

Organizadoras

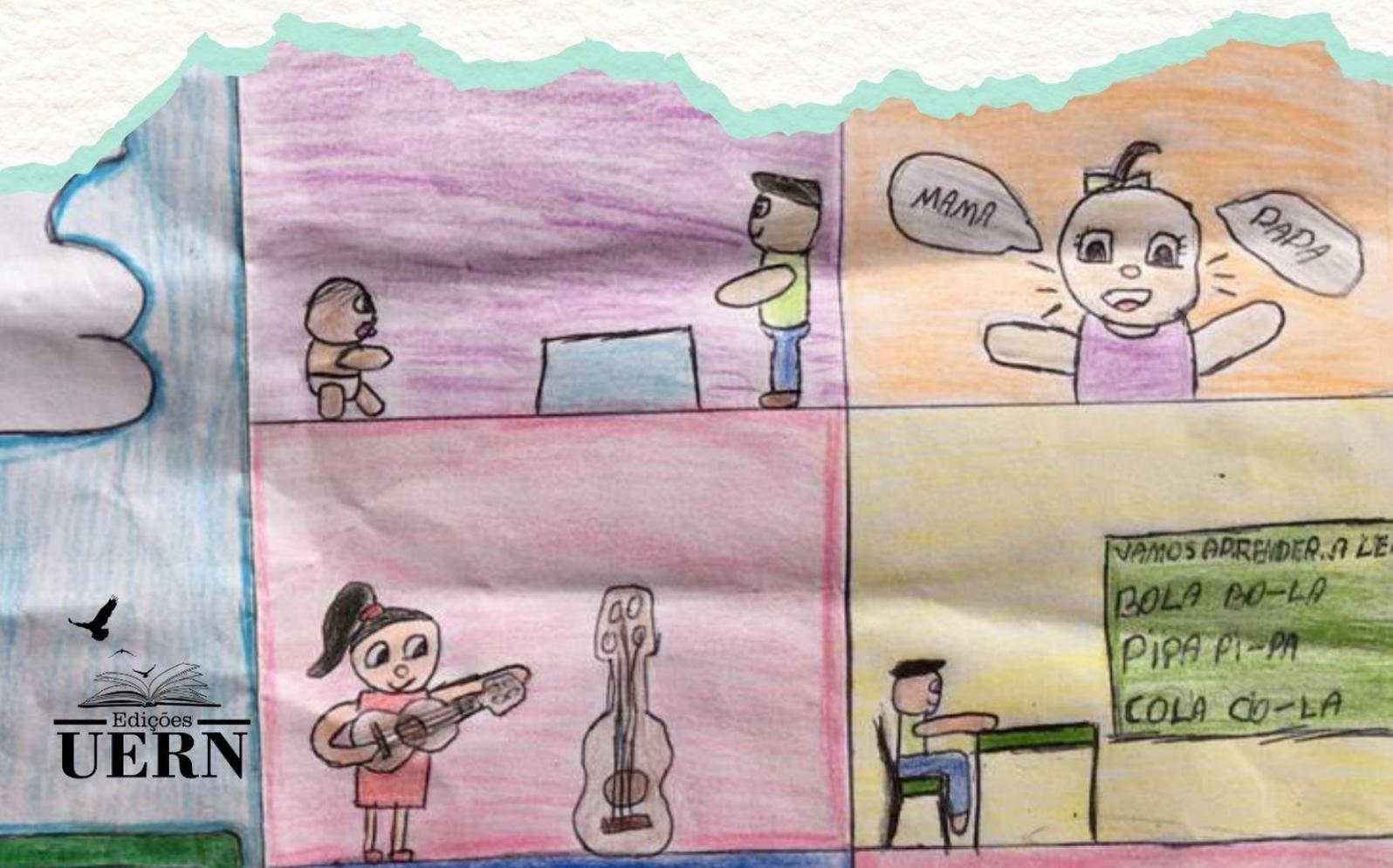
Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira

Maria Cleoneide Soares

Maria Cleonice Soares

Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE:

Extensão e formação no contexto da pandemia de Covid-19



Organizadoras

Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Maria Cleoneide Soares

Maria Cleonice Soares

Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE:

Extensão e formação no contexto da pandemia de Covid-19

ESCOLA

Mossoró/RN, 2023

UERN PROEX FE

 **PraLEE**
PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern - Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - Eduern

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Conselho Editorial da Edições Uern

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

José Cezinaldo Rocha Bessa

Maria José Costa Fernandes

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Revisão

Lury Hortencio Costa Morais



Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Práticas de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE: extensão e formação no contexto da pandemia de Covid-19 [recurso eletrônico]. /

Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira, Maria Cleoneide Soares, Maria Cleonice Soares (orgs.). – Mossoró, RN: Edições UERN, 2023.

172 p.

ISBN: 978-85-7621-409-0 (e-book).

1. Educação. 2. Práticas de leitura. 3. Alfabetização. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

370 CDD

Organizadoras:

Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira.

Maria Cleoneide Soares.

Maria Cleonice Soares.

Diagramação:

Antonia Beatriz Medeiros da Silva, Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva e Valmaria Lemos da Costa Santos.

Capa:

Antonia Beatriz Medeiros da Silva e Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva.

Desenhos:

Camilly Luara da Silva Torres, Kaio Guilherme Camara da Silva, Yanni Zahra da Silva Souza e Ana Sofia.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	07
<i>Jacyene Melo de Oliveira Araújo.</i>	
APRESENTAÇÃO	10
<i>Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira.</i>	
PARTE 1: ALFABETIZAÇÃO E EXTENSÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	
VIVÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO <i>PRALEE</i> EM TEMPOS DE PANDEMIA	
<i>Maria Elizangela Mendes Pereira; Maria Luiza da Silva Leite; Valmaria Lemos da Costa Santos.</i>	13
A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR: DESAFIOS E APRENDIZADOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA	
<i>Blenda Priscila Alencar da Silva; Luana Victória da Costa Cabral.</i>	29
ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DE DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	43
<i>Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira; Margarida Patrícia de Oliveira Souza; Maria Helma da Penha Silva.</i>	
PARTE 2: PAULO FREIRE, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO	
FORMAÇÃO DOCENTE: A QUE NOS CONVIDA PAULO FREIRE?	56
<i>Carlineide Justina da Silva Almeida; Walter Omar Kohan.</i>	
POR UMA NOVA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO: A PEDAGOGIA PAULO FREIRE COMO UM CAMINHO DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO	69
<i>Luiz Gomes da Silva Filho.</i>	
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	76
<i>Willame Anderson Simões Rebouças; Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva; Hemauser Emanuelle da Silva.</i>	
PARTE 3: LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO	

LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA 87

Andrialex William da Silva; Manoilly Dantas de Oliveira.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE LEITURA ANTIRRACISTA 104

Ady Canário de Souza Estevão.

O INCENTIVO À LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PROPOSITIVAS 113

Antonia Beatriz Medeiros da Silva; Juliana Karla da Silva; Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira.

PARTE 4: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: POSSÍVEIS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES 127

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva; Débora Dantas Silva; Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 146

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha; Lara Raquel Bandeira Xavier; Maria Cleoneide Soares.

A CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA 156

Isabel Cristina Gondim Rocha; Maria Cleonice Soares.

PREFÁCIO

O livro “Prática de Leitura e Escrita na Escola-PraLEE: Extensão e formação no contexto da pandemia de Covid-19” é fruto de desdobramentos do projeto de extensão desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN – Campus Mossoró): “Práticas de Leitura e Escrita na Escola - PraLEE”, que desenvolve estudos, pesquisas e formação continuada para professores(as) do ensino fundamental, professores(as) da educação infantil e graduandos do curso de Pedagogia e outras licenciaturas, através de ações nas redes sociais como divulgação de conteúdos (in)formativos e educativos, colaborando para ampliação de conhecimentos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento do sistema de escrita alfabética, novas linguagens, letramento(s) e formação do leitor literário.

Durante o período pandêmico (2020 e 2021), as atividades foram realizadas de modo remoto, utilizando plataformas digitais como Instagram, Google Meet e YouTube: ciclos de estudos; palestras (lives); minicursos e oficinas abertas ao público que acompanha as redes sociais do projeto.

Os doze artigos que compõem esse livro trazem um retrato das temáticas, vivências, trocas de saberes e fazeres pedagógicos oportunizados durante todo o projeto, sendo seus autores e autoras, membros da equipe e colaboradores durante as ações de extensão e formação.

No artigo VIVÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO *PRALEE*, EM TEMPOS DE PANDEMIA, as autoras Maria Elizangela Mendes Pereira, Maria Luiza da Silva Leite e Valmaria Lemos da Costa Santos abordam as investigações realizadas das ações de educação no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), desenvolvido pela Faculdade de Educação (FE/UERN), a partir do modo como os membros do projeto em tela viveram a situação no contexto da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial (2020 e 2021).

O artigo A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR: DESAFIOS E APRENDIZADOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA das autoras Blenda Priscila Alencar da Silva e Luana Victória da Costa Cabral tem como objetivo discutir aspectos evidenciados por professores da educação infantil sobre desafios e aprendizados vivenciados durante o ensino remoto.

No artigo ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DE DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO

ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/ RN as autoras Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira, Margarida Patrícia de Oliveira Souza e Maria Helma da Penha Silva, a partir das discussões ocorridas através de Lives nas redes sociais Instagram e YouTube do PraLEE, ao longo dos anos de 2020 e 2021, acerca das aprendizagens da leitura e da escrita das crianças, buscaram compreender como as crianças que estão matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental em processo de alfabetização estão conseguindo desenvolver as habilidades de leitura e escrita.

O artigo FORMAÇÃO DOCENTE: A QUE NOS CONVIDA PAULO FREIRE? autoria de Carlineide Justina da Silva Almeida e Walter Omar Kohan nos convida a refletir sobre o pensar Paulo Freire acerca da formação docente ou do que pensamos sobre formação docente a partir de Paulo Freire.

No artigo POR UMA NOVA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO: A PEDAGOGIA PAULO FREIRE COMO UM CAMINHO DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO o autor Luiz Gomes da Silva Filho compartilha sobre a temática abordada em uma das *lives na rede social Instagram*, realizada durante o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), sendo um momento rico para apresentar a Pedagogia Paulo Freire enquanto uma releitura do mundo e da palavra.

O artigo O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS de autoria de Willame Anderson Simões Rebouças, Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva e Hemauser Emanuelle da Silva, propõe compreender a importância da alfabetização e letramento para o público da educação de jovens e adultos (EJA), reconhecendo as ressignificações que esse processo tem a agregar na vida de jovens e adultos.

O artigo LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA de autoria de Andrialex William da Silva e Manoilly Dantas de Oliveira objetivou analisar as possíveis contribuições de um curso de formação continuada para a prática com o livro de literatura infantil com temática étnico-racial (LITER).

No artigo EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: desafios para o ensino de leitura ANTIRRACISTA, a autora Ady Canário de Souza Estevão, aborda a produção de sentido para uma educação das relações étnico-raciais na perspectiva dialógica e discursiva da linguagem social, considerando as práticas de leituras.

O artigo O INCENTIVO À LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PROPOSITIVAS de autoria de Antonia Beatriz Medeiros da Silva, Juliana Karla da Silva e Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira é fruto de uma pesquisa que aborda sobre a importância de incentivar a leitura desde a educação infantil e suas contribuições na vida dos sujeitos.

No artigo A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: POSSÍVEIS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES as autoras Cleidileny Ingrid de Oliveira, Débora Dantas Silva e Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira buscam investigar “Quais os sentidos a PNA pode repercutir nas práticas dos professores alfabetizadores” e “Qual a influência da PNA nas práticas dos professores”, refletindo de forma crítica sobre os programas “Conta para mim” e “Tempo de aprender”.

O artigo O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL de autoria de Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha, Lara Raquel Bandeira Xavier e Maria Cleoneide Soares busca analisar o processo de aquisição da escrita e discutir o espaço a educação infantil enquanto ambiente alfabetizador, sistematizado e institucionalizado que introduz as crianças pequenas no processo de alfabetização e possibilitam a ampliação dos elementos pertencentes ao mundo letrado.

E, por fim, no artigo A CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA as autoras Isabel Cristina Gondim Rocha e Maria Cleonice Soares Tavernard abordam a criatividade presente nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos desde a infância até a fase adulta no decorrer das suas vidas.

Ter a honra de fazer o prefácio desse livro me possibilitou o contato “em primeira mão” com escritos primorosos, recheados das reflexões amadurecidas ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão (2020 e 2021) e das práxis pedagógicas de seus autores e autoras.

Esperamos (eu e os/as autores/autoras) que a leitura deste livro possibilite aos leitores e leitoras, momentos de diálogo e reflexão com base nas diversas temáticas abordadas. Pois sem dúvida nos convida em cada página a conjugar o verbo ESPERANÇAR!!!

Jacyene Melo de Oliveira Araújo

Professora Associado II do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) do Centro de Educação(CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

APRESENTAÇÃO

A alfabetização não é a aprendizagem de um código e o processo de aquisição da leitura e escrita envolve aspectos cognitivos e linguísticos (SOARES, 2020), ou seja, saber ler não se resume à decodificação e escrever não é apenas codificar. É com essa ideia que inicio a apresentação dessa obra, por entender que ler e escrever não são habilidades estritamente técnicas, mecânicas e de memorização. O processo de alfabetização requer o contato direto com a cultura escrita, o reconhecimento da criança como sujeito ativo e o professor como leitor e escriba torna-se formador de novos leitores e escritores. Portanto, a produção de conhecimento nessa área, principalmente através da pesquisa e da troca de experiências, mobiliza novas aprendizagens, problematiza conceitos e permite pensar acerca do ensinar e aprender a ler e escrever.

É isso que intencionamos com a publicização dessa obra, transformar as experiências vivenciadas no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) em pesquisas, bem como colaborar para a divulgação de conhecimentos na área. Reconhecemos que estudar, discutir, pesquisar e aprender sobre a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita além de instigante, prazeroso e desafiador é transformador, permite refletir acerca do poder da palavra, do papel social da escrita e, além disso, reconhecer que os estudos na área da alfabetização ainda são urgentes. Com essas prerrogativas concordamos que conhecer os espaços de aprendizagem, as experiências e as práticas de leitura e escrita torna-se fundamental para formação inicial e continuada dos professores e professoras.

A universidade como instituição formadora assume um papel indispensável junto às escolas da educação básica, colaborando para o desenvolvimento social através das suas intervenções educativas e pedagógicas. Foi pensando nisso que o PraLEE surgiu, como elo articulador entre um desejo de contribuir com a comunidade escolar e a certeza de que a Universidade cumpre sua função formativa nos cursos de licenciaturas ao provocar o constante diálogo com a educação básica, uma vez que a formação docente se dar na busca, pela pesquisa, na práxis e no contato direto com a realidade.

O Projeto inicia suas atividades em 2020, período no qual o mundo é afetado pelo vírus SARS-CoV-2 que causa a doença infecto contagiosa COVID-19. À época, nos deparamos com a necessidade de ressignificar a proposta inicial e promover as ações voltadas ao atual contexto, sem distanciar-se dos objetivos. Os dispositivos tecnológicos foram

utilizados como ferramentas que uniram a Universidade e a comunidade escolar proporcionando a operacionalização das ações. Realizou-se lives, oficinas, minicursos e postagens (in)formativas no perfil oficial do Instagram (@leitura.escritanaescola), através do qual permitiu assumir o compromisso de divulgação de conhecimento e espaço para formação pedagógica.

A feitura deste livro situa-se nesse contexto pandêmico, de transformação, inquietudes, experiências inimagináveis e exitosas, vivenciadas através dos dispositivos tecnológicos, as quais transformamos em pesquisa. Cada capítulo dessa obra revela o empenho coletivo para transformar um momento tão desastroso e doloroso em espaço-tempo de ressignificações e descobertas. Ao mesmo tempo que revela a autonomia dos autores e autoras que desenvolvem suas pesquisas com a responsabilidade de divulgar os conhecimentos produzidos, na certeza que não temos respostas para todas as perguntas.

Com base nisso, a leitura dessa obra conecta-se com o papel social da extensão no contexto acadêmico, com a potência da pesquisa e com a certeza que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita é um processo multifacetado e de responsabilidade social. Tal iniciativa reafirma a importância da parceria Universidade e escola na/para formação de crianças e jovens através da imersão no mundo letrado e do fortalecimento da formação inicial e continuada de professores.

Com a divulgação dessa obra esperamos contribuir não só com a comunidade acadêmica e escolar, mas com toda a sociedade que valoriza a cultura escrita e as diversas linguagens que potencializam o cotidiano. Que as descobertas provenientes da leitura provoquem a busca incessante pelo conhecimento e que as reflexões despertem novas inquietações acerca da prática docente e da formação de professores alfabetizadores.

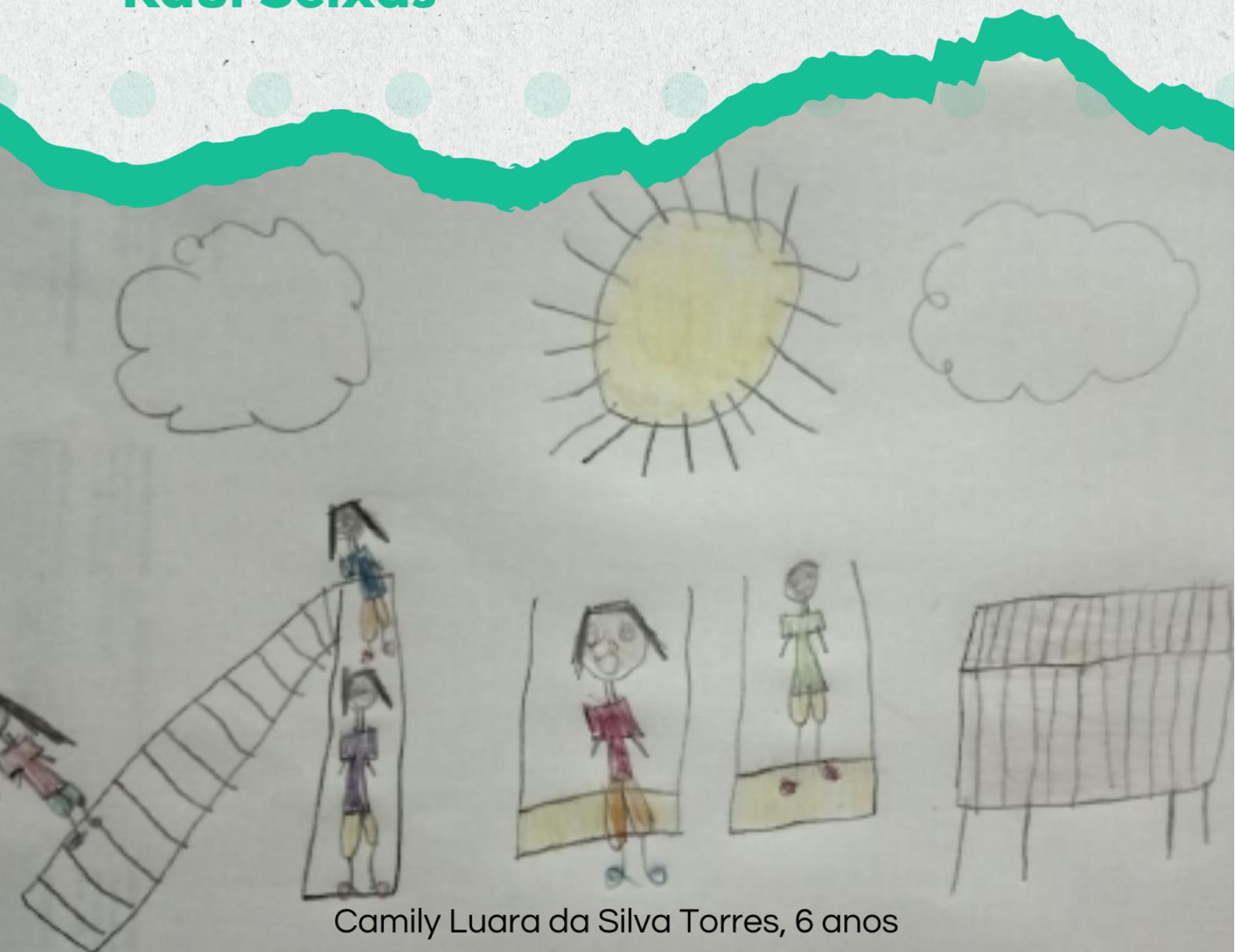
Boa leitura!

Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira

Coordenadora do PraLEE

"Foi assim
No dia em que todas as pessoas
Do planeta inteiro
Resolveram que ninguém ia sair de casa
Como que se fosse combinado em todo o
planeta
Naquele dia, ninguém saiu de casa, ninguém
ninguém"

O Dia em que a Terra Parou Raul Seixas



Camilly Luara da Silva Torres, 6 anos

VIVÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO PraLEE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Elizangela Mendes Pereira
Maria Luiza da Silva Leite
Valmaria Lemos da Costa Santos

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é um processo de interação entre a universidade e a comunidade, e que em conjunto com o ensino e a pesquisa, o tripé universitário, ela possibilita compartilhamento do conhecimento desenvolvido na instituição. O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016/2026, p. 49-50), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), relata que a extensão favorece “[...] o contato com o mundo fora da universidade, e em situações externas ao contexto tradicional da sala de aula, promove a sensibilidade à necessidade de tornar o conhecimento operativo, e de pô-lo a serviço da sociedade”. Assim, a extensão oferece à comunidade em geral, atividades de cunho cultural e educativo, enquanto aos alunos, promove, em conjunto, a vivência e a experiência docente comprometida, permitindo vivenciar a práxis pedagógica ainda na graduação.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, segundo o edital nº 001/2020 – PROEX/UERN, conta com 80 projetos de extensão em todos os *campi*, dividindo-se em diversas áreas temáticas, tais como: Educação; Comunicação, Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia, entre outras. Dentre estes projetos, abordaremos aqui sobre o Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), apresentando suas contribuições para os integrantes e sua relevância, principalmente, durante o período pandêmico ocasionado pela Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Portanto, este artigo objetiva investigar as ações de educação no Projeto de Extensão PraLEE, desenvolvido pela Faculdade de Educação (FE/UERN), a partir do modo como os membros do projeto em tela vivenciaram as experiências no contexto da pandemia e do Ensino Remoto Emergencial.

A metodologia empregada neste artigo é de caráter exploratório, em que esse tipo de pesquisa permite uma maior familiarização com a temática abordada, podendo incluir

pesquisa bibliográfica, entrevista e o uso de questionário semiestruturado (GIL, 2002). Também se caracteriza como qualitativa, pois segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

A fim de atender a finalidade proposta, realizamos um percurso metodológico, sendo este um processo essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que o “[...] método é o caminho ou a maneira para se chegar a determinado fim ou objetivo [...]” (RICHARDSON *et al.*, 1999, p. 22). Sendo assim, tal percurso passa por três etapas: na primeira, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base na temática, logo, seguimos o viés *dos estudos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (2018) sobre vivência*, entre outros. Na segunda parte, efetuamos uma pesquisa documental, ao buscar por atividades desenvolvidas pelo PraLEE, o arquivo com a proposta do projeto, o PDI da UERN e a Resolução nº 14/2017 – (aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE), que tratam da extensão universitária. Por último, realizamos uma pesquisa de campo a partir do questionário semiestruturado *on-line* produzido na plataforma *Google Forms* e aplicado no grupo oficial do *WhatsApp* do PraLEE como meio de coleta dos dados para posterior análise.

A importância da atual pesquisa se encontra no fato de compartilharmos a relevância do PraLEE (FE/UERN) em tempos de pandemia, a partir dos relatos dos integrantes e das atividades que ocorreram desde o início do projeto. Nesse sentido, o leitor irá se deparar com a primeira parte do nosso trabalho, na qual introduzimos o tema, a justificativa, finalidade da pesquisa e sua metodologia; a segunda parte, onde apresentamos os resultados e discussões, abordando sobre o projeto de extensão PraLEE e, posteriormente, sobre as suas contribuições formativas com base nas respostas dos participantes do estudo. Na terceira seção, falamos sobre as conclusões, realizando um resgate dos objetivos propostos.

PROJETO DE EXTENSÃO PRALEE: CAMINHOS E POSSIBILIDADES

Institucionalizada durante a pandemia ocasionada pela Covid-19, a extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola é um projeto vinculado à Faculdade de Educação FE/UERN – *Campus* Central, situado no município de Mossoró/RN. Essa extensão iniciou as suas

atividades no ano de 2020, e tem como fundadora e coordenadora geral, a professora doutora Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira. De acordo com o formulário-síntese da proposta - SIGProj (2020), o PraLEE:

[...] busca colaborar, de forma significativa, com a comunidade escolar, no que tange, especificamente, ao acompanhamento de alunos em processo de alfabetização e letramento com fim de diminuir o índice de crianças que finalizam o Ensino Fundamental anos iniciais sem apropriar-se das habilidades de leitura e escrita de forma autônoma, além de constituir-se como oportunidade para estudantes de pedagogia e professores da educação básica refletirem sobre o processo ensino e aprendizagem da língua materna.

Para isso, essa extensão conta com momentos colaborativos e formativos oferecidos aos membros do projeto, o público acadêmico e em geral. O projeto oferece ciclos formativos, como *lives* e oficinas, instruídas pelos próprios docentes desta extensão ou por convidados externos. Porém, vale destacar que os discentes também podem assumir estes momentos, compartilhando com os demais seus saberes, já que no PraLEE não há distinção entre os membros, pois como dizia Freire (2006, p. 25): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Sendo assim, durante essa troca de aprendizagem, todos aprendem uns com os outros.

Com base na proposta atual apresentada a Pró-Reitoria de Extensão (2020), o PraLEE conta com 32 integrantes, sendo estes, discentes do Curso de Pedagogia, docentes da FE e professores da Educação Básica de ensino. Inicialmente os encontros deste projeto estavam previstos para acontecerem presencialmente, mas em virtude da pandemia ocasionada pela Covid-19 e o isolamento social, foi necessário que as propostas se adaptassem ao formato remoto.

Dessa forma, o projeto está funcionando remotamente, utilizando o grupo oficial do aplicativo de mensagens *WhatsApp* como o principal meio de socialização de ideias e comunicação entre os membros. A plataforma de videoconferência *Google Meet* também é outro exemplo de recurso para a realização dos encontros virtuais internos, como planejamentos, estudos e reuniões, e encontros virtuais externos formativos, como os ciclos de formação continuada, minicursos, oficinas programadas, entre outros.

Objetivando um maior alcance e interação com o público externo, o PraLEE utiliza a rede social *Instagram* (@leitura.escritanaescola), onde são realizadas *lives*, postagem de quadros com finalidades educacionais, assim como o canal no *YouTube* (Práticas de Leitura e Escrita na Escola - PraLEE). Para a produção das artes visuais como cartazes e vídeos, os

membros utilizam a plataforma de *design* gráfico *Canva*, bem como, o aplicativo *Inshot*. Segundo, Moran (2012, p. 89) tais ferramentas digitais de informação e comunicação dinamizam a prática pedagógica, pois “a digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo, traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação”.

Todas essas propostas de atividades são organizadas mensalmente em um cronograma elaborado pelo grupo nas reuniões gerais, definindo as datas das postagens, dos ciclos formativos e das demais produções. Não há funções contributivas pré-definidas, ao montar este cronograma, os integrantes podem, livremente, optar por qual atividade deseja assumir. Essa forma de organização faz com que o grupo desenvolva autonomia e conheça outras formas de contribuição, estimulando a participação e envolvimento de todos na produção de conteúdos digitais.

Por se tratar de um projeto de extensão, as atividades possuem finalidades para contribuir com o público externo acadêmico e geral, mas é importante frisar que o PraLEE também auxilia para o crescimento da bagagem teórica e profissional dos membros do projeto, ao propor estudos de obras. Essas leituras são divididas em capítulos e debatidas uma hora antes de cada reunião mensal. Esse momento de socialização da obra estudada torna-se essencial para os integrantes, pois os graduandos adquirem conhecimentos que poderão auxiliá-los durante a formação acadêmica e os professores da Educação Básica e Ensino Superior garantem aprendizados que somarão em suas práticas de ensino.

Nesse sentido, conforme relataram Silva *et al.* (2020, p. 296), em texto publicado nos Anais do I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação, tal projeto de extensão “[...] suscita oportunidades, impulsionado potencialidades [...]”, mesmo em cenário pandêmico. Isto significa dizer que o PraLEE oferece inúmeras contribuições, não somente para o público externo, mas também para aqueles que o integram, através das atividades desenvolvidas remotamente.

UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS NO PRALEE: DESCORTINANDO SABERES, REVELANDO APRENDIZAGENS

O contexto da pandemia e o processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial¹ foi um momento desafiador para os alunos e professores. O contato físico foi substituído por telas e mesmo diante deste cenário com tantas mudanças, a tecnologia nos permitiu experienciar outras formas de convívio. Como seres sociais que somos, a convivência e a interação social possibilitam o nosso desenvolvimento e, através das aprendizagens que podem ocorrer nos mais variados ambientes, vamos adquirindo experiências.

Contudo, ainda que um grupo de sujeitos estejam em um mesmo ambiente, será a vivência que irá determinar a forma como a experiência será absorvida por cada um e quais impactos causará no seu desenvolvimento, ou seja, a vivência é unitária do sujeito com o meio. Assemelhar o conceito de experiência a vivência torna-se bastante frequente entre as pessoas, mas há uma diferença entre esses termos. Em um ambiente que proporciona as mesmas experiências para os envolvidos, conseqüentemente, não podem ser garantidas as mesmas vivências, já que é nela onde encontramos a subjetividade de cada ser. A palavra “experiência” diz respeito às situações pelas quais o indivíduo passa e que nem sempre causam impactos em seu desenvolvimento. Ao longo de nossas vidas passamos por diversas experiências e muitas delas são apagadas das nossas memórias ou possuem pouca, ou nenhuma relevância no processo histórico de nosso desenvolvimento. Por sua vez, o termo “vivência”, que em russo chama-se *perejivanie*, é o resultado de tudo aquilo que foi experienciado. Conforme, Vigotski (2018, p. 78):

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.

Tendo isso em mente, o PraLEE se caracteriza por proporcionar contribuições significativas para seus integrantes e com base no termo *perejivanie* compreende-se que nesta

¹É importante destacar que conforme Rodrigues (2020, s.p) existe diferença entre a Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial, “na EaD, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina, há um modelo subjacente de educação que ampara as escolhas pedagógicas e organiza os processos de ensino e de aprendizagem. Existem concepções teóricas, fundamentos metodológicos e especificidades que sustentam, teórica e praticamente, essa modalidade”.

extensão cada membro possui a sua vivência, mesmo que algumas atividades aconteçam no mesmo ambiente digital e em conjunto, com as mesmas propostas, temáticas e estudos. Os integrantes compreendem este projeto a sua maneira, apesar de partir da mesma realidade, é parte de uma vivência. Para fundamentar esse pressuposto, apresentaremos o questionário realizado com alguns dos componentes do projeto PraLEE, a fim de identificar as vivências de cada um. Vale salientar que as respostas são anônimas² para preservar a identidade dos participantes, os seus nomes estarão sendo substituídos por membro 1, membro 2, e assim, sucessivamente. O questionário foi dividido em duas seções, sendo elas respectivamente, caracterização dos entrevistados/as e o PraLEE em tempos de pandemia.

Na primeira seção, denominada por caracterização dos entrevistados/as, contamos com a participação de 31,25% do total de membros que integram o PraLEE, todos do gênero feminino, com faixa etária que varia entre 18 a 45 anos, sendo a maioria das entrevistadas graduandas do Curso de Pedagogia do turno matutino e que já estão cursando os períodos avançados (6º, 7º e 8º períodos). Ao perguntarmos sobre o exercício de alguma atividade remunerada, obtivemos a metade das respostas, onde a área da educação se destacava. Além do PraLEE, as entrevistadas também participam/participaram de outros programas formativos e/ou projeto de ensino, pesquisa e extensão, entre as falas, estavam: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID; Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE, Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC; Programa Institucional de Monitoria - PIM; Projeto Matematikos; Coral DAIN LIBRAS em canto; Laboratório de Práticas Educativas - LAPE; Programa de Educação Tutorial - PET, entre outros. Este último dado revela que são participantes com outras vivências. Tais trajetórias foram marcadas por escolhas mediante o contexto histórico-cultural e se constituem, enquanto parte da formação docente, instrumentos para a prática pedagógica que dinamizam o ensinar e o aprender, nos diferentes espaços educacionais.

Na segunda etapa “o PraLEE em tempos remotos”, em uma pergunta de múltipla escolha, questionamos quais motivos levaram a participar deste projeto, e entre as respostas escolhidas estavam: experiência em um projeto de extensão com 5 marcações; Adicionar a participação no currículo com 3; Busca por novas aprendizagens totalizando 8 seleções; Identificação com os temas abordados com 7; e Contribuir com a formação de professores e comunidade acadêmica apresentando 1 escolha. Norteadas pela abordagem histórico-cultural,

²Antes de preencher o questionário, os participantes autorizaram o termo de consentimento no próprio formulário. As respostas, conforme documento, serão anônimas, e manteremos a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas.

percebemos que a participação no PraLEE é movida por um processo de escolha que se dá por experiências vividas e que permitem guiar as decisões na constante busca por uma formação profissional qualificada, de tal maneira comprometida com a prática docente e atenta aos desafios educacionais.

Logo após, perguntamos como elas definiam a contribuição do PraLEE para a sua formação acadêmica/prática docente. Diante das respostas, notamos que todas foram unânimes em relação às contribuições oferecidas pelo projeto. Segue abaixo alguns relatos:

O PraLEE contribuição de forma bastante significativa para a formação do docente pois conta com informações importantes para a aprendizagem, além de fornecer ideias e leituras para os alunos. (membro 1)

Transformadora. No PraLEE aprendo todos os dias, não só conteúdos, mas como trabalhar em grupo, coordenar e promover uma aprendizagem que esteja alicerçada no ensino, pesquisa e extensão. (membro 3)

Nem tudo conseguimos aprender em uma disciplina e o projeto de extensão está sendo uma forma de ampliar meus conhecimentos na área de práticas de Leitura e Escrita na Escola, além de outros que estão relacionados a alfabetização e letramento. (membro 4)

Enriquecedora e gratificante, o PraLEE é um projeto leve, que acolhe e convida a fazer parte. Contribuí muito para minha formação acadêmica me permitindo adquirir novos conhecimentos, registrá-los na forma de produção científica, assim como, contribuí para a prática ao levar os ensinamentos (jogos e brincadeiras) para a sala de aula. (membro 6)

Os ciclos formativos do PraLEE são experiências enriquecedoras. Além disso, traz conteúdos que contribuem diretamente para um ensino de qualidade. (membro 9)

Por abordar questões voltadas para alfabetização e letramento, o PraLEE está contribuindo de forma significativa para a minha formação acadêmica, principalmente nos momentos de estudos internos, e oficinas e lives externas. (membro 10)

Com base nas falas das participantes, observamos o cumprimento do PraLEE em relação aos objetivos que uma extensão se destina, principalmente nesse contexto pandêmico, em que este projeto buscou “[...] adequar-se às novas formas de ensino-aprendizagem através das plataformas e mídias digitais, fomentando conhecimentos além do contexto acadêmico, alcançando de forma satisfatória a comunidade externa” (SILVA *et al.*, 2020, p. 292). Sendo assim, concordando com os relatos das integrantes, o PraLEE contribui significativamente, garantindo aos membros um caráter crítico e ativo diante das atividades extensionistas,

colaborando com a comunidade acadêmica e externa em geral, e desenvolvendo conhecimentos científicos (TOSTA *et al.*, 2006).

Além disso, esse projeto norteia o trabalho das docentes participantes, oferecendo ideias de leituras para a formação de seus alunos e amplia os conhecimentos dos graduandos na área da alfabetização e letramento, bem como na desenvoltura da escrita com produções científicas. Ao propor ciclos de formação, a comunidade externa também adquire inúmeras aprendizagens que é um dos focos de um projeto de extensão.

Outro fator pontuado, que consideramos relevante, é a questão do trabalho em grupo. O PraLEE além de todas essas contribuições, estimula os membros a trabalharem em equipe durante o desenvolvimento das atividades e em meio a este período atípico e difícil que estamos vivenciando, ele acolhe a todos afetivamente, promovendo também, um relacionamento fraterno entre os integrantes e a condução de uma aprendizagem colaborativa.

Pensando nisso, as atividades iniciais do projeto contaram com a: contação de Histórias; Dicas de Leitura; Biografias de Autores da Literatura Infanto-juvenil; Dicas de Atividades que apresentam recursos simples de serem feitos e que podem ser usados na alfabetização e também no desenvolvimento de outras habilidades; e Indicação de Filmes, Documentários e Séries, com temas voltados para a educação, práticas pedagógicas e questões sociais. Seguindo a tendência do cenário de transmissões, foram realizadas *lives* no *Instagram* que contaram com a participação de convidados (docentes da UERN e de outras instituições de ensino), através das quais foram abordadas temáticas importantes no contexto da educação.

Com o passar do tempo, algumas atividades foram dando espaço para novos acontecimentos e, atualmente, o PraLEE além dos quadros de Contação de Histórias e a Indicação de Leitura, conta com o “*Play na sexta*”, que traz indicações de jogos, aplicativos e recursos que contribuem para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Além disso, são oferecidas oficinas, destinadas ao público em geral, ciclos formativos, aos professores da Rede Pública de Mossoró, bem como o estudo interno de obras que contemplam a temática da alfabetização e letramento e reuniões mensais que ocorrem com os membros do projeto. O quadro 01 traz o resumo das atividades realizadas entre os semestres 2020.1³ a 2021.1, separadas em atividades síncronas e assíncronas.

³Em decorrência da paralisação das atividades universitárias, ocasionada pela pandemia da *Covid-19*, as atividades desenvolvidas nesse período foram agrupadas no semestre 2020.1, que, de fato, teve início em 31/08/2020.

Quadro 01 - Atividades remotas desenvolvidas pelo PraLEE

Semestres:	Atividades síncronas:	Total de Atividades:	Atividades assíncronas:	Total de Atividades:
2020.1:	Reuniões e estudos	9	Contação de Histórias	40
	Lives	20	Dica de Leitura	21
	Oficinas	1	Sugestão de Atividades	37
	Minicursos e rodas de conversa	3	Conheça autores	31
			Indicações de filmes, séries e documentários	30
			Retratos da docência em tempos de Pandemia	7
2020.2:	Reuniões e estudos	3	Contação de Histórias	11
	Lives	1	Dica de Leitura	13
	Oficinas	3	Play na sexta	10
	Minicursos e rodas de conversa	6	Autores(as), prosas e versos	4
			Publicação alusiva ao aniversário do PraLEE	8
2021.1:	Reuniões e estudos	5	Contação de Histórias	14
	Lives	1	Dica de Leitura	11
	Oficinas	3	Play na sexta	12
	Minicursos e rodas de conversa	2		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Vale destacar que além dessas atividades apresentadas, o PraLEE atua em colaboração junto a outros projetos da Universidade, como o PET Pedagogia, LEFREIRE, UERN vai à escola, entre outros. Nesse sentido, foi solicitado que as participantes da pesquisa compartilhassem a sua opinião sobre a importância destas atividades realizadas pelo PraLEE. Todas concordam com a sua importância, seja pelas temáticas abordadas, nas discussões ou pelo formato que essas atividades estão sendo oferecidas, possibilitando que o conhecimento ultrapasse os muros da universidade, alcançando, inclusive, pessoas de outros Estados e Municípios:

Todas as atividades foram de suma importância pois sempre traz ao debate questões da atualidade e discussões que nos levam à melhoria do ensino, seja na modalidade remota ou não. (membro 2)

Tem uma importância social e científica, por permitir que as aprendizagens continuem em um momento tão difícil, compartilhando (in) formações que colaboram para formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. (membro 3)

As atividades realizadas pelo projeto durante a pandemia foram e têm sido de grande importância, pois tem tratado questões importantíssimas e têm sido realizadas de forma leve que todos os integrantes estão ao alcance de participar. (membro 5)

Acho que foram muito importantes suas ações, contribuindo, dando espaço para os professores, pais e alunos dialogarem sobre ensino e leitura que é o foco do projeto, mas também permitiu dialogarmos sobre os mais diversos temas de interesse do público que o projeto pode alcançar através do Instagram. (membro 6)

As atividades realizadas trouxeram contribuições significativas tanto em relação ao conhecimento, como também, contribuições com atividades educativas, recursos que ajudaram muito na docência dos professores que estavam em ensino remoto. (membro 8)

Por estarmos em quarentena, vários projetos estão realizando atividades de maneira remota, assim como o PraLEE. Dessa forma, eu acredito que além das temáticas discutidas, a questão de as pessoas de outros estados não precisarem se deslocar eu acho bem pertinente. Logo, os momentos das atividades realizadas pelo PraLEE em tempos de pandemia, abrange várias pessoas de diferentes lugares. (membro 10)

Dada a importância das atividades desenvolvidas no projeto, procuramos saber das participantes qual(is) foi(foram) mais marcante(s) e o porquê, tendo em vista que o projeto oferece conteúdos voltados para a prática docente, com foco no processo de alfabetização e letramento e esse conteúdo é transmitido por meio dos quadros postados no *Instagram*⁴ ou através das *lives*, minicursos ou oficinas, que também ocorrem nessa plataforma, *YouTube*, ou *Google Meet*. De tal modo, vejamos algumas falas:

Gosto de todas as atividades, uma marcante foi quando debatemos em um dos nossos encontros sobre o livro de Magda Soares. (membro 2)

As lives e o curso sobre literatura negra e indígena. As lives, principalmente, no período de suspensão das aulas, permitiram que a Universidade, a Faculdade de Educação e o Projeto dialogasse com a comunidade sobre temas que mereciam discussão em um momento atípico e pandêmico. O curso proporcionou conhecimentos que, com certeza, transformou muitas práticas de professores, como foi relatado nas aulas. (membro 3)

irá fazer um ano que participo como voluntária do projeto e todas atividades que pude participar foram significativas na minha formação, mas destaco aqui a oficina "Recursos didáticos: pensando o fazer pedagógico na educação inclusiva" e o I ciclo formativo "O planejamento no processo de

⁴“As redes sociais digitais, como resultado da introdução das telecomunicações nas escolas passam a ser instrumento e conteúdo ao mesmo tempo. De fácil acesso, ocasionam dentre outras coisas a comunicação e a informação imediata, de acordo com as atividades dos usuários” (SANTOS; SANTOS, 2014, p. 325).

alfabetização", os dois abordaram temas que considero muito importante, a educação inclusiva e o planejamento. (membro 4)

As lives sem dúvida foram ótimas, particularmente a live voltada a saúde mental em tempos de pandemia que embora fosse voltada aos professores nos tocou (enquanto alunos-graduandos) de forma profunda. (membro 6)

Adoro todas as postagens. Mas a contação de história sempre é algo que me motiva a participar, como também a participação no Viva Uern Rio Branco, pois ali pude estar de fato perto das crianças, mediando atividades, obtendo experiência. (membro 7)

Sim. Eu entrei na universidade durante a Pandemia e foi aí que conheci o projeto. Pude participar de várias lives com temas muito interessantes. A possibilidade de ouvir Maria Mortatti foi maravilhosa! (membro 9)

Dentre as várias atividades realizadas, destaco aqui a de Recursos didáticos: pensando o fazer pedagógico na educação inclusiva, pois pretendo seguir essa temática em meu TCC. (membro 10)

Como pode ser visto, dentre as atividades desenvolvidas pelo projeto, as *lives*, oficinas e contação de histórias são as que mais se destacam, pelo fator motivacional e por contribuírem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, “[...] as atividades de extensão viabilizam a transformação social a partir do conhecimento e a produção de conhecimento através da prática, constituindo um movimento dialético” (TOSTA *et al.*, 2006, np), dado que além de possibilitar que os alunos coloquem em prática a teoria aprendida em sala de aula, possibilita que novos conhecimentos sejam trazidos para as vivências das participantes do projeto, visto que as atividades desenvolvidas contribuem para uma formação acadêmica e profissional de qualidade.

No que tange ao cotidiano no PraLEE, as participantes ressaltam que o desenvolvimento das atividades remotamente tem contribuído para ocorrer uma maior colaboração e participação dos membros, oportunizando benefícios para a sociedade e comunidade acadêmica, observemos:

Iniciei no projeto faz pouco tempo, mas desde que comecei vejo sempre a preocupação para que todos possam contribuir no projeto, acho super importante as postagens que acontecem nas segundas e sextas-feiras, pois nos levam a pesquisar sobre o assunto em questão. (membro 1)

O PraLEE desenvolve suas atividades remotamente a partir de momentos formativos como minicursos, formação com professores da educação básica, oficinas e lives. Além disso, publicações de conteúdos no Instagram que compartilham informações, momentos de leitura, dicas de leitura e jogos. Mesmo com toda demanda, conseguimos realizar as atividades de modo que o projeto continue contribuindo com a sociedade e comunidade acadêmica.

O diálogo entre os pares fluiu com tranquilidade e as reuniões aconteceram de forma satisfatória. Os momentos de estudo teórico, em grupo, foram adotados na última edição e aconteceram uma vez por mês. Considero que a dinâmica permite que discentes e professores não se sintam sobrecarregados com as atividades do Projeto. Mesmo que eu tenha outras atividades, não considero que o PraLEE traz para mim sobrecarga. Pelo contrário, contribui sempre para que eu me sinta copartícipe dos processos formativos na Universidade e fora dela. (membro 3)

O projeto proporcionou atividades significativas durante esse período, formação, oficinas, rodas de conversas, os quadros apresentados no Instagram e as reuniões mensais. Buscando manter vivo os estudos entre os participantes do projeto e a comunidade externa. (membro 9)

Finalizando o questionário, solicitamos que fossem relatadas as principais dificuldades diante das experiências vivenciadas com o PraLEE durante a pandemia. Como esperado, cada um apresentou uma visão diferente, e entre os relatos, percebemos que o tempo e os problemas em conciliar as atividades do projeto com outras tarefas cotidianas foram mais frequentes:

Voltei a trabalhar e não estou conseguindo participar dos encontros, pois saio do trabalho às 18h então esse é o meu maior desafio. (membro 2)

Manter as atividades diante de tanto trabalho na Universidade e em casa. (membro 3)

Conciliar atividades obrigatórias (disciplinas) com as atividades do projeto, apesar que o projeto tem as divisões de tarefas às vezes queria contribuir e participar mais, porém as atividades obrigatórias da faculdade limitavam. (membro 4)

O tempo que às vezes não sobra para os estudos. Com o período muito curto e com tantos trabalhos, dificulta para ter ânimo para o projeto, como também a fadiga das telas, um fator que dificulta muito. (membro 7)

Minha principal dificuldade foi de conciliar as atividades do PraLEE com a escrita da minha monografia. (membro 8)

Entre os relatos, também encontramos falas que confirmam não haver dificuldades com as atividades do projeto no atual contexto. Em contrapartida, outras integrantes opinaram que a distância e o contato físico eram suas principais dificuldades:

A distância com o público do projeto, ele foi pensado para ir às escolas e atuar diretamente com as crianças e infelizmente a pandemia mudou o percurso. (membro 6)

Acredito que não possuir o contato físico, em que considero essencial. O projeto se desenvolveu na pandemia, então vários membros não se conhecem. (membro 10)

Ao observarmos esses relatos, notamos que a conciliação entre uma função remunerada, com o projeto, a graduação e as ocupações de casa, foram bastante frequentes nas falas. Essas tarefas cotidianas acabam desenvolvendo um cansaço físico e mental, assim como exposto por uma das participantes, além da falta de ânimo, já que todas as atividades vinculadas a instituição de ensino estavam/estão funcionando por meio de telas, remotamente. Tais movimentos revelam que mesmo diante da importância do isolamento social em decorrência do contexto pandêmico, o contato físico, o modo de ensino presencial, é primordial para motivar os integrantes entre si, principalmente pelo fato do PraLEE ser um projeto criado na pandemia, em que vários membros não se conhecem.

Moran (2015, p. 28) menciona que:

Muitos demoram para adaptar-se aos ambientes virtuais cheios de materiais, atividades, informações. Sentem falta do contato físico, da turma, quando o curso é todo pela WEB. O ambiente digital para quem não está acostumado é confuso, distante, pouco intuitivo e agradável.

Notemos que apesar de vários integrantes apresentarem dificuldades de adaptação e dificuldades no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como pontuou Moran (2015), a extensão PraLEE respeita a particularidade de cada membro, dividindo tarefas através das quais os integrantes podem escolher aquela que se sente bem em realizar, além de oferecer oportunidades de ampliar os conhecimentos no uso das tecnologias por meio de oficinas e minicursos, tentando, então, sanar essas dificuldades dos participantes.

Tais situações revelam afetações e nos permite compreender ações exitosas que impactaram diretamente no desenvolvimento dos indivíduos. Os membros do PraLEE em suas falas demonstraram ter passado por momentos de transformação durante o envolvimento nas atividades síncronas ou assíncronas, já que na compreensão da Psicologia Sócio-Histórica o homem vai se fazendo na boniteza de ser criador. A partir da categoria vivência, que segundo Marques (2017) é fundamental nas pesquisas educacionais que discutem formação docente e práticas educativas, identificamos percepções e sentidos que serão fios condutores para o processo de escolarização de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, evidenciamos que, em face das vivências em um projeto de extensão criado e desenvolvido na pandemia, no contexto do ensino remoto, por meio das singularidades, afetações e sentidos presentes nas falas dos sujeitos envolvidos no estudo, há uma valorização do ensino presencial pelas suas características que dinamizam o processo de ensino e possibilitam a motivação para aprender.

A participação no PraLEE sendo processual, denota um movimento dialético capaz de promover transformações nos indivíduos e no meio social. A apropriação dos objetivos traçados no projeto em tela conduz aos membros, por meio da internalização social, uma compreensão do espaço em que atuam, levando-os ao processo de atuação pedagógica com autonomia e consciência das condições existenciais, já que conforme Freire (2006, p. 98) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Esperamos que tal pesquisa oportunize o conhecimento sobre o PraLEE, por ser um projeto de extensão que integra os participantes nas diversas atividades síncronas ou assíncronas, respeita as particularidades de cada membro, suas dificuldades, e oferece ao público alvo (alunos do curso de graduação em pedagogia, professores do ensino superior e professores de escolas públicas) oportunidades de ampliar seus conhecimentos na busca por uma formação docente de qualidade, atenta ao processo de alfabetização e letramento dos alunos da rede pública de ensino de Mossoró/RN.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, E. S. A. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. *In*: XIII Congresso Nacional de Educação. **Anais [...]**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: 2017. p. 6774-6786. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. 2015. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/bibliografia-PGCIMA-canela.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

RICHARDSON, R. J. *et al.* (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas.

ROBERTI, D. L. P. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: Conceitos e traduções na obra de Vigotski. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 1, 22 fev., p. 16-19, 2019.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SANTOS, V. L. C; SANTOS, J. E. As redes sociais digitais e sua influência na sociedade e educação contemporâneas. **Holos**, Ano 30, Vol. 6, dez., p. 307-328, 2014.

SILVA, C. M. *et al.* Projeto de extensão em contexto pandêmico: processos formativos em plataformas e mídias digitais. *In: I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação. Anais [...]*. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: 2020. p. 292-296. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semeduc/issue/view/308/showToc>. Acesso em: 29 nov. 2021.

TOSTA, R. M. *et al.* Programa de educação tutorial (PET): uma alternativa para a melhoria da graduação. **Psicol. Am. Lat.**, n. 8, nov., 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870350X2006000400004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Edital N° 001/2020 – PROEX/UERN**, Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/2020/arquivos/5637retificaa%E2%80%A1a%C6%92o_ao_edital_na_001_2020_resultado_final.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Formulário-síntese da proposta - SIGProj**. Mossoró/RN. Faculdade de Educação. Departamento de Educação, 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016/2026)**. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/documentos-pdi/arquivos/0062resolu%C2%A7a%C2%A3o_34_2016_consuni_aprova_o_pdi_anexo.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR: DESAFIOS E APRENDIZADOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

Blenda Priscila Alencar da Silva
Luana Victória da Costa Cabral

INTRODUÇÃO

Com o novo contexto pandêmico, ocasionado pela propagação do novo coronavírus (Covid-19), mudanças na realidade, na rotina e nos objetivos da Educação brasileira ocorreram repentinamente, bem como diversos desafios para a continuidade e construção do ensino e aprendizagem em instituições de ensino. A Educação Infantil, como primeira etapa do ensino básico, também necessitou passar por adequações para o formato de atividades não presenciais.

Em busca de minimizar as perdas de aprendizagem de crianças e jovens durante este período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020, que permitiu o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, além disso, destacou como ponto principal, a necessidade de discussão sobre as adaptações, reorganizações e novos caminhos para a educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) ressaltam que, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem apresentar como eixos estruturantes as interações e brincadeiras. Contudo, ao surgir a necessidade do uso da internet e recursos tecnológicos, diversas dúvidas, inseguranças e indagações permearam a prática docente.

Como afirma o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), o desafio da atuação docente é acolher e articular experiências das crianças e a sua própria, enquanto profissional da Educação Infantil, em um projeto educativo coletivo que valoriza e enriquece as aprendizagens no grupo (CEARÁ, 2019). E não apresentamos demasia ao dizer que este desafio teve sua dimensão ampliada no contexto do ensino remoto, já que o trabalho do professor se modificou inesperadamente e sem tempo cabível para assimilação e compreensão dos novos desafios.

Professores atuantes na Educação Infantil devem apresentar sensibilidade às necessidades pessoais, emocionais e sociais das crianças além de se tornarem parceiros em situações de adaptações e acolhimento. De modo que surgem dúvidas de como adaptarem e modificarem suas práticas a fim de conseguirem fazer isso através do uso da internet, celular, notebook, aplicativos de mensagens instantâneas, vídeos e outros recursos tecnológicos.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como questão norteadora: quais desafios e aprendizados estão sendo vivenciados por professores da Educação Infantil no contexto do ensino remoto? Esta, desdobra-se em outras questões, a saber: Devido aos novos desafios educacionais trazidos pelo distanciamento social, houveram modificações na prática de professores da Educação Infantil? Interações e brincadeiras apresentam-se como eixos estruturantes no ensino remoto? Que instrumentos e recursos tecnológicos foram utilizados? Qual a importância da formação continuada nesse contexto?

A partir dos questionamentos supracitados, discutiremos esses aspectos por trinta e sete professores da Educação Infantil sobre desafios e aprendizados vivenciados durante o ensino remoto no município de Amontada – Ceará. Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo baseando-se no método de análise textual discursiva utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado via *Google Forms* para descrever e interpretar informações, opiniões e vivências.

Além da introdução, organizamos o presente texto em quatro momentos: no inicial, apresentaremos a metodologia da pesquisa a partir do uso da análise textual discursiva, em seguida o referencial teórico destacando o papel do professor da Educação Infantil no ensino remoto, no terceiro momento apresentaremos aspectos vivenciados pelos docentes através de narrativas das professoras do grupo participante e por fim, explicitaremos as conclusões do estudo desenvolvido.

DESAFIOS E APRENDIZADOS VIVENCIADOS POR PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) definem que por meio de práticas que buscam a promoção da equidade, acesso a bens culturais e possibilidades de vivências, as instituições de Educação Infantil, tornam-se espaços de construção de identidades, ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

De acordo com Vieira e Falciano (2020) em 2019, a Educação Infantil estava presente em 64% das escolas brasileiras, representava 19% das matrículas e concentravam 27% dos docentes atuantes da Educação Básica. No entanto, diante do contexto pandêmico, todos os níveis educacionais precisaram parar as atividades presenciais e iniciar um momento em que as práticas educativas sofrem alterações repentinas e desafiadoras.

Mesmo as interações sociais representando elementos determinantes para aprendizagens das crianças, na busca de conter a disseminação do novo coronavírus, a Educação Infantil também começa a ser realizada através do ensino remoto. Inicia-se uma mediação educativa através da internet e aparatos tecnológicos e, com isso, perde-se o contato com o ambiente físico da escola, que seria o primeiro espaço educativo fora do contexto familiar.

Visto que o ambiente educativo não se restringe apenas aos espaços físicos, mas também abrange relações interpessoais, atmosfera afetiva, ações e experiências educativas promotoras do desenvolvimento (OLIVEIRA. *et al.* 2019), é necessário, então, refletir sobre as alternativas, estratégias e desafios da atuação docente na Educação Infantil em face dos novos arranjos educacionais.

Durante o trabalho diário emerge uma necessidade dos professores da Educação Infantil de serem extrovertidos, abertos, afáveis e facilmente adaptáveis a situações diversas. Assim, o docente precisa trabalhar e buscar outras funções e atitudes que contribuam com a sua transformação docente e humana (CAVALCANTE FILHO, 2013).

Ao lidar com novas configurações do ensino, reafirma-se a importância da formação continuada dos docentes, principalmente, de assumir um posicionamento de constante aprendiz para que possa ressignificar sua prática diante dos desafios. É necessário, segundo Oliveira. *et al.* (2019, p.61) “profunda compreensão do que caracteriza educar crianças pequenas e um verdadeiro interesse e competência para desempenhar a função de professores de Educação Infantil”.

Os professores são chamados a serem protagonistas nesta tarefa de retomada das atividades pedagógicas, mas apenas como implementadores de ações, sem participação nas decisões (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020) em formatos que dificultam a mediação pedagógica e contribuem para diversas indagações da atuação docente.

A impossibilidade do funcionamento presencial da escola tornou, de certa forma, involuntária a escolha do uso da tecnologia para o ensino na Educação Infantil. Contudo, a realidade encontrada em nosso país é de que parte significativa das crianças não tem como

acessar as aulas, impossibilitando o acesso a um direito inalienável, à educação. De acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua⁵ realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 12,6 milhões de domicílios brasileiros ainda não tinham internet, considerando espaços urbanos e rurais, e no caso desse último, 44,4% das pessoas não possuem acesso.

Soma-se isso ao fato de que a maioria dos professores não apresentavam formações específicas para usar as tecnologias para fins educacionais, e tiveram que construir seus significados ao mesmo tempo que já aplicavam em suas práticas. Quando nos referimos a Educação Infantil a necessidade de atenção e reflexão ganha uma abrangência maior e complexidade devido às especificidades e singularidades das crianças que devem ser respeitadas durante esta etapa.

O Parecer do CNE nº 5/2020 sugere que as instituições de Educação Infantil desenvolvam materiais de orientação para os pais, com atividades educativas que apresentem características lúdicas, recreativas, criativas e interativas enquanto durar o distanciamento social. Para que isso ocorra tornou-se vital a parceria com os pais ou responsáveis, a fim de que o ensino tivesse continuidade no contexto não presencial. A extrema importância da família para a garantia da participação e realização das atividades e experiências com as crianças tornou-se ainda mais clara (CUNHA; FERST; FILGUEIRA, 2021).

Em tempos de aulas virtuais, articuladas e apoiadas pelos professores, as famílias precisaram fazer a mediação das aprendizagens das crianças por meio de interações e brincadeiras que fortalecem suas relações afetivas e interpessoais, e envolvam seus interesses e necessidades.

Gonçalves e Brito (2020, p.42) reconhecem que “refletir sobre o ensino remoto na Educação Infantil faz reconhecer as especificidades do fazer pedagógico”. O exercício da docência em tempos de pandemia, forçou a rápida compreensão de diversas ferramentas tecnológicas, novas funções, novas dificuldades, novo vocabulário acrescidos de uma maior jornada de trabalho. Diante dessa perspectiva é importante destacar quais são os desafios e aprendizagens da prática pedagógica a partir do olhar do professor.

ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

⁵Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101794>.

Diante da delimitação do tema e do objetivo traçado, o percurso metodológico utilizado é o da abordagem qualitativa, cujo método utilizado foi a análise textual discursiva utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado via *Google Forms* a fim de descrever e interpretar informações, opiniões e vivências de trinta e sete professoras da rede pública atuantes na Educação Infantil do município de Amontada – Ceará.

A vertente qualitativa da pesquisa trabalha com descrições, comparações e interpretações, fundamentando-se no paradigma interpretativo da realidade multifacetada, valorizando a construção do ser humano e apontando marcas da subjetividade, reconhecendo as trajetórias individuais e os contextos socioculturais que são dimensões constitutivas do sujeito.

A análise textual discursiva é uma metodologia de análise de informações qualitativas que tem se apresentado como importante protagonista em pesquisas das áreas de Educação e Ensino (RODRIGUEZ, 2020). Medeiros e Amorim (2017, p.259) afirmam que esse tipo de metodologia “cria espaços para a compreensão dos fenômenos educacionais sob investigação e, mais que isso, para a emergência de novos conhecimentos à luz do que se estuda”.

Utilizamos a análise textual discursiva por apresentar a possibilidade de novas compreensões a partir da unitarização, categorização e comunicação das informações coletadas com os professores participantes que atendem crianças de dois a cinco anos e onze meses.

O questionário aplicado na pesquisa abordou diversos aspectos que englobam a prática pedagógica na Educação Infantil contendo questões discursivas e objetivas. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário na pesquisa pode ser definido: “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Devido a necessidade de respeitar os protocolos de distanciamento social utilizamos o questionário via *Google Forms*, um aplicativo online que permite que o usuário “recolha e organize gratuitamente informações grandes e pequenas” (GOOGLE, 2021). As respostas de uma pesquisa podem ser apresentadas em planilhas e/ou visualizadas em gráficos ou mesmo de forma simples com opções individuais, por perguntas ou um resumo do grupo pesquisado. Existem diferentes estilos de enunciados e métodos de entrada para as respostas, e ainda quebras de seções, possibilidade de envio de arquivos, exibição de imagens ou vídeos.

As designações usadas no decorrer do texto para identificação dos participantes se deram de forma arbitrária, a saber: P1, P2, P3... tendo como critério apenas a ordem de recebimento das respostas dos professores via questionário.

REFLEXÕES ATRAVÉS DE VOZES DOCENTES

O ensino remoto apresentou-se como uma possibilidade para continuidade das atividades nas instituições de ensino, mas também como uma grande incógnita para instituições, professores, famílias, crianças e todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Por conseguinte, surge a demanda de estudos e pesquisas sobre práticas pedagógicas que mediam o processo de ensino e aprendizagem neste momento. Como afirmam Medeiros e Amorim (2017), uma das disposições elementares ao desenvolvermos pesquisas em Educação é expandir a capacidade de explicação de um objeto ou realidade estudada.

Reconhecendo a Educação Infantil como uma importante etapa de formação da criança e a necessidade do distanciamento do ambiente escolar na pandemia, surgem indagações sobre o formato, reformulações, desafios e aprendizagens das práticas pedagógicas dos docentes.

Acredita-se que por ideias repletas de preceitos e preconceitos enraizados culturalmente em nossa sociedade vincula-se o sexo feminino ao cuidar e educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, corroborando a premissa, o grupo de pesquisa foi composto integralmente por mulheres.

Mesmo acreditando na necessidade dessa discussão e na quebra de paradigmas sociais e educacionais, não aprofundaremos nessa questão por não ser o foco da pesquisa. Porém, a partir dessa explicação, iremos nos referir às participantes e as suas narrativas no gênero feminino como forma de valorizar e respeitar as experiências pessoais e profissionais dessas mulheres.

No que se refere ao tempo de experiência, sete professoras lecionam de um a dois anos, quinze lecionam de três a cinco anos, oito professoras de cinco a dez anos, cinco de 11 a 15 anos e duas professoras lecionam há 16 anos ou mais. Tais dados demonstram que existem diferentes gerações neste grupo, tanto em relação ao tempo de experiência, como às suas formações iniciais, todas as professoras explanam e concordam que o sistema educacional brasileiro não estava preparado para o ensino remoto.

Sabe-se que o docente deve buscar uma prática reflexiva e crítica, o que requer uma reconstrução da sua atuação constante, esse aspecto é reforçado no ensino remoto por apresentar um caráter inédito e emergencial. Assim, foi necessário a idealização de novos procedimentos pedagógicos para uso virtual, para o acompanhamento e registro da aprendizagem dos alunos.

Ao apontarem modificações em suas práticas nesse período, vinte e três professoras afirmam que um dos maiores desafios se encontra no processo de incorporação do uso da internet e ferramentas tecnológicas na Educação Infantil, e isso vem destacado pela transcrição da fala da P20:

Modificou tudo, estava completamente perdida quando o ensino remoto iniciou. Como ensinar minha turma de quatro anos através do celular? Eles não sabem ler, não sabem mexer em um celular tão bem assim. O que vou fazer? Hoje estou mais segura, mas tive que aprender muita coisa, muita coisa mesmo.

A indagação coaduna com os relatos da P8: “Mudou a minha forma de ensinar. Não tinha internet na minha casa, não usava celular o tempo inteiro, eu não precisava. E eu só mexia o básico, agora sem eles não faço nada” e da P15: “Foi difícil me adaptar a nova forma de ensinar através da tecnologia, desde de gravar um simples áudio ao um vídeo”.

Ao reconhecermos que as professoras iniciaram um trabalho que não estavam habituadas e nem preparadas, ressaltamos a importância dos aspectos formativos de um professor e também a sua postura frente ao novo, pois ele defronta-se com uma diversidade de nuances durante o processo educacional. A P11 relata:

Precisei utilizar a internet, adotar redes sociais como meio de trabalho e registro, conhecer aplicativos e programas, mais pesquisa e mais estudo para trabalhar minhas deficiências, trocas de saberes com outras professoras, etc.

Trinta e cinco professoras participantes da pesquisa utilizam o celular como principal ferramenta de seu trabalho atualmente. Vinte e duas colocam em segundo lugar o uso do notebook para sua atividade docente. Tablet, microfone, webcam e câmera também aparecem como instrumentos utilizados pelas professoras durante o ensino remoto.

Referindo-se a recursos tecnológicos, todas as professoras utilizam áudios e vídeos através do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, em segundo lugar utilizam fotos de atividade (83,8%) e em terceiro, mensagens de texto (75,7%). Destacamos o que nos conta

a P9: “sempre uso o áudio do watts por que quando escutam a minha voz acho que estou mais perto deles”.

O *Google Meet* também aparece nos relatos de 26,8% das professoras como uma forma de estarem buscando aproximação e interesse das crianças e famílias, porém de difícil utilização já que lidam com a dificuldade de uma internet de qualidade e com o acesso das famílias a esse recurso, pois o mesmo é de uso *online* e síncrono.

A surpresa de como tiveram que modificar seu trabalho, sem mesmo saber o tempo que as aulas remotas durariam, é tão recorrente nos relatos das professoras quanto a dificuldade de adaptar e adequar as aulas para a realidade dos educandos. Para 56,75% das participantes da pesquisa, o planejamento do trabalho a partir da realidade da criança levando em consideração sua casa e família tornou-se importante, porém complicado. É possível perceber essa dificuldade quando a P26 destaca que:

Não é mais pensar em atividades de acordo com o desenvolvimento da criança. Precisamos pensar agora se ela consegue fazer isso em casa, se os pais conseguem ajudar, se tem o material em casa. Tem que ser experiência lúdica e estar ao alcance das crianças e da sua família. Na sala não precisava analisar tudo isso porque elas estariam comigo.

Essa preocupação relatada pela professora dialoga com Oliveira *et al.* (2019) quando afirma que muitas expectativas de aprendizagem para a Educação Infantil são asseguradas pela qualidade do ambiente, portanto, nesse momento as práticas pedagógicas precisam ter como base a realidade social e familiar das crianças. A P1 nos conta que “é preciso mais cuidado no planejamento, sempre pensando na realidade do aluno, em relação as atividades propostas, pois tenho alunos que não tem nem lápis e borracha” e a P31 destaca que durante o ensino remoto sua prática se remodelou ao “pensar em atividades lúdicas e práticas que estejam ao alcance da criança e também da família ou dos responsáveis”.

A pesquisa demonstrou que com ajuda da tecnologia as professoras buscam fazer atividades que abordam divertidas brincadeiras, construção de material educativo, utilização de material reciclado, cantigas de roda, música e literatura infantil. De acordo com 72,8% do grupo pesquisado, o uso da ludicidade e brincadeiras é fundamental para o ensino remoto na Educação Infantil.

Apesar das evidentes mudanças, dificuldades e transformações no ensino, 64,8% das professoras apontam positivamente uma aproximação entre escola e família. Na Educação Infantil através do ensino remoto é imprescindível a colaboração de um adulto que esteja em

casa com a criança devido ao uso de aparatos tecnológicos, bem como, o acompanhamento e suporte para as atividades. Nesse momento destaca-se a fala da P21 “Acho positivo a família ter se aproximado muito mais do dia a dia da escola, desenvolver as atividades juntos com seus filhos” e da P23 “O uso da tecnologia não seria possível sem a formação da parceria família e escola”.

Observamos que embora as professoras relatem como positivo o aumento de participação da família, esse aspecto colabora para conhecer a realidade em que as crianças estão inseridas e muitas famílias apresentam dificuldades financeiras que resultam na falta de acesso à internet, sendo um fator preocupante nesse momento pois pode impossibilitar o direito de continuar aprendendo em casa. Ao indagarmos sobre esse ponto, apenas uma professora informa que toda a sua turma tinha acesso à internet, todas as outras trinta e seis afirmam ter em suas salas crianças que não eram alcançadas por meios virtuais.

A escola é um espaço social de educação, de cuidados de bebês e crianças que desenvolvem uma importante função mobilizadora de inclusão social dentro da nossa sociedade. Com a pandemia, houve um aumento no número de crianças que, mesmo matriculadas, não apresentam condições financeiras para acompanhar aulas virtuais.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) as crianças de 4 e 5 anos e os adolescentes de 15 a 17 anos são a maioria dentre os que estão fora da escola. Destacando que os mais baixos percentuais no Brasil de crianças de 4 e 5 anos fora da escola encontra-se na região Nordeste, mas que isso não ameniza a preocupação em relação a exclusão educacional. A P6 nos chama a atenção para este ponto quando diz:

Tem muita família que não tem acesso a internet, não tem celular, as vezes é um celular pra quatro, cinco filhos, não tem dinheiro pra pagar internet, colocar crédito. Os pais querem o melhor para os seus filhos e precisamos ajudar como podemos.

A afirmação da UNICEF (2021, p.30) que “há alta relação entre pobreza e exclusão da escola”, nos remete a uma fala já relatada neste trabalho de uma professora que tem alunos que não possuem em casa nem lápis e borracha, o que nos leva a considerar como as crianças teriam acesso a tecnologia, se não conseguem possuir objetos simples e consideravelmente baratos. A P27 nos relata que “No início das aulas não presenciais, alguns alunos não conseguiram acompanhar o que acontecia na escola. As unidades escolares tiveram que estabelecer estratégias para atender aqueles estudantes que não têm acesso a internet”.

Em busca de alcançar os alunos que não têm acesso à internet, 97,2% das professoras pesquisadas afirmam ter utilizado atividades impressas que foram entregues na escola ou mesmo na casa das crianças. A P18 relata que “Através da busca ativa descubro os motivos que a criança não acompanha. Quando não tem internet faço uma agenda e atividades pra entregar aos pais e vou na casa deles deixar. Semanal ou mensal.” Outros relatos apresentam essa alternativa como uma saída momentânea, como nos mostra a P23: “Entrego atividades impressas para a semana e mando explicações para o celular da vizinha” e a P24: “Entrego atividade na casa de vários alunos tomando todos os cuidados possíveis”.

Reconhecemos o esforço e as condições do trabalho docente no ensino remoto, entretanto não podemos suprimir o que defende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil quando afirma que a proposta pedagógica deve se guiar pelos princípios éticos, políticos e estéticos. Conforme Oliveira *et al.* (2019, p. 48) “O professor tem um papel fundamental na investigação dos processos de significação das crianças tanto quanto na escolha de atividades promotoras de desenvolvimento.”

Em um momento em que muitas crianças mantêm o contato com a escola através de atividades impressas ou virtuais, é necessário considerar se desta maneira consegue-se instigar o desenvolvimento do corpo, do pensamento, da imaginação e dos sentimentos das crianças.

Para embasar teoricamente o trabalho pedagógico no ensino remoto, 89% das professoras afirmam utilizar as Orientações Prioritárias Curriculares do Ceará (OCPC), um documento elaborado pelo governo do estado do Ceará com Secretarias Municipais de Educação com o objetivo de auxiliar a reorganizar as atividades pedagógicas no contexto do distanciamento social.

O documento afirma que houve uma necessidade de seleção, reorganização, utilização e aplicabilidade de objetos de aprendizagem considerados prioritários para o desenvolvimento da aprendizagem (CEARÁ, 2020). Apresentando uma proposta flexível que pode e deve ser ajustada a partir do planejamento docente e colocando a criança como o centro do processo educacional.

Ainda buscando aprendizagens e adaptação para a organização do ensino remoto pontuamos a formação continuada como um fator essencial para o trabalho docente. Quase a totalidade das professoras (94%) afirmam estar participando de cursos que abordam o ensino remoto ou novas tecnologias aplicadas ao ensino da Educação Infantil, onde 86,4% apontam a formação do programa de Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC como de grande colaboração para a sua prática pedagógica.

Como ressalta a P14: “As formações municipais MAISPAIC ajudam bastante a tomar decisões mais lúdicas e criativas de como ajudar as crianças. Está realmente ajudando e enriquecendo meus saberes” e a P11: “O MAISPAIC proporciona esclarecimentos, novas possibilidades, segurança e apoio para o trabalho do professor”.

A formação não deve se limitar a uma mera atualização científica, pedagógica e didática, e sim possibilitar a criação de espaços de participação, reflexão e desenvolvimento da criatividade docente. Desse modo, há possibilidade de o professor relegar práticas tradicionais para assumir outras atitudes com amparo em outras perspectivas (CONTRERAS, 2016; OLIVEIRA, LIMA, 2017), tais como a promoção de possibilidades pedagógicas lúdicas e criativas, que desenvolvam o conhecimento de si mesmo e da criança.

Os resultados da pesquisa demonstram como aspectos positivos durante esse período: (i) A superação que os docentes demonstraram em relação ao desafio do desconhecido, (ii) novas descobertas e possibilidades para o ensino, (iii) a possibilidade de se proteger, mas continuar ensinando e aprendendo, (iv) a aproximação da família (v) e o apoio dos colegas professores ao utilizarem aparatos tecnológicos.

Dessa maneira, gostaria de destacar o relato da P12 que afirma “Agora consigo ver que é um aspecto positivo ter saído da minha zona de conforto. Conhecimento e apropriação de novos saberes e métodos modificaram meu planejamento e minha preocupação com cada atividade que passo para as crianças”.

Entretanto, a preocupação de uma mediação educativa feita através de telas também desperta preocupações no grupo, principalmente quando se refere (i) a falta de convivência das crianças com seus pares e com o ambiente escolar, (ii) a falta de acesso à tecnologia, (iii) a falta de conhecimento dos pais, (iv) falta de apoio de gestores escolares e principalmente, (v) o receio de não conseguir de forma efetiva acompanhar a criança para observar e registrar o seu desenvolvimento.

Diante de todas as nuances apresentadas neste trabalho e unindo ao contexto que abrange o universo da Educação Infantil, é importante salientar que apesar dos aspectos positivos, o ensino remoto apresenta limitações e se faz necessário investir na prática do professor e condições de trabalho, assim como tomar como base e objetivo central as necessidades das crianças no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia impôs o ineditismo do ensino remoto na Educação brasileira e consequentemente novos rumos para a prática pedagógica. A escola não pôde parar. Professores buscavam alternativas e estratégias pedagógicas enquanto seguiam articulando, orientando e apoiando as famílias para a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Considerando os aspectos apresentados, percebe-se que o docente da Educação Infantil tem vivenciado diversos desafios que abrangem desde o uso de tecnologias para fins educacionais, situações diversas para condição de trabalho, além de fatores sociais e financeiros das famílias.

Por outro lado, eles também estão descobrindo novas possibilidades e estratégias para a continuidade da sua prática no ensino remoto apresentando resiliência frente ao desconhecido, aproximação maior da família e interesse por formação continuada.

Uma crescente na parceria entre família e escola destaca-se em vários relatos dos professores atuantes da Educação Infantil, um ponto a ser considerado como positivo. Contudo, deve-se ter o devido cuidado de não minimizar o papel do professor apenas como transmissor de enunciados e exacerbar a ação dos pais nesse processo escolar.

Compreendemos os esforços dos professores e a utilização de aparatos tecnológicos como celular, *notebook* ou atividades impressas para a continuidade do ensino. Todavia é necessário voltar o nosso olhar para as especificidades dessa etapa de ensino e estimular práticas docentes que assumam os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e emocionais das crianças.

Partilhamos as palavras de Maria Malta Campos, mesmo que proferidas antes da pandemia seguem atuais, “A importância da Educação Infantil nesse contexto não pode mais ser ignorada” (2006, p. 98).

A falta de oportunidade de conviverem, brincarem e interagirem com seus colegas e professores deve ser refletida ao escolherem as práticas educativas, e precisam ser pensadas e repensadas com urgência buscando minimizar os impactos já causados pela pandemia, inclusive considerando as modificações que ocorrerão no retorno ao ensino presencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo

de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [DiretrizesCurriculares.indd \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/diretrizes-curriculares-indd). Acesso em: 2 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf](https://www.bncce.mec.gov.br/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 jan. 2022.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: Conquistas e Desafios. *In*: SANTOS, E. **Reescrevendo a Educação**: Propostas para um país melhor. São Paulo: Scipione, 2006.

CAVALCANTE FILHO, A. **Significações Dos Docentes Sobre A Educação Infantil**: viajando através do reino mítico dos contos de fada e seus símbolos. Dissertação – Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará. Ceará, 2013.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará**. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2020.

CONTRERAS, S. Pensamiento pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias: análisis de las creencias curriculares y sus implicâncias para la formación de profesores de enseñanza media. **Formación Universitaria**. La Serena, v. 9, n. 1, p. 15-24, 2016.

CUNHA, F. de S.; FERST, E. M.; FILGUEIRA, N. J.B. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 570-582, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, E. N. R.; BRITO, A. L. F. M. Ensino Remoto na Educação Infantil em tempos de pandemia: reflexões acerca das novas formas de ensinar. **Revista Práxis**. v. 12, n. 1(Sup.), 2020.

GOOGLE. **Criar e classificar questionários com o Google Forms**. 2021. Disponível em: https://support.google.com/docs/answer/7032287?hl=pt&ref_topic=6063584. Acesso em: 02 jul. 2021.

IBGE. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019**. Rio de Janeiro: IBGE. 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101794>. Acesso em: 24 jun. 2022.

MEDEIROS, E. A.; AMORIM, G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, set.-dez. p. 247- 260, 2017.

OLIVEIRA, A. B. F. de; LIMA, A. I. B. Vigotski e os Processos Criativos de Professores ante a Realidade Atual. **Educação & Realidade**, 42(4), p. 1399-1419, 2017.

OLIVEIRA, Z. R. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019.

RODRIGUEZ, A. S. M. Linguagear Na Compreensão Da Análise Textual Discursiva: Das Palavras Aos Conceitos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 8, n. 19, dez., p. 1021-1040, 2020.

SANTOS, E. dos.; LIMA, I. de S.; SOUSA, N. J. de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, 2020.

SEDUC. História do programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 04 out. 2021.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

UNICEF. **Busca Ativa Escolar**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/busca-ativa-escolar>. Acesso em: 04 out. 2021.

VIEIRA, L. M. F; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**. v. 14, n. 30. Brasília, 2020.

ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DE DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/ RN

Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira
Margarida Patrícia de Oliveira Souza
Maria Helma da Penha Silva

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, o Brasil e o mundo foram impactados por um vírus de altíssima transmissibilidade, e elevada taxa de mortalidade, o SARS-COV-2⁶ causou um surto pandêmico que mudou a rotina e a convivência social. Com isso, a população teve que seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde – OMS, para a contenção e diminuição do contágio do novo Coronavírus. Muitas atividades essenciais para a vida e o convívio social, precisaram se adequar a essa nova situação emergencial.

Entre as atividades atingidas pela pandemia, as instituições educacionais foram rapidamente afetadas, acarretando a suspensão das aulas presenciais. Diante desse novo cenário, os professores tiveram que se reinventar ao realizar suas atividades diárias em ambiente virtual e, assim, tentar contribuir remotamente na mediação do conhecimento e na aprendizagem do educando.

Diante dessa realidade, surgiram muitos desafios, provocando dúvidas acerca de como ensinar a leitura e a escrita, de maneira remota, tendo em vista que a alfabetização é crucial para a formação do cidadão. Soares (2020a, p.47) define a alfabetização como sendo, a “[...], arte de ensinar/aprender a ler e a escrever”, mas, aprender a ler e escrever de acordo com a autora, requer autonomia e habilidades para escrever e compreender textos. Para tanto, há a necessidade que esse aprendiz saiba fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, ou seja, que esse sujeito seja também letrado (SOARES, 2020a).

⁶O SARS-COV-2, causador da COVID-19, surgiu em Wuham, na China, em dezembro de 2019 (BRASIL, 2021).

A alfabetização é essencial para formação integral dos sujeitos, e que o ensino e a aprendizagem acontecem em meio a interação social, e de maneira presencial entre o professor e o aluno e dos alunos entre si, nas instituições de ensino. Diante desse cenário de ensino remoto ou híbrido, surge a necessidade de conhecer como os professores das turmas de 1º ano adequaram suas práticas pedagógicas na/para alfabetização de seus alunos.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa visa compreender como se deu o processo de alfabetização durante o ensino remoto nas escolas da rede municipal de ensino, especificamente, no 1º ano do ensino fundamental.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de natureza qualitativa de cunho exploratório, na qual utilizamos referências bibliográficas, com embasamentos teóricos dos (as) autores (as) como: Soares (2010; 2020a; 2020b); Colello (2021), para dialogar com os dados obtidos. A pesquisa foi realizada com professores da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró-RN.

A coleta dos dados se deu a partir da aplicação de um questionário semiestruturado utilizando a ferramenta do *Google Forms*⁷. Os formulários foram disponibilizados através de link disponibilizado pelo aplicativo do *Google Forms*, enviado pela ferramenta tecnológica *WhatsApp*⁸, para duas professoras do 1º ano do ensino fundamental, que estiveram trabalhando de maneira remota durante o ano letivo de 2020 em escolas municipais da cidade. A escolha das escolas aconteceu de forma arbitrária, considerando atender os objetivos da pesquisa.

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, se deu em virtude de buscar conhecer como essas professoras das turmas de 1º ano do ensino fundamental dos anos iniciais adaptaram as práticas pedagógicas na alfabetização, em meio a pandemia, período em que ocorreu a suspensão das aulas presenciais em todas as redes educacionais do país.

O questionário foi aplicado em novembro de 2021, o instrumental abarca 12 perguntas distribuídas em categorias que permitem conhecer a formação acadêmica das docentes, suas experiências com o ensino remoto e como aconteceu o processo de alfabetização dos seus educandos.

⁷Disponível na plataforma do *Google Drive*, o *Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, que possibilita a coleta e o armazenamento dos dados.

⁸Em virtude da pandemia causada pela Covid-19, vírus de altíssima transmissibilidade, impossibilitou-nos do contato pessoal com as professoras participantes da pesquisa.

A pesquisa está dividida em quatro seções. A primeira seção considera-se introdutória por apresentar de forma abreviada a temática da pesquisa, o objetivo proposto, a problemática da pesquisa e a motivação pela qual nos instigou a realização do presente estudo.

Na segunda seção, abordamos acerca do processo de alfabetização, com destaque no ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental anos iniciais, buscando um pouco sua compreensão a partir de algumas abordagens que marcaram o contexto histórico da alfabetização no Brasil.

Na terceira seção, apresentamos alguns desafios enfrentados pelos (as) docentes no processo do ensino da leitura e da escrita no ensino remoto. Além disso, os perfis das professoras participantes da pesquisa, que trouxeram contribuições relevantes para a realização deste estudo.

Na última seção, buscamos discorrer acerca dos resultados obtidos a partir do referencial teórico e do questionário direcionado às professoras do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais, participantes da pesquisa, que contribuíram para conhecermos acerca das suas práticas pedagógicas realizadas na alfabetização dos seus alunos, em meio ao ensino remoto.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: BREVE ABORDAGEM TEÓRICA ACERCA DA APRENDIZAGEM

Nesta seção, abordamos brevemente acerca da alfabetização e as perspectivas de ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabético a partir dos estudos realizados pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Magda Soares, que trouxeram contribuições importantíssimas para a compreensão do processo de alfabetização nas instituições de ensino.

No Brasil, ao longo dos anos ocorreram muitas mudanças no contexto social, político, econômico e cultural, essas mudanças que refletem diretamente na sociedade causam mudanças também no processo educacional das crianças nas instituições de ensino regular, durante algum tempo a alfabetização era vista apenas como um processo de aprendizagem de decodificação de códigos e gráficos, transformando-os na escrita e em sons.

A partir dos anos 80, com os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberoski surge a teoria da psicogênese que reconhece a criança como um sujeito cognoscente transformando a visão acerca do processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita,

através do qual o foco deixa de ser o como se ensina para como se aprende (MORTATTI, 2006).

Com as contribuições da pesquisadora Magda Soares, percebeu-se que além das crianças aprenderem a ler e escrever, codificar e decodificar palavras, torna-se primordial, utilizar esses conhecimentos nas práticas sociais, escrevendo, lendo e compreendendo textos, ou seja, a criança precisa ser alfabetizada e letrada.

Dessa maneira, a alfabetização não pode ser “reduzida” ao domínio de uma técnica, uma vez que compreende um processo muito mais complexo e multifacetado que contempla dimensões de um processo cognitivo e linguísticos.

Nessa perspectiva, Soares (2010, p. 13), afirma que:

A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de ‘compreensão/expressão de significados do código escrito.

De acordo com a autora, o processo de alfabetização perpassa a aprendizagem de apenas aprender a ler e a escrever, mas que para a criança ser considerada alfabetizada e letrada, precisa além de desenvolver as habilidades supracitadas, saber fazer uso da leitura e da escrita nas suas práticas sociais (SOARES, 2020a).

Atualmente, a alfabetização tornou-se um processo ainda mais desafiador com o cenário pandêmico vivido nesses últimos anos. O fundamento da nossa pesquisa, tem como definição, uma aprendizagem da leitura e da escrita numa perspectiva do alfabetizar letrando.

Diante desse cenário de pandemia, em que houve a necessidade do isolamento social, gerou algumas mudanças no contexto social, e entre essas mudanças as instituições de ensino regular foram diretamente afetadas. Assim, as escolas precisaram ser fechadas, e suas atividades educacionais passaram a ser desenvolvidas através do ensino remoto, provocando grandes desafios para a comunidade escolar (professores, alunos, pais).

Diante de tantos desafios, o processo de alfabetização que atualmente tem como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, em que de acordo com o referido documento, as crianças precisam desenvolver as habilidades necessárias para serem consideradas alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental anos iniciais (BRASIL, 2017a). Para tanto, a BNCC estabelece que as crianças “se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de

leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017a, p. 59).

Ainda de acordo com a BNCC, para que a criança seja considerada alfabetizada é necessário que:

consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017a, p. 89-90).

Assim, diante do que está posto no documento, torna-se crucial aos alunos inseridos nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental anos iniciais que “[...], conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, [...]” (BRASIL, 2017a, p. 89). Posteriormente, a partir do 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a BNCC, os alunos terão seus conhecimentos “[...], complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil” (BRASIL, 2017a, p. 91).

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) de Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece a efetivação da BNCC no âmbito da educação básica. No Art. 1º da referida resolução, institui que

[...], a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2017b, p. 4).

No Art. 15. Parágrafo Único da referida resolução, institui “[...] a adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e, no máximo, até o início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p. 11). Dessa maneira, acredita-se que o processo de alfabetização, como orienta a BNCC tenha se esbarreado com os desafios provenientes do ensino remoto emergencial. Tendo em vista que, logo no início do ano letivo de 2020, toda a sociedade foi surpreendida pela necessidade do isolamento social.

Aulas, atividades e conteúdo que antes eram projetados para acontecer de forma presencial, tiveram que ser repensadas para acontecer de forma remota totalmente experimental e emergencial.

A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, por ser considerado um ambiente propício, com mediação pedagógica por parte dos professores que intensificam o desenvolvimento das habilidades necessárias para essas aprendizagens e que também proporciona interações sociais que favorecem o processo de alfabetização.

De acordo com Soares (2020b), o papel da escola em relação a aprendizagem da escrita alfabética, requer do professor uma análise da sua turma para que “[...], conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar” (SOARES, 2020b, p. 53).

Dessa maneira, considera-se importante que o professor alfabetizador conheça criteriosamente seus alunos para identificar os que conseguem avançar com facilidade no processo de aprendizagem alfabética e os que apresentam maiores dificuldades. Sendo assim, demanda do professor adequar sua metodologia de ensino para que esses alunos também consigam avançar na aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com o conceito apontado por Vygotsky (1984) em relação a zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o mediador (professor, colega de classe, pais), pode estimular o processo de desenvolvimento, fazendo com que essa criança aprendente, consiga sair da zona de desenvolvimento real (que a criança já consegue fazer), avançando para a zona de desenvolvimento potencial, a partir da mediação e interação com o outro (SOARES, 2020b).

Na perspectiva do ensino remoto, Colello (2021) aponta diferentes variáveis que merecem ser vistas acerca da ruptura do fechamento das escolas, como entraves no processo de aquisição da leitura e da escrita para uma grande parte das crianças matriculadas, principalmente nas redes públicas de ensino brasileira.

A primeira variável apontada pela autora, refere-se ao “[...] abismo entre as realidades das escolas públicas e privadas, [...]” (COLELLO, 2021, p. 145). Diante dessa instabilidade

educacional apresentada, ficou nítido o distanciamento existente no que se refere aos recursos tecnológicos e materiais disponíveis nas redes públicas e privadas do país.

Como segunda variável a autora aponta o “[...] descompasso de fundo socioeconômico, [...]” (COLELLO, 2021, p. 145). Diante dessa realidade, muitas crianças ficaram excluídas do acesso ao ensino remoto, oferecido através dos recursos tecnológicos.

A terceira variável registrada por Colello (2021, p. 145) diz respeito “[...] à adequação do trabalho pedagógico [...]” como consequência, o distanciamento social dificultou as práticas pedagógicas dos professores que anteriormente à pandemia, já esbarravam com muitos obstáculos para desenvolver metodologias que contemplassem todos os alunos de acordo com suas particularidades.

De acordo com Colello (2021), em virtude do ensino remoto, as crianças, em sua grande maioria, se desconcentraram por terem que ficarem expostas a muito tempo as tecnologias digitais (computador, tablets, celulares), além de se desmotivarem para a realização das atividades.

Colello (2021, p. 145) discorre como quarta variável que “[...] a maioria dos professores não se sentia preparada para lidar com a parafernália tecnológica ajustada ao processo educacional [...]”. Dessa maneira, fica evidenciado que entre os obstáculos enfrentados pelos professores no ensino remoto, destaca-se o uso dos mecanismos tecnológicos disponíveis para mediar o ensino com os alunos, pois, foram surpreendidos com essa nova realidade de ensino para as crianças.

A quinta variável apontada por Colello (2021) refere-se à participação das famílias. Assim como a escola teve suas atividades presenciais suspensas, muitos dos familiares das crianças também tiveram que se adaptar a trabalhar remotamente, com isso, o acúmulo de tarefas do trabalho, com o acompanhamento pedagógico das crianças em casa, ficou em parte comprometido. Além, do ambiente familiar não ser o adequado para a aprendizagem escolar propriamente dita, pois dificulta a concentração e a atenção das crianças devido às diversas interferências do cotidiano dos lares.

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Nessa seção apresentamos os dados produzidos através de um questionário respondido por duas professoras do ensino Fundamental anos iniciais, de escolas da rede municipal da cidade de Mossoró. A partir das respostas do questionário, obtivemos informações que nos

permitiram analisar algumas práticas de alfabetização empreendidas por essas professoras, bem como refletir sobre os desafios no processo de alfabetização no contexto do ensino remoto.

O questionário foi aplicado em novembro de 2021, o instrumento contém 12 perguntas abertas e fechadas que buscam conhecer a formação das professoras e em como se deu o ensino de alfabetização no período remoto. Com a finalidade de preservar o anonimato das docentes, elas serão nomeadas como "Professora A" e "Professora B".

Iniciamos apresentando sobre a formação e tempo de atuação das professoras na profissão. A professora "A" tem Ensino Superior completo em Pedagogia e exerce a profissão há dez anos na rede municipal de ensino e à época da pesquisa lecionava em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Ela pontua que tem formação continuada em Tecnologias para a educação, mas não explicita quais cursos, duração ou em qual ano foram realizados.

A professora "B", tem formação em pedagogia, atua há 13 anos na profissão, e há 5 anos é docente do 1º ano ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino.

Ao serem questionadas sobre qual a sua opinião sobre o ensino remoto, a professora "A" diz que "deixa muito a desejar". A fala da professora "A", coaduna com a ideia que o ensino remoto seja uma solução emergencial para o tempo pandêmico, mas que, principalmente no contexto do processo da alfabetização, não se torna tão efetivo como as aulas presenciais. As vivências em grupo, as práticas supervisionadas da leitura e escrita e os atendimentos individualizados podem ser amplamente afetados com o ensino remoto. O parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), diz:

Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os 'mediadores familiares' substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (2020a, p. 11).

Mesmo com a indicação do CNE de se estruturar melhor as atividades e ao acompanhamento aos alunos de um adulto na realização das atividades, sabemos que existe uma complexidade que envolve essa ação, tanto em relação à estrutura da escola em oferecer essas atividades, como a da situação cultural e pessoal dos adultos envolvidos no apoio ao aluno.

Concordando com o que foi discutido, a professora “B” relata que “é muito mais difícil dar aula online”, complementando que teve dificuldade de adaptação, tanto em relação às ferramentas digitais, que teve que aprender a usar, quanto às metodologias para usar nas aulas.

Para Freitas, Almeida e Fontenele (2021), durante o período de ensino remoto muitas foram as transformações no fazer docente, a realidade completamente nova, além de desafiadora, causou estranheza e inquietações para os professores. Exigiu-se muito mais desses profissionais, tanto no que diz respeito a aprender a utilizar as ferramentas digitais como aliadas no processo de alfabetização, como em saber como contribuir de maneira remota o processo de ensino e aprendizagem de seus educandos.

Questionadas sobre quais plataformas utilizaram durante as aulas remotas, foi citado o *WhatsApp* como ferramenta primordial nessa nova realidade. Contatamos que esse aplicativo foi o mais utilizado para envio de material, comunicação com os pais e correção de atividades. Outra ferramenta utilizada foi o *Google Meet*, segundo a professora “B”, essa plataforma, “ajudou muito a me aproximar dos alunos”, através dessa ferramenta era possível a interação visual, mesmo que fosse através das telas.

Para planejamento das aulas e atividades elas utilizavam como principal instrumento a internet, para pesquisar sobre estratégias de como trabalhar os conteúdos de forma remota e metodologias de alfabetização a distância.

Sobre isso a professora “B” fala sobre sua dificuldade “o processo de alfabetização de uma criança demanda muita habilidade, cada uma delas é única e aprende de um jeito, nas aulas remotas essas particularidades não podiam ser levadas em conta, o distanciamento físico dificultou muito a alfabetização de algumas crianças, principalmente daquelas que os pais não acompanhavam o desenvolvimento escolar”. Nesse novo contexto os docentes tiveram uma responsabilidade ainda maior, pois além de mediar o ensino remoto tiveram também que orientar as famílias para dar condições de ajudar as crianças nesse processo tão importante quando é a alfabetização nessa fase do ensino (LUIZ, 2020). Ainda, na conjuntura exigida pelo ensino remoto a aprendizagem dos educandos passou a depender sobremaneira do acompanhamento e mediação da família (QUEIROZ *et al.*, 2021).

Essas inquietações estão presentes nas falas de ambas, as professoras relatam o quanto sentiram que as crianças tiveram dificuldade no processo de alfabetização. Contudo, alguns mesmo com todas as barreiras, conseguiram ser alfabetizados outros não tiveram o mesmo êxito.

Ao relatar sobre essa dificuldade no processo de alfabetização no ensino remoto, as professoras afirmam que nem todas as crianças podiam assistir às aulas pelo *Google Meet*, pois não tinham aparelho celular, *tablets* ou computador, muitas vezes eram um celular para ser usado por mais de uma criança ou adolescente em idade escolar. Ou seja, houve exclusão no processo de alfabetização para aqueles que não tinham dispositivos eletrônicos.

Quando questionadas sobre como foi realizado a avaliação de aprendizagem das crianças, elas explicaram que se deu através das correções das atividades propostas, já que durante o ensino remoto é inviável avaliar a participação das crianças nas aulas, pois nem todas possuem as mesmas condições de acompanhar as aulas remotas, como já explicado anteriormente.

O ensino remoto apresentou-se como uma estratégia imediata para que se pudesse dar continuidade ao ano letivo de 2020 e 2021, o novo formato de ensino no ensino fundamental propiciou grandes reflexões sobre o papel da família no processo de ensino e aprendizagem, assim como do fazer docente, mas principalmente oportuniza pensar em estratégias que busquem amenizar os impactos negativos no processo de alfabetização das crianças provocados durante o ensino remoto.

CONCLUSÃO

O ensino remoto entrou no contexto escolar de forma rápida, e pelo que se percebe sem o planejamento necessário devido o caráter emergencial que esse formato de ensino exige, professores, gestores, pais e alunos foram surpreendidos com essa nova demanda.

Para os professores as exigências foram ainda maiores, pois tiveram muitas vezes que aprender na prática como manusear plataformas digitais, como o *Google Meet*, *Google Forms*, *Zoom*, enviar arquivos pelo *WhatsApp* entre outras exigências que o ensino remoto demanda.

O processo de alfabetização durante o ensino remoto foi um desafio para discentes, docentes e famílias. A alfabetização de forma remota teve grandes entraves, para as professoras entrevistadas, o processo de alfabetização foi ladeado por intercorrências, pois nem todos os alunos conseguiam ter acesso às aulas virtuais por diversos fatores, seja pela carência de aparelhos eletrônicos, escassez de acesso à internet ou ausência de algum familiar que fizesse o acompanhamento.

Percebe-se que entre as demandas e dificuldades que o ensino remoto exigiu, foi possível desenvolver iniciativas no processo de alfabetização, embora nem sempre da maneira

satisfatória como esperado. Durante o ensino remoto foi ainda mais notório a importância que a família exerce no processo de alfabetização e aprendizagem das crianças. Segundo a pesquisa, os discentes que tiveram um acompanhamento familiar mais próximo obtiveram um desenvolvimento melhor e conseguiram ser alfabetizadas durante o ensino remoto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/in-dex.php?option=%20com_docman%20&%20view=%20download%20&%20alias=145011-pcp005-20%20&%20category_slug=marco-2020-pdf%20&%20Itemid=30192. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Saúde (org.). **O que é a Covid - 19?** 2021. Ministério da Saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

COLLELO, S. M. G. **Alfabetização em Tempos de Pandemia**. Conventim internacional, n.35, São Paulo, 15 Jan 2021. Disponível em: <https://silviacolello.com.br/alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREITAS, A. C. S.; ALMEIDA, N. R. O.; FONTENELE, I. S. Fazer docente em tempos de ensino remoto: como isso acontece? **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p.1 -11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>. Acesso em: 03 dez. 2021.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia**: realidades e desafios. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. Duas estradas, p. 41. 2020.

MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

QUEIROZ , M. G.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Magda Soares. 3. ed.; 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020a.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

"A alfabetização é mais, muito mais, do que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo"

Paulo Freire

Kaio Guilherme Camara da Silva



FORMAÇÃO DOCENTE: A QUE NOS CONVIDA PAULO FREIRE?

Carlineide Justina da Silva Almeida
Walter Omar Kohan

QUANDO O ATO DE ENSINAR SE DILUI NA EXPERIÊNCIA FUNDANTE DE APRENDER

A escrita que desejamos partilhar neste texto é fruto de uma intensa caminhada que atravessa a formação de professores como experiência existencial em relação com a infância, filosofia e pergunta, colocando-nos na condição de seres inacabados em constante relação com os saberes, consigo mesmo, o mundo e os outros. A reflexão crítica envolvendo a formação docente é sempre um desafio, um movimento constante de deslocamento que envolve o pensar e se pensar como eixo estruturante da prática educativa dialógica. Para que serve a prática educativa? Do que são feitas as práticas educativas? Que experiências as práticas educativas como modo de vida infantil, filosófico e perguntador podem propiciar ao sujeito que forma, se forma e reforma?

Na educação brasileira, a palavra “formação” ecoa muitos sons, entre os quais os mais destacados presumem a ideia técnica e disciplinar. Na docência estamos sempre acostumados a associar a formação ao que vai nos levar a desenvolver mecanismos de modelagens e ações cristalizadas, ao que parece, estamos sempre em busca de algo que justifique nossa prática por meio de uma técnica. É como se o ato de ensinar se resume a transmitir conhecimento. É como se o formador fosse sempre o sujeito em relação ao objeto, o objeto é, portanto, o educando que paciente recebe os conteúdos, os conhecimentos acumulados pelo sujeito, Freire (2021). A prática educativa acaba por se sintetizar em “um mesmo movimento, transmitir conhecimento e formar espíritos [...]” (JACOTOT *apud* RANCIÈRE, 2020, p. 19).

Importa-nos dizer que Freire (2021), ao falar sobre formação de professores em sua perspectiva de educação dialógica, emancipatória e libertadora, nos convida a experimentar a prática educativa como ato de igualdade, em que ensinar se dilui no ato fundante de aprender, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2021, p. 25). Nisto, o autor aponta a necessidade de entender umas das raras certezas da qual está certo: “a de que ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 2021, p. 119). Neste sentido, não

espere o leitor que esse texto aponte técnicas ou método de cunho Paulo-Freiriano⁹, até porque o próprio Paulo Freire deixa claro que não tem método, o que tem é curiosidade e compromisso político. Não seria demasiado perguntar: A que nos convida o texto? O texto é um convite para pensar a formação docente de muitas maneiras, a partir da infância, filosofia, pergunta, curiosidade...

Para Freire (2021), a formação de professores é um ensinar-aprender ou um aprender-ensinar, uma experiência autêntica que permite ao sujeito conhecer e se conhecer, tocar e ser tocado, sentir e ser sentido a partir do diálogo, ou seja, da palavra, e “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89). A transformação é a possibilidade de criar, recriar, refazer, reinventar aquilo que é ensinado a partir da curiosidade epistemológica que alimenta o educador e o educando. Contudo, para prosseguirmos pensando e perguntando acerca da formação docente é necessário nos despirmos das verdades absolutas que construímos ao longo da nossa vida acadêmica e profissional.

Despir-se das verdades absolutas é uma maneira de experimentar outros pensamentos, de viver uma prática educativa dialógica pautada, sobretudo, no respeito, no amor, na esperança, no desejo de começar sempre e de muitas maneiras, no modo de ser/estar e habitar o mundo, do qual educador e educando são antes de tudo, problematizadores que se aproximam das incertezas, das dúvidas e das perguntas como maneira de romper com as racionalidades técnicas para viver perigosamente uma relação inquieta, infantil e filosófica com o pensar.

É isso o que desejamos com esse texto, fruto de uma revisão de literatura fundamentada em autores como Freire (2021), Kohan (2002), Contage (2017) e Rancière (2020). Desejamos nos lançarmos numa aventura, num mar de incertezas, numa experiência de pensamento que envolve filosofia e infância como princípios de uma formação docente freiriana. Do que é feito um pensamento? Quem pensa, por que pensa e para que se pensa? Que riscos o pensar pode imprimir a uma prática educativa bancária?

Para Kohan (2003, p. 224), [...] “o pensar não está dado, ele nasce, gera-se, produz-se, a partir do encontro contingente com aquilo que nos força a pensar, aquilo que instala a necessidade absoluta de um ato de pensar”. A formação de professores em Paulo Freire nos convida a uma prática educativa dialógica, na qual pensar e pensar-se seja um *habitus*

⁹ Optamos neste trabalho pelo uso da expressão freireana quando nos referimos à perspectiva educativa de Paulo Freire. A opção dar-se pela vinculação ao Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire (GEPPE/UFPPB).

permanente. Em Freire, o pensar é como: “[...] transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2021, p. 30).

Talvez, uma das mais importantes experiências da formação de professores na perspectiva Freiriana seja despertar o educador a viver uma prática educativa democrática e dialógica que converse com a realidade do educando. Uma vez ouvida e sentida, a realidade dos educandos passam a serem associadas aos saberes do conteúdo programático. A este respeito diz Freire (2005, p. 97):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A fala do educador pernambucano insere a problematização como ponto de partida de uma formação docente que enxerga a educação como prática de liberdade, dado que, quanto mais se problematiza a realidade dos educandos, mais desafiados se sentem como seres no mundo e com o mundo, a romperem com uma prática opressora de educação que limita o conhecimento e esfacela as inteligências a partir da ordem explicadora dos mestres sábios, para legitimar uma prática educativa das respostas que castra a curiosidade. Para que serve a curiosidade em uma sociedade dominante e dominada pelas práticas pedagógicas embrutecidas? Seria a curiosidade um ato de rebeldia e resistência ao conformismo adaptado das respostas que os intelectuais desejam ouvir? Que relações podemos conjecturar entre formação docente, Paulo Freire e Infância?

O CONVITE A UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTILADA

Parece-nos oportuno continuar fazendo algumas perguntas: O que é uma formação docente infantilada? A que nos convida uma formação docente infantilada? Que relações podem existir entre Paulo Freire, formação docente e infância? De que maneira Paulo Freire se relaciona com a infância na formação de professores? Será que a formação de professores pensada a partir de Freire é uma formação infantil? Cabe-nos dizer que essas inquietações são oportunidades de pensar a formação de professores em Freire a partir de uma prática

educativa curiosa, indócil e crítica. Não temos pretensão de responder esses questionamentos, apenas pensá-los numa perspectiva indagadora e infantil.

A infância da qual estamos a falar neste trabalho não se limita apenas ao tempo *chrónos* como fase vivida pelos sujeitos quando crianças pequenas. Para nós, o tempo da infância é um tempo *aión*, um tempo presente, um tempo dos começos, das perguntas, dos mistérios, Kohan e Fernandes (2020). Desconfiamos que provavelmente foi esse tempo que Paulo Freire utilizou para pensar a formação de professores a partir de uma prática educativa como ação libertadora, dialógica e emancipatória.

Sua preocupação não foi esta ou aquela prática, mas qualquer prática em qualquer contexto e/ou idade (KOHAN, 2019). Daí que a infância é uma forma de habitar e se relacionar com o mundo e a vida, como categoria de pensamento, modo de vida pelo qual se potencializa com intensidade e vigor os mistérios da temporalidade presente, de maneira que podemos viver, pensar e perguntar infantilmente em qualquer idade.

Partindo dessas premissas, a infância é um convite a maneira de viver uma prática educativa que nos coloca em questão, de volta aos começos, às perguntas. Estar de volta ao começo é como nascer de novo. O nascimento não é só a oportunidade de vir ao mundo, mas de estar no mundo e senti-lo, vivê-lo, reconhecendo que “cada nascimento é um milagre, é uma novidade que irrompe o mundo” (WAKSMAN, 2002, p. 177-178).

Infantilizar¹⁰ a formação de professores com uma prática educativa que escuta, respeita e considera as diferenças é, portanto, vivê-la amorosamente como um eterno retorno ao ensinar-aprender ou aprender-ensinar como potência geradora do pensar inquieto, curioso, perguntador, vivaz, incansável e esperançoso do devir sujeito.

Em vista disso, pensar a formação de professores em Freire é pensar a infância de uma prática educativa. Sim, a infância como possibilidade imprevisível e impensada da experiência humana, dado que a tarefa de educar, ensinar-aprender, está para o educador-educando e o educando-educador como a comida está para a fome: para saciar. Nessa analogia a fome sempre volta como uma necessidade fisiológica, enquanto o ensinar-aprender volta como uma chance de abrir-se a experiência dos riscos, das incertezas, dos começos. A infância de uma prática educativa a que nos convida Freire em sua perspectiva formativa de professores, consiste em assombro, invenção. Logo:

¹⁰Neologismo criado por Sandra Corazza, “assim como meninar; devir crianceiro; crianceirar; devir-infantil e tantas outras”, como indica Kohan in: *A Infância da educação: o conceito devir-criança*, disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>, acesso em 28 de julho de 2021.

[...] a infância é o reino do ‘como se’ do ‘faz de conta’, do ‘e se por acaso as coisas fossem de outro modo’ [...]; é levar a sério a novidade de cada nascimento; é não deixar determinar pelos mais diversos; é impedir que esse nascimento se esgote em si mesmo; é apostar nos frutos que dali possam emergir; é tornar múltipla, diversa essa novidade [...] (KOHAN, 2002, p. 236).

A experiência de uma prática educativa habitada pela infância é um convite que sugere diálogo, emancipação e libertação. Libertação das amarras de uma educação bancária que oprime, subalterniza, inferioriza, disciplina e prepara os sujeitos para viver um *status quo*. A prática educativa infantilada busca romper com o ímpeto de superioridade que o professor estabelece “sobre” os alunos, tornando a educação “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). O ato de depositar transforma a prática educativa em ordem explicadora e princípio embrutecedor, de tal modo que “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só” (JACOTOT *apud* RANCIÈRE, 2020, p. 23).

A relação pedagógica a partir de uma prática educativa infantilada reúne não apenas teoria, mas teoria, prática, pensamento, vida, pergunta, inquietação, consciência de ser inacabado, respeito à autonomia do ser do educando, bom senso, alegria, esperança e igualdade. Quando falamos em igualdade, estamos a destacar a importância de vivê-la especialmente nas práticas educativas como princípio político de uma educação que só faz sentido quando os sujeitos do processo: educador-educando e educando-educador vivem o sonho político de ser mais durante ou depois da prática educativa, nunca antes, pois a antecipação do que deve ou não ser feito é uma condição da consciência obediente e cega, que simplista atende as ordens de um sistema neoliberal e desigual, esfacelando as inteligências em duas, para manter acesa a chama da prática pedagógica embrutecida. Nesse sentido, reflete Jacotot *apud* Rancière (2020, p. 24):

[...] uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira registra as percepções ao acaso, retém interpreta e repete empiricamente, no estreito círculo dos hábitos e das necessidades. É a inteligência das criancinhas e do homem do povo. A segunda conhece as coisas por suas razões, procede por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao mestre transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender. Tal é o princípio da explicação. Tal será, a partir daí, para Jacotot, o princípio do embrutecimento.

Seria a prática pedagógica infantilada uma maneira de romper com a prática pedagógica embrutecida? Arriscar-se numa prática pedagógica embrutecida é o mesmo que dizer ao outro que este precisa da ordem explicadora para existir. É possível que os sujeitos aprendam sem a ordem explicadora dos mestres sábios? Esse parece ser mais um desafio da formação de professores na perspectiva de Freire: habitar a infância como modo de vida de uma prática educativa que exige curiosidade.

Encarnar uma prática educativa infantil é o mesmo que se assumir “como professor crítico, ‘aventureiro’, responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 2021, p. 49). Aceitar o diferente é antes de tudo reconhecer que a infância oferece à prática educativa uma postura plural de sentidos, dado que acolhe a novidade como condição radical de uma experiência que se dá a partir da consciência de inacabamento.

Para Freire (2021, p. 50): “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Isto é, a consciência inacabada ou inconclusa dos seres leva-os à uma invenção de sua existência humana como prerrogativa necessária para se manterem na caminhada, em busca de um mundo que pode ser de outras maneiras. E essa busca é incessante, porque a infância se faz experiência e possibilidade que sustenta e envolve essa existência.

Em Freire (2012, p. 51), “a invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida [...]”. Possivelmente, este é mais um dos convites que a prática educativa infantilada convida: transgredir a infância como etapa cronológica, tornando-a um direito, modo de vida pelo qual educador e educando lutam, fazem política, esperanças e intervêm na realidade pré-estabelecida e pré-determinada de um mundo que não é, está sendo. Um mundo que está sendo é mundo que nos convida a habitar um tempo infantil, no qual o destino não se dá, se vive: “[...] meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 2021, p. 52).

Ocupar-se de fazer algo ou alguma coisa, é o mesmo que transitar aventureiramente no/com o mundo. Aventurar-se é como marchar, sair do lugar, andar, viajar, tornar público ao outro suas ideias, sem jamais impô-las. Nisto consistem as aventuras, numa problematização de si, do mundo e dos outros. A problematização é como um movimento, uma viagem em que o ponto de chegada e de partida é sempre o mesmo. A problematização nos faz enxergar o nosso lugar no mundo, o lugar de quem faz e refaz, cria e recria, pensa e é pensado, toca e é tocado, transforma e é transformado.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem ponto de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2021, p. 57).

Logo, é nesta inconclusão do ser que se funda a educação como processo permanente. Homens e mulheres se tornam educáveis, exatamente pela consciência que adquirem de seu inacabamento como movimento constante de procura, busca. “Este é um saber fundante da prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida” (FREIRE, 2021, p. 57). É neste mar de incertezas, curiosidades, dúvidas e inquietações que se inscreve a prática educativa infantilada. Vivê-la é como afirmar uma filosofia em exercício, como experiência intersubjetiva do pensar, Kohan (2002).

A filosofia assume na prática educativa infantilada uma dimensão questionadora, única e intransferível, Kohan (2002). Qual o lugar da filosofia numa formação docente infantilada na perspectiva Freiriana? Que riscos/desafios/desdobramentos a filosofia pode imprimir a essa formação? Para que serve a filosofia na formação docente infantilada? Seria a filosofia uma abertura a dúvida como desconfiança e inquietação de quem não se acha demasiado certo de suas certezas?

EDUCAR COM/NA FILOSOFIA A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INFANTILADA

Ensinar filosofia ou ensinar “com” filosofia? Filosofia se ensina ou se vive? para que serve uma filosofia da educação ou uma educação filosófica? Talvez essas e outras questões acerca da filosofia estejam atravessadas por indagações ora implícitas, ora explícitas, dado que para alguns, a filosofia é uma doutrina, ou seja, “[...] é apenas mais uma disciplina a ser ensinada e aprendida [...]” (DANTAS, 2002, p. 61). O complexo misto que tem se instaurado entre filosofia e educação ou educação e filosofia se inscreve, digamos, no que uma e outra podem ou não oferecer aos sujeitos e ao mundo.

[...] a filosofia parece, numa simplificação, ter a ver com um esvaziar-se, ao passo que a educação carrega uma fantasmagórica alcunha preenchedora, sendo vista pelo senso comum como uma atividade de completar os indivíduos, torná-los prontos (CONTAGE, 2017, p.28).

O fato é que essa velha e complexa relação, resume-se, tradicionalmente, a um conjunto de teorias e até conceitos pré-estabelecidos que determinavam princípios e práticas a serem transmitidas entre uma e outra como disputa de campo, valores, ideologias e poder. Encontrar relações e modos de habitar esse paradoxo é como inventar novas formas de pensar com filosofia a educação ou a educação com a filosofia.

Freire fez da sua vida uma maneira infantil de educar e educar-se na/com a filosofia, filosofia como forma/modo de vida. A maneira como ele enxergava a educação (prática de liberdade), quebra os paradigmas de uma filosofia que apenas interpreta o mundo. A filosofia em Freire é uma forma de se mover no mundo para pensá-lo, senti-lo, e vivê-lo imerso numa práxis que é ação-reflexão-ação. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

A prática educativa infantilada se transforma em uma maneira de educar com/na filosofia, porque a educação em si “é um trabalho artístico, musical, filosófico com os sentimentos: escutar a voz na palavra, criar condições para que todos consigamos compor nossa própria melodia [...]” (KOHAN, 2019, p. 132). A palavra é uma forma de existir, visto que é a partir dela que os homens pronunciam o mundo. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90).

Na perspectiva Freiriana a formação de professores é um ato corajoso que propõe, antes de qualquer coisa, uma reflexão sobre si mesmo a partir de uma filosofia que é atividade, modo de aprender a aprender, de conhecer e pensar, um movimento, uma experiência potencializadora que o professor precisa ter com clareza em sua prática pedagógica infantil. É preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, e assim tornar-se capaz de “[...] aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”. (FREIRE, 2021, p. 67).

A natureza do processo educativo e a prática de ensinar e aprender infantilmente na/com a filosofia é entendida e vivida na perspectiva de uma formação de professores Freiriana não como simples transferência de conteúdo, aquisição de habilidade ou competência específicas, comportamentais e/ou técnicas de conhecimentos, mas como possibilidade de aprender para nos construirmos, reconstruímos, mudarmos, abrimo-nos ao novo, ao risco e à aventura de espírito (FREIRE, 2021).

Daí que a filosofia não pode ser comparada a uma fórmula, não pode ser ensinada, visto que: “ninguém pode fazer filosofia por outro, ninguém pode ter experiências de filosofia por outro, ninguém pode pensar por outro, ninguém pode perguntar por outro” (KOHAN, 2002, p. 240). Ensinar na/com a filosofia na perspectiva Freiriana é experimentar a educação como terra fértil, em que se planta sementes de diálogo, escuta, leitura, humanização, democracia, perguntas, curiosidades, saberes, amor entre outros.

A filosofia está presente não só nas ideias e práticas educativas desse educador revolucionário, mas no seu modo de habitar infantilmente a vida, inebriado pelo sentimento de amorosidade como princípio de uma educação dialógica que se faz *com* e não *para ou sobre* alguém. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 92).

A vida filosófica de Paulo Freire é uma escola de sentimentos. Ela afirma uma educação sentimental na amorosidade, na busca de um tempo próprio para que cada um possa ser aquilo que é e não aquilo que as econômicas e políticas impõem a sua vida (KOHAN, 2019, p. 133).

Parece ser o amor um dos sentimentos que nutre a prática educativa infantilada filosófica pensada a partir de Freire, mas não o único. Freire diz que ensinar-aprender exige também alegria e esperança. Talvez o amor, a alegria e a esperança não sejam apenas sentimentos que permitem uma prática educativa ser efetivamente o que é, mas sejam esses sentimentos modos de habitar uma prática que possibilite o encontro desse devir sujeito com o que eles verdadeiramente estão sendo. Porque a esperança se constitui mediante um caminho inspirador de lutas, buscas e riscos.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professores e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria (FREIRE, 2021, p. 70).

A esperança é uma espécie de resistência natural e possível à desesperança. A esperança é uma das estradas pelas quais caminha a filosofia como essência intensa e profunda, crítica e autônoma de todo pensamento. Um pensamento capaz de acolher, aprender, escutar e perguntar. Seria a filosofia uma experiência de pensamento perguntador? Do que é feito um pensamento filosófico perguntador? Para que serve a pergunta em uma prática pedagógica infantil e filosófica?

NOTAS PARA CONCLUIR PENSANDO, PERGUNTANDO E COMEÇANDO...

Seria a pergunta um modo filosófico e infantil de habitar uma prática pedagógica dialógica, emancipatória e libertadora? Que riscos a pergunta alimentada pela curiosidade pode oferecer a uma prática pedagógica embrutecida? Parece que essas questões nos levam de volta ao começo. Talvez alguém possa perguntar: Isso é bom? Estar de volta ao começo não seria dizer o que já foi dito, caminhar pelos caminhos já trilhados? Estar de volta ao começo é como desafiar a própria existência humana a marchar, errar, viajar.

Em uma viagem devemos estar atentos não apenas ao caminho, mas ao que podemos encontrar nele. Começar, para o educador, na perspectiva Freiriana, é como andar por vias incertas, imprevisíveis, inéditas com as perguntas. As perguntas como uma maneira de diálogo, que alimenta a curiosidade entre educador-educando e educando-educador. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2021, p. 83).

Apostar em uma pedagogia perguntadora e curiosa é como viver a prática educativa em um eterno retorno ao começo, um começo que precisa ser reinventado, repensado, recriado para confrontar a inteligência mecanicista que desproblematiza o futuro como forma de determinar a história negando o sonho e a esperança. Mergulhar nessa prática pedagógica perguntadora é como estar inserido num processo permanente de educação que transforma a realidade e o mundo. Uma educação que permite ter a pergunta como elemento a sulear a prática pedagógica, é uma educação que pretende estimular educador e educando a adivinharem sua postura fundamental: “[...] dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2021, p. 83).

Nisto consiste a pergunta, em um movimento infantil e filosófico de uma prática que tem como essência a curiosidade que vem da realidade e das vivências dos educandos. Neste sentido, o bom professor é aquele que propicia aos alunos um deslocamento íntimo entre pensar o saber e saber pensar. A tarefa principal do exercício da docência está repousada na pedra fundamental do saber que é a curiosidade (FREIRE, 2021). Contudo, suspeitamos que a educação que temos feito, é uma educação que castra a curiosidade e burocratiza as perguntas. “As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25), complexificando os saberes por meio da ordem explicadora dos mestres sábios.

Em vista dessa ação, a palavra na prática pedagógica embrutecedora, transforma-se em verbosidade alienada e alienante um ato de depositar que não emancipa, embrutece o ensino e esfacela as inteligências, levando os educandos a um patamar de inferioridade, submissão (SPIVAK, 2014), e os mestres sábios a uma posição rígida que nega o conhecimento como processo de busca. Parece que estamos diante de uma educação feita “sobre” os educandos, cujas perguntas são adaptadas às respostas que o intelectual deseja ouvir.

O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27).

Sob essa ótica, a explicação se torna um dispositivo de poder e a compreensão, “a capacidade de dizer o que se pensa nas palavras de outrem” (JACOTOT *apud* RANCIÈRE, 2020, p. 28). Isso é a forma concreta de legitimar o educando como subalterno Spivak (2014), visto que, o que lhe é fornecido é apenas a tradução do que já está pronto. Ao que parece, nas escolas, a pergunta é oferecida aos educandos como resposta que responde a fala de alguém que os examina sob a ótica da desigualdade.

Para dimensionar, digamos, essa burocratização da pergunta, é suficiente ter em vista apenas os textos que se submetem. As perguntas são perguntas que já trazem a resposta. Nesse sentido, não são sequer perguntas! São antes respostas que perguntas (FREIRE & FAUNDEZ, 1985, p. 27).

A educação das perguntas/repostas pressupõe a lógica de que existe no ato de ensinar e aprender, uma vontade servida por uma inteligência que obedece Rancière (2002). Quanto mais se castra a curiosidade do aluno a partir da educação das perguntas/respostas, mais se nega a capacidade inventiva e criativa do educando, em detrimento de uma educação bancária que nada cria, apenas reproduz uma ideologia autoritária, uma racionalidade abstrata e um poder determinista que é pura reprodução da ideologia dominante. Romper com essa lógica dominante presume coragem e fé nos homens. “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar” (FREIRE, 2005, p. 93).

O que queremos dizer com isso é que, o professor precisa constantemente refletir sobre sua formação e a pergunta deve estar entre as principais preocupações da atividade docente, como prática educativa, como eixo estruturante de todo ensinamento via curiosidade,

visto que antes de ler e escrever, todo sujeito precisa inicialmente aprender a perguntar, posto que a pergunta nos lança na experiência infinita do pensar.

Para Kennedy & Kohan (2020), a essência da pergunta não está apenas nas respostas, mas no movimento que ela pode gerar, causar tanto em quem pergunta quanto em quem é questionado. As perguntas são o que são, e não existe receita para perguntar. Nisto, pode-se dizer que as perguntas estabelecem com a filosofia e a curiosidade uma afinidade criativa de pronúncia do mundo e convivência com a vida num tempo presente infantil.

A partir da pergunta, a prática pedagógica infantil e filosófica se abre ao novo, para habitar o que é imprevisível, errante e dinâmico. Conhecer o desconhecido e aprimorar o que se pensa saber é um exercício próprio e constante de quem se considera inacabado. “A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (FREIRE, 2021, p.93). Que convite convida uma prática pedagógica que não é estar sendo? Seria um convite a experiência de pensar? Seria um convite a perguntar? Infantilizar? Filosofar? Intervir? Transformar? Inventar? Mais uma vez ousamos dizer, não é nossa pretensão responder as perguntas, mas, problematizá-las, e para problematizá-la parece que é preciso voltar ao começo. De volta ao começo, por onde começamos?

REFERÊNCIAS

CONTAGE, D. G. **Poética do deslocamento: nomadismo, diferença e narrativa na escola-viagem**. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2017.

DANTAS, R. **Filosofia, educação e história**. In: KOHAN (Org.). Ensino de filosofia-perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da Pergunta**. Coleção educação e comunicação. R. J. Editora Paz e terra. 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 67. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

KOHAN, W. Aión, kairós e chrónos: fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação. In: KENNEDY, D. **A comunidade da infância**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

KOHAN, W; FERNANDES, R. A. Tempos da Infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e 236273, 2020.

KOHAN, W. Uma educação da filosofia através da infância. In: KOHAN (org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KOHAN, W. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed.; 1. reimpressão. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante-cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WAKSMAN, V. Da tensão do pensar: sentidos da filosofia com crianças. In: KOHAN (org.). **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

POR UMA NOVA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO: A PEDAGOGIA PAULO FREIRE COMO UM CAMINHO DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO

Luiz Gomes da Silva Filho

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Paulo Freire representa uma perspectiva educativa ampla, que passa por processos de planejamento, pesquisa, execução e reflexão sobre a ação executada. Por tais dimensões, recebe a prerrogativa de ser uma pedagogia. Por pedagogia entendemos “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global” (LIBÂNEO, 2013, p. 13). Ou seja, as relações extraídas do cerne social aplicadas a processos de ensino e aprendizagem em contextos formais e sistematizados de ensino. Isso implica reconhecer a dimensão da obra freireana em seus aspectos e possibilidades de educar em sentido holístico, educar em/para o social.

Dentro da Pedagogia Freireana, um dos aspectos que sobressai é a importância da leitura da palavra (FREIRE, 2005) enquanto um meio para a tomada de consciência e consequentemente a compreensão da realidade última, ou seja, a realidade que subjaz às condições miríadas que alienam e confundem as pessoas na realidade aparente. Dizer a palavra é dizer sua existência no mundo, é dizer-se parte do mundo, é por meio da palavra que os sujeitos participam e constroem a sociedade, do mesmo modo, a ausência da palavra, retira o sujeito da participação social, colocando-os à condição subalterna e coadjuvante da história, uma forma de ser menos.

Por isso, apresentamos o tema: Por uma nova leitura da palavra e do mundo: a Pedagogia Paulo Freire como um caminho democrático à educação. A partir dele foi problematizada a leitura da palavra escolarizada, dissecada de vida, assento da educação e da escola tradicional. No sentido oposto, foi apresentado a leitura da palavra em Freire enquanto leitura de mundo (FREIRE, 2005). Esta abordagem fomenta a aprendizagem, inserindo-a em contextos e experiências reais da vida mesma dos sujeitos da educação, por isso mesmo, uma forma de democratizar a educação e o ensino para crianças, jovens, adultos e idosos inseridos em realidades complexas e conflituosas.

O texto a seguir foi usado como base para a apresentação junto ao Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola. Ele apresenta a Pedagogia Paulo Freire e a leitura de mundo e da palavra dentro de um contexto atual de pandemia e busca dialogar com a realidade apresentada por este fenômeno. Nos adiantamos em pedir a compreensão para eventuais coloquialidades, o texto foi produzido para uma fala simples, mas não simplista, esperamos que possa ser aproveitado para problematizar questões importantes do nosso tempo.

POR UMA NOVA LEITURA DA PALAVRA E DO MUNDO: A PEDAGOGIA PAULO FREIRE COMO UM CAMINHO DEMOCRÁTICO À EDUCAÇÃO

Antes de iniciar qualquer tessitura sobre o tema aqui proposto, quero de antemão me apresentar aos participantes Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE), assim como aqueles e aquelas que terão acesso a esse texto posteriormente, esse é uma forma de dizer minhas palavras iniciais, mas também dizer um pouco do meu mundo. Meu nome é Luiz Gomes da Silva Filho, mas antes eu fui Luiz, depois fui Luiz Gomes, hoje sou Professor Luiz Gomes. Nasci no dia 09 de outubro do ano de 1986, na Cidade de Lagoa Nova, cidade serrana localizada na região do Seridó, Rio Grande do Norte, periferia do mundo. Nem sempre fui, mas hoje sou negro, me descobri assim dentro dos movimentos sociais e da Universidade pública.

A minha infância, como a de tantos e tantas, foi, como diz Paulo Freire (2012, p. 25) “de uma geração que cresceu em quintais”, das goiabeiras, mangueiras, cajueiros e tantas outras árvores frutíferas das quais eu e outros tantos esperávamos o sonho¹¹ dá o sinal das frutas maduras no quintal do vizinho¹². Caçula de seis irmãos, aprendi cedo o valor do trabalho, meu pai, um agricultor sem-terra que trabalhava de “aluguel”. Segundo Eric Wolf (1984), o trabalho de aluguel se baseia numa relação assimétrica entre camponês e o dono da terra. Cito o antropólogo austríaco, mas a bem da verdade eu via sempre o trator do dono da fazenda levar a metade da produção que o meu pai conseguia, não sabia o que significava assimetria, mas desconfiava que algo ali não estava justo.

Minha mãe, por outro lado, também trabalhava de aluguel, lavava roupa de ganho, faxina, cozinha, babá ou na agricultura. Qualquer coisa que gerasse algum dinheiro. Outra

¹¹Sonho Azul, pássaro típico da região nordestina que se alimenta de frutas.

¹²Fragmento da música “letras negras” de autoria do cantor e compositor pernambucano Geraldo Azevedo, gravada no ano de 1992.

relação desigual, aprofundada ainda mais no caso dela pelos “problemas de gênero” (BUTLE, 2003). Mulher negra, quase analfabeta, como tantas, dedicou-se integralmente aos seis filhos. Foi nesse contexto que cresci e é desse contexto que ainda hoje trago as memórias coletivas que me constituem (HALBWACHS, 1990). É também esse contexto que marca a minha palavra-mundo (FREIRE, 2005).

Ainda cedo, adquiri um gosto singular pelos estudos, sobretudo pelas ciências humanas. Entre o trabalho na agricultura e na construção civil, encontrei tempo para estudar e prestar vestibular para Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O ano era 2007 e aqui começa a minha trajetória acadêmica. No ano de 2012 ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na Linha de Políticas Educacionais, tive como Orientadora a Professora Dr.^a Rita de Cassia Cavalcanti Porto, uma pesquisadora crítica da área de Currículo e da Pedagogia de Paulo Freire que muito contribuiu com minha formação humana assim como com a minha pesquisa acadêmica no Mestrado, cuja dissertação intitulou-se: “Educação do Campo e Pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN (SILVA FILHO, 2014)¹³. Nesse trabalho busquei associações entre os princípios da Pedagogia de Paulo Freire e aqueles presentes na Educação do Campo por meio do Curso de Pedagogia da Terra.

Entre os anos de 2013 e 2014, ingressei na especialização em Educação em Direitos Humanos na UFRN, essa especialização foi coordenada pela professora Dr.^a Rosália de Fátima e Silva, do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação. Os Direitos Humanos, segundo Dallari (1998) é uma abreviação dos direitos fundamentais, ou seja, é a garantia de existência. A perspectiva dos Direitos Humanos encontra ressonância satisfatória na Pedagogia Paulo Freire, sobretudo na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2011).

O Doutorado em Educação na UFPB, se deu entre os anos de 2016–2018, na Linha de Pesquisa: Educação Popular. Na ocasião fui orientado pela Professora Dr.^a Maria do Socorro Xavier Batista. O meu trabalho de tese intitulou-se “Por uma Educação do Campo Popular: uma análise a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFERSA”. (SILVA FILHO, 2018). Defendi a tese de que a perspectiva da Educação do Campo situar-se dentro do

¹³O Curso de Pedagogia da Terra é uma política de Educação do Campo que se insere dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cujo objetivo era fomentar formação em nível superior para alunos oriundos de áreas de reforma agrária. Na UFRN a primeira turma de Pedagogia da Terra teve início em 2007.

campo da Educação Popular. Um trabalho molhado da Pedagogia Paulo Freire assim como das sínteses de minhas palavras edificadas pela minha trajetória.

No ano de 2014, ingressei como professor efetivo na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, *Campus* Mossoró. Minha atuação tem ocorrido prioritariamente no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). Aqui tenho desenvolvido o ensino, a pesquisa e a extensão. É daqui que falo, é daqui também que quero lhes ouvir.

Esse modo que apresentar-me é uma forma de permanência, de alinhamento à Pedagogia Paulo Freire. Uma defesa necessária das minhas raízes e um respeito ao processo que me trouxe até aqui.

A Pedagogia Paulo Freire é uma perspectiva educativa civilizatória, uma vez que objetiva processos educativos que, para além da instrução formal, gere conscientização (FREIRE, 2016), ou seja, tomada de consciência coletiva. Nesses termos, ao falarmos de Pedagogia Paulo Freire estamos falando de um lugar criador, território de possibilidades não determinadas, mas essencialmente de origens. Dentro desta perspectiva germinou as mais variadas possibilidades educativas. Educação Popular, Educação do Campo, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação étnico-racial e quilombola, Educação indígena e tantas outras diversidades que se encontram no bojo do ideário freireano.

A Pedagogia Paulo Freire possibilita direcionamento e conscientização ao coletivo, sobretudo aqueles marcados pela exclusão. Por isso, embora sua pedagogia não deve jamais ser confundida com educação para pobres, uma vez que não se destina, não estende-se (de extensão) para; mas antes, é criação, é processo pedagógico, desses; ela carrega em seu cerne a inclinação aos que, grosso modo, encontram-se excluídos dos padrões de hierarquia social e econômico que vêm marcando nosso e outros tempos.

Nesse momento, faz-se necessário perguntar: qual horizonte da Pedagogia Paulo Freire no contexto da Pandemia? Sabemos que, efetivamente as condições de vida, a solidariedade humana e a capacidade de sonhar sofreram, neste período, um duro golpe, cujo impacto, em todos e em cada um, ainda é difícil de se dimensionar. Mesmo diante de um cenário confuso é importante destacar que a Pedagogia Paulo Freire sempre esteve diante de grandes desafios, este é, deveras um dos maiores, mas é também a possibilidade de refletir sobre algumas coisas.

Inicialmente quero frisar que a educação hegemônica deu provas da sua incapacidade de lidar com fenômenos que saltam os muros da escola. Quando a Pandemia tornou-se efetivamente um problema de proporções nacionais, momento em que as atividades

presenciais foram canceladas, a educação formal mostrou-se pouco propositiva, passou a esperar uma solução exclusivista da área médica. É claro que a medicina tem todo um capital necessário para dar as respostas que esperávamos, e deu, diga-se de passagem, mas daí esperar passivamente, sem dizer sua palavra, sem conseguir propor alternativas para si próprio?

Então sou agora questionado: o que então a educação formal/escola deveria ter feito? Deveria ter feito não, respondo! Deveria ter efeito! Efeito no uso de máscaras. Mas não foi uma peleja para que isso acontecesse? Essas pessoas porventura não eram alfabetizadas? Algumas inclusive com alto grau de escolaridade? Efeito na conscientização de que não havia tratamento precoce à base de medicamentos sem nenhuma comprovação científica. Não passaram essas pessoas pelas aulas de ciências, química e biologia? Efeito no isolamento social. Mas quantas festas e aglomerações assistimos acontecer no período mais crítico?

Depois disso, os conteúdos escolares também deveriam ter efeito. Não está escrito em todos os bons manuais de pedagogia que o papel da escola é repassar os conhecimentos historicamente acumulados pelas humanidades às novas gerações? Não serve a escola como um baú cujo conteúdo são conhecimentos de experiências passadas para que, quando requisitadas, sejam úteis ao contexto atual? Não havia, pois, neste baú nenhuma experiência de pandemia? Respondo que sim, havia ali a gripe espanhola, como por exemplo, que, resguardado todas as diferenças de contexto, poderia ter nos servido. Mas agora eu que pergunto: qual o destaque que a educação tradicional deu para esse conteúdo, ou ainda mais, qual dentre vós lembra-se de ter visto esse conteúdo na escola? Mas não é só isso, o que é mais grave é: e se esse pequeno exemplo for na verdade um exemplo daquilo que ocorre em todos os conteúdos escolares? De forma muito simples, e se estivermos ensinando e aprendendo as coisas menos importantes e deixando de fora as coisas mais importantes?

Dito isto, a minha leitura de mundo afirma que a Pandemia desnudou a educação, mostrou seu caráter ainda essencialmente tradicional, cujo princípio combina com uma sociedade também tradicional. Nesse mesmo sentido, a Pandemia também apresentou um desafio à Pedagogia Paulo Freire: ocupar o vácuo deixado pela notória fragilidade da educação tradicional. Inserir-se no contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ressignificando e vivificando a tecnologia enquanto ferramenta educativa.

Essa é a compreensão que agora tenho, um momento ímpar para a Pedagogia Paulo Freire apresentar alternativas educacionais humanizadas e democráticas em um cenário

marcado pela exclusão e pelo autoritarismo. Nada de novo, isso está aí há muito tempo e o pensamento freireano sempre se postou contrário à perspectivas massificadas, mas agora é diferente, em vez de correr a margem, ela tem um potencial para fazer a disputa por dentro, mostrando o potencial criativo e a capacidade de gerar experiências e destas, processos educativos de ensino e aprendizagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Finalizando esta fala/texto, gostaria de frisar, mais uma vez, a alegria em poder tecer estes breves comentários sobre a Pedagogia Paulo Freire, destacar também a relevância do projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) tanto para alunos como para professores e sociedade em geral.

É um momento de revisão e quem sabe rebelião contra as práticas pedagógicas descontextualizadas, contra o silenciamento daqueles impedidos de dizer sua palavra, contra conteúdos e materiais incongruentes com a realidade, dura, concreta e muitas vezes perversa, que aflige homens e mulheres com o desemprego e com a fome. Em tal cenário torna-se imperativo a ação pedagógica libertadora e desveladora das tramas que ensejam a vida real das pessoas. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica conservadora tornou-se um atentado ao direito humano fundamental, tornou-se ainda mais um crime contra aqueles e aquelas que pensam que nada sabem.

Desvelar a realidade, dizer a palavra, dizer o mundo e o mundo das palavras, esse é o papel da Pedagogia de Paulo Freire. Isso não é tarefa pequena. A realidade encontra-se camuflada, envolta por palavras tão significativas, como família, Deus e pátria. Não são as palavras que se tornaram ruins, mas a apropriação delas por parcelas conservadoras da sociedade que pouco têm da pátria e família e nada têm de Deus. Veja, pois, o tamanho da dimensão que se coloca na atualidade ao legado educativo de Freire. Uma linha fina que separa um mundo midiático e narrativo de um mundo repleto de pessoas desempregadas e assoladas pela carestia, um mundo real, profundamente real, como disse Fernando Pessoa.

Para finalizar essa fala/texto, evitando de me tornar enfadonho, gostaria de reforçar o papel da Pedagogia Paulo Freire neste cenário de pandemia e crise nacional e global. Estamos efetivamente diante de um cenário complexo, de catástrofe mundial e perdas pessoais irreparáveis. Ao mesmo tempo, a Educação tem uma possibilidade de reinvenção pela comprovação de suas próprias limitações. Quando me refiro à Educação, falo desta que aí

está, desta que pouco conseguiu quando demandou efetivamente por um fenômeno extra classe, mostrando o reducionismo e a fragilidade de sua estrutura, que ao primeiro sinal de uma necessidade prática de uso e sobrevivência, silenciou-se e esperou... Com pouco esperar! A palavra era ôca, porque não dizia o mundo.

Por outro lado, de nada adianta nós, educadores e educadoras, regozijar-se ao comprovado fracasso da educação tradicional e nada poder propor. Nada a apontar como possibilidade. Acredito, pois, que este seja o maior papel da Pedagogia Paulo Freire hoje. Apresentar-se, ocupar espaços vazios, objetivar tudo que foi sonhado, praticar o sonho e sonhar com a prática. É definitivamente um novo tempo! Tempo de dizer a palavra, tempo de dizer o mundo.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1990.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA FILHO, L. G. da. **Educação do Campo e Pedagogia Paulo Freire na atualidade**: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2014.
- SILVA FILHO, L. G. da. **Por uma Educação do Campo Popular**: uma análise a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRSA (Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2018.
- WOLF, E. **As guerras camponesas do século XX**. Trad. Iolanda Toledo. São Paulo: Global, 1984.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Willame Anderson Simões Rebouças
Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva
Hemauese Emanuelle da Silva

INTRODUÇÃO

Entre as várias modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma das mais peculiares, tendo em vista, sua capacidade de transcender a escola e, assim, ressignificar a visão de mundo de jovens e adultos (STRELHOW, 2012).

Desse modo, a EJA é uma variação excepcional da educação, abrangendo aqueles que por tantas razões foram negados do direito básico à educação durante o ensino fundamental e/ou médio (CARVALHO, 2019). Sublinha-se que esta não deve ser subestimada, tampouco, comparada a outras modalidades educacionais, uma vez que, suas práticas de ensino são completamente diferentes da didática adotada, por exemplo, nas turmas de educação infantil. Posto isso, é interessante apresentar um pouco sobre a historicidade da EJA no Brasil, pretendendo uma melhor compreensão dos leitores para com a trajetória da Educação de Jovens e Adultos dos primórdios até os dias atuais.

A história nacional da EJA revela que seus primeiros passos foram traçados a partir da chegada dos Jesuítas no Brasil, uma ordem de caráter militar que fora criada para desacelerar o avanço do protestantismo no mundo. Entre suas ações de destaque, é possível citar a alfabetização dos indígenas, manifestada por meio da catequização, na intenção de ampliar o catolicismo. Desse modo, as práticas de colonização da época visavam aplicar sermões de caráter religioso aos indivíduos, na tentativa de acentuar a fé católica e, conseqüentemente, desvalidar crenças contrárias à moral catolicista (CARVALHO, 2019).

Tempos depois, ocorreu a expulsão dos Jesuítas das colônias, em virtude do Estado português querer um maior controle das atividades na colônia, o que acabou por gerar mudanças no funcionamento da educação da época (CARVALHO, 2019). Com a expulsão dos Jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. Como é o caso do surgimento da escolarização pública no Brasil, que teve início a partir dos ideais pombalinos. Todavia, ainda

havia questões a se pensar, pois, os adultos das classes menos favorecidas que tinham intenção de estudar não encontravam espaço para isso na reforma Pombalina, afinal, a educação da época ainda parecia ser um privilégio a camadas restritas (MOURA 2003).

Nesse sentido, ainda havia muito o que se reivindicar, pois, a educação era voltada mais para as crianças do sexo masculino, de modo que, a educação para adultos ainda não era reconhecida entre os espaços. Durante o período do império do Brasil a primeira constituição falava da necessidade do ensino primário, no entanto essa questão ficou sob responsabilidade das províncias, tendo o governo imperial que se responsabilizar pelo ensino superior. Desse modo, praticamente não se falou da necessidade de educar os jovens e adultos (STRELHOW, 2010). Nesse cenário, o objetivo da educação de jovens e adultos voltou-se a fim de atender às necessidades da monarquia, que havia se estabelecido como sistema de governo no Brasil. E com o passar disso, a educação de adultos configurou-se em um viés profissional (MENDONÇA 2019).

Considerando os principais legados alcançados na EJA, em 1934, surgiu o Plano Nacional de Educação, idealizado pela Constituição Federal, com a finalidade de ampliar o alcance ao ensino primário público por toda a população, sendo este, um dever obrigatório e livre de custos (CARVALHO, 2019). Na década seguinte, ocorreu a chegada do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e do Fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP, o que contribuiu fortemente para melhorias no ensino. Outros surgimentos mostraram-se potentes para o ensino da época, como é o caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Ademais, a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1945, também foi significativa, pensada com o intuito de contribuir para que todos tivessem acesso a uma educação de qualidade em todas as modalidades e níveis de ensino (CARVALHO, 2019, p. 23). Este órgão veio atuar no Brasil no sentido de cobrar e incentivar políticas públicas que pudessem levar a erradicação do analfabetismo.

Dessa forma, todos esses movimentos serviram de base para o reconhecimento da EJA no Brasil, uma vez que, “A partir daí diversas outras campanhas, congressos e seminários foram realizados. [...]” (CARVALHO, 2019, p. 24), gerando fortalecimento e melhorias para a educação de jovens e adultos daquela e das futuras gerações. Entre os congressos, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958, onde Paulo Freire pôde apresentar

suas ideias, que, posteriormente, ele colocaria em prática em Angicos, interior do Rio Grande do Norte (STRELHOW, 2010).

Tais inovações mostraram-se pertinentes ao reconhecimento da EJA, contudo, ainda não era o bastante, pois, muitas das impressões sobre os não letrados eram revestidas por julgamentos de caráter depreciativo. Por isso, notava-se que a EJA também era vista como uma espécie de “ato caridoso”, revelando uma postura de supremacismo por parte das pessoas letradas àqueles que eram analfabetos (STRELHOW, 2012). Acerca disso instalou-se “[...] uma grande onda de preconceito e exclusão [...]” (STRELHOW, 2012, p. 51) para com as pessoas analfabetas, desconsiderando-as enquanto sujeitos dignos, ou, ainda, enxergando-as enquanto inferiores àqueles que eram alfabetizados. Tais considerações não estavam presentes entre os princípios freirianos, que enalteciam a construção do saber junto com jovens e adultos, procurando formá-los como cidadãos, dando, inclusive, o direito ao voto, que era negado aos analfabetos desde a primeira constituição da república.

Todavia, com o advento do golpe militar de 1964 e a instauração da ditadura militar, Paulo Freire e os demais que sonhavam com a erradicação do analfabetismo no Brasil foram perseguidos e muitos tiveram que deixar o país. Por questão de pressão internacional, a ditadura criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL. No entanto, esse programa repetia os erros dos programas das décadas anteriores aos movimentos freireanos, inclusive, de considerar a alfabetização dos jovens e adultos como caridade e não requerer profissionais com nível superior (STRELHOW, 2010).

Com a queda da ditadura, o MOBRAL foi descontinuado. No governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Alfabetização Solidária que trazia em sua concepção muitos erros do passado, principalmente, ao associar a ideia de alfabetização como uma questão de caridade e não como uma chaga do Brasil, mas recentemente é que a questão foi enfrentada de forma mais segura, seguindo todo o arcabouço legal que garante esse direito desde a constituição de 1988 e posterior legislação infraconstitucional.

A partir das colocações postas até então, o estudo em questão propõe compreender, a partir de um levantamento bibliográfico, a importância da alfabetização e letramento para o público da EJA, reconhecendo as ressignificações que esse processo tem a agregar na vida de jovens e adultos. O estudo se justifica ao contribuir para as discussões sobre a educação de jovens e adultos, trazendo como alicerce as compreensões e entendimentos sobre alfabetização e letramento. Para tanto, se fizeram presentes algumas das contribuições de autores que dominam o tema enunciado pelo estudo, sendo eles, Albuquerque e Ferreira

(2008), Carvalho (2019), Soares (2020), Salviano, Brigagão e Augusto (2020) e entre outros. Ademais, a atual investigação apresenta sua relevância ao propagar conhecimentos sobre a historicidade nacional da EJA, bem como, a importância do processo de alfabetização e letramento para o público de jovens e adultos no Brasil.

METODOLOGIA

Enquanto caminho metodológico, a atual investigação dinamizou-se em formato de pesquisa bibliográfica, identificando esta enquanto meio eficiente para coletar informações. A escolha do método é consistente, na medida em que ele permite o contato com materiais já criados e elaborados, como é o caso de livros e artigos científicos (GIL, 2002). Desse modo, é um método de pesquisa bastante reconhecido entre os pesquisadores, vez que, “[...] há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. [...]” (GIL, 2002, p. 44).

Além de tudo, a investigação apresenta caráter exploratório, buscando “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...]” (GIL, 2002, p. 41). Por essa linha, o estudo analisou alguns artigos completos publicados em revistas, bem como, dissertações e livros referentes à temática de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos. Ademais, foi realizada uma leitura concentrada acerca dos materiais encontrados, filtrando as informações mais relevantes para a construção do trabalho em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A alfabetização é um processo de apropriação de técnicas e habilidades, necessárias para a aprendizagem da escrita e da leitura. Complexo e extenso, ocorre a passos diferenciados para cada indivíduo, a medida em que é fortalecida uma apropriação quanto aos conhecimentos de leitura e escrita dos sujeitos (REBOUÇAS; LEITE; SILVA, 2021). Para melhor esclarecer o conceito de alfabetização, Soares (2020, p. 11) avalia que esta “[...] não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação [...]” da língua escrita, que por sua vez, é composta por diversos elementos, tais como grafemas e fonemas. A partir de então, pretexto sobre a conexão existente entre esses elementos, onde

fonemas são representados por grafemas, de modo que tal representação não está proporcionada em códigos, mas sim em representações (SOARES, 2020).

Seguindo o raciocínio, toma-se que estar alfabetizado reflete da apropriação de métodos e artifícios que permitam um reconhecimento daquilo que a escrita representa, bem como, “[...] a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala [...]” (SOARES, 2020, p. 11). Em complemento, Albuquerque e Ferreira (2008), afirmam que a prática da alfabetização tem por obrigação, condicionar a aprendizagem alfabética e “[...] tal domínio pressupõe a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas” (p. 430). Assim, o conhecimento alfabético está associado ao entendimento representativo da língua e de seus mecanismos estruturais, permitindo ao sujeito compreender o significado por trás das palavras, das sílabas, das frases e das posturas textuais.

Entretanto, conforme o progresso da sociedade, modificam-se as noções de domínio básico necessárias para considerar alguém alfabetizado. Na contemporaneidade, alguém que saiba apenas escrever o seu nome, por exemplo, não é mais considerado alfabetizado, bem como, aqueles que apenas proferem o reconhecimento das letras, pois isto já não é mais o nível máximo exigido. A ideia de letramento surge, justamente, em consequência dessa nova demanda, que expande a necessidade de domínio da escrita e da leitura para compreender, praticar, fazer uso da leitura e escrita socialmente. Dessa forma,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 39-40).

Não basta ser alfabetizado, precisa ser letrado, e não há como ser letrado sem ser alfabetizado. Portanto, apesar de se tratar de coisas diferentes, a alfabetização e o letramento estão intensamente ligados e desempenham papéis complementares entre si. Enquanto a alfabetização está vinculada às noções sobre a representação da escrita, o letramento diz respeito à habilidade do indivíduo em se apropriar dessas representações e por meio da escrita, inserir-se nas práticas e (con)vivências sociais (SOARES, 2020). Desse modo, o letramento assume um caráter de serventia ao sujeito, através do qual este seja capaz de ler e reconhecer informações letradas, produzir textos de diferentes gêneros textuais, orientar-se por meio das convenções proporcionadas pela leitura e a capacidade de expressá-las na escrita (SOARES, 2020, p. 47).

Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: 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 tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nesse sentido, compreende-se que:

[...] é imprescindível que os alunos ampliem suas experiências de letramento. Para isso, as atividades de leitura devem ser planejadas de forma a envolver textos de diferentes gêneros e a exploração de diversas estratégias de leitura. Quanto às atividades de produção de textos, elas devem ser conduzidas de forma que os alunos produzam textos para atender a diferentes finalidades e interlocutores, realizando, para tal, uma leitura crítica da realidade e do contexto imediato de interação (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2008, p. 430).

Tais asserções evidenciam a relevância contida nas práticas de leitura e escrita, capazes de ampliar e agilizar o desenvolvimento dos sujeitos durante seu processo de alfabetização e letramento.

Todavia, as atividades de leitura e escrita intrincadas à educação de jovens e adultos não são as mesmas que circulam pela educação infantil. Diferem-se em larga escala, considerando que os jovens e adultos já possuem uma leitura de mundo e já foram apresentados à maioria das regras e convenções sociais, ou seja, estão habilitados de certa autonomia para sobreviver e atuar em sociedade. Por assim dizer, Albuquerque e Ferreira (2008) reiteram, o público da educação de jovens e adultos não é totalmente leigo aos conhecimentos alfabéticos e/ou letrados, “[...] ao ingressarem em turmas de EJA, já apresentam certos conhecimentos sobre o nosso sistema de escrita, construídos nas interações em diferentes práticas sociais de leitura e escrita [...]” (p. 429). A partir de então, entende-se que a bagagem de vida destes sujeitos deve ser considerada, tendo em vista que

[...] 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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (FREIRE, 1989, n.p).

Embora tenham se desvinculado precocemente da educação básica, ou até mesmo nunca acessando-a, os jovens e adultos construíram suas próprias dinâmicas para estabelecer diálogos e expandir relações pessoais com outros indivíduos. Além disso, tiveram de criar mecanismos para se apropriar de conhecimentos culturais, religiosos e científicos, bem como, para se inserir no mercado de trabalho e identificar algumas das informações letradas que os

cercam cotidianamente. A partir de então, considera-se que os conceitos de alfabetização e letramento

[...] são extremamente necessários em todas as modalidades de ensino e, principalmente, na EJA, uma vez que o público da educação de jovens, adultos e idosos passou pela privação do direito à educação durante um período considerável de suas vidas e os motivos para tal são as condições capitalistas que norteiam a sociedade. É certo que a leitura do mundo, os sujeitos da EJA dispõem independentes de serem alfabetizados, no entanto, precisam da leitura da palavra para relerem o mundo [...] (SILVA; SANTOS; MARTINS-OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Em virtude disso, a alfabetização e letramento, aparecem para o público da EJA como uma via de reintegração desses sujeitos aos âmbitos sociais e educacionais, permitindo a essas pessoas novas assimilações sobre o cotidiano letrado. É concedida uma nova oportunidade de adquirir conhecimentos, de enxergar o mundo sob outras perspectivas e de ressignificar aprendizados que já foram adquiridos. Logo, a EJA além de reintegrante é empoderadora, pois, aqueles que retornam à escola por meio dela, resgatam sonhos e desejos, bem como, reiteram o direito que lhes foi tirado nos primórdios de sua jornada educacional. Quanto a isso, Albuquerque e Ferreira (2008), notam que tal retorno motiva-se por uma densa vontade de aprender a ler e a escrever, de concluir um ciclo que a tempos foi deixado de lado ou inalcançado, visando uma autonomia por parte de um direito que deveria ter sido lhes assegurado.

Vale ressaltar ainda, que a EJA perpassa um processo de ressignificação da identidade dos sujeitos, à medida que, por meio do processo de alfabetização e letramento consciente, os jovens e adultos atribuem novos significados a sua identidade humana, como também, protagonizam novas reflexões críticas acerca da realidade e do meio em que (con)vivem. Conforme afirmam Salviano, Brigagão e Augusto (2020), “[...] todo ser humano deve estar preparado a elaborar pensamentos críticos e autônomos, capazes de reformular juízos de valor próprios, de modo a poder decidir por si mesmo como agir em diferentes circunstâncias da vida” (p. 52650).

Assim, a EJA condiciona o sentimento de liberdade aos jovens e adultos. Eles sentem-se livres, confiantes e estimulados, aflorando sentimentos que não eram despertados nesses indivíduos até então. E isto, revela o quão rico é “[...] compreender as particularidades apresentadas individualmente pelo educando [...]” (REBOUÇAS; LEITE; SILVA, 2021, p. 8), pois estas alicerçam não somente os sujeitos alunos, mas os professores também. Assim, a

EJA propõe um enfrentamento aos desafios, apontando a busca por realizações pessoais dos sujeitos e agregando sentimentos de utilidade e dignidade humana (SALVIANO; BRIGAGÃO; AUGUSTO, 2020).

Ciente disso, “[...] pressupõe-se a necessidade de organizar e selecionar um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos [...]” (SALVIANO; BRIGAGÃO; AUGUSTO, 2020, p. 52652) que possam super estimular e reintegrar os jovens e adultos à sua formação básica, na intenção de que estes também possam desfrutar de melhores condições de vida e acesso às oportunidades alegadas aos letrados. Para além de tudo, também faz-se interessante repensar quanto às práticas pedagógicas a serem utilizadas com o público da EJA, uma vez que estas “[...] nortearão a metodologia mais adequada ao trabalho em sala de aula. [...]” (SALVIANO; BRIGAGÃO; AUGUSTO, 2020, p. 52652).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões ora construídas, o atual estudo conseguiu reconhecer e explicitar a significância que o processo de alfabetização e letramento tem a agregar para os jovens e adultos que se encontram na EJA. Por meio de lembretes históricos, estabeleceu-se uma compreensão básica a respeito dos passos que a EJA transcendeu no Brasil, até chegar ao formato atual.

Para, além disso, alguns outros resultados foram encontrados, sendo estes, categorizados entre três principais. No primeiro deles, a compreensão de que a alfabetização e o letramento, embora processos distintos, têm muito a contribuir para a formação e construção da identidade dos sujeitos. Por meio dos dotes letrados e alfabéticos, é possível ressignificar conhecimentos, pensamentos, experiências e, ainda, os modos de se (con)viver em sociedade.

Em segundo ponto, reconheceu-se que a alfabetização e o letramento fazem-se necessários para todas as modalidades de ensino, uma vez que, estas possuem alto poder de ampliar as formas e métodos de se dialogar com as pessoas. Contudo, se tratando da educação de jovens e adultos, os conhecimentos de alfabetização e letramento tornam-se ainda mais precisos e necessários, pois, servem a possibilidade de reintegrar sujeitos que por alguma razão foram desrespeitados sobre seu direito básico à educação.

Em último ponto, considera-se que os saberes alfabéticos e letrados são empoderadores, capazes de revigorar a autonomia dos sujeitos e de levantar novos olhares de

autoestima desses sujeitos consigo mesmo. Assim, esses saberes tornam-se indispensáveis ao processo de emancipação dos sujeitos, ressaltando este enquanto consciente e libertador.

Tais compreensões condicionam o entendimento de que incentivar a leitura e a escrita, é sinônimo de oportunizar não somente o fortalecimento das habilidades letradas e alfabéticas, mas, também, resgatar e ampliar o envolvimento dos sujeitos da EJA nas mais variadas práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 425-440, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/82/56>. Acesso em: 30 nov. 2021.

CARVALHO, J. S. de. **Alfabetização e Letramento na EJA**: uma perspectiva histórica. 2019. 46 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano, Morrinhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1025/5/tcc_Julia%20Souza%20de%20Carvalho.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

REBOUÇAS, W. A. S.; LEITE, M. L. da S.; SILVA, Y. R. C. da. Análise da escrita: um estudo de caso fundamentado na psicogênese. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6693/5636>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SALVIANO, A. R. M.; BRIGAGÃO, M. das D.; AUGUSTO, N. D' A. Alfabetização e letramento na EJA. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 52648-52655, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/14072/11768>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SILVA, L. S. da; SANTOS, A. L. T.; MARTINS-OLIVEIRA, N. E. G.. Alfabetização/Letramento na EJA: um diálogo conceitual. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l], v. 7, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/10418>. Acesso em: 30 nov. 2021.

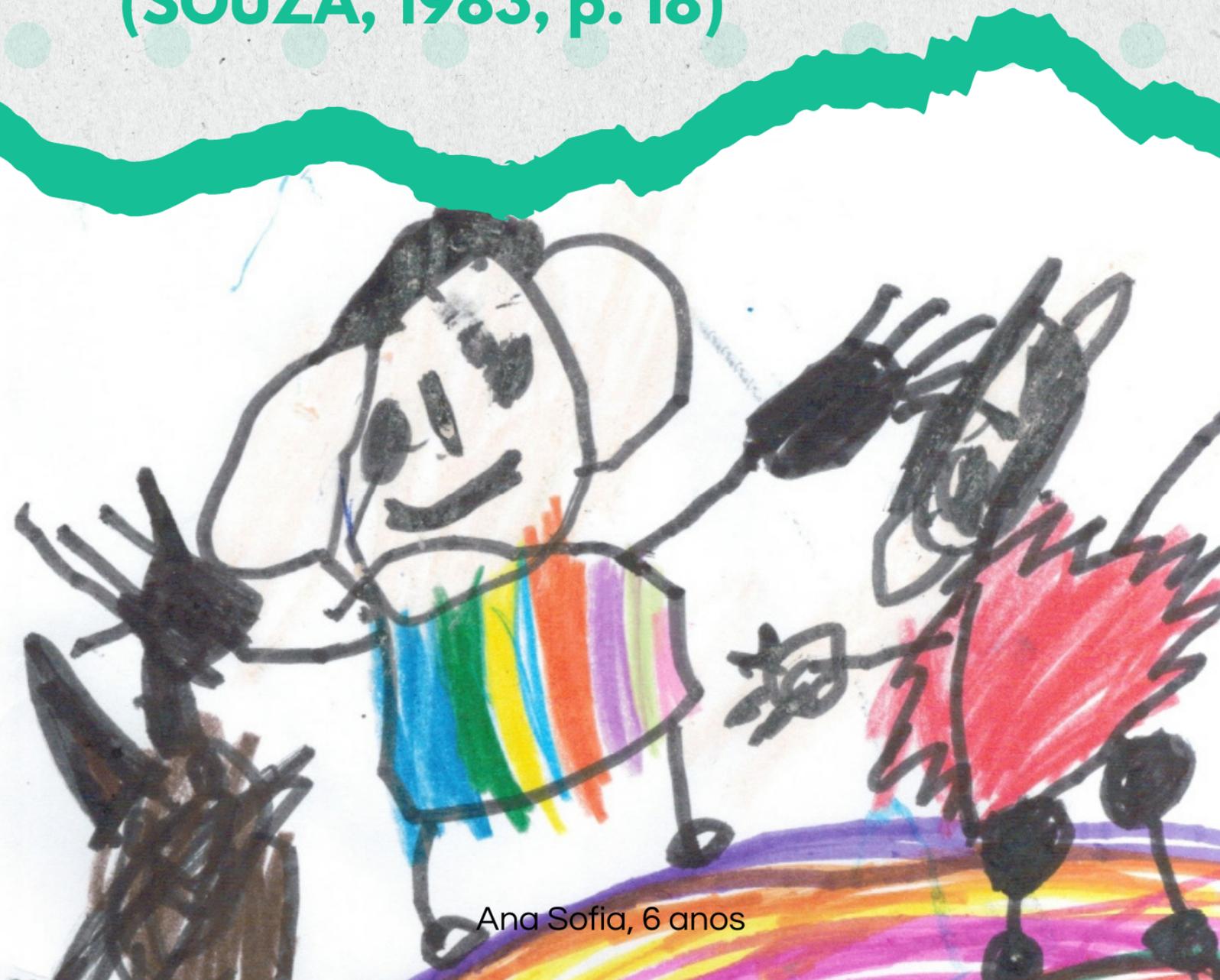
SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. Editora Contexto, 2020.

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

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 30 nov. 2021.

"Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades."

(SOUZA, 1983, p. 18)



Ana Sofia, 6 anos

LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Andrialex William da Silva
Manoilly Dantas de Oliveira

INTRODUÇÃO

É importante refletir em como a escola tem trabalhado com temas como diversidade étnica, racismo, negritude, cultura indígena, branquitude, entre outros. Acreditamos que um caminho viável para tais debates no ambiente educacional é a leitura de textos literários na sala de aula, pois podem representar uma janela para outras culturas por meio da ficcionalidade. As discussões a partir do livro de literatura devem começar na mais tenra idade e transpassar todo o processo de escolarização do sujeito, uma vez que literatura e temática étnico-racial são transdisciplinares.

Nesse cenário, é imprescindível considerar a figura do professor como elo entre a obra literária que discute a diversidade étnica e os seus alunos. Nesse sentido surge uma questão *sine qua non* que norteará as nossas discussões: os professores, sobretudo aqueles que atuam nos primeiros anos do processo de escolarização, Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, têm formação adequada para desenvolver práticas com a literatura infantil com temática étnico-racial? Para tanto, precisamos pontuar dois aspectos sobre a formação docente que se relacionam: a prática com a literatura e as discussões sobre a temática étnico-racial.

Saldanha (2018), ao analisar os cursos de pedagogia das universidades federais, identificou que, de 27 instituições, 11 têm disciplinas obrigatórias que se voltam ao ensino da literatura, 14 têm componentes curriculares optativos e 2 não têm disciplinas que discutam o texto literário. Com isso, a pesquisa detectou uma lacuna formativa no currículo dos cursos de pedagogia do país, tendo em vista que tais professores são os primeiros a sistematizar o contato do sujeito com a literatura no ambiente escolar. Endossando tal entendimento, Queiros (2019), ao produzir um estado de arte sobre a presença da literatura na formação de pedagogos, também constatou uma carência na formação docente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e saberes que envolvem o texto literário e seu potencial formativo para a vida.

Sobre a temática étnico-racial, Reis (2017, p. 114) denuncia que “o compromisso para o trabalho com as relações étnico-raciais não está sendo tomado como direcionamento dos cursos de Pedagogia, tampouco como um componente indispensável na formação do professor”. Nesse sentido, espaços de formação continuada para profissionais que atuem nos primeiros anos do processo de escolarização que se voltem a literatura e a temática étnico-racial configuram-se como uma necessidade urgente, dada a carência existente durante a formação inicial.

Com isso, esse estudo tem por objetivo analisar as possíveis contribuições de um curso de formação continuada para a prática com o livro de literatura infantil com temática étnico-racial (LITER), considerando esse um objeto cultural que possibilita a intersecção entre as duas temáticas.

REFLEXÕES SOBRE A LITERATURA COM TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL

A literatura é um “[...] fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p. 27). A literatura expressa experiências humanas e, por meio dessa leitura, os leitores podem conhecer outras realidades ao mesmo tempo em que se diverte.

No texto literário, a forma como se diz é tão importante quanto o que se diz (FIORIN; SAVIOLI, 1991); dessa forma, as palavras são organizadas de modo especial, que chama atenção do leitor, que o desestabiliza e propõe reflexão. A sonoridade e a forma que as palavras foram organizadas tornam-se, para a criança, referência sobre a língua escrita. Assim, “a criança familiariza-se com estruturas linguísticas mais elaboradas porque é o resultado do trabalho de um escritor — alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos através da língua” (AMARILHA, 2009, p. 56).

Para que as crianças tenham acesso a textos literários, os docentes, mediadores do processo de formação de leitores, precisam ter domínio sobre esse campo teórico e metodológico. Isso porque “somente um professor leitor de vários textos e que goste de ler terá condição de desenvolver sua prática pautada em uma concepção transformadora de ensino que seja capaz de propiciar o pensar, refletir e agir sobre a realidade” (SALDANHA; AMARILHA, 2016, p. 388).

Levando isso em consideração, defendemos que a discussão sobre a literatura infantil precisa estar presente na formação dos pedagogos, tendo em vista que são os responsáveis por “mediar o rito iniciático ao mundo da palavra, do simbólico, das metáforas” (AMARILHA, 2013, p. 132) para as crianças. O professor precisa conhecer obras de literatura infantil e metodologias para o ensino com textos literários, bem como ter uma formação teórica sólida por meio de uma formação inicial e continuada.

Saldanha (2018) defende a importância da presença do componente curricular voltado ao ensino da literatura uma vez que “o pedagogo precisa de embasamento teórico-metodológico em literatura na sua formação formal inicial” (SALDANHA, 2018, p. 225). Sem formação, esses profissionais apresentarão uma lacuna formativa no desenvolvimento de sua profissão.

Compreendemos que a formação docente é um “processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de condutas, conhecimentos, habilidades, valores inerentes ao desenvolvimento de competências para o desempenho da docência” (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 18). Isso é possível quando relaciona vivências subjetivas, experiências práticas em seu contexto de trabalho e em contextos formais de compartilhamento de saberes com outros docentes. É no processo de apropriação da cultura profissional que o docente constrói sua identidade profissional.

Sabendo disso e de que as exigências e os objetivos da escola estão sempre em mudança, o docente se vê diante da exigência de um contínuo estudo. Isso acontece porque a sociedade também está em constante mudanças. “Entre elas podemos citar a problemática da igualdade e dos direitos humanos, [...] e as questões da diferença e do multiculturalismo, em tempos de uma mundialização com pretensões monoculturais” (CANDAU, 2008, p. 45). A escola que durante muito tempo considerou apenas uma visão, a do europeu, e desconsiderou tantas culturas, é obrigada a olhar para essas questões de igualdade na diferença.

Assim, defendemos um caminho para o aprofundamento da discussão das relações étnico raciais: o uso de textos literários como possibilidade de conhecimento acerca de outras culturas, tais como as indígenas e as negras. Dessa forma, a literatura infantil com temática étnico-racial se constitui um meio para formar leitores e conhecer esses povos de forma contextualizada, com criatividade e inteligibilidade.

Literatura infantil com temática étnico-racial é um conceito operacional que diz respeito aos textos literários voltados à infância que nos apresentam culturas e histórias pautadas em questões étnico-raciais, representando por meio da ficcionalidade povos que, ao

longo da história, estiveram, por diversos momentos, à margem da sociedade. Esse conceito guarda-chuva busca compreender a literatura infantil negra e a literatura infantil com temática indígena. A LITER convida o leitor a refletir sobre a própria identidade e suas compreensões sobre o outro, colaborando para a construção de um ambiente escolar democrático, no qual todos são representados.

Entendemos por Literatura Infantil Negra (LIN) as produções literárias que nos apresentam histórias e culturas de povos ou figuras negras, em diáspora ou no continente africano (CAMPOS, 2016). Nos últimos anos, muito tem se discutido qual a nomenclatura adequada para tal literatura (CUTI, 2010); dentre algumas opções, existe afro-brasileira, africana, negro-brasileira. Nossa opção por “negra” compreende a necessidade de ressignificar esta palavra, atribuindo a ela o real sentido que tem e buscando desconstruir o atributo negativo empregado. Essa compreensão segue a perspectiva dos movimentos negros espalhados pelo mundo, tal qual o *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam).

Compreendemos a Literatura Infantil com Temática Indígena (LITI) como “textos literários que têm como público-alvo as crianças e que tematizam e valorizam os aspectos das culturas, das histórias, das crenças, dos estilos de vida e das cosmovisões dos diversos povos indígenas do Brasil [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 16). Dentre essas produções, consideramos a literatura indigenista, que é produzida por não indígenas, e a literatura indígena, escrita por pessoas indígenas.

As obras, consideradas pela autora como produções políticas, combatem estereótipos e apresentam ao leitor novas possibilidades. Há um “certo esforço em problematizar uma imagem genérica de índio, de um lado, e em estabelecer outros cenários a partir dos quais as crianças possam vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas, de outro” (SILVEIRA; BONIN, 2012, p. 332). Dessa forma, defendemos o acesso dessas obras pelos professores e também pelos alunos, tendo em vista que combatem estereótipos e possibilita o conhecimento da cultura dos povos indígenas.

É preciso considerar que a presença da LITER em sala de aula também colabora para que a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, seja cumprida, uma vez que essa legisla sobre a obrigatoriedade do ensino das culturas e histórias dos povos negros e indígenas na educação básica. O parágrafo dois do artigo primeiro da lei coloca que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2008). Desta forma, a presença da Literatura Infantil com

temática étnico-racial no ambiente escolar se apresenta como um compromisso ético, moral e legal do educador com seus educandos.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica adotada neste estudo parte de uma investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os pesquisadores dessa investigação se enquadraram no campo da pesquisa como professores do minicurso, buscando um diálogo com os sujeitos da pesquisa de forma direta.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a investigação se caracteriza como um estudo de intervenção. Almeida e Aguiar (2017) explicam que a pesquisa-intervenção se caracteriza por uma ação sistematizada que busca colaborar com o campo de pesquisa na qual é desenvolvida. A intervenção realizada neste estudo foi um minicurso ofertado a partir do projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

Para a análise das respostas dos participantes do minicurso, teremos como base a organização categorial proposta por Bardin (2011). Em nossas análises, agrupamos as respostas observando temáticas em comum, considerando os princípios propostos por Bardin (2011) que são exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, finalidade e produtividade.

O MINICURSO

O minicurso Literatura Infantil com temática Étnico-Racial aconteceu em março de 2021, na modalidade remota, por conta do contexto pandêmico decorrente da disseminação do COVID-19. O minicurso contou com atividades síncronas, por meio de uma plataforma digital de videoconferência, as quais tinham o intuito de discutir textos literários e teóricos, e atividades assíncronas, por meio de questionários *online* que convidavam os participantes a analisar livros de LITER.

A formação continuada tinha como público-alvo professores da Educação Infantil, professores dos anos iniciais Ensino Fundamental - anos iniciais, bibliotecários, mediadores de leitura e estudantes de graduação em pedagogia e/ou biblioteconomia.

Com 20 horas de carga horária, o minicurso tinha como ementa: características do texto literário; projeto gráfico do livro de literatura infantil; relações étnico-raciais e sociedade; cultura negra; cultura indígena; o livro de literatura de infantil negra e com temática indígena; metodologia de leitura e ensino de literatura, Andaimagem.

O curso contou com 95 inscritos residentes dos estados do Rio Grande do Norte, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Piauí, Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que apenas 63 cursistas o concluíram. Ao fim da experiência formativa, os participantes responderam um questionário de avaliação do LITER; o *corpus* de análise deste estudo é um recorte das respostas desse questionário final.

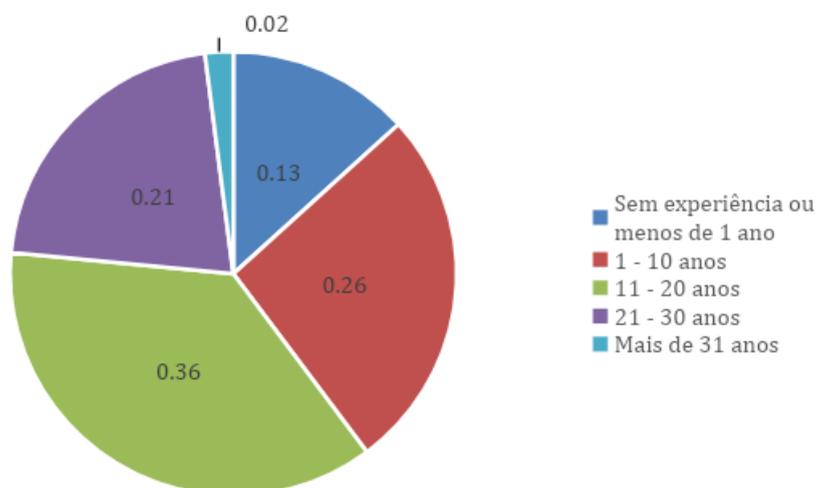
OS SUJEITOS

Dos 63 cursistas que finalizaram o LITER, são sujeitos deste estudo 46 participantes, pois consideramos apenas os profissionais formados, atuantes em escolas pelo país e que responderam ao questionário final. 82% dos sujeitos foram do Rio Grande do Norte, e os demais são dos estados citados anteriormente. Destacamos que a participação no minicurso foi majoritariamente feminina, nesse sentido, respeitando a identidade de gênero dos sujeitos, sempre que estivermos falando das participantes em específico utilizaremos o termo “professoras”.

Quanto à formação das participantes, 78% têm graduação em pedagogia, e as demais são graduadas em Artes Cênicas, Letras – Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso. 71% possuem especialização em áreas diversas, e 10% mestrado em educação. As professoras que não têm formação em pedagogia são profissionais redistribuídas, que ocupam espaços como bibliotecárias e mediadoras de leitura. Optamos por deixá-las participando da pesquisa, considerando a possível prática com a LITER.

Quanto ao cargo que ocupam, 48% atuam como professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e 52% atuam como mediadoras de leitura e no espaço da biblioteca. No que diz respeito ao tempo de experiência, temos o seguinte:

Gráfico 1 - Tempo de experiência dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores.

O número mais substancial de professoras que participaram do estudo tem entre 41 e 70 anos. Essas idades podem ser vistas no tempo de experiência das profissionais, tendo 36% de 11 a 20 anos de prática profissional. Com isso, podemos considerar que as participantes da pesquisa têm uma larga experiência na educação básica, considerando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

VOZES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA COM A LITER

Após a formação por meio do minicurso que discutia as relações étnico-raciais e a literatura infantil, foi disponibilizado aos cursistas um questionário de avaliação do momento formativo. Dentre as questões, indagamos aos participantes: “Você considera que o minicurso teve alguma relevância para a sua formação? Caso sim, qual?”. Organizamos as respostas em 5 categorias: Construção de conhecimento (29% das respostas), Formação teórica e repertório literário (19% das respostas), Valorização das culturas negras e indígenas (11% das respostas), A LITER na sala de aula (21% das respostas) e Respostas evasivas (19% das respostas)¹⁴.

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

¹⁴Organizamos os 19% na categoria “Respostas evasivas” que compreende as respostas que não foram claras ou não consideraram o que foi solicitado.

O entendimento sobre o minicurso como um espaço de construção de conhecimento compreende a categoria mais numerosa de nossa análise. É preciso destacar que o momento formativo pode constituir como “um processo orientado para o desenvolvimento profissional, estruturado a partir de necessidades formativas dos professores e da escola, o qual deve promover [...] a reconstrução de saberes” (RAMALHO; NUÑEZ, 2014, p. 19). Quando falamos sobre as discussões étnico-raciais, há uma ebulição de campos formativos sobre o assunto nas últimas décadas, entretanto ainda há muitas dúvidas sobre as questões que envolvem as culturas negras e indígenas.

As compreensões acerca dessas culturas, mesmo no ambiente escolar, ainda são pautadas no senso comum e na visão do colonizador sobre esses grupos étnicos. Oliveira (2020) postula acerca da falta de conhecimento que há sobre as comunidades indígenas e suas culturas. Nesse mesmo sentido, Reis (2017) explica que é comum professores terem dúvidas quando se trata de questões étnico-raciais, incluindo pautas sobre a negritude.

As respostas dessa categoria apontam que o minicurso foi um momento de troca de saberes e colaborou para o esclarecimento de alguns pontos referentes a tais aspectos culturais ligados à diversidade étnica. O quadro a seguir traz respostas que exemplificam tal elemento da categoria:

Quadro 1 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Aline Kayapó¹⁵	Na verdade, conhecia quase nada referente a étnico-racial nos moldes do minicurso. Foi importante ampliar meus conhecimentos e também levar essa diversidade aos meus alunos.
Zezé Motta	Com certeza. Bastante conhecimento sobre as culturas africanas e indígenas, bem como um despertar para a pesquisa.
Alcione	A abordagem do conhecimento destas culturas: que era pra mim até um pouco desconhecidas!! Passei a gostar ver com olhos da empatia e analisar com mais clareza diante deste minicurso!!

Fonte: Elaboração dos autores.

É preciso considerar que o objeto do curso não eram as questões étnico-raciais propriamente ditas, mas como elas surgem no texto literário. Desta forma, era fundamental debater conceitos como raça, etnia, negritude, indígena e cultura. As respostas apresentadas pelas professoras evidenciam uma carência formativa, que precisa ser atendida com urgência, considerando a necessidade social e o cumprimento da legislação vigente. É preciso que os saberes que envolvem a cultura negra e indígena sejam democratizados e sistematizados na

¹⁵Como forma de garantir a confidencialidade, cada participante recebeu um pseudônimo de uma personalidade feminina negra e/ou indígena.

educação básica, por meio, inclusive, de programas de formação continuada para professores que pensem em práticas atentas às questões das relações étnico-raciais.

Outro ponto importante que ficou claro sobre a construção do conhecimento é que as professoras tiveram contato com discussões acerca do texto literário, até o momento, inéditas para elas. Saldanha e Amarilha (2016) caracterizam a formação do pedagogo no tocante à literatura como precária, necessitando de propostas que considerem a temática no âmbito da formação continuada. As respostas das professoras evidenciaram tal elemento, como apresenta o quadro a seguir.

Quadro 2 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Elza Soares	Muita... até então tinha pouquíssimo conhecimento dessa Literatura Infantil.
Maria Kerexu	Muita relevância, inclusive a transdisciplinaridade presente nas obras, que nos trouxe inúmeras possibilidades para trabalhar a temática étnico-racial, sem ser necessariamente em uma data específica, porque a etnia faz parte de nós, é nossa história, então precisamos trazer para a prática essa miscigenação que somos todos nós.

Fonte: Elaboração dos autores.

A resposta de Elza Soares, aponta para a literatura infantil como um todo, não evidenciando um aspecto específico. Entretanto, Maria Kerexu aponta para uma característica específica do texto literário, inclusive para pensar as questões étnicas na literatura, a transdisciplinaridade. Tais respostas evidenciam a necessidade de espaços formativos que explorem livros de literatura infantil, evidenciando os elementos do texto e os colocando alinhado à prática pedagógica. Nesse sentido, não estamos falando de ensinar apenas elementos do texto literário, mas de refletir como esses elementos repercutem na sala de aula.

FORMAÇÃO TEÓRICA E REPERTÓRIO LITERÁRIO

Acreditamos ser imprescindível que o pedagogo tenha formação no que se refere ao ensino de literatura. Também entendemos que seja fundamental que esse docente “[...] seja um leitor permanente, não só porque gosta de ler, [...] mas que seja um colecionador de histórias e poemas como saber necessário ao seu fazer pedagógico, para exercê-lo com reflexão e criatividade” (AMARILHA, 2010, p. 90). Nas respostas dos cursistas, notamos uma ênfase na ampliação do repertório literário de textos sobre a temática negra e a temática indígena, como podemos ler a seguir.

Quadro 3 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Mart'nália	Sim, com certeza! Eu estava mesmo precisando desse incentivo, pois reconheço que tenho negligenciado no que se refere ao trabalho com Literatura Infantil Étnico-Racial. O curso me possibilitou refletir sobre o assunto e ampliar meu repertório de leituras.
Graça Graúna	Ter a oportunidade de me aprofundar na Literatura Infantil e conhecer obras de temas da cultura indígena e povos negros contribuiu para a diversificação do meu repertório literário, que até então era constituído por livros predominantemente escritos e ilustrados por pessoas brancas e com temas que não possibilitavam a discussão de assuntos tão urgentes e necessários à nossa sociedade. Deixando claro que, não desmereço autores e ilustradores brancos, minha intenção é dizer que meu conhecimento literário era limitado e nada diverso, por esse motivo, fico muito feliz em ter participado do minicurso, onde pude desconstruir pensamentos e construir alguns novos.

Fonte: Elaboração dos autores.

Em ambas as respostas, há um destaque no conhecimento de obras que passaram a constituir o repertório de leitura. Entendemos o repertório literário “[...] como o estoque de histórias e poemas que permite ao professor relacionar, adaptar, desenvolver situações didáticas em benefício do ensino e da aprendizagem de questões específicas” (AMARILHA, 2010, p. 87).

Na fala da professora Mart'nália, o curso possibilitou acesso aos livros de literatura infantil sobre a temática étnico-racial e a fez refletir sobre o lugar dessa discussão em sala de aula. Na resposta de Graça Graúna, encontramos uma fala na mesma direção, mas ela enfatiza que seu repertório literário era predominantemente de escritores brancos e que não possibilita o conhecimento de outras culturas além da europeia.

Essas respostas só enfatizam o quanto o repertório de leitura é imprescindível ao trabalho do professor uma vez que, ao conhecer e levar para sala de aula, pode possibilitar a ampliação dos conhecimentos do aprendiz. Nas respostas das docentes, também evidenciaram que a LITER são textos literários pouco conhecidos.

Quadro 4 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Auritha Tabajara	Sim, no tocante à imersão da literatura negra e indígena no nosso repertório de conhecimento, antes desconhecido ou pouco vivenciado.

Fonte: Elaboração dos autores.

Auritha Tabajara enfatiza a imersão na literatura com temática étnico-racial revelando o pouco ou nenhum acesso a esses textos e a importância do minicurso para o conhecimento de obras infantis que versem sobre as culturas negras e indígenas. Somente um professor que conheça obras que discutam as relações étnicos raciais e as discussões em torno dela estará

sensibilizado a lutar contra um ensino monocultural. Dessa forma, se o docente não conhece obras literárias criativas, não poderá levar a LITER aos alunos.

Além do conhecimento de obras de literatura infantil, alguns professores ressaltaram como importante os conhecimentos teóricos-metodológicos e leituras possibilitadas pelo minicurso. Destacamos a fala de duas docentes.

Quadro 5 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Julie Dorrico	Sim. Me ajudou a entender como devemos analisar um livro literário (narrativa, temática, projeto gráfico...). Possibilitou, também, o conhecimento de livros literários com temática indígena e africana. Gerou discussões e questionamentos importantes e, também, ofereceu material de leitura (bibliografia complementar/indicada) importantes para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre o assunto.
Djamila Ribeiro	Sim. Me permitiu ampliação do repertório literário e cultural. Ofereceu referências bibliográficas significativas para continuidade autônoma de estudos na área.

Fonte: Elaboração dos autores.

Em sua fala, Julie Dorrico destacou como importante para sua formação o conhecimento de livros de literatura sobre a temática étnico-racial, mas também aspectos teóricos que ajudam o docente a escolher um livro de qualidade para seus alunos, quando ela se referiu à forma de analisar obras literárias. Além disso, destacou as leituras teóricas como possibilidade de aprofundamento sobre a temática étnico-racial e o ensino de literatura. Na mesma direção, a professora Djamila Ribeiro faz o destaque das referências bibliográficas para a continuidade dos estudos e também o conhecimento de livros infantis que ampliaram o repertório cultural e literário.

Saldanha e Amarilha (2016, p. 387) defendem que o professor “precisa de um repertório de leitura de literatura e uma formação teórico-metodológica que lhe dê suporte para desenvolver esse trabalho” com a literatura infantil. Inferimos que, à medida que o docente tem acesso a títulos para compor o repertório literário, bem como dominar aspectos teóricos e metodológicos, as salas de aulas se tornam mais criativas e inclusivas.

VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS NEGRAS E INDÍGENAS

É preciso considerar que os campos de formação continuada não se enquadram apenas como um espaço pedagógico para discussões conceituais em uma espécie de aglomeração de conhecimento, partindo de uma concepção tecnicista de ensino. Formação continuada pode

ser entendida como um espaço de discussão da prática dos próprios valores que influenciam o fazer docente, uma revisão das concepções pedagógicas, um espaço de reflexão docente. Corroborando tal entendimento, Ramalho e Nuñez (2014, p. 18) explicam que a formação continuada “inclui interesses, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, atitudes, valores, dentre outros elementos que levam a um novo estágio, qualitativamente diferente, no desenvolvimento profissional”.

Nessa perspectiva, as professoras participantes apontam que o curso foi um meio o qual as levaram a refletir sobre as culturas indígenas e a cultura negra, considerando, inclusive, a necessidade de valorização dos costumes, das religiões, das crenças e das práticas sociais de tais grupos étnicos. É possível visualizar o seguinte:

Quadro 6 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Joenia Wapichana	Sim. Fundamentação e esclarecimentos acerca do empoderamento e valorização das minorias.
Tais Araújo	Sim, me fez ter um olhar mais reflexivo sobre as culturas negras e indígenas, dar maior importância a esses povos.
Alice Walker	Sim, conhecimento maior dessas temáticas tão importantes para compreensão da nossa identidade cultural e de outros povos

Fonte: Elaboração dos autores.

As falas indicadas acima apontam para a necessidade de espaço que empoderem e valorizem culturas de grupos étnico distintos, considerando sua relevância para a formação de identidades de povos e pessoas. Reis (2017, p. 25) postula que “a valorização do negro e de sua cultura contribui de forma decisiva para o resgate da consciência de pertencimento ao grupo e da identidade pessoal”. O mesmo se enquadra quando pensamos na valorização do indígena e sua cultura.

Outro elemento revelador dessa categoria é a denúncia criada sobre a marginalização desses grupos e suas respectivas culturas, inclusive dentro do ambiente escolar. As professoras nos revelaram o seguinte:

Quadro 7 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Gloria Maria	Sim, muita relevância. Primeiro pela temática que muitas vezes não damos a devida importância e acabamos deixando meio de lado. Então o minicurso suscitou em mim o desejo de valorizar mais e abordar com mais frequência essa temática com os alunos. Segundo pela equipe que organizou e nos passou essa formação.
Mel Duarte	Teve toda relevância, porque os temas abordados eram pouco utilizados na mediação de leitura. A importância e a forma de trabalhar esses temas me trouxeram uma teoria para aplicar na prática, que mudou completamente a minha formação. Pois

	possibilitaram a prática a inclusão de temas no processo ensino-aprendizagem, necessários para desmistificar e superar a desvalorização de culturas legítimas de grande valor na formação da nossa história.
--	--

Fonte: Elaboração dos autores.

Espaços formativos como o LITER possibilitam que a cultura negra e a indígena tenham visibilidade no ambiente educacional e sejam devidamente valorizadas. É preciso que o espaço educacional considere a pluralidade humana e abra espaço para discussões e práticas que evidenciem grupos étnicos que por vezes foram escanteados dentro e fora das instituições de ensino. Construir uma escola democrática é pensar um ambiente de ensino que respeita e possibilita a coexistência das mais diferentes culturas.

A LITER NA SALA DE AULA

Durante as análises das respostas, notamos que, a partir das discussões oferecidas no minicurso, alguns docentes puderam pensar sobre a própria prática com a LITER, como podemos ler a seguir.

Quadro 8 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Carolina Maria de Jesus	Sim. Despertei para o fato de utilizar poucas vezes durante o ano livros com essas temáticas.
Márcia Kambeba	Muita. Eu simplesmente não tinha aberto os olhos para refletir que talvez pudesse está diminuindo as possibilidades de ampliação de leitura de meus alunos, quando oferecia em menor quantidade histórias étnico-racial e indígena.
Conceição Evaristo	Sim. Observar com mais atenção os contos indígenas e africanos como subsídios para as aulas de literatura.

Fonte: Elaboração dos autores.

A professora Carolina Maria de Jesus reconhece que leu a LITER poucas vezes em suas aulas. A docente Conceição Evaristo afirma que irá atentar para essas obras como possibilidade para a sala de aula. Inferimos que essas reflexões são resultados do minicurso uma vez que levaram as docentes a avaliar a própria prática.

As respostas apresentadas nos revelam a presença incipiente dessas obras nas salas de aula e, conseqüentemente, pouca discussão sobre essa temática com as crianças, mesmo que a Lei nº11.645/2008 preveja a obrigatoriedade da discussão sobre as histórias e culturas dos povos indígenas e africanos, destacando como caminho as áreas de educação artística e de literatura (BRASIL, 2008).

Na mesma direção, a professora Márcia Kambeba faz uma reflexão sobre as consequências de o docente não ler com seus alunos a literatura infantil negra e indígena. Segundo ela, há uma diminuição na possibilidade de leituras dos alunos, revelando a responsabilidade ética e legal do docente na formação de leitores e para as discussões étnicos raciais.

De acordo com Marques *et al.* (2018), há uma lacuna sobre a discussão desta temática na formação de professores, seja inicial ou continuada. Se os docentes não conhecem materiais e ferramentas para a discussão na sala de aula, o ensino sobre as histórias e culturas africanas e indígenas pode ficar defasado. “Anunciamos a partir disso uma crítica sobre a deficiência na formação quanto ao trabalho com as relações étnicas e de raça no processo de formação profissional [...]” (MARQUES *et al.*, 2018, p. 39) dos professores.

Outro ponto que percebemos nas respostas das docentes foi o destaque do minicurso colaborar para pensar na própria sala de aula.

Quadro 9 - respostas docentes ao questionário

SUJEITO	RESPOSTAS
Toni Morrison	Sim. Os conteúdos abordados enriqueceram minha cultura e conhecimento. Já usei um dos livros na aula, ampliaram minha visão sobre as culturas indígena e africana.
Eliana Potiguara	Sim. Foi excelente, me deu uma nova perspectiva de abordagem para com meus alunos.

Fonte: Elaboração dos autores.

As discussões sobre as relações étnicos-raciais realizadas no minicurso foram vistas como novidade e como forma de ampliação da visão dos docentes. A partir da apropriação dessas discussões, as docentes se sentiram mobilizadas a levar a discussão para a sala de aula, como dito pela professora Toni Morrison, e sensibilizados a pensar em novas abordagens para sala de aula, conforme falado por Eliana Potiguara.

É preciso de profissionais que reconheçam suas limitações formativas e busquem ampliar o repertório de leitura e a formação contínua com capacitação teórica metodológica (AMARILHA, 2010). Sabemos que atitudes assim são de suma importância para o início da presença das discussões da temática étnico-racial na sala de aula de forma mais efetiva.

CONCLUSÃO

Considerando o texto literário enquanto arte da palavra, a Lei nº 11.645/2008 e a necessidade formativa docente para o ensino da literatura e das relações étnico-raciais, objetivamos, com este artigo, analisar as possíveis contribuições de um curso de formação continuada para a prática com o livro de literatura infantil com temática étnico-racial (LITER).

Partindo das respostas dos professores ao questionário de avaliação da proposta formativa, destacamos algumas das principais contribuições do minicurso para as docentes participantes do estudo. A proposta formativa tinha como intenção oferecer subsídios para a discussão sobre as características da literatura e do livro infantil bem como a metodologia para o ensino de literatura. Além disso, há a discussão sobre as relações étnico-raciais, os textos literários que tematizam as culturas negra e indígena.

Um dos apontamentos feitos pelos docentes foi a possibilidade de se aproximar das discussões ligadas às relações étnico-raciais tais como o conceito de etnia, de raça, branquitude. As docentes deixaram claro que tinham pouco esclarecimento sobre esses conceitos e o minicurso possibilitou acesso a essa discussão que tangencia a discussão da LITER.

Outra contribuição destacada foi o acesso a textos teóricos e literários que possibilitaram a ampliação do repertório teórico, literário e cultural, entendendo como aspecto importante para a prática com a LITER e a discussão acerca das relações étnico-raciais na sala de aula. As docentes também destacaram como ponto positivo o conhecimento da literatura infantil negra e indígena, revelando o pouco contato que tinham com essas obras.

Também enfatizaram a marginalização dos grupos étnicos dentro e fora do ambiente escolar, além da necessidade de empoderamento e valorização das culturas negra e indígena. Por último, reconheceram que todo o conhecimento construído por meio de discussão no minicurso pode ser levado para a sala de aula.

Dessa forma reafirmamos a necessidade de momentos formativos como esses que configuram espaços de formação continuada e de forma a garantir acesso a essas temáticas para os docentes. Para além disso, destacamos a necessidade latente no que diz respeito à democratização e difusão dos conhecimentos acerca da literatura e das discussões em torno das relações étnico-raciais, garantindo com que tais temáticas cheguem à educação básica e possibilitem a criação de um ambiente inclusivo para a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C; AGUIAR, R. M. R. A pesquisa-intervenção na formação continuada de professores e o dispositivo de análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica: revisitando algumas questões e considerações. **Educar em Revista** [online], v. 00, n. 64, p. 89-101, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49817>. Acesso em: 14 nov. 2021.

AMARILHA, M. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

AMARILHA, M. Repertório de leitura: autoridade para transgredir na formação do leitor. In: AMARILHA, M. Orgs. **Educação e leitura**: redes de sentidos. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

AMARILHA, M.. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, abril, p. 45-56, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 21 out. 2021.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Texto literário e não-literário. In: FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**: leitura e redação. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

MARQUES, E. P. S.; ALMEIDA, F. A. de; SILVA, W. S. da; MARQUES, H. de S. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. In: MARQUES, E. P. de S.; TROQUEZ, M. C. C. (org.). **Educação das relações étnicoraciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, M. D. de. **As vozes das crianças sobre o livro de literatura infantil com temática indígena**: entre o verbal e o visual. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/31694>. Acesso em: 12 nov. 2021.

QUEIROS, E. C. M. **Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia**: as vozes dos graduandos. Tese (Doutorado) - Curso do Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28779>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da formação docente. *In*: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

REIS, N. C. **As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos**. Dissertação (Mestrado) - Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50196>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia**: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo. Tese (Doutorado) - Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26401>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, dez., p. 376-396, 2006. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/6389>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVEIRA, R. M. H.; BONIN, I. T. A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 329-339, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277162117_A_tematica_indigena_em_livros_selecionados_pelo_PNBE_analises_e_reflexoes. Acesso em: 20 nov. 2021.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE LEITURA ANTIRRACISTA

Ady Canário de Souza Estevão

INTRODUÇÃO

Faz parte igualmente do pensar certa a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2014, p. 37).

Considerando a importância de práticas discursivas de leitura que engendram a produção e a circulação de sentidos sobre as relações étnico-raciais, este texto problematiza parte da nossa reflexão desenvolvida em programas e projetos no ensino, pesquisa e extensão na universidade e em diálogo com as comunidades. Partimos da importância da educação das relações étnico-raciais no ensino de leitura com foco na visibilidade e inclusão da população negra. Assim, no que diz respeito às questões étnico-raciais, são reflexões construídas a partir do reconhecimento e conquistas do Movimento Negro e do diálogo entre a produção acadêmica e as comunidades visando aprofundar esses ensinamentos.

O trabalho sobre a temática da leitura como uma prática social e construção das identidades étnico-raciais vêm adentrando há algum tempo os estudos da linguagem e da educação no sentido do reconhecimento e da valorização das vozes negras, principalmente no que diz respeito ao antirracismo e práticas educativas para reeducação das relações étnico-raciais, especialmente entre brancos e negros.

Nesse sentido, concebemos a leitura como uma prática discursiva e na perspectiva do papel que a linguagem social e da educação das relações étnico-raciais exercem numa sociedade racista e na responsabilidade do trabalho em instituições educacionais brasileiras, das quais a escola faz parte e tem uma importante função no ensino para a diversidade e antirracismo, seja em comunidades letradas ou não letradas.

Para tanto, trazemos a perspectiva discursiva no campo das ciências humanas e sociais, tomando discussões acerca da linguagem, cultura e leitura em Volochinov (2006),

Bhabha (1998), Orlandi (2005), Pietri (2007), Zozzoli; Oliveira (2008), da educação das relações étnico-raciais a partir de Cavalleiro (2001; 2005), Munanga (2008), Gomes (2008, 2017), entre outros autores e autoras que assumem essas questões. Além de princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - DCNERER (BRASIL, 2004).

Em sua estruturação, o texto organiza-se nas seguintes seções a fim de guiar os/as leitores/as acerca do diálogo apresentado. Além dessa introdução, trazemos, primeiramente, uma seção sobre a relação entre educação das relações étnico-raciais e ensino de leitura na perspectiva da linguagem como prática social. Em seguida, abordamos o sentido de uma reeducação das relações étnico-raciais, a importância da escola e a leitura antirracista como responsabilidade de todas as áreas. Por último, temos as considerações sobre a temática.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LEITURA: A LINGUAGEM SOCIAL EM FOCO

Segundo Volochinov (2006) a linguagem perpassa a trama social em diversos domínios. Nesse contexto, pensar no ensino de leitura que contemple a linguagem social é fundamental, na pretensão de ancorar as práticas formativas por meio de atividades que contribuam para uma educação das relações étnico-raciais na escola e na vida.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69).

Assumimos, portanto, uma perspectiva da linguagem como interação, e, conseqüentemente, um trabalho pedagógico mais inclusivo e valorizado no contexto da vida social. Nesse sentido, concordamos com Oliveira (2008, p. 182) quando afirma que [...] “a linguagem estabelece com a vida e seu funcionamento elos na cadeia das respostas responsivas e avaliativas”.

Assim considerando o contexto sócio histórico do ensino de leitura, como aponta Petri (2007, p. 12) “As práticas de leitura realizadas na escola podem responder de modos diferentes a essa realidade: podem contribuir para a desigualdade, em função do valor dos materiais escritos disponibilizados”. Isso quer dizer que precisamos reconhecer novos modos

de pensar e de aprender incorporando às práticas o princípio da diversidade étnico-racial, no sentido da leitura da palavra e do mundo (FREIRE, 2004).

Além disso, a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais atravessa algumas décadas de mobilização e construções sobre a necessidade da valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como do enfrentamento ao preconceito racial (GUIMARÃES, 2012), racismo e as desigualdades raciais, tendo em vista as diversidades de grupos e comunidades, contemplando a regulamentação e aplicação da Lei Federal 10.639/2003 (GOMES, 2008), especialmente na formação de professores.

De forma resumida, ressaltamos que a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, complementada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), com a inclusão da indígena. Contudo, os sistemas ainda precisam avançar na implementação dessas políticas educacionais cuja Lei 10.639/2003 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, expressando os seguintes termos:

O Presidente da República. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras 182º da Independência e 115º da República. Luiz Inácio Lula da Silva. Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos LEI n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003).

Portanto, o tema das relações étnico-raciais é complexo na sociedade brasileira, sobretudo no ambiente escolar e universitário nos quais precisamos avançar em políticas públicas de leitura para a diversidade. Com isso, tenta-se ampliar o foco no âmbito da educação, o que representa um olhar em favor de todas as pessoas. De acordo com Silva (2018, p. 135),

[...] as políticas públicas estabelecidas pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008 criam condições para que discriminações e racismos possam ser superados

em escolas e universidades. A primeira foi regulamentada, pelo Conselho Nacional de Educação, respectivamente, por meio do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como pela Resolução CNE/CP1/2004 que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino e cultura Afro-Brasileira e Africana. A segunda o foi, por meio do Parecer CNE/CEB 14/2015 que trata de Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11645/2008.

Essa educação das relações étnico-raciais em práticas de leituras significa “[...] reconhecer a longa trajetória de enfrentamento e luta dos movimentos negros e indígenas por direito à visibilidade, ao reconhecimento e à ressignificação e desconstrução da herança colonial”, como argumentam Marques; Mendonça (2020, p. 117).

Assim, Santos (2020, p. 34) afirma que:

Nesta perspectiva, os professores necessitam conhecer diferentes abordagens e leituras historiográficas afora as apreendidas na academia, onde recebem uma formação inicial que raramente privilegia a prática docente e inclui no currículo a História e cultura africana e afro-brasileira.

Nessa perspectiva, elaboramos o Quadro 1 para mostrar os princípios para um trabalho pedagógico e linguístico nas práticas de leitura, especialmente na escola, dentre outras bases pertinentes e em diálogo com outras formulações sociológicas, filosóficas e antropológicas que se fizerem necessárias:

Quadro 1- Princípios para um trabalho pedagógico e linguístico nas práticas de leitura

Princípios	Alguns desdobramentos nas relações étnico-raciais
Consciência política e histórica da diversidade	“À busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;”
Fortalecimento de identidades e de direitos	“A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;”
Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações	“Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.”

Fonte: Quadro elaborado pela autora trazendo das DCNERER (2004, p. 18-20).

Esses três princípios apresentados caracterizam uma educação das relações étnico-raciais e o pensar no [...] “desenvolvimento de estratégias de resistência” (BHABHA, 1998, p. 260). Ademais, podemos considerar tais exigências e promover uma reeducação de nossas relações entre grupos étnico-raciais, já que, no processo de formação leitora, cabe-nos

pensar sobre o combate ao racismo. Sendo assim, a seguir, abordamos sobre escola, discurso e antirracismo na perspectiva da educação inclusiva.

A ESCOLA, DISCURSOS E ANTIRRACISMO: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS PARA O ENSINO DE LEITURA

A reeducação das relações étnico-raciais não é tarefa somente da escola, contudo, o espaço escolar se traduz como um importante espaço para essa construção. Nessa seção abordamos sobre esse contexto, introdutoriamente, bem como sobre discursos e antirracismo.

Em consonância com o dispositivo teórico discursivo, os discursos, até mesmo dos silêncios, “[...] são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender”, como Orlandi (2007, p. 30) argumenta.

Considerando a escola, o discurso e o antirracismo, “[...] não se trata apenas de transmissão de informação” (ORLANDI, p. 30). Sendo assim, as palavras, isto é, os discursos, estão “carregados” de ideologias. Por isso, não se pode pensar o discurso, sendo este um campo de investigação ou estudos científicos, como sendo exterior às questões políticas e históricas. Porém, é na fala que essas ideologias se materializam.

Logo, “[...] a língua é assim condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2007, p. 21). A escola é um importante espaço para o combate ao racismo na sociedade e de enfrentamento ao preconceito, discriminação por meio das relações entre alunos. Para tanto, temos o desafio de construir uma educação antirracista (CAVALLEIRO, 2001).

Acerca dos silenciamentos, Cavalleiro (2005, p. 99) contribui para o entendimento de que:

Os profissionais na educação não percebem a existência do racismo no sistema de ensino, tampouco a discriminação racial no cotidiano escolar, esses não desenvolvem em suas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais com seus alunos, bem como, entre seus alunos atividades de valorização da população negra e de combate à discriminação racial.

Diante desse cenário, a escola, como instituição, assume o papel de atendimento às demandas e não mais silenciar ou negar a existência do racismo, sobretudo o institucional, manifestado no cotidiano das instituições (SOARES, 1995). Dessa forma, é imprescindível um planejamento e a elaboração de estratégias nos sistemas de ensino.

Sobre o sujeito étnico-racial, socialmente, “[...] uma pessoa não nasce branca ou negra, mas *torna-se* a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus afetos”, conforme pontua Almeida (2018, p. 55).

Ressaltamos que numa sociedade capitalista e patriarcal, o racismo é um fenômeno sobre o qual a escola precisa debater. Para o autor, “O racismo é um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade e inferioridade racial” (ALMEIDA, 2018, p. 98).

Assim, ao problematizarmos o racismo, trazemos também o debate sobre o antirracismo, o termo é utilizado quando estamos tratando do posicionamento daquele que se assume contra o racismo, não bastando não ser racista, mas antirracista. A partir do pensamento de Cavalleiro (2001, p. 158), o antirracismo na educação atravessa alguns desafios, entre teoria e a prática, numa consciência que engloba:

- a) reconhecer a existência do racismo;
- b) buscar refletir sobre o racismo;
- c) Repudiar atitudes preconceituosas;
- d) não desprezar a diversidade no ambiente escolar;
- e) ensinar às crianças e adolescentes a história;
- f) pensar formas de reconhecer a diversidade;
- g) buscar materiais sobre o tema e elaborar ações.

A relação escola, discurso e antirracismo aponta para acolher grupos discriminados e fazer a inclusão acontecer, levando a todos/as a um tratamento pautado na igualdade de direitos (CAVALLEIRO, 2001). Assim, cabe reiterar que essa relação estabelece princípios como já apresentamos: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004).

É importante salientarmos que o ponto central é a difusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais no currículo escolar, envolve todos os grupos étnico-raciais, com a articulação de ações afirmativas, programas e projetos no diálogo entre os sistemas educacionais e comunidade.

CONSIDERAÇÕES

Nosso propósito neste texto foi problematizar algumas questões relacionadas a educação das relações étnico-raciais nos desafios do ensino de leitura antirracista nos sistemas educacionais. Movidos pelo propósito de responder a inquietações. Nesse sentido, assumimos um posicionamento da linguagem social e na perspectiva discursiva a fim de compreendermos a importância da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar.

Desse modo, compreendemos que não basta a boa vontade de professores e alunos para a realização de uma educação antirracista, pois não precisamos fazer o trabalho sozinhos, como bem pontua as diretrizes curriculares. Assim, a responsabilidade é de todas as pessoas, instituições e entidades que podem contribuir para um trabalho coletivo.

Por fim, a educação das relações étnico-raciais e os desafios para o ensino de leitura requer uma ampliação de perspectivas conforme os percursos e caminhos já abertos pela política nacional a partir da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes nos modos de superação das desigualdades e do racismo institucional.

Concluimos que é possível a construção de uma constante articulação na escola e sociedade visando à melhoria e o diálogo sobre a educação das relações étnico-raciais e o enfrentamento ao racismo no ambiente escolar, sobretudo na valorização da identidade negra.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei N.10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: CNE, 10 de março de 2004. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora).

CAVALLEIRO, E. dos S. (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**: São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo: *In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (p. 67-89).

GOMES, N. L. **Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito Racial: modos, temas e tempos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, E. P. de S.; MENDONÇA de O. C., V. A. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. 32, maio, p. 97-119, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/886>. Acesso em: 02 dez. 2021.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de. Leitura, escrita e ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 171-190.

ORLANDI, E. de L. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SANTOS, C. S. dos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino história**: proposta de implementação em sala de aula. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista** [online]. v. 34, n. 69, p. 123-150. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 1995.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1. ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

O INCENTIVO À LEITURA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PROPOSITIVAS

Antonia Beatriz Medeiros da Silva
Juliana Karla da Silva
Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

INTRODUÇÃO

A literatura infantil é um gênero literário contemporâneo que se insere no meio educacional através de práticas pedagógicas diversificadas, uma vez que “a importância de aproximar as crianças dos livros de literatura infantil é praticamente um consenso” (CADEMARTORI, 2010, p. 9). Sobretudo, observando o cenário atual da educação em relação ao comportamento leitor brasileiro, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil¹⁶ indica que de 2015 a 2019 o país sofreu uma queda de 4,6 milhões de leitores, uma vez que tinha-se uma estimativa de 104,7 milhões de leitores e os resultados constataram que o Brasil conta com 100,1 milhões de leitores (SARON, 2021).

A referida pesquisa destaca que apenas 52% dos brasileiros são leitores e, mesmo atingindo mais de 50% da população, é um cenário preocupante, pois é incerto se terá queda ou aumento nesse percentual. Nesse sentido, concordamos com Failla (2021, p. 24) quando afirma que “Nenhuma sociedade pode melhorar seu patamar de desenvolvimento humano, reduzir desigualdades sociais e construir uma democracia sólida se quase metade da sua população não é leitora”.

Ao refletir sobre esses dados, surgiram interrogações acerca da formação leitora dos brasileiros e, mais que isso, da necessidade do incentivo à leitura desde os primeiros anos da infância. Nesse ínterim, consideramos indispensável a parceria entre família e escola, de tal modo que a leitura literária contribua para o desenvolvimento integral das crianças da pré-escola.

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral refletir acerca da literatura infantil em práticas de leitura desde a educação infantil e, como objetivo específico, compreender a importância do incentivo à leitura literária no âmbito da pré-escola.

¹⁶Para saber mais sobre a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil consultar: <https://www.prolivro.org.br/>.

O interesse pela temática surgiu a partir das discussões realizadas nas *lives*, estudos, reuniões e minicurso ofertados no Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola/PraLEE¹⁷. Tais iniciativas contribuíram para ampliar o desejo em pesquisar a temática das discussões realizadas nas disciplinas de Alfabetização e Letramento e Literatura e Infância, ambas integram o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Para construção dos dados realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), tipo bibliográfica e exploratória (GIL, 2008) através de leituras e análises de obras de teóricos como Lajolo e Zilberman (2007), Zilberman (2003), Reyes (2012; 2017), Cademartori (2010), entre outros.

Traçada essa breve introdução, o texto que segue encontra-se organizado em cinco seções. Inicialmente, abordaremos aspectos que caracterizam a literatura infantil e a infância. Na segunda seção, discorreremos, brevemente, acerca dos acontecimentos que marcaram a história da literatura infantil no Brasil, destacando algumas obras e escritores. Na sequência, dialogaremos acerca do uso da literatura infantil nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, com apontamentos breves sobre a escolha do livro literário, o papel do professor como mediador de leitura e a contação de histórias e, na quarta seção discutimos acerca das contribuições da leitura literária para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos da infância. Em seguida, encerramos com as considerações finais acerca da pesquisa realizada.

LITERATURA INFANTIL E INFÂNCIA

Os primeiros livros escritos e destinados ao público infantil surgem entre os séculos XVII a XVIII, antes disso não havia indícios de escrita voltada às crianças, pois não existia uma concepção de infância que reconhecesse as crianças como sujeito de direitos e se desconsiderava as especificidades dessa etapa de desenvolvimento. Sobretudo, com os interesses da família burguesa começa a se problematizar a infância. Segundo Zilberman (2003) antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia um olhar especial para a criança, ou seja, não recebia qualquer atenção particular ou gozavam de *status* diferenciado.

Essa proposta de infância tornou-se necessária para diferenciar as necessidades específicas de cada faixa etária e antes de se consolidar apareceram diferentes formas de

¹⁷Projeto vinculado à Pró-Reitoria de Extensão que integra a Faculdade de Educação/FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

conceituação. Nos dias atuais é mais habitual os indivíduos diferenciarem a infância de outros períodos da vida de um ser humano e neste período as crianças têm um maior potencial de aprendizagem, pois são nos primeiros anos da vida em que mais aprendem considerando também o seu desenvolvimento cognitivo. Sobre isso, Reyes (2017, p. 48), afirma:

Considero que o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é a primeira infância: porque essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdos invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica.

Nesse sentido, a literatura infantil se insere, historicamente, no cotidiano das crianças de forma essencial, destina-se esse gênero textual às crianças, pois atendem às preferências adotadas na infância. Segundo Cademartori (2010, p. 26):

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrados pela preferência de crianças de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto infantil. No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil.

Perrault foi responsável pelo primeiro surto da literatura infantil que teve um arranque incorporado nos textos de La Fontaine e Fénelon, seu livro teve como foco os contos de fadas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Embora a literatura infantil tenha surgido na França, sua disseminação ocorreu na Inglaterra, assumindo um lugar de mercadoria na sociedade.

A literatura infantil é um gênero literário, e mais que isso, a literatura infantil é considerada uma arte. Para Cademartori (2010, p. 10):

Historicamente, a literatura infantil é um gênero situado em dois sistemas. No sistema literário, é uma espécie de primo pobre. No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças ao seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar. Sendo assim, nas conceituações e definições do que seja literatura infantil, não é raro que encontremos a alternância, ou a convivência, de critérios estéticos e pedagógicos.

Nesse sentido, a autora afirma que qualquer literatura amplia a visão de mundo dos leitores e, de forma geral, sustenta o imaginário humano propiciando a descoberta de novos mundos. A literatura é capaz de transformar a vida de um indivíduo, como já afirmou Antônio Candido na década de 80, é um direito indispensável a nossa humanização. Sobretudo,

infelizmente, ainda que não é acessível à população mundial, uma vez que, ter a oportunidade de apreciar a literatura no cotidiano ainda é um privilégio para poucos.

LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Inicialmente a literatura infantil no Brasil teve influência nas obras literárias produzidas na Europa, tendo como referência os contos de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen.

Um dos primeiros autores da época a fazer adaptações, conhecido pela inserção dos contos europeus no Brasil, é Alberto Figueiredo Pimentel. O autor publica traduções dos contos de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen, em obras como, *Contos da carochinha*, *Histórias da avozinha*, *Histórias da baratinha* (RODRIGUES *et al.*, 2013, p. 5).

As histórias contadas oralmente passaram a ser registradas e publicadas. Logo, a literatura infantil propriamente brasileira teve seu cume por meio do escritor Monteiro Lobato. Apesar de ter feito traduções das histórias infantis tradicionais, Lobato dedicou a sua escrita ao público infantil, com a preocupação de trazer elementos do cotidiano das crianças e características do país, “Lobato foi um intelectual comprometido com o nacionalismo. Com grande compreensão do homem e da terra brasileira, renovou a arte da narrativa, encontrando o caminho criador que a Literatura Infantil estava precisando” (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 5).

As obras de Monteiro Lobato escritas a partir da década de 20 apresentaram personagens criativos e divertidos, a primeira obra a ser lançada pelo autor foi “A menina do nariz arrebitado”, conta a história de uma menina chamada Lúcia, que morava com sua avó Dona Benta em um sítio, também tinha a presença da empregada Tia Anastácia. Lúcia tinha um apelido, Narizinho, com sua boneca de pano, Emília, eram amigas inseparáveis. A aventura desbravada por Narizinho e Emília se passa no Reino das Águas Claras, nesse primeiro conto dedicado às crianças¹⁸.

Esse foi o início de uma história que consagrou a literatura infantil brasileira, outros personagens surgiram a partir dessa obra, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Marquês de Rabicó, Quindim, Tio Barnabé, dentre outros personagens que fizeram parte das diversas aventuras que aconteciam no Sítio do Pica-Pau Amarelo. Outro fato importante, é destacar

¹⁸A obra completa pode ser acessada no link: <https://antigo.bn.gov.br/explore/curiosidades/menina-narizinho-arrebitado-brasiliana-literatura-infantil>.

que as obras de Monteiro Lobato não permaneceram apenas nos livros, mas também tornaram-se seriado de televisão, que até hoje diverte todos aqueles que assistem.

A leitura dos textos de Lobato possibilita uma nova experiência da realidade em que, ao mesmo tempo que são conservadas as vivências já adquiridas, antecipam-se possibilidades a serem experimentadas. É dessa maneira que o universo ficcional lobatiano propicia novas aspirações, instiga fins e pretensões que abrirão caminho a experiências futuras. Fugindo a todo moralismo que costuma acompanhar muito de perto a produção do livro infantil, sua obra incentiva a investigação e o debate sobre questões a que o consenso e os valores estabelecidos já haviam dado resposta. É nessa proporção que a obra extrapola as expectativas de seus leitores, caracterizando-se pela ruptura com a moral oficial, com os preceitos religiosos e com as normas estatais (CADEMARTORI, 2010, p. 35).

Apesar do impulso dado por Monteiro Lobato na escrita e publicação de materiais dedicados ao público infantil, nas décadas 30 a 40 ocorreram algumas mudanças na produção da literatura infantil, alguns escritores não conseguiram o mesmo êxito que Lobato, a perspectiva da narrativa com fantasia que enfatizava o imaginário das crianças durante esse período foi criticada por apresentar uma falsa realidade, com isso as histórias infantis deram espaço para as produções voltadas ao didático-pedagógico.

A partir da década de 70 retomam-se as produções literárias no país, autores que publicaram para o público adulto começaram seus trabalhos na literatura infantil, José Lins do Rego; Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Jorge Amado, Lúcio Cardoso e Osvaldo Orico (SOUZA, 2016). Cada um desses escritores contribuiu com o mundo fantástico da literatura infantil brasileira.

Atualmente o Brasil conta com grandes autores da literatura infantil, Ruth Rocha; Sônia Rosa, Maurício de Sousa, Ziraldo Alves; Marina Colasanti; Ana Maria Machado; Pedro Bandeira e dentre outros que encantam as crianças com as mais belas histórias, que apresentam o mundo mágico da fantasia, contudo, eles colocam elementos para que possam estabelecer uma relação de ficção e realidade, corroborando para construção de um pensamento crítico diante das diversas situações que são abordadas nas histórias.

A LEITURA LITERÁRIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLHA DO LIVRO, A MEDIAÇÃO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A leitura literária lança olhar sobre o mundo, a experiência estética permite imaginar outros roteiros, expressa a liberdade do pensar e criar, tornando-se “palavra que chega pelo

que diz, mas também pelo que não diz, pelo que nos diz e pelo que diz a nós [...]” (ANDRUETTO, 2012, p. 55). Ao considerar essa premissa, a literatura infantil torna-se fundamental para formação e desenvolvimento humano, aumentando a capacidade de comunicação, imaginação e ampliação do repertório linguístico.

As práticas pedagógicas no cotidiano escolar na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é locus favorável para imersão da criança no mundo da literatura infantil, uma vez que nesse mesmo período ocorre a separação da criança dos vínculos afetivos familiares e passam a se socializarem com outros sujeitos (BRASIL, 2018). Nessa experiência, sentimentos, emoções e sentidos são construídos. A criança interage, se comunica e constrói cultura e se constrói como sujeito através do contato com a literatura. Assim, concordamos que:

precisamos de histórias, poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para emprendermos essa antiga tarefa de ‘conhecer-te a ti mesmo’ e ‘conheça os demais’ (REYES, 2021, p. 28).

A autora ainda destaca o papel do professor na tarefa de mediação, ao proporcionar um clima de introspecção e condições de diálogo, para que em cada texto lido os leitores possam sentir e trocar experiências. Esse diálogo pode ser realizado a partir das vozes das crianças, suas histórias e percepções. Assim, “um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. [...] E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores” (REYES, 2021, p. 29).

O professor na educação infantil como mediador de leitura promove experiências através das quais as crianças podem exercitar a escuta e a oralidade. A leitura nessa fase contribui de forma significativa para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na forma como compreendem o mundo, a si mesmo e as coisas, com autonomia e considerando as suas subjetividades. No que tange às experiências escolares, podemos destacar o que está instituído na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹ no campo de experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação*:

¹⁹A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Utilizamos esse documento para diálogo teórico por entender que as organizações curriculares são orientadas pelas normativas, do qual retiramos aquilo que permite entender a literatura além dos objetivos escolares.

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. 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 (BRASIL, 2018, p. 42).

Para formar crianças que gostem de ler precisamos proporcionar, desde muito cedo, o contato com o livro e o ato de contar e narrar histórias. Torná-los leitores equivale permitir que o livro seja parte integrante do dia a dia. Sendo assim a leitura é compreendida como processo amplo de construção de sentidos e não se reduz ao domínio da palavra escrita, sobretudo abrange diversas linguagens (CRAIDY, KAERCHER, 2001).

Os livros para se trabalhar na educação infantil devem ser escolhidos cautelosamente seguindo alguns critérios para então chegar à mão das crianças. Segundo Colomer (2017) existem três aspectos que precisam ser considerados na escolha de livros: a qualidade dos livros, sua adequação aos interesses e capacidade dos leitores e a variedade de funções para conceder-lhes.

Conforme os aspectos abordados por Colomer (2017) serão discorridos em síntese cada um a seguir. A qualidade dos livros abrange uma análise da narrativa literária em que a linguagem, o início e o fim das narrativas são características para se atentar durante a escolha dos livros, bem como os elementos textuais, a ilustração, os elementos materiais como o formato e as páginas do livro e a relação que há entre as imagens e o texto.

A adequação à competência do leitor condiz com apropriação ao público leitor, abrangendo os interesses de cada faixa etária, a capacidade leitora de relacionar informações enquanto ler e o equilíbrio entre imagens e texto. Ainda dentro dos aspectos, a variedade de funções também se inclui como requisito para seleção dos livros, pois “há que pensar concretamente “para quem” e “para que” se está escolhendo um livro” (COLOMER, 2017, p. 302).

Em vista disso, é importante que a narrativa escolhida seja adequada ao contexto da criança, e que seja indispensável a inclusão de outros gêneros literários no cotidiano das crianças, uma vez que degustem diferentes experiências, visto que “a liberdade do leitor para formar suas preferências se baseia no conhecimento de enorme diversidade que tem a seu alcance” (COLOMER, 2017, p. 303).

As narrativas infantis se apresentam como contos de fadas, contos populares, lendas, fábulas e contos. Segundo Cademartori (2010, p. 24) O importante é que nelas a expressividade verbal e imagística seja predominante, que a linguagem seja adequada à capacidade cognitiva do leitor em formação e às suas competências vocabulares e textuais. Além disso, “antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador” (BUSATTO, 2003, p. 48) que narra “com o coração”, uma vez que, para a autora, esse ato requer afeto e “não apenas impulso profissional em repassar conhecimentos, visando uma formação técnica do ser humano” (BUSATTO, 2003, p. 49).

Depois de escolher o livro literário, é de suma importância que o professor planeje a conduta que irá realizar em sala com as crianças, atendendo as necessidades do público que irá ouvir, pois “devemos ter claro que há diferenças entre contar história para uma única pessoa, ou para um grupo” (BUSATTO, 2003, p. 46). Deste modo, os livros devem ser inseridos nas práticas pedagógicas de diferentes formas, e para não se tornar enfadonho o professor deve inovar nas suas práticas, utilizando diferentes técnicas.

Essas técnicas podem ser utilizadas para atrair o ouvinte, bem como deixar a história mais atrativa, com isso abordaremos as técnicas apontadas por Cléo Busatto no livro “Contar e Encantar”. Salienta-se ainda que antes de se apropriar de técnicas de leitura é preciso estudar o conto, uma vez que, “narrar demanda um trabalho investigativo, estudo e treino” (BUSATTO, 2003, p. 58).

As técnicas estabelecidas pela autora envolvem imagens, intenção e ritmo, cada qual com suas particularidades. Durante a narração o ouvinte viaja para um mundo imaginário, no qual cria cenários e personagens, para isso acontecer é importante que o livro tenha uma boa linguagem verbal, em que o narrador possa adaptar trechos sem que dê muitos detalhes de como são os personagens, por exemplo, esta técnica estará auxiliando para o desenvolvimento criativo da criança.

Ademais, o narrador pode se apropriar de onomatopeias e imagens corporais que possam estar traduzindo os movimentos dos personagens. Certamente para que todos esses empenhos sejam válidos, o narrador precisa estar atento à intenção que a história carrega, pois, “cada texto contém uma mensagem, mais ou menos decifrável, um recado para passar” (BUSATTO, 2003, p.60) e cada criança irá reagir cada qual de maneiras diferentes, tirando daquele conto uma reflexão ou um aprendizado diferente.

Por fim, e não menos importante, a narrativa precisa de ritmo, permitindo momentos diversos durante o conto, dando harmonia para a narrativa. Além das técnicas, o narrador

pode utilizar fantoches, personagens, músicas, entre outros. Dessa forma, estará sempre despertando a participação das crianças em suas aulas, de modo que atenda as habilidades determinadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo.

O papel do professor ao incentivar a leitura desde os primeiros anos é fundamental, porém essa função não pode ser realizada apenas pelos profissionais, pois os familiares também exercem um papel importante nesse processo. Segundo Busatto (2003, p. 46):

Narrar para uma criança em particular, seu filho, por exemplo, num momento de disponibilidade de ambos, quando as energias do contador e do ouvinte estão voltadas para este ato, é uma experiência única, principalmente se conhecemos esta criança e sabemos quais são as suas necessidades naquele momento.

Ler para as crianças em casa pode ser uma tarefa difícil, considerando a disponibilidade e paciência dos responsáveis, porém é um momento importantíssimo de aproximação e escuta junto às crianças. Essas experiências vivenciadas na infância marcam a vida dos pequenos, criando laços de afeto cada vez melhores com os familiares, pois “educar é também desfrutar do prazer de estar junto numa atividade gostosa” (BUSATTO, 2003, p. 46).

CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA LITERÁRIA NOS PRIMEIROS ANOS DA INFÂNCIA

A criança vê o mundo e usa a língua —linguagem oral — antes de lê-la e escrevê-la. A experiência com a sonoridade do sistema linguístico tem prioridade sobre as demais experiências com a língua (CADEMARTORI, 2010, p. 43). Ler para uma criança durante a infância é algo que deveria ser feito durante o seu processo de desenvolvimento, pois permite, dentre outras questões, ampliação do cognitivo e desenvolvimento da linguagem.

A criança que costuma ler, que gosta de livros de histórias ou de poesia, geralmente escreve melhor e dispõe de um repertório mais amplo de informações, sim. [...]. Mesmo sem precisar discorrer sobre a função da literatura, sabemos que é o fato de ela propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos – no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que nenhuma instituição consegue oferecer – que a torna importante para uma criança (CADEMARTORI, 2010, p. 7).

Muitos pensam que a leitura é apenas para aqueles que já dominam o código escrito, que decodificam textos e mais textos, entretanto o fato de contar histórias para crianças ainda

não alfabetizadas possibilita a inserção ao mundo letrado. As crianças podem ser leitoras antes de aprender a decodificar o sistema de escrita alfabética.

O ato de ouvir e contar histórias estão, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros nos contam (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 81).

A exigência que se dá para aquisição da leitura nos anos iniciais reforça a ação de obrigatoriedade, determinando o que se deve ler e aprender, deixando em segundo plano o prazer pela leitura. Arana e Klebis (2015) afirmam que a leitura desperta a curiosidade da criança e a descoberta de um mundo novo. Dinamizar os momentos de leitura, deixar mais atrativo e divertido conduz a uma participação e um envolvimento maior dos leitores, de modo que o ato de ler seja visto como um momento de diversão e alegria, e não como algo enfadonho.

Essa imersão inicial em atividades diárias de leitura de livros de Arte Visual & Literatura Infantil facilitará a aprendizagem da leitura e da escrita, despertando o prazer de ler. Consequentemente, o memorizar poemas ou letras de músicas, o tentar ler sem saber ler ou o fazer de conta que lê, o contato com os conjuntos de letras móveis, nas brincadeiras para formação de palavras, entre outras atividades, são estratégias que ocorrerão de forma harmoniosa (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021, p. 86).

Inicialmente as crianças leem por meio das imagens, o visual é muito presente, elas fazem seus próprios julgamentos, criando suas hipóteses e contando da sua maneira, isso é importante para que a criatividade atue nesse processo de leitura, e o mundo da ficção comece a fazer sentido. A presença do livro físico na infância, no cotidiano das crianças, é relevante, sentir o cheiro do livro, folhear, olhar cuidadosamente cada página, imagens e as letras, conduz a um novo aprendizado, saber como manusear, seguir uma sequência lógica das páginas para compreender a história, e que em cada página um novo mundo é desbravado.

Verifica-se que não só o vocabulário pode beneficiar-se na contação de histórias, mas também aspectos da consciência fonológica que se relacionam diretamente com a discriminação auditiva da criança. Existe, portanto, relação entre a discriminação auditiva e a compreensão de histórias (SCHERER, 2012, p. 323).

O ato de ler está carregado de significados, e com isso algumas atribuições que contribuem para a formação humana. Então, ao permitir o contato com a leitura logo na infância as crianças adquirem novas habilidades; o senso crítico, ampliação do repertório,

estimula a criatividade, facilita o processo de aquisição da escrita. Diante disso, Arena e Klebis (2015, p. 26671) afirmam que “a leitura na infância é uma descoberta de sentimentos e palavras que conduz o leitor a desenvolver o seu intelectual, a sua personalidade e a aumentar substancialmente a sua capacidade crítica”.

Fato que a criança tem mais contato com a leitura no meio escolar, entretanto o seio familiar não deixa de ser um espaço importante para florescer esse gosto literário, estudo realizado por Scherer (2012, p. 323) aponta que “a contação de história entre pais e filhos apresenta-se como uma excelente oportunidade para o desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança”. Momento como esse deve ser aproveitado, as crianças gostam quando seus familiares mantêm uma boa relação comunicativa, brincam e dão uma devida atenção. A contação de história não deve ficar de fora desses momentos de reunião familiar, por também proporcionar o fortalecimento de laços afetivos que garante uma segurança para o desenvolvimento da criança no processo de aquisição da leitura.

A criança que lê, escreve melhor, compreende melhor, relaciona-se melhor, possui um vocabulário melhor e interpreta melhor. São inúmeros os benefícios da leitura, por este motivo é que merece ser valorizada e estimulada na escola e na família, pois proporciona desenvolvimento intelectual, cognitivo, mental e social. É importante ressaltar que o interesse pela leitura é o ponto inicial para a formação do leitor. Por isso precisa-se encantar a criança e chamá-la para a leitura, e isso com certeza, o conto oferece. E quando pais e professores também se encantam com as obras literárias e dão exemplo para filhos e alunos, o hábito da leitura acontece naturalmente (KLUNCK; PASCHOALI, 2015, p. 5).

Percebem-se as potencialidades da participação da escola e da família no processo de aquisição da leitura na vida da criança, pois o espaço familiar é uma extensão para que esse processo possa dar continuidade e que a criança tenha cada vez mais o interesse pela leitura. Dessa forma, “a literatura infantil aborda uma série de temas como medo, amor, carências, perdas, descobertas, alegrias entre outros. Por esse e outros motivos já mencionados é tão importante trabalhar a Literatura Infantil na Educação Infantil” (SANTOS; OLIVEIRA, 2012, p. 11).

O incentivo à leitura não é somente entregar um livro para a criança e deixá-la explorá-lo. Como já discutimos na seção anterior, é despertar o interesse, de maneira envolvente, estratégica e propositiva, de modo que amplie o interesse por novas leituras, que permita encontro e desencontros com a imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa buscou-se ampliar a discussão acerca da importância do incentivo à leitura literária desde a pré-escola, tendo em vista que na infância a criança tem o primeiro contato com a escola e com diversos eventos de letramentos. Assim, debruçou-se no estudo acerca da história da literatura infantil e infância no Brasil, as práticas pedagógicas e as contribuições da literatura infantil desde os primeiros anos da infância.

Nesse sentido, foi possível compreender que, quanto antes a leitura for introduzida no cotidiano infantil, melhores resultados serão alcançados no desenvolvimento humano, uma vez que a experiência estética permite ampliar o repertório linguístico, comunicação e produção de cultura. Sendo assim, é fundamental adotar práticas para incentivar a leitura das crianças, pois com a formação leitora aspectos cognitivos e afetivos podem ser desenvolvidos, além do despertar do senso crítico e da criatividade. Sobretudo, precisa-se de atenção para a formação dos mediadores de leitura e para a escolha dos livros de literatura infantil.

É importante ressaltar que o estudo em tela necessita de aprofundamento, uma vez que não se esgota a discussão do tema com a pesquisa exploratória e bibliográfica. Tal constatação favorece a continuidade da pesquisa no âmbito empírico a partir da escuta das crianças, profissionais da educação e família.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem objetivos**. São Paulo. Editora Pulo do Gato, 2012.

ARANA, A. R. de A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. *In: EDUCERE*, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. p. 26669-26686. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BUSATTO, C. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COLOMER, T. Critérios de avaliação e seleção de livros infantis e juvenis. *In*: COLOMER, T. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017. p. 251-310.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FAILLA, Z. O retrato do comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.

KLUNCK, A. T.; PASCHOALI, D. R. Literatura infantil e a formação de leitores: um olhar para contribuição escola e família. *In*: 6º Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia e 2º Seminário Institucional Interdisciplinar PIBID, 2015. Itapiranga/SC. **Anais [...]**. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES16.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: Histórias e Histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

REYES, Y. O triângulo amoroso. *In*: LIMA, É.; FARIAS, F.; LOPES, R. **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-51. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/assistencia-social/Diversos%20CMDCA/As%20criancas%20e%20os%20livros.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RODRIGUES, S. L. *et al.* Literatura infantil: origens e tendências. *In*: XV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2013. [S.l.]. **Anais [...]**. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2013/LINGUAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20SOCIOCULTURAL/ARTIGOS/LITERATURA%20INFANTIL%20ORIGENS%20E%20TENDENCIAS.PDF>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SARON, E. Leitura: uma questão de política pública. *In*: FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021.

SANTOS, P. F. P. dos; OLIVEIRA, M. A. G. de. A literatura infantil na Educação Infantil. *In*: **Revista Científica do Itpac**. Araguaína, v. 5, n. 2, abr., p. 1-12, 2012. Disponível em: <https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/52/5.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SCHERER, A. P. R. Pais contadores de histórias, filhos futuros leitores. *In*: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62, jan.-jun., 2012. (p. 299-315).

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2021. (p. 1-331).

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

"Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e que amanhã recomencarei a aprender".

Cecília Meireles

Yanni Zahra da Silva Souza



A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: POSSÍVEIS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Cleidileny Ingrid de Oliveira
Débora Dantas Silva
Antônia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira

INTRODUÇÃO

A prática docente é tecida por uma complexa conjuntura social, histórica, política e biográfica. Tem-se ao longo dos anos, ora por meio de discussões acadêmicas, ora por meio da promulgação de políticas públicas, tentado estabelecer discursivamente os fazeres e deveres do professor em seu cotidiano, bem como garantir os seus direitos e, quando se trata de políticas educacionais, promover uma educação de qualidade. Sobretudo, isso repercute diretamente na prática pedagógica do/a professor/a, da forma como organiza o seu trabalho e de como o currículo vai se estabelecendo no cotidiano das escolas. A exemplo disso, no cenário brasileiro, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, se institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Esta nova política surge, segundo os seus formuladores, pautada na necessidade de elevar a qualidade da alfabetização brasileira, assim como combater o analfabetismo em território nacional.

Em seu texto, a PNA diverge epistemologicamente de outras políticas que visam trazer contributos para o campo da alfabetização, letramento e erradicação do analfabetismo no Brasil, trazendo à tona concepções simplistas sobre o processo de alfabetização. Quando comparada ao Plano Nacional de Educação - PNE percebemos divergências quanto ao ano escolar em que a criança deve ser alfabetizada. Na PNA a alfabetização é priorizada já no 1º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, enquanto no PNE a previsão de alfabetização é até o 3º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Outro aspecto a ser destacado é o fato de que quando analisamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sugere-se que alfabetização aconteça através das práticas sociais de leitura e escrita, enquanto a PNA propõe um trabalho mecanizado de codificação e decodificação no processo de alfabetização. E sabendo que a política pode, por vezes, limitar o espaço criativo do docente, mas não prescrever a prática, buscamos com esse artigo solucionar a seguinte questão: Quais sentidos a PNA pode gerar à prática do professor alfabetizador?

Com base nesse apanhado, o artigo em tela tem como objetivo principal investigar quais os sentidos a PNA pode repercutir nas práticas dos professores alfabetizadores, como objetivos específicos, investigar como a PNA influencia as práticas dos professores e refletir acerca dos programas “Conta para mim” e “Tempo de aprender”.

Para atingir os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Como Gil (2008) aponta, a pesquisa bibliográfica ocorre quando o pesquisador utiliza de arquivos, livros e entre outras fontes para investigar um determinado objeto de estudo. Embora possa parecer semelhante, a pesquisa bibliográfica e documental possui diferenças na natureza das fontes dos escritos utilizados no decorrer das investigações. Nesse sentido, a pesquisa documental utiliza “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”, exigindo uma análise aprofundada por parte dos pesquisadores. (GIL, 2008, p. 51). Ao longo desse estudo utilizamos como referenciais teóricos basilares para o diálogo: Morttati (2019), Soares (2003) e Ball, Maguire e Braun (2016).

Utilizamos como referencial teórico e analítico da política em tela a Abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e colaboradores. Essa abordagem, marcada por uma orientação pós-moderna, teve sua origem em 1992 durante uma pesquisa acerca da instituição de um currículo nacional na Inglaterra e no País de Gales e se fundamenta por meio da ideia das políticas enquanto coisas controversas, complexas e contingentes. Nessa conjuntura, a política nessa abordagem não é simplesmente implementada nos ambientes, ela é atuada. (MAINARDES, 2006).

A atuação de uma determinada política nas escolas é permeada de especificidades das instituições e dos sujeitos que nela atuam. O Ciclo de Políticas, embora já apresentasse noções basilares acerca da atuação, não conseguia aprofundar a temática. Nesse contexto, em 2012 a Teoria da Atuação é apresentada para comunidade acadêmica por meio do livro traduzido para o português como: “Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias”. Na obra é explicitado que o processo de resignificação das políticas nas escolas é conduzido por dois processos primários: interpretação e tradução. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em linhas gerais, a interpretação é a tentativa realizada comumente por membros da equipe gestora de entender os textos políticos, isto é, compreender o que eles propõem e transformar esses textos em ideias exequíveis. Por um outro lado, a tradução ocorre no decorrer da transformação da política em atividades práticas e cotidianas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Dessa forma, os estudos apresentados embasam as discussões tecidas pelos

pesquisadores no âmbito das pesquisas educacionais, assim como possibilitam pensar o processo de tessitura das políticas e suas entradas nos ambientes educativos.

A escrita deste artigo surge a partir das discussões realizadas no Projeto de Extensão “Práticas de Leitura e Escrita na Escola” (PraLEE). O projeto está vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e é coordenado pela professora Dr.^a Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira com objetivo de estudar, discutir e pesquisar sobre o tema de alfabetização e letramento de crianças.

Sendo assim, no início do projeto aconteceu uma discussão sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), bem como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) através do qual nos despertou interesse e curiosidade de aprofundar os estudos relacionados à alfabetização e letramento nas políticas mencionadas. Para isso foi preciso estudar outros documentos (que serão destacados no decorrer deste artigo) para que pudéssemos compreender mais fundo quais os possíveis sentidos atribuídos às práticas dos professores alfabetizadores a partir da política nacional de alfabetização.

Com base nisso, esse estudo se organiza em quatro seções a começar por este ponto de caráter introdutório. Na sequência discorreremos sobre a PNA e as políticas que antecedem, fazendo uma breve análise e considerações críticas; na terceira seção é discutido os sentidos atribuídos ao fazer docente, a partir da atuação da PNA. Com isso, é possível refletir acerca da PNA como uma política e como ela acontece dentro das escolas.

PNA E AS POLÍTICAS QUE ANTECEDEM

Para tecermos considerações significativas sobre a Política Nacional de Alfabetização-PNA torna-se necessário analisarmos as propostas de alguns documentos que são basilares para organização da educação brasileira. Desse modo, nesta seção nos detemos a discutir e compreender como alguns documentos oficiais abordam o direito à alfabetização e as concepções de alfabetização que se fundamentam.

Na Lei Nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há menções ao processo de alfabetização e sobre as práticas dos professores que atuam nesse segmento e em seu artigo 32 institui que no Ensino Fundamental anos iniciais deve acontecer o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Mesmo não sendo uma lei, como vínhamos discutindo até o momento, destacamos as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a

discussão sobre alfabetização. Sendo assim, do 1º ao 4º ano (1º e 2º ciclo) do ensino fundamental é mencionado no PCN de Língua Portuguesa práticas de alfabetização que visavam apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética. O PCN para Língua Portuguesa também aborda em seu escopo a notoriedade dos estudos sobre o processo de escrita espontânea, sendo citado nas referências desse documento autores como Ana Teberosky e Emília Ferreiro. (BRASIL, 1997).

Para além disso, o documento denota que a alfabetização ocorre no decorrer de um processo amplo de aprendizagem da língua materna brasileira, estabelecendo posteriormente que o professor dos anos iniciais também exerce a função de um professor de Língua Portuguesa, pois desde esse momento já estão sendo apresentados alguns elementos norteadores da ortografia da Língua Portuguesa. Neste parâmetro, a aprendizagem da língua é entendida como imersa em questões culturais (BRASIL, 1997).

Outro documento importante que estabelece metas, diretrizes e estratégias para educação brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei 13.005/2014, no qual destina duas de suas vinte metas à alfabetização. Na meta 5 e na meta 9, as estratégias estabelecidas visam promover, em linhas gerais, a alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental, apoiar práticas inovadoras neste campo, estimular a formação continuada dos professores, acompanhar o processo também dos sujeitos ingressos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estabelecer maneiras de realizar diagnósticos e avaliações da alfabetização em âmbito nacional.

Neste cenário, pode-se perceber que o PNE (2014/2024), apesar de sua estrutura mais prescritiva, alcança e estabelece novas conexões e preocupações a respeito da alfabetização no Brasil. Uma dessas conexões é a discussão em torno da EJA, a meta 9 desta política objetiva:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

As necessidades desses grupos que não conseguiram concluir a educação básica em tempo hábil não foram contempladas nos demais documentos até aqui analisados, o processo de alfabetização nos outros escritos era entendido como algo vinculado restritivamente à categoria de criança e infância.

Nessa linearidade, no ano de 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge em meio a um movimento histórico de estabelecimento de “bases” para a educação.

Essa necessidade de uma política de “base” já era mencionada tanto na CF quanto na PNA. Uma das primeiras políticas desse gênero ocorreu já em 1988 no País de Gales e Inglaterra. Desse modo, nesse período histórico a BNCC é sancionada em meio a uma ampla discussão em torno do controle curricular.

Em seu texto a BNCC apresenta que nos anos iniciais, especificamente no 1º e 2º anos do ensino fundamental a alfabetização deve ser o foco das práticas pedagógicas, recomenda-se, ainda, que os discentes sejam imersos em diversas práticas de letramento. De modo que, a criança tenha a possibilidade de consolidar e ampliar os saberes constituídos outrora na educação infantil. Alfabetizar no documento é entendido como:

Trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2018, p. 90).

O documento reconhece que este é um processo complexo, todavia prevê que a alfabetização ocorra até o segundo ano do ensino fundamental. No primeiro e segundo ano do ensino fundamental a BNCC estabelece quatro eixos temáticos, quais sejam: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos.

É nesse contexto que surge a PNA, a Lei Nº 9.765, alicerçada em um regime de colaboração entre estados, municípios e entes federados que conheceremos mais a fundo na próxima seção de discussão.

PNA: BREVE ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

A Política Nacional de Alfabetização - PNA que entrou em vigor no ano de 2019 surge através do decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e está organizada em cinco partes, que são: 1. Contextualização, 2. Alfabetização, Literacia e Numeracia, 3. Política Nacional de Alfabetização, 4 Referências e 5. Íntegra do decreto Nº 9.765/2019.

Em sua primeira categoria, no texto introdutório, o documento enfatiza a relevância de sua criação a partir da urgência na mudança das concepções políticas voltadas à alfabetização no Brasil (BRASIL, 2019). Para comprovar essa urgência, o documento faz um levantamento do nível de alfabetização dos estudantes do Brasil. Essas análises surgem a partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) do ano de 2016, onde destaca que:

54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes (BRASIL, p. 10, 2019).

Posteriormente, esses dados são comparados com o resultado do desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), uma avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA, diferente da ANA que é aplicada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, tem como público-alvo alunos entre 15 e 16 anos de idade que estejam matriculados em uma instituição educacional (BRASIL, 2019). Segundo esse levantamento de dados, cerca de 51% dos alunos brasileiros ficaram com resultado insatisfatório, estando abaixo do nível 2 em leitura e em Matemática cerca de 70,3% também se situam abaixo do nível 2, estando no degrau mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE (BRASIL, 2019).

Para finalizar a parte introdutória, o documento faz um breve levantamento do nível de alfabetização de jovens e adultos, apontando e analisando o analfabetismo no Brasil segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), do Instituto Paulo Montenegro dos anos de 2001 a 2018. Segundo os resultados do Inaf do ano de 2018, 3 em cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser classificados como analfabetos funcionais (BRASIL, 2019).

Ainda na primeira categoria, é apresentada uma linha do tempo com os principais marcos históricos da alfabetização no Brasil, entre os anos de 1988 a 2018. Em seguida, apresenta-se uma análise histórica de relatório da alfabetização no Brasil e no mundo numa abordagem que se baseia na neurociência, nos resultados de pesquisas exitosas na área da ciência cognitiva da leitura.

Segundo o documento, grande parte dos países que tiveram uma melhora significativa no nível de alfabetização de crianças estão fundamentando suas práticas educacionais e políticas públicas nas evidências científicas, especialmente nas ciências cognitivas da leitura. Essa dimensão do conhecimento está voltada para os estudos sobre como as pessoas aprendem a ler e escrever e como ensiná-las de forma eficaz (BRASIL, 2019).

Alguns relatórios nacionais e internacionais são citados durante essa discussão, contudo, desconsideram totalmente as pesquisas realizadas no Brasil, como por exemplo as

relevantes contribuições da pesquisadora Magda Soares, que tem vasta produção na área do letramento e alfabetização.

Segundo o documento, através dos dados expostos e da análise dos relatórios de alfabetização, as políticas voltadas à alfabetização de crianças no Brasil foram ineficazes e ignoram as evidências científicas. Sobre isso, enfatiza que por essas razões a PNA assume a responsabilidade de apresentar e implementar as contribuições da área das evidências científicas e ainda adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (BRASIL, 2019).

A PNA, baseada na ciência cognitiva da leitura, define a alfabetização como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Esse conceito está fundamentado nas ciências cognitivas, pois:

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina (BRASIL, 2019, p. 18)

Segundo Almeida (2019, p. 52) a alfabetização na PNA é:

Reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do desempowerment (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente.

Atrelado a essas vertentes surge também o emprego do termo “Literacia” conceituada no documento como o conjunto de conhecimentos e habilidades que estão diretamente relacionados com as práticas de leitura e escrita (BRASIL, 2019). É importante destacar que existe no documento uma tentativa de silenciamento do termo “Letramento”, uma vez que é substituído por “Literacia”. Letramento para Magda Soares (2003), significa mais que alfabetizar, compreende ensinar a ler e escrever em um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O termo letramento “focaliza não apenas habilidades técnicas e cognitivas, mas relações de: poder, hegemonia cultural, identidades” (BUZEN, 2019, p. 45). Para Mortatti (2019, p. 27) o documento deixa claro que:

Além de induzir o leitor inexperiente a erros de compreensão, há substanciais diferenças (e mesmo divergências) semânticas e epistemológicas entre os termos ‘alfabetização’ (Port.) e ‘literacy’ (Ing.), ‘evidência’ (Port.) e ‘evidence’ (Ing.), não se podendo, em nome do rigor científico, simplesmente traduzir estes por aqueles, ou substituir ‘letramento’ por ‘literacia’. Pode-se inferir que a utilização desse tipo de recurso é intencional e visa apenas a tentar contornar as dificuldades decorrentes do

pretendido apagamento das indelévels marcas de fundo, como as do ‘método fônico’ em contraposição ao construtivismo, ao ‘método Paulo Freire’ e ao conceito de letramento (conforme Magda Soares) e o consistente conhecimento produzido por pesquisadores brasileiros sobre esses assuntos. E, por extensão, visa a reforçar o desejo de alinhamento a políticas internacionais, como se pode constatar, entre outros, na justificativa para as vantagens da adoção do termo ‘literacia’, que é estranha, no mínimo, pois, como se sabe, a língua portuguesa não é utilizada na ‘terminologia científica consolidada internacionalmente’ (predominantemente em Inglês, ‘língua franca’).

O conceito de Literacia abordado no documento compreende níveis de aprendizagem, que são: a Literacia Emergente, que significa a etapa mais básica na qual a criança já tem contato com práticas de leitura e escrita no começo do processo de alfabetização. Nessa etapa a criança ouve e conta histórias, canta cantigas de roda, tem contato com livros, revistas e materiais impressos, conhece algumas letras, entre outras coisas.

Já a Literacia Familiar corresponde às práticas de leitura e escrita que as crianças vivenciam no ambiente familiar, de tal modo que oportunize a criança conversação, a contação de histórias e até mesmo a prática de segurar o lápis e rabiscar.

Segundo Mortatti (2019, p. 27) na Política Nacional de Alfabetização acontece:

A tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de ‘marcos indesejáveis’ em relação a políticas públicas incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA.

Outra questão a considerar é o enfoque na aprendizagem matemática, considerando o professor alfabetizador como responsável pelo desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças, entendendo que, assim como a leitura e escrita, os conhecimentos matemáticos são imprescindíveis para o desenvolvimento pleno da criança. A PNA entende que esses conhecimentos relacionados à matemática são chamados de Numeracia. Segundo a PNA:

A numeracia não se limita à habilidade de usar números para contar, mas se refere antes à habilidade de usar a compreensão e as habilidades matemáticas para solucionar problemas e encontrar respostas para as demandas da vida cotidiana (BRASIL, 2019, p. 24).

A PNA sugere que as práticas de numeracia e habilidades relacionadas ao ensino da matemática também sejam baseadas nas ciências cognitivas, assim como a aprendizagem da leitura e da escrita. Em seguida é realizada uma breve discussão sobre como as crianças

aprendem a ler e escrever, essa discussão está fortemente fundamentada na teoria psicolinguística da amalgamação.

Diferentemente do que já se vem estudando sobre alfabetização, através de pesquisas já consolidadas no Brasil, com as contribuições das pesquisadoras como Magda Soares e Emília Ferreiro, o documento desconsidera esses estudos e apresenta uma outra abordagem teórica através dos estudos de Linnea Ehri. Segundo a PNA, Linnea Ehri compreende o processo de aquisição da leitura e escrita através das seguintes fases de desenvolvimento: fase pré-alfabética, fase alfabética parcial, fase alfabética completa e fase alfabética consolidada.

Posteriormente é realizada uma discussão sobre como as crianças aprendem a ler e escrever de forma eficaz. Segundo o documento, na Educação Infantil “a aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes” (BRASIL, 2019, p. 30)”.

Ao longo do documento são apresentados alguns princípios alfabéticos que facilitam a compreensão durante o processo de aquisição da leitura e escrita, a consciência fonológica e consciência fonêmica. Mais a frente aborda os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências os quais são:

Figura I - Componentes curriculares para alfabetização



Fonte: Brasil (2019, p. 33).

Por fim, o documento aborda brevemente a alfabetização de jovens e adultos trazendo algumas reflexões sobre como esses sujeitos aprendem. Segundo o documento:

A PNA é um instrumento de democratização do conhecimento que atua sobre a etapa fundante da educação: a alfabetização. Sua preocupação com as modalidades especializadas reflete a preocupação que o governo federal tem para com todos os brasileiros (BRASIL, p. 41, 2019).

Através dessa breve análise do documento é possível apreender que a PNA apresenta algumas contribuições para pensar a alfabetização, bem como isso afeta as práticas dos professores alfabetizadores nas escolas. Pensando nisso, na próxima seção discutiremos sobre a atuação da PNA e os possíveis sentidos atribuídos à prática docente.

A ATUAÇÃO DA PNA: POSSÍVEIS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO FAZER DOCENTE

Nesta seção, utilizaremos a abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação de Stephen Ball e colaboradores para embasar as análises tecidas. Assim como, dialogamos com referenciais que discutem sobre a temática abordada no trabalho para contextualizar a construção dos dados.

Partimos nessa análise da ideia de que as políticas são mais do que meramente implementadas, isto é, elas são crivadas de nuances contextuais em dois processos constitutivos da prática: a tradução e a interpretação. Esse movimento de “traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Nessa teia de resignificação, as políticas extrapolam os limites textuais, tornando-se coisas, objetos, personagens e atividades em múltiplas instâncias.

A PNA se articula discursivamente por meio da tese que a alfabetização no Brasil deve ser realizada com base em ciências cognitivas, desse modo, ao longo do documento são apresentados diversos conceitos que, muitas vezes, se distanciam de concepções apresentadas em políticas anteriores, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular. Nesse caso, esta apresenta uma ruptura dos estudos teóricos realizados no Brasil a respeito da temática. Logo, podendo ser entendida como uma tentativa de reescrever os pressupostos basilares à alfabetização no país.

A referida política apresenta novas formas de se pensar a alfabetização em território nacional e para consolidar os seus pressupostos estabelece dois programas de apoio que visam incluir a família no processo de alfabetização e possibilitar a formação continuada dos

professores. O programa “Conta pra mim”, desenvolvido a partir da portaria N° 421, de 23 de abril de 2020 e o programa “Tempo de Aprender” promovido através da portaria n° 280, de 19 de fevereiro de 2020. O programa “Conta pra Mim” tem como finalidade: “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020). No mesmo documento a literacia familiar é conceituada como um “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2020).

O programa tem como público-alvo “todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica” (BRASIL, 2020). Este se desenvolve por meio de uma coleção de vídeos disponíveis no YouTube com a intenção de demonstrar como pôr em prática atividades de literacia familiar, assim como, dispõe de audiobooks disponíveis em plataformas de streaming, canções, contações de histórias e livros digitais que podem ser encontradas no site do programa.

A proposta do programa rompe metodologicamente com o que estava sendo posto em ação no território nacional e apresenta recursos de qualidade questionáveis. Para compreender as implicações dessa sobreposição de recursos metodológicos é necessário perceber que a escolha de um recurso em detrimento de outro tende a provocar mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. Entretanto, precisamos salientar que os interesses das políticas disputam espaço com outras preocupações, demandas e ressignificações existentes nas instituições de ensino e por esse motivo não conseguem prescrever a prática. Assim, a atuação de uma política é sempre contingente e marcada por questões materiais, interpretativas e discursivas, desse modo, únicas para cada instituição (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

No que se refere às produções literárias apresentadas no site do programa, as 40 obras disponíveis possuem 16 páginas e dispõe de uma versão resumida de histórias como: A luz azul, A princesa e a ervilha, A água da vida, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Curupira, João e Maria, entre outros. As obras, como citado por Ramallete (2020, p. 159), “separam o que deve e não deve ser acessível às crianças, desrespeitando a historicidade e a complexidade inerente às noções de infância e de literatura”. Um ponto a ser destacado é que em nenhum momento foi utilizado de obras de autores brasileiros na coleção.

A nacionalidade dos autores, apesar de ser um aspecto relevante, não é em si a maior questão da coleção de obras selecionadas pelo programa. É indiscutível que as histórias apresentam versões de uma sociedade, de costumes e de comportamentos ‘aceitáveis’ para as crianças, jovens e adultos. Em algumas obras de ficção disponibilizadas é possível observar

mudanças no roteiro da história, como exemplo citamos a obra Branca de Neve onde é ocultado o beijo como resolução da trama (RAMALHETE, 2020).

Um dos materiais produzidos pelo Conta para Mim é o “Conta para mim: Guia de Literacia Familiar”. Este Guia apresenta conceituações acerca do termo literacia e as práticas que podem ser realizadas pelas famílias, essas informações são organizadas ao longo de seis tópicos: Literacia Familiar, Interação Verbal, Leitura Dialogada, Narração de Histórias, Contatos com a Escrita, Atividades Diversas, Motivação e Evidências Científicas. Na parte introdutória do material, é possível identificar facilmente a visão rasa desse programa sobre as famílias em estado de vulnerabilidade social:

Estudos mostram que as ações no seio familiar são mais importantes para o sucesso escolar do que a renda ou a escolaridade da família. Isso é válido para crianças de diferentes etapas da educação básica, quer sua família seja rica ou pobre, quer seus pais tenham ou não terminado o ensino médio (BRASIL, 2019, p. 8).

Em um país onde a desigualdade social é latente, minimizar o fato de que as pessoas detêm oportunidades de acesso à educação, moradia, capital cultural, lazer e leitura completamente distintos uns dos outros nos parece equivocado.

O “Conta para mim” focaliza famílias pobres nas suas produções, mas se desenvolve integralmente por meio de acesso virtual. É provável que o público-alvo estabelecido não venha a ter acesso às produções devido à falta de recursos financeiros para angariar os dispositivos eletrônicos necessários. O mundo globalizado e ligado às redes, infelizmente, não é acessível a todos, embora sob o olhar de pessoas privilegiadas possa parecer.

O programa “Tempo de Aprender” é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), sancionado pela portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e visa contribuir com a formação continuada de professores alfabetizadores e gestores de instituições públicas. O programa consiste em um curso de capacitação através do qual são disponibilizadas aulas gravadas, planos de aulas e materiais didáticos. Este objetiva desenvolver e melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil e está estruturado em quatro eixos, a saber: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para alfabetizadores; aprimoramento das avaliações de alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização.

O referido programa disponibiliza o curso “Formação continuada em Práticas de Alfabetização” para profissionais da educação na plataforma AVAMEC. O curso está dividido em oito módulos que são: introdução, aprendendo a ouvir, conhecimento alfabético, fluência,

vocabulário, compreensão, produção escrita e um questionário final. Durante a evolução de cada módulo são disponibilizados vídeos que demonstram como pode ser a atuação do professor dentro na sala de aula através do que foi estudado no módulo. Contudo, a sala de aula que é demonstrada no vídeo, pouco tem a ver com a realidade escolar.

É possível perceber que na sala de aula representada no vídeo as crianças estão completamente atentas, sem fazer barulho, sentadas e comportadas, bem como não existe a presença de crianças com deficiência. Sabemos que essa sala de aula foi estudada e elaborada para a produção do vídeo e que realmente é necessário o comportamento e silêncio das crianças, mas, apesar disso é bastante difícil reproduzir algumas atividades nas salas de aula do Brasil, considerando o grande número de alunos e turmas multisseriadas. Como apontado por Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas são frequentemente pensadas para as melhores escolas possíveis, o que indica que na elaboração desses textos políticos pouco se é pensado sobre as instalações físicas, os recursos financeiros e as culturas profissionais das instituições que efetivamente estão em funcionamento no país.

Figura II - Turma do curso “Formação continuada em Práticas de Alfabetização”



Fonte: AVAMEC

Além disso, o curso conta com questionários ao final de cada módulo como tentativa de avaliar a aprendizagem dos cursistas.

Figura III - Questionário do curso “Formação continuada em Práticas de Alfabetização”

1 Qual o objetivo da alfabetização?

a) Ensinar os alunos a decodificar palavras fáceis em textos.

b) Fazer com que o aluno se torne capaz de ler e escrever com autonomia e compreensão.

c) Utilizar barras para indicar breves pausas na leitura.

d) Desenvolver uma leitura instável e penosa e que comprometa a compreensão.

Fonte: AVAMEC

Outro aspecto importante a ser destacado é que o curso também disponibiliza um material já elaborado para ser consultado por professores e utilizado nas aulas. Esse material é composto por um plano de aula, bem como com atividades para serem desenvolvidas com as crianças. Consideramos essa prática um tanto quanto tradicional, tendo em vista que a utilização desse material pode levar o professor a não planejar suas aulas de acordo com as necessidades da sua turma e desconsiderando as especificidades de cada aluno.

O curso realiza essa tentativa de restringir as movimentações autorais do professor na sala de aula, todavia é errôneo pensar que esse material será utilizado em sua integralidade por todos os sujeitos e instituições. Há um conjunto de papéis políticos que os professores transitam no decorrer da sua prática pedagógica que podem definir temporariamente o grau de adesão e conformidade frente aos posicionamentos de uma política. É também por meio da individualidade dos sujeitos que as políticas são tecidas na escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Elas ocorrem em muitos momentos, em vários locais, em diversas formas, em muitas combinações e interações. Atuações são coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismos instáveis entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos satisficing e entusiasmos pessoais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 103).

Por vezes visualizamos esse processo da entrada da política nas escolas de uma maneira linear e cadenciada, todavia, como apontado pelos autores, na prática as políticas disputam espaço com uma infinidade de outras demandas. Essa dinâmica complexa e contingente de organização das instituições em relação com os textos políticos produzem “ação e atividades que são políticas” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 103).

Figura IV - Material didático do curso “Formação continuada em Práticas de Alfabetização”

The image shows a page from a didactic material. At the top, there are three buttons: 'FL.02.00', 'Estratégia de Ensino', and '1 / 3'. Below these, there is a box labeled 'FLUÊNCIA' with the subtitle 'Leitura Compartilhada'. To the right, there is an orange box with the text 'Pré e 1º Ano'. Below this, there is a section titled 'PREPARAÇÃO / MATERIAIS' with a sub-point: '• Lista de textos para leitura em eco e em coral.' The main content is divided into two sections: 'PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA' and 'PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS'. The first section includes a cartoon character and a dashed box containing the text: 'Nós vamos ler um texto juntos. Escreva no quadro o seguinte texto: Azeite e água brigaram / Certa vez numa vasilha, / Vai taponar, vem tabefe, / Luta velha all fervilha. / Eis então, a apaziguá-los, / A potassa se apressou, / Todos três se combinaram / E o sabão daí datou. (Monteiro Lobato)'. The second section includes a cartoon character and a dashed box containing the text: 'Vou ler o texto. Ouçam com atenção! Leia em voz alta com ritmo cadenciado.' Below this, there is a section titled 'PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS' with a cartoon character and a dashed box containing the text: 'Agora, repitam cada verso depois de mim. Leia o texto.' This is followed by four rows, each with a cartoon character and a dashed box containing a line of text: 'Azeite e água brigaram', 'Azeite e água brigaram', 'Certa vez numa vasilha.', and 'Certa vez numa vasilha.'. At the bottom right, there is a logo for 'Tempo de Aprender'.

Fonte: AVAMEC

No caso do programa, esse estabelece formação para esses grupos em duas modalidades distintas: virtual e presencial. Há a previsão de um intercâmbio para professores previamente selecionados no Art. 32. da portaria que sancionou o programa:

Serão selecionados professores alfabetizadores, dentre aqueles das redes públicas dos entes participantes do Programa Tempo de Aprender, para fazerem parte do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, por meio de edital específico (BRASIL, 2020).

Esse programa também estabelece premiações para os professores e gestores oriundos de escolas que alcançaram resultados considerados satisfatórios. Vemos nessa proposta de avaliação e bonificação traços de uma tecnologia da reforma: a performatividade. A inspeção de algum setor ou classe profissional é utilizada por essa tecnologia como um meio de estimulação, julgamento e comparação. Esse recurso político “atinge profundamente a

percepção do eu e de nosso próprio valor. Colocar em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade” (BALL, 2005, p. 550).

Ambos os programas instituídos pela PNA funcionam como artefatos que essa política utiliza para garantir que seus objetivos sejam cumpridos. No caso da referida política, é explicitado que os professores, gestores, famílias e organizações da sociedade civil são agentes da política, todavia, vemos no Programa Tempo de Aprender, uma maior atenção aos gestores e professores. Nessa conjuntura, a escola e os sujeitos que nela atuam tornam-se objetos das políticas, isto é, sujeitos que são alvos de uma legislação e tem como função decodificar a linguagem da política e transformá-la em ações práticas e condizentes com as necessidades das instituições.

A introdução da gestão nos textos políticos não é algo necessariamente contemporâneo, todavia podemos perceber que na PNA o gestor ganha um papel relevante na estruturação e monitoramento da política. Logo, observamos que essa política utiliza do gerencialismo como uma de suas tecnologias e como característica marcante assinala o gestor público como facilitador da reforma de sistemas éticos e profissionais. Como agente facilitador, os gestores viabilizam meios para que os sujeitos se sintam “pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

Essa política, assim como muitas outras, desmaterializa o professor e negligencia os saberes constituídos ao longo da sua prática educativa. É esperado que os professores se adaptem, e no caso da PNA, se apropriem de métodos que outrora não faziam parte do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, corroboramos com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 102) quando estes apontam que as escolas são constantemente interrompidas e confrontadas "com expectativas contraditórias".

A prática é inevitavelmente constituída por múltiplas políticas, interesses e dimensões contextuais. Por vezes não é incomum que as políticas diverjam entre si e dificultem a atuação dos indivíduos (BALL; MAGUIRE; BALL, 2016). A PNA apresenta, como abordado em tópicos anteriores, divergências conceituais e logísticas com outras políticas, como exemplo podemos citar o prazo estipulado para alfabetizar as crianças que é singular ao apresentado na BNCC, assim como a utilização do termo literacia, não utilizado em políticas anteriores no Brasil.

No caderno da PNA temos um trecho interessante para contribuir com a discussão que estamos tecendo: “A formação de professores alfabetizadores é um pilar da política” (BRASIL, 2014, p. 37). Esse discurso realizado produz reflexões acerca da profissionalização

e formação inicial e continuada dos sujeitos. Assim, aliadas às tecnologias políticas, as reformas educacionais evocam novos sentidos sobre o exercício da docência e das práticas pedagógicas em um contexto amplo:

As tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor [...] (BALL, 2005, p. 546).

Nessa conjuntura, podemos perceber uma dualidade de interesses das reformas educacionais frente ao contexto da prática. Com base no que discutimos até aqui podemos afirmar que a entrada e a atuação das políticas no contexto da prática é um processo contingente marcado por dimensões contextuais que circundam os indivíduos e as instituições. Não existe ao menos uma receita ou manual da docência que possa ser exequível da maneira qual foi pensado, todavia há implicações das políticas que podem ser verossímeis para leitores como nós.

CONCLUSÕES

O trabalho em tela se propôs a investigar quais os sentidos a PNA pode repercutir nas práticas dos professores alfabetizadores. Com base nisso podemos constatar que a prática do professor alfabetizador pode sofrer alterações a depender da tradução realizada sobre a política pelas instituições de ensino. Sendo assim, estabelecendo novas formas de pensar a alfabetização das crianças e jovens/adultos, assim como a prática pedagógica dos professores alfabetizadores no que se refere às metodologias utilizadas em sala de aula.

No que diz respeito aos demais objetivos que tratam especificamente dos programas “Conta para mim” e “Tempo de aprender” desenvolvidos a partir da PNA, consideramos que são, em síntese, mecanismos utilizados para que a política alcance os objetivos traçados. O programa "Conta para mim" recebe a função de tentar adentrar os lares das famílias e disseminar conceitos e práticas. A política ao romper epistemologicamente com as políticas anteriores utiliza este programa para tentar firmar os conceitos morais e ideológicos na sociedade.

O programa Conta para Mim silencia em sua proposta os termos literatura e literatura infantil, utilizando apenas a expressão leitura nas orientações dadas às famílias. Este propõe

um acervo de livros que estimulam a subserviência e para isso readaptam clássicos para que estes atendam aos seus interesses.

No que se refere ao programa "Tempo de Aprender", observamos que este deseja iniciar mudanças profundas na didática do professor alfabetizador o preparando para usar um método específico. A crítica aqui realizada não é a respeito do método em sua integralidade, mas na centralização das práticas de alfabetização em apenas uma forma de pensar o processo.

Este programa centraliza esforços na figura do gestor que é investido da responsabilidade de transformar os sistemas éticos e profissionais das instituições. Nessa conjuntura, a bonificação funciona como um mecanismo de regulação das atividades realizadas pelas instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. de. Ninguém chega lá partindo daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA. à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, v. 1, n. 10, dez., p. 52-57, 2019.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/353>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, set./dez., p. 539-564, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA. **Política Nacional de Alfabetização**. 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

BRASIL. **Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Diário Oficial da União. Edição: 78, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, vol. 30, n. 106, jan./abr., p. 303-318, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, vol. 27, n. 94, jan./abr., p. 47-69, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

RAMALHETE, M. P. **O retrocesso empurra a porta: A literatura infantil e o programa conta pra mim.** **Caderno de Letras**, Pelotas: 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 1996.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, out., 2003.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha
Lara Raquel Bandeira Xavier
Maria Cleoneide Soares

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar de forma breve o processo de aquisição da escrita de crianças pequenas à luz da teoria da psicogênese da língua escrita e de forma simultânea citar alguns apontamentos sobre a escola como ambiente alfabetizador, com ênfase na Educação Infantil.

Neste sentido, é salutar compreender o espaço da Educação Infantil como ambiente alfabetizador; além de apontar práticas pedagógicas presentes nessa etapa da educação que possibilitam a ampliação dos elementos pertencentes ao mundo letrado. Ferreiro e Teberosky (1984) investigaram como crianças entre 4 e 6 anos de idade percebiam a escrita, distinguiam-na do desenho, formavam hipóteses de escrita por meio da escrita espontânea.

As práticas pedagógicas propiciam momentos que levam as crianças aos seus primeiros escritos, inicialmente “rabisco” denominado como garatuja, assim sendo, as garatujas fazem parte do desenvolvimento sensorial e motor das crianças que iniciam seus primeiros escritos e tentativas de escreverem convencionalmente, rabiscos repletos de significado para as crianças.

A Educação Infantil é um espaço de experimentações, trocas e aproximação com a leitura e escrita de forma pedagógica e institucionalizada, assim, refletir sobre o espaço a Educação Infantil enquanto espaço que introduz as crianças pequenas no processo de alfabetização e possibilitam a ampliação dos elementos pertencentes ao mundo letrado.

Para ampliar os conhecimentos acerca dessa temática, os quais surgiram a partir dos referenciais teóricos utilizados como resultado das discussões ao longo do processo formativo em curso, na graduação em Pedagogia, em disciplinas como: Teoria Linguística e Alfabetização; Alfabetização e Letramento e Concepções e Práticas da Educação Infantil, em que cada uma, embora com suas especificidades, originasse um questionamento “A Educação Infantil é lugar de Alfabetizar?”, essa problemática irá nortear essa pesquisa.

Tivemos ainda as inúmeras discussões incitadas pelo Projeto de Extensão “Práticas de Leitura e Escrita na Escola” o PraLEE²⁰, no qual vivenciou-se momentos de reflexão acerca da psicogênese no processo de alfabetização e letramento. Uma vez que, além de ter sido tema de *lives*²¹, o Projeto tem um quadro semanal de dicas de recursos pedagógicos que podem ser utilizados no processo de alfabetização. Esses recursos são pensados e elaborados baseando-se em alguns princípios do sistema de escrita alfabética, preservando o direito de aprender de forma lúdica através das brincadeiras, jogos, sendo compreendido que esse acesso ao mundo da leitura e da escrita seja apresentado às crianças pequenas, ainda no ambiente da educação infantil.

Assim sendo, o presente trabalho foi dividido em seis tópicos, são eles: introdução, que vem apresentar o tema da pesquisa; a metodologia, no qual discorremos sobre o percurso metodológico utilizado, em seguida; o teste de *lecto-escrita*, que menciona o *locus* de pesquisa, no tópico seguinte; intitulado breves apontamentos sobre o teste de *lecto-escrita*, apresenta uma breve análise e discussão do material produzido através da aplicação do instrumento de pesquisa; em seguida, o tópico educação infantil como ambiente alfabetizador, que apresenta resposta à problemática levantada, por fim, as considerações às quais apontam o que foi possível concluir com esse estudo e sua relevância e contribuição para a produção científica.

O intuito é fazer uma discussão, dialogando com alguns autores que trabalham com os conceitos referentes à temática do artigo, como (FERREIRO, 1985), Ferreiro e Teberosky (2010) entre outros, bem como documentos norteadores, no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito à Educação Infantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se utiliza de metodologia de natureza bibliográfica com o estudo a psicogênese a partir das discussões abordadas por (FERREIRO, 1985) sobre as representações da linguagem e o processo de alfabetização e nos estudos da Psicogênese da língua escrita para analisar o processo de alfabetização, dialogando com os conceitos de *alfabetização e letramento* em Soares (2004).

²⁰Projeto de extensão Coordenado pela professora Dra. Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira, docente do Curso de Pedagogia da UERN, Campus Central.

²¹Disponível em: https://instagram.com/leitura.escritanaescola?utm_medium=copy_link.

Neste sentido, foi necessário ir a campo para produzir informações/dados que fundamentam a pesquisa em questão, para isso, lançamos mão de um teste de *lecto-escrita* que consiste a um ditado de quatro palavras e a seleção de uma delas para a elaboração de uma frase para cada criança submetida. Para isso, foi selecionado quatro palavras de mesmo grupo semântico, organizadas em: monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba em sequência, em seguida, requerer que dentre as palavras, fosse escolhida uma para escrita de uma frase. Após a produção dessas informações foi feita uma breve análise para compreender a fase/hipótese do processo de aquisição da escrita que as crianças se encontravam.

Seguindo o pré-requisito relacionado à faixa etária, como sendo indicado a ser aplicado com criança entre 4 e 5 anos de idade, a preparação do ambiente e o consentimento dos responsáveis e da própria criança são necessários, bem como a produção das informações adicionais que somadas ao resultado do teste servirão como fonte de análise contribuindo para a compreensão do processo.

Esse teste de *lecto-escrita* baseado em (FERREIRO, 1985) foi realizado com 2 crianças, ambas com 5 anos de idade, de uma Unidade de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN. A seleção das crianças que fizeram parte desta pesquisa foi pelo fato delas apresentarem interesse em realizar a atividade. Em seguida, realizou-se as análises da produção das informações à luz da psicogênese.

TESTE DE LECTO-ESCRITA

Os sujeitos da pesquisa, como já citado anteriormente, foram duas crianças de 5 anos de idade que frequentam a Unidade de Educação Infantil (UEI) Júlio Galdino Neto, no turno vespertino, da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, a instituição fica localizada no bairro Aeroporto I, próxima a zona de vulnerabilidade social, e atende a população de bairro periférica localizada em seu entorno.

Os pais bem como as crianças foram previamente comunicados sobre a aplicação do teste, neste momento foi esclarecido o objetivo proposto, uma vez que se trata de uma produção de dados para fins acadêmicos, como forma de experienciar a aplicação das teorias e discussões proposta na disciplina de Alfabetização e Letramento de forma prática.

As crianças apresentaram interesse em fazer a “atividade” proposta, o que foi executado separadamente, lhes foram proporcionadas um ambiente calmo, silencioso, sem a interferência de adultos ou de outras crianças. Um por vez, sentou-se em uma cadeira, com

mesa à sua frente, foram oferecidos os seguintes materiais: uma folha de papel A4, lápis grafite e borracha.

Ao iniciar o teste percebemos certo receio das crianças por não saberem escrever as palavras que lhes fossem solicitadas, mas após explicar que deveriam escrever espontaneamente as palavras selecionadas, elas se tornaram confiantes. Neste sentido Ferreiro (1985, p. 9) afirma que “Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia”. Percebendo assim, a riqueza com que essa escrita se apresenta para ser analisada e interpretada, uma vez que, nos permite compreender como a criança vivencia sua aquisição e nos possibilita identificar seus níveis de maturidade ao longo do processo de alfabetização.

Dar-se-á a seguir a análise dos dados obtidos através da aplicação do teste de *lecto-escrita* de forma descritiva, bem como, a discussão sobre o nível de escrita passível a identificação.

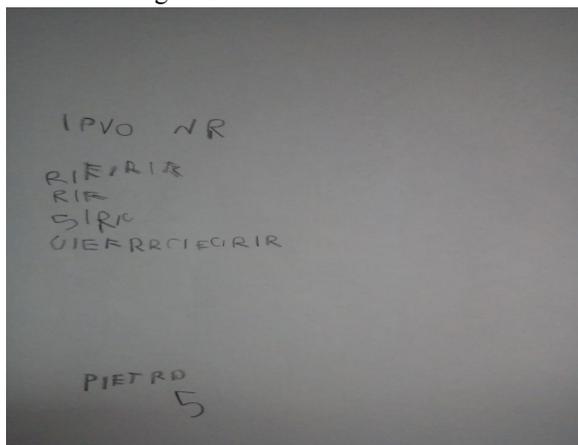
BREVES APONTAMENTOS SOBRE O TESTE DE *LECTO-ESCRITA*

A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social e parte de nosso patrimônio cultural (FERREIRO, 2004). A *lecto-escrita* é uma forma de representação linguística, indicadora de significados, que implicam a capacidade para compreender ideias e conceitos, além de transmitir mensagens.

Ferreiro e Teberosky ao pesquisar sobre a *lecto-escrita* apresentam como as crianças constroem diferentes hipóteses no processo de alfabetização. Elas passaram de ideias bastante primitivas baseadas na falta de compreensão da relação entre fala e escrita para ideias surpreendentes sobre como essa relação poderia ser.

Para melhor fundamentar este trabalho, foram realizadas duas testagens com duas crianças, ambas alunos do Infantil II. As palavras selecionadas foram: dinossauro; girafa; rato; rã. Senda a frase por ele escolhida “O dinossauro é muito agitado”. A seguir temos o registro do teste aplicado com a criança 1.

Figura 1- Teste de lecto-escrita



Fonte: Autoria própria, 2019.

Percebe-se que a criança possui consciência fonológica, que se adquire desde pequeno. Em entrevista Ferreiro menciona que sua aquisição se dá mediante os estímulos de um ambiente alfabetizador, do contato com textos e com o sujeito leitor, em que passa a compreender a dinâmica que envolve a construção de palavras por meio da junção de letras e de sua compartimentação em sílabas, como a exemplo de quando “participamos naturalmente de jogos em que cada sílaba corresponde a uma palma” (FERREIRO, 2003).

Ainda sobre consciência fonológica, Morais (1989), afirma que a consciência fonológica é uma capacidade metalinguística que se refere à representação consciente das propriedades fonológicas e das unidades constituintes da fala, ou seja, fala adequadamente as palavras, possui um repertório vasto, com fluidez e desenvoltura para expressar-se, apresenta escrita com letras convencionais. Ao observar os aspectos gráficos presentes em sua escrita, com traços precisos e orientação ao escrever da esquerda para a direita, com relação aos aspectos construtivos é possível perceber que apresenta elementos de diferenciação, utilizando sequências e signos diferentes para representar cada palavra solicitada, apresentando, portanto, a diferenciação interfigura.

Ferreiro (2011, p. 23) menciona que:

Esses critérios intrafigurais se expressam, sobre o eixo quantitativo, como a quantidade mínima de letras – geralmente três – que uma escrita deve ter para que ‘diga algo’ e, sobre o eixo qualitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada (se o escrito tem ‘o tempo todo a mesma letra’, não se pode ler, ou seja, não é interpretável).

A escrita da criança 1, pode-se identificar os eixos quantitativos e qualitativos em sua escrita, uma vez que apresenta uma variação no número de letras utilizadas e o cuidado com a quantidade mínima aceitável, além de apresentar em suas hipóteses a utilização de letras variadas, porém, não colocar a mesma letra em sequência, pois apesar de repetir algumas letras, intercalar com outras, pensando a partir do que se quer representar e o que pode ser entendido e significado pelo leitor.

Com relação ao processo construtivo que apresenta uma linha de evolução ele se encontra no período silábico no início do processo de representação com valor sonoro, pois, já apresenta a compreensão dos fonemas que caracterizam a escrita, na qual a letra enquanto parte que corresponde a outra, a sílaba. Neste sentido,

[...] a hipótese silábica cria suas próprias condições de contradição: contradição entre o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser ‘interpretável’ (por exemplo, o monossílabo deveria se escrever com uma única letra, mas se se coloca uma letra só, o escrito ‘não se pode ler’, ou seja, não é interpretável); além disso, contradição entre a interpretação silábica e as escritas produzidas pelos adultos (que sempre terão mais letras do que as que a hipótese silábica permite antecipar) (FERREIRO, 2011, p. 27-29).

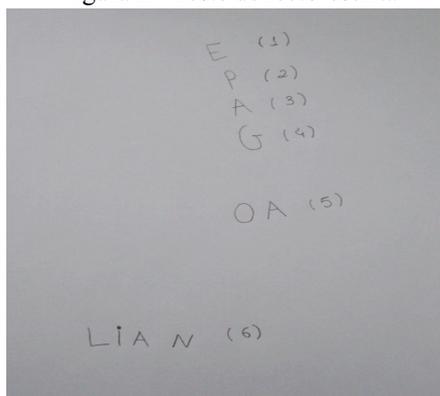
Para melhor compreensão faz-se necessário ver um exemplo, na primeira palavra “dinossauro” ele consegue identificar por meio da repetição da palavra em voz alta, as letras “i” “o” e “r” corretamente, na palavra seguinte “girafa” ao repetir mais uma vez em voz alta ele identifica “r” da sílaba “ra” e supõe que a palavra começa com R. O mesmo ocorre na palavra seguinte ao identificar que “rato” começa com R, assim ele identificou que as partes sonoras semelhantes em palavras diferentes se expressam pela mesma letra. Por último, a palavra "rã", que ele explicou ser um sapo pequeno, justifica sua opção por começar a palavra com a letra S. Na frase é possível perceber o valor qualitativo, pois uma vez que iria escrever várias palavras se utiliza mais letras.

Na parte da leitura a criança 1, tocou o papel de duas a três vezes, variando de acordo com a quantidade de letras utilizadas em cada palavra, essas pausas se caracterizam pela marcação das sílabas, o que não se consegue identificar com clareza na leitura da frase.

A execução do teste foi de grande relevância no sentido de reflexão acerca do processo de representação da linguagem e aquisição da escrita por parte da criança, para desnudar a visão de escrita que o adulto carrega consigo, somando a formação do pedagogo que atua diretamente no processo de alfabetização.

Ao observar o teste pudemos perceber que a criança 2 está no nível pré-silábico, nível II, pois ao escrever não representa as palavras por meio de desenhos e garatujas, mas através de letras convencionais. Além disso, a construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-silábica.

Figura 2 - Teste de lecto-escrita



Fonte: Autorial própria, 2019.

O teste aplicado nos mostra a fase inicial da construção da escrita pelas crianças, através do qual fica compreensível que a criança construa seu conhecimento a partir de experiências vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, desde que seja estimulada e que possuam significados (ROSA; BRANDÃO, 2018). É importante que possamos, a partir dos resultados de um teste como esse, elaborar planejamentos de ensino que se baseiam nas implicações pedagógicas e assim pleitear êxito na qualidade de ensino e desenvolvimento da leitura e da escrita, sem esquecer de observar outras facetas do processo de alfabetização.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE ALFABETIZADOR

Ao tratar da educação Infantil é importante situar que historicamente essa etapa encontrava-se fora da educação formal até bem pouco tempo. A partir da Constituição Federal de 1988 o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade torna-se dever do Estado. Somente em 2013 a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, de forma obrigatória e gratuita após ser sancionada a Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Base – LDB, incluindo-a. Então, a educação infantil é:

[...] primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem em uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2018, p. 32).

Deste modo, essa etapa é entendida como o espaço responsável por inserir a criança em um ambiente sistematizado voltado a educar. Tendo como eixos centrais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, as interações e as brincadeiras, por meio das quais, as crianças vivenciam novas experiências, constroem e apropriam-se de conhecimento.

Embora a BNCC (BRASIL, 2018) afirme que a Educação Infantil não é um espaço voltado para a alfabetização, e sim um espaço em que o processo de alfabetização e letramento se inicia. A pré-escola é o primeiro espaço institucionalizado e sistematizado no qual a criança tem acesso a um ambiente alfabetizador, pois através deste, compreende que a imagem icônica representada muitas vezes através do desenho, algo tão comum nessa etapa, pode também ser representado por grafemas. Às crianças são apresentadas as letras e amplia-se a imersão ao mundo letrado, o que lhe proporciona criar hipóteses e construir conhecimento acerca do sistema de escrita alfabético.

E esse ambiente alfabetizador só é possível através de prática pedagógica de forma intencional, além de dar subsídios para que as crianças sigam para a alfabetização. A intenção não é avançar etapas, pois, as crianças não precisam sair da Educação Infantil alfabetizadas, mas é na educação infantil que adquirem os fundamentos para que o processo aconteça.

Fundamentamos essa hipótese no estudo da psicogênese da língua escrita, nos estudos de Ferreiro (1985) ao analisar a escrita de crianças pode-se identificar as fases pelas quais progridem até estarem de fato alfabetizadas. Fazendo a relação entre os aspectos gráficos voltados a qualidade do traço e a orientação. Bem como, os aspectos construtivos, que dizem respeito ao que se quis representar e os meios de diferenciação utilizados.

No tocante as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, Ferreiro (1985) levanta uma discussão voltada às produções espontâneas das crianças, que muitas vezes são negligenciadas e diminuídas, consideradas apenas como garatujas, no entanto, esse tipo de produção espontânea é o objeto de análise do trabalho em questão. Um ponto relevante levantado por Ferreiro é sua concepção de criança que dispõe de autonomia para aprender e criar hipóteses.

Compreendendo que a criança está imersa em uma sociedade na qual a leitura e escrita possuem lugar de destaque, sendo ela uma sociedade grafocêntrica, assim como afirma Soares

(2020), a criança se aproxima do conceito de escrita, antes mesmo de estar inserida no ambiente escolar, ao perceber que a fala pode ser representada através de marcas, e que ler é fazer o caminho inverso, transformando essas marcas em sons através da fala. No entanto, é na escola que a aprendizagem do sistema alfabético se concretiza. Soares (2020):

Mas é pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras- apropria-se, então, do *princípio alfabético* (SOARES, 2020, p. 51).

Assim, a Educação Infantil tem o papel de ampliar o contato da criança com o mundo da escrita conforme afirma Brandão e Leal (2018), compreendendo que é através das práticas pedagógicas nas quais são inseridas que esse processo acontece, sempre respeitando suas necessidades e interesses.

Neste sentido, Ferreiro (2004) nos traz uma afirmação muito pertinente:

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetivos (FERREIRO, 2004, p. 39).

No decorrer deste estudo foi possível identificar que embora a pré-escola não seja destinada a alfabetização (1º e 2º ano dos Anos Iniciais correspondem a alfabetização), as crianças que estão nessa etapa da educação, já apresentam um nível de conhecimento e desenvolvimento de habilidades de coordenação motora fina necessária à escrita, fazem distinção entre letras e números, escrevem o próprio nome, entre tantos outros. Isso se dá através de práticas que estimulam a aquisição da leitura e escrita e tornam a pré-escola um ambiente alfabetizador ao permitir à criança vivenciar o contato com a escrita de forma diversificada.

CONSIDERAÇÕES

Ao desenvolver este trabalho conclui-se que a Educação Infantil não é um espaço dedicado propriamente à alfabetização, tem-se nele o seu início. Assim, percebe-se a importância das experiências vivenciadas pela criança ainda na pré-escola, uma vez que, a

prática pedagógica utilizada permite o contato com formas diversificadas do mundo da leitura e escrita. É nesse espaço que a criança aprende a diferenciar desenho e escrita, além de aprender a manusear um livro e fazer suas primeiras leituras (de imagens), ou de forma convencional.

Portanto, ao utilizar o teste de *lecto-escrita* como instrumento de uma breve análise, possibilitou compreender e identificar o processo de aquisição da escrita por crianças da Educação Infantil, um breve estudo motivado pela necessidade de evidenciar os avanços que alcançamos ao compreender a Educação Infantil como ambiente alfabetizador.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, fev. 1985.

FERREIRO, Emília. Em entrevista a Denise Pelegrini. **Revista Nova Escola** - edição n. 162/ maio de 2003 Disponível em: <http://sereducador.pbworks.com/w/page/9976212/EMILIA%20FERREIRO> . Acesso em: 26 de abril de 2023.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo; Cortez, 2010.

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E. C. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo horizonte: Autentica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

MORAIS, J.; MOUSTY, P.; KOLINSKY, R. Why and how phoneme awareness helps learning to read. *In*: HULME, Charles, JOSHI, R. M. **Reading and Spelling: development and disorders**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 127-151.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n. 25, p. 5-17, 2004.

A CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Isabel Cristina Gondim Rocha
Maria Cleonice Soares

INTRODUÇÃO

Ao discutir o papel da criação e imaginação no desenvolvimento das crianças da educação infantil não podemos deixar de considerar o papel do brinquedo que envolve a aprendizagem das crianças. O desenvolvimento da linguagem começa a partir de sua interação com o meio social e com as pessoas em seu entorno, a criança usa a linguagem para tentar dominar o ambiente e a expressar seus desejos de forma mais ampla. Na concepção de Vigotski (2018), quanto mais experiências as crianças vivenciam, mais a capacidade criativa é potencializada.

Contudo, a criatividade manifesta-se de formas diferentes nas crianças, adolescentes e adultos. Portanto, faz-se necessário considerar que no desenvolvimento, essas manifestações ocupam um lugar distinto, sendo que na criança a imaginação é o brinquedo em ação, já nos adolescentes o brinquedo é a imaginação sem ação (VIGOTSKI, 2018).

Para entender a relevância dos processos criativos na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem iremos recorrer aos estudos de Vigotski e seus colaboradores, no sentido de compreender como as crianças interagem com o ambiente e os adultos e como o brinquedo está envolvido nesse processo de aquisição da linguagem.

Para tanto a pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de Vigotski (2007, 2017 e 2018), Luria (2017), Leontiev (2017) e Berg (1973) pelo fato de seus estudos se voltarem para a nossa área de pesquisa, e por isso, apresentarem valiosas contribuições.

Quanto aos aspectos estruturais da nossa pesquisa, ressaltamos que o texto se divide em quatro seções. Inicialmente apresentam-se as considerações iniciais, com o intuito de situar a respeito das discussões propostas ao longo do trabalho. Em seguida, adentramos o campo das ideias referente à imaginação e criação na formação do comportamento, considerando o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil.

Desta maneira, procuramos problematizar, que diferentemente do que muitos acreditam o ato de brincar da criança não é uma mera atividade que busca a diversão, pois

outras atividades podem ser mais prazerosas que o brinquedo, contudo é no brinquedo que as crianças buscam satisfazer seus desejos imediatos e podem interagir com o mundo a sua volta. Ao brincar a criança exercita o seu desenvolvimento cognitivo através de processos conscientes de criação e imaginação.

Além disso, damos continuidade trazendo discussões a respeito da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita, através dos gestos e do desenho. Buscamos compreender como ambos atuam nesse processo de maneira a contribuir para a aprendizagem significativa. E por fim, tecemos nossas considerações finais. Assim, esse estudo objetiva compreender como os processos criativos atuam na aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança.

IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DO COMPORTAMENTO: O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Até meados do século XVII predominava a ideia da criança como um adulto em miniatura, e somente a partir do surgimento da Revolução Industrial esse pensamento foi se dissipando (BERGER, 1973). Nesta perspectiva, estudiosos apontavam que as crianças são seres sociais com características e necessidades próprias. E que estas vão se desenvolvendo e reafirmando-se como indivíduos sociais no decorrer da infância, através de processos psicológicos, cognitivos e sociais.

Em consequência disso, nos detemos neste estudo, nos processos psicológicos da imaginação, buscando entender como estes atuam na formação do comportamento mediante a ação da criação no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Primeiramente, precisamos compreender que a imaginação é um processo consciente, que surge primordialmente a partir da ação. E por isso, é considerada uma atividade especificamente humana, que não se faz presente na vida de crianças muito pequenas, nem tão pouco na de animais, como afirma Vigotski (2007).

Vigotski (2018, 2007) define a atividade criadora como “àquela em que se cria algo novo”. Dessa forma, ele diferencia dois tipos de atividade criativa: reconstituidora ou reprodutiva e a criadora ou combinatória. A atividade reconstituidora ou reprodutiva está ligada à memória, tendo como essência repetir condutas criadas anteriormente. A base orgânica dessa atividade é a plasticidade da substância nervosa humana, ou seja, “uma

substância que permite alterá-la (memória) e conservar as marcas dessa alteração” (VIGOTSKI, 2018, p. 14).

O cérebro e os nervos possuem essa substância plástica, que facilmente modifica sua estrutura ante a influência de vivências, permitindo, assim, guardar as marcas dessas influências, caso tais pressões sejam suficientemente fortes ou se repitam com frequência (VIGOTSKI, 2018). Portanto, o cérebro conserva as vivências e experiências facilitando sua reprodução. Contudo, esse órgão não se limita a conservação de tais vivências, além da capacidade reprodutora, o ser humano possui também a atividade combinatória ou criadora que o permite se projetar para o futuro, criando e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2018).

É precisamente a atividade criadora que nos permite modificar nosso presente e criar possibilidades para o futuro. A imaginação ou fantasia é compreendida por Vigotski (2018, p. 16) como a atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro. Assim, “a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando também possível à criação artística, a científica e a técnica”. Ou seja, tudo que nos cerca é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia.

Na primeira infância, os processos de criação e imaginação se expressam melhor por meio do brincar e das brincadeiras, uma vez que estas não são uma simples recordação do que a criança vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas, que combinadas e, baseando-se nelas, constrói-se uma nova realidade que responderá às ações e projeções/intenções da criança. De tal modo, a motivação da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2018).

O termo “brinquedo” é empregado por Vigotski (2007) em um sentido amplo e se refere à ação, à atividade, ao ato de brincar. O autor considera que é por meio do brincar que a criança expressa algumas necessidades, que inclui também sua ação sobre o mundo. Inicialmente, a tendência de uma criança no brincar é satisfazer seus desejos imediatamente. Diante disso, a criança, envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo que podemos chamar de brincar. Contudo, o brincar não se resume a uma situação simbólica, no campo da ação ele é submetido às regras que são internalizadas pela criança e seguidas como princípios do próprio brincar. Por meio dessas regras, as crianças se esforçam para controlar suas ações.

Partindo dessa premissa, é possível perceber que é através da brincadeira que a criança coloca a imaginação em ação. Pois, ao brincar a criança cria um mundo próprio e reajusta os

elementos de seu mundo de forma que atenda aos seus desejos. Dessa forma, tal prática auxilia no seu desenvolvimento, uma vez que, ao brincar de adulto ela está desenvolvendo sua capacidade de se projetar no mundo e resolver seus dilemas. Portanto, como afirma Vigotski (2007, 64) “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Neste sentido, após compreendermos brevemente como se dá o processo de criação na criança, continuaremos explorando como tal atividade se comporta no decorrer da fase da adolescência e da adulta. A princípio, como afirma Vigotski (2007) com o avançar do desenvolvimento humano, a imaginação amadurece e se transforma. E com isso, aumenta-se a capacidade criativa humana. Dado que, no adolescente e no adulto a imaginação criativa se aproxima do pensamento abstrato e a razão passa a se misturar com a imaginação. Por isso, muitas vezes nos pegamos planejando e sonhando acordado com o nosso futuro, idealizando as coisas que gostaríamos de ter e ser. Dessa forma, podemos relacionar a criatividade adulta com o brincar infantil, com isso, podemos procurar na infância os primeiros traços de atividade imaginativa.

Assim sendo, compreendemos que para Vigotski (2007), o processo de criação ocorre quando o sujeito imagina, combina e modifica a realidade. Sendo que na criança a imaginação se associa diretamente a realidade concreta em que esta está inserida, enquanto no adolescente e no adulto este está mais ligada ao intelecto, uma vez que por apresentar estado de maturação mais avançados, estes possuem a capacidade mais definida de criar e modificar criticamente a situação concreta em que se encontram através da imaginação. Logo, a imaginação pode ser entendida como uma das propulsoras na formação e construção do comportamento. Posto que, por intermédio dela, as crianças buscam traçar planos e objetivos para resolver seus dilemas, idealizando desde já quais devem ser suas atitudes e comportamentos para se atingir seu objetivo.

Vigotski (2018), define a criação como a capacidade humana de gerar algo novo. Sem se importar que tal criação seja uma representação de algum objeto do mundo externo, ou até mesmo, seja fruto de sua imaginação/cominação de elemento da realidade, e nesta última hipótese, fará sentido apenas para seu criador. E isto acontece, porque nosso cérebro conserva nossas experiências vividas ao longo de nossas vidas, e com isso, facilitando sua reprodução. Vigotski vai chamar tal fato de primeira função do nosso cérebro.

O nosso cérebro tem essa função que nos permite criar novas imagens ou práticas. E estas nos constituem seres capazes de nos projetar no mundo de maneira consciente, buscando resolver nossos dilemas. Do contrário, seríamos seres voltados apenas para o passado (VIGOTSKI, 2018). Neste sentido, podemos perceber que os processos de criação e imaginação são revelados desde a nossa infância por meio do brincar e se aprimoram com o avançar dos anos.

Nesta concepção, Vigotski (2007) afirma que o brincar das crianças não se resume a lembranças do seu passado, mas sim, a uma releitura de momentos vividos. As crianças entram no mundo do brinquedo a fim de resolver seus dilemas. Dilemas estes que, muitas vezes, não podem ser alcançados através da realidade de maneira imediata. Como por exemplo: quando a criança brinca de ser ela a mãe de sua irmã, nessa atividade ela se porta da maneira que compreende que deve se comportar no papel que exerce, ou seja, no brinquedo as crianças elaboram regras e renunciam a impulsos imediatos para seguir as regras da brincadeira, sendo neste momento que iniciam o processo de autocontrole sobre suas ações.

Esses processos de criação e imaginação, conforme Vigotski (2018), ocorrem a partir da conjunção emocional, ou seja, da unidade cognição-afeto. O autor compreende que todas as formas de imaginação criadora trazem em si elementos afetivos, sendo que a emoção influencia nos processos de criação e imaginação, como também a criação e a imaginação constituem forças geradoras de emoção, ou seja, “[...] intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento como o pensamento movem a criação humana” (VIGOTSKI, 2018, p. 31).

Por outro lado, Vigotski (2018; 2007) nos chama atenção para o equívoco em acreditarmos que as crianças possuem mais imaginação e criatividade que os adultos. Conforme o teórico a primeira lei da atividade da imaginação, preconiza que quanto mais experiências mais ricas serão os processos de criação e imaginação das crianças, sendo que na criança a imaginação é o brinquedo em ação e nos adultos a imaginação opera sem a ação. Assim, os processos de criação e imaginação dependem diretamente da riqueza e da diversidade de experiências que os indivíduos experienciam ao longo da vida.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL ESCRITA

Nesta seção, discutimos as concepções de aprendizagem e desenvolvimento da língua oral e escrita na perspectiva de Vigotski e interlocutores. Nossa intenção é refletir sobre a

aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir da aquisição da língua oral e escrita situando o papel dos gestos e o desenho neste processo.

Para Vigotski (2007) a aprendizagem da criança passa inicialmente pelo processo de inteligência prática, que envolve o período de desenvolvimento das crianças em que ela movimenta o mundo por meio da ação. É a ação que permite ao indivíduo resolver problemas ao seu redor, através de instrumentos e da ação prática sobre eles (VIGOTSKI, 2007). Já o desenvolvimento, é um processo que sucede a aprendizagem, sendo esta que impulsiona aquele, na concepção do teórico, quanto mais uma criança aprende mais ela desenvolve sua capacidade de interagir e compreender o mundo

A aprendizagem ocorre por meio de interações sociais com os outros indivíduos e com o meio (VIGOTSKI, 2007). Assim, compreendemos que aprendizagem e desenvolvimento são concepções distintas, porém, indissociáveis, haja vista que o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem e pela interação entre os indivíduos e o meio. Ou seja, primeiramente aprendemos, para só então, desenvolvermo-nos.

Após o desenvolvimento da inteligência prática, as crianças avançam para a inteligência discursiva, período em que a criança passa por uma verdadeira revolução nas suas funções psicológicas superiores, haja vista que, o desenvolvimento da linguagem oral ou gestual marca profundamente o curso do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, já que a compreensão simbólica é orientada internamente pelos processos psicológicos. A aquisição da linguagem marca, portanto, o período de avanço no desenvolvimento humano, quando a orientação dos processos de atuação social organiza-se internamente e há uma íntima relação entre pensamento e linguagem.

Na concepção de Vigotski (2007), é a partir da fala que a criança começa a controlar o ambiente, antes mesmo de controlar o próprio comportamento. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. Neste momento, a linguagem passa a atuar de forma a organizar o pensamento das crianças, por isso, muitas crianças têm a necessidade de descrever suas ações enquanto realizam alguma atividade, de modo que parece impossível realizá-las sem o guia da fala.

Conforme os estudos de Vigotski (2009), a linguagem oral e escrita origina-se a partir dos gestos, pois antes da linguagem oral a criança utiliza o gesto para chamar a atenção ou demonstrar o que ela deseja, sendo estimulada pela fala dos adultos que a todo momento questionam ou sugerem o nome dos objetos.

Para Vigotski (2007, p. 21) o advento da linguagem oral é primordial no processo de organização das ações da criança, daquilo que ela planeja realizar, ou seja, “a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo”. Para o autor, a relação pensamento e linguagem é evidenciada no momento em que as crianças utilizam a fala para guiar suas ações, sendo que quanto mais complexa for a ação, mais a criança vai se utilizar da fala.

Nesta perspectiva, Vigotski (2007) reforça que se por algum motivo a criança, em suas ações, for impedida de falar, haverá situações em que ela não será capaz de resolver a situação. Daí se percebe a importância que fala tem nas experiências das crianças. Através da fala elas vão organizando suas ideias, projetando suas ações. Enfim, vão sendo ao mesmo tempo sujeitos e objeto das suas experiências. Portanto, a fala é um dos elementos primordiais para a relação social com outros indivíduos. Sendo mais tarde organizada pela atividade simbólica, que produzirá novas formas de comportamentos.

Já na fase da escrita as crianças tendem a demonstrar primeiramente por gestos o que pretendem escrever. Neste sentido, entra outro fator preponderante no desenvolvimento do simbolismo nas crianças: o brincar. Pois este atua em conjunto com os gestos, na atividade representativa infantil, onde a criança ao brincar vai atribuindo um significado e uma função específica àquele objeto, de acordo com as suas funcionalidades.

Na perspectiva de Luria (2010) a trajetória da escrita da criança se inicia bem antes do seu primeiro contato formal com a escola. Ao contrário do que muitos acreditam, o momento em que a criança começa a realizar seus primeiros exercícios escolares não constitui o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita, pois “a escrita pode ser definida como a função que se realiza, culturalmente por mediação” (LURIA, 2010, p. 144). Ou seja, antes de ser inserida no contexto escolar, a criança já se encontra no mundo e nas suas relações mediadas pela cultura, vivenciando experiências que a insere no mundo da leitura e da escrita.

Na atualidade as crianças se inserem no mundo simbólico de maneira muito precoce por meio do uso de aparatos tecnológicos como os *smartphones* e *tabletes*. Os pequenos dedinhos e olhos atentos, mesmo antes de chegar às creches e pré-escolas já realizam a leitura e decodificação de signos e símbolos dos aplicativos dos *youtubers* e jogos digitais. Esse advento da modernidade insere-se, inclusive, entre o desenvolvimento das crianças entre o período de inteligência prática e discursiva, onde a compreensão cada vez mais precoce de instrumentos e símbolos demonstra o potencial das capacidades psicológicas superiores de se desenvolverem a partir dos estímulos sociais em que a criança é inserida.

Luria (2010) define a primeira fase do desenvolvimento da escrita da criança como a pré-escrita ou pré-instrumental, fase em que as crianças se propõem apenas a tarefa de anotar palavras/rabiscos de maneira intuitiva e também voltadas a imitar os adultos, sem associar a função da escrita, considerando apenas como uma brincadeira. Nesta etapa as crianças são incapazes de compreender as instruções a elas impostas.

Já na segunda fase denominada de fase ideográfica o autor supracitado afirma que ocorre a mistura entre desenhos e símbolos, sendo a partir deste momento que a criança começa a reconhecer as letras e compreender a funcionalidade da escrita e, dessa forma, começa a usá-la como expressão. Portanto, Luria (2010, p. 183) compreende que no processo de aquisição da linguagem escrita “as habilidades para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita”. Ou seja, é no ato que se produz a compreensão.

Para Vigotski (2007), antes de começar a escrever as crianças desenhavam, e no processo de aquisição da linguagem escrita as crianças percebem que além de desenhar objetos elas também podem desenhar a linguagem, ou seja, representá-la. Da mesma forma que ocorre no brincar, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Ou seja,

Os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais, que constituem a primeira representação do significado [...] É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado (VIGOTSKI 2007, p.74).

As crianças desenhavam aquilo que é significativo para elas, aquilo que elas querem representar, o desenho é a expressão do gesto fixada no papel. Conforme Vigotski (2007), primeiramente, a criança desenha de memória, dessa forma, é comum perceber que os desenhos infantis não só não têm nada a ver com a percepção real do objeto desenhado como, muitas vezes, contradizem essa percepção.

Isso ocorre porque, em geral, as crianças não se preocupam muito com a representação, pois os desenhos são mais simbolistas do que naturalistas, as crianças não estão preocupadas com os detalhes, mas com indicações superficiais (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski (2007) alerta que, embora esse processo de reconhecimento do que está desenhado já seja encontrado cedo na infância, ou seja, mesmo os rabiscos tenham significado para as crianças, ele ainda não equivale à descoberta da função simbólica. A criança encara

seus desenhos como um objeto em si mesmo, similar a ou do mesmo tipo de um objeto, e não como sua representação ou símbolo. Os desenhos e rabiscos são significativos, representam o objeto desenhado. Assim, as crianças atribuem um sentido particular e peculiar aos desenhos.

Portanto, para Vigotski (2007) no processo de aprendizagem da linguagem escrita, é importante que essa linguagem seja significativa para as crianças, devendo despertar nelas o desejo pela escrita como sendo uma tarefa necessária e relevante para a vida. Pois, a partir do momento em que a criança atribui um significado para essa escrita ela poderá se desenvolver não somente como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem oral e escrita faz parte do cotidiano das crianças. A criança internaliza os gestos no processo de aquisição da linguagem oral, internalizando-os e externalizando-os para controlar o ambiente e alcançar seus objetivos. No processo de aquisição da linguagem escrita, as crianças percebem que além de desenhar objetos podem desenhar a linguagem escrita, e que essa escrita tem uma função social dentro de seu espaço de atuação.

Percebemos que o desenvolvimento simbólico ocorre cada vez mais cedo a partir da amplitude de experiências que as crianças vivenciam no seu contexto social. Compreendemos que, inicialmente, as crianças usam a linguagem oral em conjunto com os gestos para se comunicarem, manifestando sentimentos e ideias. Ademais, com o desenvolvimento das habilidades criativas a criança tem o seu processo de aprendizagem favorecido. Considerando que a atividade criativa possibilita o domínio das demandas sociais a eles impostos, uma vez que facilita sua capacidade de criar, modificar e produzir seus próprios conhecimentos, a partir dos já experienciados.

Por fim, vale ressaltar que uma atividade precursora neste processo, é o brincar. Pois, ela favorece o desenvolvimento psicológico e cultural das crianças. Já que é por meio do brinquedo que as crianças tendem a atender suas necessidades imediatas, que são irrealizáveis em sua presente realidade. Dessa maneira, conclui-se que a brincadeira infantil não é mera diversão, mas sim um espaço de aprendizagens significativas.

Assim, conclui-se que a imaginação e criação podem ser entendidas como uma das propulsoras na formação e construção do comportamento e desenvolvimento da linguagem

oral e escrita da criança, pois passa pelos processos de reelaboração das realidades e projeção de novas maneiras de se expressar. As crianças entram nesses processos por meio do brinquedo, onde a imaginação encontra no campo da ação sua realização.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. *In*: FORACCI, M. M.; MARTINS, J. S. (orgs.). **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. São Paulo/Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1973. p. 200-214.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. e rev. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

AUTORES:

Ady Canário de Souza Estevão

Ady Canário de Souza Estevão professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, leciona e desenvolve Pesquisas e atividades de Extensão no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFERSA. É professora colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS da UERN Campus de Pau dos Ferros. É formada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1997) e atuou na Educação Básica de Mossoró-RN em programas de formação de professores presencial e a distância. Obteve seu Mestrado em Estudos da Linguagem, Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais (2007) e o Doutorado em Estudos da Linguagem na mesma instituição (2015). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Análise do Discurso (AD), trabalhando, principalmente, com os seguintes temas: projetos, práticas discursivas, mídia, identidades, ações afirmativas, educação do campo, questões de letramento étnico-racial inclusivo e formação de professores. Lidera o Grupo GEPEDS Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Discursos e Sociedade. Participa de grupos de pesquisas em estudos discursivos, letramentos e semiárido.

E-mail: adycanario@ufersa.edu.br

Andrialex William da Silva

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Literatura e Ensino e em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e em Psicopedagogia Escolar pela Faculdade Maurício de Nassau. Mestre e atualmente doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, pesquisando na linha de Educação e Inclusão em contextos Educacionais. Membro dos grupos de pesquisa: Educação de Pessoas com Necessidades Especiais e Ensino e Linguagem, ambos da UFRN. Tem interesse na área de Educação, com ênfase no ensino e na aprendizagem da Língua Escrita (Alfabetização, Letramento e Literatura Infantil), Escolarização da criança com Deficiência Intelectual e Inclusão.

E-mail: andrialex@outlook.com

Antonia Beatriz Medeiros da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) na Faculdade de Educação (FE). Bolsista Voluntária do projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): Subjetividades e ensino de matemática: mapeamento da produção acadêmica stricto sensu Brasileira.

E-mail: beatrizmedeiros639@gmail.com

Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Professora da Faculdade de Educação (UERN). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação-POSEDUC. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, com pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FVJ) e em Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar (IFRN). Mestre e doutora em educação pelo programa de pós-graduação em Educação (UFRN). Membro do Grupo de pesquisa Representações sociais e Formação Docente-RESFORD e do grupo de estudo e pesquisa Educação e Linguagens - GEPEL. Coordena o Projeto de extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola - PraLEE e membro do grupo de extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE. Atualmente é coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid/UERN. Atua como pesquisadora principalmente nas seguintes áreas: Formação de professores, práticas pedagógicas, alfabetização e letramento e representações sociais.

E-mail: antoniamaira@uern.br

Blenda Priscila Alencar da Silva

Possui graduação em pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciada em Letras - Português. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Especialista em docência do ensino superior e Especialista em Docência na Educação Infantil. Professora do quadro efetivo do município de Amontada-CE, compõe a equipe que coordena a Educação Infantil na Secretaria de Educação e Cultura. Vice presidente da Associação de Música e Artes de Itapipoca onde atua como formadora em Artes Cênicas e Contação de Histórias.

E-mail: Blenda.priiscylla@gmail.com

Cleidileny Ingrid Oliveira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto bolsista durante os anos de 2018-2020. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN). Bolsista voluntária dos projetos de extensão: "Mathēmatikós: Por um ensino crítico da matemática", "Práticas de Leitura e Escrita na Escola - PraLEE" e "UERN vai à escola: formação e acompanhamento da Gestão Escolar".

E-mail: cleidileny.oliveira@hotmail.com

Carlineide Justina da Silva Almeida

Professora da rede municipal pública de ensino de Angicos/RN, possui graduação em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, é especialista pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA em Sustentabilidade para o semiárido, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, e doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, vinculada ao Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias - NEFI. Seus interesses na área da pesquisa, compreendem os seguintes temas: representações sociais de elementos na área educacional, relação de professores de educação infantil com infância e filosofia, Ambientes Virtuais de Aprendizagens-AVA, formação docente e relação com o saber, educação infantil na perspectiva Freireana.

E-mail: Carlaalmeidarn@hotmail.com

Deceles Ingrid de Carvalho Oliveira

Assistente Social, graduada na Universidade Anhanguera, especialista em Saúde da Família pela Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ e em Atenção Básica/Saúde da Família e Comunidade, na modalidade de Residência Multiprofissional, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. Pós-graduanda em psicopedagogia pela Faculdade Católica do Rio Grande do Norte.

E-mail: deceles@gmail.com

Débora Dantas Silva

Atualmente cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFRSA) e Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado Rio Grande do Norte - UERN (2021), Pós-Graduada em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Foi bolsista CAPES no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (2018-2019) Integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC - “O curso de Pedagogia da FE/UERN e a formação para o ensino de matemática: elaborando compreensões históricas”, Integrante do projeto de extensão “Mathematikós: por um ensino crítico da matemática” (2019), Integrante do projeto de extensão “Práticas de leitura e escrita na escola”.

E-mail: dantasdebora034@gmail.com

Hemaúse Emanuele da Silva

Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, possui a especialização em psicopedagogia pela Faculdade Integrada Patos-FIP, como também

a especialização em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte-IFRN e tem o mestrado em Educação pela UERN, é professora da Classe Hospitalar do Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar - NAEHD vinculado à Secretaria Estadual de Educação.

E-mail: hemauser@hotmail.com

Isabel Cristina Gondim Rocha

Graduação em andamento em Pedagogia. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil. Bolsista voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC – (2020–2021). Graduação em Letras - Inglês. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil. Monografia: O ensino de leitura em língua inglesa no ensino médio: o papel do professor. Orientador: Me. Antonio Gomes Diniz.

E-mail: Isabelrocha@alu.uern.br

Juliana Karla da Silva

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (PraLEE) na Faculdade de Educação (FE). Membro do Projeto Mathematikos na Faculdade de Educação (FE), atualmente exerce a função de estagiária na Diretoria de Educação a Distância na mesma Universidade.

E-mail: jks.jukarla@gmail.com

Lara Raquel Bandeira Xavier

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens - Linha Educação Popular, História e Memória e Grupo de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, bolsista 2019/2020. Membro do Projeto de Extensão Leitura e Escrita na Sala de Aula.

E-mail: lararaquelbx@gmail.com

Luiz Gomes da Silva Filho

Professor Adjunto do Departamento de Ciência Humanas (DCH) do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (CCSAH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007-2011). É Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade

Federal do Rio Grande do Norte, (2014-2015). Atuou na Educação Básica na Rede Municipal de Parnamirim - RN (2013–2014). É Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2012–14) na Linha de Políticas Educacionais (Conceito 4 CAPES). É Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2016–2018) na Linha de Pesquisa Educação Popular (Conceito 4 CAPES). Coordenou a primeira turma da Especialização Uniafro: Política de promoção da igualdade racial na escola SECADI/MEC/UFERSA. É membro do Grupo de Estudos da Pedagogia Paulo Freire na UFPB ligado a Rede Freireana de Pesquisadores junto a Unesco. É palestrante com curso de formação em Oradores e Palestrante pela International Federation of Integral Systemic Coaching e Florida Christian university e Febracis (2019). O professor Luiz Gomes é escritor e autor do livro "Pedagogia da Motivação: para quem vive de ensinar é preciso saber viver", lançado em 2021 pela Editora CRV - Curitiba/PR. Tem Curso de Filosofia pela Organização Internacional Nova Acrópole (2017). Tem publicações em periódicos eletrônicos e participação em eventos nacionais e internacionais. Tem trabalho de orientação de diversos artigos de alunos de graduação e profissionais da educação básica.

E-mail: luiz.gomes@ufersa.edu.br

Luana Victória da Costa Cabral

Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Discente bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia. Membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola (FE/UERN) e do Trilhas Formativas em Políticas Educacionais (FE/UERN). Membro voluntária do Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização do Professor.

E-mail: luanavilhcc78@gmail.com

Margarida Patrícia de Oliveira Souza

Pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante voluntária do Grupo do Projeto de Extensão Leitura e Escrita na Escola - PRALEE da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Atuou como auxiliar de sala de aula, na Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró - RN.

E-mail: patioliveirasouza26@gmail.com

Maria Cleoneide Soares

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN (2013). Especialista em Língua Português e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN (2016). Especialista em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrado

à Educação de Jovens e Adultos – EJA – IFRN (2020). Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação Poseduc na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN (2018). Experiências profissionais na educação básica, ensino superior e educação à distância. Integrante dos Grupos de Pesquisas em Formação e Profissionalização do Professor, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens - Linha Educação Popular, História e Memória e Grupo de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Tenho maiores interesses pelas temáticas relacionadas a Formação inicial de Professores da Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Infantil, Estágio Supervisionados.

E-mail: cleoneide_s@hotmail.com

Maria Cleonice Soares

Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - POSEDUC/UERN. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UERN. Coordena o Projeto de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular. Participa do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens - GEPEL, na linha Educação Popular, História e Memória. Membro do Projeto de Extensão Leitura e Escrita na Sala de Aula. Membro do Projeto de Extensão Teatro Imagem na sala de aula. Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente. Membro da Cátedra Paulo Freire RN.

E-mail: cleonicesoares@uern.br

Maria Elizangela Mendes Pereira

Bacharel em Gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, concluído em 2013. Técnico em Segurança do Trabalho, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, concluído em 2016. Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, possível concluinte no semestre 2023.2. Bolsista voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DAS DIMENSÕES MOTORAS, AFETIVAS E COGNITIVAS NAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, sob a coordenação da Prof.^a Maria Cleonice Soares. Membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na escola (PraLEE), na Faculdade de Educação (FE/UERN) na coordenadoria da Prof.^a Dr.^a Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira e do "Mathematikós: Por um ensino crítico da matemática", coordenado pelo Prof Dr Marcelo Morais.

E-mail: mariaelizangela@alu.uern.br

Maria Luiza da Silva Leite

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, possível concluinte no semestre 2022.2. Bolsista no Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia (UERN/SESU/MEC) na tutoria do Prof.º Dr.º Jean Mac Cole Tavares Santos. Membro do Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na escola (PraLEE), na Faculdade de Educação (FE/UERN) na coordenadoria da Prof.ª Dr.ª Antonia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira, e do Laboratório de Práticas Educativas (LAPE/FE/UERN) coordenado pela Prof.ª Dr.ª Giovana Carla Cardoso Amorim. Integrante do grupo de Extensão LEFREIRE - Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular coordenado pela Prof.ª Hostina Maria Ferreira do Nascimento e do Coral DAIN LIBRAS em canto coordenado pela Prof.ª Ana Lúcia de Oliveira Aguiar. Componente do Grupo de Estudos e Pesquisas Memórias, Auto(biografia) e Inclusão (GPEMABI/FE/UERN) com a Prof.º Dra.º Francisca Maria Gomes Cabral Soares. Fluente em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

E-mail: luizaleite@alu.uern.br

Maria Helma da Penha Silva

Pós-graduada em Políticas Públicas de Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado na Diversidade pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido - (UFERSA), Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante voluntária do Grupo do Projeto de Extensão Leitura e Escrita na Escola - PRALEE da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Atua como professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, na Rede Privada de Ensino da cidade de Mossoró - RN.

E-mail: helmapenha82@gmail.com

Maria Priscila Borges Carvalho da Cunha

Graduada em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN (2015). Pós-Graduação em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS pela Faculdade do Maciço de Baturité (2016). Atualmente graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN.

E-mail: priscila.borges70@gmail.com

Walter Omar Kohan

Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ). Foi Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com crianças (ICPIC). Publicou mais de 100 trabalhos em periódicos especializados em vários países e publicou ou organizou mais de 50 livros. Coordena desde 2007 o Projeto de Extensão em Escola Pública ("Em Caixas a Filosofia em-caixa?", UERJ/FAPERJ) e Projetos de Pesquisa Interinstitucionais junto a Universidades Nacionais e

Internacionais. É orientador de monografia, mestrado, doutorado e pós-doutorado nas áreas de ensino de filosofia, infância e filosofia da educação. Seus livros estão publicados em castelhano, português, francês, italiano e inglês.

E-mail: wokohan@gmail.com

Willame Anderson Simões Rebouças

Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação - FE, vinculada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia (SESU/MEC). Voluntário no Grupo de Estudo e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura - GEPESEC, vinculado à Universidade Estadual Paulista - UNESP. Já atuou como voluntário no Programa Institucional de Monitoria - PIM, no componente curricular "Relações de Gênero e Sexualidade na Educação". Enquanto pesquisador, desenvolve estudos voltados à comunidade LGBTQIA+, à educação sexual e às questões de gênero e sexualidade na educação.

E-mail: willameanderson@gmail.com

Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Pedagogia (SESu/MEC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto e Educação - CONTEXTO (UERN/CNPq). Membro do projeto de extensão Estudos Interdisciplinares em Violência, Sociedade e Educação (EIVE), na Faculdade de Educação (FE/UERN).

E-mail: yatamurirafaelly@gmail.com

Valmaria Lemos da Costa Santos

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É Professora Assistente do Departamento de Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É membro do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES), do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas: Observatório das Desigualdades Socioespaciais, Dinâmicas Territoriais e Usos do Território no Semiárido Brasileiro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Representações Sociais, Tecnologias na Educação, Educação à Distância e Formação Docente.

E-mail: valmarialemos@uern.br



UERN

PROEX

FE



PraLEE

PROJETO DE EXTENSÃO PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

ANASOFIA
Gomes