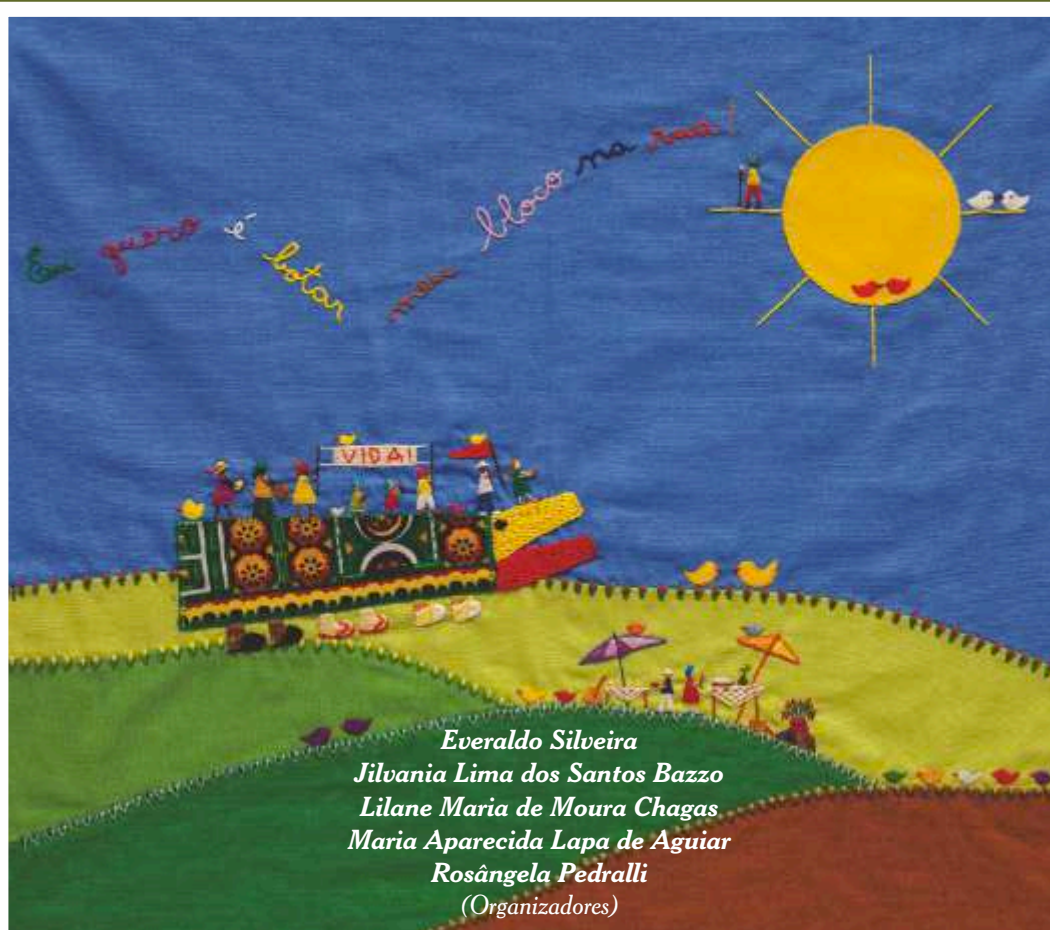




P N A I C

Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: LETRAS E NÚMEROS NAS PRÁTICAS SOCIAIS



Everaldo Silveira
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Lilane Maria de Moura Chagas
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Rosângela Pedralli
(Organizadores)



Núcleo de Estudos e Pesquisa
em Alfabetização e Ensino
da Língua Portuguesa

***ALFABETIZAÇÃO NA
PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:
LETRAS E NÚMEROS NAS PRÁTICAS SOCIAIS***

*Everaldo Silveira
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Lilane Maria de Moura Chagas
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Rosângela Pedralli
(Organizadores)*

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: LETRAS E NÚMEROS NAS PRÁTICAS SOCIAIS



**Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa**



**Núcleo de Estudos e Pesquisa
em Alfabetização e Ensino
da Língua Portuguesa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**



UFSC-CED-NUP

Florianópolis, 2016



**Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa**

COORDENADORA GERAL
Nilcéa Lemos Pelandré

COORDENADORA PEDAGÓGICA
Vânia Terezinha Silva da Luz

Comissão Editorial
Everaldo Silveira – MEN/CED/UFSC
Jilvania Lima dos Santos Bazzo – FAED/UEDESC
Lilane Maria de Moura Chagas – MEN/CED/UFSC
Maria Aparecida Lapa de Aguiar – EED/CED/UFSC
Rosângela Pedralli – LLV/CCE/UFSC



**Núcleo de Estudos e Pesquisa
em Alfabetização e Ensino
da Língua Portuguesa**

COORDENADORA
Nelita Bortolotto

VICE-COORDENADORA
Nilcéa Lemos Pelandré

Capa

“Quero botar meu bloco na rua” de
Olinda Evangelista, 2015

Projeto Gráfico
Carlos Righi

Revisão
Amanda Machado Chraim
Maira de Sousa Emerick de Maria

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da Universidade Federal de Santa Catarina

A385 Alfabetização na perspectiva do letramento :
letras e números nas práticas sociais /
Organizadores, Everaldo Silveira...[et
al.]. - Florianópolis : UFSC/CED/NUP, 2016.
388 p.; il.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-9457-001-7

Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa.

1. Alfabetização - Educação. 2.
Letramento - Educação. 3. Educadores -
Educação (Educação permanente) I. Silveira,
Everaldo.

CDU: 37



UFSC
**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

REITORA
Roselane Neckel

VICE-REITORA
Lúcia Helena Pacheco

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO – CED**

DIRETOR
Nestor Manoel Habkost

VICE-DIRETOR
Juares da Silva Thiesen

Produção Editorial



Núcleo de Publicações do Centro de
Ciências da Educação – UFSC-CED-NUP

Conselho Editorial

Adilson De Angelo – UDESC
Adriana Alves da Silva – SEMEC/Florianópolis
Aline Cassol Daga – UFES
Andreia Maria Pereira de Oliveira – UFBA
Astrid Baecker Avila – UFSC
Caroline Machado Momm – UFSC
Chirley Domingues – UNISUL
Claudia Glavan Duarte – UFRGS
Débora Cristina de Sampaio Peixe – UFSC
Dirce Waltrick do Amarante – UFSC
Eliane Santana Dias Debus – UFSC
Eloara Tomazoni – SEMEC/São José-SC
Emerson Roukowski – UFPR
Geysa Spitz Alcoforado de Abreu – UDESC
Giandréa Reuss Strenzel – UFSC
Hellen Melo Pereira – UFSC
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott – UFSC
Isaac Ferreira – SED/SC
Josa Coelho Irigoite – UFSC
Liane Castro de Araujo – UFBA
Lourival José Martins Filho – UDESC
Lúcia Maria Barroso – IESB
Luciane de Fátima Bertine – UNIFESP
Maria Izabel de Bortoli Hentz – UFSC
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti – UFSC
Nilcéa Lemos Pelandré – UFSC
Regina Célia Grando – UFSCar
Reginaldo Fernando Carneiro – UFJF
Rita de Cássia Pacheco Gonçalves – UDESC
Sabatha Catoia Dias – UDESC
Soraya Reginato da Vitória – UFSC
Suziane Mossmann – UFSC
Tiago Emanuel Kluber – UNIOESTE

*Este livro é dedicado às crianças e aos professores alfabetizadores,
que cotidianamente renovam nossas utopias.*

*Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização:
aprender a escrever a vida, como autor e
como testemunha de sua história,
isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se.*

Ernani Maria Fiori

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
APRESENTAÇÃO	15

PARTE I

PNAIC: percursos e realizações na formação continuada do alfabetizador

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): as interpretações sobre o pacto federalista e o regime de colaboração no campo educacional - <i>Elaine Constant</i>	21
2. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina - <i>Maria Aparecida Lapa de Aguiar</i>	31
3. Formação estética e poética do professor alfabetizador no PNAIC em SC: alguns apontamentos - <i>Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Lilane Maria de Moura Chagas</i>	44
4. Ressignificando a docência: as mudanças na prática cotidiana asseguradas pelas formações do PNAIC - <i>Marizete Bortolanza Spessatto, Maira Gledi Freitas Kelling</i>	67
5. A escrita de cartas como possível estratégia de avaliação e intervenção no processo de formação do PNAIC - <i>Roselete Fagundes de Aviz</i>	78
6. De retalho em retalho, a tessitura da colcha: formação dos orientadores de estudo - <i>Carla Peres Souza, Jussara Brigo, Gracielle Böing Lyra</i>	92
7. A resistência à mudança no processo de letramento: uma reflexão sobre a formação de um grupo de professores do PNAIC em Santa Catarina - <i>Marcio Alexandre Siqueira</i>	103

PARTE II

Alfabetização: cultura escrita, leitura e produção textual

1. O Ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural - <i>Amanda Machado Chraim, Maíra de Sousa Emerick de Maria</i>	117
2. A centralidade das bases epistemológicas no planejamento em processos de alfabetização (ou sobre por que Vigotski não se alinha à pós-modernidade) - <i>Rosângela Pedralli, Daniela Cristina da Silva, Luiza Sandri Coelho</i>	129
3. Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita - <i>Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Laiana Abdala Martins</i>	137
4. A formação de leitores no ciclo de alfabetização: a palavra escrita como brinquedo e a leitura como brincadeira - <i>Claudia Lemos Vóvio, Márcia Romero</i>	153

5. Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC - <i>Ana Lúcia Guedes-Pinto</i>	176
6. A importância da cultura escrita na alfabetização: implicações da leitura e escrita nas práticas sociais - <i>Cíntia Franz</i>	185
7. Produção de textos na escola: conhecimentos em ação - <i>Vinícius Varella Ferreira, Telma Leal</i>	195

PARTE III

Matemática: linguagem e representação

1. Materiais manipuláveis e alguns riscos que envolvem sua utilização - <i>Everaldo Silveira</i>	221
2. Práticas de letramento matemático escolar no ciclo de alfabetização: jogo e resolução de problemas - <i>Regina Célia Grandó, Mariana Pellatieri</i>	241
3. A educação matemática no ciclo de alfabetização: concepções e propostas do PNAIC - <i>Carla Peres Souza, Jussara Brigo</i>	256
4. Língua portuguesa e matemática: pontos de encontro no ciclo da alfabetização - <i>Selma Felisbino Hillesheim, Carla Cristofolini</i>	271

SEÇÃO ESPECIAL

Diálogos, reflexões e relatos de experiência

1. O viés linguístico da alfabetização: uma proposta para a formação de professores alfabetizadores - <i>Rosana Mara Koerner</i>	295
2. A jornada de Alice no País das Maravilhas: indagações sobre a criança e a avaliação escolar - <i>Lilane Maria de Moura Chagas</i>	309
3. Dialogando sobre currículo e cultura por meio das memórias do menino Bartolomeu - <i>Gracielle Böing Lyra</i>	323
4. O ensino da Matemática e da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões a partir da formação do PNAIC - <i>Caren Cristina Brichi, Dolores Follador, Giedre Ragnini Sá, Márcio Alexandre Siqueira, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Roberta Schnorr Buehring</i>	335
5. “Nossa, que fila comprida!”: Ler, registrar e medir - <i>Ana Carolina da Conceição, Adriana Fischer Ribeiro, Caren Cristina Brichi, Roberta Schnorr Buehring</i>	349
6. Formações em educação matemática de orientadores de estudo em 2014: reflexões e ações em Laguna/SC - <i>Carla Peres Souza, Jussara Brigo</i>	360

Sobre os autores	377
-----------------------------------	-----

PREFÁCIO

E AS VOZES SE FAZEM OUVIR

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios brasileiros **para assegurar** que todas as crianças de nossas escolas públicas estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, por meio da formação continuada, em serviço de professores alfabetizadores em exercício efetivo dessa docência.

As justificativas para o desenvolvimento desse programa tem por base dados estatísticos do Censo Demográfico de 2012 os quais demonstraram que, em nosso país, nesse ano de 2012, 750.000 crianças chegaram ao 5º ano sem saber ler e escrever. Esse dado estarrecedor, para além de preocupar o poder público, muito mais alarmou a todos nós educadores. E, por essa razão, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/UFSC – interpelado a assumir essa formação, aderiu ao PNAIC, pois não é possível ficar indiferente a essa realidade de exclusão de tantas crianças do mundo da escrita.

Embora outros programas com finalidades afins já tenham sido propostos pelo Ministério da Educação, o PNAIC apresentou-se como um programa diferenciado do PROFA e do Pró-Letramento, por exemplo, por apresentar-se não meramente como uma proposta didática, mas como uma política educacional mais aprofundada, por reunir três quesitos básicos com vistas a garantir o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, para os professores e os alunos. E por chamar os diferentes entes federativos a assumirem essa responsabilidade por meio de um PACTO.

O PNAIC, portanto, constitui um pacto (criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria no. 867, de 4 de julho de 2012), um compromisso assumido pelos governos das diferentes esferas da federação, os quais se comprometeram em:

- I – alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- II – realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III – no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

As ações do PNAIC se constituem, então, de *um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações apóiam-se em quatro eixos de atuação: 1. Formação continuada de professores alfabetizadores, 2. Materiais didáticos e pedagógicos, 3 Avaliações e 4. Gestão, controle social e mobilização.*

A estrutura dessa formação em serviço está composta por dois formadores sintonizados diretamente com os objetivos de estudo e com a sala de aula de alfabetização. O primeiro deles é o professor formador, que realiza a formação dos orientadores de estudo. Este professor formador está vinculado à Universidade. E o formador orientador de estudos organiza, com base nos mesmos princípios formativos com os quais está sendo formado, a formação dos alfabetizadores que estão atuando nas escolas nos três primeiros anos, ou seja, no denominado ciclo de alfabetização. O objetivo é estimular os professores, a partir de diferentes estratégias formativas, a pensar novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico no dia a dia na escola. A formação dos orientadores de estudo vem sendo realizada, desde 2013, em nosso Estado, por meio de cursos intensivos, na modalidade de imersão. Em 2015, ao finalizar o terceiro ano, totalizamos 500 horas de formação.

A formação, portanto, é presencial. No primeiro ano, a ênfase foi dada às questões da linguagem, da apropriação do sistema de escrita; em 2014, continuamos aprofundando os conhecimentos de linguagem, porém, trabalhando também as questões da matemática; e, em 2015, foram abordados conhecimentos dos demais componentes curriculares.

O que se entende por alfabetização no PNAIC?

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares a ela; como é capaz de compreender igualmente princípios básicos de outras linguagens como a matemática, as artes e outras ciências. Tem-se subjacente a essa compreensão o conceito de alfabetização na perspectiva do letramento.

Portanto, com a clareza do que queremos com esse processo de formação, podemos apontar possibilidades de êxito ao processo. Desse modo, concordamos com os fatores apontados pelo PACTO como importantes para o êxito da alfabetização na idade certa, ou seja, no ciclo de alfabetização (nos três primeiros anos da educação básica), os quais se resumem em:

Professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar.

Materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas.

Acompanhamento contínuo do progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas e bem estruturadas.

Felizmente essa proposta do MEC, de que todas as crianças das escolas públicas devam se alfabetizar até os 8 anos, teve a adesão de praticamente todos os estados brasileiros, o que demonstra que há uma consciência nacional de que não se pode mais conviver com tamanho disparate em uma sociedade centrada na escrita, dominada pela comunicação eletrônica, a sociedade que nós denominamos de sociedade do conhecimento.

Essa consciência se reflete também na grande maioria dos municípios de nosso Estado, dos 295 municípios catarinenses, 293 aderiram ao Pacto.

Certamente que resultados concretos em educação requerem tempo, porém, já podemos testemunhar mudanças de atitudes por parte dos alfabetizadores. A socialização dos projetos em andamento, nos diferentes momentos dos cursos de formação, tem revelado muitos ganhos. E o Pacto tem levado muitos municípios a discutirem suas demandas e especificidades educacionais. Sabemos que um curso, ainda que no seu terceiro ano, não irá resolver todos os problemas acumulados ao longo das últimas décadas, logo, é imprescindível que esse processo de formação que leva os professores a refletir sobre suas práticas docentes continue mesmo após essa formação.

Os benefícios estão sendo muitos às crianças e aos professores, embora as estatísticas oficiais ainda não tenham condições de retratar efetivamente esses resultados dado o tempo de desenvolvimento do programa, porém indícios positivos de seus efeitos são inegáveis. Está se tentando uma universalização da formação dos professores

no país, uma reflexão sobre os conhecimentos a serem ensinados e as metodologias a serem desenvolvidas nas escolas, sobre os direitos de aprendizagem. Ressalta-se que no âmbito da formação continuada de professores no PNAIC as esferas federal, estaduais e municipais são consideradas igualmente importantes.

Busca-se também uma articulação entre a avaliação, formação, material didático, como estímulo à docência. Trabalha-se na perspectiva da construção de uma identidade profissional, o professor como sujeito capaz de construir e reconstruir suas práticas com criatividade e autonomia; estimula-se o professor a buscar alternativas, a realizar projetos para além de suas práticas individuais, a trabalhar de modo colaborativo, solidário, com vistas a ensinar as crianças a ler e escrever com autonomia e autoria no ciclo da alfabetização.

E a publicação que ora se apresenta bem demonstra o desenvolvimento dessa autoria pelos professores, quer os formadores como os orientadores de estudos e seus alfabetizadores, somada à produção de conhecimento de formadores de outras instituições educacionais que vêm colaborando com o PNAIC e que em muito enriquecem esta publicação. Saberes foram discutidos, refletidos e construídos e essa multiplicidade de vozes constitui a riqueza do processo de alfabetização que se vai desenvolvendo com vistas à alfabetização de todas as crianças de nossas escolas públicas.

Desse modo, nossos professores do PNAIC, coordenadores, supervisores, formadores, orientadores de estudos, alfabetizadores foram além da transmissão de conhecimentos, da orientação de estudos, sua docência trilhou caminhos cujas vozes podem ser ouvidas e o sentido de autoria foi se constituindo nesse fazer docente solidário.

Nilcéa Lemos Pelandré
Vânia Terezinha Luz
NEPALP/UFSC

APRESENTAÇÃO

Este livro, intitulado *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*, explicita o esforço desmedido de traduzir para uma publicação as reflexões desencadeadas pela Formação no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, assumida pelo **Núcleo de Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP)** do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os autores que compõem esta coletânea estiveram direta ou indiretamente envolvidos nesta formação. Cada um desses profissionais, com sua contribuição, teceu um fio, algumas malhas, nessa complexa reflexão suscitada pela concepção do que seja “alfabetizar na perspectiva do letramento”.

Na busca por dar visibilidade a esse movimento, tanto quanto facultar o adensamento do debate sobre como levar a termo um processo de formação comprometido com o propósito de alfabetizar nos/para os usos sociais da escrita, os trabalhos foram agrupados em **três partes**, seguida de uma **seção especial**.

Na **parte I**, intitulada *Pnaic: percursos e realizações na formação continuada do professor*, os autores focalizam a formação continuada de diferentes perfis, sob distintas perspectivas. Nele são apresentados os seguintes trabalhos: (i) “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): as interpretações sobre o pacto federalista e o regime de colaboração no campo educacional”, de Elaine Constant; (ii) “A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2013-2014) em Santa Catarina”, de Maria Aparecida Lapa de Aguiar; (iii) “Formação estética e poética do professor alfabetizador no Pnaic em SC: alguns apontamentos”, de Jilvania Lima dos Santos Bazzo e Lilane Maria de Moura Chagas; (iv) “Ressignificando a docência: as mudanças na prática cotidiana asseguradas pelas formações do Pnaic”, de Marizete Bortolanza Spessatto e Maira Gledi Freitas Kelling; (v) “A escrita de cartas como possível estratégia de avaliação e intervenção no processo de formação do Pnaic”, de Roselete Fagundes de Aviz; (vi) “De retalho em retalho, a tessitura da colcha: Zfa U~c dos orientadores de estudo”, de Carla Peres Souza, Jussara Brigo e Gracielle 6 “]b[@m ra e (vii) “A resistência à mudança no processo de letramento: uma reflexão sobre UZfa U , ~c de um grupo de professores do PBUJ em Santa Catarina”, de Marcio 5 YU! dre Siqueira.

Na **parte II**, denominada *Alfabetização: cultura escrita, leitura e produção textual*, encontramos contribuições cuja centralidade é a apropriação do sistema de escrita

alfabética na perspectiva dos usos sociais da escrita. Os trabalhos referentes a esta temática são: (i) “O Ensino e a aprendizagem da língua escrita num viés histórico: os métodos de alfabetização, os estágios implicacionais e a perspectiva histórico-cultural”, de Amanda Machado Chraim e Maíra de Sousa Emerick de Maria; (ii) “A centralidade das bases epistemológicas no planejamento em processos de alfabetização (ou sobre por que Vigotski não se alinha à pós-modernidade)”, de Rosângela Pedralli, Daniela Cristina da Silva e Luiza Sandri Coelho; (iii) “Cultura escrita, letramento, alfabetização, SEA: em busca de transcender dicotomias no campo conceitual da apropriação da escrita”, de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Laiana Abdala Martins; (iv) “A formação de leitores no ciclo de alfabetização: a palavra escrita como brinquedo e a leitura como brincadeira”, de Claudia Lemos Vóvio e Márcia Romero; (v) “Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do Pnaic”, de Ana Lúcia Guedes-Pinto; (vi) “A importância da cultura escrita na alfabetização: implicações da leitura e escrita nas práticas sociais”, de Cíntia Franz; e (vii) “Produção de textos na escola: conhecimentos em ação”, de Vinícius Varella Ferreira e Telma Leal.

Na **parte III, Matemática: linguagem e representação**, o ensino da matemática na perspectiva do letramento é tematizado. Com tal enfoque, as produções contemplam a especificidade do trabalho com o componente Matemática no Ciclo da Alfabetização, bem como dão relevo ao tratamento interdisciplinar do mencionado componente. Na referida parte, estão os artigos: (i) “Materiais manipuláveis e alguns riscos que envolvem sua utilização”, de Everaldo Silveira; (ii) “Práticas de letramento matemático escolar no ciclo de alfabetização: jogo e resolução de problemas”, de Regina Célia Grandó e Mariana Pellatieri; (iii) “A educação matemática no ciclo de alfabetização: concepções e propostas do Pnaic”, de Carla Peres Souza e Jussara Brigo; e (iv) “Língua portuguesa e matemática: pontos de encontro no ciclo da alfabetização”, de Selma Felisbino Hillesheim e Carla Cristofolini.

E, complementando as discussões até então apresentadas, temos a **seção especial**, intitulada **Diálogos, reflexões e relatos de experiência**, que apresenta contribuições que propõe importantes reflexões para a área na forma de relatos. Nela foram agrupados os artigos: (i) “O viés linguístico da alfabetização: uma proposta para a formação de professores alfabetizadores”, de Rosana Mara Koerner; (ii) “A jornada de Alice no País das Maravilhas: indagações sobre a avaliação escolar”, de Lilane Maria de Moura Chagas; (iii) “Dialogando sobre currículo e cultura por meio das memórias do menino Bartolomeu”, de Gracielle Böing Lyra; (iv) “O ensino da matemática e da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões a partir da formação do PNAIC”, de Caren Cristina Brichi, Dolores Follador, Giedre Ragnini Sá, Márcio Alexandre Siqueira, Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Roberta Schnorr Buehring; (v) “Nossa, que fila comprida!': Ler, registrar e medir”, de Ana Carolina da Conceição,

Adriana Fischer Ribeiro, Caren Cristina Brichi e Roberta Schnorr Buehring; (vi) e “Formações em educação matemática de orientadores de estudo em 2014: reflexões e ações em Laguna/SC”, de Carla Peres Souza e Jussara Brigo.

Desejamos que os leitores desta publicação possam nela encontrar olhares outros sobre a alfabetização concebida na perspectiva do letramento, que contribuam para a formação do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

ORGANIZADORES:

Prof. Dr. Everaldo Silveira

Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Profa. Dra. Lilane Maria de Moura Chagas

Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Profa. Dra Rosângela Pedralli

PARTE I

**PNAIC: percursos e realizações na formação
continuada do alfabetizador**

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): AS INTERPRETAÇÕES SOBRE O PACTO FEDERALISTA E O REGIME DE COLABORAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Elaine Constant¹

Introdução

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa governamental, no âmbito do Ministério da Educação em que os governos, federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, entes federados, firmam uma cooperação para que os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, em Língua Portuguesa e em Matemática, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Assim, este estudo objetiva mostrar elementos para a análise das problematizações relativas à centralização de uma política educacional, quando se cria um Programa de âmbito nacional para a alfabetização de estudantes das camadas populares.

A interpretação sobre esta política necessita da compreensão sobre “como” se deu o processo de criação de uma política para os sistemas municipais de Educação com objetivo de melhor formação profissional para professores alfabetizadores. Significa trazer o “cenário” gerado por concepções durante a implementação de uma proposta centrada na alfabetização infantil. Assim, o resgate histórico de alguns fatos se mostra importante, pois as intenções e ações, de diferentes atores sociais, elucidam uma determinada perspectiva de um “movimento” em rede que se delineou entre os municípios brasileiros e o Ministério da Educação, a partir de 2012².

Cabe destacar que a trajetória desta política educacional, ainda que parcialmente, foi apresentada no Fórum das Universidades Participantes do Pacto³, realizado no mês de setembro de 2014 na cidade de Curitiba, no Paraná. O desenvolvimento dessa política trouxe elucidacões sobre a estruturação da formação continuada para os professores alfabetiza-

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora Geral do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro.

² Neste ano, conforme documentos oficiais, se desenvolve uma proposta de fortalecimento do pacto federativo, via uma política pública para a Educação, como uma possibilidade de superação das assimetrias regionais, quanto à universalização do ensino e a melhoria da qualidade das escolas dos sistemas públicos de ensino nos estados brasileiros.

³ O Fórum iniciou-se, no ano de 2013, com a participação de trinta de oito Universidades Federais e Estaduais distribuídas por todo o Brasil com intenção de aprofundar os debates sobre temas cruciais acerca da formação, em especial, as relações públicas, o currículo e a alfabetização/letramento no Brasil. Em Curitiba, este evento já realizava a IV versão e tinha como tema “Formação continuada em debate: entre a história e a valorização da integração curricular nas práticas alfabetizadoras”. Neste sentido, este estudo privilegiou o depoimento de um integrante da equipe da SEB/MEC na ocasião da implementação do Pacto, uma vez que foi apresentado aos coordenadores gerais das Universidades o “cenário” em que seu a criação da proposta. Assim, os registros escritos e gravados da mesa redonda “Folheando as Histórias do PNAIC: Política Educacional, Formação Continuada de Professores e Universidades” foram importantes para analisar a perspectiva de regime de colaboração que se instituiu via, inicialmente, com a educação pública.

dores. Assim, foi possível apreender que essa política se delineou a partir de pontos de vistas diferentes, mas que mantinham a interação conversacional com objetivo único: a melhoria do desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras na apropriação da língua materna e nos conhecimentos matemáticos.

1 Escolhas metodológicas

Este estudo parte de uma metodologia qualitativa através da combinação de técnicas etnográficas tais como a observação participante, uma vez que estive envolvida com a coordenação do Fórum das Universidades do PNAIC, e os depoimentos de profissionais envolvidos com a estruturação da proposta. Inicialmente, foi preciso pesquisar documentos oficiais sobre essa política. Estes permitiram examinar os posicionamentos apresentados por diferentes atores sociais durante a participação em Grupos de Trabalhos (GT), em Brasília, juntamente com profissionais da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), alguns secretários de educação e representantes da sociedade civil.

Sabe-se que a “história” trazida neste estudo se constitui como uma das “leituras” sobre a constituição de um pacto federalista e o regime de colaboração no campo educacional. Entretanto, os envolvidos na trama podem trazer fatos que podem ser cotejados, mostrando o entendimento das práticas coletivas de mobilização que permitiram que o PNAIC fosse um “movimento” político para ampliação da concepção de Educação, pois se iniciou como um direito humano, social e cultural.

2 O cenário em que o PACTO se constituiu

Para alguns integrantes do MEC, era necessária a criação de uma política republicana voltada para profissionais que trabalhavam com a educação pública, em especial, destinada à alfabetização infantil, entretanto, que não se caracterizasse como um “programa pontual”. Da mesma forma, era preciso atender boa parte do território nacional com uma política universalista que direcionasse os recursos públicos diretamente aos destinatários: os professores alfabetizadores. Para isso, o PNAIC necessitava focar na universalidade do atendimento pedagógico num determinado segmento da educação básica.

A opção nos três primeiros anos do ensino fundamental se deve ao fato de que no ano de 2000, considerando a avaliação do PISA, aproximadamente 50% dos alunos mostravam dificuldades para lidar com a interpretação de diferentes gêneros textuais e se caracterizavam como “analfabetos funcionais”. Isto era um desafio a ser enfrentado pelo MEC, mas era importante

investigar os programas de formação continuada desenvolvidos para professores no país⁴. Constatou-se que boa parte das políticas foi desenvolvida somente em algumas regiões brasileiras e com não contavam com a participação das universidades públicas (Depoimento dado no Fórum das Universidades).

Observa-se que o PNAIC se delinea como uma intervenção sobre o trabalho docente e suscita uma questão: O “pacto pela alfabetização” vem se constituindo como política governamental em construção a partir das reivindicações de certos grupos sociais ou representa outras formas de centralização política que padronizam as formas de interferência social e institucionalizam outras práticas para o federalismo brasileiro?

Cabe lembrar que os “pactos” são acordos cooperativos importantes sob a ótica do federalismo em que “as demais esferas autônomas se comprometem firmando acordos de ordem voluntária com finalidades comuns” (FERNANDES, 2012, p.41). Assim sendo, os entes federados têm autonomia para governar os assuntos políticos e econômicos em âmbito local, já o governo central possui a função de representar e defender os interesses de toda a população do país (FERNANDES, 2012).

Conforme o MEC, o aspecto educacional passou a ser também um tema que merecia ser um compromisso em todo o país, tendo como eixos de atuação: 1. A formação continuada; 2. Materiais didáticos; 3. Avaliações; e 4. Gestão, mobilização e controle social. Percebe-se que a formação continuada dos professores, com a atuação da esfera federal, tornou-se um tema central para o debate sobre a escolarização dos alunos das escolas públicas brasileiras⁵.

As mudanças sobre os paradigmas de formação são foco de debate com frequência no cenário educacional a fim de que haja uma melhoria da qualidade da educação básica, no entanto, esse debate estende-se para além dos ambientes das Universidades. Pode ser constatar a adesão de outros setores da sociedade, como de um movimento político-empresarial que se mostrou interessado em colaborar com a educação no país, como o *Movimento Todos pela Educação* (TPE).

Esse grupo, com apoio do governo, é composto por representantes de fundações privadas ou organizações sociais, gestores da educação pública no Brasil e representantes, em especial, de significativos grupos econômicos. Da mesma forma, estão articulados com orga-

⁴ No momento de investigação pelo MEC, por volta de 2010, também se verificou que 1,2% das crianças com idade de oito anos não estavam alfabetizadas. Esta situação se acentua principalmente no Nordeste e Norte, que mostrava que 39,8% e 36,5% de crianças se aproximavam do analfabetismo absoluto.

⁵ Consultar: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

⁶ Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Rede Empresas Energia Elétrica, Suzano Papel e Celulose, Fundação Educar Dpaschoal, Gerdau, Banco Real (ABN AMRO Bank), Santander, Fundação Bradesco, Grupo Pão de Açúcar.

nizações internacionais, como a UNICEF e UNESCO⁶, bem como com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e diferentes grupos da sociedade civil para intervir no cenário educacional.

A partir desse movimento, o grupo traçou cinco metas que servem como referência e incentivo para que a população brasileira acompanhe e cobre a oferta de educação de qualidade para todos. As metas são: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. *Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos*; 3. Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e 5. Investimento em Educação ampliado e gerido.

Nesse sentido, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se desenvolve, simultaneamente, com um movimento político-empresarial, que se desdobra com a necessidade de propostas voltadas para a correção de fluxo e diminuição do analfabetismo absoluto.

Convém ressaltar que desde o ano de 2006, esse movimento intensifica a presença das concepções empresariais e a incorporação da ideia de gestão para os sistemas educacionais de ensino. Esse propósito se fundamentou no argumento de que há uma grande necessidade de mudança para a administração escolar, em especial, quando se refere à noção de eficiência, eficácia e inovação. Para tanto, considera-se fundamental o uso de testes estandarizados como Prova Brasil e, mais recentemente, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir dos resultados advindos de tais exames de larga escala, muitos baseiam seus discursos referentes à educação, associando-a à expressão máxima da racionalidade gerencial na escola.

Tal preocupação é justificada pelos resultados da Prova Brasil em 2006, considerando os resultados dos alunos que demonstraram o desempenho acima do previsto, considerando as variáveis socioeconômicas. Esse fato parece ter motivado o governo federal, no ano de 2007, a intervir juntamente sobre os municípios que apresentaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixo, supondo que a melhoria dos índices dos resultados seria possível através da assinatura de um termo denominado *Compromisso Todos Pela Educação*.

Assim, instituiu-se a necessidade dos municípios brasileiros construírem um *Plano de Ação Articulada (PAR)*⁷ para melhorar a assistência aos que precisam.

⁷ De acordo com Saviani (2009), O MEC pressupõe que a municipalização do ensino não se reduz somente à transferência de responsabilidades, mas instituiu o PAR, objetivando a responsabilização dos gestores municipais pela qualidade do ensino. Este assegura apoio técnico e financeiro da União com a eventual colaboração do estado em que se situa o município signatário do convênio.

⁸ Consultar: Decreto n° 6094 de 2007. O documento compõe-se de 28 diretrizes originados do ano de 2006, considerando os resultados da Prova Brasil, em 2006.

Conforme Sarmiento (2012), a elaboração do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (TPE)⁸ em parceria com o MEC, foi estabelecida no ano de 2005, momento no qual os empresários colaboraram de um levantamento sobre as propostas para a Educação das instituições ligadas ao ensino público. Esse movimento contribuiu para que o MEC, no ano de 2007, lançasse oficialmente o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Os participantes do TPE reconhecem a obrigatoriedade da oferta da educação pública de crianças e jovens com qualidade como um dever do Estado. Entretanto, defendem que a ação somente do poder público não é suficiente para resolver os problemas educacionais no país. Nesse sentido, justificam a convocação de diferentes segmentos da sociedade para que juntos possam, a partir de metas e ideais, encontrarem soluções para a melhoria da educação básica e condições efetivas importantes à implantação das mesmas. Representa a presença do empresariado com certas responsabilidades para as questões sociais.

Para melhor entendimento sobre o TPE, com inspiração em Martins (2009), é possível perceber que há um intenso movimento das forças do capital para criar uma nova educação política com objetivo de difundir referências simbólicas e materiais para concretizar um padrão de sociabilidade afinado com as necessidades do capitalismo contemporâneo. De acordo com o autor, as iniciativas desse momento são reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor” ou “sociedade civil ativa”, incentivar as práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs” ou organismos “socialmente responsáveis”, como exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade.

3 O PACTO e seus desdobramentos

É nesse cenário de “inovação didática”, apresentado na seção anterior, que o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) desponta como uma política de “colaboração” entre os diferentes entes federados – União, estados, Distrito Federal e municípios – como a garantia para as condições de acesso, alfabetização e conclusão escolar dos alunos das escolas públicas. Contudo, o desdobramento do PNAIC foi se distinguindo do princípio de que a “colaboração” entre os entes federados depende de uma “boa gestão” dos investimentos na educação.

Com a colaboração de professores das universidades públicas e constante diálogo com a SEB/MEC, o uso de um material pedagógico padronizado para todo o Brasil, sob a coordenação dessas instituições federais e estaduais, ganha um processo de interpretações significativas sobre a formação docente e as peculiaridades regionais em todo Brasil. Esse processo sugeriu vários debates entre as Universidades e o MEC em que se questionava: o PNAIC é um movimento que caracteriza uma ação pacificadora articulada, sobretudo em torno de “participação e ações coletivas” da sociedade civil para estudantes cada vez mais despossuídos, necessitando tanto de proteção política quanto de condições educacionais? O

Pacto é uma política pública ou um “movimento social” com coordenação nacional, após pressões sociais, políticas e culturais?

Conforme Scherer-Warren (2012), os movimentos sociais no mundo passaram por uma transformação bastante profunda no início do século XXI, pois novas formas de sociabilidade estão se constituindo, bem como as maneiras de se comunicar, compartilhar os fatos e reivindicar mudaram radicalmente. Vive-se um tempo em que os movimentos atuais são marcados pelas trajetórias de construções múltiplas, porque os atores sociais se posicionam em diversos campos, a partir da construção de consenso sobreposto. Esses diferentes sujeitos se põem em concordância sobre alguns pontos, mantendo suas diferenças, mas com o reconhecimento das particularidades de suas trajetórias.

Ainda conforme o autor, da defesa de uma identidade única passou-se para a identidade plural. Isto vem afetando, em especial, a mobilização pelos direitos humanos e criando a base para outras mobilizações, como a concepção dos direitos em ações políticas. São as novas redes estruturadas a partir de múltiplos pertencimentos, ressignificando a ideia de sociedade civil, que agora se posiciona ativamente na construção de novos sentidos para a política, o poder e as práticas de construção de direitos.

Esse processo de ações coletivas com diferentes circuitos de interação e influência vem se desenvolvendo no contexto do PNAIC. Para compor essa política, reuniram-se representantes do *Movimento Todos pela Educação* (MTE), das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC), um quantitativo maior de professores das universidades públicas e integrantes para a elaboração e produção de documentos que explicitasse a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização. Desse modo, as universidades públicas se tornaram vitais nesta política educacional, porque

As instituições do ensino superior representavam para o MEC a possibilidade de criar um “sistema de formação continuada” a partir de uma perspectiva de “pacto”. Isto, porque as universidades públicas poderiam receber financiamento por meio de convênios com o MEC para a elaboração de materiais didáticos como apoio à atividade docente, prevista no edital de 2003. Por ser espaços de referências e com a legitimidade no CNPq, a formação continuada foi fortalecida com pressupostos de uma política estatal com “definição clara de suas metas”, conforme o MEC. Neste sentido, o “pacto” já vinha se delineando desde 2004, pois os debates já motivam a criação de uma política que não eram elaboradas por técnicos do Ministério, mas das representações das universidades (Depoimento dado no Fórum das Universidades).

A perspectiva colaborativa se mostrou mais significativa com a Emenda Constitucional para o Ensino Fundamental de nove anos e os debates sobre o “Ciclo de Infância” e um “Ciclo de Alfabetização”, entretanto, era fundamental uma formação específica para os professores que atuariam na fase da “alfabetização infantil”.

É nesse contexto que se dá o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para o MEC, o foco se deteve no atendimento de oito milhões de alunos no Ciclo de Alfabetização e na formação continuada de mais de quatrocentos mil professores alfabetizadores. Assim sendo, ainda que para o MEC não fosse possível fazer uma política universal para esse grupamento, era importante pensar no atendimento de um quantitativo menor, como trezentos mil. Daí um importante “movimento”: garantir o “direito de aprender” como uma política. Mas como propor um Pacto e a garantia do “direito” dos estudantes?

No campo da Educação, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, intitulada por “Constituição cidadã”, constituíram-se os foros de direitos, inclusive o “direito à educação”, “direito da criança” e “direito do adolescente”. Essas reivindicações auxiliaram no desenvolvimento de políticas, que colocaram em xeque a distribuição de riquezas, dentre elas, do “capital cultural” (Bourdieu e Passeron, 1975)⁹. Assim, o “direito à educação” ganhou maior visibilidade, para dar conta de grandes fluxos de exclusão, em especial, exclusão escolar no Brasil. Da mesma forma, a Educação passa a ser contemplada como um direito social e básico, em especial, para os alunos das camadas populares. Tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’”. (BRASIL, 2012a, p.11). De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança”.

Essa orientação foi fundamental para a implementação do PNAIC, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A delimitação era, efetivamente, ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os “direitos de aprendizagem”.

Na mesma direção, o grupo de formuladores do PNAIC considerou que o direito à Educação Básica para todos os brasileiros já estava previsto na Lei 9.394. Essa Lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial, tem por finalidade o desen-

⁹ Para Bourdieu e Passeron (1975), a instrumentalização dada pela cultura erudita, segundo autores franceses, não pode ser entendida senão em conjunto com outros tipos de capitais, que se constituem em relações de poder legitimadas na sociedade, como por exemplo, o capital social e o capital simbólico. Ambos estão envolvidos com as relações sociais que se compõem como “riquezas” culturais essenciais dos dominantes, bem como compreendem um conjunto de símbolos e signos que permitem aos agentes sociais se situar no espaço social.

volvimento do aluno, assim como assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, quanto fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2012b).

Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um “currículo único” ou “nacional” como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática. Tal perspectiva pressupõe que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade de todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade de o Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição com o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com debates sobre as distintas concepções sobre o que se compreende como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores à participação para possível construção coletiva sobre uma perspectiva curricular.

A criação de um currículo comum e a valorização das diferenças culturais, que, inicialmente, mostram-se dicotômicas, são reivindicações oriundas dos sistemas e redes de ensino. Diferentes representantes de instâncias sociais e educacionais que solicitaram a articulação entre ambas como possibilidade de gerar princípios norteadores para a alfabetização e para o processo de aprendizagem de conhecimentos. Da mesma forma, compõe as reivindicações, a articulação com uma proposta de participação ativa dos estudantes, em “diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012a, p.16). Essas relações entre teoria e prática reforçam a dinâmica da participação de diferentes representantes de instâncias educacionais, dos movimentos internos dos sujeitos sobre o estudo e as potencialidades das políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores.

Considerações finais

A discussão proposta aqui ajuda a compreender os processos de significação investidos pelos professores, representantes e dirigentes da educação, como importante tarefa política. Dessa forma, cria um “movimento” em que a escola é chamada a assumir novas funções e recuperar alguns de suas características clássicas, bem como assumir novas identidades a partir da recriação de propostas pedagógicas consideradas mais democráticas, via o “direito à educação”, com a incorporação da perspectiva histórico-cultural como processo de humanização. A função da escola amplia-se à medida que o “direito à educação” se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas o avanço nas trajetórias escolares, por isso, denotou-se “direitos de aprendizagens”. A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais.

Da mesma forma, o currículo, a partir dos direitos de aprendizagem, passa ser interpre-

tado como produto histórico-cultural, mas norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, supõe uma base comum para todos os municípios brasileiros. Da mesma forma, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012c). Assim, pode-se indagar: O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa se caracteriza por um movimento social, pois tenta agregar pensamentos e palavras que visam transformar as relações sociais e educacionais de crianças das camadas populares? significa a abertura de espaços democráticos criados pelas Universidades e os sistemas públicos de Educação?

Para o MEC, é necessário um delineamento do regime de colaboração, mas que garanta a participação dos municípios, bem como a valorização das experiências e propostas educacionais em andamento nesses locais. Precisa-se buscar as identidades de cada região para estabelecer o diálogo, em alguns momentos, muito delicado, pois em determinadas regiões se dá a conjugação de programas bastante distintos. Ademais, esse movimento exigiu da equipe do MEC a participação em várias reuniões temáticas com intuito do fortalecimento da ideia de Pacto federativo. Isto demandou certo tempo e árduo trabalho para que os 27 estados e 5.490 municípios – números referentes à época do início do PACTO – brasileiros compreendessem a ideia do Pacto e como poderia cada um trazer sua experiência num processo de mais negociação e menos imposição ao país. Para a equipe do MEC,

Os projetos anteriores ao Pacto, não vinham favorecendo a construção de uma proposta nacional. Entretanto, era necessária a articulação para que a nova proposta pudesse criar um fortalecimento destas diferentes instâncias relacionadas ao MEC e favorecesse a colaboração de estados e municípios, estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação. Este é o sentido de regime de colaboração criado por alguns integrantes do MEC. Estes profissionais consideraram que era fundamental retirar a proposta do “papel” e torná-la “real” no campo educacional. Assim, o Pacto “é um exercício prático de como é que tem funcionar um regime de colaboração”. Pretendia-se uma estratégia nacional para alcançar uma meta que se buscava desde 2007 com o PDE (Depoimento dado no Fórum das Universidades).

Para alguns integrantes do MEC, compreende-se que o Pacto, muito além do gerencia-

mento, é uma formação pedagógica, na qual são as articulações e mobilizações sociais em prol da alfabetização. Foi essa perspectiva que colaborou na estruturação na formação dos professores. Logo, o PNAIC supõe a afinidade entre sua proposta e a expertise das universidades públicas com formação continuada para todo o território nacional como uma política universal. Significa, de certa forma, proteger o professor das “infiltrações” do grande mercado de materiais pedagógicos que assolam a escola pública.

Por tudo o que foi dito, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surge a partir de diferentes movimentos sociais que, inicialmente, mostram-se contraditórios, mas que se unem nos direcionamentos para um único objetivo: elaborar uma política universalista focalizada na garantia de direitos regulamentos na relação e parcerias institucionalizadas entre Estado e a sociedade civil para a Educação. Assim, o pacto federalista no campo educacional se dá justamente no período em que aparecem novas configurações de forças heterogêneas presentes na sociedade atual. Esse processo pode ser percebido nas interpretações atuais sobre a participação cidadã e os encaminhamentos em prol de políticas sociais e na mobilização na esfera pública.

Referências

BOURDIEU, Pierre; Jean-Claude Passeron. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem**. Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem: ano 2: unidade 1. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Do federalismo à distribuição de competências: o caso da educação brasileira. In: SARMENTO, Diva Chaves. **Educação e Qualidade**: sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFRF, 2009.

SARMENTO, Diva Chaves. Educação: federalismo e qualidade. In: SARMENTO, Diva Chaves (org). **Educação e Qualidade**: Sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Saviani. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes emancipatórias**: nas lutas contra a exclusão e por direitos humanos. Curitiba: Appris, 2012.

A SUPERVISÃO EM UM DOS POLOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC (2013-2014) EM SANTA CATARINA

Maria Aparecida Lapa de Aguiar¹

Introdução

O Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP), do qual faço parte na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), iniciou, em 2013, uma formação de professores alfabetizadores a partir do programa organizado pelo Ministério da Educação intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC”, sendo continuação de outro programa para professores alfabetizadores, denominado Pró-Letramento².

O PNAIC³ vem se constituir como um projeto de extensão desse grupo de pesquisa e se organizou com uma equipe composta por: coordenador geral, coordenador adjunto, supervisores e formadores de instituições diversas (outras universidades e Secretarias de Educação), contando ainda com bolsistas de extensão e bolsistas do próprio programa. A Rede Estadual de Educação e a maioria das Secretarias Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina fizeram a adesão a este programa do governo federal que atuou na formação de cerca de 8.000 professores alfabetizadores durante os anos de 2013, 2014 e 2015⁴.

A formação, em Santa Catarina, foi organizada, em 2013, em quatro polos regionais e, em 2014, em cinco polos que congregaram orientadores de estudo indicados por seus respectivos municípios, dentro dos critérios estabelecidos pelo MEC, para atuarem na formação de alfabetizadores.

Nos anos de 2013 e 2014, fui responsável pela supervisão de um desses polos regionais – Joinville e região –, com 53 municípios envolvidos, tendo, aproximadamente, 120 orientadores de estudo. Acompanhei todo o processo, desde a escolha dos formadores, as reuniões de planejamento, as avaliações no Sistema de Monitoramento do MEC, até a formação no próprio polo, totalizando um trabalho de 200 horas em cada ano.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como coordenadora adjunta, em 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Mais informações sobre esses programas no site do MEC: <http://www.mec.gov.br/> e <http://pacto.mec.gov.br/index.php>.

³ A Resolução/CD/FNDE no 4, de 27 de fevereiro de 2013 que regula as bolsas e as atribuições de cada perfil que compõem o PNAIC está disponível em: https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vnr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC. Acesso em: 20 de mar. 2015.

⁴ Cabe lembrar que este programa iniciou uma nova etapa de formação em 2015. No ano de 2013, a ênfase foi na Língua Portuguesa, em 2014, a ênfase foi na Matemática e, em 2015, a ênfase se deu nos demais componentes curriculares.

Nesse trabalho de supervisão da formação, juntamente com a equipe de formadores, saíamos da cidade sede da universidade e íamos a um hotel, em outra cidade, onde ficávamos hospedados com os orientadores de estudo, daquele polo regional, em um processo de imersão bastante intenso que, em nosso ponto de vista, contribuía para a concentração na formação.

Cabe ressaltar que recebemos um apoio incondicional da Secretaria de Educação do Estado para que a formação transcorresse com relativa tranquilidade. A equipe técnica organizava a estadia no hotel para todos os participantes, assim como o espaço físico para a formação com os equipamentos instalados e nos dava uma assessoria geral, durante toda a semana de trabalho.

Em 2013, essa formação organizou-se da seguinte forma: 40 horas em fevereiro; 24 horas em abril; 24 horas em junho; 24 horas em agosto; 24 horas em outubro e 16 horas em dezembro, com um seminário final em cada polo. Em 2014: 40 horas em fevereiro; 32 horas em abril; 32 horas em junho; 32 horas em agosto; 32 horas em outubro e 24 horas de seminário final, realizado na universidade, reunindo todos os polos.

Durante esse processo formativo, a equipe de formação da universidade instituiu a ideia do registro por meio de relatórios realizados pelos supervisores. Tais relatórios abordavam vários aspectos, tais como a retomada do planejamento que havia sido já organizado antes da formação e o relato das discussões ocorridas nas salas, organizadas com cerca de 25 orientadores de estudo, sob a responsabilidade de um formador. No ano de 2013, tínhamos um formador de Língua Portuguesa para cada turma e, no ano de 2014, passamos a ter dois formadores, sendo um de Matemática e outro de Língua Portuguesa, que atuavam simultaneamente. Em ambos os anos, procurou-se, também, estabelecer interfaces com outros componentes curriculares.

Para desenvolver a formação, o Ministério da Educação disponibilizou materiais tais como: livros de literatura, jogos e cadernos para a formação, organizados por unidades que foram sendo trabalhadas ao longo dos dois anos.

Na área de Língua Portuguesa, as temáticas, divididas em unidades, foram as seguintes: Unidade 1: concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; inclusão e avaliação; Unidade 2: planejamento; rotina; integração de diferentes componentes curriculares e recursos didáticos diversos (livros, jogos etc.); Unidade 3: o funcionamento do sistema de escrita alfabética, sua apropriação e suas relações com a consciência fonológica e planejamento de situações didáticas; Unidade 4: a sala de aula como ambiente alfabetizador; atividades diversificadas; jogos e brincadeiras na apropriação do SEA e Sistema Numérico Decimal; Unidade 5: os diferentes textos em sala de aula; Unidade 6: projetos didáticos e sequências didáticas, integrando diferentes componentes curriculares; o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos

de diferentes áreas; Unidade 7: avaliação: planejamento e estratégias de atendimento das crianças e a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais; e Unidade 8: avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente e organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Na área de Matemática, além dos cadernos de apresentação, encartes de jogos e educação inclusiva, foram trabalhados também: Caderno 1: a organização do trabalho pedagógico; Caderno 2: a quantificação, registros e agrupamentos; Caderno 3: a construção do Sistema de Numeração Decimal; Caderno 4: as operações na resolução de problemas; Caderno 5: a geometria; Caderno 6: as grandezas e medidas; Caderno 7: a educação estatística; e Caderno 8: os saberes matemáticos e outros campos do saber.

Neste artigo, apresenta-se, nessa primeira parte, portanto, a organização desse trabalho específico de formação, que se configura como projeto de extensão de um grupo de pesquisa de uma universidade federal; na segunda parte, apresentam-se as reflexões, a partir dos relatórios da supervisão realizados no decorrer de dois anos de formação e, por fim, serão tecidas algumas considerações sobre essa formação em serviço que se relaciona a um programa de abrangência nacional do Ministério da Educação em parceria com universidades, estados e municípios.

1 Reflexões a partir dos relatórios da supervisão realizada no decorrer de 2013-2014 no PNAIC

A partir de leitura e de uma análise cuidadosa dos dez relatórios desenvolvidos ao longo de 2013 e 2014, na supervisão da formação continuada, em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, busquei verificar os principais pontos que permearam as discussões/reflexões em torno das questões da formação do professor alfabetizador. Tais relatórios foram identificados nos arquivos digitais, da seguinte forma: Relatório de supervisão 1 – fevereiro de 2013; Relatório de supervisão 2 – abril de 2013; Relatório de supervisão 3 – junho de 2013; Relatório de supervisão 4 – agosto de 2013; Relatório de supervisão 5 – outubro de 2013; Relatório de supervisão 6 – fevereiro de 2014; Relatório de supervisão 7 – abril de 2014; Relatório de supervisão 8 – junho de 2014; Relatório de supervisão 9 – agosto de 2014; e Relatório de supervisão 10 – outubro de 2014.

De modo geral, os relatórios iniciam com a apresentação do planejamento previamente organizado, na formação presencial dos formadores, na universidade. Posteriormente, apresentam-se os registros de todos os encaminhamentos da semana: avaliação do dia, replanejamento e considerações importantes para o processo formativo, decorrentes da experiência vivenciada naquela semana específica de formação.

O planejamento dos formadores, para a semana, era coletivamente elaborado, na universidade, juntamente com todos os formadores dos demais polos e consistia no seguinte encaminhamento metodológico: leitura deleite, vídeos, estudos, discussão dos cadernos e de textos complementares aos materiais do PNAIC (tais como GONTIJO, 2001; ANTUNES, 2009; SMOLKA, 1989; GERALDI, 2013⁵), registro em caderno de bordo dos encaminhamentos diários por um orientador de estudo e socialização da formação realizada pelos orientadores em seus municípios com os professores alfabetizadores sob sua responsabilidade.

O último dia de cada semana de formação dizia respeito ao planejamento que deveria ser esboçado pelos orientadores para o trabalho com os professores alfabetizadores. A seguir, apresentam-se as perguntas norteadoras, bem como o que não podia faltar no planejamento para que os orientadores organizassem a sua formação com professores alfabetizadores:

Perguntas norteadoras

- a) O que queremos mediar com os alfabetizadores?
- b) Quais conceitos/conhecimentos queremos aprofundar, nesse momento?
- c) Como vamos trabalhar (metodologias/organização do tempo) para a apropriação desses conceitos/conhecimentos?

O que não pode faltar no planejamento

Momento de fruição/ vídeo/ literatura

Slides: Quais sugestões?

Qual caderno de formação será trabalhado?

Qual texto complementar?

Assim, durante a semana de formação, o trabalho da supervisão era de acompanhar o andamento de todas as salas, intervir quando necessário e organizar a reunião, ao final de cada dia, para avaliar as proposições e replanejar ações quando fossem imprescindíveis.

Em alguns momentos da formação, sentíamos a necessidade de fazer sínteses com todas as turmas e, para isso, nos organizávamos em auditório. Essas ações pontuais, muitas vezes apaziguavam ânimos exaltados, tensões que, em alguns momentos, ocorriam entre um formador e uma turma.

Segue, a título de exemplo, um encaminhamento feito pelos formadores e registrado no “Relatório de supervisão 9 – agosto de 2014” para orientar os estudos e retomadas de con-

⁵ A título de ilustração citamos alguns dos autores com os quais trabalhamos, por meio de textos complementares aos cadernos do Pacto; esses textos encontram-se nas referências deste capítulo.

ceitos trabalhados, ao longo do ano de 2013. Os orientadores foram organizados em grupos, sendo que cada qual recebeu uma questão da parte I para depois desenvolver a proposta da parte II:

Parte I

1. Como trabalhar com a heterogeneidade das turmas de alfabetização?
2. Qual o papel do portfólio? Que outros instrumentos o professor pode utilizar para registrar e avaliar o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética?
3. Como trabalhar a leitura e a escrita como compromisso de todas as áreas do conhecimento? (aspectos discursivos e apropriação do sistema de escrita)
4. Como trabalhar de forma interdisciplinar no processo de alfabetização?
5. Como garantir os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização?
6. Que atividades podem ser utilizadas para o trabalho com a consciência fonológica e apropriação do SEA?

Parte II

Elaborar um planejamento, contendo projeto, sequência didática, atividade de aprendizagem etc., para ajudar a resolver a problemática levantada e, ao mesmo tempo, pensar sobre a questão recebida. Procurar, nos cadernos, atividades que possam ajudar a resolver os problemas dos alunos. Indicar textos já trabalhados que podem ajudar.

Ao fazer a leitura e a análise desses relatórios, rememoramos o vivido e apontamos, a seguir, os desafios e avanços desse trabalho de formação.

2 Desafios na organização da formação do PNAIC

As dificuldades encontradas não foram poucas. Formar uma equipe, na universidade, para atuar com a especificidade da alfabetização, diante da demanda de trabalho que os docentes, de modo geral, têm, em suas instituições de ensino superior, constituiu-se um desafio. Assim, contamos com o apoio de colegas de outros estados, de cidades distantes, de secretarias de educação. Alguns dos formadores não se identificaram com o trabalho proposto, havendo, assim, desistências e substituições. No ano de 2014, com a ampliação de formadores da área da Matemática, passamos por situações similares ao ano anterior, além de todo o processo de adaptação aos encaminhamentos que o programa requer.

Como é um programa de larga escala, há todo um processo de controle avaliativo organizado a partir de um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC⁶. Compreendê-lo e operá-lo adequadamente causou muitos desgastes. Todos os

⁶ Vide: <http://simec.mec.gov.br/login.php>.

integrantes do Pacto (professor alfabetizador, orientador de estudo, formador, supervisor, coordenador local, coordenador geral e coordenadores adjuntos) precisaram compreender e atuar no processo avaliativo de todos os perfis contidos nesse sistema.

Essas avaliações também implicavam no recebimento das bolsas atreladas ao programa. Em relação a esse quesito, também tivemos alguns problemas pontuais, visto que as bolsas não eram depositadas, em seu mês de referência, causando, assim, constantes transtornos e indignação.

Outra dificuldade encontrada, no início de 2013 e em 2014, diz respeito ao atraso na entrega dos cadernos de formação, que obrigou o grupo da universidade a providenciar fotocópias do material a fim de fornecer a todos os envolvidos na formação, implicando em gastos e providências diversas para organizar e levar os materiais aos locais de formação.

Outro ponto que, também, merece destaque, diz respeito ao próprio grupo de orientadores de estudo. Os orientadores eram oriundos de 53 municípios distintos, em muito sentidos. Mesmo com alguma aproximação geográfica, tinham, ainda, formações distintas. Alguns municípios vêm de uma história de formação continuada bem sistemática, outros estavam iniciando o processo, o que se tornava uma novidade. Os orientadores de estudo ligados à Secretaria do Estado também tinham características distintas dos orientadores das Secretarias Municipais. Assim, tínhamos um grupo de, aproximadamente, 120 orientadores, sendo bastante heterogêneo, o que causava alguns conflitos e desconfortos. Entretanto, posteriormente, conseguiu-se perceber a riqueza dessas interações e o quanto o grupo foi se afinando, partilhando e crescendo.

Outro ponto a destacar é concernente à fala de muitas professoras que remetiam às angústias vividas, na profissão, e às condições de trabalho do professor que ofereciam pouco tempo e espaço, a fim de que as discussões fomentadas pelo Pacto reverberassem nas escolas.

Muitas vezes, refletíamos, no grupo de coordenação e de formadores, na universidade, que deveríamos ter mais tempo para planejar, para estudar os conceitos, para ter mais reflexões conjuntas, de modo que afinássemos o “discurso do Pacto”. Sentíamos, também, a fragilidade que, em certa medida, se colocava em algumas situações com certos formadores, entretanto, nossas condições de trabalho não nos permitiam, infelizmente, mais tempo e dedicação, pois o programa já ocupava uma boa parte de nossa jornada de trabalho que se coadunava a outras tantas atribuições da carreira docente na universidade.

A perspectiva teórica advinda do programa também causou inquietações. Os cadernos apresentavam uma mescla entre a teoria do construtivismo e a perspectiva histórico-cultural que se evidenciava pela escolha dos autores que embasavam as explanações. Alguns municípios, já vinham com uma formação de base construtivista bastante forte, outros não. Nossa equipe de formação tendia a tensionar essa questão, pois nossas discussões estão atre-

ladas à perspectiva histórico-cultural. Esse é um ponto nodal na educação brasileira de modo geral, que se explicitou também nessa formação específica do PNAIC.

Outra questão conflituosa se dá no momento em que as redes de ensino decidem pela adoção de apostilas de empresas privadas, tendo prejudicado o andamento dos trabalhos do PNAIC, nas escolas, de modo que confunde o profissional que fica sem saber o que seguir e de que modo seguir. É como se fossem dois encaminhamentos distintos: “agora é o PNAIC”, “agora é a apostila”, “afinal, a qual 'senhor' estão servindo?”. Em nosso ponto de vista, estão subjacentes a essas decisões das redes de ensino muitos aspectos, um deles diz respeito ao processo de privatização que invade a educação pública, impondo ao professor um sistema apostilado que, de certa forma, o destitui da sua condição docente, de reflexão, de organização metodológica e passa a ser mero executor dos encaminhamentos de uma apostila.

3 Avanços na organização da formação do PNAIC

As trocas de experiências entre os formadores, nos momentos do planejamento dos trabalhos, na universidade, por e-mail e durante a semana de formação, constituíram-se, em nosso ponto de vista, o grande ganho para todos os educadores, porque se tornou um hábito saudável e solidário, em que todos, incluindo os orientadores de estudo, trocavam referências de literatura, ideias, vídeos, encaminhamentos de atividades etc. O banco de possibilidades criadas a partir do PNAIC ficou incontrolável, tomou conta das redes sociais, onde “bombavam” informações diversas e contagiavam os envolvidos, para além dos “muros” da formação dos alfabetizadores, atingindo as escolas, os colegas de outras cidades etc.

O caderno de bordo foi outro ponto interessante nos encaminhamentos metodológicos dos formadores. As vivências diárias da formação eram registradas por um dos orientadores de cada sala, que, no dia seguinte, fazia a leitura do seu registro e passava o caderno, a fim de que outro orientador continuasse registrando o encontro. Eram momentos de retomada e de reflexão que serviam, também, como fio condutor do trabalho, pois trazia à memória o que haviam realizado.

Dentre os encaminhamentos metodológicos dos formadores, outro ponto a se destacar, era a organização de momentos de socialização das formações dos orientadores de estudo com seus professores alfabetizadores, em seus respectivos municípios. Os orientadores traziam vídeos com relatos, fotos da formação e do trabalho desenvolvido com as crianças. Essas amostragens dos trabalhos realizados instigavam todo o grupo que, cada vez mais, se esmerava nas apresentações. Momentos como esse eram de muita troca, muita cumplicidade e mobilizava o grupo no uso dos materiais disponibilizados pelo programa, principalmente a literatura e os jogos.

Os relatos revelaram que o PNAIC está tendo visibilidade nas escolas e com repercus-

são nos municípios, de modo geral. Os orientadores apresentavam material confeccionado pelos professores e por eles próprios, envolvendo jogos, projetos, literatura, brincadeiras. As imagens e os vídeos apresentados revelavam muitas iniciativas interessantes, tais como cantinhos de leitura, passeios de estudo com as crianças, dramatizações, depoimentos de professores etc. Ficava evidente, então, o movimento intenso de trocas de experiências e de reflexões. Os orientadores de estudo enfatizavam que estavam explorando os materiais vindos do Ministério e incentivavam os professores a procurarem, nas escolas, os materiais, porque alguns deles os desconheciam.

Nos relatos, pudemos também perceber que os projetos desenvolvidos pelos professores alfabetizadores, em sala de aula, estavam refletindo a sua formação recebida, como por exemplo: confecção de jogos e bolsa literária que era levada pelas crianças, para leitura com os pais. Os orientadores entendiam haver a necessidade de discutir a rotina com os professores para a organização dos trabalhos, realizados em sala de aula, e, ainda, entendiam que a socialização dos relatos dos professores se constituía um ponto forte, principalmente nas turmas mistas, nas quais se encontravam professores de anos diferenciados, fazendo com que eles compreendessem a noção de bloco alfabetizador.

Todos esses encaminhamentos culminavam na reflexão sobre a importância do planejamento e do trabalho colaborativo. Durante esses dois anos de formação, nesse polo regional, a preocupação com a apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva do letramento ficou em evidência e a criatividade aflorou por meio de projetos e de sequências didáticas que davam conta de desenvolver um trabalho significativo e mobilizador com os aspectos discursivos, trazendo à tona gêneros diversos que circulam socialmente e, ao mesmo tempo, com as questões relacionadas à apropriação do sistema de escrita.

A formação instigou todos a procurar mais, a querer saber mais, sendo assim, acreditamos ter cumprido seus objetivos.

Considerações finais

A problemática da alfabetização é, de longa data, uma questão bastante complexa. Não há como refletir sobre esse fenômeno educacional sem levar em conta inúmeras variáveis: as teorias, os métodos, as metodologias, as políticas públicas para a educação, as condições para o trabalho docente, a formação inicial, as condições econômicas da população docente e discente das escolas públicas, as questões culturais, as questões de sobrevivência, a moradia, a saúde, dentre outros aspectos, que, também, incidem sobre o fenômeno da educação escolar de um modo geral.

Cada vez mais se evidencia que a educação não é tarefa única e exclusivamente de responsabilidade da escola e do professor, ela deveria se constituir como um ato político de uma nação, um compromisso ético dos e com os sujeitos. Já é discurso corrente a defesa de

que toda criança tem o direito de se alfabetizar, nesse processo inicial, para que realmente possa ter autonomia de modo a continuar seu processo de escolarização, como uma condição de cidadania, mas parece-nos claro que, para isso, as condições sociais de todos os envolvidos precisam ser proporcionadas.

Será que nas formações para professores tem realmente se perguntado com convicção: quem é o sujeito que aprende?; o que ele já sabe?; o que posso ensinar-lhe?; o que posso aprender com ele?; como se relacionar nesse campo tensionado chamado “escola”, lugar de ensinar e aprender, institucionalizado e reconhecido socialmente?; como vem ocorrendo a formação de professores?; quem é esse sujeito que ensina e que também aprende?; que condições de trabalho são oferecidas para esse profissional?

Essas perguntas e tantas outras permearam a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse programa enfatiza o direito principal de toda criança em processo de escolaridade: o direito de aprender.

Assim, falar de uma formação em serviço para professores alfabetizadores, na atualidade, é considerar a importância desse professor no processo, sujeito esse que tem o direito de receber uma formação adequada que lhe dê condições para reconhecer o sujeito-criança também como ser de direito e conceber o acesso à língua escrita como um desses direitos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa assim afirmam:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2001, p. 24).

Portanto, a concepção de alfabetização como interação humana, defendida desde a década de 1980, vem na direção apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, pelos cadernos do PNAIC, e, assim, pensar alfabetização na perspectiva do letramento significa considerar as categorias alfabetização e letramento com suas especificidades, como bem pontuou Soares (2003). Letramento para a autora é a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2003, p. 13), enquanto alfabetização é

consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da

língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003, p. 13).

Porém, cabe ressaltar, que considerar a especificidade de cada um desses fenômenos, não significa tratá-los em separado, mas como indissociáveis, pois

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 12).

Assim, o que se percebe na formação do PNAIC é o reconhecimento dos direitos de aprendizagem das crianças, numa perspectiva de linguagem como interação humana e, por isso, emergem conceitos necessários para um aprofundamento, tais como o conceito de interação, de mediação, de consciência fonológica, de letramento, de apropriação do sistema de escrita de base alfabética, dentre outros, que, em sala de aula, devem ser embaixadores de uma metodologia de ensino.

Portanto, ensinar a ler e a escrever, ampliar o repertório de conhecimento, nas várias áreas e lidar com práticas sociais de leitura e de escrita é compromisso da educação escolar, é o nosso comprometimento com a escola pública.

Urge aprofundar pesquisas acerca dos processos de alfabetização em um país relativamente jovem como o Brasil, com sérias questões socioeconômicas e que, mesmo tendo ampliado sua rede de ensino básico da década de 1970 em diante, ainda continua com um histórico precário de acesso e de permanência aos processos de escolarização para os filhos dos trabalhadores das classes populares.

Para encerrar, transcrevo, nesse capítulo, uma pequena fala que fiz na abertura da formação de abril de 2014 e que consta no Relatório de supervisão 7:

Que concepções subjazem às nossas falas...

Quando defendemos uma alfabetização na perspectiva do letramento? Quando discutimos a concepção de linguagem como interação? Quando organizamos os nossos planejamentos pensando em metodologias que propiciem sentido para as crianças? Quando optamos pelo trabalho com os gêneros que circulam socialmente? Quando nos desafiamos a dia-

logar com as várias áreas do conhecimento? Quando nos colocamos a pensar sobre a organização do currículo e dos processos avaliativos a partir do contexto de nossas crianças-estudantes? Quando defendemos o papel primordial do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem?

Por que defendemos uma alfabetização na perspectiva do letramento?

Defender a alfabetização das crianças, em uma perspectiva de letramento, significa reconhecer que as crianças precisam se apropriar de sistemas construídos ao longo da história da humanidade (como o da escrita e o numérico), a partir das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Por que defendemos uma concepção de linguagem como interação?

Os seres humanos se constituem nas relações que estabelecem entre si (inter-ação: ação entre sujeitos), nas trocas, nas escutas, nas falas, nos silêncios, nos olhares, nas reflexões. A linguagem se realiza na interação verbal dos interlocutores em determinada situação concreta de produção. Assim o papel do professor é desafiar as crianças a pensar sobre o que dizem, o que escrevem, por que escrevem, para quem escrevem.

Por isso devemos ainda nos perguntar:

Por que ensino o que ensino?

Que valor tem o conhecimento veiculado pela escola para essas crianças?

Como contribuir para suas vidas, para sua formação humana?

Pensar a linguagem como interação para nossas crianças significa dar vez e voz a elas, trazer para a sala de aula possibilidades de ampliação do repertório que elas já trazem de suas casas, de seus bairros... de sua vida!

Para Bakhtin (1995 [1929], p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Por que devemos pensar os nossos planejamentos por meio de metodologias que propiciem sentido para as crianças?

Nossas concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de infância, de linguagem, de escola, nos desafiam a escolher caminhos que propiciem criar sentidos junto às crianças-estudantes.

Temos visto que o caminho dos projetos e das sequências didáticas vem apresentando resultados interessantes e envolventes.

Por que optamos pelo trabalho com os gêneros que circulam socialmente?

Desde a década de 1980, pelo menos, os textos ditos “cartilhados” ou fragmentos de textos encontrados em livros didáticos vêm sendo duramente criticados. Os documentos oficiais (PCNs, Propostas curriculares), bem como os estudiosos de área vêm apontando para a necessidade de aproximar o trabalho da escola dos textos reais. As discussões sobre gêneros discursivos (a partir de Bakhtin) e com os desdobramentos para as discussões dos gêneros textuais nos fazem defender que a escola precisa lidar com textos que circulam socialmente e, então, teremos inúmeras possibilidades de exploração, de compreensão e de sistematização que precisam levar em conta: a produção (o quê?), a circulação (onde?) e a recepção (para quem?).

Por que nos desafiamos a dialogar com as várias áreas do conhecimento?

Quando trabalhamos com projetos, com sequências didáticas, já nos dispomos a fazer um diálogo, buscando conhecimentos de várias áreas que vão compondo uma trajetória de aprendizagens. O uso da língua não é uma exclusividade do ensino de Língua Portuguesa.

Por que nos colocamos a pensar sobre a organização do currículo e dos processos avaliativos a partir do contexto de nossas crianças-estudantes?

Uma concepção que defenda que o papel da escola é contribuir para a formação humana terá, necessariamente, de levar em conta quem são essas crianças-estudantes, quais foram as possibilidades que lhes foram ofertadas e, também, furtadas, até o momento, e em que podemos contribuir para o seu processo formativo.

Por que defendemos o papel primordial do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem?

Mediação não significa “facilitar”, mas desafiar, provocar reflexões, assumir a autoridade de professor que está ali com uma função específica: a de ensinar. Para isso, nossas lutas por condições de trabalho (horas para planejar, salários dignos etc.) constituem-se como parte da nossa profissão e de nossa atuação político-social. Mesmo diante de todos os desafios, das contradições presentes, nesse momento histórico, o sonho e a esperança por uma escola e uma sociedade melhor tem de prevalecer!

É evidente o comprometimento de todos os envolvidos com o programa, sendo possível perceber-se o quanto avançamos nas discussões, mas, ao mesmo tempo, é visível também o quanto, ainda, precisaremos continuar estudando para quebrar algumas tradições equivocadas e, ao mesmo tempo, nos apropriarmos de conceitos e metodologias contemporâneas. Enfim, conforme coloquei em outro relatório (Relatório de supervisão 2 - abril de 2013), o grande aprendizado dessa formação é que fomos nos constituindo “à moda bakhtiniana”, “à moda vigotskiana” nas interações humanas, nas relações com o outro e pelo outro, por meio de mediações que se realizam na e pela linguagem. Ao final dessa trajetória, estamos mais fortalecidos em nossas convicções, mais conscientes do nosso grande objetivo: contribuir para a formação de professores alfabetizadores, a fim de que realmente se comprometam com o direito das crianças de ler e de escrever, numa perspectiva de letramento, que se efetive durante o ciclo de alfabetização.

Referências

- ANTUNES, I. A. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 49-73.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 12-03-2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF: 2001.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 9. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2013, p. 115-217.
- GONTIJO, Cláudia. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE (org.), Sérgio. **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas/SP: Komed/Arte Escrita, 2001, p. 99-128.
- RESOLUÇÃO/CD/FNDE no4, de 27 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 20 de mar. 2015.
- SISTEMA INTEGRADO DE MONITORAMENTO EXECUÇÃO E CONTROLE. Ministério da Educação. Brasília/DF. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/login.php>>. Acesso em 20 de mar. 2015.
- SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 2. ed. Campinas/SP: Cortez, 1989. p. 29-46.
- SOARES, M.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 20 de abr. 2014

FORMAÇÃO ESTÉTICA E POÉTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO PNAIC EM SC: ALGUNS APONTAMENTOS

Jilvania Lima dos Santos Bazzo¹
Lilane Maria de Moura Chagas²

Introdução

Pescaria: arrecadar, juntar, sinal de fartura; é o ato de fazer, de busca do conhecimento. Para que isso ocorra, é preciso estudar, pescar conhecimentos, encher os cestos e, com eles cheios, reparti-los, transformá-los dentro de um mundo social e histórico. (Clarice Foppa, Diário de bordo Pnaic/Laguna, 2013)³.

A formação Estética⁴ e poética⁵ na constituição do ser *professor*⁶ ainda é uma lacuna em alguns currículos dos Cursos de Pedagogia e nas formações continuadas de professores da educação básica. Sobre essa questão, Abreu e Bazzo (2015), pautadas em dados de pesquisa, concluem que os acadêmicos de licenciatura – mais especificamente, os de pedagogia – têm uma relação muito frágil com a cultura escrita e audiovisual mais elaborada. De acordo com os resultados obtidos, os estudantes apresentam um histórico de letramento muito reduzido, o que poderá comprometer, sobremaneira, a qualidade da sua futura atuação docente. Por estes motivos, Abreu e Bazzo (2015) consideram necessário um grande investimento por parte das instituições formadoras (tanto na formação inicial quanto continuada) em vivências/experiências estéticas.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora formadora da turma 3, em 2013 e 2014, do Polo 1 – Florianópolis e regiões, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora supervisora do Polo 1 – Florianópolis e regiões, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

³ Síntese da manhã da formação do Pnaic, produzida pela orientadora de estudo, Clarice Foppa, da 16ª. Gerência de Educação, GERED – Brusque/SC, em Laguna, no dia 12 de abril de 2013, como um dos resultados dos estudos realizados sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Neste dia, o poema “Pescaria”, de Cecília Meireles, marcou os trabalhos internos da turma 03, do Polo 1 – Florianópolis e região.

⁴ É importante destacar que, neste texto, ao nos referirmos à categoria Estética, com a inicial maiúscula, estamos tratando sobre o campo de conhecimento filosófico, que aborda as questões relativas à sensibilidade e à arte. E, em outros momentos, a categoria estética, com inicial minúscula, se diferenciará por remeter ao sentido da dimensão da sensibilidade humana e da linguagem poética.

⁵ No que se refere à poética, não há diferenciação explícita. Mas, importa dizer que nós a concebemos como um conceito polissêmico. É uma espécie de “absoluto transcendental”, podendo ser definido tanto em relação à sua materialização no tempo-espaco (no poema) quanto em relação à necessidade vital dos seres humanos de criar e/ou vivenciar uma profunda reflexão ante uma experiência estética. Por isso, para Octavio Paz (1984), a poesia é um gênero além dos gêneros, como algo indizível que só pode ser apreendido pelo significado dos acontecimentos históricos e culturais expressos pela/na arte.

⁶ Trata-se da constituição de um “ser” em movimento, isto é, não há um ideal a ser alcançado, mas um projeto em curso cujo vigor e beleza se traduzem pelas atualizações da/na formação profissional do professor.

Na compreensão de que a arte e suas manifestações são partes integrantes e patrimônio da humanidade, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/SC), desde a sua concepção, vem priorizando a discussão sobre os conhecimentos linguísticos necessários para ensinar às crianças a ler e a produzir textos/discursos articulados a uma densa formação Estética e poética dos professores.

É no campo das artes que podemos analisar objetivamente a produção da humanidade, sua expressão e experiências de toda ordem, vinculada ao sentimento, às razões e às condições de sermos quem somos – dores, tristezas, decepções, alegrias, paixões, amores, angústias e dissabores, entre outros sentimentos, vão lapidando o modo como percebemos o mundo, a sociedade e as pessoas. A arte, portanto, direito de todos, deve estar ao acesso e ao alcance dos seres humanos indistintamente, em qualquer lugar e tempo histórico e, ao acessá-la, é possibilitada a internalização dessa produção histórica do gênero humano.

Considerando essa perspectiva da arte na formação, compreendemos a apropriação da literatura e do livro pelos professores como fontes inspiradoras e inesgotáveis para reflexões sobre a linguagem e a língua portuguesa, para aprofundamentos de diversos campos do conhecimento e, certamente, para fortalecimentos do agir criativo no mundo. O objetivo deste estudo, por conseguinte, consiste em reunir algumas reflexões teóricas sobre a dimensão Estética e poética na formação de professores e apresentar, brevemente, as ações realizadas na formação dos orientadores de estudo (OE) do Polo 1 – Florianópolis e região, para esse fim.

Tal propósito demanda uma compreensão geral de como a dimensão Estética e poética se constituiu como fio condutor da posição teórico-prática nas formações realizadas e suas implicações para o trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Por que (e para que) eleger a dimensão Estética e poética como norteadora do percurso formativo dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade? De que maneira a arte, em geral, e obra literária, em particular, podem garantir a qualidade da formação continuada desses professores? Qual a relação entre o processo de alfabetização e a dimensão Estética e poética?

Ao responder essas questões problematizadoras, embora não sendo a intencionalidade primeira, faremos uma síntese (auto)avaliativa acerca das produções e das ressonâncias do trabalho realizado no período de 2013 e 2014. Os recortes para essa objetivação são os registros escritos – produzidos pelos professores orientadores de estudo em oito diários de bordo, cada um com aproximadamente 200 páginas – sobre as quatro horas iniciais da formação presencial, realizada em um auditório onde as quatro turmas se reuniam para refletir e debater sobre a temática geral do curso. Consultamos também os planejamentos e os relatórios da supervisão e das professoras formadoras para efetivar e potencializar as reflexões em torno dos conhecimentos produzidos. Analisamos, portanto, apenas as leituras deleites

realizadas nesse espaço/tempo coletivo e, como forma de evidenciar ainda mais o esforço da equipe para promover espaços de ampliação do repertório cultural docente, incluiremos nessa análise os filmes exibidos após finalização das oito horas diárias destinadas à formação propriamente dita.

De certo, os recortes e os instrumentos de análise evidenciam algumas limitações, sobretudo pela pretensão da temática. No entanto, com este texto, podemos apontar desafios e perspectivas para desdobramentos, aprofundamentos e autorreflexão sobre as lacunas, os desafios e as potencialidades da formação continuada dos professores da educação básica, especialmente porque nos ajuda a continuar pensando sobre as questões que, verdadeiramente, fundamentam o exercício profissional docente no/do tempo presente-futuro.

1 Breves considerações sobre a dimensão Estética e poética na formação humana⁷

A arte, contudo, jamais representa singularidades, mas sim – e sempre – totalidades; ou seja, ela não pode contentar-se em reproduzir homens com suas aspirações, suas propensões e aversões, etc.: deve ir além, deve orientar-se para a representação do destino destas tomadas de posição em seu ambiente histórico-social. (LUKÁCS, 1982, p. 199).

Compreendemos, com Lukács (1982), que o complexo da arte está relacionado à totalidade das relações sociais. Não obstante, uma obra de arte, um artista ou um gênero artístico não pode expressar essa totalidade, contudo, o artista pode capturar desta totalidade em movimento, um fragmento predominante de sua época – apresentado de forma caótica na vida cotidiana⁸ – e expressar esse movimento com os sentimentos e as objetividades postas no real. Nesse sentido, é possível afirmar que a arte parte da vida cotidiana e a ela retorna produzindo uma espécie de espiral de captura da realidade por meio da consciência. É a arte uma expressão da atividade humana fundamental para a produção e reprodução da vida.

Nas discussões sobre estética, Georg Lukács (1970, 1982) ressalta a arte como “memória da humanidade”. Segundo ele, nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente

⁷ Para aprofundar esse tema, consultar: VITORIA, Soraya Reginato da. Vir a ser da sensibilidade: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura. Florianópolis, CED/UFSC, 2014. (Dissertação de mestrado)

⁸ A vida cotidiana, segundo Torriglia (2008), se caracteriza pelo conjunto de atividades de reprodução dos seres humanos tanto na esfera individual quanto coletiva. Para a autora, essa reprodução não quer dizer mera adaptação, ao contrário, o processo reprodutivo possibilita a conservação dos elementos e nexos da produção da vida, bem como favorece a superação dos limites que tendem a sufocar as potencialidades próprias de uma formação humana plena de sentido.

e o passado da humanidade, bem como as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores, cujo conhecimento pode ser mais interessante, e sim como algo essencial para a própria vida, como período importante também para a própria existência individual. Na perspectiva do filósofo, no prazer estético, o sujeito receptivo adentra uma “realidade” mais intensa do que a experiência obtida na sua própria realidade objetiva. A particularidade da individualidade da obra determina a tendência à particularidade no ato estético do desfrute da arte.

Destaca também Lukács (1970) que a eficácia social e humanista da arte tem um antes e um depois. Nenhum homem se torna diretamente outro homem no prazer artístico e através dele. Não, todas as suas experiências precedentes, que nele vivem sobre a base de sua determinação social, permanecem operantes mesmo durante o deleite estético. Mesmo reconhecendo a força evocadora da forma artística, qualquer sujeito receptivo coloca incessantemente em confronto a realidade refletida pela arte com as experiências que ele mesmo adquiriu. Para o filósofo, nenhum sujeito se encontra em face da obra de arte como tábula rasa. Quando se produz a eficácia, surge frequentemente um duelo entre experiências passadas e novas impressões provocadas pela arte. A eficácia da grande arte consiste precisamente no fato de que o novo, o original, o significativo, triunfa sobre as velhas experiências do sujeito receptivo. Na sua visão, existem obras que têm uma eficácia mais direta, que proporcionam um enriquecimento que no “depois” se traduz imediatamente em ação. Seria ridículo censurar como “não artística” uma eficácia dessa natureza, mas seria igualmente unilateral e errado encontrar nessa eficácia direta e linear o único critério de julgamento estético.

Ao discutir sobre o reflexo estético, Lukács (1970) salienta que, nas reproduções da realidade, o “ser em-si da objetividade” modifica-se em “um ser para-nós” do mundo simbólico, representado na individualidade da obra de arte. Nesse processo, ele afirma que na força exercida pela obra de arte se desperta e se eleva a autoconsciência humana, criando, por um lado:

reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconscien-

te no macrocosmos do desenvolvimento da humanidade.
(LUKÁCS, 1970, p. 274-275).

Dito de outro modo, é na fruição artística que os indivíduos se deparam com outras formas de ser, as quais lhes conferem um enriquecimento aos modos de compreender, sentir e projetar a vida. A arte revela as condições humanas vigentes, isto porque, de acordo com o autor, os espectadores sentem com emoção os dramas humanos. Ainda que não consigam perceber os pressupostos históricos concretos aproximadamente, eles reconhecem com emoção imediata, ao avivar as “narrativas” contidas na obra de arte, cada um ao seu modo e em certa medida, acabam por reviver as suas questões existenciais. Sendo a literatura uma arte, sabemos o quanto ela pode contribuir para uma experiência profunda entre leitor e escritor com a possibilidade de eternizá-los em tempos e espaço diferentes.

Para tal desenvolvimento, no entanto, é preciso considerar que o mundo ao qual vivemos se circunscreve a ideologia capitalista, em que o sentido do *ter* imposto e enaltecido diante do *ser*. Sem dúvida, esse valor empobrece as relações e destaca as contradições e as complexidades humanas (sociais). Nesse sentido, considerando essa sociedade de consumo desenfreado e de produção exacerbada, o aprimoramento dos sentidos humanos se constitui no mundo real em que a atividade humana se desenvolve no complexo movimento dialético. Tal qual a imagem do “arco e a lira” que, para Octavio Paz (1984), traduz a tensão dos opostos assim como a possibilidade de um equilíbrio – sem repouso – que permite a convivência das diferenças.

Segundo Paz, é na “outra voz”, ou seja, no dizer poético, que os opostos se fundem, em que o sujeito se torna outro, para, depois, reconciliar-se consigo mesmo: poesia encarnada no próprio ser. “O homem é a sua imagem: ele mesmo e aquele outro. Através da frase que é ritmo, que é imagem, o homem — esse perpétuo chegar e ser — é. A poesia é entrar no ser” (PAZ, 1984, p. 138).

Os seres humanos, assim, se constituem desse encontro das tensões entre suas narrativas e as dos outros. Tanto a imagem quanto o ritmo vívidos impõem a cada um, em alguma medida, um equacionamento entre ser e não-ser, gostar e não-gostar, entender e não-entender, querer e não-querer, e por aí em diante. A experiência de leitor, tendo como metáfora a imagem do arco e da lira, reconhece a mudança e o tempo, cuja concepção do estado de tensão entre os contrários é por Paz (1984) resgatada da tradição grega, mais especificamente do filósofo pré-socrático, Heráclito. Assim como as cordas do arco ou as da lira, os seres humanos são o ponto de encontro desses opostos.

A partir desse entendimento, apostamos que a formação do professor alfabetizador aborde a dimensão estética e poética, uma vez que esta grandeza produz parte do que de mais elevado os homens e as mulheres conseguem elaborar em sua existência – aquilo que se

pode chamar de objetivações genéricas secundárias, cujo apoderamento generalizado é fundamental para o processo de desenvolvimento humano.

2 Alguns apontamentos sobre a formação do professor alfabetizador

De fato, todos os lineamentos do homem, ainda que este seja representado isoladamente, trazem em si os traços do seu destino, de suas relações com os homens que o circundam, do êxito das tendências que movem sua vida interior. Assim, todo artista, tomando como assunto (direta ou indiretamente) os destinos dos homens, deve também tomar posição em face deles. (LUKÁCS, 1982, p. 199).

Já defendemos anteriormente que a arte representa totalidades e que, embora enfrentando limites relativos à sua expressão universal, não significa para ela uma fraqueza extrema, inerente e insuperável, à captação da realidade. Pelo contrário, esse aparente obstáculo se converte em sua máxima força e mais alto bem, pela sua contribuição para a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento da consciência humana. Por quais razões? Uma delas, respondendo com Lukács, sem dúvida, diz respeito à sua abordagem contundente em relação ao enfrentamento dos problemas humanos, isto é, aos “destinos dos homens”, das mulheres e das crianças.

Outra razão é que a arte lança o ser humano para o tempo-espaço da criação, da reflexão e da liberdade. É visível, portanto, o esforço para romper com um tipo de formação de mero adestramento, o que pode resultar em aprisionamentos e alienações de seu próprio mundo, com oportunidades restritas de transcendê-lo. Embora tenhamos a clareza sobre a atividade do sujeito que “escolhe” e que se fundamenta no “caldeirão de sentidos” produzidos a partir do encontro (confronto?) entre a arte e os condicionamentos resultantes da vida em sociedade – condição de classe social relacionada à nacionalidade, geração, sexo, religião etc.

Ainda assim, de que maneira a arte, em geral, e obra literária, em particular, podem garantir a qualidade desse processo formativo? Responder essa questão nos permite diversas entradas para discussão, as quais apontam para a necessidade de investigações de muitas outras problemáticas, como por exemplo, que tipo de conhecimento é priorizado na formação do professor alfabetizador? Como acontecem “os processos de conhecer, ensinar e aprender na formação docente e quais as bases ontológicas dos processos de apropriação do conhecimento?”⁹.

⁹ Para aprofundamentos posteriores sobre as bases ontológicas dos processos de conhecer, ensinar e aprender, verificar as pesquisas produzidas pelos membros do Grupo de Ontologia Crítica (GEPOC), da Universidade Federal de Santa Catarina. Cf. site CED/UFSC - <http://gepoc.paginas.ufsc.br>.

De certo, não pretendemos responder aqui estas questões, mas, sobretudo, apontar que tais reflexões se alicerçam no desejo por uma formação que favoreça um desenvolvimento mais pleno dos indivíduos, a ampliação de suas máximas qualidades como pessoa humana. A arte é um bem inalienável e imprescindível para a formação humana – em particular para a formação profissional do professor.

No entanto, no âmbito formativo dos profissionais da educação, muitas vezes caminhamos na contramão da história, uma vez que o processo de apropriação e produção do conhecimento – quer seja científico, filosófico ou artístico, restringe-se a uma perspectiva calcada no aprendizado de competências técnico-instrumentais, no apagamento das subjetividades e na negação da indissociabilidade entre teoria e prática.

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social-escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo métodos e categorias. (ALVES & GARCIA, 2011, p. 81).

Uma formação de alfabetizadores, portanto, há de levar em consideração essa intrínseca relação entre o *saber* e o *saber-fazer*, ou seja, entre a concepção teórica e a realidade concreta – a prática propriamente dita. Ao compreendermos que o processo formativo se constitui em meio a condições histórico-sociais concretas e objetivas – possuindo elementos referenciais de universalidade, particularidade e singularidade à formação docente em cada tempo, lugar e movimento real – assumimos as incertezas, as complexidades e os riscos de qualquer projeto formativo, especialmente porque o ser humano se apresenta como um território movediço, opaco e difuso. De qualquer modo, a formação do professor há de criar as condições necessárias para o desenvolvimento de processos de autoria, criação, diálogos e enfrentamentos entre pessoas implicadas e corresponsáveis cujo desejo último seja o alcance da felicidade e do bem-comum.

Pertencemos ao gênero humano à medida que nos apropriamos do mundo cultural produzido por gerações e gerações anteriores – nos diversos e determinados momentos históricos – concretizando-se por meio da educação (em seu sentido mais amplo), o que possibilita aos indivíduos se afirmar no mundo objetivo com todos os sentidos e as complexidades daí derivados. E qual a função da escola nesse processo constitutivo? Sem dúvida, é guardiã do conhecimento e tem como tarefa conduzir as crianças mediante percursos formativos de transmissão e produção de conhecimentos. Para tanto, há de promover diversas intera-

ções entre os professores, as crianças, seus familiares e a comunidade em geral, disponibilizando tempo, espaço e materiais necessários e de qualidade – entre eles, um dos objetos históricos e culturais de maior relevância é o livro. Mas, qual o lugar que ele ocupa na escola?

O livro deixará as prateleiras da biblioteca ou do “cantinho da leitura”¹⁰ para ser explorado de diversos modos pelas crianças com a mediação (direta ou indireta) dos alfabetizadores. Portanto, “os livros (didáticos ou literários) devem ser gastos pelas mãos e pelos olhos dos alunos” (BRASIL, 2013¹¹). E, por outro lado, os alfabetizadores terão como tarefa primordial ensinar as crianças a lerem, a escreverem, a refletirem e a se posicionarem no mundo. Mas, como traduzir pedagogicamente tal tarefa? Seriam as interações entre as crianças e o(a) professor(a) capazes de favorecer o ensino e o aprendizado? O que significa efetivamente ensinar?

Serão óbvias as respostas? Não estamos tão seguras assim. Certa vez, após fazer a leitura do livro “Brinquei na pracinha”¹², de Sonia Junqueira e ilustração de Mariângela Haddad, conversar com as crianças sobre suas brincadeiras e brinquedos preferidos e sobre as diferenças entre os lugares e os modos de brincar de seus pais e dos dias atuais, de crianças de diferentes condições econômicas, estados e regiões etc., a professora solicita que as crianças escrevam uma lista de suas brincadeiras favoritas. E, diante da pergunta de uma criança de sete anos: – “Professora, como se escreve *guerra*”? Muito convicta de qual deveria ser a sua atitude, ela lhe respondeu: – “Pense! Você é inteligente o suficiente para saber como se escreve”. Para a professora, sua metodologia se justificava pela teoria por ela adotada sobre o ensino da língua, a qual orientava que o professor deve criar as condições necessárias para a criança refletir sobre a língua.

A partir dessa experiência, o que poderíamos pensar sobre o ato de alfabetizar? A professora poderia ter aproveitado o contexto para ensinar a criança, por exemplo, a usar o dicionário? Ela poderia ter aproveitado o contexto para, com a criança, refletir sobre o sistema de escrita alfabético, promovendo, por exemplo, uma reflexão em torno de palavras que começassem com o dígrafo “gu” diante de “e”, como: “gueto”, “Guedes”, “guelra”, “guerreiro”, “guerrear”, entre outras? Ou poderia mostrar as semelhanças e as diferenças entre as duas últimas palavras e aquela que a criança deseja aprender a escrever (guerra)? Ou poderia explicar a diferença entre os sons do “r” nessas palavras apresentadas? Se fosse o caso, ela poderia ter aproveitado o ensejo para estabelecer uma relação entre os sons da

¹⁰ Uma das ações previstas no PNAIC é que, com o envio de um acervo de obras literárias e de paradidáticos, os professores no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º aluno) destinem em suas salas de aula um espaço para a leitura das crianças – nomeado de “cantinho de leitura”.

¹¹ Texto atribuído à professora Nilcéa Lemos Pelandré, escrito pela orientadora de estudo Sandra Maria Della Giustina Menon, da 11ª Gered – Curitiba/SC, no Diário de Bordo, em 18 de junho de 2013, em Laguna.

¹² Neste livro, as autoras narram a história de um menino que volta da pracinha todo sujo, contando o que fez lá: brincou de carrinho, de bola, de pique etc. Em seguida, toma banho, enumerando as partes do corpo que vai lavando, veste-se, depois de pronto, volta para a pracinha. Há indicação de uso dessa obra para crianças entre 0 a 3 anos de idade.

letra “g” em palavras como “gato”, “galo”, “galinha”, “gesto”, “geleia”, “gente” etc., ou ainda as diferenças e similitudes entre os sons das letras “g” e “j”? Acrescentamos ainda o fato de a professora não ter se mostrado interessada na brincadeira favorita da criança (ca-bo de guerra, guerra de bola ou outra?) tampouco compreender o(s) sentido(s) desta pala-vra e as razões pelas quais foram aquelas brincadeiras (de guerra) e não outra. Pensemos: por que é importante para o professor conhecer as preferências e gostos das crianças no ciclo de alfabetização?

Com esse singelo relato docente, deixamos clara a necessidade de articular os conheci-mentos literários e os conhecimentos linguísticos. No processo de aprender a ler e a escre-ver, as crianças e a professora imergem de sentidos uns aos outros porque são protagonistas e vivenciam um diálogo intenso a partir de suas próprias narrativas e necessidades vitais para criar as formas do dizer e do fazer. É preciso, para isto, ampliar o repertório cultural dos professores tanto no que diz respeito à dimensão artística quanto à científica sobre a lín-gua(gem). É preciso superar a perspectiva prescritiva que promove ações repetitivas em demasia sem qualquer vinculação com o pensar criativo, vigoroso e autêntico.

Isso posto, é mister que os professores alfabetizadores desfrutem tanto de experiências estéticas – que os potencializem cada vez mais e os tornem seres humanos pensantes, moral-mente livres (sem as amarras de quaisquer teorias ou métodos para alfabetizar) e autôno-mos. Por esses motivos, defendemos a abordagem da formação estética, isto é, da formação dos sentidos humanos, da capacidade de se manter disponível para o *pensar* – viver, apre-nder e transformar com o outro.

3 “Quando os olhos não veem nosso coração não sente”¹³: um breve panora-ma sobre a formação dos professores orientadores do PNAIC em Santa Catarina

A força do desejo pulsa em cada uma de nós, pulsa em nossa voz. Os trabalhos de hoje trazem a força do coletivo, como o pulsar da vida. Ruth Rocha [...] nos fala do que os olhos não veem, nos mostrando que mesmo quando os fatos se tornam grandes e pode-rosos, os 'fracos' podem se unir e ganhar força, pegar a rédea. (Ro-siméri Jorge da Silva, Diário de bordo PNAIC/Laguna, 2014)¹⁴.

¹³ Desfecho da obra “O que os olhos não veem”, de Ruth Rocha e ilustrações de Carlos Brito, publicado em 2012 pela edito-ra Salamandra/Moderna. Nesta obra, observa-se o poder de um trabalho coletivo pautado no diálogo, na criatividade, na ale-gria e no fortalecimento das vozes de cada um dos envolvidos nesse processo.

¹⁴ Fragmento do registro feito pela OE Rosiméri Jorge, da Gerência de Educação da Grande Florianópolis – SC, sobre os estudos realizados na manhã do dia 07 de outubro de 2014, em Laguna, na formação dos orientadores de estudo. Entre as reflexões, estiveram presentes: a dimensão do trabalho coletivo no ciclo de alfabetização e a concepção de linguagem que nor-teia a prática pedagógica do professor alfabetizador.

Ao dar início ao processo de planejamento da formação PNAIC já em 2013, o grupo do Polo 1 – Florianópolis e região¹⁵, refletiu sobre a concepção do desenho curricular do curso presencial para os professores orientadores de estudo, especialmente sobre a leitura deleite¹⁶ como um exercício primordial e extremamente necessário porque, conduzida pela palavra poética, poderia contribuir para aperfeiçoar a sensibilidade leitora e autoral dos professores. Um dos primeiros questionamentos se deu em torno da relação entre a literatura, linguística e educação. A intencionalidade da equipe era enfatizar a dimensão Estética e poética da formação humana em todas as etapas do curso presencial, do acompanhamento e avaliação das atividades realizadas durante o percurso. Assim, o Polo 1 começou por definir a literatura como a arte da palavra escrita, poética, capaz de mobilizar conhecimentos, (des)afetos e provocar pensamentos vigorosos sobre a condição de ser e estar no mundo com outras pessoas mediadas pela língua(gem).

A intenção, portanto, se configurou num exercício de convite à contemplação e à reflexão sobre a formação humana, de um modo geral, e, em particular, sobre a formação do professor alfabetizador. Para tanto, os professores orientadores de estudo participavam do momento de leitura deleite por meio de histórias da tradição oral, poemas, contos, músicas, filmes, vídeos-clipes, curtas-metragens e obras diversas de literatura/arte. Essas leituras eram constantemente resgatadas durante as interlocuções e os debates acerca do processo de alfabetização. A equipe buscava articular essa produção artística aos conhecimentos linguísticos, aos modos de vida e aos sentimentos apresentados pelos diferentes autores e poetas. As escolhas dos gêneros literários e das demais linguagens poéticas selecionadas para a abertura e a acolhida de cada formação se nortearam pela orientação e primazia do rigor e da radicalidade de uma obra de arte. Dessa forma, pouco a pouco, nas discussões e estudos sobre a alfabetização, os cursistas iam percebendo a relação intrínseca entre estética, arte, formação humana, educação e o ato de ensinar propriamente dito.

Um dos princípios que nortearam esta orientação por parte da supervisão aos professores formadores consistiu, pois, na relevância dada pelas discussões e reflexões durante o planejamento e pela liberdade em que os coordenadores do PNAIC/SC outorgavam ao lugar da supervisão do Polo 1 como um espaço de estudos, questionamentos e tomada de decisão. Esse trabalho se ampliava e se fortalecia, especialmente pelos resultados obtidos duran-

¹⁵ Em 2013, o Polo 1 – Florianópolis e região, foi constituído por uma supervisora, Prof^ª Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC), e quatro formadoras da língua portuguesa: Prof^ª Beatriz Kohn de Cristo (SED/Joinville), Prof^ª Clara Iracema Bewiahn (SED/Joinville), Prof^ª Jilvania Lima dos Santos Bazzo (Udesc) e Prof^ª Roselete Fagundes de Aviz de Souza (UFSC).

¹⁶ Deleite entendido aqui como fruição, isto é, “aquela capaz de conduzir os seres humanos ao caminho do autoconhecimento. Com ela, entra-se em contato com a palavra que humaniza e cuja exigência se traduz em atitude atenta, sensível, sutil e ética frente às condições existenciais e aos desafios impostos pela sociedade hodierna, derivada da imbricação: seres humanos, palavras e mundo” (BAZZO & CHAGAS, 2014, p. 1646).

te a formação e pelas pesquisas realizadas/divulgadas durante esse percurso¹⁷. Longe de serem meros adornos eruditos, os textos literários, as imagens, os filmes e as músicas, eram selecionados visando explicitar a maneira como a arte e, em especial, a sua expressão literária podiam alimentar e movimentar a formação docente.

Dos cinco dias trabalhados com os professores orientadores de estudo, quatro horas eram dedicadas a um encontro coletivo envolvendo as quatro turmas que compunham o Polo 1 – Florianópolis e região, a saber: a equipe de professores formadores, a supervisão e o pessoal técnico-administrativo da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Para tanto, uma pauta¹⁸ específica era meticulosamente esboçada. Dessa pauta, focaremos a acolhida e os textos trabalhados durante as palestras e os debates que ajudaram no processo formativo dos professores orientadores de estudo no tocante aos conhecimentos poético-estéticos e literários articulados às reflexões sobre o processo de alfabetização das crianças de seis a oito anos de idade.

Assim, apresentaremos, a seguir, um quadro síntese dos principais textos¹⁹ trabalhados no grande grupo e que foram retomados nas salas de estudos pelas professoras formadoras durante o curso para estabelecer as relações entre os campos de conhecimento, especialmente Literatura, Educação e Linguística, entre outros.

ANO	DATA	CIDADE ONDE OCORREU A FORMAÇÃO	TEXTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
2013	18/02	Treze Tilias/SC	Contação de história: “Estrela do Mar” (Lá vem Histórias – Bia Bedran) Cf. www.biabedran.com.br	Dar boas vindas com uma história da tradição oral que apresentasse elementos do mar, visando produzir novos sentidos entre a tradição oral e a escrita. Compreender a alfabetização na perspectiva do letramento, enquanto uso social da leitura e da escrita.
	10/04	Laguna/SC	Canção: “Oração ao tempo”, de Caetano Veloso, interpretada por Maria Gadú. Poema: “Verdade”, de Carlos Drummond de Andrade. Declamação da letra da música: “O mar”, de Dorival Caymmi, para iniciar e finalizar a declamação do poema “Casamento”, de Adélia Prado.	Enfatizar a <u>palavra</u> como um importante elemento constitutivo (e constituinte) da formação literária e linguística. Refletir sobre as concepções teóricas subjacentes às práticas dos professores alfabetizadores. Criar vínculos afetivos e poéticos entre as formadoras e os cursistas.

¹⁷ Sobre a questão da formação dos professores alfabetizadores articulada à formação estética e poética, destacamos os trabalhos apresentados no 19º Congresso de Leitura (COLE/2014), no XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares (2014) e Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VI SLIJ/2014) e no I Seminário Internacional de literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária (I SELIPRAM/2014).

¹⁸ 8h: Auditório para avisos gerais. 8h15: Acolhida. 9h25: Palestra. 10h – 10h15: Café e interações. 10h15: Debate e sistematização do conhecimento. 12h: Encerramento. Após esta atividade coletiva, promovida no auditório e com a presença de todos os implicados diretamente neste processo, cada turma, acompanhada pela sua professora formadora, realizava seus estudos e aprofundamentos em salas específicas.

¹⁹ Concebemos o texto, escrito ou oral, como um dado primário de todas as disciplinas das ciências humanas, “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento”. (BAKHTIN, 2003, p. 307)

2013	17/06	Laguna/SC	Músicas: “Bolero de Rapel” e “Saiba”, de Adriana Calcanhoto. Poema “Poeminha em língua de brincar”, de Manoel de Barros.	Refletir sobre os conceitos de criança, infância e alfabetização. Pensar sobre a dimensão da infância no processo de aprendizagem da escrita.
	21/08	Fraiburgo/SC	Exibição de vídeo: música “Problema Social”, de Seu Jorge. ²⁰ Exibição de vídeo: “Argine, <i>Wonderful animation</i> ”.	Resaltar a diversidade de condição social da infância no Brasil, os desafios e as possibilidades de alfabetizar em diferentes contextos e situações reais de ensino e de aprendizagem. Possibilitar uma reflexão poética por meio da leitura de imagens e da imaginação.

Quadro 1 – Leitura de fruição / PNAIC 2013

Fonte: Produção das autoras

Nesse ano (2013), foram priorizados pelo PNAIC a área específica da linguagem, o ensino da linguagem escrita e a apropriação pela criança do sistema de escrita alfabética²¹. Para cada acolhida dos professores orientadores de estudo foi selecionada uma poética que pudesse ser o “tom” da formação e o fio condutor de inspiração, inquietação e criação.

Mas o que significa escolher a narração de histórias para iniciar um curso de formação de professores? E por que uma história da tradição oral? Por que “Estrela do mar” entre tantas outras? O Polo 1 vislumbrava compartilhar uma lenda que falasse do mar, alusão à ilha de Florianópolis, para estabelecer os vínculos e as aproximações entre os diferentes lugares e as diferentes pessoas presentes na formação de abertura do Pacto em Santa Catarina no Município de Treze Tílias²². Assim, a intencionalidade era provocar emoções a partir da imagem do mar para associá-la ao mar de linhas e de leituras atribuindo o sentido da palavra dita, narrada, contada, oferecendo histórias para que outras pudessem ser tecidas. Como já mencionamos, nas narrativas afetuosas podemos descobrir os mais diversos sentimentos de medo, de desejo, de ódio, sentimentos presentes na linguagem poética. Aprender a ouvir o outro e a si, como ponto de partida para desencadear o processo de alfabetização se constituiu fundamentalmente um caminho possível. Os professores puderam se dar conta das possibilidades de narrar, de ativar sua imaginação e sua memória, entendendo que podem e precisam contar o vivido e o imaginado, pois todos são, na verdade, contadores de histórias.

Na formação de abril, era o tempo que provocava o pensar sobre as coisas e as ações.

²⁰ Cf. Canção e imagens: www.youtube.com/watch?v=nyWZzSPpebk. Intérprete – Seu Jorge. Compositores – Fernandinho e Guará. Ano de divulgação: 2005.

²¹ Para aprofundamento de estudo sobre o PNAIC, conferir pesquisa: SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Florianópolis: UFSC, 2014.

²² Localizada no oeste catarinense, Treze Tílias foi fundada em 13 de outubro de 1933, por imigrantes da região do Tirol (principalmente do Tirol austríaco e também do Tirol italiano), que fugiam da grave crise econômica na Europa, devido à primeira guerra mundial.

Na poesia cantada por Caetano Veloso, na voz de Maria Gadú, cada um pôde pensar acerca da palavra do poeta: “Ser possível reunirmo-nos / Tempo, Tempo, Tempo, Tempo / Num outro nível de vínculo”. Para alguns dos professores OE, havia nesse texto um movimento de desmistificação do poder de sermos senhores do tempo na ilusão de controle de tudo. *Kronos* – personificava o senhor do tempo, aquele que tudo devora – Mas ao mesmo tempo que devora também não gera? Diz a lenda! É o tempo medido pelo relógio, o tempo que regulamenta o nosso tempo. Mas, *Kronos* não pode existir sem relação com *Kairós*, aquele que lhe outorga vida, que pertence ao ser, ao movimento de passagem, mudança, fluxo. Aquele ao qual nos remete ao propósito. O desafio, então, para os professores era dialogar com ele – o tempo – para pensar sobre o ciclo da vida, da escola e, especialmente, das crianças num ato de responsabilidade e respeito. Aprender a lidar com o tempo cronológico na relação com o cumprimento dos propósitos. Eis o desafio: pensar e efetivar a alfabetização na relação imbricada e indissociável entre *Kairós* e *Kronos*.

Em junho, o momento de acolhida priorizou o convite de olhar de forma lúdica – e imersa na perspectiva histórico-cultural, a criança, a infância e o processo de alfabetização. Com a exibição de “Bolero de Rapel” e “Saiba”, de Adriana Calcanhoto, no DVD *Adriana Partimpim*²³, e a projeção das canções com as imagens do show, os orientadores de estudo puderam refletir sobre as infâncias e as crianças. E, ao pensarem sobre as crianças, suas histórias e culturas, fizeram um levantamento de ações para contribuir efetivamente com a ampliação dos contextos de letramento das crianças mediante a criação de espaços de leitura e “um tempo de experiências enriquecedoras que possibilite o desenvolvimento amplo das suas capacidades intelectuais, práticas e plásticas e para a construção de sua personalidade” (BISSOLI & CHAGAS, 2012, p. 11).

Na mesma linha de pensamento, na formação de agosto, o Polo 1 continuou o trabalho de reflexão sobre a criança, a infância e, mais enfaticamente, uma categoria importante para a alfabetização – a língua. Com a leitura do poema “Poeminha em língua de brincar”, de Manoel de Barros (2010), os orientadores de estudo se deram conta da necessária e urgente dimensão da criação (poética) na atividade de escrita pelas crianças no processo de alfabetização. Ao aceitar o convite do poeta para olhar o mundo sob outro ângulo, olhar a criança, seu processo criativo, e a língua na perspectiva da infância e de ser criança, eles foram percebendo que a alfabetização isolada de tão relevante dimensão pode se constituir numa experiência puramente técnica, fria e sem sentido.

²³ Trata-se de um projeto especialmente para as crianças, que surgiu em 2004 pensado por Adriana Calcanhoto. A artista revelou que seu pai sempre a chamava de “Adriana Partimpim” desde sua infância, e ela adotou esse apelido para este projeto. O palco fica abarrotado de brinquedos e são usados como instrumentos pela cantora e por quatro músicos. Um dos blocos do show são quatro poemas do livro “Um Gato Chamado Gatinho”, de Ferreira Gullar. Cf. cidadedasartes.org/noticias/interna/565.

Pensar sobre a diversidade de criança e de infância em dois momentos mobilizou o grupo a debater sobre a criança, que é excluída, marginalizada, que não teve acesso à leitura e à escola e aquela que está na própria escola, mas vive em condição semelhante de exclusão e preconceitos. Esses são dados da realidade e devem fazer parte do conjunto de questões que norteiam a prática docente. É, sem dúvida, uma responsabilidade de todos, porque é social, o trabalho de proteção e cuidado das infâncias e das crianças. Assim, para gerar ainda mais interrogações como possibilidade de pensar e agir no mundo, compreendendo que as metáforas também são formas de apropriação do mundo, foram exibidas imagens de crianças com a canção “Um problema social”, de Seu Jorge.

O objetivo com a escolha dessa canção e das imagens indicadas foi abrir o debate acerca do tema “Se eu pudesse, eu não seria um problema social”. Tanto as imagens projetadas quanto a canção trata sobre a miséria. Toda miséria humana é social. Daí porque há necessidade de desmistificação das culpas atribuídas às crianças, dos rótulos de que não estudam porque não querem estudar, e da saída de um estado de ignorância para alcançar a consciência crítica sobre a organização da sociedade e dos papéis atribuídos a cada um nesse sistema político-econômico vigente. Crianças que são desprezadas por uma enorme parcela da sociedade alienada, que não entende que ninguém é pobre ou abandonado porque quer, mas fruto de um projeto social. A canção revela essa realidade de meninos e meninas que vivem em países que estão na periferia do capital e sofrem a consequência de sua contradição. E para fechar a manhã no auditório e estabelecer um contraste com a discussão inicial, houve a exibição do vídeo “Argine²⁴: Wonderful animation”. A partir dos posicionamentos do grupo, os professores orientadores de estudo destacaram que, independentemente da condição social, as crianças devem ter garantidos seus direitos de imaginar, de ler e se inspirar com os livros e a leitura.

Em outubro, foi lido “Cabeludinho” do poeta Manoel de Barros (2003). No texto, o autor desenvolve uma reflexão sobre diferentes possibilidades de uso da língua e sobre os sentidos que esses usos podem produzir, a exemplo das expressões “voltou de ateu”, “desilimina esse” e “eu não sei a ler”. O efeito poético do texto destaca essa forma de falar com as nuances do ser criança e sua infância e a relação com o adulto e as possibilidades de criação. Assim, ele diz:

Quando a Vó me recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada

²⁴ Argine é a história de uma menina, um gato e seu sonho. Um filme em que a imagem sem texto verbal vai revelando nos movimentos diversos o desejo da menina e sua realização. “Argine” é um filme de animação de Julia Siméon, cuja música também é por ela composta e por Pauline Meguerditchian. Cf. www.youtube.com/watch?v=6TovzOXeh24

me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava de sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. E pode ser instrumento de rir. De outra feita, no meio da pelada um menino gritou: Disilimina esse, Cabeludinho. Eu não disiliminei ninguém. Mas aquele verbo novo trouxe um perfume de poesia à nossa quadra. Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve / que eu não sei aler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro. (BARROS, 2003, p. 37).

Após leitura e compreensão da linguagem poética, a discussão central da formação foi avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização, visando promover a sensibilidade leitora e autoral das crianças no processo inicial de aprender a ler e a escrever. Para finalizar a manhã de reflexão, a canção “O que foi feito de vera (de vera)”, uma música interpretada por Elis Regina, aborda o imperativo das mudanças sobre a vida e a necessidade da lembrança do que se foi um dia. Encontrar um “verso menino” escrito anos atrás, e se perguntar: “o que foi feito de nós” e “O que foi feito, amigo, de tudo o que a gente sonhou?” O que foi feito “de verdade” nos últimos anos? Essas questões compuseram uma espécie de pano de fundo para se discutir a importância da memória e da narração no processo avaliativo. Chegou-se à conclusão que a avaliação mobiliza todos os demais elementos constitutivos do fazer pedagógico. A partir dos resultados obtidos, há a necessidade de se rever o percurso, fazer levantamento do conhecimento produzido, do que ainda precisa ser fortalecido, enfim, requer debate coletivo para tomada de decisões em prol da melhoria da aprendizagem e dos processos de desenvolvimento e socialização das crianças. Pois “Se muito vale o já feito mas vale o que será. E o que foi feito, é preciso conhecer para melhor prosseguir”. Após calorosa discussão sobre o tema, uma das formadoras recitou o poema “Verbo ser”, de Carlos Drummond de Andrade e se deu início o encerramento dos trabalhos da manhã. Assim que se explicitou a relação entre o movimento circular e o ato avaliativo no ciclo de alfabetização, uma grande roda foi realizada envolvendo os participantes presentes no audi-

tório: com a canção “Redescobrir”, na voz de Maria Rita. Essa canção possibilitou uma síntese das discussões e intencionalidades das formações anteriores. Por fim, cantamos e dançamos com o intuito de redescobrir o sentido de avaliar. “Como se fora a brincadeira de roda / Memória! / Jogo do trabalho na dança das mãos / Macias! O suor dos corpos, na canção da vida”...

Eis que chegava o fechamento da formação do Pnaic em 2013, para isso foram realizados alguns seminários por Polo. O Seminário dos orientadores de estudo do Polo I aconteceu na cidade de Fraiburgo/SC. O encerramento priorizou as imagens e a canção de “Alegria”, do *Cirque du Soleil*, além da leitura dos poemas “Soneto da maioridade” e “Poética”, ambos de Vinícius de Moraes. Exibimos o DVD com parte do Espetáculo em que a canção “Alegria”²⁵ é cantada. Nesse fragmento da obra, bailarinos, acrobatas e cantora aparecem em cena e, por reunir outras formas de linguagem, brindar o final do Curso com imagens que provocaram a todos a pensar a dimensão estética na formação do professor alfabetizador. Além da canção dar visibilidade ao movimento e a outras linguagens, tão importantes e necessárias, para a formação do professor alfabetizador, o que saltaram aos olhos? Sem dúvida, as metáforas da performance, o símbolo, a voz, o discurso, a narrativa corporal subjacente ao espetáculo e a ode à alegria refletiram em cada um dos cursistas e da equipe formadora a qualidade do percurso formativo – enfim, o encontro da arte e da educação no ciclo de alfabetização. À medida que a canção acontecia e o movimento era apresentado, os professores sentiam como se um descortinar da cena provocasse emoções, e coletivamente, experimentavam uma dimensão Estética e poética. Cada palavra, pronunciada em cada verso da canção “Alegria” era como se cada um dos participantes estivesse com um caleidoscópio nas mãos em que diferentes cores, fantasias, sentidos, significados, combinações, configurações fossem produzidos e alimentassem a imaginação e dessem voz as subjetividades na objetividade da formação.

Em 2014, dando continuidade aos processos de formação Estético-poética dos professores orientadores de estudo, aperfeiçoamos a metodologia e consolidamos a ação iniciada no ano anterior. Eis a síntese desse trabalho no quadro que se segue:

²⁵ *Alegria* é um espetáculo da companhia circense canadense *Cirque du Soleil*. Estreou em abril de 1994, data de aniversário de 10 anos da companhia. Trata sobre a esperança e a perseverança. O tema principal em *Alegria* é o mau uso do poder político, seja de reis, tiranos ou ditadores. O espetáculo foi feito para inspirar os indivíduos a serem pessoas melhores e capazes de trabalhar em conjunto com seus companheiros de jornada. É um relance dos horrores do passado produzido pelos homens e mulheres ao tempo em que apresenta as grandes possibilidades de outro futuro. Cf. <https://www.cirquedusoleil.com>.

ANO	MÊS	CIDADE ONDE OCORREU A FORMAÇÃO	TEXTOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
2014	17/02	Laguna/SC	Exibição de vídeo: música “Debaixo d’água”, interpretada por Maria Bethânia - letra e música de Arnaldo Antunes. Leitura de um trecho do “Livro dos Abraços”, de Eduardo Galeano – “Ensina-me a olhar”.	Pensar sobre o tempo como um dos condicionantes da aprendizagem. Sensibilizar-se para a delicadeza e postura de atenção ao outro e a si mesmo (a), pelo simples fato de respirar, de renascer e de seguir em frente. Sensibilizar-se para o desejo de ampliar a capacidade de perceber outras possibilidades de ver /sentir o mundo, as pessoas e a natureza em geral.
	08/04		Exibição de vídeo: “Personagens e obras de Monteiro Lobato”. Socialização de algumas obras de Hans Christian Andersen: “O Patinho Feio”, “O Soldadinho de Chumbo”, “A Pequena Sereia”, “A Roupas Nova do Rei”, “A Princesa e a Ervilha”, entre outras. Leitura do trecho da obra “LIVRO – um encontro com Lygia Bonjunga”: “Livro: a troca”, de Lygia Bonjunga. Exibição de vídeo e letra da canção: “O que é, o que é”, de Gonzaguinha.	Ressaltar a importância de Andersen e Lobato para a Literatura Infantil no mês em que se comemora o “Livro”, dando visibilidade as suas obras. Estabelecer relação entre a criança e o livro, compreendendo-o como objeto histórico-cultural e a literatura como uma necessidade existencial dos seres humanos e, como tal, essa satisfação se constitui num direito de todos. Ressaltar aspectos centrais da formação humana e os sentidos da vida enfatizados na palestra “Concepção dialética e histórico - cultural da aprendizagem humana”, proferida pelo professor Diego Jorge González Serra (Universidad de La Ha).
	03/06		Música: “Sonho de uma Flauta”, do grupo Teatro Mágico. Cine Pnaic: “Como estrelas na Terra, todas crianças são especiais”; “Vermelho como o céu”; “Mary and Max”.	Sensibilizar-se com a poesia cantada e com a força do movimento. Ampliar o repertório cultural e provocar uma síntese sobre os estudos realizados em torno das concepções de criança, infância e pessoa com deficiência.
	19/08		Música: “Esticador de Horizontes”: brincadeiras com o poema de Manoel de Barros e “Coração Civil” (de Milton Nascimento e Fernando Brabt) interpretado pelo grupo Cantavento.	Fomentar a reflexão acerca das brincadeiras, das infâncias e do processo inicial de aprendizagem da escrita e da leitura. Exercitar o olhar poético e compreender os sentidos assumidos pelas palavras a depender de seus contextos, situações e interlocutores.

07/10		<p>Música: “Bolas de meia, bolas de gude”, de Milton Nascimento.</p> <p>Portal da Cor, de (Milton Nascimento).</p> <p>Leitura das obras: “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo; e “O que os olhos não veem”, de Ruth Rocha.</p> <p>Cine Pnaic: “Alice no País das Maravilhas”, dirigido por Tim Burton.</p>	<p>Mobilizar os conhecimentos sobre a infância e a criança no processo de alfabetização.</p> <p>Refletir sobre os modelos de docência inventivo ou subserviente.</p> <p>Retomar as discussões sobre a criança, enfatizando as questões relativas à imaginação, ao trabalho coletivo e aos sentimentos de pertença e transformação.</p>
11 e 12/12	Florianópolis/SC UFSC	<p>Coral “Encantos e Coral Vozes do Amanhã - IEE/Florianópolis – SC</p> <p>Companhia Mafagafos: https://ciamafagafos.wordpress.com/about/</p> <p>Histórias do Arco da Velha, com Felícia Fleck: http://feliciafleck.com/contadora-de-historias/contacao-historias/</p> <p>Gilka Girardello – contadora de história (CED-UFSC)</p> <p>Grupo Chorinho (CED-UFSC)</p>	<p>Enriquecer o repertório cultural dos professores com expressões artísticas.</p> <p>Promover interações, diálogos e socializações durante o Seminário Final do Pnaic/SC, sendo a arte o elo entre os conhecimentos científicos, filosóficos e políticos.</p>

Quadro 2 – Leitura de fruição / PNAIC 2014

Fonte: Produção das autoras

Para a acolhida na primeira formação do ano de 2014, um dos objetivos da escolha pela canção “Debaixo d’água” foi o simples fato de chamar a atenção para o tempo do agora, para a necessidade de respirar e para sensibilidade. Ela possibilitou a tradução da delicadeza e promoção da postura de atenção com o outro e conosco mesmos pelo simples fato de respirar, de renascer e de ir para frente. Outro aspecto é a possibilidade de refletir sobre duas ações aparentemente distintas mas totalmente imbricadas, o viver em um determinado espaço (nesse caso “debaixo d’água”, em oposição a outro espaço fora dali indicado pelo verso “mas tinha que respirar”) no mundo de inserção, beleza, proteção, e talvez fora dali, outra posição, aquela que aponta “o tinha que”. Uma ação que se impõe e se justifica por ela mesma. Assim, os professores problematizaram sobre o ato de respirar ao se perguntarem sobre qual o lugar social ocupado por cada uma e refletiram sobre o como seriam apresentados os diferentes lugares às crianças. Aliadas a essas discussões, houve uma intensa reflexão acerca do tempo como um imperativo categórico. É a proposta do pensar: pensar sobre a condição de vida que aprisiona e liberta, que faz sofrer e faz sorrir, e esse enfrentamento contraditório e diário que a ação docente se coloca. “Mas tinha que respirar, todo dia”. E nesse sentindo buscar alternativas, resistir e respirar! – Condição primeira da vida.

Na mesma linha de pensamento, para finalizar a manhã, foi lido no “Livro dos Abraços”, de Eduardo Galeano, o texto que destaca “A função da arte 1”. A história de

Diego e seu pai Santiago, que nos remete, de forma profunda, ao papel fundamental do sujeito da ação de ensinar – quer seja pela beleza da linguagem poética quer seja pela força das palavras destacadas na relação criança-adulto, especialmente, quando o infante pede ao seu genitor: – “Me ajuda a olhar” (GALEANO, 2002, p. 13). Para os professores, esta leitura marcou uma posição política sobre o mundo, a relação com a criança e a leitura sensível. Entendemos que se trata da responsabilidade social de uma geração que já possui um olhar mais aguçado pelo conhecimento e uma experiência já adquirida e acumulada, portanto já aprendeu a capturar os fatos, a interpretá-los e modificá-los se preciso, necessitando agora ensinar a outra geração a “olhar”, “sentir” o mundo e agir sobre ele.

Abril é o mês em que nacional e internacionalmente se comemora e se discute sobre a importância do livro e da Literatura Infantil e Infanto-Juvenil. Aproveitando o debate nacional acerca dessa questão, no curso foram abordadas questões sobre o livro e sobre autores de grande importância para a formação de leitores. A intenção foi realizar uma homenagem a Hans Cristian Andersen, pelo seu aniversário em 02 de abril, e a Monteiro Lobato, pelo seu aniversário em 18 de abril, bem como pela grande contribuição de suas histórias e livros. Há também a institucionalização do dia 23 de abril pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1995, como o “Dia do Livro e dos Direitos Autorais”, data lembrada devido ao falecimento dos escritores Miguel de Cervantes e William Shakespeare. Assim, as leituras de fruição durante o curso tiveram esses autores como indicação e fios condutores das reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Além desses escritores, o trecho “Livro: A troca”, da obra de Lygia Bonjunga – intitulada “Livro: um encontro”, também guiou os estudos, especialmente porque a autora narra poeticamente suas memórias de leitora e sua relação com o livro desde a infância. Ao enfatizar os aspectos e as bases necessárias para a compreensão da aprendizagem, do ensino e da linguagem humana, o grupo discutiu sobre o sentido da vida na canção “O que é o que é”, de Gonzaguinha.

No mês de junho, o Polo 1 optou por continuar com o *tom* da palavra poética. Falou-se acerca do movimento do ato criador e de sentido, bem como do olhar atento e do ouvido sutil para perceber o que é essencial para o processo de aprendizagem e de ensino da língua portuguesa (leitura e escrita), e que a “incerteza traz inspiração”, como afirma o Grupo Teatro Mágico²⁶, na canção “Sonho de uma Flauta”. Iniciou-se o Projeto Cine PNAIC para exibição de filmes e curtas, cujas temáticas envolvessem a infância e seu processo de aprendizagem e de criação. Dessa forma, foram exibidos, no período noturno, após as horas destinadas ao estudo e à discussão dos Cadernos de Formação, os seguintes filmes: “Como estrelas na Terra, todas crianças são especiais”; “Vermelho como o céu”; “Mary and Max”, entre outros.

²⁶ Cf. <http://www.vagalume.com.br/o-teatro-magico/sonho-de-uma-flauta>.

No mês de agosto, a ênfase foi dada à forma lúdica e brincante de apresentar poemas. Por isso, foi selecionado o Grupo Cantavento²⁷, que interpreta alguns textos do poeta Manoel de Barros. A escolha de apresentar esse grupo aos professores em formação teve como objetivo dar continuidade ao processo de “esticamento” do olhar poético dos professores apresentando o poema “Esticador de Horizontes”, de Manoel de Barros, na voz de Carol Ladeira que, na sequência, seguia cantando a canção “Coração de Estudante”, de Milton Nascimento e Fernando Brant. Retomar a discussão sobre a criança e refletir sobre a “criança interior” de cada um(a) foi, de certa maneira, se alinhavando às questões voltadas ao processo de alfabetização e à tomada de consciência sobre aquela criança interna que é alimentada por diversos sentimentos e que pode ajudar na compreensão do universo constitutivo da infância, suas necessidades e potências criadoras.

Assim, o movimento passado e presente se entrelaçaram e colocaram em cheque a vida adulta e de criança, o que exigiu de todos: sentimento de pertença, de cumplicidade e de coletivo. Ao se darem conta do processo em curso, uma professora leu o poema: “Felicidade”, de Manoel Bandeira, e ressaltou a relevância do pensamento cuidadoso, atento e sensível para acolher a dinâmica vigorosa e (in)constante da vida. Quanto ao Cine PNAIC, foram exibidos curtas-metragens cujas temáticas versavam sobre a infância e a criança articuladas às questões de ensino, aprendizagem e ato de criação das palavras, das ideias e dos fazeres de um modo geral.

Em outubro, prestes a concluir a formação do ano de 2014, os professores chegaram ao ápice com a canção “Bola de meia, bola de gude” e, pela poesia, pela força política e pelo sentimento de coletivo, a manhã se concluiu com “Portal da Cor”, ambas as canções de Milton Nascimento. Ao se despedirem, cada um repetia o verso: “Coragem, companheiro / Pra que fechar a voz/ Se a força do desejo / Pulsa em cada um de nós”. Em relação ao Cine PNAIC, estava previsto o filme “Alice no país das maravilhas”. Instigante o relato de uma das OE: “Tive dificuldade de compreender este filme. Por que Alice cai no buraco, por que vive aquelas loucuras e por que depois ela acorda? É como se nada tivesse acontecido! Ela morreu? Ela enlouqueceu? Achei a história muito confusa” (Relato oral proferido por uma OE e registrado em um dos relatórios de formação – BRASIL, 2013-2014a). E mais instigante ainda os resultados da interlocução entre OE e formadora sobre o papel da imaginação e a possibilidade de compreensão pela arte do percurso conflituoso e complexo vivido por todos os seres humanos indistintamente. Eis a conclusão que ambas chegaram após conversa sobre o filme: promovido pela própria existência mediante rituais de passagem, como o casamento, por exemplo – caso retratado em “Alice” – ou o início do processo

²⁷ Formado em 2002 por profissionais músicos e professores, o grupo Cantavento se propõe a dialogar com o universo infantil brasileiro. O CD intitulado “Esticador de Horizonte” é repleto de poesia, brincadeiras e delicadezas, produzido para conversar com crianças de todas as idades. Cf. www.cantavento.com.br e <https://www.facebook.com/CantaVento>.

de alfabetização vivido pelas crianças, os ritos são importantes para o processo de socialização e desenvolvimento humano, e exigem decisão, luta e sustentação de responsabilidades deles derivados.

Para continuar o processo de enriquecimento do repertório cultural dos professores com expressões artísticas, no Seminário Final do PNAIC/SC²⁸, ocorrido em dezembro, no início ou no final de cada turno, a formação estética e poética se instituía como elemento essencial, pujante e articulador das interações, diálogos e socializações, sendo a arte o elo entre os conhecimentos científicos, filosóficos e políticos. Nessa dimensão, os textos apresentados, em forma de poema, narração de histórias ou música, eram “objetos concretos de entrecruzamento” de interesses, motivações, necessidades e utilidades; “mas sua concretude não quer dizer acabamento”, pois sua materialização se completa na leitura e na partilha, solidificando-se pela socialização dos sentidos produzidos. Assim, “o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos” e sua partilha consolida sua função de transformação e mudança (GERALDI, 1996, p. 112).

Dito de outro modo:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. (GERALDI, 2003, p.166).

Nesse sentido, ao atingir esses propósitos de tessitura coletiva, enfatizamos que a formação do professor alfabetizador precisa de uma intensa imersão nos conhecimentos literários e filosóficos, especialmente no tocante à poética, à ética, à estética e à política. Ao trazer para a discussão a necessária e urgente garantia do direito que têm os professores (e também as crianças) de acesso à cultura literária e filosófica, procuramos mostrar os motivos e os objetivos da eleição pela dimensão estética e poética como norteadora do percurso formativo dos professores sujeitos da ação de ensinar as crianças a ler e a escrever.

²⁸ Cf. Atividades artísticas no **Quadro 2** – Leitura de fruição / PNAIC 2014, no mês de dezembro.

Considerando que à medida que se apropria dos objetos da cultura e das formas de agir sobre eles, os indivíduos se humanizam, com a descrição do percurso formativo das OE de 2013 a 2014 mediante estudo sistemático dos registros escritos, observamos que a linguagem poética e filosófica ampliou suas capacidades de reflexão, de planejamento e de ação efetiva dos professores orientadores de estudo no seu trabalho junto aos professores alfabetizadores e destes junto às crianças no interior das escolas.

Considerações finais

Compreendemos que, ao discutir sobre a dimensão Estética e poética na formação humana, somos capazes de destacar as razões e a utilidade (sem apresentarmos uma concepção utilitarista) pela priorização dessa dimensão como norteadora do percurso formativo dos professores responsáveis pela alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade.

De igual modo, ao refletirmos sobre a formação do professor alfabetizador, entendemos a sua complexidade do ponto de vista conceitual, deixamos claro como a arte e a literatura podem garantir a qualidade desse processo de formação continuada. Embora confiantes nos resultados alcançados, precisamos continuar mantendo acesa a discussão em torno do que significa “formar” um professor, “para quê?” e “por quê?”, problematizando, sobretudo, a relação entre o processo de alfabetização e a formação estética e poética.

Finalmente, ao descrevermos o percurso formativo dos orientadores de estudo de 2013-2014, buscamos evidenciar a relação entre o processo de alfabetização e a dimensão Estética e poética, bem como anunciamos, de certa maneira, uma possibilidade de discussão acerca da formação filosófica e literária do alfabetizador. Sem dúvida, as questões éticas, estéticas, políticas e poéticas imbricadas ao fazer docente estão em aberto e aqui se apresentam apenas como apontamentos a serem aprofundados e discutidos pelos pares no cotidiano da constituição de ser professor.

Referências

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforrado de; BAZZO, Jilvania Lima dos. “Currículo e Cultura” ou sobre a formação de professores nos cursos de pedagogia. In: **Educação em Foco**: revista de educação / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico – Vol. 20, n.2 (mar./jun. 2015) – Juiz de Fora: EDUFJF, 2015, p. 269-288.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011, p. 77-93.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **100 poemas**. Organização e tradução/Organización y traducción Manuel Graña Etcheverry. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. Leya, 2010.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria Moura. Leitura de fruição no programa nacional de alfabetização na idade certa no Estado de Santa Catarina. **Revista Linha Mestra**, Campinas, SP, ano 8, n. 24, p. 144-162, jan./jul. 2014.

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

BRASIL/PNAIC-SC. **Relatórios de formação do Polo 1**: Florianópolis e região. Santa Catarina: CED/ UFSC/Nepalp, 2013-2014a.

BRASIL/PNAIC-SC. **Diários de bordo**: 8 volumes dos escritos dos professores orientadores de estudo do Polo 1 – Florianópolis e região. CED/ UFSC/Nepalp, 2013-2014b.

CALCANHOTO, Adriana. **Adriana Partimpim DVD completo**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=18x5OQhr76w&list=PLH8flyG1AInHkePYSMr9OpQWvCVJJmus>. Acesso em: Mai/2013.

CAYMMI, Dorival. **O mar**. Disponível em: <http://letras.mus.br/dorival-caymmi/45583/>. Acesso em: Mar/2013.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: Exercícios de militância e divulgação. Campinas/ SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins, 2003.

JORGE, SEU. Problema social. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nyWZzSPpebk>. Acesso em: Set/2013.

JUNQUEIRA, Sonia. **Brinquei na pracinha**. Ilustração de Mariângela Haddad. São Paulo: Autêntica, 2011.

LUKÁCS, Georg. **Estética**. Cuestiones previas y de principio. Vol 1. Barcelona: Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. (Coleção Perspectiva do Homem, volume 33, Série Estética)

MORAES, Vinicius de. **Nova antologia poética**. Seleção e organização Antonio Cicero, Eucanaã Ferraz. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

RITA, Maria. **O que foi feito de vera (de vera)**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bFM9o_weOyU. Acesso em: set/2013.

SOLEIL, Cirque du. **Alegria**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jhWQLV-S3js>. Acesso em: Out/2013.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Florianópolis, CED/UFSC, 2014. (Dissertação de mestrado)

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO, Diana Carvalho de.; GRANDO, Beleni Salet.; BITTAR, Mariluce. (Orgs). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis/SC: Ed. da UFSC, 2008.

VITORIA, Soraya Reginato da. **Vir a ser da sensibilidade**: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura. Florianópolis, CED/UFSC, 2014. (Dissertação de mestrado)

RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA: AS MUDANÇAS NA PRÁTICA COTIDIANA ASSEGURADAS PELAS FORMAÇÕES DO PNAIC

Maira Glede Freitas Kelling Machado¹
Marizete Bortolanza Spessatto²

Considerações iniciais

A formação continuada de professores é tema de amplos debates no cenário atual da educação brasileira. Vemos múltiplas ações em desenvolvimento, orientadas pelas mais diversas perspectivas teóricas e estruturas de organização. Multiplicam-se os artigos e demais textos científicos, incluindo teses e dissertações que tratam do assunto³. Porém, mais do que defender a importância das formações continuadas como fundamentais para a qualificação do processo educativo, o texto que ora se inicia visa abordar, partindo da análise de um processo específico de formação, o que consideramos como o mais significativo nesses programas: que tenham como ponto de partida e de chegada as ações efetivas em sala de aula, ou seja, mudanças na prática desenvolvida pelos professores em formação.

É nesse sentido que tomamos como foco a análise do processo de formação continuada que constitui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC). Considerando-se que os cursistas envolvidos estão todos em sala de aula e que as formações envolvem desde a reflexão teórica à análise da prática, espera-se que, efetivamente, o programa possa refletir-se em melhoria da qualidade do ensino ofertado aos estudantes envolvidos com esse nível de ensino. As atividades do Pacto iniciaram em 2013, quando a ênfase das formações baseou-se na formação em Língua Portuguesa. Em 2014, o foco foi na formação em Matemática e, no ano de 2015, a proposta da formação inclui as demais áreas do conhecimento (cf. BRASIL, 2015).

Tomamos como objeto de análise documental os nomeados relatórios completos bimestrais⁴ escritos por quatro orientadoras de estudos do PNAIC em 2013. Com isso, temos em mãos os resultados dos trabalhos iniciais de formação com cerca de cem alfabetizadoras

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Vale de Itajaí. Vinculada, como formadora, nos anos de 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, no ano de 2013, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ André (1999) analisou 284 teses publicadas sobre o tema formação de professores, no período de 1990 a 1996, e constatou que 14,8% delas tratavam sobre os processos de educação continuada. Em análise dos 22 números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos editados entre 1998 e 2011, Gatti (2012) identificou 38 que versavam sobre o tema.

⁴ Tanto orientadores de estudos quanto professores alfabetizadores registraram, ao longo das formações de 2013 – ano que tomamos por base nesta análise, as atividades desenvolvidas em relatórios. Os orientadores de estudos produziam relatórios mensais com as sínteses das atividades e relatórios completos, entregues bimestralmente, contendo as ações desenvolvidas, reflexões sobre elas e anexos com atividades e fotografias.

da região oeste de Santa Catarina. Nosso propósito é o de identificar, em alguma medida, quais os primeiros impactos da formação e os principais resultados assinalados pelas orientadoras de estudos ao final do primeiro ano de atividades. Também usamos como amostra complementar os dados coletados em um questionário com questões abertas, respondido pelas orientadoras em agosto de 2015, no qual se buscou retomar as memórias de formação e levar a uma avaliação do que se manteve como efetivo das formações ainda em desenvolvimento na região e com os sujeitos com os quais atuam.

A região oeste de Santa Catarina envolve 98 municípios, a maioria deles de pequeno porte. Com exceção de Chapecó, com uma população próxima de 200 mil habitantes, a maioria dos municípios tem população abaixo de 50 mil pessoas. Considerando as adesões feitas pela Secretaria Estadual de Educação e pelos municípios da região, foram chamados para as formações do PNAIC no oeste, em 2013, mais de 150 orientadores de estudos⁵. As atividades se iniciaram em fevereiro, em um auditório lotado de pessoas e de dúvidas. Muitas questões fundamentais ainda não estavam claras para a maioria dos participantes, partindo das próprias propostas das formações até o cadastro de professores alfabetizadores a serem atendidos pelo programa. O atraso no repasse dos Cadernos de Formação seria um dos temas de contínuas críticas. Porém, mais do que nesses aspectos, o ponto em que pretendemos focar neste trabalho é a análise de como a formação continuada desenvolvida pelo PNAIC se efetivou no cotidiano das escolas e dos sujeitos que nela atuam (professores, alunos e comunidade).

1 A efetividade das formações continuadas

Mesmo considerando que “[...] um programa de educação continuada altera significativamente a prática docente e a vida do professor” (JARDILINO, 2012, p. 005139), essa efetividade só é conseguida mediante a efetiva adesão dos educadores ao processo de formação. Não basta participar de palestras, cursos ou capacitações, é preciso refletir e transformar a prática pelo engajamento às propostas de formação.

Nóvoa (2011) apresenta medidas que, segundo ele, longe de esgotarem as respostas possíveis, podem ajudar a superar muitos dos dilemas atuais da formação continuada de professores. A primeira delas é reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Muitos programas de formação continuada, afirma o autor, têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar o cotidiano docente. É necessário, afirma Nóvoa (2011), recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual “mercado da formação”, sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. Outro ponto indi-

⁵ As formações foram organizadas da seguinte forma: os orientadores de estudos participaram, ao longo de 2013, de 200 horas de formações. Após os encontros presenciais que compuseram a carga horária, retornavam a seus municípios para as formações com os professores alfabetizadores, com carga horária anual de 120 horas.

cado pelo autor é “o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (NÓVOA, 2011, p. 22). Com as afirmações, Nóvoa (2011) põe em cena a necessidade de pensar a formação de professores de modo a assegurar partilha de experiências como ponto-chave do processo de formação. Porém, o primeiro passo precisa ser o de assegurar a efetiva adesão ao processo: não basta os professores participarem de formações, sejam elas de curtas ou longas durações; é necessário o sentimento de pertencimento e protagonismo nessa caminhada.

Para Tardif (2004, p. 64):

Escola é lugar privilegiado por excelência para redimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino e de aprendizagem explicando uma série de comportamentos e atitudes.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como já explicitado pelo nome, é voltado aos professores do ciclo de alfabetização, ou seja, para aqueles que atuam com os três primeiros anos do Ensino Fundamental. A notícia chegou às escolas da região oeste gerando alvoroço: “Como divulgamos que este curso seria para TODOS os professores de 1^a a 3^a séries, houve, a princípio, um tumulto, uma inquietação: *por que eu, que tenho tantos anos de profissão, preciso me submeter a esse curso?*” (Relatório Completo 1, Chapecó, grifos no original). Tendo no cronograma encontros organizados semanal (com quatro horas de duração) ou quinzenalmente (oito horas por encontro), as críticas se avolumaram, como se percebe na transcrição. O que apaziguou os ânimos foi o anúncio da liberação de bolsas aos participantes: “A oferta de bolsa de estudo foi determinante para termos as cinco turmas com um número significativo de cursistas” (Relatório Completo 1, Chapecó). Por mais que, analisando isoladamente o depoimento, o interesse dos educadores pelo financiamento à formação possa parecer uma motivação frágil, é preciso considerar a realidade de baixos salários que, ainda, constitui o cenário da maioria dos professores da Educação Básica.

Não foi apenas a adesão a gerar polêmica nos primeiros meses da formação do PNAIC em 2013. Os relatórios produzidos pelos orientadores de estudos no período de fevereiro a abril daquele ano traduzem o cenário de resistência ao envolvimento e, também, de fragilidade na compreensão de alguns conceitos-chave às discussões propostas para a formação e para os objetivos do Pacto por parte de muitos alfabetizadores: “Noto que há certo descompromisso, muitas queixas e pouco ânimo por parte dos professores.” (Relatório completo 1, Chapecó); “[...] o grupo apresentou algumas limitações quanto ao entendimento principalmente no que tange às concepções de alfabetização e letramento.” (Relatório completo 1,

Concórdia)⁶.

Já no primeiro Caderno de Formação (BRASIL, 2012) estudado pelos professores, a discussão incluía a distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Embasado nos estudos de Magda Soares, o texto chama a atenção para o fato de que:

[...] os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela [a autora] chamado de “desinvenção da alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 19).

O debate gerado pela retomada da discussão sobre métodos de alfabetização, além das reflexões sobre as diferenças e proximidades entre alfabetização e letramento levantadas pela orientadora de estudos em seu relatório permitiram avançar no entendimento desses conceitos. Entretanto, se os trabalhos foram iniciados com um cenário que gerava, ao longo dos primeiros meses, longas listas de reclamações, no decorrer do ano houve progressos não apenas acerca da apreensão de conceitos, mas de efetivas mudanças no engajamento em relação ao processo de formação. A análise dos relatórios selecionados mostra diferentes percepções dos progressos pelos orientadores de estudos, mas todos articulados com o previsto no cronograma das formações, estruturado a partir dos conteúdos em cada um dos oito conjuntos dos Cadernos de Formação trabalhados ao longo do ano⁷.

Entre as temáticas destacadas nos relatórios como progressos em relação à apropriação de conceitos, enfatizam-se as reflexões realizadas pelas orientadoras de estudo que levam a mudanças em relação ao encaminhamento dos trabalhos em sala de sala:

As cursistas têm insistentemente levantado situações de que é preciso que repensemos situações de aprendizagem que valorizam conteúdos deixados para trás em algum momento da educação, principalmente quando se achava que a criança já vinha

⁶ Embora não seja foco de análise neste artigo, é preciso considerar que muitos dos problemas de clareza em conceitos fundamentais para o trabalho docente possam estar relacionados com lacunas deixadas pela formação inicial dos professores. Gatti (2012) afirma que muitos dos programas de formação continuada lançados nos últimos anos, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), entre outros, foram motivados por “problemas levantados quanto à formação inicial oferecida nas licenciaturas àqueles que serão futuros professores da educação básica” (GATTI, 2012, p. 427).

⁷ Os Cadernos de Formação compõem o acervo da formação continuada proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em 2013, voltavam-se à área da linguagem, com propostas de atividades interdisciplinares envolvendo outras áreas do conhecimento. Os cadernos foram elaborados por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica (Informações disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf. Acesso em 02 set. 2015).

para a escola com inúmeros conhecimentos: que se escreve da esquerda para a direita, que sabe pegar em um lápis, que já diferencia letras e números de outras representações (pois, muitas foram alunas de creche) e que a leitura em voz alta é premissa básica para que a criança compreenda a constituição da palavra, logo o seu sentido (Relatório completo 3, Concórdia 2).

Também vieram à tona questões sobre a compreensão da importância de inserir as atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula: “concluiu-se que estes momentos (lúdicos) deveriam ser uma rotina nas escolas, tornando os momentos de leitura mais ricos e encantadores.” (Relatório completo 3, Itapiranga). A orientadora relata que, diante de discussões mais aprofundadas e de análise de sua prática pedagógica, as professoras alfabetizadoras reconhecem que “o lúdico foi excluído durante muito tempo, pois o aprender não combinava com o brincar, rir e se divertir” (Relatório completo 3, Itapiranga).

2 O protagonismo docente: a partilha como elemento fundamental das formações de professores

Se o repensar sobre a prática pedagógica voltada ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita é um ponto importante a ser destacado nas formações realizadas ao longo de 2013, é fundamental observar que, nos relatórios, as orientadoras de estudos destacam, em diferentes momentos, a possibilidade de partilha entre as professoras alfabetizadoras. Mesmo que esses registros feitos nos relatórios tenham se dado de forma pontual, sem ampla reflexão sobre o fato, eles revelam que as próprias alfabetizadoras levantaram a questão, colocando em evidência o mérito das formações do PNAIC nas partilhas de experiências.

Prada (2001) critica os documentos de políticas educacionais que servem como diretrizes para as ações de formação continuada de professores que, ao mesmo tempo em que tecem críticas a uma “educação bancária”, pouco inovam na prática dessas formações. É preciso, afirma o autor, inverter a lógica na qual essas formações fazem uso de “[...] metodologias mais interessadas em passar informações para os professores do que na construção de conhecimentos baseados nas suas experiências” (PRADA, 2001, p. 112).

Nos relatórios, identificamos a percepção dos sujeitos envolvidos de que as formações do PNAIC permitem “[...] a mobilização de troca de saberes entre as cursistas [professoras alfabetizadoras] a partir das discussões realizadas durante os encontros.” (Relatório completo 2, Concórdia); “troca de ideias e atividades” (Relatório completo 4, Concórdia); “Muitos professores comentaram que a troca de conhecimento e experiência entre eles está enriquecendo e aprimorando a sua prática na sala de aula e o conteúdo das apostilas vem consolidar a essa prática” (Relatório Completo 2, Campos Novos).

Os registros mostram que, aos poucos, ao longo do processo, os professores foram assumindo o protagonismo da formação. Ao mesmo tempo em que os conceitos teóricos, os debates e o próprio encaminhamento metodológico das aulas foi sendo orientado pelos Cadernos de Formação (com sugestões metodológicas e uso de livros e jogos ao final de cada unidade), a partilha de resultados tomou vez em muitos momentos da formação. Os dados corroboram com que afirma Prada (2012), para quem as formações continuadas são essenciais para a qualidade da educação, porém, “nas experiências que têm dado certo registram-se outras razões como fatores do seu sucesso, esquecendo-se que são os professores, com suas mudanças de postura, que conseguem transformar a rotina escolar e o cotidiano da sala de aula” (PRADA, 2012, p. 101).

Se os momentos de partilha de experiências foram se revelando como um fator de contribuição para a efetividade das formações do PNAIC no oeste de Santa Catarina, é necessário considerar alguns encaminhamentos que permitiram que isso fosse possível. Ao longo de todo o ano, as formações foram estruturadas considerando: 1) formação dos orientadores de estudos, coordenada por professores formadores e supervisores vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina; 2) em cada encontro de formação, tanto os orientadores de estudos quanto os professores alfabetizadores organizaram diários de bordo, sintetizando as leituras dos Cadernos de Formação e de textos complementares, os debates e os avanços alcançados em cada período de formação; 3) os planejamentos de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula foram feitos em conjunto entre os professores; e 4) depois dos encontros presenciais com os orientadores, os alfabetizadores retornaram às salas de aula para vivenciar as atividades planejadas e produzir relatórios sobre elas.

A estratégia metodológica das formações, de início vista com resistência pelos professores alfabetizadores, sobretudo pela necessidade de constante exercício da escrita, aos poucos foi se consolidando: “Percebe-se que a cada encontro o grupo busca apresentar diferentes formas de apresentar o diário de bordo, qualificando sua produção escrita, isto muito nos satisfaz, uma vez que no início da formação via-se uma produção muito restrita, sem criatividade e ousadia na escrita. O grupo evoluiu como um todo nesta produção” (Relatório completo 4, Itapiranga). Cumpre-se, assim, mais uma das metas das formações do PNAIC, a de assegurar professores leitores e escritores, afinal, apenas quem lê e escreve é capaz de contribuir com a formação de leitores e escritores⁸.

3 As memórias das formações: a voz das orientadoras de estudos

Passamos, agora, dos registros no papel – as reflexões contidas nos relatórios completos

⁸ Considerando o foco deste artigo, que está na descrição da trajetória do primeiro ano da formação continuada do PNAIC para a efetivação de mudanças na prática de sala de aula, não ampliaremos as reflexões aqui iniciadas. Deixamos registrada, contudo, a intenção de novos escritos voltados ao papel da leitura (deleite, com obras do acervo literário, e científicas, com os cadernos e textos complementares) nas formações do Pacto.

das orientadoras de estudos sobre o papel das formações do PNAIC na efetivação de mudanças no cotidiano dos professores alfabetizadores – às memórias das orientadoras sobre o mesmo processo. Fazemos esse movimento para, conforme propomos como objetivo deste texto, possibilitar a reflexão sobre a relação dos professores com o processo de formação continuada proporcionado pelo PNAIC e sobre os reflexos dessa formação no cotidiano da sala de aula.

O mesmo movimento identificado na leitura dos relatórios se repetiu ao analisarmos os questionários respondidos pelas orientadoras de estudos. Quando se referiam aos primeiros momentos de formação, algumas angústias evidenciam-se devido a estruturação e a organização dos encontros para formação do PNAIC gerarem “[...] expectativa do novo, incertezas, porém com as certezas de muitas dúvidas [...] A quantidade de municípios envolvidos era enorme, sendo que no primeiro momento não imaginava a dimensão de um programa como este” (Elaine, Itapiranga); “[...] e ao mesmo tempo o brilho nos olhos com ânsia pelo novo” (Lisete, Itapiranga).

É notório que formações outras já ocorriam com iniciativa do MEC, podemos citar aqui as mais recentes como o PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores – 2001) e o Pró-Letramento (2006), porém, diferenciavam-se em relação ao PNAIC (2013), pois este veio para atender a todos os municípios do país, o que causou também uma estranheza entre os participantes: “Um programa de formação continuada ministrada por uma alfabetizadora do próprio município foi inédito. A ideia do recebimento de bolsa para participar da formação totalmente fora do comum, inacreditável” (Elaine, Itapiranga).

Nos registros das memórias, ficaram os momentos de dificuldades vivenciados nos primeiros encontros: “As cursistas demonstravam um misto de preocupação com a quantidade de atividades que deveriam realizar durante o curso.” (Vanessa, Concórdia); “Planejavam para o PNAIC e também 'atividades normais'” (Lisete, Itapiranga); “No grupo percebia-se uma diversidade quase assustadora. Enquanto para alguns as discussões eram tranquilas e de temas conhecidos, para outros havia uma grande limitação, tudo era muito novo” (Ana Maria, Concórdia); “Uma frequência mais seguida numa formação continuada para as alfabetizadoras, sendo que a formação com os professores da rede, acontecia esporadicamente durante o ano e não como uma formação efetivamente continuada” (Elaine, Itapiranga).

Com o desenvolvimento dos encontros, entretanto, também na fala das orientadoras se revela o movimento de ruptura de conceitos e de crescimento do grupo, gerado sobretudo pela troca de experiências: “A turma era formada por professoras com muita experiência e por outras, em início de carreira. Este foi um ponto bem positivo, pois a experiência e a falta dela enriqueciam os debates.” (Ana, Chapecó); “A reorganização da prática pedagógica, revitalização dos espaços de alfabetização, práticas contextualizadas e a retomada de um

planejamento interdisciplinar” (Lisete, Itapiranga); “A formação do Pacto Nacional veio ao encontro dos anseios dos alfabetizadores apresentando uma nova metodologia de trabalho, permeada por experiências inovadoras das próprias cursistas” (Vanessa, Concórdia).

Alves (*apud* ANDRÉ, 2003, p.174) afirma que o conceito de capacitação docente deve contemplar, de forma interligada:

- 1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade;
- 2) as diferentes áreas de atuação;
- 3) a relação ação-reflexão-ação;
- 4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo;
- 5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais;
- 6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também:
- 7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas;
- 8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública;
- 9) o compromisso com a mudança;
- 10) o trabalho coletivo;
- 11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

Dessa forma, podemos avaliar que as vivências possibilitadas pelas formações do PNAIC, já no primeiro ano de implementação, possibilitaram uma reflexão sobre a prática cotidiana dos professores envolvidos. Essas mudanças podem ser sentidas no repensar sobre a prática, ressignificar conceitos, reduzir a resistência às formações continuadas e, mesmo, retomar o papel de leitores e escritores, tão importante quando se espera que um programa possibilite assegurar que as crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sejam, efetivamente, alfabetizadas na idade certa. As falas das orientadoras de estudos ratificam essa conquista inicial: “Essa mudança ficou muito evidente ao final do curso: era visível a transformação dos orientadores e, se esses mudaram, certamente fizeram grandes interferências em seus municípios e qualificaram as práticas educativas de seus professores” (Vanessa, Concórdia). “É possível afirmar que temos um antes e um pós PNAIC visível em nossa rede, [...] pois os alfabetizadores estão mais informados, conscientes e motivados para o trabalho” (Elaine, Itapiranga).

4 Avaliando o processo de formação: o impacto na prática alfabetizadora

No último encontro de formação com as alfabetizadoras do ano de 2013 coube um planejamento e desenvolvimento de uma plenária dos grupos de formação, do que, entre outras questões, separamos três para destacar: (1) Este curso contribuiu para sua formação? Por quê? (2) Este curso causou algum impacto na sua prática? Qual? (3) Quais foram as principais mudanças observadas na prática, com as formações do PNAIC?

Diante dos relatos destacados pelas orientadoras de estudos nos seus relatórios completos, fica inegável que o curso de formação do PNAIC tem demonstrado “[...] que estamos no caminho certo para o sucesso no fazer pedagógico, contribuindo nas maneiras de mediar o conhecimento para com os educandos, tornando o ato de alfabetizar produtivo e prazeroso.” (Relato Grupo de Alfabetizadoras 1⁹). Também fica evidente o quanto devemos valorizar nossas ações, dando ênfase ao que produzimos, “pois ao longo do curso percebemos que, comparando as experiências relatadas nos cadernos com as nossas, nós também realizamos ótimos trabalhos, no entanto, estes ficam na maioria das vezes só na realidade das nossas escolas, e são experiências significativas que poderiam ser socializadas e contribuir em muito para a melhoria e qualidade da educação.” (Relato Grupo de Alfabetizadoras 2).

As alfabetizadoras relatam, ainda, que o curso aprimorou maneiras de alfabetizar, aproveitando os materiais pedagógicos disponibilizados pelo MEC e encaminhados às escolas, tais como a caixa de jogos e os livros de literatura infantil. Destacaram também que as trocas de experiências proporcionadas pelas educadoras participantes do PNAIC contribuíram para o entendimento e desempenho com mais eficiência do ato de ensinar a partir de seus projetos de ensino e sequências didáticas. “Sempre que temos a oportunidade de participar de formação continuada é muito importante e significativo, contribuindo na revisão e apropriação de novas posturas diante da teoria apresentada e da prática realizada em sala de aula considerando que estamos vivendo em um mundo que a cada dia exige mais da educação” (Relato Grupo Alfabetizadoras 2).

Analisando tanto os relatos coletados e aqui expostos quanto a própria experiência que acumulamos ao longo do período de formação ao qual nos remetemos neste texto, consideramos que as principais mudanças observadas na prática das alfabetizadoras estão voltadas ao olhar para a criança como um ser participante no processo de alfabetização. “As discussões nos desafiavam a pensar e refletir sobre nossa prática diária, enriquecendo e completando nossa metodologia de trabalho.” (Relato Grupo Alfabetizadoras 3). Para isso, estudos voltados para a elaboração de um bom planejamento que contemple ações que facilitem a aprendizagem, o uso dos recursos e estratégias sugeridas na formação contribuíram para uma análise reflexiva quanto à avaliação, ampliando as aprendizagens em relação à ação pedagógica. Essas foram “[...] contribuições do curso que geraram mudanças em nossa prática” (Relato Grupo Alfabetizadoras 2).

Assim, temos o olhar e avaliação das alfabetizadoras de que “o curso foi o começo de um grande caminho que temos e queremos percorrer, procurando avançar e evoluir [...]” (Relato Grupo Alfabetizadoras 2). De fato, os professores anseiam por formação continuada para qualificar seu trabalho, pois “[...] um bom professor sempre tem que estudar para aprender,

⁹ A atividade avaliativa das formações foi encaminhada nos municípios para resolução em pequenos grupos.

e quando é propiciado estudo em grupo, só tem a crescer, e isto pode contribuir para fazermos a educação de qualidade de fato acontecer” (Relato Grupo Alfabetizadoras 2).

Considerações finais

Temos ciência de que muito ainda precisa avançar. Também temos clareza de que, embora movidos pelo mesmo material, resultados e avanços com o PNAIC não são os mesmos nas diferentes regiões do país e nos diferentes sujeitos participantes da formação. Isso porque, como procuramos argumentar ao longo deste breve texto, as diferenças no resultado da formação passam também pela inserção e envolvimento que o professor alfabetizador fez na sua autoformação.

Algumas lacunas, muito embora todos os esforços feitos ao longo desses três anos de formação, ainda persistem (em muitas salas de aula, lamentavelmente, os cantinhos da leitura ainda dividem espaço com exercícios mecânicos de escrita impressos e colados à parede pelos professores). Também ainda são visualizadas dificuldades na articulação do ensino de língua materna com as demais áreas do conhecimento, por mais que os dois últimos anos das formações do Pacto tenham caminhado por esse sentido. Porém, com todas as discussões feitas e as posturas assumidas nas formações, significa dizer que alguns conceitos ainda precisam ser ampliados, ou que as mudanças, efetivamente, demoram a ser processadas.

Para tanto, espera-se que as redes de ensino gerenciem sua autonomia para desenvolver formação continuada apropriando-se dos mesmos moldes oferecidos pelo PNAIC, assim como dos orientadores de estudos formados para esse fim. Esse processo formativo, concluindo seu ciclo de vigência, legitima uma formação de professores para professores por ficar evidente o quanto essa troca de experiências que proporcionam a reflexividade enriquece e engrandece o trabalho em sala de aula.

Desse modo, fica a certeza de que uma formação continuada e conectada com a prática de sala de aula pode, efetivamente, ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem ou, fazendo uso das palavras de uma das professoras orientadoras de estudos com as quais trabalhamos em 2013, pode “mudar vidas”. Finalizamos com as palavras da Ana, orientadora de estudos de Chapecó: “Este aspecto foi o que mais me chamou a atenção: o quanto uma formação pode interferir na vida das pessoas. A oportunidade de sair do seu espaço, de interagir com outros e de visualizar novos jeitos de fazer as coisas abre um leque de possibilidades. Sem dúvida, o conhecimento é mágico!”

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

GATTI, Bernardete. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234 [número especial], p. 423-442, maio/ago., 2012.

JARDILINO, José Rubens Lima; NUNES, Célia M. Fernandes; ARAÚJO, Regina M. Bonifácio. A universidade e a formação de professores: impactos das ações formativas no trabalho docente. **Anais do XVI Endipe**. Livro 2. Campinas: Unicamp, 2012.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**. Campinas, v. 2, n. 3, p 97-116, jun. 2001.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS. CD-ROM., 2008.

A ESCRITA DE CARTAS COMO POSSÍVEL ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PNAIC¹

Roselete Fagundes de Aviz¹

*O Seu olhar melhora
Melhora o meu
(Arnaldo Antunes)*

Introdução

Neste texto, apresentamos alguns procedimentos e observações realizados no tratamento das correspondências trocadas entre professores participantes da formação do PNAIC – Polo 1, Florianópolis (2013) para pensarmos acerca do tema avaliação. O objetivo principal é explicitar a “escrita de cartas” como estratégia de formação e intervenção na formação do PNAIC. O que chamamos de carta, neste convite de escrita na formação, não é só o “escrito fechado em envelope, que se dirige a alguém”, tal como aparece numa das definições do dicionário, mas o texto – aquele que escrevemos uns aos outros, quando queremos falar sobre o que estamos fazendo, o que estamos pensando, o que estamos vivendo. Se essa escrita chega ao destino por correio, fax, Internet é apenas uma circunstância do destino (SOLIGO, 2004).

O exercício da escrita, registro do cotidiano vivido com um grupo em formação, é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, seja ele formador, orientador ou alfabetizador, necessita observar ações, reações, interações, proposições não só dos que estão sob sua responsabilidade em formação, mas também suas próprias ações, reações, interações etc. Pois criar estratégias no exercício de organizar os instrumentos de acompanhamento do que foi planejado como forma de apreender o mundo, a si e ao outro é o cerne da experiência de avaliação formativa.

No movimento de reflexão feito neste texto, partimos de algumas questões que nos pareceram fundamentais. Primeiro, como essa experiência se efetivou no grupo referência destas reflexões? Depois, como se estabeleceram conexões entre o gênero discursivo denominado *cartas em formação*³, o campo da escola e o processo de formação? E ainda, como as trocas

¹ Significativas contribuições a esse texto foram organizadas com a contribuição dos participantes presentes na intervenção que fiz em uma mesa-redonda no Seminário PNAIC 2013 (Fraiburgo) com a temática: Avaliação.

² Doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos de 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Escrita com reflexão e argumentação que ultrapassem o nível do simples relato.

de cartas transformaram a relação com o conhecimento? Também, quais as possibilidades de autoria na produção escrita das *cartas em formação*?

Rever, reler, recriar, reinventar imagens, formas, escrituras e percepção. Exercício de olhar: experiência de escrita entre formadora e orientadoras, alfabetizadoras e alfabetizadas, orientadoras e orientadoras, são desafios da formação do programa do PNAIC. Os participantes da experiência aqui registrada estabelecem diálogos acerca do que viveram como formadores e formandos interessados nas questões da alfabetização na perspectiva do letramento na contemporaneidade e suas interferências nos processos de formação docente.

Na materialidade das cartas, observamos a recepção do texto através do que esses sujeitos registraram nelas. Além de que, a carta constitui-se como partilha, uma vez que sempre envolve mais do que dois correspondentes diretos no momento de sua escrita.

Assim sendo, neste trabalho, acreditamos que a *carta em formação* apresentou-se como uma teia de elementos materiais e sentimentais a que podemos estar atentos para assim percebê-las como fonte de hipóteses, problematizações e teses em relação à temática da avaliação. Além disso, acreditamos também que este trabalho pode propiciar uma reflexão sobre a necessidade de criação de outros instrumentos de Avaliação no processo de formação.

Por isso, registro em carta minhas impressões iniciais e minhas motivações para o trabalho com esse *gênero do discurso*.

Caras/os Colegas,

Para escrever este texto relutei muito, não queria simplesmente escrever em um formato acadêmico, embora o que escrevo seja assim também caracterizado. Queria muito responder a proposta acolhida pela minha turma de que escrevêssemos cartas, para que pudessemos refletir sobre a temática da avaliação. Também queria contar coisas que pudessem ser relevantes a você leitor que se interessou pelas nossas experiências de formação. Pensei, pensei, refleti bastante e sempre que tentava imaginar este texto pensava em viagens. Viagem a Laguna, a Treze Tílias, a Fraiburgo: viagens de formação no decorrer do ano de 2013. Formação vivida na incerteza de alguém que pegou literalmente o bonde andando, uma vez que iniciei na equipe de formação alguns meses depois do início das atividades. Lembrei-me de que a vida é uma viagem. Aliás, o conhecer é também uma viagem que no seu transitar mais digno se dá da ignorância para a solidariedade. Então, a formação, para mim, além de uma viagem, constitui-se em momento de vida: encontros, não no sentido romântico de que todos concordam com todos, aliás, encontros são construções, acertos e desacertos porque se constitui como espaço da diversidade.

E me vêm, então, as palavras de um grande escritor, palavras de José Saramago (1998, p. 257) e sua paixão pela temática da viagem:

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, sabia que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre.

A impressão que tive do meu grupo, em um primeiro momento, era que, em se tratando da grande temática da Alfabetização e Letramento, não havia mais o que ver. Então, constantemente me perguntava: como despertar no grupo o interesse para a pergunta: não há mais o que ver?

Lembrei-me de Bakhtin (1998) e o seu *motivo do encontro*. Para pensar o espaço da formação e seus desdobramentos, tomei como baliza o conceito bakhtiniano de *cronotopo* (tempo-espaço) em que o autor destaca o motivo do encontro como sendo a mais importante série cronotópica. Assim, levei esse motivo para pensar o encontro com as orientadoras no espaço da formação, já que esse é o lugar de encontro dos interlocutores nas situações de interação em contexto de experiências diversas. Esse espaço-tempo (de formação) é líquido, é movente, é tenso, é conflituoso. Os participantes vão a esse espaço-tempo para o *encontro com o outro*, ou ainda para *encontrar a palavra do outro* ou a *contrapalavra do outro* e, a partir daí, agenciar saberes e, principalmente, (des)construir conhecimentos.

Aproveitei-me de uma oportunidade e de uma necessidade: a de revisar alguns aspectos dos *gêneros do discurso* e dar as devolutivas dos relatórios que eu recebia das orientadoras. Levei para a sala de formação uma carta escrita por mim, com alguns trechos significativos dos relatórios, porque me incomodavam algumas escritas de relatórios – sempre iguais – e mais ainda comentários nas próprias conversas dos orientadores e orientadoras, nos corredores dos espaços de formação: “usei da velha estratégia: a de ‘encher linguça’”. Em outros relatórios percebia uma queixa, quase caracterizada em desculpa: “as alfabetizadoras não gostam de escrever os relatórios”. Foi em um desses encontros, quando falava às orientadoras sobre a função social dos relatórios e a importância de uma escrita mais autoral, que veio a surpresa: uma das orientadoras não aguentou sua emoção e deixou escapar em alto e bom som: “eu odeio escrever!”. No mesmo momento, pedi à orientadora que nos

contasse aquilo direito, porém através de uma carta.

[...] É difícil falar ou escrever sobre o motivo de não gostar de escrever. Tudo começou quando eu tinha seis anos de idade, época em que fui para a escola para acompanhar a minha irmã mais velha. Fui animada com a novidade, mas quando lá cheguei, vi que era um pouco diferente do que eu imaginava. Era uma sala de mais ou menos 40 alunos: a 1ª série e a 4ª série estudavam no mesmo período e na mesma sala. O professor era muito sério, não sorria nunca, não gostava de conversa, andava sempre pelo corredor e por qualquer motivo fazia o maior discurso e humilhava sem pensar. Não passaram muitos dias, ele apresentou uns cartazes verdes, escritos de preto, contendo as famílias silábicas. Eu não entendia muito bem o que significavam aqueles cartazes, não fazia sentido para mim ler a,e,i,o,u, BA,BE,BI etc. Eu detestava escrever repetidamente a mesma coisa, era tão automático que no final decorava cada sílaba. Quando ele me ensinou o FA,FE,FI,FO,FU ele dizia F de faca. Eu pensava, se ele só me ensinou o FA, FE, FI... como é que eu vou formar uma palavra? Eu simplesmente não conseguia juntar e formar a palavra cada vez que me solicitava. E pensava: se me ensinaram separado, qual delas vou juntar para formar uma palavra? Foi muito difícil. Eu morria de medo de errar, pois cada coleguinha que não conseguia realizar a tarefa ia para o castigo e eu me perguntava: por que ir para o castigo se eles não entendem o que o professor fala? [...] Não seria feliz se não fosse uma professora alfabetizadora. Mas escrever, ah que tarefa difícil para mim, ainda!

Carta 1

Hortência⁴

A carta escrita por Hortência oportunizou ao grupo uma relevante discussão sobre a principal necessidade de romper com uma das práticas muito comuns na alfabetização das crianças ainda hoje: o ensino do traçado das letras, mas não o ensino da linguagem escrita. Além de que, ao compartilhar sua experiência, Hortência possibilitou-nos trazer o cotidiano da sala de aula como espaço de enunciação. Quando colocamos em discussão a ideia de que os/as alunos/as que não se enquadram no modelo educacional apresentam dificuldades de aprendizagem, desafiamo-nos a questionar como pode haver o interesse, em outras palavras, compreender como eles/as aprendem? Nesse espaço de discussão, buscamos enfatizar a necessidade da dimensão dialógica da avaliação, trazer as vozes dos participantes do processo de formação para as práticas cotidianas, colocar seus conhecimentos e seus modos de compreender os conteúdos escolares como objetos de estudo (ESTEBAN, 2010).

⁴ Optamos por não revelar o nome real das correspondentes, por esse motivo, utilizamos nomes de flores. Não acreditamos que tal estratégia possa conotar qualquer artificialidade à experiência apresentada. Além de acreditarmos que a escrita ficcional também tem um significativo lugar nos espaços de formação.

Tais considerações vêm ao encontro do que defendemos no Programa: a alfabetização na perspectiva histórico-cultural, porque só é possível uma prática dialógica de avaliação quando aquele que aprende é ativo no processo de aprender. O que isso significa? Que se aprende quando se é “[...]sujeito do processo de conhecimento e não um elemento passivo que recebe pronto o conteúdo de ensino” (MENDONÇA & MILLER 2006, p. 184). Retornando às palavras de Hortência: Que sentido ela era capaz de atribuir ao que realizava nas suas primeiras experiências com a escrita? Como estar motivada sem saber o que estava fazendo e para quê?

[...] Depois que começamos a escrever cartas, aqui no espaço da formação, iniciei essa prática também com as alfabetizadoras. Nos encontros e acontecimentos vividos, tenho aprendido a valorizar a escrita como meio de reflexão e formação, uma vez que me permite, entre muitas outras coisas, escutar o que cada alfabetizadora tem a dizer.

[...] Antes, eu pensava só em aproveitar o tempo em sala de aula com as alfabetizadoras, por esse motivo, não dava espaço para conversa. Mal conhecia o grupo, tínhamos muitos tópicos para dar conta. Era preciso dar conta dos conteúdos dos Cadernos. Uma das vezes, porém, quando estava lendo os relatórios me dei conta de que naquela ânsia por vencer os conteúdos, nunca tinha parado para escutar as alfabetizadoras: o que necessitavam, o que sentiam, o que pensavam. Nos seus relatórios, várias escritas me chamavam a atenção. Uma delas que sempre me incomodava com a sua chegada atrasada, falava, cheia de aflição, em sua escrita, sobre os percalços que encontrara pelo caminho para chegar ao local da formação. Só então me dei conta de que algumas professoras do meu grupo vinham de ônibus, ou melhor, saíam do outro extremo da cidade, depois de trabalhar em sala de aula o dia todo. Como não considerar o que lhes acontecia? Chorei ao ler cada linha. Foi assim que propus que escrevessem cartas para lermos em todos os encontros de formação. Elas atenderam prontamente. A partir dos elementos que traziam de suas práticas, faziam-me perceber a necessidade do acontecimento de suas vidas para que, conhecendo-os pudesse teorizar em cima deles.[...]

Carta 2

Adália

Nas inquietações vividas nos momentos de formação, Adália se dá conta da necessidade do estudo, da teorização, mas também de vida, do vivido. Nesse ponto, compreende a importância de, em seu planejamento pedagógico, considerar a vida de seu grupo e partir do que está próximo e presente de todas – traçar um plano para chegar onde quer. No entanto, observa que cometia um grande equívoco, pela pressão do tempo, de se apressar para vencer os Cadernos de Estudos. Tais questões são inerentes à avaliação, quando as colocamos no mesmo espaço do planejamento. Uma questão que, no processo pedagógico,

está relacionada ao tempo da experiência não ao da vivência. A vivência, na prática docente, estaria ligada ao ensino como notícia: a pressa em mudar de conteúdos e o treino para o êxito nas avaliações seria a fundamental finalidade docente. Em tais práticas, a ação se esgota no momento da sua realização, por isso é *finita*. Na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, é partilhada, se tornando *infinita*. Esse caráter histórico de ir além do tempo vivido, de ser coletivo, constitui a experiência (BENJAMIN, 1985). Adália confundia o processo de formação como espaço de “saber da experiência” com um espaço de transmissão de “informação”.

Jorge Larrosa (2002) destaca a diferença entre “estar informado” e “saber da experiência”. “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (LARROSA, 2002, p, 21) porque o saber da “informação” é diferente do saber da “sabedoria”. Nada acontece ao sujeito da informação, nada lhe passa, nada lhe toca.

A partir dos excertos das cartas acima apresentados, podemos visualizar outras formas de acompanhamento do processo educativo, concepções de alfabetização e letramento, de ensinar-aprender expressas na prática educativa de planejamento. Encontramos a reflexão sobre a necessidade de pensar na avaliação como processo que não deixa a professora sossegada enquanto não se debruçar sobre as dúvidas e vidas manifestadas por aquele/a que está diante si em sala de aula. Com a melhor das intenções de estar com eles, de estar conectada com o que necessitam, sentem, pensam e dizem.

Tais considerações nos remetem ao que argumenta Luckesi (2005), quando expõe que nenhum processo de formação no coletivo de um grupo pode ser entendido como completado o seu circuito de ação sem que todos nós ajudemos a fazê-lo. Enquanto todos não tiverem dominado o desafio do conhecimento proposto, nenhum de nós pode dar a tarefa como terminada. Nesse sentido, as *cartas em formação* nos mostram que a relação do conhecer é uma relação de troca horizontal. Ganha quem é conhecedor de alguma ignorância e ganha quem é ignorante de algum saber. Por isso, a dignidade da relação ensino e aprendizagem, ou seja, o ato de solidariedade.

[...] As mudanças comigo foram ocorrendo após cada encontro, não sei como foi para ti, eu a princípio relutei um pouco em fazer algumas práticas propostas no curso, por exemplo, expor a rotina, achava desnecessário, afinal os alunos iriam saber no decorrer das aulas o que iriam trabalhar. [...]

Outra aprendizagem no PNAIC foi o “Cantinho da Leitura”. Eu pensava: “mas lá na minha escola isso não é novidade para nós, sempre organizamos a biblioteca de sala e, o professor que não se “liga” em fazer, é cobrado pela equipe pedagógica ou diretiva da escola, já que a leitura é essencial para todo o processo de aprendizagem da criança, independente da

série em que esteja”. No entanto, o que me pegou foi essa proposta da leitura “deleite”, pensei, “olha aí mais uma novidade, uma expressão bonita para dizer que devemos ler para os alunos”. Fazia tempo que não lia para eles, havia o momento da leitura, mas eles que liam para mim, ao grupo, ao coleguinha que não dominava a leitura e assim era a prática cotidiana. Até que certo dia ousei ler para eles e escrevi na rotina timidamente que na quinta-aula teria “Leitura deleite”. Eles leram a frase e perguntaram o que significava, então expliquei que seria uma história lida por mim para eles. Fui ao dicionário e li para eles o significado da palavra deleite: admiração, prazer, uma leitura para agradar. Para minha surpresa o resultado foi “Eh! Eh! Eh! A prof. vai ler pra nós! Que legal!” Amiga, preciso dizer mais alguma coisa?

Carta 3

Tulipa

A carta acima traz a voz de uma alfabetizadora que escreve a outra alfabetizadora. Um dos grandes desafios enfrentados por algumas orientadoras, no início da formação, foi a resistência das alfabetizadoras em relação ao Programa. Resistências manifestadas de diferentes formas, mas sempre com uma característica comum, traduzida nas falas do tipo: “isso não é novidade para nós”, “organização da rotina é coisa da Educação Infantil” ou ainda “cada programa inventa uma moda, mas no final são todos iguais”.

Todas essas falas não podiam ser desconsideradas, pelo contrário, era necessário buscar compreendê-las. E nessa busca, nos momentos da formação, algumas hipóteses eram construídas. Uma delas é que as experiências vivenciadas com o planejamento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, talvez expliquem, em grande medida, essas dificuldades. Essa hipótese nos conduziu a outra: é possível que as dificuldades de planejar/avaliar sejam tão fortes nessa etapa da escolaridade, que, apesar de todo esforço em ensinar à criança a escrita como linguagem, não se tem conseguido bons resultados, nem mesmo se sabe o porquê da situação.

Tudo isso para dizer que, com o tempo, o planejamento, caracterizado como o principal indicativo da aprendizagem, tomou o lugar de elemento mais significativo no processo de formação de todos/as nos momentos de formação. Aos poucos, a consciência de que era necessário saber como planejar, no sentido de visualizar os resultados, foi aparecendo timidamente nas escritas dos/as cursistas. A partir das cartas, observou-se a necessidade de refletir sobre várias contribuições teóricas disponíveis sobre a relação entre avaliação diagnóstica e a necessidade de intervenção no planejamento.

Tais reflexões apareceram em diversos momentos também nas correspondências entre orientadoras, como se pode ler no fragmento da carta a seguir.

[...] Como ficamos preocupadas com a tarefa de realizar as visitas nas salas de aula da rede municipal de ensino para acompanhar o trabalho da Formação, na prática!

No entanto, percebemos a diferença no planejamento didático, nas salas de aula. Os professores alfabetizadores que participam da Formação do PNAIC, já organizam melhor sua prática pedagógica, o planejamento e apresentam preocupação em proporcionar às crianças um ambiente que favoreça a aprendizagem. Você tem sentido essa diferença aí também?

Muitos foram os momentos em que nos debruçamos para estudar melhor e a olhar melhor para levar os professores alfabetizadores a compreenderem o que realmente estávamos propondo na Formação, simplesmente possibilitar a todos, inclusive a nós o exercício da reflexão e a socialização dos saberes e possibilidades de intervenção no processo de aprendizagem das crianças [...].

Carta 4

Bromélia

É possível perceber, nos fragmentos da carta acima, que a referida orientadora compreende haver a necessidade de acompanhar o trabalho das alfabetizadoras na prática, refletindo também sobre como já percebe as mudanças no cotidiano da sala de aula, especificamente em relação ao ambiente alfabetizador. Também, nesse fragmento, Bromélia faz referência à necessidade de estudo, aprofundamento teórico, para refletir a prática com as alfabetizadoras. Enfatiza, assim, sua compreensão sobre a importância desse movimento contínuo entre teoria e prática, no processo de formação.

A epígrafe que abre este texto sintetiza o problema da experiência de formação em pauta, remetendo-nos à problemática do *encontro*, ou ainda: o *motivo do encontro*. A letra da canção fala do exercício de olhar: olhar e ser olhado pelo outro. O *encontro* (de olhares) *do eu* e *do outro* por meio da linguagem. A letra da canção nos convida a fazer um exercício de olhar. Nestes termos, torna-se imprescindível visitar as produções das cartas que abordaram à experiência em questão.

Caros Colegas, o que desejo compartilhar aqui com vocês acerca desse processo da escrita de cartas como um instrumento de avaliação formativa é a forma de orientação que nossa formadora propôs ao grupo de orientadores, no decorrer da formação, como estratégia de apresentação da tarefa para o grande grupo: uma Sequência Didática desenvolvida por uma das alfabetizadoras com a qual trabalhamos. Quando apresentei o vídeo com a minha alfabetizadora desenvolvendo a Sequência Didática, em sua classe, esperei a turma se colocar oralmente como era de costume, no grupo. Também esperava todas aquelas críticas que, geralmente, todo mundo fazia, no desejo de dar sua opinião. Algumas vezes até nos chateávamos com algumas colocações. Mas no dia da minha apresentação, fomos surpreendidos pela mudança

de estratégia. Após a apresentação do vídeo⁵ que fiz, a turma foi convidada a calar. Ninguém poderia se manifestar oralmente sobre o vídeo, dizia a formadora. A partir das anotações que fizeram durante a apresentação, cada pessoa que desejasse se colocar teria de escrever uma carta para mim sobre as questões que observaram no vídeo, argumentando [...].

Dias depois, fiquei surpresa com o número de cartas que recebi (e-mail). Mais da metade da turma me escreveu. Quanto cuidado observei em suas colocações! Na impossibilidade de trazer todas as ricas reflexões recebidas, escolho três, retiro alguns fragmentos os quais poderão ser lidos a seguir:

Fragmentos da carta da colega A:

[...] Início esta carta pedindo-lhe desculpas pela morosidade do retorno, que se deu em virtude das inúmeras atribuições sob minha responsabilidade, incluindo a instância familiar, profissional, acadêmica e filantrópica. Atividades que instigam o meu viver, e me impulsionam a seguir adiante, mas que acabam por tomar quase todas as horas do meu dia.

Hoje, com a agenda um pouco mais livre, retomo a visualização do vídeo sobre o planejamento dessa grande alfabetizadora que apresentaste em nossa formação. Somente agora, com mais calma, pude entender melhor que de fato, se tratava de uma experiência educativa na modalidade sequência didática.

Ela inicia seu relato contando que procedeu com uma diagnose preliminar a fim de verificar a aprendizagem de seus alunos quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Isso permitiu que ela descrevesse como cada criança escrevia e o que escrevia. Essas informações foram relevantes para a definição de intervenções assertivas utilizando um jogo didático (ao final da sequência didática) a partir das necessidades reais dos alunos. [...]

Então, querida colega, espero ter contribuído com aquilo que posso: com meu olhar.

Finalizo esta carta deixando um abraço caloroso e partilhando contigo a letra de uma música “inspiradora” para esta e outras ocasiões: O seu olhar, do Arnaldo Antunes, interpretada pela Marisa Monte.

A.

Fragmento da carta colega B

[...]

Gostaria também de deixar umas dicas para esta professora com a qual você tem uma relação de confiança e carinho, no intuito de irmos juntos: alfabetizadores e orientadores de estudo, ampliando discussões e consolidado um processo alfabetizador eficiente. Na intenção de

⁵ Gravação de um planejamento executado pela alfabetizadora e apresentada em vídeo ao grupo de formação pela orientadora.

desenvolver uma sequência didática que começou com a leitura de poema e terminou com a produção textual dos alunos, no mesmo gênero, a professora poderia ter planejado outras atividades intermediárias, ou módulos. Assim, seria interessante ler outros textos do mesmo gênero, antecipando sentidos a partir da ilustração e das informações verbais apresentadas na capa e quarta capa ampliando o repertório e conhecimento. Em outro momento, poderia ter proposto uma pesquisa na qual as crianças procurariam poemas para trazer para a sala, explorando diferentes suportes onde fosse possível encontrá-los, aproveitando para refletir sobre sua função social e esferas de circulação. Depois, poderia explorar a estrutura de organização deste gênero e a rima como característica da linguagem, identificando rimas e pintando-as com diferentes cores e brincando de falar rimas, escrever rimas e brincar com jogos de linguagem voltados para a rima. Importante também lembrar de explorar o conteúdo destes textos que podem brincar com sentimentos, pontos de vista, percepções pessoais e com a magia e os sentidos das palavras... Depois de todas estas etapas de atividades organizadas numa sequência didática, todos os alunos poderiam experimentar a produção de autoria de um poema. Quem sabe as produções pudessem ainda ser encadernadas e expostas na biblioteca da escola e todos os alunos seriam autores deste livro, mesmo os que não estão no nível alfabético. O que achas?

Essas dicas podem ser agregadas ao trabalho que a professora já desenvolve, sem desviar do foco inicial que é a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que aliás, como vimos no vídeo, ela faz muito bem!

Fico agora na expectativa de nosso último encontro de formação, quando acontecerá o seminário para divulgação dos trabalhos do nosso polo 4.

Você já está preparada?

Despeço-me desejando-lhe sucesso e muito ânimo para dar conta de tantos compromissos com os quais estás envolvida.

Um carinhoso abraço, B.

Fragmento da carta colega C

[...] Faço essas considerações no sentido de pensar que nós, professores, precisamos planejar atribuindo sentidos àquilo que propomos ensinar para as crianças. No entanto, visto que um dos princípios que norteiam a formação do PNAIC é a prática da flexibilidade, por tratar-se de uma professora com uma trajetória profissional de muitos anos dedicados a alfabetizar as crianças, em uma escola do interior do seu município, você necessita ter o cuidado em abordar sobre a prática pedagógica dela.

Falo desse cuidado porque é preciso redimensionar nosso olhar e refletir sobre nossa própria trajetória profissional. Quantas vezes por desconhecer ou até mesmo por lacunas na forma-

ção, vivenciamos situações muito parecidas àquelas que assistimos no vídeo apresentado por você?

Querida colega, quero dizer também que esse exercício de pontuar sobre seu trabalho através desta carta fez com que eu me visse e veja o outro no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, é importante salientar também o que Luckesi apontou tão bem naquele vídeo que nos foi apresentado na última formação: “que o planejamento é um ato decisório para mudar nossa ação”. Isso para dizer que é preciso ter o desejo de mudança, caso contrário estaremos reproduzindo as mesmas práticas cotidianas.

Despeço-me desejando-lhe muito sucesso e grandes conquistas, também espero ter contribuído na reflexão do seu vídeo apresentado para nosso grupo.

Abraços, C.

Depois de ler cada carta, guardei-as todas porque, para mim, o conteúdo que cada uma expressa é um material riquíssimo para todo o trabalho de orientação que terei de fazer durante esse período de formação e durante muito, muito tempo ainda, em minha vida profissional.

Gratidão imensa por todos esses dias de formação.

Carta 5

Rosa

As interlocuções nas cartas destinadas à Rosa mostram o quanto cada sujeito só se define na relação com o outro. Na experiência que aqui se anota em forma de fragmentos, percebemos que isso só foi possível, no momento da formação, no exercício da escrita.

Recordando, até o momento da apresentação de Rosa, só fazíamos as intervenções por meio da fala. A escrita, porém, conduziu-nos à compreensão de que, ao escrever, cada um se colocava no espelho ao analisar uma atividade realizada por uma das colegas da turma. Analisavam a prática da colega escrevendo cartas. No exercício da escrita, uma revelação: não era a colega que o grupo avaliava, cada escrevente via a si mesmo.

A escrita se constitui em um momento de conflito em que se põe em jogo a capacidade de dialogar: de se ver e se refazer. É no relato que se faz narrativa que cada interlocutor descobria sua identidade e sua criação. A escrita, assim acontecendo, tira cada participante do diálogo da posição de falante e os coloca em posição de escuta. Ao escrever à Rosa, acontece uma leitura muito diferente, uma leitura escutada. Escuta como ação, como criação, nas palavras de Barthes (1987). As particularidades dessa leitura dependem das características das três escutas as quais o autor se refere: uma escuta externa, outra interna e, por último, aquela que vai exigir um coletivo, uma comunidade, aquilo que os ouvintes sentem em comum. Só na escrita das cartas, cada participante daquela comunidade de leitores tomou consciência de que, o que dizia o texto de Rosa - a experiência por ela compartilhada - era

comum a todos/as. A escrita lhes mostrou que escutar, nesse sentido, se constituía em um sentimento comum, naquilo que todos/as sentiam ao prestar a atenção à mesma coisa e que, nessa experiência, acontecia a experiência da pluralidade e das múltiplas possibilidades de sentido.

Aliada a esse sentido de escuta, está aquilo que Jorge Larrosa (2002) argumenta sobre a experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou toque, requer um gesto de interrupção. Um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA; 2002, p. 23).

O que se trata aqui é de propor o sentido da experiência como um dos possíveis significados de ensinar e aprender. A tarefa de refletir acerca da temática da avaliação exige que nos debruçemos sobre as experiências de professores preocupados com a dinâmica de reflexão dos/as alunos/as sobre seus próprios processos de aprendizagem. Estou convencida de que, como professora em curso de formação, quanto mais experienciar com os sujeitos da formação situações de escrita/escuta, mais estarei contribuindo para formação de profissionais capazes de desejarem aprender e não só ensinar. Já que aprender e ensinar só devem valer a pena, quando compreendemos o que o sentido da experiência da escrita/escuta pode significar no contexto do ensino e da aprendizagem. Acredito que seja esse o sentido da formação deixado por Paulo Freire (1986, p.38), quando disse: “aprendi a ensinar, quanto mais amava ensinar e mais estudava a respeito”. Uma formação em que a escuta é tão fundamental quanto a fala.

Considerações Finais

Escrever, como todos sabem, é sempre um desafio, mas é necessário assumi-lo com persistência na formação. Se escrever pode favorecer a reflexão sobre o que fazemos e pensamos, a escrita de cartas permitiu também sistematizar os saberes que produzimos, porque escrever se constitui como uma plataforma de lançamentos para múltiplas possibilidades de aprender.

É nessa perspectiva de escrita como *dialogismo* que a escuta se coloca em primeiro plano. Este trabalho pensa a construção do discurso narrativo de cada educador, uma vez que o espaço da formação é um espaço de vozes que narram, isto é, espaço de narrativas: ouvindo histórias um dos outros, lidas e inspiradas nos autores que embasam a formação ou na experiência vivida e vendo e ouvindo suas próprias histórias que os educadores vão aprendendo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos. Nesse contexto, às *cartas em formação* está a *viagem de formação*, experiência que significa sensibilizar cada educador/a a perceber a formação como espaço para assumir sua própria autoria, entendida como uma prática de construção textual em diálogo com o mundo, na qual o sujeito se responsabiliza por seus pensamentos, sentimentos e ações, no sentido de sensibilizar cada um/a a assumir sua própria possibilidade como educador.

Assim, a ideia de formação articulada à escrita de *cartas em formação* se constituiu, nessa experiência de formação, como “relatos de viagem”. Especialmente, porque, se a nossa formação se caracteriza como uma viagem, as histórias de vida contadas e escutadas nas cartas apresentadas como “referências de viagem” falam de e sobre o vivido que se coloca em constante criação. Viagem que se caracteriza em escrita de vida, aberturas, para que por ela, possamos perceber todo o percurso do ensino e aprendizagem pelo qual passamos. Nessa experiência, as *cartas em formação* podem nos remeter aos *encontros*, vozes cuja amostragem se dá em escrita: agenciamento singular nunca individual porque o que nessa escrita se expressa faz parte de muitos e só pode ser visto como um se for identificado também por parte do todo coletivo. Como seria isso possível sem o exercício da atenção, de uma escuta nômade para capturar instantes?

Todo esse processo nos permite perceber que a escrita dos sujeitos que se envolveram nessa experiência, para além de trazer a dimensão das conquistas individuais, mostra também um aspecto político de grande relevância e que, aliado à temática da avaliação, carrega seus dois aspectos essenciais: solidariedade e participação.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** - a teoria do romance. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARTHES, Roland; HAVA, Roland. Escuta. In: Oral e Escrito, argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi**, vol. XI. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e Interfaces**: reflexões críticas obre avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, pirueta e mascaradas. 4ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Palestra proferida no 13º COLE-Congresso de Leitura do Brasil, realizado na Unicamp, Campinas/SP, no período de 17 a 20 de julho de 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática, Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005, 2ª edição (revista), 115 páginas.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Prado (orgs.). **Porque escrever é fazer história**: Revelações, Subversões, Superações. Campinas SP: Graf. FE, 2005.

DE RETALHO EM RETALHO, A TESSITURA DA COLCHA: FORMAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS

Carla Peres Souza¹
Gracielle Böing Lyra²
Jussara Brigo³

Introdução

Retalhos, fios, cores, palavras, formas geométricas, provérbios, a tessitura acontecendo e, aos poucos, a colcha tomando forma. A construção da colcha de retalhos foi uma prática pedagógica utilizada na formação dos orientadores de estudos, em Laguna. A escolha desse título para nosso capítulo se deve ao fato de a tessitura ter marcado muito positivamente os cursistas. Envoltas a esses fios, contaremos o que vivemos, apreendemos, ouvimos, ensinamos como formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no ano de 2014.

Para compreender a formação continuada de professores nos ancoramos em Saviani (1996); Gauthier (1998); Tardif (2005); Nóvoa (1997); Lessard; Tardif e Gauthier (2001); Fiorentini e Nacarato (2005); Roldão (2007); entre outros. Para apontar sentidos aos discursos dos professores, nos fundamentamos nos referenciais da enunciação no viés do Círculo de Bakhtin (2004). Consideramos primordial a relação da linguagem com a produção de discursos e, também, as discussões sobre letramento, que encontramos em Soares (2004) e nos autores dos textos que compõem os Cadernos de Formação do PNAIC. Portanto, aqui, discutiremos a formação continuada de professores entrelaçada às nossas experiências como formadoras.

1 Reflexões acerca da formação continuada de professores proposta pelo Pacto

As formações do PNAIC visam promover discussões teóricas e metodológicas, mobilizando diferentes saberes que se materializam em práticas pedagógicas, resultando em conhecimentos efetivos e significativos para as crianças. A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui esse programa de formação, indica que as ações se apoiam, basicamente, em quatro eixos, a saber:

¹ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau PPGE/ME. Docente do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e da Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI. Vinculada, como formadora, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora substituta no CEAD/UEDESC, assessora pedagógica e coordenadora da formação continuada de professores de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

1º - Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Essa formação ocorre através de um curso presencial de dois anos [agora alterado para três] para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os professores que ministram as aulas, chamados de orientadores de estudo, são também professores da rede, mas que recebem uma formação específica na universidade responsável pelo polo. **2º - Materiais Didáticos e Pedagógicos:** Esse eixo é formado por um conjunto de materiais específicos para alfabetização. **3º - Avaliações:** Esse eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, disponibilização de um sistema informatizado, no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, o que possibilitará às redes implementarem medidas e políticas corretivas. **4º - Gestão, Controle Social e Mobilização:** O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado; iii) Coordenação Estadual; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Para atender a essa demanda, em 2013, foram desenvolvidas formações na área da Língua Portuguesa, sendo concentradas na leitura e na escrita, tendo como concepção o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. No ano de 2014, o foco do programa foi na área da Matemática, estando, contudo, articulada à formação oferecida em 2013 e às outras áreas do conhecimento. Para tanto, o pressuposto adotado pelos protagonistas desse programa foi o de conceber a alfabetização matemática na perspectiva do Letramento. Alfabetização matemática entendida como um instrumento para a leitura do mundo, considerando o uso social dos conhecimentos matemáticos e o significado dos conceitos por meio da construção de estruturas simbólicas. Essa perspectiva supera, portanto, a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

Os conhecimentos necessários ao atendimento da proposta foram organizados em um conjunto de Direitos de Aprendizagem das diferentes áreas para o Ciclo de Alfabetização.

No ano de 2014, os formadores de língua portuguesa e de matemática atuaram conjuntamente, permitindo a articulação entre as áreas.

2 As vivências na formação em Laguna

Perguntar-se de que saberes se constitui o conteúdo que se ensina aos alunos, pode ser um caminho para o professor perceber e fazer perceber que a compreensão de mundo é uma percepção interdisciplinar (fala de uma orientadora de estudos – Turma 4).

Os dizeres da cursista que abrem nossas reflexões remetem às formações realizadas com o grupo de orientadores de estudos, sobre a língua portuguesa e a matemática, no ano de 2014. Vale salientar que esse discurso foi proferido no último dia de formação, no Seminário Final, ocorrido em dezembro de 2014, depois de meses de leituras e de diálogos acerca das linguagens. A concepção de linguagem que permeou nosso trabalho esteve pautada em um entendimento de língua como diálogo e como interação, pois tudo o que escrevemos, o que dissemos, dirige-se a interlocutores concretos que, numa relação dialógica, trocam ideias sobre o mundo, tendo nosso conhecimento se construindo, nesse processo de interação (BAUMGÄRTNER, 2006).

Para Bakhtin, é no diálogo, na interação de um sujeito com outro sujeito, que a consciência de ambos emerge, constituindo-se. Falante e ouvinte não interagem com a linguagem, como se ela fosse um sistema abstrato de normas, porque não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Pensar alfabetização articulada ao fenômeno do letramento é propiciar aos sujeitos, na escola e em sala de aula, situações que envolvam, de forma crítica e dialógica, as diferentes linguagens. O desafio proposto pelo PNAIC 2014 foi de que todas as crianças estivessem alfabetizadas, que soubessem ler e escrever, ao final do terceiro ano, e que aprendessem matemática não mais como um conhecimento separado do seu processo de alfabetização. Assim sendo, as reflexões que permearam nosso trabalho com os orientadores de estudos foram: de que modo os alfabetizadores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do letramento e qual a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos?; quem, de fato, é esse aluno que frequenta o ciclo de alfabetização?; o que é necessário para que a criança compreenda que os enunciados, as situações-problema, a quadrinha, o poema, são saberes diferentes?; é possível um diálogo entre as linguagens, língua portuguesa e

matemática, sem que haja fragmentação disciplinar?; como trabalhar essa relação com os alunos, sem artificializar o ensino?

Tendo em vista esses questionamentos, voltamos nosso olhar para a heterogeneidade do professor. Tínhamos, em sala de aula, professores vindos de lugares diferentes, com formações iniciais diferentes, sendo, dessa forma, necessário adaptar nosso trabalho a esses saberes já existentes e, também, consolidados.

Acreditamos que, ao *falar da prática*, o sujeito-professor vai tecendo uma rede de significados, que não são estáveis, uma vez que partimos de pressupostos de que a linguagem significa; que falar é produzir sentidos. Dar sentidos é considerar o lugar da história e da sociedade, o que implica buscar suas condições de produção. É também, aceitar que se está sempre no jogo, na relação das diferentes formações discursivas, na relação entre diferentes sentidos; é compreender a necessidade da ideologia e das relações de poder na constituição do sujeito (ECKERT-HOFF, 2002, p. 23).

Assim como a autora, acreditamos que os sentidos não são estáveis e se movimentam no jogo das relações. Entrelaçado a essas ideias, Tardif (2005, p. 11) contribui dizendo que

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola.

O professor, ao falar da sua prática, atribui significado a ela e, com isso, reflete sobre ela e amadurece seu pensamento, levando o seu saber-fazer à modificação. Considerar esses aspectos, na formação continuada, qualifica as propostas, pois se reconhece a subjetividade dos professores e a influência que esses exercem nas reflexões, a partir dos conhecimentos abordados e na incorporação em sua prática pedagógica. Pensando em atender a essa demanda, nas formações do Pacto, realizadas em 2014, no polo de Laguna – Santa Catarina, buscou-se levar em consideração as experiências dos professores cursistas, promovendo momentos de socialização das realidades vividas nos municípios, para que pudessem compartilhar conquistas, desafios e angústias. Fiorentini (2006) enfatiza que o desenvolvimento profissional do professor acontece a partir da reflexão sobre a prática, principalmen-

te, a partir do estudo e da compreensão dos problemas e dos desafios enfrentados, durante a atuação na escola.

Esse foi, também, um problema observado pelos orientadores de estudos, pois muitos professores alfabetizadores ainda resistem às orientações dadas por outrem e continuam com suas práticas antigas, já consolidadas. Ainda que participem dessa e de outras formações, não articulam os novos saberes à sua prática pedagógica. Portanto, apresenta-se um desafio para a elaboração de formações continuadas que alcancem o contexto escolar, possibilitando a reflexão das concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem dos professores. A reflexão passa a ser: como conduzir as formações de modo a promover “a construção dos saberes docentes de maneira que estes relacionem os já validados cientificamente aos que estão em processo de construção por parte do professor, articulando o conhecimento adquirido na formação com a sua experiência de vida e profissional” (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 79).

As análises dos relatos acerca dos saberes docentes explicitados nas formações fundamentaram-se: em Saviani (1996), o qual aponta que os saberes docentes podem ser organizados em específicos e didático-curriculares ou pedagógicos, crítico-contextuais e atitudinais; em Gauthier (1998), que os classifica como disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experiencial e da ação pedagógica; em Pimenta (1999), que, por sua vez, subdivide-os em saberes docentes do conhecimento, pedagógicos e da experiência; e, ainda, em Lessard, Tardif e Lahaye (1991), que os caracteriza como:

- **Disciplinares:** aqueles saberes que provêm de pesquisas, nas mais diversas disciplinas científicas e do conhecimento de mundo.
- **Curriculares:** aqueles instituídos nos programas, nos manuais, nos cadernos de exercícios, entre outros.
- **Das Ciências da Educação:** que são aqueles saberes relacionados a questões do funcionamento da escola, do desenvolvimento da criança, da evolução da profissão professor etc.
- **Experienciais:** aqueles que se constituem como algo subjetivo, próprio de cada professor, que vai construindo um repertório de conhecimentos a partir de experiências repetidas.
- **Da ação pedagógica:** saberes da ação pedagógica são saberes da experiência dos professores quando se torna público e validado por pesquisas realizadas em sala de aula.

Esses referenciais foram facultados pelas diretrizes que articularam os saberes científicos, específicos e experienciais, no âmbito da formação continuada, proposta pelo Pacto, para o contexto da escola. Além disso, entende-se que os saberes da experiência são construídos pelos professores mediados por suportes teóricos e não a partir deles. Nessa concepção, a sala de aula passa de campo de aplicação a campo de produção de conhecimento.

A partir dessa observação analítica das diferentes realidades apresentadas pelo grupo de orientadores de estudos foi possível compreender quais aspectos seriam relevantes e precisavam ser incorporados nas formações que ocorreriam na continuidade. As propostas foram estruturadas de modo a ampliar os saberes docentes, visando contribuir significativamente com as realidades pedagógicas locais, de forma a atender às concepções propostas pelo PNAIC, com estudos, discussões e atividades práticas na busca por garantir a alfabetização na perspectiva do letramento de todas as crianças.

Percebeu-se, na formação continuada do Pacto, a importância do debate, de possibilitar a troca, de deixar que o professor percebesse suas fragilidades e tivesse com quem partilhar para poder, assim, adaptar-se às novas possibilidades de trabalho.

As transcrições de falas que seguem foram recorrentes nas formações, principalmente, quando foram discutidos conceitos matemáticos e sua relação com os gêneros discursivos.

[...] agora descobri para que isso serve, sempre ensinei sem saber.

[...] é por isso que os telhados são triangulares, ensinava formas geométricas superficialmente [...]

[...] como é bom fazer gráficos, isso eu nunca ensinava pensei que as crianças não iriam gostar [...]

[...] como a criança interpreta um gráfico?

[...] claro que a criança que não compreender o que lê, não entende o enunciado da situação-problema, agora a ficha caiu (Orientadores de Estudos, turma 4).

As experiências durante a formação e as falas, tais como as apresentadas, revelam que alguns conceitos e as razões de ensiná-los não estavam claros para aquele grupo de professores orientadores. Além de uma melhor compreensão da matemática na perspectiva do letramento, verificaram possibilidades para seu ensino significativo. Desconstruíram os saberes já naturalizados acerca da matemática e da língua portuguesa e, ainda, estabeleceram a articulação entre as linguagens.

A busca pelo diálogo entre as áreas da língua portuguesa e da matemática foi um desafio para todos os envolvidos, para as formadoras e para os orientadores de estudos. No entanto, essa articulação se deu em vários momentos, na qual se superou uma tradição educacional baseada na fragmentação. Cada encontro era pensado pelas formadoras levando, então, em consideração as necessidades percebidas no grupo, bem como tendo em vista as discussões teóricas e metodológicas propostas nos materiais de formação. As intervenções e as atividades desenvolvidas pelas formadoras da língua portuguesa e da matemática eram aplicadas conjuntamente, com uma formadora de cada área. Um modo de articulação vivenciado

foi quando os conteúdos matemáticos levaram a reflexões e a produções do grupo pautadas nos gêneros textuais. Além desse modo de articulação, algumas intervenções partiam de situações cotidianas que, para a sua compreensão, era necessário a utilização de saberes pertinentes para as áreas. Essa estrutura de formação e os resultados de articulação alcançados só foram possíveis pela postura adotada pelos formadores, que buscaram a compreensão da outra área de atuação, para, a partir disso, pensar e propor intervenções que aproximavam ambas as áreas tratadas.

A formação também promoveu reflexões sobre como as crianças estão sendo alfabetizadas e como é possível alfabetizá-las na perceptiva do letramento, contemplando as diversas áreas do conhecimento. O objetivo final do PNAIC é a melhoria do processo de alfabetização dessas crianças. Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos a alfabetização inicia-se aos seis anos de idade, momento esse em que a ludicidade é o campo fértil de exploração pedagógica, pois faz parte do contexto infantil, sendo, normalmente, vivenciada no seu cotidiano. É preciso levar em consideração, ainda, que as crianças são sujeitos históricos, os quais precisam ser respeitados em suas subjetividades, ter acesso às vivências significativas da infância que contribuam com a formação de um sujeito integral. Concebe-se a alfabetização como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança, na escola, podendo, também, se dar fora dessa instituição, e o letramento como um fenômeno mais amplo que envolve os diferentes usos sociais da escrita, nessa perspectiva Soares (1998, p. 47) nos mostra o significado de alfabetizar e de letrar.

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Entende-se, ainda, que é necessário haver uma articulação entre esses dois processos, o de alfabetizar e o de letrar, o que requer que a linguagem seja percebida na sua perspectiva discursiva-enunciativa. Para que essa articulação aconteça é necessário que se possibilite em sala de aula, de forma crítica e dialógica, as diferentes linguagens (BAUMGÄRTNER, 2006). Como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do letramento e qual a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos? Em Morais e Leite (2012, p. 07) encontramos a seguinte afirmação:

O alfabeto é um sistema notacional, conceito bem diferente de código. Para escrita alfabética ser um sistema notacional, seu

aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental.

Com essas evidências se percebe que é necessário recriar metodologias de alfabetização, a fim de garantir um ensino com atividades de reflexão as quais desafiem os alunos a compreenderem o sistema de escrita alfabética e o seu processo conceitual, a fim de que possa fazer a relação letra-som e, conseqüentemente, realizar a escrita de novas palavras. Nesse contexto, procuramos refletir com os orientadores de estudos sobre o modo de ensinar na perspectiva do letramento, articulando quando possível a outras áreas do conhecimento.

Os conceitos precisam ser apreendidos pelo professor alfabetizador para que ele possa criar metodologias de ensino que possibilitem a experimentação e a curiosidade, a fim de não dar espaço à artificialização do ensino e a atividades cansativas as quais não possibilitam a reflexão e, também, não consideram o contexto em que o aluno está inserido. Bizzotto, Aroeira e Porto (2010, p. 45) contribuem para essa discussão ao afirmarem que “para possibilitar um ensino reflexivo o professor não pensa, não faz e não fala pelo aluno. Dá tempo, espaço e oportunidades para que ele próprio pense, faça, e fale sobre suas ideias e experiência [...]”.

A escola precisa ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso aos diferentes saberes. A interdisciplinaridade torna-se, então, elemento estruturante do currículo, no ciclo de alfabetização, é necessário planejar a organização do tempo sem fragmentar as áreas do conhecimento. Para Cruz (2012, p. 11),

pensar em formas alternativas de organizar o ensino é muito importante para a superação da fragmentação entre os conhecimentos oriundos de diferentes áreas do conhecimento ainda tão presentes em muitas práticas de ensino. Planejar o ensino sabendo que os conhecimentos podem ser tratados de modo articulado e podem ser retomados e aprofundados de um ano para o outro é um passo necessário quando se assume uma perspectiva interdisciplinar.

Refletimos com os orientadores de estudos sobre a articulação de saberes e propomos trabalhar com os conhecimentos das diversas áreas. A proposta do PNAIC para o ciclo de alfabetização é fundamentada em uma perspectiva de ensino e de aprendizagem em espiral, fazendo a retomada das temáticas, em vários momentos, onde apresenta a proposta de introduzir, de aprofundar e de consolidar os conhecimentos previstos nos Direitos de Aprendizagem. Salientamos que essa foi uma discussão importante entre os formadores e

os cursistas, embora se compreenda que há um ciclo de alfabetização, compreende-se, também, que cada ano tem suas especificidades próprias. “Por serem um meio e não um fim, os conhecimentos devem interagir em uma dinâmica pedagógica integrada” (CRUZ, 2012, p. 10).

Encerramos as discussões da formação de 2014, pelo PNAIC, com o diálogo da interdisciplinaridade constituída como elemento estruturante do plano curricular, no ciclo de alfabetização. A fala de uma das orientadoras de estudos do grupo sintetiza a compreensão das contribuições das discussões e das vivências, em que anuncia: *Vislumbrei possibilidades que sozinha jamais teria alcançado* (Orientadora de estudos, turma 4).

Tal manifestação reafirma a importância de se promover, nas formações continuadas, momentos que permitam as trocas de experiências, as reflexões acerca dos conceitos e das metodologias de ensino, análise de práticas pedagógicas que tenham como cerne o contexto de sala de aula no ciclo de alfabetização.

Considerações finais

Ao iniciarmos o trabalho, no ano de 2014, percebemos que havia um afastamento entre as linguagens, sobretudo entre a língua portuguesa e a matemática, nas práticas de sala de aula, descritas pelos orientadores de estudos. Os relatos que surgiram no decorrer dos encontros apontavam para práticas que não articulavam diferentes áreas do saber e para o afastamento entre o que o professor ensina e o que o aluno aprende.

O desafio proposto pelo PNAIC é capacitar professores para que garantam a alfabetização de todas as crianças ao final do terceiro ano, contemplando as diversas linguagens. Nesse contexto, nosso compromisso, em 2014, foi promover aos orientadores de estudos reflexões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento. Buscou-se oferecer subsídios à continuidade da formação junto aos professores alfabetizadores, nos municípios, de forma a propiciar situações que envolvessem de forma crítica e dialógica as diferentes linguagens de forma articulada.

Avanços na articulação entre as linguagens podem ser percebidos em vários momentos das formações e, também, nos relatos dos orientadores acerca das práticas pedagógicas relativas às práticas de alfabetização que vinham ocorrendo nas escolas, no entanto, salientamos que, ainda, é preciso considerar na formação continuada modos de aproximar os conhecimentos do cotidiano e os conhecimentos científicos do professor (VIGOTSKY, 2001).

Podemos constatar, por meio dos discursos dos orientadores de estudos, do relato das formações realizadas por eles junto aos alfabetizadores, descritas nos relatórios, e de visitas aos municípios que o formato estabelecido para as formações, para as reflexões e para os encontros semanais com os professores alfabetizadores está aproximando saberes. Com isso, vis-

lumbramos o principal objetivo desse Pacto, ou seja, uma mudança na alfabetização dos meninos e das meninas que frequentam o Ensino Fundamental, nas escolas públicas, do nosso país.

Referências

- ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A Complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, p. 76-87. jan./jun. 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha (Org.). **Os gêneros do discurso como objeto de ensino: uma perspectiva de base enunciativa/discursiva para alfabetização**. Cascavel: Unioeste, 2006.
- BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino aprendizagem: ano 2: unidade 1**. Ministério da educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.
- FIORENTINI, Dario (Org.). **Histórias de aulas de matemática: compartilhando saberes profissionais**. Campinas: Gráfica FE/CEPEM, 2006.
- _____; NACARATO, A. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- LESSARD, C.; TARDIF, M; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-233, 1991.
- MORAIS, Arthur Gomes; LEITE, Tânia Maria S B. A Escrita alfabética: por que ela é um Sistema notacional e não um código? Com as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino aprendizagem: ano 1: unidade 3. Ministério da educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrida (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.93-103. Rio de Janeiro, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; JÚNIOR, C. A. S. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

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

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: Rés Editora Ltda., 2001.

A RESISTÊNCIA À MUDANÇA NO PROCESSO DE LETRAMENTO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE UM GRUPO DE PROFESSORES DO PNAIC EM SANTA CATARINA

Márcio Alexandre Siqueira¹

Introdução

O presente artigo pretende discutir a relação de resistência à mudança de um grupo de professoras-orientadoras de estudos que compuseram uma das quatro turmas de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), Polo 2, no estado de Santa Catarina, correspondendo ao coletivo de municípios do norte catarinense, com destaque à cidade de Joinville. O grupo se reuniu seis vezes ao longo do ano de 2014, sendo cinco encontros na cidade de Balneário Camboriú, para jornadas de quatro dias por encontro, totalizando trinta e duas horas por formação.

Seus componentes eram todas mulheres, com idades variando entre vinte e cinco e sessenta anos, com predomínio da faixa etária dos quarenta e cinco anos, todas possuíam curso superior completo, cerca de um terço delas eram pós-graduadas e uma já concluiu o mestrado. Profissionalmente, o grupo era composto por funcionárias públicas estaduais e municipais, atuando há vários anos na escolarização dos anos iniciais, todas atuavam nas respectivas secretarias de educação com formação continuada das colegas professoras-alfabetizadoras. Elas já haviam participado de ao menos um curso de formação continuada anteriormente e 2014 foi seu segundo ano de formação pelo PNAIC.

1 O contexto sócio-histórico brasileiro e o PNAIC

A educação brasileira tem sido apontada, ao longo das últimas décadas, como um dos principais problemas para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social de nosso país, conforme apontam Leal e Werlang (1991), Ferreira e Litchfield (2001) e Dias e Dias (2007). Em razão disso, diversas tentativas de repensar o ensino (notadamente as LDBs); qualificar os professores (ARROYO, 1999; COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999), formar academicamente (GATTI, 2008); e reestruturar o ambiente escolar (CARDELLI; ELLIOT, 2012) foram implementadas com maior ou menor grau de sucesso, e, até o momento, continua-se a buscar maneiras de superar as dificuldades postas e encará-las como desafios a serem conquistados.

¹ Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação Matemática pela mesma instituição. Atuou no PNAIC/SC em 2014 e fez parte do quadro permanente do funcionalismo público da cidade de São José dos Pinhais, no Paraná por mais de 8 anos. Atuou como professor do Ensino Fundamental na rede pública de ensino no mesmo estado. Seu foco de pesquisa é a Formação de Professores, Modelagem Matemática e Livro didático.

Sob essa perspectiva, vemos que o PNAIC se apresenta como uma proposta para se repensar, remodelar e recriar a alfabetização, segundo uma perspectiva de inserção social dos conhecimentos formadores da cultura do educando, de sua família e de sua comunidade. Assim, o biênio 2013-2014 caracterizou-se para o PNAIC, também tratado aqui como Pacto, como o momento de discutir o papel social da escola, o ciclo de alfabetização, considerando os eixos da Língua Portuguesa (oralidade, escrita, escuta, leitura) e os usos sociais da linguagem, manifestada por meio dos gêneros do discurso, no diálogo com outras áreas do conhecimento.

Em 2014, procurou-se incorporar a linguagem matemática ao eixo estruturante da formação para a prática docente dos anos iniciais, de modo a ratificar que a matemática está presente em numerosos momentos da vida de cada cidadão, e que a praticamos com tanta frequência que não há motivos para medo ou repulsa. Tais sentimentos também eram manifestados por parte de algumas das orientadoras de estudo, que questionavam sobre a necessidade e/ou pertinência de se estudar determinados conteúdos, ainda que estes fossem apresentados em um contexto problematizador.

2 Reflexões sobre os processos de formação a partir da experiência do PNAIC

Desmitificar o ensino de português e matemática pode ser visto como uma real possibilidade para a apropriação do conhecimento e da cultura objetivada por nossa civilização, e com isso mostrar que o aprendizado é um processo contínuo e influenciado por inúmeras situações e vivências.

Para isso, no entanto, é necessária uma atitude aberta e conciliadora, que busque integrar a experiência pregressa do profissional da educação com as novas possibilidades fomentadas pelo Pacto, incorporando, por exemplo, práticas interdisciplinares. Entendemos por práticas interdisciplinares os pressupostos de Fazenda (FAZENDA, 2011, p.70-71),

a interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano.

Portanto, entendemos que a atitude que se quer ver desenvolvida é a de interação dos temas, que deixam de ser tratados como disciplinas estancadas e com fronteiras bem definidas, para se tornarem um campo de construção dialógico em que atuam reflexões e críticas aprofundadas.

Compreendemos a educação como um movimento de aprendizado não-linear em que cada indivíduo tem seu próprio tempo e seu próprio ritmo, desencadeando um processo de aprender juntos, em que não se aprende apenas pela repetição, mas que se incentive a dúvida, a explanação e a crítica por parte do estudante, bem como a interação com colegas para a realização de debates e discussão de ideias sobre possíveis soluções aos problemas e situações-problema propostos. Sob esse ponto de vista, realiza-se um tipo de educação mais contextualizado e significativo para o educando.

Para Freire (1987), há uma estreita vinculação entre a linguagem e a realidade, pois ocorre um processo de tomada de consciência dos contextos que permeiam as sociedades e suas relações. Estendemos essa concepção também para o aprendizado de matemática, que sob essa perspectiva, é entendido também como uma linguagem, constituído de símbolos próprios, mas inserido em um contexto maior – a cidadania brasileira. Esse aspecto é essencial, sob nosso ponto de vista, pois entendemos como Baumgartner (2006, p. 4) que “o domínio do código escrito, embora seja condição necessária, não é suficiente para atender às novas exigências postas nesse momento histórico”.

Vemos a alfabetização e o letramento, em síntese,

como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a apropriação dos princípios alfabético e ortográfico, o que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entendemos letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. É um processo que se inicia quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.), e se prolonga por toda a vida. Queremos lembrar que uma das funções da escola é aprofundar o pertencimento dos alunos com o mundo da escrita, através da leitura, da fala e da escrita (BAUMGARTNER, 2006, p.4).

Trabalhar de forma a integrar a matemática, em especial, às outras disciplinas escolares, causou um forte impacto e surpresa nos educadores (alfabetizadores e orientadores de estudo, nosso público-alvo durante o programa de formação pelo Pacto), pois não é tão habitual o trabalho interdisciplinar.

Durante muito tempo, acreditou-se que o método científico de isolar os objetos para melhor observação também poderia ser aplicado na escolarização, e esse pensamento ainda permeia a cultura escolar. Observamos, portanto, que a prática histórica na educação formal baseia-se na separação dos conteúdos em disciplinas escolares com limites bem defini-

dos, em que, raras as vezes, se faz presente as inter-relações entre as áreas do conhecimento, relegando a um segundo plano o fato de que o sujeito da educação, o estudante, está socialmente inserido na comunidade, e de que nela não existem processos desconexos.

Hoje, as discussões mais difundidas em relação à educação envolvem a integração do currículo, em que as disciplinas perpassam umas nas outras e tecem a trama do conhecimento (TOMAZ; DAVID, 2008). Dessa forma, a língua portuguesa e a matemática servem como suporte e linguagem, permitindo às outras ciências e linguagens propalarem as inúmeras formas de apresentação da cultura científica, social e humana.

Ao ingressar na escola, o educando já possui conhecimentos sobre diversas práticas sociais, pois acessa aos meios de comunicação de massa, acessa ao mercado de consumo, já manipula produtos, embalagens, consegue reconhecer marcas e logotipos mesmo antes de saber lê-los ou reproduzir seus nomes. Enfim, o exercício da prática social já lhe ensinou diversos conhecimentos sobre o ambiente em que vive, aprendeu, também, no relacionamento com familiares, amigos, entre outros e, no momento da escolarização, a ampliação do círculo social com a participação de professores, funcionários e, destacadamente, com os seus pares – os outros colegas estudantes possibilitam a apropriação e ampliação dos conhecimentos.

Diante dessa compreensão da educação como processo de aquisição das diversas linguagens socialmente objetivadas ao longo da história da civilização, é da apropriação dos conhecimentos prévios dos meninos e das meninas que se inicia sua escolarização, na qual eles, com o intuito de receber sua parte da herança cultural, partilham o letramento, que se apresenta como alternativa viável para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, integrando os conhecimentos perpassando-os e ligando-os ao cotidiano do jovem cidadão.

No entanto, certos tipos de conhecimento, e em especial os conhecimentos matemáticos, ainda são vistos como excessivamente complexos e de compreensão abstrata “quase intransponível” por parte de alguns educadores, que preferem muitas vezes simplificar ao máximo as tarefas e reduzi-las à aplicação de algoritmos e fórmulas prontas. Nesse processo de descontextualização, é inibida a possibilidade de construção do pensamento lógico-dedutivo, e é fortalecido o entendimento comumente aceito de que a “matemática é para poucos”, que “somente gênios conseguem entender matemática”, que ter acesso aos códigos dessa linguagem é “desvelar os segredos ocultos pelos deuses”, um tipo de pensamento neoplatônico que se distancia da realidade que pretendemos produzir com os alunos. Desejamos que eles entendam que a matemática é um dos ramos do conhecimento desenvolvido pelos seres humanos ao longo de sua história e aperfeiçoada com a evolução da civilização. Não há, portanto, quem não possa aprender a linguagem matemática e como toda linguagem, é pela prática e pela constância em seu aperfeiçoamento que se pode adquirir maior proficiência.

A proposta da alfabetização na perspectiva do letramento do PNAIC foi original na

medida em que trouxe essa discussão para o seio da comunidade de educadores e propôs um trabalho conjunto com dois educadores, um da área da Língua Portuguesa e outro da Matemática, apostando em um trabalho coordenado de forma a integrar, de maneira interdependente, ambos os conhecimentos.

A visão que alguns alfabetizadores e orientadores de estudo apresentaram, relaciona-se, muitas vezes, à apropriação do conteúdo mínimo, de que não há necessidade de se ter um conhecimento mais extenso além daquele que deverá ser trabalhado nas aulas com as crianças. Desse modo, faz-se necessário aprender e conhecer mais profundamente as características da linguagem matemática, essa em especial por ser nosso principal foco de pesquisa, as propriedades que se pode associar a essas características, as aplicações na ciência e na tecnologia, pois, em geral, esses conhecimentos são excessivamente distantes das práticas escolares, o que, em alguma medida, está relacionado à própria falta de familiaridade com a manipulação da linguagem e sua desvinculação com a sua aplicação social.

Ao decidir deixar o desenvolvimento de um conteúdo por considerá-lo excessivamente difícil para o futuro, para outro ano escolar, para outro profissional da educação, pode acarretar na perda de oportunidade de solucionar uma curiosidade ou mesmo uma dúvida pertinente, o que leva o estudante ao desinteresse pelo assunto.

Ainda que esteja claro que nem todos os conceitos possam ter seu desenvolvimento completo a cada etapa do ensino, se o professor tiver desenvolvida a competência para explicar o fato, não deve se furtar a fazê-lo – ainda que em linhas gerais. O processo de aquisição de conhecimento não é linear nem para o sujeito, nem para o grupo, e se há algum estudante que já consegue formular uma dúvida, pode haver outro que apesar de não ser capaz de formulá-la naquele momento, é capaz de entendê-la, pois seu processo de aprendizado está em um nível similar.

É comum imaginarmos que estamos envolvidos pela oralidade praticamente o tempo todo em que estamos acordados e socializando, e que a prática da língua materna é natural e flui espontaneamente, ao passo que a linguagem matemática é “artificial” e, até de certa maneira, forçada. No entanto, usamos a linguagem matemática constantemente, mesmo que não nos demos conta de sua aplicação social, seja nas compras no supermercado ou na preparação de um bolo, o uso da matemática perpassa uma infinidade de tarefas elementares.

Outra preocupação quanto à aplicação matemática é seu uso como um importante componente político na determinação das certezas e atitudes a se decidir através da compreensão de seus elementos e assim,

essa concepção de educação, fundada em uma noção de sujeito que se constitui no próprio processo em que se constituem conhecimentos e saberes, não dicotomizados nem antagônicos,

e pautada pela existência irrefutável da seta do tempo, que deruba o mito da reversibilidade dos processos, e pelo reconhecimento da imprevisibilidade e dos acontecimentos, que impedem a determinação do futuro, tem sido objeto de tentativas de desqualificação por aqueles que se sentem ameaçados pelo fim das certezas (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999, p. 216).

Argumentos matemáticos são usados diariamente para justificar o aumento de preços, a evolução da economia, as políticas sociais para trabalho e emprego, o acompanhamento dos preços de divisas estrangeiras e sua paridade com nossa moeda, gráficos dos mais diversos tipos e formatos são usados para facilitar a leitura dos dados, e por vezes, para ludibriar a audiência mascarando fatos ou levando a raciocínios incorretos. Essa “verdade matemática” embasa o discurso oficial e torna-se instrumento de dominação (BORBA; SKOVSMOSE, 2001). Foucault (1979) já se referenciava ao discurso sobre a verdade científica e à política social da verdade como um sistema de múltiplas coerções em que se destacam como características historicamente importantes dessa construção que

a "*verdade*" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas) (FOUCAULT, 1979, p. 11).

É no exercício desse poder sobre os corpos, individualmente, e sobre a sociedade, coletivamente, que as certezas e os fatos matemáticos são usados como arma de comunicação e convencimento das massas, viabilizando o apoio de setores da sociedade até mesmo para projetos que a penalizam, como o aumento de impostos ou a perda de direitos individuais, tendo como exemplos recentes o aumento da carga tributária do ICMS em vários estados

da federação e a lei estadunidense de repressão ao terrorismo, que deu acesso às agências de espionagem daquele país, e direito de vigilância sobre toda comunicação eletrônica que transitasse pelos seus meios de mídia.

Fica explícito que o controle das informações e do conhecimento é uma forma de dominação e exercício do poder, e que a forma de empoderar as pessoas é, portanto, qualificá-las para a compreensão da notícia e das leituras possíveis da realidade, e, ainda, que a forma de realizar tal propósito é a compreensão e domínio das linguagens sociais.

Realizar tal feito é um processo complexo e lento, dependente da subjetividade de quem aprende e, em especial, de quem ensina. Demanda o desejo de realizar a superação de conceitos e preconceitos, não apenas no campo das ciências físicas, mas também no das ciências sociais e humanas, focos em que a resistência a mudanças é mais prolixo e em que as políticas públicas e campanhas de sensibilização precisam ser permanentes para orientar a valores de inclusão e empatia.

De certa forma, já esperávamos encontrar resistência por parte dos alfabetizadores e orientadores de estudo, pois se está questionando (ainda que indiretamente) a forma de exercício da profissão e os valores agregados a ela e, por consequência, uma vez que concordamos com a assertiva de Foucault quando este afirma que há real coexistência entre resistência e poder, percebemos que “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p. 136).

Todas as relações humanas são impregnadas dos jogos de poder, e pela interação dos jogadores, é que se determinam a diversidade de possibilidades no espectro de resultados a que se pode chegar; é no entendimento da divergência e no respeito às subjetividades que se constroem melhores chances de obtenção de sucessos.

Há ainda a expectativa nutrida pelos programas de formação de que, como bem afirma Kawasaki (2008, p. 9)

[...] a bem sucedida experiência de formação – entendida, de forma generalizada, como a mudança do professor – leva-nos a crer que obstáculos e resistências possam ser removidos a partir de uma forma ou técnica de trabalhar; muitas vezes, deixando de compreender as origens e os porquês das dificuldades e/ou resistências, assumidas tacitamente na elaboração do projeto.

A mesma autora cita Almeida (2008) para entender a relação entre profissionais da educação e o uso de mídias informáticas, pois

as práticas avançam, tropeçam, contornam obstáculos e traçam trajetórias singulares, [...] a concretização das ações se mostra aquém dos objetivos, metas, desejos e utopias do discurso humanista, da prática crítico-reflexiva, do compromisso ético e solidário (ALMEIDA, 2008, p. 125 apud KAWASAKI, 2008, p. 9).

Tal reflexão pode ser aplicada também à experiência de formação continuada, uma vez que percebemos que em diversos casos, os profissionais da educação após aplicarem as novas práticas aprendidas nos cursos, voltam a se utilizar de seus esquemas tradicionais de ensino. E normalmente, o fazem por não terem apoio e suporte técnico para realizar o enfrentamento dos desafios de ensinar fazendo pensar.

Reconhecer a existência de posições intelecto-sociais divergentes é também uma maneira de valorizar o educador em formação continuada e sua experiência de vida, tanto profissional quanto pessoalmente.

Desse modo, conhecer os cursistas, sua realidade marcada pelos aspectos de diversidade da cultura regional; seu forte componente étnico-cultural; sua longa caminhada profissional – uma vez que entre esses cursistas havia uma grande quantidade de profissionais já próximos da aposentadoria – e, o fato de terem participado de diversas formações continuadas, tendo testemunhado projetos que sofreram fracassos e sucessos, e ainda outros que se iniciavam, mas não chegavam a ser praticados por muito tempo, faze-nos compreender o porquê do sentimento de desconfiança e de descrença.

Sensibilizar e fortalecer o entendimento sobre a finalidade de a formação ser a preparação de um estudante-cidadão com maiores possibilidades que aquelas que nós tivemos em nossa própria participação estudantil, pode ser descrito segundo nossa observação, como um dos pontos chave para a efetiva motivação do grupo.

Focar nas crianças facilitou aos profissionais se despirem de algumas de suas crenças em suas práticas e procurarem incorporar o pensamento de que se pode também vivenciar outras práticas, como as propostas pelo programa, reforçando seu valor na conquista dessa etapa da formalização da aquisição da linguagem escrita e sua importância social.

Essa postura de professor reflexivo e crítico é com certeza o ápice da formação e principal desejo nosso como formador para a matemática. Nosso foco, portanto, voltou-se para a necessidade de se conhecer para além do mínimo imprescindível à prática. E dessa forma, nossa compreensão é de que a principal contribuição que poderíamos trazer para o grupo seria propor uma reflexão que pudesse motivá-los a uma mudança atitudinal, de valorização própria enquanto profissional especializado, qualificado e capaz de contribuir para a superação das dificuldades de aprendizado dos estudantes.

Conhecer somente o básico sobre determinado conteúdo matemático, permite apenas que se reproduza parcialmente aquele tipo de conhecimento, diminuindo as possibilidades de uma experiência rica e vívida em que o aprendizado flui entre educandos e professores, e todos se beneficiam com novas abordagens e perspectivas.

Tomando essa mesma premissa para nossa prática pedagógica, valemo-nos dos relatórios produzidos pelas orientadoras de estudo em seus municípios na condução de seu trabalho de multiplicadoras, para sugerir possibilidades, encaminhamentos, alternativas, discussões com as professoras-alfabetizadoras. O que desejávamos era torná-las professoras que atuem numa perspectiva de letramento, para além dos momentos de formação e que elas compartilhassem suas práticas, sem a preocupação de selecionar apenas as avaliadas como as melhores práticas, por entendermos que esse conceito demanda uma carga excessiva de subjetividade. A melhor prática é aquela que faz meu orientador aprender. Algumas vezes isso se dará por meio de jogos, outras pela recitação de histórias problematizadoras, outras pela resolução de problemas, de investigações, de debate com os pares, enfim, há uma grande quantidade de instrumentos possíveis que podem ser dispostos pelos professores para que conduzam a aula com vista a atingir todos os alunos.

Vimos em nosso acompanhamento dos relatórios mensais das atividades desenvolvidas nos municípios, que algumas reproduziram nossa apresentação com maestria, outras que inovaram e criaram apresentações próprias que se baseavam nas ideias principais e que, no entanto, eram mais adequadas (em seus entendimentos) à realidade local; outras que estimularam seu próprio grupo a criar a partir daquilo que propomos, outras que ainda precisavam amadurecer as ideias e se permitirem participar das mudanças. Realizar a mudança da prática pedagógica é nesse sentido a superação da resistência à incorporação de práticas diferenciadas.

O professor deve, portanto, ter uma sólida formação de conhecimentos e capacidade argumentativa para estimular os educandos a darem passos mais ousados na aquisição do aprendizado, sem limitá-los a aprender um conteúdo por vez, uma lição por vez. Se surge uma curiosidade, se um assunto vem à tona, ele deve ser aproveitado e integrado à aula, explicando sua pertinência ou sua incompatibilidade com o tema tratado. Se não se tem o domínio sobre aquela particularidade perguntada, combina-se que para um próximo encontro o professor retornará ao tema e se elucidará o questionado.

Não é possível imaginar o estudante como um ser homogêneo e pasteurizado, e não deve ser esse o objetivo do ensino, em nosso entendimento. O educando que ingressa na escola aos seis anos para iniciar seu processo de alfabetização formal já possui personalidade, valores familiares, e conhecimento da cultura brasileira – notadamente a apresentada pela televisão – se imaginarmos que a criança tenha assistido em média cinco horas de programação da televisão por dia, em cinco anos terá visto cerca de nove mil horas de shows, desenhos,

novelas, propagandas etc. —, fatos esses suficientemente importantes ao ponto de não poderem ser esquecidos ou negligenciados pelos professores.

Considerações finais

Leontiev (1978), referência no Brasil e no mundo, por diversas pesquisas que buscam analisar e compreender as atividades humanas mediadas por artefatos culturais (ferramentas e símbolos), enfatiza que essas atividades estão relacionadas ao contexto social e histórico. Desse modo, a experiência pessoal de já ter ido a um supermercado, por exemplo, é suficiente para que alunos, mesmo os mais pequenos, reconheçam alguns números e diferenciem o que é mais caro, do que é mais barato. Eles podem não ter ainda a compreensão do sistema monetário, do fracionamento da moeda em centavos, e ainda assim serem capazes de identificar que o bombom de R\$ 0,60 é mais barato que o de R\$ 0,80.

Tendo isso em consideração, todo esse conhecimento prévio que o educando possui pode e deve ser aproveitado para a realização da educação escolar, incorporando os códigos e anexando a esses os conceitos que organizam as ciências e as linguagens. Assim, é responsabilidade também do professor reconhecer as potencialidades dos estudantes e prover de alternativas para a incorporação de seus conhecimentos prévios para a aquisição ou reorganização das ideias que levarão ao efetivo letramento e formação de um cidadão consciente e crítico.

Cabe à sociedade organizada, através de seus representantes eleitos, de suas entidades de classe, de seus grupos organizados nas escolas (como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários), cobrar e desenvolver políticas que tornem as mudanças possíveis. Assim, a superação das resistências se dará pelo processo de reorganização da atividade. Da maneira atual, o professor é forçado a um exercício contínuo de reorganização da prática tentando adequar-se a situações conflituosas e às contradições de um sistema econômico neoliberal que privilegia a quantidade de aprovações à qualidade do aprendizado realizado pelo educando.

O paradigma da resistência do educador se coloca, portanto, em um outro nível de compreensão em que ele faz parte de um coletivo, uma sociedade política e economicamente organizada.

Concluimos, então, que a sociedade que se presta apenas a moldar e conformar seus cidadãos para a restrita obediência a regras e preceitos, perde a capacidade criativa de se inovar e superar seus limites e gera um imenso contingente de excluídos social e economicamente. Além disso, resigna-se a manter uma estrutura perversa do desenvolvimento socio-político, tornando-se apenas mais uma sociedade de privilegiados e rejeitados.

A verdadeira educação é libertadora,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendermos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1971).

E com as palavras de Paulo Freire, finalizamos essa reflexão, sem a pretensão de encerrá-la, concordando com sua visão de que a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas e são os homens e mulheres que mudam o mundo.

Em tempo...

*Nosso “Alex”, assim ele se chamava e nos provocava a chamá-lo... Foi curto seu período de vida (43 anos!!!) e curtos foram seus momentos conosco no PNAIC/SC. Atuou em 2014 como formador no Polo 2: Joinville e região, representando a área da Matemática. **Márcio Alexandre Siqueira** se empenhou na escrita de artigos e relatos com seus colegas. Suas palavras registradas farão parte de nossas reflexões pedagógicas e, assim, poderão acalantar o coração daqueles mais próximos que conheceram a pessoa do “Alex” em outras tantas facetas. Como não controlamos o fluxo da vida... ele partiu em fevereiro de 2016, antes de ver concretizada essa publicação da qual faz parte.*

Referências

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 143-162. Dezembro/99.

BAUMGARTNER, C. T. **Os gêneros do discurso como objeto de ensino**: uma perspectiva de base enunciativa/discursiva para a alfabetização. (Oficina do Pró-letramento). Cascavel-PR, UniOeste, 2006.

BORBA, M. C.; SKOVSMOSE, O. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001. p. 127-148. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

CARDELLI, D. T.; Elliot, L. G. **Avaliação por diferentes olhares**: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A.; GERALDI, J. W. **Educação continuada**: A política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 202-219. Dezembro/99.

DIAS, J.; Dias, M. H. A. **Crescimento econômico e as políticas de distribuição de renda e investimento em educação nos estados brasileiros**: teoria e análise econométrica. Estud. Econ. vol.37, no.4, São Paulo, Oct./Dec. 2007. ISSN 1980-5357.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 2011. 6.ed. ISBN: 978-85-15-00506-2.

FERREIRA, F. H. G. ; Litchfield, J. A. Education or inflation?: The Micro and Macroeconomics of the Brazilian Income Distribution During 1981-1995. **Cuadernos de Economia**, 38, p. 209-238, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, P. **Introdução à Psicologia Escolar** (Org. Maria Helena Patto). São Paulo, T. A. Queiroz, 1971.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20^aed., São Paulo: Cortez, 1987.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p 57-69, jan./abr. 2008.

KAWASAKI, T. F. **Tecnologias na sala de aula de matemática**: resistência e mudanças na formação continuada de professores. 2008. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

LEAL, C. S. ; Werlang, S. Educação e Distribuição de Renda. In: Camargo, José Marcio; Giambiagi, Fabio (Eds), **Distribuição de Renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Livros Horizonte, Lisboa, 1978. 350p.

TOMAZ, V. S.; David, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da matemática em sala de aula**. São Paulo, Autêntica, 2008. (Coleção Tendências em educação matemática).

PARTE II

Alfabetização: cultura escrita, leitura e produção textual

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NUM VIÉS HISTÓRICO: OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO, OS ESTÁGIOS IMPLICACIONAIS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Amanda Machado Chraim¹
Maíra de Sousa Emerick de Maria²

Introdução

Podemos encontrar, de acordo com Mortatti (2000), a partir de estudos referentes aos anos de 1876 a 1994, quatro movimentos na história da alfabetização no Brasil. O primeiro se dá a partir de 1880, com o chamado “método João de Deus”, presente na *Cartilha Maternal* ou *Arte da leitura*, escrita pelo poeta português João de Deus, a qual chega ao Brasil por meio de Antonio da Silva Jardim, que, na época, era professor de português da Escola Normal de São Paulo. O segundo momento, por sua vez, é marcado pela disputa entre os *métodos analíticos* e aqueles nomeados *sintéticos*. O terceiro momento iniciou-se, segundo a autora, em meados da década de 1920, e evocaria uma interpenetração de métodos em posturas favoráveis ao chamado *método analítico*. “Dessa posição resulta um ecletismo processual e conceitual, que passa a permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização” (MORTATTI, 2000, p. 26). O quarto momento é caracterizado pelos métodos que defendem as propostas de Emília Ferreiro, baseadas no ideário piagetiano, as quais conviveram e ainda convivem paralelamente com uma contraposição caracterizada pela defesa do retorno dos *métodos sintéticos*.

Mortatti (2000) registra, ainda, que, nos anos finais de sua pesquisa na década de 1990, emergiram reverberações dos estudos de Vigotski nas discussões referentes à alfabetização no país, discussão na qual a autora não se detém em razão da cronologia de sua pesquisa.

Neste capítulo, além de apresentarmos, em linhas gerais, os *métodos sintéticos e analíticos* e também as discussões embasadas no construtivismo piagetiano, focalizaremos na perspectiva histórico-cultural, presente no cenário da alfabetização desde meados dos anos 90 e à qual nos filiamos. Discutiremos, assim, a importância acerca da compreensão de que escolhas metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização não se dão aleatoriamente, pois ancoradas em bases teórico-epistemológicas distintas.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, em 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, em 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

1 O processo de alfabetização tomado pela prevalência dos métodos sintéticos e analíticos

Para que se compreendam mais efetivamente os momentos mencionados por Mortatti (2000), evocaremos, de forma breve, as diretrizes gerais que entendemos caracterizar os chamados *métodos sintéticos* e *analíticos*. Para tanto, importa considerar que, historicamente, os métodos que marcaram o processo de alfabetização são

[...] aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam (FRADE, 2007, p. 22).

Especificidades dos chamados *métodos sintéticos* tendem a remeter a comportamentos behavioristas, comportamentos operantes para aprender, associando estímulo e resposta, processo em que somente os estímulos significativos devem ser reforçados (com base em FRANCO, 1997).

Procedimentos metodológicos sob essa orientação podem ser de natureza marcadamente silábica, marcadamente alfabética e/ou marcadamente fônica. A orientação fônica prevê o estudo de vogais separadamente, com sua aglutinação posterior, assim como o estudo de consoantes, em que sua aglutinação com vogais e entre si mesmas é feita posteriormente. Dificuldades relacionadas à constituição das sílabas são trabalhadas gradativamente em palavras isoladas ou em sentenças breves.

A orientação marcadamente silábica, por sua vez, prevê o estudo de uma palavra-chave, destacando a sílaba e focalizando famílias silábicas; depois, introduz-se a formação de novas palavras e, então, a formação de sentenças e de textos (FRANCO, 1997).

Entendemos que essa orientação em que prevalece um movimento ou outro tende a ser mais efetivamente teórica do que operacional, uma vez que professores que optam por abordagens *sintéticas* tendem a interpenetrar atividades com base nas relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, com atividades de exercitação de famílias silábicas e de memorização do alfabeto. Essa, porém, é uma consideração a carecer de estudos sistemáticos de pesquisa.

Já orientações metodológicas de natureza *analítica* tendem a conceber que a aprendiza-

gem se dá por *insight* e, compreendendo que as modalidades falada e escrita da língua são muito diferentes, preveem como necessário partir dos conhecimentos considerados mais simples em direção àqueles tidos como mais complexos (FRANCO, 1997). As características relacionadas a essa perspectiva *analítica*, segundo Franco (1997, p. 35), são as que seguem:

a) parte de um texto significativo, para chegar, através de diferentes etapas, às partes que o compõem; b) a análise do todo precede à análise das partes e à síntese; c) implica repetição, memorização, generalização; d) é graduado; há um crescendo nas dificuldades apresentadas e vocabulário explorado; padronizado; e) exige leitura suplementar, período preparatório, enfatizando a discriminação auditiva e visual, definição da lateralidade, análise e síntese; f) utilização da letra cursiva.

Tais orientações metodológicas focalizam, em tese, a palavração e, posteriormente, historietas, pequenos contos em que os alunos participam da seleção de palavras e da organização de sentenças (FRANCO, 1997).

2 A metodização do construtivismo

Diferentemente dos dois movimentos apresentados anteriormente – abordagens de fundamentação *sintética* e abordagens de fundamentação *analítica* –, em meados da década de 1980, ficou muito evidente no Brasil um terceiro movimento, de ampla disseminação, com base em proposições de Emília Ferreiro, o chamado *construtivismo*. Essa vertente fundamenta-se no ideário piagetiano, o qual se caracteriza por focar numa descrição formal da cognição humana; em se tratando de Emília Ferreiro, essa descrição diz respeito ao processo de aprendizagem da escrita por parte da criança. O foco dessa abordagem são os *estágios implicacionais de desenvolvimento* e a atenção ao movimento de construção e testagem/confirmação/refutação de hipóteses sobre o objeto de conhecimento, neste caso a escrita.

Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]), no entanto, não propõem um novo método de ensino da escrita, compreendendo que a aprendizagem não depende de métodos: “[...] o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 28-29).

As autoras empreenderam, no período de 1974 a 1976, um estudo com base no método clínico piagetiano, envolvendo crianças de quatro a seis anos de idade. Deste estudo, emerge a compreensão da

[...] língua escrita³ como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada (MORTATTI, 2000, p. 266-267, grifos da autora).

Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]), então, descrevem *estágios implicacionais* no processo de aprendizado da escrita por parte das crianças com as quais trabalharam, sendo eles: *pré-silábico*; *silábico*; *silábico-alfabético*; *alfabético*. Podemos compreender, ainda, que há uma fase inicial, em que a criança reproduz traços típicos da escrita que identifica como suas formas básicas.

O estágio *pré-silábico* é aquele em que a forma dos grafismos é mais próxima à das letras, havendo uma maior variedade de grafismos, mas ainda não apresentando grande quantidade e variedade de formas. No estágio *silábico* dá-se um avanço qualitativo, ocasião em que a criança trata cada letra como uma sílaba. No estágio *silábico-alfabético*, a criança já faz uma análise mais complexa do “[...] conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e [d]o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 196-209, grifo das autoras). Enfim, no estágio *alfabético*, que constitui o final do processo de aprendizagem nessa perspectiva, a criança passa a compreender que a sílaba é constituída de diferentes caracteres e realiza uma análise dos fonemas das palavras que pretende escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1985]).

Importa, nesta discussão, considerar que, mesmo que as considerações das autoras não configurem um método de alfabetização, a forma como seus estudos foram difundidos no Brasil suscitaram essa compreensão, de modo que escolas e professores passaram a modelizar metodologicamente o que não era, na origem, método em si mesmo. De acordo com Frade (2007, p. 35),

³ Mantivemos o uso língua escrita por se tratar de uma citação, mas entendemos mais apropriada a expressão modalidade escrita da língua.

[...] um problema que se constata na história dos métodos é que estes sempre vieram atrelados a um discurso único de eficiência, sem consideração dos limites internos de cada um, mas apenas dos problemas dos métodos que os precederam. Alguns autores vão dizer que a discussão dos métodos, historicamente, é fruto muito mais de um discurso apaixonado do que de evidências racionais sobre seus progressos. E poderíamos também dizer que mesmo a desmetodização que empreendemos no final do século XX foi um discurso muito apaixonado que beira a uma espécie de conversão.

Soares (2004) também aborda a questão dos métodos e das mudanças que os estudos de base *construtivista* representaram para a *alfabetização* no Brasil. A autora afirma que “[...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” (SOARES, 2004, p. 11).

Entendemos, portanto, que essa busca pelo 'melhor método de alfabetização' ou pelo 'método correto' traz consigo implicações de toda ordem e parece se assentar em concepções de *língua* muito distintas. Enquanto os métodos *sintéticos* fundamentam-se em uma concepção sistêmica de *língua*, muito vinculada ao que Volóshinov (2009 [1929]) chama de *objetivismo abstrato*, os métodos *analíticos*, em nossa compreensão, vinculam-se muito estreitamente a uma concepção de *língua como comunicação*, o que nos remete ao ideário jakobsoniano (JAKOBSON, 1974). Já o *construtivismo*, compreendemos que remete ao interacionismo kantiano, de forma a tomar a *língua* como objeto de conhecimento a ser apreendido pelo sujeito cognoscente.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1985], p. 26).

A partir dessas colocações, parece-nos certo de que o professor, na perspectiva de

base piagetiana, representa um papel secundarizado no processo de desenvolvimento dos alunos. Desta forma, em relação ao ensino e à aprendizagem, dois processos distintos, é o segundo que se toma como foco, pois o que há de mais relevante nesta perspectiva é a relação do sujeito com o objeto de conhecimento, sem dar ênfase à relação com o outro mais experiente, pormenorizando, assim, o processo de ensino. Este *outro mais experiente*, o professor para o que temos discutido neste capítulo, é figura imprescindível para aquilo que discutiremos a seguir.

3 O ideário histórico-cultural na alfabetização

Tendo presente, numa perspectiva histórica, as diferentes concepções acerca de alfabetização e as também distintas formas de tomar a *língua* em cada uma delas, importa trazer-mos, nesta seção, o ideário vigotskiano, que se pauta em outra concepção, aquela que, em nosso olhar, robustece significativamente os estudos acerca do processo de alfabetização.

Neste viés, a *língua* é tomada como objeto social e como prática social, e tal concepção incide diretamente no fazer pedagógico, já que, nesta vertente histórico-cultural, compreende-se, como coloca Frade (2007, p. 32), que “[...] é necessário que [os alunos] façam uso da escrita em situações sociais e que se beneficiem da cultura escrita como um todo, apropriando-se de novos usos que surgirem” (FRADE, 2007, p. 32).

Deste modo, para estudar a *língua* tal qual a entendemos, é preciso atentar a

[...] formas y tipos de interacción discursiva en relación con sus condiciones concretas, 2) formas de enunciados concretos, de algunas actuaciones discursivas en estrecha relación con la interacción cuyos elementos son estos enunciados, es decir, los géneros de las actuaciones discursivas, determinados por la interacción discursiva, en la vida y en la creación ideológica, 3) a partir de ahí, una revisión de las formas del lenguaje tomadas en su versión lingüística habitual (VOLÓSHÍNOV, 2009 [1929], p. 133-134).

Nesta discussão, importa considerar que a *língua*, como sistema, possui diversos recursos – lexicais, morfológicos, sintáticos –, mas eles se materializam somente na *concretude* do enunciado, ou seja, os recursos linguísticos por si mesmos permanecem somente na abstração. É na interação, por meio do enunciado, que há o *encontro* entre o *eu* e o *outro*, em que o eu agencia recursos linguísticos para interagir com o outro, destinatário, já prevendo sua resposta (BAKHTIN, 2011 [1952-53]).

Assim, os recursos linguísticos são escolhidos pelos falantes de acordo com o momento

da interação, na relação com o outro na *esfera de atividade humana* em que estão inseridos. A *língua*, então, pertence ao falante, assim como ele também pertence a um grupo social, e essa relação de pertencimento acarreta unidade e unicidade no processo de desenvolvimento da *língua* (PONZIO, 2010) e só tem sentido no plano das relações intersubjetivas.

Entendemos, pois, que metodologias de ensino da modalidade escrita só podem materializar-se a partir de bases epistemológicas que as fundamentam, o que remete a concepções de *sujeito* e de *língua* muito específicas.

A palavra 'metodologias' se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, p. 32-33).

Em convergência com essa atenção à singularidade dos sujeitos e às dimensões sociais dos usos da escrita, temos presente que, a partir do final do século XX, principalmente com os estudos da psicologia da linguagem propostos por Lev Vigotski, novos horizontes surgiram no campo da educação, com especial atenção sobre a alfabetização.

Os estudos vigotskianos vão além da biologia, não se ocupam somente com o sistema cognitivo humano; focalizam o universo social juntamente com os universos biológico e cognitivo, tendo presente que o desenvolvimento intelectual prossegue do social para o individual (SMOLKA, 1993). Desse modo, os processos de ensino e aprendizagem são tomados por meio da relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, em uma base teórica que é histórico-cultural; não se trata de um *sujeito* no âmbito do racionalismo cartesiano, nem da *língua* tomada em sua abstração; ao contrário, o *sujeito* é concebido como parte da cultura e da história, pois ele não é somente produto do meio, mas é agente no processo de criação do meio (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006) e faz uso social da *língua*. Sob esse olhar, é papel da escola tratar a *língua* como objeto de conhecimento e também como objeto de reflexão, pois é na escola que as atividades educativas são sistematizadas.

À luz do ideário vigotskiano, antes de frequentarem a escola, as crianças já participam de situações de aprendizagem; assim, têm uma história de apropriação do conhecimento prévia às situações escolares. Antes dos primeiros exercícios escolares de escrita, a criança já acumulou um patrimônio de habilidades que a auxiliará no seu processo de aprendizagem da escrita (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006). É, porém, na escola que o sujeito se apropria das experiências culturalmente acumuladas (VIGOTSKI, 2007 [1968]).

Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir. Essa placa já contém as marcas daquelas técnicas que a criança usou ao aprender a lidar com os complexos problemas de seu ambiente. Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança, para lidar, por si mesma, com tarefas culturais (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 101).

O olhar vigotskiano, desse modo, faculta uma análise psicológica para questões relacionadas ao ensino, sugerindo, assim, uma reavaliação de aspectos consagrados no campo educacional (REGO, 2013). Para este ideário, “[...] organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados” (REGO, 2013, p. 93). Os estudos vigotskianos, dessa forma, vão de encontro a concepções ambientalistas ou inatistas, pois compreendem que o sujeito se constitui na relação com o meio e não se limita a um produto de características inatas ou de determinações na ambientação em que vive – o sujeito é datado e se historiciza a partir de suas características biológicas na cultura e na história.

Por essa compreensão de *sujeito* e também de *língua*, Vigotski (2007 [1968]) propõe que não se deve esperar que o sujeito, em nosso caso o aluno em processo de alfabetização, atinja certa idade para que um determinado conteúdo seja introduzido na aula, o que significa a sujeição da *aprendizagem ao desenvolvimento*, como se propõe nos moldes do ideário piagetiano. Aquele autor afirma que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 95). Assim, “[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio de processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai ao reboque desse processo” (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 102). Compreendemos, por essas razões, que desenvolvimento não é pré-condição para a aprendizagem, e sim que, à medida que o aluno aprende, ele se desenvolve.

No tratamento das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007 [1968]) propõe a *Zona de desenvolvimento real* (ZDR) e a *Zona de desenvolvimento iminente* (ZDI⁴) – esta última relaciona-se ao potencial para aprender, àquilo que está em fase de maturação; já a ZDR refere-se àquilo que o sujeito pode fazer sozinho, sem o auxílio de

um interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2007 [1968]).

A zona de desenvolvimento proximal [imediata] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez de 'frutos' do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediata] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007 [1968], p. 98).

A compreensão da ZDR e da ZDI permite que professores possam entender como se dá o desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, o trabalho docente é fundamental nos processos de ensino e aprendizagem. O ideário vigotskiano

[...] pontua o papel do professor como aquele sujeito social que tem sua ação junto aos estudantes de forma intencional e deliberada, tomando como sua tarefa primordial mediar os processos de elaboração dos conhecimentos historicamente sistematizados e acumulados pelo homem (GUEDES-PINTO, 2011, p. 21).

O professor, na perspectiva histórico-cultural, é, então, o interlocutor mais experiente, tendo um papel substancial no que se refere à apropriação dos conhecimentos científicos por parte dos alunos. A metodologia escolhida para dar conta disso não pode prescindir, portanto, das concepções de *língua* e de *sujeito* que estão imbricadas a essa teoria.

Considerações finais

Propusemo-nos, ao longo deste capítulo, retomar aqueles movimentos que tiveram

⁴ Com base em Prestes (2010), optamos por utilizar *zona de desenvolvimento iminente* no lugar daquilo que nos referíamos como *zona de desenvolvimento imediato*, com base em Bezerra (2009). A opção por *iminente* decorre de estudo dessa autora, em tese de doutorado, no qual leva a termo uma discussão sobre adequações e inadequações das traduções das obras de Vigotski do russo para o português. Segundo a autora, *zona bljajichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente* porque se caracteriza essencialmente pelas possibilidades de desenvolvimento, mais do que pelo imediatismo e pela obrigatoriedade de ocorrência.

grande força no campo da alfabetização no Brasil, tratando mais especificamente dos *métodos analíticos e sintéticos* e das proposições de Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) acerca dos estágios implicacionais de desenvolvimento, embasados nos princípios de Piaget. Não foi nosso intuito, portanto, aprofundar de forma extensa cada uma dessas questões, por entendermos que há uma vasta literatura de autores tanto estrangeiros quanto brasileiros que tratam desses métodos e proposições de forma bastante detalhada.

Nosso percurso neste capítulo teve por finalidade apontar e discutir como cada uma dessas perspectivas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da escrita estão fundamentadas em concepções distintas de *língua* e de *sujeito*. Mais do que isso, chamar atenção para a necessidade de tais conhecimentos fazerem parte do arcabouço teórico dos professores que estão em sala de aula, já que concepções distintas implicam metodologias também diferentes.

Nossa filiação, como já expusemos, está atrelada à última perspectiva discutida aqui, a histórico-cultural, que traz concepções de *sujeito* e de *língua* bastante marcadas na relação com o social e com a interação e, decorrente disso, tem na figura do professor papel determinante no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem. Diferentemente da proposta piagetiana, como vimos, em que o docente tem espaço secundário no processo de desenvolvimento do aluno, na base vigotskiana esse espaço é ampliado, pois o professor é o *outro mais experiente*, e a criança necessita de sua intervenção para que se dê sua aprendizagem, passando de uma zona de desenvolvimento a outra. Essa intervenção se dá, estamos certas disso, por meio do ensino, processo que tem grande relevância, ao lado do processo da aprendizagem, na perspectiva histórico-cultural.

Entendemos que hoje não há mais espaço para debates relevantes acerca dos métodos de alfabetização, principalmente por conta dos estudos subsequentes que foram empreendidos no campo educacional brasileiro – parece-nos certo de que há algum tempo verificou-se que a discussão acerca dos *métodos analíticos e sintéticos* não dá conta de todas as contingências relacionadas ao ensino e à aprendizagem da *língua* nas escolas.

Por outro lado, em alguns contornos, ainda parece ser uma fragilidade da prática docente o não embasamento consciente em torno de suas práticas pedagógicas. Importa trabalharmos, principalmente nas formações continuadas, como propõe o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, com estudos teóricos delimitados e aprofundados, para que as práticas docentes possam ser de fato ressignificadas. Tal ressignificação somente é possível quando houver uma profunda compreensão acerca das concepções de *língua* e de *sujeito* que estão subjacentes às teorias, para que o próprio professor perceba se a metodologia que emprega em seu trabalho está fundamentada. Dessa forma, não mais teremos aquelas configurações apontadas por Soares (2004), de métodos sem teoria ou, ao contrário, de teorias sem métodos, já que entendemos que qualquer uma delas delinea-se

como insuficiente para dar conta de todas as contingências do processo de alfabetização.

Importa compreendermos que, sob uma ótica vigotskiana, o professor tem papel central, assim como o aluno, no processo de ensino e aprendizagem, e isso o chama para a responsabilidade de planejar efetivamente cada uma das atividades empreendidas em sala de aula. Primeiramente, o docente deve conhecer os sujeitos com quem fará suas interações, de forma a reconhecer o que eles devem aprender para, assim, se desenvolverem, já que nesta perspectiva a aprendizagem carrega o desenvolvimento. A partir disso, reconhecendo que a *língua* tem papel imprescindível não só como objeto do conhecimento, mas também como instituidora das relações entre alunos e professores, os docentes desenvolverão as atividades pedagógicas de forma consciente, reconhecendo o objetivo de cada uma delas, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de seus alfabetizandos.

Acreditamos que, pelo viés histórico-cultural, os docentes são chamados a assumir uma responsabilidade-chave para que se efetivem os processos de ensino e aprendizagem e, filiando-se a tal viés, conhecendo-o e aprofundando-se em suas teorias, os professores percebem em seu papel uma importância cabal: a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização parecem depender, sim, do *outro mais experiente*. Assumindo-se como este *outro*, o professor incide diretamente sobre o desenvolvimento de seus alunos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53].
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1991 [1985].
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria (RS), v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.
- FRANCO, Ângela. **Metodologia de ensino**: língua portuguesa. Belo Horizonte: Ed. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia Formação inicial de professores: a escrita como aliada da prática formativa e como indiciadora dos sentidos do trabalho docente. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan/jun.2011, p. 20-34.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução de I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

- PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- REGO, Teresa Cristina Rego. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da linguagem** [tradução Paulo Bezerra]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1968].
- VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP, Ícone/EDUSP, 2006 [1988].
- VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [trad. Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

A CENTRALIDADE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS NO PLANEJAMENTO EM PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO (OU SOBRE POR QUE VIGOTSKI NÃO SE ALINHA À PÓS-MODERNIDADE)

Rosângela Pedralli¹
Daniela Cristina da Silva¹
Luiza Sandri Coelho¹

Introdução

Quando se contempla o ciclo da alfabetização historicamente, parece inegável o relevo que a escolha metodológica ganha. Esse enfoque se justifica pela própria história da alfabetização no cenário nacional que, em boa medida, se enovela à história dos métodos (MORTATTI, 2006).

Em tempos de relativismo pós-moderno, por outro lado, discutir metodologia de ensino parece ter cedido lugar ao clamor romantizado do 'partir da realidade dos sujeitos', que caracteriza boa parte das ações contemporaneamente. Presenciamos, nesse sentido, um momento de arrevesamento do pensamento freiriano, que, ao dialogar, naquele momento histórico, década de 1960, com uma escola que levava a termo ações didático-pedagógicas organizadas a despeito de quem eram os alunos, defendia um planejamento que contemplasse a prática social dos sujeitos que se inseriam nos processos de escolarização. Eis um exemplo contemporâneo da teoria da curvatura da vara, de que tratou Saviani (1983).

A questão colocada, a nosso ver, não diz respeito à focalização dos processos de aprendizagem em detrimento dos processos de ensino, mas ao equilíbrio entre essas duas dimensões que está na base da teorização vigotskiana sobre o desenvolvimento humano derivado dos processos escolares de ensino. Nela, o pensador defende que as ações escolares sejam orientadas para essas duas dimensões – o ensino e a aprendizagem: ao professor cabe o planejamento de ações que facultem o aprendizado, que, por sua vez, carrega o desenvolvimento, processo que não é possível sem ter presente o percurso de desenvolvimento dos alunos, o que nos remete aos conceitos inter-relacionados de *nível de desenvolvimento real*, *zona de*

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da mesma universidade. Vinculada, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de Língua Portuguesa. Vinculada, nos anos 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Licencianda em Letras-Português pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, nos anos 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

*desenvolvimento imediato*⁴ e *nível de desenvolvimento potencial*⁵.

Entender ser possível a eleição de uma das duas dimensões resulta, inevitavelmente, no esvaziamento da escola, uma vez que, na perspectiva histórico-cultural, tal instituição se justifica socialmente em razão de seu potencial para a formação humana, o que não é possível sem que se considerem os próprios seres humanos em formação.

Com o objetivo de explicitar a relação entre base epistemológica e procedimentos metodológicos no processo de alfabetização, o presente artigo está organizado em duas seções de conteúdo, seguidas das considerações finais. Na primeira delas, apresentaremos a concepção de sujeito que emerge das teorizações de base histórico-cultural e a concepção de língua convergente com essa mesma base. Na segunda das seções de conteúdo, discutiremos as implicações dessas concepções para o planejamento de ações didático-pedagógicas no processo de alfabetização.

1 **Concepções de sujeito e língua convergentes com a base histórico-cultural**⁶

Emergem dos estudos alinhados à base histórico-cultural concepções de sujeito e língua bastante claras e intrinsecamente relacionadas. No que compete à concepção de *língua* há o alinhamento a uma compreensão dela não como um aprendizado que requer exercício, mas como uma produção cultural que tem lugar na história humana, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) e que, como tal, faculta a relação entre o *eu* e o *outro* no bojo da sociedade, constituída no curso da história. Consiste, desse modo, em um olhar focado nas relações intersubjetivas, considerando que os sujeitos se constituem nas relações com o outro, por meio da *língua*, condição em que eles incidem sobre o mundo e se deixam incidir por ele (com base em BRITTO, 2012).

Trata-se, assim, de uma convergência que dá conta da concepção de *língua* como necessariamente social, instrumento psicológico que faculta a instituição de relações humanas. E nessa compreensão, em que a *língua* não é tomada na imanência e tampouco como conjunto de formas disponíveis independentemente da ação e do trabalho humanos, erige-se a repre-

⁴ Adotamos a nomenclatura defendida por Bezerra, que fez a tradução diretamente do russo da obra de Vigotski “Pensamento e linguagem”, escrita pelo autor na década de 1930, tradução publicada pela editora paulistana Martins Fontes no ano de 2001, com o título “A construção do pensamento de da linguagem” e, nela, recomenda que denominemos Zona de Desenvolvimento Imediato e não mais Zona de Desenvolvimento Proximal, tal qual vinha sendo traduzida a expressão para o português. Segundo ele, o sentido que o autor quer dar ao termo se aproxima mais da expressão imediata e não do que ele entende ser uma tradução equivocada, o termo proximal.

⁵ Estamos cientes das ressalvas de Prestes (2012) sobre a denominação da Zona de Desenvolvimento Proximal/Imediato tanto quanto acerca da inexistência de um Nível potencial de desenvolvimento na obra vigotskiana, optamos por manter, entretanto, a tríade conceitual reconhecida internacionalmente, por entendermos que a obra da mencionada autora não oferece elementos para uma verticalização na alteração sinalizada que transcenda a escolha lexical.

⁶ Esta seção consiste em adaptação da seção apresentada em Pedralli (2014).

sentação de *língua* como *objeto social*, fundamentalmente ligada às subjetividades que se constituem nas atividades levadas a termo em diferentes espaços sociais por meio das relações intersubjetivas estabelecidas em momentos históricos específicos, atividades potencialmente produtoras de cultura (DUARTE; MARTINS, 2013).

Entender *língua* desse modo implica ressignificações da forma como compreendemos *identidade* (PONZIO, 2008-09) e *cultura escrita*, as quais são essencialmente, à luz dessa compreensão de *língua*, historicamente produzidas e, como produções humanas, dão-se na historicidade, situadamente, e pressupõem *encontros* (PONZIO, 2010). Assim, entendendo que

[...] a palavra subsiste apenas no encontro com a outra palavra. A bem da verdade não se trata de uma relação entre dois, entre dois sujeitos, entre duas palavras, como se houvesse antes dois sujeitos, as duas palavras e em seguida a relação entre elas, o encontro. É exatamente a relação, o encontro que faz existir a palavra como outra palavra; esta é por esta relação, não existe antes, não existe fora disso (PONZIO, 2010, p. 39).

Trata-se, pois, de *encontros* que tanto nos modificam, como modificam o outro, deslocando configurações efemeramente cristalizadas acerca da cultura escrita e das nossas representações sobre o mundo no que respeita às produções culturais derivadas das atividades humanas. Esses deslocamentos, no entanto, resistem de modo mais efetivo ou menos efetivo a configurações macrosociológicas (com base em PONZIO, 2008-09) que tendem a cercear nossas ações, atendendo a demandas imediatas de uma sociedade urbano-industrial que, em boa medida, tolhem muitas das possibilidades de relação nossa com o outro por meio da escrita (BRITTO, 2012).

Com base em Ponzio (2008-09), entendemos que nossas atividades não raro são submetidas a cerceamentos macrosociológicos que nos encapsulam em categorias dicotômicas como *brancos* ou *negros*, *homens* ou *mulheres*, *jovens* ou *velhos*, conferindo ao conceito de *identidade* perspectivas individualista e funcionalista – entendida esta última como a servilidade a um mercado global – e descurando da condição fundamental de relação com a *alteridade* para o delineamento da *singularidade*, sem o que esse conceito se esvazia. Importa, pois, considerarmos que os usos da *língua* no plano da cultura trazem consigo deslocamentos por conta de nossa atividade com o outro no mundo, o que, por sua vez, conta com a inescapável mediação da linguagem (VIGOTSKI, 2007 [1978]).

À guisa de sintetização, cabe recorrer ao trabalho feito por Leontiev (1978) na depreensão, da obra marxiana, de uma concepção de sujeito, como social e historicamente forma-

do, de sociedade, como produto e produtora da atividade vital, e do trânsito metabólico entre ambos, o qual tem como elemento central a língua, que permite a/resulta em mútua constitutividade entre ambos, homens e sociedade.

Tendo essa relação presente, a questão que se apresenta é: quais as implicações disso para o ensino escolar e mais especificamente para o processo de alfabetização? Vamos a elas.

2 Implicações das concepções de *sujeito e língua* para o planejamento de ações didático-pedagógicas no processo de alfabetização

Conceber que o que nos diferencia como humanos que somos das outras espécies não são nossas necessidades de natureza biológica, mas de natureza social, nos leva a tomar como aspecto inexorável a dupla face de nossa constituição, a face biológica e a face social. A face biológica vem inscrita em nossa *filogênese*, e diz respeito à nossa hominização, enquanto nossa face social depende de nossa inserção e apropriação dos objetos da cultura, do que depende nossa humanização.

Nesse sentido, A.N. Leontiev e L. S. Vigotski convergiam em, pelo menos, um ponto, o desenvolvimento psicológico requer objetivação/apropriação dos produtos culturais, tanto materiais quanto intelectuais, pelos sujeitos, já que “a transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana, não é concebida na psicologia vigotskiana apenas como um dos fatores do desenvolvimento, ela é considerada o fator determinante, principal”. (DUARTE, 2000, p. 83).

A transmissão na perspectiva histórico-cultural, importa o registro, não pode ser concebida como um processo que coloca o sujeito numa posição passiva, num alinhamento à *concepção bancária* de educação, amplamente criticada na obra freiriana. A transmissão na ótica histórico-cultural demanda um processo ativo pelos sujeitos, que, ao colocarem-se em interação com o outro com vistas à apropriação de um produto da cultura, incidem tanto no próprio objeto da apropriação quanto na constituição do outro e na sua própria constituição, o que deriva da apropriação e da própria interação.

Por certo conceber o desenvolvimento humano dessa forma soa estranho tanto para partidários do *ensino tradicional*, entendido aqui como um modo de agir docente comprometido com conteúdos a ensinar, a despeito dos sujeitos que se põem a conhecer esses conteúdos ao mesmo tempo em que se deveriam reconhecer-se em tais conteúdos, numa remissão à defesa de Vigotski (2007 [1978]) de que o processo de apropriação não se dá sem que conceitos científicos se relacionem nas ações de ensino aos conceitos cotidianos e ao conceito de *alienação* amplamente problematizado na obra marxiana; quanto dos defensores do relativismo que colocam o indivíduo no centro, como se esse pudesse desenvolver-se sem conscientizar-se do seu papel no curso da história, o que não se dá sem apropriação dos objetos da cultura produzidos pela humanidade.

Ao contrário de tais posicionamentos, quando alfabetizadores tomam como norte de sua ação a alfabetização na perspectiva histórico-cultural, parece angustiar-lhes justamente a falta de algo 'palpável' e por vezes replicável no que compete à metodologia desse processo, uma vez que alfabetizar nessa perspectiva tende a desestabilizar docentes, já que não prevê receitas de ação traçadas aprioristicamente, como quando, alinhados à outra concepção de língua, de sujeito e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano⁷, as inquietações dos alfabetizadores residiam em qual método utilizar. Naquele tempo histórico, a alfabetização era tomada como sinônimo de codificação e decodificação.

Alfabetizar na perspectiva histórico-cultural prescinde de métodos, do mesmo modo que transcende a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como um objeto autônomo. Nessa perspectiva, apropriar-se do SEA se justifica pelo modo de organização social estar absolutamente fundado na cultura escrita e, dessa forma, a participação efetiva em sociedade estar condicionada ao uso e ao reconhecimento da escrita como envolto em relações de poder.

Tomar o processo de alfabetização no bojo das relações sociais demanda clareza sobre quais são os objetos de ensino que ocupam a escola e planejamento das ações de ensino tendo no horizonte os alunos que temos conosco e os usos da língua que esses mesmos alunos trazem consigo para a instituição escolar, tanto quanto os objetos da cultura que, na relação com a prática social desses sujeitos (SAVIANI, 1983), nós, profissionais alfabetizadores, compreendemos que vale debruçarmo-nos, ganhando assim *status* de objeto do conhecimento.

O 'debruçar-se sobre' nessa perspectiva inclui professores e alunos, em condições distintas. O professor, como *interlocutor mais experiente* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) que é em situações de ensino escolar, domina os conceitos científicos implicados na apropriação do objeto da cultura, alçado a objeto de ensino, pelo potencial na formação humana que detém, e nessa condição deve planejar as ações didático-pedagógicas de modo a levar os alunos a apropriarem-se dos conceitos científicos necessários para apropriação do objeto da cultura em questão, dando a eles condições de participação na prática social que motivou as ações, sob outro prisma, o daquele que conhece efetivamente tal prática no plano da história e ao fazê-lo se reconhece nessa mesma prática.

Esse delineamento das ações escolares, por si só, já inviabiliza o delineamento apriorístico de tais ações. Daí a instabilidade sentida e professada por profissionais alfabetizadores que são convidados não apenas a recitar um novo mantra 'alfabetização na perspectiva histórico-cultural', mas de fato compreender as implicações para o seu planejamento do alinhamento a essa matriz epistemológica. Em nosso entendimento, essa compreensão é inescapá-

⁷ Cf. Chraim & Emerick de Maria nesta mesma obra.

vel de um processo de formação continuada assentado nessas bases, já que o percurso para o desenvolvimento humano via processos formais de ensino é o mesmo em todos os níveis, sejam eles a alfabetização ou a formação continuada de profissionais da educação.

Nesse sentido, ter clareza sobre o modo como compreendemos a constituição dos sujeitos que temos conosco ao longo do ano letivo e a forma como concebemos a língua é fundamental às escolhas metodológicas que fazemos, ao nosso planejamento enfim.

No que diz respeito à concepção de *sujeito*, é bastante comum entre alfabetizadores o entendimento dos alunos na dimensão intrassubjetiva, ou seja, tais alunos são compreendidos apenas na dimensão cognitiva, muito relacionada à faixa etária em que se encontram. Subjaz a essa compreensão, o entendimento de que uma vez que tenho comigo alunos com cerca de sete anos, eles deverão ser capazes de fazer um conjunto de coisas com a linguagem, tendo em vista a *etapa* do desenvolvimento em que se encontram; ao passo que relações mais complexas demandadas no trato com a escrita não lhes seriam possíveis ainda, dada a faixa etária em que se encontram. O mesmo valeria para a apropriação de conhecimentos característicos de todas as áreas do conhecimento.

Quando nos alinhamos à alfabetização na perspectiva histórico-cultural, no entanto, não compreendemos os sujeitos desse modo, ainda que entendamos, como defende Vigotski (2007 [1978]), que a dimensão intrassubjetiva está implicada no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, no entanto, compreendemos que tal dimensão se desenvolve em absoluto imbricamento com a dimensão intersubjetiva. Isso significa dizer que é a partir da relação que os alunos estabelecem com os outros, dentro e fora da escola, que o desenvolvimento se dá; logo, a faixa etária em si não pode ser determinante do planejamento das ações de ensino. Na verdade, de acordo com a base à qual nos alinhamos, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é diametralmente oposta, na medida em que o *desenvolvimento depende da aprendizagem* (VIGOTSKI, 2007 [1978]). Na esfera escolar especificamente, é na relação com o outro por meio da língua com vistas à apropriação de um objeto da cultura presente na prática social que o sujeito se desenvolve.

Assim concebendo, devem orientar o planejamento dessas ações, antes, os sujeitos reais com os quais sou convidado a interagir ao longo do ano letivo, compreendendo que cabe a mim, alfabetizador, planejar ações de ensino que levem esses sujeitos a se desenvolverem, ou seja, que o planejamento tendo sido levado a termo contribua para a sua humanização. Essas ações devem contar com diferentes estratégias, a fim de que *todos* se apropriem dos conhecimentos que desejo ensinar pelo potencial formador que carregam consigo.

Eis um convite à inclusão convergente com essa base epistemológica, no qual é o desenvolvimento do sujeito, possível apenas pela apropriação do produto da atividade humana no curso da história, que orienta o delineamento dos *objetivos*, dos *conceitos científicos* a serem apropriados, das *estratégias* utilizadas e dos modos de avaliação, do planejamento por fim;

e não o relativismo que destitui o real sentido da escola ao alavancar a objeto de ensino aspectos que são antes epifenômenos da inserção escolar: o comportamento, o trabalho coletivo, o conhecimento de rituais, hábitos de higiene, de alimentação e de condutas sociais, dentre outros aspectos.

Em se tratando da concepção de *língua*, ainda, cabe refletir sobre o modo como, historicamente, ler e escrever foram compreendidos na escola, já que esses eixos acabam por se configurar foco no processo de alfabetização, ainda que na articulação com as demais áreas do conhecimento. Em boa parte dos espaços escolares, como reflexo da própria história da alfabetização, o ato de ler e o trabalho de produção escrita estiveram, por muito tempo, alinhados aos processos de codificação e de decodificação, sem que uma relação muito evidente com o uso da leitura e da escrita dentro e fora da escola tenha sido estabelecida.

Hoje, entretanto, tendo como propósito alfabetizar à luz das práticas sociais de uso da língua, não é mais possível a nós, alfabetizadores, limitarmos nosso escopo de ação ao domínio do sistema de escrita alfabética (SEA), desconsiderando as relações instituídas por meio da escrita entre os sujeitos, o que se dá em *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952/53]), compreendidos também como produções da história humana. Tais relações dizem respeito tanto ao que as crianças já fazem com a escrita nos ambientes nos quais interagem, quanto ao que elas poderão ainda fazer se forem levadas a compreender e engajar-se em novos modos de usar a escrita na escola, por meio de nossa ação metodologicamente planejada, ou em demais espaços nos quais possam vir a interagir.

Considerar, no entanto, que a dimensão social da escrita, ou seja, os usos que dela fazemos, em diferentes contextos sociais, para diferentes propósitos, não significa – ao contrário da forma como algumas correntes de pensamento equivocadamente têm tomado o processo de alfabetização – desconsiderar a necessidade de contemplar o ensino do sistema de escrita alfabética. Oposto a isso, alfabetizar nessa perspectiva significa contemplar tal sistema na relação com os usos sociais da escrita, materializados em produções humanas no curso da história, a exemplo da literatura. Dessa forma, a alfabetização é vista como um processo que se dá na busca constante por trabalhar com o SEA no bojo da língua em uso, em textos que têm existência na sociedade e não apenas na escola.

Considerações finais

Alfabetizar na perspectiva histórico-cultural impõe aos profissionais alfabetizadores uma agenda bastante desafiadora. Do ponto de vista metodológico, um dos aspectos centrais é a impossibilidade de contar com ações delineadas a despeito dos modos possíveis de usar a escrita nos diferentes contextos sociais e dos sujeitos reais. Tal impossibilidade apresenta como ponto de partida a prática social, da qual são hauridos objetos da cultura que são alçados a objetos de ensino na instituição escolar (SAVIANI, 1983).

Partir da prática social, ao contrário do que defendem profissionais alinhados à pós-modernidade, não significa um relativismo tal que não sejam identificados pontos de convergência entre os processos de alfabetização em diferentes escolas, tanto quanto de que trabalhar nessa perspectiva signifique a nós, alfabetizadores, a possibilidade de agir sem planejamento, por estarmos então a mercê dos interesses e das necessidades dos sujeitos.

A alfabetização, contrariamente a tal compreensão equivocada do que seja partir da prática social, é justamente o que destaca os Anos Iniciais do restante do processo de escolarização; do mesmo modo, é o momento em que as crianças devem, dentre outros aspectos, apropriar-se do sistema de escrita alfabética em objetivações humanas presentes na história independentemente do contexto em que isso se dê, para o que, mais do que nunca, o planejamento é fundamental. E planejar, definitivamente, não é ação alienada, é *atividade*, no sentido que Leontiev (1978) dá ao termo, em que o (re)conhecimento é tomado como eixo, para o que há que haver objetivos claramente definidos, do que depende o processo de avaliação, conceitos científicos objeto da apropriação pelos sujeitos e diferentes estratégias de modo a permitir que todos aprendam.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-53], p. 261-306.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 83-98.
- DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- _____; MARTINS, Lúcia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Orgs.). **Educação e cultura**: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.
- LEONTIEV, A. N.. **Atividade, consciência y personalidade**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida no **Seminário “Alfabetização e letramento em debate”**, 2006.
- PONZIO, Augusto. (Cura) Globalizzazione e infunzionalità. **Athanos**. Tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Roma: Maltemi, 2008-09. p. 21-41.
- _____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. SP: Autores Associados, 1983.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

CULTURA ESCRITA, LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO, SEA: EM BUSCA DE TRANSCENDER DICOTOMIAS NO CAMPO CONCEITUAL DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti¹

Laiana Abdala Martins²

Considerações Iniciais

Neste artigo tematizamos relações entre *cultura escrita*, *letramento*, *alfabetização* e *Sistema de Escrita Alfabética*, argumentando em favor de concebermos esses conceitos sob a égide da *integração* e não da *dicotomização*, nem tampouco sob a égide de complementaridades, a exemplo de *alfabetização com letramento*, ou de finalidades, a exemplo de *alfabetização para o letramento*. Trata-se de uma proposta que busca problematizar relações que tendem a ser estabelecidas no campo conceitual da apropriação da escrita. Esse encaminhamento se justifica em razão da importância que vemos em não descurar das diferentes instâncias implicadas nos estudos desse campo, quer sejam elas respectivas a dimensões mais amplas, do escopo da *cultura escrita*, quer sejam elas respectivas a dimensões mais estritas no âmbito do SEA; todas, no entanto, constitutivas do mencionado processo de apropriação da escrita e, portanto, nele integradas.

1 Sistema de Escrita Alfabética – SEA: uma propriedade da modalidade escrita da língua e não uma propriedade de um método de ensino ou de uma vertente teórica

Estudos em alfabetização³ têm sido historicamente pródigos em colocar em discussão especificidades de natureza metodológica que tendem a dicotomizar abordagens tidas como *sintéticas* e abordagens tidas como *analíticas/textuais* ⁴ e congêneres, com destaque, nas últimas décadas, a reflexões tangentes ao pensamento de Emília Ferreiro e seus seguidores e, mais recentemente, com um destaque de outra ordem: vinculações às neurociências na defesa da prevalência de bases fônicas⁵. Olhares tais tendem a problematizações que salientam

¹ Pós-doutora em Filosofia da Linguagem pela Università degli Studi di Basri Aldo Moro – Itália. Professora do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina.

² Mestranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, no ano de 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Parecem-nos exemplos, de olhares tais, estudos de Mortatti (2000), Borges (1998), Gontijo (2002), Frade (2003; 2007), Elias (2000) entre outros.

⁴ Tomamos *textuais* aqui em sentido estrito.

⁵ Remissão a propostas de Scliar-Cabral (2014) a partir de compreensões de Dehaene (2012).

especificidades metodológicas dessas abordagens, atentando, de modo mais explícito ou mesmo de modo tangencial, para bases epistemológicas que as sustentam. Considerem-se, ainda, nesse percurso de discussões, pautas sobre *desmetodização*, que vêm ocupando a literatura da área nos últimos anos.

Em se tratando especificamente da esfera escolar, estudos⁶ que temos levado a termo em nosso grupo de pesquisa⁷, têm reiterado um conhecido movimento que parece se estabelecer ali: o chamado *mix* teórico, a partir do qual alfabetizadores agenciam, em seu cotidiano de atuação pedagógica, propriedades de diferentes abordagens teóricas, na maior parte dos casos sem uma efetiva compreensão das distinções filosófico-epistemológicas a partir das quais essas abordagens se erigem. O decantado 'trazer um pouquinho de cada teoria para a prática' inclui, em se tratando de Santa Catarina, também remissões à psicologia histórico-cultural vigotskiana, considerados fundamentos da Proposta Curricular da rede estadual de ensino catarinense, amplamente disseminados na esfera escolar há mais de vinte anos.

Sendo amplamente conhecidos esses movimentos de *mixagem*, compreendemos que o desafio que se coloca hoje para os alfabetizadores tanto quanto para os estudiosos desse tema na esfera acadêmica ganha novos contornos, atentando para a impossibilidade de dicotomizar usos sociais da língua e Sistema de Escrita Alfabética – se não por outras razões seguramente mais relevantes – por uma razão primária: uma escrita de natureza alfabética como a escrita do português implica a apropriação do sistema sob o qual se constitui, e esse sistema tem como questão capital relações fonêmico-grafêmicas implicadas na *leitura* e grafêmico-fonêmicas implicadas na *escritura*. Logo, por razões óbvias, se o sujeito não compreender a forma como operar com esse sistema, não poderá se alfabetizar. Assim considerando, embora isso, para alguns, possa constituir hoje um truísmo, parece-nos que importa cientificarmos todos de que denegar o sistema seguramente não é o caminho para advogarmos em favor da ampliação das vivências sociais dos sujeitos por meio da modalidade escrita da língua.

Questão que nos parece cardinal nesta discussão é como concebemos o Sistema de Escrita Alfabética e que papel atribuímos a ele no processo de alfabetização. Entendemos que só é possível tratar de *métodos sintéticos* ou de *métodos analíticos/textuais* e afins se – o que reputamos um equívoco – projetarmos o foco no sistema em si mesmo: começar pela lógica sob a qual o SEA se estabelece nos levaria a abordagens sintéticas; contemplar o SEA no movimento oposto nos levaria a abordagens *analíticas/textuais* e afins – ambos os movimentos, assim, colocam-se como serviços ao SEA, rendem-se a ele porque o tomam como ponto de decisão, ao invés de valerem-se dele para o que efetivamente importa: vivên-

⁶ Remissão a estudos como Gonçalves (2011), Barbosa (2010; 2014) e Emerick de Maria (2015).

⁷ Grupo certificado pelo CNPq, Cultura Escrita e Escolarização, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina.

cias sociais mediadas pela escrita. Urge, pois, em nossa compreensão, inverter esse modo de ver o processo de alfabetização: o domínio do sistema é instrumental – no sentido vigotskiano do termo – para as vivências sociais com a escrita e é nessa condição que precisa ser tomado. Sob essa perspectiva, não é o *método* em si mesmo a questão nodal, mas prioritariamente as concepções de *língua* e de *sujeito* e, em convergência com elas, as concepções de *ensino* e *aprendizagem* e a rede de conceitos científicos que deriva dessas concepções; logo, o delineamento do agir metodologicamente é desdobramento dessas escolhas e nunca a origem delas.

Assim considerando, defendemos aqui um ponto de vista bastante específico, à luz do que vimos chamando em nosso grupo de pesquisa de *simpósio conceitual* entre o ideário vigotskiano, os estudos do Círculo de Bakhtin e estudos do letramento vinculados ao Reino Unido⁸: concebemos *língua* como instrumento psicológico de mediação simbólica que facilita o encontro entre *subjetividade* e *alteridade*, em vivências socioculturalmente situadas nas quais é possível a instituição de relações intersubjetivas que incidam sobre a historicidade dos sujeitos nelas envolvidos. Sob esse escopo, o SEA se coloca como constitutivo da modalidade escrita da língua e, nessa condição, como instrumental para que tais vivências por meio dessa modalidade possam se consolidar.

Uma compreensão dessa ordem tira o foco das discussões sobre *métodos de alfabetização* de natureza X ou Y, mas não o faz a partir da compreensão de *desmetodização*, o que seria uma tendência da gaseificação pós-moderna⁹. O foco é subvertido a partir do entendimento de que não há dicotomizações que direcionem o processo de alfabetização de modo a começar por um polo da dicotomia ou por outro polo da dicotomia, isso porque inexistente, na origem, a dicotomia: o SEA é constitutivo da modalidade escrita, e essa modalidade, para prestar-se às vivências sociais – razão única pela qual existe –, requer o SEA; logo, não há como dissociá-los, porque estão inextricavelmente integrados nas bases de uma escrita alfabética.

Pensar o processo de alfabetização sob tais perspectivas coloca para a esfera acadêmica a exigência de tematizar concepções de *língua*, de *sujeito*, de *ensino* e de *aprendizagem*, de modo a que licenciandos em Letras, Pedagogia e habilitações afins possam compreender sob que bases filosófico-epistemológicas erigem-se as abordagens em alfabetização que constam em livros didáticos, na literatura paradidática, em programas de formação continuada e afins, e, em o fazendo, compreendam também quais são os desdobramentos desses olhares – boa parte das vezes muito distintos, quando não confusos, entre si – nos procedimentos metodológicos respectivos ao agir docente no cotidiano escolar. Entendemos que uma compreensão tal é condição fundante para que os licenciandos, quando na esfera escolar, não se

⁸ Explicitamos as bases desse *simpósio* e a justificativa para ele em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013).

⁹ Com base em Miller (2013).

tornem reféns de modismos decorrentes de tangenciamentos derivados da vulgarização científica de conceitos e teorias gestados na esfera acadêmica, nem tampouco se tornem reféns das práticas sociais de referência¹⁰ que compõem o chamado *senso comum escolar*. Saber 'o que fazer na aula de amanhã' exige do professor apropriação conceitual de natureza filosófico-epistemológica e teórico-metodológica.

Retomando, agora, o título desta seção, importa registrarmos que tomar o SEA sob os fundamentos aqui delineados implica dissociá-lo de um olhar de 'feudo de um tipo específico de orientação metodológica', a *sintética*. Em outras palavras: o SEA não é do escopo único dos *métodos sintéticos* nem tampouco dos sujeitos que o defendem teoricamente ou que o adotam na prática pedagógica. O SEA é propriedade – tomada, aqui, como característica constitutiva e não como 'feudo de posse' – de uma escrita de base alfabética, que, por sua vez, reiteramos, só existe para as vivências sociais; logo, nenhum alfabetizador ou estudioso da alfabetização pode descurar da atenção ao SEA, sob a alegação de que o abordar no cotidiano escolar seria postura *estruturalista*, *sistêmica* ou afim – nas palavras de muitos professores, seria 'ser professor tradicionalista'¹¹.

Posturas como estas últimas tomam o SEA como razão em si mesmo do estudo, esse é seu equívoco e a sua inadequação, e não exatamente o fato de lidarem com o SEA. Arriscamo-nos em nova reiteração: o SEA não pode ser dicotomizado em relação aos usos sociais da escrita, ele os integra, mas seguramente não é essa forma de ver que está na base das abordagens *estruturalistas* e *sistêmicas* que defendem *métodos sintéticos* como os *métodos fônicos*; para elas, a questão capital é o SEA em si mesmo – tendo aprendido o sistema, o sujeito pode fazer com ele o que lhe aprouver –, concepção já amplamente criticada, pelos estudos do letramento de base no Reino Unido, ao longo da década de 1990¹² e que nos entendemos desincumbidas de retomar aqui.

Essa argumentação nos leva a um último tópico no âmbito desta seção: o conhecimento sobre o SEA. Entendemos que nenhum alfabetizador pode atuar sem conhecer minimamente o Sistema de Escrita Alfabética e, em que pesem eventuais inquietações nossas, as descrições desse sistema têm sido feitas de modo mais exaustivo por estudiosos de base marcadamente cognitivista, com algumas poucas exceções, estas últimas normalmente em trabalhos de menor fôlego por óbvias razões de filiações epistemológicas¹³. Assim, educar o alfabetizador no que respeita ao domínio de especificidades do SEA exigiria dos formadores uma abordagem a partir de fontes teóricas de base lógico-gramatical porque, nelas, tais espe-

¹⁰ Conceito tomado com base em Halté (2008 [1998]).

¹¹ Remissão a vivências nossas ao longo da coordenação do Programa Pró-letramento Linguagem, nos anos de 2010 a 2012.

¹² Exemplos dessa crítica constam em Street (1984) e Kleiman (1995).

¹³ Dentre as obras mais conhecidas na descrição do SEA estão Lemle (2003 [1989]) e Scliar-Cabral (2003), com tradição em concepções de língua de base lógico-gramatical; Faraco (1992), de filiação a concepções de língua de base retórica; e Leal e Morais (2010), de filiação a concepções de língua de implicações piagetianas.

cificidades tendem a ser tratadas de modo mais expandido. Compreendemos, porém, que as fontes bibliográficas, em si mesmas, não constituem razões para inquietações nossas; ao contrário, pensamos que o modo como descrevem o sistema tende a ser bastante informativo exatamente por conta do olhar prevalente que endereçam a esse sistema, isso lhes permite investimento em precisar a discussão.

Nos processos de formação dos alfabetizadores, todavia, seguramente não é essa precisão o objetivo, nem tampouco o domínio dos meandros todos que caracterizam esse complexo sistema do modo como é descrito nessas obras de foco lógico-gramatical. O fito, para os formadores de professores, é criar condições – na formação inicial e naquela continuada – de modo que se dê a apropriação de fundamentos capitais para que os alfabetizadores compreendam que, no âmbito do SEA, há particularidades que, se conhecidas, ajudarão os professores a entenderem de modo mais claro as razões pelas quais as crianças tendem a ter maiores ou menores dificuldades com algumas letras em alguns contextos, se comparadas a outras letras em outros contextos. Para que isso seja possível, estudar o SEA é requisito nos processos de formação docente.

À guisa de exemplo, vale mencionar que *letras* e *grafemas* não são conceitos sinônimos; os *grafemas* implicam o conceito de *valor*, o que se estabelece em relações com outros *grafemas*. Assim, as crianças lidam com a *letra c* e a nomeiam como tal – 'cê' –, mas essa *letra*, quando entra na palavra, assume valores distintos, dificultando a compreensão infantil sobre 'por que se chama 'cê' se nem sempre a lemos como 'cê''. Essa complexidade se estende a inúmeras outras particularidades do SEA, a exemplo das distinções entre *ler* e *escrever*: enquanto, para *ler*, associamos grafemas a fonemas, para escrever fazemos o exato oposto, o que traz consigo implicações de dificuldade bastante distintas entre *aprender a ler* e *aprender a escrever*, isso sem mencionarmos questões de variação linguística presentes no processo de apropriação da escrita.

Esse registro objetiva atentar para a necessidade de os alfabetizadores conhecerem minimamente a lógica sob a qual o SEA se erige, assim como o modo com que a complexidade dessa lógica incide nos processos de aprendizado da *leitura* e da *escritura*. E, para fazê-lo, é preciso que os formadores coloquem os licenciandos, tanto quanto os já alfabetizadores, em contato com materiais de referência que descrevam o SEA, naquilo em que tal descrição seja relevante para a atuação docente em alfabetização. Aqui, importa a atenção para objetivos desse processo de estudo do SEA: dominar especificidades do sistema que facultem aos alfabetizadores uma atuação mais segura sob a ótica instrumental por meio da qual esse mesmo sistema é tomado. Em outras palavras: trata-se de conhecer os princípios do SEA para protagonizar uma ação docente mais consequente e segura no ensino dos usos sociais da escrita para as crianças. E, se para isso as obras disponíveis são aquelas fontes bibliográficas de base *estruturalista* ou *cognitivista*, compete ao formador o cuidado em elucidar essas

diferenças, de modo a não incorrer em um processo de formação que reitere posturas *sistêmicas* ou *subjetivistas*¹⁴ já amplamente denegadas nos propósitos a que se prestam e na lógica sob a qual se instituem.

Enfim, no fecho desta seção, entendemos relevante reiterar que o SEA é propriedade da modalidade escrita da língua; logo, não é possível denegar o conhecimento desse sistema em se tratando dos alfabetizadores, no entanto, importa o cuidado para que esses mesmos alfabetizadores compreendam que se trata de 'um conhecimento teórico seu' para que sustentem o planejamento de sua ação, com o zelo de evitar equívocos de compreensão que os levariam a entender que conhecer a lógica do sistema implica organizar uma ação que linearize essa lógica: primeiro, ensinar algumas dentre as vogais; depois, consoantes biunívocas nas relações com os fonemas, e especificidades tais – eis 'O Ivo viu a uva!' –, o que privaria a criança do contato com a escrita tal como ocorre na vida social e, em o fazendo, destituiria o processo dos sentidos que precisa ter para o sujeito que dele participa.

Na próxima seção, defenderemos que o percurso de alfabetização se organize para uma imersão do sujeito, desde o princípio, na *cultura escrita*, a despeito da lógica do SEA e afrontando-a se preciso, isso porque essa lógica importa para o manejo docente na condução do processo e não para uma imersão 'a conta-gotas' da criança no mundo da escrita, o que seria injustificável hoje se considerado o modo como a escrita se coloca nas relações sociais nas diferentes esferas da atividade humana, fenômeno que se estende de forma inédita também à infância: as crianças se inscrevem no grupo dos 'nativos' nos tempos tecnológicos e não naquele dos 'imigrantes' nesses mesmos tempos, como nós adultos, na diáspora que nos vem sendo requerida de nossos territórios de conforto da materialidade do papel de outrora.

2 Alfabetização e letramento: em busca de estranhar relações aquietadas

Tendo defendido, na seção anterior, a impossibilidade de dicotomizar relações entre SEA e usos sociais da escrita, nesta seção é nosso intuito defender a impossibilidade de dissociar *alfabetização* e *letramento*. Como o fizemos na seção anterior, também aqui nosso olhar – de escopo dialógico – volta-se para a proposição da *integração* em detrimento da *dicotomização*; assim, *alfabetização* e *letramento* não manteriam entre si relações de complementaridade – *alfabetização* com *letramento* – ou de finalidade – *alfabetização* para o *letramento* ou outras congêneres; as relações seriam de integração, *alfabetização* e *letramento* constituindo um mesmo todo, mas em relações específicas, porque não nos parece mais possível colocar *alfabetização* e *letramento* lado a lado – o que justificaria as preposições que os

¹⁴ Ferreiro e Teberosky (2007 [1984]) – crítica ao enfoque sistêmico no que concerne à alfabetização – e Voloshinov (2009 [1929]) – crítica a ambos os enfoques no que concerne à língua – são exemplos de contraposições a essas posturas, cada qual das obras sob uma epistemologia distinta.

unem nas relações de complementariedade e de finalidade a que fizemos menção anteriormente –, nem tampouco mimetizá-los como se não houvesse especificidades entre eles; o foco nos parece ser a *integração* entre eles e deles com um todo maior.

Vimos defendendo, já há algum tempo¹⁵, a proposta de conceber *letramento* como *contínente*, e *alfabetização* como um dos *conteúdos* desse *contínente*. Trata-se de uma proposta que parte da compreensão de que, nos dias atuais, não nos parece mais possível conceber *alfabetização* sob a face única do domínio do SEA, tanto quanto – como explicitamos na seção anterior – não nos parece possível concebê-la a despeito do SEA, à revelia dele. Assim, *alfabetização* implica a integração entre usos sociais da escrita e SEA, concebido este último como a serviço daqueles primeiros. Se assim o for, *alfabetização* não pode ser tomada fora do escopo do *letramento*, entendido como um fenômeno¹⁶ de abrangência maior, implicando a *alfabetização*, mas contendo também *conteúdos* outros, para além dela. Esse fenômeno, por sua vez, colocar-se-ia no âmbito maior da *cultura escrita*, compreendida como o produto da ação humana sobre a realidade natural e social¹⁷ – em todos os seus vários contornos de variabilidade, consideradas forças centrífugas e centrípetas, tal qual atenta o ideário bakhtiniano – no que respeita à presença da modalidade escrita como instrumento psicológico de mediação simbólica nas relações sociais.

Vimos tentando representar a integração entre *alfabetização* e *letramento* com base nesses desdobramentos, o que materializamos na Figura a seguir, na qual tomamos *cultura escrita* como o conceito maior, nele contido o *letramento*; já no âmbito do *letramento*, estaria contida a escrita nas várias esferas da atividade humana – algumas das quais nomeadas na Figura a seguir –, dentre elas, a esfera escolar, na qual o processo de *alfabetização* tem lugar. E, mesmo que tal processo possa se consubstanciar em esferas outras, a exemplo da esfera familiar, tais esferas outras, no entanto, não o têm como prerrogativa historicamente delineada como se dá na esfera escolar: a ela cabe alfabetizar os sujeitos. Segue a Figura Única, no âmbito da qual os círculos menores não supõem exaustão de possibilidades – muitos outros círculos menores são possíveis ali, nomeando outras tantas esferas –, e o pontilhado das linhas que os delineiam sugere interpenetrações.

Assim concebendo, à esfera escolar compete criar condições para que os sujeitos se alfabetizem, o que implica apropriarem-se do SEA como instrumento para sua participação em *eventos de letramento*¹⁸ que têm lugar nas mais diferentes esferas a atividade humana, o que coloca a *alfabetização* como constitutiva do *letramento* suscitando o entendimento de

¹⁵ Cerutti-Rizzatti (2012) é exemplo dessa compreensão.

¹⁶ Tomamos *fenômeno*, aqui, como aquilo que se dá a conhecer à cognição humana, no âmbito das vivências sociais e jamais a despeito delas ou na abstração delas.

¹⁷ Com base em Volochínov (2013 [1930]).

¹⁸ O conceito de eventos de letramento é tomado com base em Heath (2001 [1982]).



Figura Única - Relações entre cultura escrita, letramento e alfabetização
 Fonte: Martins (2015)

que alfabetizar supõe empreender um percurso de imersão paulatinamente mais ampla dos sujeitos da *cultura escrita*, dominando progressivamente de modo mais seguro o SEA.

Um olhar dessa ordem tem como base a defesa de uma ação escolar que amplie as vivências dos alunos com a modalidade escrita da língua e que os faça pensar sobre as relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas de que se valem para tal, percurso que entendemos possível se contempladas, na escola, essas vivências tais quais elas se consolidam fora da escola. Tendo, pois, presente que as crianças, na vida fora da escola, tendem a conviver com uma sociedade crescentemente mais grafocêntrica¹⁹, na qual as diferentes tecnologias assumem papéis gradativamente mais amplos e diversificados²⁰ e que isso se dá em fases paulatinamente mais precoces do desenvolvimento infantil, à esfera escolar compete, na mencionada imersão na *cultura escrita*, projetar caminhos que facultem às crianças a apropriação do SEA no bojo dessas mesmas vivências.

Considerado o conteúdo de nossas reflexões na primeira seção deste artigo, entendemos que agir assim apresenta ao professor – e ao formador de licenciados na esfera acadêmica – o substantivo desafio de preparar-se para, conhecendo a complexa lógica do SEA, empreender uma ação em que o aprendizado do sistema não requeira a assepsia das relações gra-

¹⁹ Tomamos grafocentrismo, aqui, com base em Fischer (2006) e Britto (2012).

²⁰ Essa discussão ancora-se em Roncaglia (2010).

fêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas em nome do respeito aos níveis de complexidade dessas mesmas relações. Dizendo de outro modo: a forma como as relações humanas se dão na vida contemporânea – incluído aqui o universo da infância – não mais nos permite contextos tais como 'O Ivo viu a uva.' – exemplo icônico, já mencionado, da assepsia da realidade da escrita na vida em nome da linearidade dos níveis de complexidade do SEA. Do mesmo modo, porém, tais vivências não podem, em si mesmas, facultar ao sujeito a apropriação do SEA, a menos que haja uma ação pedagógica planejada e intencional objetivando que isso aconteça; o contrário é um perigoso espontaneísmo: expor os sujeitos aos textos nos gêneros do discurso e deixá-los inferir por si mesmos a complexa lógica do SEA. Arrevezamentos do ideário de Emília Ferreiro são até hoje exemplos cotidianos da forma como espontaneísmos tais podem ser catastróficos²¹.

Se, para crianças do passado, essa assepsia da vida na escrita – 'O Ivo viu a uva' e afins – já era problemática, para crianças contemporâneas, que – salvaguardados profundos fossos socioeconômicos – tendem a, muito precocemente, manipular teclados alfabéticos em *displays* eletrônicos de toda ordem, tal assepsia soa absolutamente injustificada. Essa manipulação implica o SEA, mesmo bem antes do ingresso dessas crianças na Educação Básica e, em havendo interlocutores disponíveis para esclarecer suas dúvidas, muitas delas possivelmente iniciem um interessante processo de apropriação do sistema alfabético precocemente, na ambientação familiar.

Esses contornos da infância contemporânea colocam para os alfabetizadores a exigência de uma ação teoricamente amparada e cuidadosamente planejada, por meio da qual se criem condições para que, na esfera escolar, as crianças se alfabetizem, em contextos de sentido que lhes informem sobre o mundo a sua volta, problematizando-o²² e convidando-as a se colocarem como interactantes em *eventos de letramento* diversificados, quer sejam mais semelhantes ou menos semelhantes àqueles que lhe são familiares, mas seguramente sempre na busca de ampliá-los ao máximo, em processos de *aprendizagem* que movam o *desenvolvimento*²³.

Uma ação pedagógica sob essa perspectiva requer a compreensão docente de que, ainda que a criança esteja imersa nesses diferentes contornos da *cultura escrita*, a apropriação do SEA requererá dela lidar com graus de dificuldade distintos, consideradas as especificidades desse sistema; logo, é esperado que se aproprie das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas tidas como biunívocas anteriormente àquelas menos previsíveis, que implicam dígrafos, por exemplo. Isso, porém, não significa 'economia de exposição', ou seja, não

²¹ Remissão, aqui, a reflexões nossas a partir de Barbosa (2010) e de Gonçalves (2011). Vinculada, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

²² Ancoramo-nos, aqui, em Freire (2008 [1968]; 2011 [1992]).

²³ Tomamos aqui as relações entre aprendizagem e desenvolvimento com base em Vigotski (2000 [1968]).

significa privar a criança do contato com grafemas que ainda não domina – o professor se coloca como o leitor e o escriba em casos tais, de modo a cooperar naquilo que a criança desconhece, e essa é uma questão já bastante dita na esfera escolar.

Reiteramos, pois, a compreensão de que aos alfabetizadores importa o conhecimento dos meandros do SEA para que não empreendam uma ação pouco atenta a idiossincrasias do sistema que possam explicar por que crianças tendem a se tornar mais seguras na *leitura* e na *escrita* de determinados segmentos gráficos antes de o fazer em relação a outros, embora estejam em contato com relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas de toda ordem, porque a vida fora da escola se vale da escrita para *significar* nos encontros entre os sujeitos, em absoluta desatenção ao que é mais fácil ou menos fácil no SEA. Eis, pois, a integração de que vimos tratando ao longo deste artigo: uma integração entre usos sociais da escrita e SEA, que não dicotomize a dimensão sistêmica dessa modalidade da língua em relação às finalidades socioculturais pelas quais a modalidade existe, assim como não dicotomize *alfabetização e letramento*, ambos tomados como parte do escopo maior, a *cultura escrita*.

Trata-se de relações que remetem a uma questão capital: o modo como os homens, na história humana – em os seus contornos de continuidade ou de descontinuidade –, vêm fazendo da cultura escrita, em suas diferentes formas de configuração, lócus de interação que, hoje, desafia os conceitos de *tempo* e de *espaço*, facultando aos sujeitos encontros anteriormente inusitados e desafiando-os a vivenciar realidades naturais e sociais muito distintas de seu entorno imediato, isso, em boa medida, graças ao modo como essa modalidade da língua vem provocando mudanças nas relações sociais, associando-se, ainda, a outras semioses²⁴.

3 Uma pausa para a cultura escrita: uma lupa nas relações entre tempo e espaço

Até aqui, procuramos sintetizar e/ou reiterar compreensões nossas acerca das relações entre alfabetização, letramento e SEA, muitas das quais já registradas em estudos anteriores nossos. Agora, nesta seção final, gostaríamos de colocar em projeção o conceito mais amplo de cultura escrita, em uma discussão sobre *cronotopos*²⁵ outros, entendidos como relações entre espaço e tempo que se colocam no interior da esfera escolar, mas que nem sempre convergem com as relações entre espaço e tempo que prevalecem nessa mesma esfera.

Referimo-nos, aqui, à inserção de crianças em *cronotopos* muito específicos, nos quais,

²⁴ Ancoramos esta discussão em Roncaglia (2010).

²⁵ Concebemos *cronotopo* aqui com base em Bakhtin (2010 [1975]).

por exemplo, a escrita com as configurações que assume no grafocentrismo contemporâneo ainda não parece ter se estabelecido. Trata-se daqueles entornos sociais nos quais o acesso aos artefatos²⁶ de escrita, quer em sua configuração física, quer virtual, é ainda rarefeito, na maior parte das vezes em decorrência de condições de desprivilegiamento socioeconômico e contextos de baixa escolaridade, quando não adicionalmente em espaços de afastamento geográfico, em zonas de campo empobrecidas. Nesses contextos, haver disponibilidade, na *cultura escrita*, não é sinônimo de haver acesso²⁷ a tais bens e, em não havendo, tendem a se criar ecologias²⁸ bastante delineadas em relação às quais as possibilidades de transcontextualização²⁹ para os sujeitos costumam estar substancialmente constrictas.

Nesses entornos, o processo de alfabetização vê-se ante implicações de outra ordem: além da integração entre SEA e usos sociais da escrita, aos alfabetizadores é posto o desafio de facultar às crianças condições de (re)conhecimento de especificidades da *cultura escrita* em relação às quais, boa parte das vezes, essas crianças colocam-se em efetivo alheamento, como se fossem sujeitos de um outro tempo histórico, pregresso, em que os usos da escrita mantinham-se rarefeitos³⁰. Sob essas condições, o papel da escola redobra-se em importância, porque não pode supor *práticas de letramento*³¹ dos alunos minimamente convergentes com aquelas sob as quais a esfera escolar historiciza-se e, se essa não convergência pode implicar uma ação escolar excessivamente distante da zona de *desenvolvimento iminente*³² das crianças e por isso não significativa, também pode, em contrapartida, ser um perigoso aliciador da rarefação dos usos da escrita também na esfera escolar³³ em nome de uma pseudoimpossibilidade das crianças para lidar com tais usos.

Essa discussão nos parece pertinente porque respectiva a entornos de escolas públicas brasileiras situadas em espaços de vulnerabilidade social, nas quais o desafio, no que respeita ao tema deste artigo, coloca-se para além da complexidade do SEA ou da compreensão dos usos sociais da escrita, para se estabelecer no plano mais amplo da imersão na *cultura escrita*. Entendemos que são esses espaços sociais que requerem dos educadores uma ação de sobeja excelência e de especial cuidado, porque muitos deles implicam lidar com um cruzamento entre *tempo* e *espaço* que coloca muitas crianças em *cronotopos* substancialmente diferentes daqueles em que a escola pensa estar.

Sejamos mais claras: enquanto muitos meninos e meninas mimetizam-se a seus celulares

²⁶ Nossa base para o conceito de artefato é Hamilton (2000).

²⁷ Remissão a Kalman (2003).

²⁸ O conceito de ecologia é tomado de Barton (1994).

²⁹ Transcontextualização é concebida aqui nos sentidos atribuídos ao conceito por Brandt e Clinton (2002).

³⁰ Em nosso grupo, Martins (2015) mostra isso ao discutir alfabetismo adulto.

³¹ O conceito de *práticas de letramento* vem de Street (1988) e Barton (1994).

³² Euzébio (2011) mostra esse risco em estudos de nosso grupo.

³³ Pedralli (2012; 2014) discute a notícia de jornal no livro didático em processos de EJA, sinalizando para tais impropriedades.

em interações escritas síncronas e assíncronas, movendo-se por espaços outros, muito para além do lugar em que estão, inúmeros outros meninos e meninas ainda têm em casa apenas o livro didático e estudam 'o que é uma notícia de jornal' na reprodução dela nesse mesmo livro, em uma esperada dificuldade para, em tendo estudado, vincular a imagem do livro ao jornal que se empilha em frente à banca da esquina: seguramente não são a mesma coisa, até porque a notícia de jornal, para constar em um livro didático, já é inadequada, considerando ser o jornal artefato eminentemente do hoje, do agora. E esse certamente é apenas um exemplo das tantas privações a que estão submetidas crianças tais no que respeita à *cultura escrita*.

Nesses casos, o desafio que se coloca para as esferas acadêmica e escolar transcende as discussões sobre integração entre SEA e usos sociais da escrita, para se colocar em um escopo mais amplo: é preciso contribuir para a imersão desses meninos na *cultura escrita* de seu tempo histórico e daqueles tempos que o antecederam, para que eles possam minimamente dimensionar por que se alfabetizar é hoje mais importante do que nunca, e como não o ser pode significar exclusão de dimensões inéditas na história da humanidade.

Tendo mencionado *cronotopos pretéritos* em que parecem estar crianças que, mesmo 'nativas' nos tempos de tecnologia, não se colocam como tal porque não têm acesso ao que é disponível nesse mesmo tempo, outro desafio se impõe à esfera escolar e à esfera acadêmica, e ele é o exato oposto dos *cronotopos pretéritos*: trata-se da insularização de muitas crianças em *cronotopos presentes*. Isso nos parece acontecer quando tais crianças se tornam de tal modo reféns das tecnologias mediadas pela escrita – mimetizam-se a seus dispositivos eletrônicos como se eles fossem uma extensão de seu próprio corpo – que o cotidiano imediato dos *post* e afins, na fugacidade e na superficialidade que tendem a caracterizar as redes sociais marcadas pelo narcisismo e pelo voyeurismo, terminam por protagonizar uma imersão muito parcializada na *cultura escrita*, porque o *cronotopo* em que se encontram não dialoga com o passado na projeção do futuro. Trata-se de crianças que desenvolvem tal fixidez na escrita – associada a outras semioses – de seus dispositivos eletrônicos que não se educam para 'levantar os olhos e pensar sobre o que leem e o que escrevem', porque tudo é muito veloz³⁵. Também aqui, a imersão fica circunscrita, mas desta vez à insularidade do presente, do agora, do imediato, inviabilizando de igual modo a imersão na *cultura escrita* em suas configurações amplas e diversificadas, nas quais *presente*, *passado* e *futuro* se inter-relacionam e se ressignificam reciprocamente.

Entendemos, pois, que elencar uma série de *letramentos*, no plural, colocados lado a lado, não nos parece dar conta dessa amplitude da discussão. A questão que se coloca, em nossa compreensão, não é o relativismo dos usos da escrita, mas a forma como eles tanto se

³⁵ Com base em Danesi (2013).

distinguem quanto se integram: logo, o dialogismo que se delinea no modo como convivem. Assim, parece-nos fundamental a atenção dos educadores – formadores de professores ou alfabetizadores – para a forma como os conceitos do campo da apropriação da escrita se colocam, em suas especificidades e em sua integração; afinal, de que vale ensinar o SEA sem que o sujeito compreenda o papel instrumental desse sistema no *tempo* histórico em que o sujeito vive, e mais, na forma como esse *tempo* histórico se relaciona com o *passado* e incide sobre ele, tanto quanto na forma como, em o fazendo, prospecta o *futuro*? Os usos sociais da escrita constituem a *cultura escrita* tanto quanto são por ela constituídos e é só por isso que o SEA se mostra relevante, isso porque, como um bom instrumento – e não um ornamento – não tem valor em si mesmo e por si mesmo, mas por aquilo que é possível fazer com ele o tendo dominado.

Considerações Finais

Optamos, neste artigo, por 'nos mostrarmos', e exatamente em razão disso mencionamos nossas bases teóricas apenas em rodapé. Assinar o *ato*³⁶ ganha, pois, aqui, também contornos literais. Comportarmo-nos assim decorre de nossa vontade de nos convidarmos, a todos nós, para tempos em que as dicotomizações sejam problematizadas, porque não atendem a nossos modos de ver o campo da apropriação da escrita. Compreendemos que essa modalidade da língua só existe para facultar o encontro entre *subjetividade e alteridade*, e agora, mais do que nunca, para fazer isso confrontando conceitos de tempo e de espaço – não nas propaladas gaseificações pós-modernas e nomeações afins³⁷ –, mas a partir da consideração de que a escrita nos leva ao mundo e traz o mundo até nós.

Sob esses novos auspícios, a integração entre conceitos fundantes da apropriação da escrita parece ainda mais requerida de nós todos, de modo a não perdermos de vista que educar para a escrita hoje implica dominar o SEA, mas fazê-lo no mais amplo espectro dos usos sociais da escrita, compreendendo a dimensão mais ampla da *cultura escrita*, com todas as suas nuances e matizes, no todo de nossos fazeres educacionais. Seguramente um grande desafio, porque se trata de crianças que já nascem – salvaguardadas as sempre pungentes distorções econômicas e de escolaridade – com um teclado alfabético por perto.

Referências

- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

³⁶ Remissão a Bakhtin (2010 [1920-24]).

³⁷ Evocação a Bauman (2001) e Giddens (2002).

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920/24].

BARBOSA, Maria Luiza Rosa. **Alfabetização**: apropriação do sistema alfabético em classes de orientação teórico-metodológica fundada no pensamento de Emília Ferreiro. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Portugêses) – Universidade Federal, 2010.

_____. **Deslindando os usos da escrita nos domínios escolar e familiar**: implicações de práticas de letramento no processo de alfabetização. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the Local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**. v. 34, n. 3, 2002, p. 337-356.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. Campinas/SP: PAPIRUS, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho; MOSSMANN, Suziane. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan./mar. 2012.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari: Progedit, 2013.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emília**: a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000.

EMERICK DE MARIA, Maíra de Sousa. **Um olhar para a formação continuada**: encontro de diferentes vozes no Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem em Santa Catarina (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRO, Emília; TEBEROSY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007 [1984].

FISCHER, Steven. História da leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar./abr.2003.

_____. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria (RS), v. 32, n. 1, p.21-40, 2007.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 [1968].
- _____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1992].
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade de identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GONÇALVES, Fernanda Carginin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores**: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da língua escrita na escola. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 117-139, jul./dez. 2008. [Tradução do original: L'espace didactique et la transposition. **Pratiques. Siège Social**, Metz, n. 97-98, p. 171-192, jun. 1998.]
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated literacies**: reading and writing in context. London, UK; New York, USA: Routledge, 2000.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology**: a reader. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p. 318-342.
- KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimiento sen eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista mexicana de investigación educativa**, Cidade do México, v. 8, n. 17, p. 37-66, enero-abril 2003.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.
- MARTINS, Laiana Abdala. **Vivências com a escrita nas tensões entre escolaridade e cotidiano**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português) – Universidade Federal, 2015.
- LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, Artur Gomes (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2003 [1989].
- MILLER, Inês K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Cultura Inglesa/Parábola, 2013. p.99-121.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
- PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- _____. **Na tessitura de encontros via escrita**: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione**: sei lezioni sul futuro del libro. Bari: Laterza, 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Sistema Scliar de alfabetização**. Roteiros para o Professor : 1º Ano. 1. Florianópolis: Editora Lili, 2014.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____; **Literacy practices and literacy myths**. In: SALJO, R. (Org.). *The written world: studies in literacy thought and action*. New York: Springer-Verlag, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1968].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

_____. *Que é linguagem?* In: _____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2013 [1930], p. 131-156.

A FORMAÇÃO DE LEITORES (AS) NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: A PALAVRA ESCRITA COMO BRINQUEDO E A LEITURA COMO BRINCADEIRA

Claudia Lemos Vóvio¹

Márcia Romero²

Introdução

Com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos³, um amplo debate no campo educacional instaurou-se em relação à entrada das crianças de seis anos no ciclo de alfabetização. Problemas tais como a ruptura, a desarticulação e a descontinuidade da cultura escolar e das práticas pedagógicas, entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a necessária reorganização de documentos curriculares e de seleção e progressão de objetos de ensino e a redefinição de ambientes e de rotinas, no ciclo de alfabetização, são tomados como desafios fundamentais a serem enfrentados, atualmente (BAPTISTA, 2010; BRASIL, 2009; GOULART, 2007; KRAMER; NUNES; COR-SINO, 2011; KLEIMAN, 2009; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011). Tendo em vista esse campo de preocupações, propomo-nos a discutir, então, a formação de leitores com foco no brincar e no letramento, atribuições indissociáveis da ação de alfabetizar – de assegurar às crianças a apropriação do sistema de escrita alfabético, bem como a ampliação de seus repertórios em práticas de leitura e de escrita socialmente relevantes. Esses processos são, por nós considerados, como vias importantes para que a escolarização se coloque a favor das crianças como sujeitos produtores de culturas e que se apropriam de conhecimentos.

Ter a palavra escrita como *brinquedo*, brincar de ler e de desempenhar papéis e comportamentos leitores têm repercussões na infância e na formação de leitores⁴. Há um consenso no campo educacional de que o brincar e a participação em situações, nas quais a escrita é central para a interação, e o alcance de um propósito partilhado são atividades fundamentais tanto na Educação Infantil, como no ciclo de alfabetização. Neste capítulo, evidenciamos como, por meio do jogo de faz-de-conta⁵, as crianças podem construir performances identi-

¹ Doutora em Linguística Aplicada e professora adjunta do Departamento de Educação da Unifesp.

² Doutora em Letras e professora adjunta do Departamento de Educação da Unifesp.

³ Leis federais nº 11114/2005 e 11274/2006 e emenda constitucional 59/2009.

⁴ Utilizamos brinquedo por compreender a palavra escrita como suporte da brincadeira, esta devendo ser entendida como a (inter)ação da criança sobre/a partir de um instrumento cultural ou objeto. Ver Kishimoto (2013).

⁵ Assumimos, como Corsaro (2002), que o jogo de faz-de-conta (brincadeira de dramatização de papéis ou o brincar socio-dramático) diz respeito às experiências das crianças, no mundo social, e tem grande importância para acessar e compreender a produção, organização e manutenção da cultura de pares.

tárias em torno de ser ou não leitor, compreendidas como efeitos discursivos⁶ dessas brincadeiras. Postulamos, com base nos Estudos do Letramento (STREET, 2004, 2014; KLEIMAN, 1995, 2007; MOITA LOPES, 2012; FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2004; VÓVIO; DE GRANDE, 2011) e da Sociologia da Infância (CORSARO, 2002, 2009a, 2009b; CARVALHO; MÜLLER, 2009; PEDROSA; SANTOS, 2009), que, em brincadeiras de faz-de-conta, envolvendo práticas de leitura, as crianças se posicionam e desempenham certos papéis sociais constitutivos dessas práticas, apropriando-se criativamente deles e enriquecendo modelos e referências advindas de sujeitos mais experientes. São situações nas quais podem apresentar-se como leitoras: leem, oralizam e compreendem os textos, acionam conhecimentos de mundo para relacioná-los aos temas da leitura e de outros textos/discursos, sabem como textos e seus suportes funcionam, criam réplicas, dialogam com e a partir dos discursos com os quais se deparam, buscam interagir por meio da escrita. Agem discursivamente, assumem papéis⁷, sustentados por processos de socialização, que ganham relevo em situações específicas nas quais podem ser, justamente, manipulados. Nesses eventos de brincadeira e letramento, experimentam, não só papéis, mas percebem e constroem para si as funções sociais da escrita, desvelando, ainda, valores e as relações sociais que neles se estabelecem.

Nesse sentido, a formação de leitores, desde muito cedo, passa pela possibilidade de participação e de experimentação de práticas de uso da língua que se materializam em situações nas quais a escrita, de algum modo, integra as interações dos participantes e os processos interpretativos. Essa experimentação, na infância, implica desempenhar papéis e pode ser captada em momentos de autoconstrução e de construção⁸ do outro, por meio da brincadeira de dramatização. Como observa Corsaro (2002), o brincar sociodramático refina e desenvolve, na criança, um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas. A apropriação de modelos de ação cultural – por exemplo, as práticas de leitura – decorre, portanto, de experiências oriundas do modo como cada pessoa age e se relaciona com a escrita, processo perpassado pelas possibilidades de poder ser outro e construir performances, no momento mesmo da interação, para si mesmo e com o outro (MOITA LOPES, 2012).

Nosso capítulo encontra-se organizado em três seções. Na primeira, tratamos do conceito de *letramento* ao qual estamos filiadas e o relacionamos aos estudos da sociologia da

⁶ Ver Fabrício e Moita Lopes (2002) e Moita Lopes (2012).

⁷ Cf. Maingueneau (2002).

⁸ Os termos *autoconstrução* e *construção*, neste capítulo, dizem respeito aos processos de produção de identidades e advêm dos estudos sobre o indivíduo, a cultura e a sociedade realizados pela Antropologia, pela Sociologia e pelos Estudos Culturais. A perspectiva construtivista ou construcionista tem como postulado central que "as realidades sociais são apreendidas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos" (CORCUFF, 2001, p. 26) e sujeitos são compreendidos como plurais, "produzidos e produtores de relações sociais variadas" (Idem, p. 24).

infância, especialmente para a compreensão do processo de socialização das crianças, nas culturas do escrito⁹. Nosso interesse reside nos modos de apropriação dessas culturas e nas especificidades desse processo para o ciclo de vida da infância. Planejar e proporcionar a participação em uma sociedade crescentemente grafocêntrica passam, de um lado, pela compreensão de como se interage com esses modelos de ação social, e, de outro, por gestos, hábitos, atitudes, procedimentos e estratégias que constituem valores sociais. Temos delegado à escola o papel de ampliar o repertório em práticas de uso da escrita socialmente valorizadas, de apropriação e de desenvolvimento de conhecimentos, o que, de algum modo, deve responder às demandas contemporâneas de formação humana. A escola é, também, como afirmam Fabrício e Moita Lopes (2002, p. 19), “o espaço social que possibilita uma exposição a outros mundos” e, por isso, tem uma importância singular para todos nós, no processo de experimentação e construção do que se pode ser. Na segunda seção, exploramos dados que integram um banco sobre apropriação da escrita, contendo gravações de um menino com idade entre 6 e 7 anos, produzidas em momentos de interação natural com os pais ou nos quais interage diretamente com a pesquisadora¹⁰. Selecionamos dados de uma das sessões e apresentamos cenas¹¹ nas quais a criança, ao brincar de ser leitor sem, ainda, saber ler, convencionalmente, assume determinados papéis na brincadeira. Na terceira seção deste capítulo, refletimos sobre as implicações para a implementação de práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, especialmente com as crianças de seis anos, recém incorporadas ao Ensino Fundamental.

1 Letramento, brincadeira e a formação do leitor

A formação do leitor passa, fundamentalmente, pela possibilidade de participação e de experimentação de práticas socialmente construídas, nas quais o ato de ler e os textos constituem, de algum modo, as interações entre os participantes. Essa concepção sobre os modos pelos quais uma pessoa se apropria do funcionamento dos textos em dada situação, de acordo com os objetivos e as necessidades, advém dos estudos do *letramento* que adotam uma perspectiva sociocultural (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000; GEE,

⁹ Ver Galvão (2014).

¹⁰ As filmagens foram feitas longitudinalmente, uma vez por mês, na casa da criança, durante sua vivência no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental entre 6 anos e dois meses até 7 anos e 23 dias. Nos episódios, ora a criança interage diretamente com a pesquisadora, ora interage com seus pais em eventos de letramento (leitura de livros, realização de tarefas escolares, jogos infantis e brincadeiras que envolvem a escrita, entre outros). Os dados foram coletados com anuência da criança e consentimento de seus pais.

¹¹ As transcrições das cenas seguiram as convenções propostas por Kleiman e Matêncio (2005): " " discurso reportado/citação; ' ' texto lido; ! entonação descendente; ? entonação ascendente, como uma pergunta; , entonação de continuidade; - corte abrupto; ↑↓ alteração de timbre (mais agudo e mais grave); :: prolongamento de som; sublinhado sílaba ou palavra enfatizada; MAIÚSCULA fala em volume alto; °° fala em voz baixa; > < fala acelerada; < > fala desacelerada; hh aspiração ou riso [] fala simultânea ou sobreposição; = elocuições contíguas; (.) pausa muito curta; (+ + +) pausa longa; () segmento de fala que não pode ser transcrito/inaudível; (()) descrição da atividade não vocal, comentário do analista.

2004; HEATH, 1983; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 2004, 2014). Nessa perspectiva, *letramento* refere-se ao que as pessoas fazem com a escrita, em determinadas sociedades, ao compartilharem de um mesmo contexto histórico-social e agirem numa situação específica. Essas práticas são sociais porque são partes de sistemas mais amplos que organizam e dão coesão à sociedade e grupos humanos.

Como essas atividades com e a partir da escrita são múltiplas e decorrentes das necessidades da vida social, podemos empregar o termo *letramento* no plural para nos referirmos a esse conjunto – *letramentos*. E, desse modo, compreender que as práticas de uso da linguagem escrita, são práticas discursivas¹² variáveis. Elas mudam no tempo (certas práticas tornam-se obsoletas e são substituídas ou caem em desuso e outras são criadas, por exemplo) e no espaço social (certas práticas são necessárias, em alguns contextos, para certos grupos sociais e não para outros, por exemplo). Podem ser transformadas de acordo com os contextos, com os artefatos e com as técnicas disponíveis e pelos objetivos que guiam os sujeitos em suas ações. Para os Estudos do Letramento, os artefatos têm especial importância, porque, segundo Street (2007, p. 51), são ferramentas culturais que se imbricam, nos processos de produção cultural, e ajudam a estabilizar a interação e a assegurar os modelos de ação requeridos em determinada situação.

Isso faz com que os letramentos sejam situados, visto os usos da escrita apresentarem funções diversificadas, segundo os contextos, seus objetivos e os participantes desses eventos. Os eventos de letramento incluem, assim, objetos situados no espaço em que diversos modos de ler e de escrever são acionados. Segundo Hamilton (2000), há, comumente, um texto escrito (ou vários) e, possivelmente, se conversa e age a partir dele (lendo, escutando, comentando-os, seguindo instruções, tomando notas etc.), de maneira que, nessas situações, os participantes tendem a seguir rotinas (modos de fazer) e obedecem a regras e a formas de funcionamento da escrita próprias à instituição em que ocorre.

Cada um desses episódios, com suas propriedades específicas e rotinas, origina e alimenta as práticas de letramentos, sendo igualmente modelados por elas. Segundo Street (1984), as práticas de letramento são compreendidas como modelos culturalmente construídos que dão forma a comportamentos, a significados, a valores e a atitudes, concretizados e assumidos nos usos da leitura e da escrita; são meios culturais de utilização da escrita. Mas os usos que fazemos da escrita não se encontram soltos no mundo social, para este autor, as práticas de letramento, a leitura e a escrita, são tomadas como, fundamentalmente, ligadas às estruturas sociais e constituídas por relações de poder (STREET, 2004 e 2014).

Dessas noções, podemos inferir algumas consequências importantes para compreender a

¹² Neste capítulo, o termo *discurso* refere-se ao uso da linguagem (na forma escrita ou oral) como forma de prática social, como propõe Fairclough (1999). As práticas discursivas, nesse sentido, englobam processos de estabelecimento de relações sociais, construção da vida social e criação de identidades sociais.

razão de focalizarmos a formação do leitor, desde muito cedo na escolarização. Diferentemente do que se acreditou durante muito tempo, não basta saber ler para se tornar leitor; não se trata apenas da aplicação de capacidades de um contexto a outro, a cada texto abordado, tampouco da mera apropriação de conteúdos. É difícil para alguém se envolver em eventos de letramento nos quais não tenha sido socializado; daí a importância de a escola assumir-se como polo irradiador de novas práticas de letramento, de proporcionar a criação e a apropriação, em eventos de letramento, pelas crianças.

Falar e escutar, a partir de textos escritos, ler e escrever exigem, além de conhecimentos e capacidades de várias ordens, atitudes, sentimentos, valores, relações sociais e a consciência sobre o próprio letramento (STREET, 2004). Por isso, podemos pensar que o letramento é um processo que tem início quando se começa a conviver em sociedades grafocêntricas, a partir de diferentes situações perpassadas pela escrita, e que se prolonga por toda a vida. Socializar-se, em práticas de uso da escrita, implica a construção de identidades e a adoção de outras perspectivas que nem sempre coincidem com aquelas do processo de socialização inicial, de origem (GEE, 2004; FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002). Há aspectos das práticas, valores e normas e visões de mundo implicados nesses modelos que podem entrar em conflito, causar resistências e apagamento daqueles que eram próprios, já incorporados. Socializar-se em novas práticas, como asseveram Street (2007) e Kleiman (1995), pode implicar tensões, mudanças identitárias e a adoção de perspectivas sobre modos de ação e saberes nem sempre coincidentes com aquelas construídas anteriormente¹³.

No processo de escolarização, isso não é diferente. A apropriação da modalidade escrita da língua e as práticas de letramento que dão forma a esse processo podem ser compreendidas como formas de socialização correspondentes a letramentos dominantes, socialmente valorizados e tomados como essenciais para a continuidade desse processo e para participação na sociedade contemporânea (BAPTISTA, 2010). Parece-nos fundamental, então, compreender de que modo as crianças apropriam-se do letramento e se constroem identitariamente, nessas situações, investigando como brincam e os brinquedos mobilizados, nas situações em que ler e escrever são necessários para desempenhar determinado papel. Em outras palavras, é preciso compreender como a participação em sociedades grafocêntricas e em práticas de letramento são apropriadas pelas crianças, em diferentes momentos e instituições.

Nesse sentido, a abordagem sociocultural do letramento encontra um amparo na sociologia da infância, especialmente nas produções de Corsaro e outros pesquisadores que têm adotado esta perspectiva¹⁴. Devido ao reposicionamento das crianças como produtoras de

¹³ Ver Street (2007) e Kleiman, 1995.

¹⁴ No Brasil, consultar, por exemplo, os trabalhos de Müller e Carvalho (2009); Pedrosa e Santos (2009); Sterb (2009); Neves, Castanheira e Gouveia (2011, 2015).

cultura, esse processo, mais do que ultrapassar, em muito, a ideia de se tratar de uma mera imitação do mundo adulto, lhes confere uma apropriação criativa da vida social.

Segundo Corsaro (2009a, p.31-32), “as crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares”. O autor enfatiza que, nas brincadeiras de dramatização e jogos de papéis, cujo início se dá a partir de dois anos, as crianças enriquecem referências culturais, desempenham certos papéis, ocupam posições sociais, relacionadas a status, poder e controle. São situações em que experimentam diversos modos de ação no mundo e identidades, para si e para aqueles com quem interagem, utilizando “da licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro” (CORSARO, 2009a, p. 34). Podem experimentar tipos de relacionamentos com seus pares, etiquetas identitárias e serem tratadas de formas diversas por eles.

Quando nos atemos às práticas de letramento que se engendram em relações sociais e de poder, podemos antever que, em vários jogos infantis nos quais o letramento é tematizado, encontram-se implicados status, controle e poder, típicos dessas situações. Nos jogos de papéis que envolvem ser leitor e escritor, crianças podem experimentar como os atores agem e se relacionam com os outros e com os textos. Isso porque, segundo Corsaro (2009a), os jogos de papéis envolvem “aprender a relação entre contexto e comportamento” devido ao papel a ser desempenhado ter origem e se alimentar a partir de uma moldura de interação, o contexto mais imediato que a sustenta. Nesse processo, as crianças podem apreender aspectos ligados à posição social específica daquele papel e experimentar manipulá-los.

Pedrosa e Santos (2009, p. 54) também ressaltam que, nas brincadeiras, as significações e os comportamentos socialmente compartilhados podem ser tanto apropriados, como transformados na ação das crianças, no contexto de interação, assumindo um caráter experimental. Contextualizando essa afirmação para a apropriação dos letramentos, à medida que as crianças brincam e constituem eventos de letramento, colocam em cena significados atribuídos a essas situações de uso da modalidade escrita da língua, criam rotinas, adaptam comportamentos e atuam a partir de papéis discursivos que manipulam, podendo, ainda, confrontar “esses significados com outras crianças, e [...] acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados” (PEDROSA; SANTOS, 2009, p. 55).

Vale ressaltar que não estamos nos referindo a jogos pedagógicos que podem ser mobilizados para a alfabetização e o letramento, na escola, ou a eventos de letramento que tematizam jogos e brincadeiras infantis. Sem dúvida, os temas da cultura da infância, bem como o jogo como espaço social para a aprendizagem são experiências bem-vindas, mas, aqui, destacamos a incorporação, na rotina do ciclo de alfabetização, das brincadeiras de dramatização de papéis como vivências importantes, de um lado, para pôr em evidência as rotinas, performances identitárias e significações culturais dos letramentos, que se alimentam dos

repertórios e das experiências, em instituições sociais vivenciadas pela criança (a família, a escola etc.) e, de outro, para levar a criança a se apropriar criativamente de informações do mundo adulto para, com seus pares, produzir uma cultura que lhe é própria e singular (CORSARO, 2002, 2009a).

2 Brincando de ser leitor: os sentidos do texto em jogo

No momento da geração de dados, Tigo¹⁵ cursa o primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada, no município de São Paulo. Sua família, de classe média alta, é composta por seus pais, sendo ambos professores universitários, com idades entre 45 e 50 anos, e por seus dois irmãos, um de 26 anos, estudante de direito e morando em outra casa, e um de 12 anos, que cursa o sexto ano do Ensino Fundamental, também numa escola privada.

Em seu cotidiano, a participação em eventos de letramento é muito comum. Tigo vê seus pais constantemente lendo e escrevendo para atingir diferentes finalidades: por demandas de ordem profissional; para entretenimento e lazer próprios ou dos filhos (como a leitura de livros antes de dormir); para organização doméstica (nas listas de compras, no uso da agenda para eventos familiares, nos bilhetes trocados na porta de geladeira, recados na lousa de seu quarto etc.); para informação e formação de opinião (seus pais são leitores assíduos de jornais e revistas de informação e tendem a comentar com a família sobre o que leem nesses suportes) etc. Também compartilha do mesmo quarto do irmão que, à época, segundo sua mãe, “devorava livros”, mantendo em seu quarto algumas coleções. Tigo e o irmão, além do acervo de livros de literatura infanto-juvenil em seu quarto, compartilham revistas e gibis que ficam em um cesto no banheiro e um acervo de jogos digitais e não digitais e filmes infantis. Seus pais, no escritório de trabalho, mantêm um acervo de livros de literatura e de estudo, com equipamentos que podem ser acessados pelos filhos, como computadores etc. E, na sala da casa, há livros de arte e de fotografia, além dos livros de culinária pertencentes à mãe.

Tigo atribui uma grande importância a esses acervos, mencionando-os sempre que possível para a pesquisadora, seja para mostrar seus jogos e “videogames”, seja para apresentar seus livros e filmes, como no excerto de 30/05/2011, que segue:

((Tigo está apoiado em sua cama e, logo atrás dele, encontra-se um criado-mudo com vários livros. A pesquisadora pergunta sobre os livros dispostos ali.))

P.: Que que é isso aí:: (+) são TODOS os teus livros?

Ele olha primeiro para a pilha de livros no criado-mudo e, na

¹⁵ Nome fictício, escolhido pela criança.

sequência, para frente, mirando uma prateleira que está atrás da pesquisadora, e diz:

Tigo: Não (+) eu tenho mais vinte e qua::tro! ... Atrás de você! ((fazendo referência à estante que se encontra na parede, na qual está disposto o acervo de livros dos dois meninos))

P: vamos ver os livros do Tigo!

Tigo: atrás de você! ((Ele repete, a fim de que a pesquisadora olhe para a estante.))

P: no::ssa Tigo! Tem mui::to livro aqui nesse quarto!

((A criança mostra-se entusiasmada diante da admiração da pesquisadora em relação à quantidade de livros)) Tigo: Sabe quanto É? (+ + +) Contando com aquele dá cem. ((aponta para seus livros no criado mudo)).

P: meu Deus:!

((Ele, então, dá continuidade, percebendo que a pesquisadora está alinhada à sua posição, admirando o fato de que ele tenha muitos livros)).

Tigo: °contando com aquele da grande China° ((apontando para o livro exposto em cima de sua cama)) DÁ cem!

P: [dá cem?]

Tigo: só falta mais um pra eu ganhar (+ + +) então dá cem!

P: dá cem?

Tigo: °por causa desses livros ali° ((apontando para alguns livros dispostos num nicho em sua mesa de fazer lição de casa)).

P: [vamos ver e::sses!

((A pesquisadora propõe olhar os livros que estão em seu criado-mudo; entusiasmado, ele dirige-se ao criado-mudo do irmão mais velho, onde há alguns livros))

Tigo: <e DAQUELES!>

P: No::ssa! Cada lugar que eu olho tem um livro diferente nessa ca::sa!

A cena, em foco, remete a um menino cercado de muitos livros, “todos pertencem a ele”, livros que estão por todos os cantos de seu quarto e são muitos. Ao indagar sobre o tanto de livro que ali se observa e de quem são (P. *Que que é isso aí:: (+) são TODOS os teus livros?*), a pesquisadora, para a criança, parece a interpelar sobre a própria importância con-

ferida à posse desse objeto cultural. Tigo, então, começa a estimar uma quantidade que lhe parece expressar, na mesma medida, o valor simbólico atribuído ao livro, não importando a sua contagem efetiva, o número de livros que se têm. Ambos criam um contexto colaborativo, a pesquisadora e a criança, no qual o valor do livro se expressa pela quantidade que Tigo acredita ser grande (primeiro 24, depois, 100), surpreendente (... *eu tenho mais de vinte e quatro; só falta mais um pra eu ganhar (+ + +) então dá cem!*), bem como pela posse desse objeto socialmente valorizado e reconhecido como tal, em sua casa e pela pesquisadora (*no::ssa Tigo! Tem mui::to livro aqui nesse quarto; No::ssa! Cada lugar que eu olho tem um livro diferente nessa ca::sa*). As relações construídas entre o menino e a pesquisadora com o espaço e o objeto “livro” denotam a presença forte da escrita na realidade social da criança e estão articuladas às orientações valorativas da família e da escola que ele frequenta.

Segundo dados fornecidos pela escola, por meio do relatório de atividades, Tigo, durante o primeiro ano e até meados do segundo ano, ainda não sabia ler e escrever convencionalmente, apesar de já possuir vários conhecimentos sobre as propriedades do sistema de escrita e de estar socializado em práticas de leitura, valorizadas pelo contexto escolar¹⁶. Segundo a sua mãe, a consciência que o próprio Tigo demonstrava a respeito de suas possibilidades de ação com textos escritos fazia com que ficasse, muitas vezes, aborrecido e não participasse de todas as propostas feitas por suas professoras. Diante de tarefas escolares em que deveria ler e escrever, o menino, após algumas tentativas sem êxito, dispersava-se, mostrava-se enfadado ou negava-se a realizá-las, comportamento um tanto diferente diante de situações de leitura e escrita, em momentos de lazer e entretenimento, como em jogos ou videogames, leituras de livros e gibis por iniciativa própria e audiência de filmes.

A consciência que Tigo apresentava de seus conhecimentos, envolvendo a escrita explicita-se no episódio a seguir. Após uma conversa voltada para as atividades que Tigo realiza na escola, a pesquisadora o indaga sobre seus materiais escolares e sua lição de casa; a criança, então, lhe mostra uma folha impressa que retira de sua mala. A folha, em que se está escrito “lição de casa”, contém um caça-palavras com nomes de brincadeiras e comidas típicas de festa-junina que devem ser encontrados (excerto da gravação de 30/05/2011).

P: o::lha que LEGAL isso! (+ + +) vamos mostrar?

Tigo: tem que achar essas perguntas ó ((aponta para as palavras dentro de um quadro, acima do caça-palavras)).

P: perái:: (+ + +) deixa eu ver (+ + +) será que eu sei fazer?

Tigo: eu acho que eu já achei UMA! ((entusiasmado, olha para a folha) <ó> [>])

¹⁶ Tigo teve seu processo de alfabetização consolidado somente ao final do segundo ano, aos 7 anos e 8 meses.

P: <você> acha que já achou <uma>? Então vamos olhar!
(risos)

Tigo: <olha> [<]

TIGO: tem::: (+ + +) e::ssa. ((coloca o dedo sobre o título LIÇÃO DE CASA e, em seguida, corrige o gesto, colocando o dedo sobre a palavra PESCARIA, que está em um quadro logo acima do caça-palavras. Bate em cima da palavra por três vezes, indicando que esta, ele já encontrou))

P : essa... e o que que tem aqui? ((enquanto a pesquisadora fala, os dedos de Tigo passeiam pelo caça-palavras, como se estivesse tentando achar palavras))

Tigo: aqui? ((aponta uma linha do caça-palavras))

P: É!

Tigo: você tem que achar essas palavras. ((coloca o dedo sobre as palavras do quadro, grafadas em letras maiúsculas: JOGO DE LATA, QUADRILHA, PESCARIA, PIPOCA, BOLO DE FUBÁ, MILHO, PAÇOCA))

P:vamos ver ô segura aqui para eu VER (+ + +) quais palavras que tem aqui, TIGO, o que você acha? (+ + +) essa aqui ((a pesquisadora indica com o dedo a palavra PIPOCA)) (+ + +) que palavra que é essa?

Tigo: tê u , o I, ((retoma)) tê (+) i, (+) tê (+) ô, cê, a!

P:Ah! TIGO só a primeira (+), só a primeira aqui (+ + +) a primeira, qual será que é? (+) será que é tê? ((apontando para a letra P))

TIGO: não é!

P: oh!

((a criança, interrompe e lê soletrando, dizendo uma a uma os nomes de cada letra))

Tigo: <pê, i, pê, ô, cê, a>

P: LEGAL::! como você disse que você não está sabendo ler? Você já está sabendo (+) MUITA coisa.

Tigo: então, o que (+ + +) eu nem sei o que está escri::to ((e passa a apontar para outra palavra, no caso, BOLO DE FUBÁ))

Na cena, Tigo manifesta vários conhecimentos sobre os eventos de letramento escolar.

Sabe que há atividades que deve realizar em casa, sabe como proceder para realizá-las (recupera instruções, “*tem que achar essas perguntas ó*”), reconhece a configuração da ficha (onde obter pistas para encontrar palavras, onde preencher) e mostra-se interessado em solucioná-las (“*eu acho que eu já achei UMA!*”). Também evidencia conhecimentos específicos sobre a modalidade da língua escrita, ao demonstrar o que sabe (reconhecer as letras e nomeá-las) e ao identificar palavras no quadro (apontá-las), e, ainda, o que não sabe (*eu nem sei o que está escri::to*). Vê-se bem como a criança consegue avaliar suas capacidades, pois demonstra saber em que efetivamente consiste *ler* e como se comporta um leitor diante da palavra escrita. Não basta saber os nomes das letras ou identificá-las por meio do nome com a qual é ensinada: tem que “saber o que está escrito”, o que a palavra, uma vez lida, evoca como representações, ao que se refere. Esse modo de conceber a leitura é o que lhe permite julgar o que sabe ou não. Nesse sentido, na interação observada, é Tigo quem acaba por retomar a avaliação da pesquisadora, que queria convencê-lo de que ele já estava sabendo “*muita coisa*”, para se mostrar em desacordo com o que foi dito: com seu “*então...*”, é como se lhe dissesse: “*não é exatamente assim*”.

Se, na cena que acabamos de mostrar, Tigo apresenta-se como alguém que *nem sabe o que está escrito*, em outra situação, experimenta uma posição diferente face à leitura, contando com o alinhamento e apoio da pesquisadora para construir sua *performance*. Nessa cena (também gravada em 30/05/2011), que se passa em seu quarto, o menino leva a pesquisadora até próximo de sua cama e lhe diz que vai pegar a lição de casa que tem para fazer, observando:

Tigo: eu tenho que ler esse livro (+ + +) ((retira um livro do criado-mudo e coloca-o aberto em sua cama)). Já li tu:: (+) já li quase TU::DO:: ((pega o livro em seu criado-mudo, cujo título é “China antiga”))

P: ah::então conta pra mim (+ + +) do que trata? Porque eu sei que você gosta de contar bem (+) gosta de contar muito bem história

Tigo: eu só li até (+ + +) eu só li isso! ((folheia as primeiras páginas e abre na segunda capa, indicando com o dedo os nomes dos autores e ilustradores))

P: mas você... mas você já... você não leu só isso? você leu um bom

P: não! é porque num não dava tempo

P: hum::, você vai ter que ler todo esse livro?

Tigo: todinho.

P: pra lição de quando?

Tigo: pra uma (+ + +) essa semana

P: ah::, uma semana, o Tigo vai ter que ler todo esse livro! E você já leu esse livro alguma vez? Ou, você vai ler pela primeira vez?

Tigo: primeira vez!

P: e por que que (+ + +) é você gosta desse livro?

Tigo: só por causa que tem batalha!

P: qual batalha Tigo? aonde tem a batalha?

Tigo: ele aqui atirando ((abre o livro nas primeiras páginas e aponta para um quadro lateral no qual há cenas de batalhas))

P: deixa eu ver, aonde que tem? Que que tem aí? (+ + +) nessa (+ + +) nessa

Tigo: um arqueiro!

P: ah?

Tigo: que matou um: (+ + +) um inimigo dele e vai atirar no rei

P: na onde?

Tigo: no rei deles (+ + +) que é ESSE ((aponta para a ilustração central da página)).

P: ah:::muito legal! Esse aqui é um rei? (+ + +) não tem mais nenhum, não? (+ + +) como chama o livro você sabe?

Tigo: a antiga China! ((Tigo está olhando para a página))

P: ahhá:::. eu tô vendo que você já leu esse livro.

O menino percebe a colaboração da pesquisadora, que acata a informação por ele exposta de ter que ler o livro em certo prazo, tarefa tipicamente escolar, e a brincadeira se amplia: *P: hum::, você vai ter que ler todo esse livro?*, *Tigo: todinho.*; *P: pra lição de quando?*; *Tigo: pra uma (+ + +) essa semana*; *P: ah::, uma semana, o Tigo vai ter que ler todo esse livro! E você já leu esse livro alguma vez? Ou, você vai ler pela primeira vez?*; *Tigo: primeira vez!*

Embora Tigo lhe diga que se trata da primeira leitura do livro – talvez, um modo de conquistá-la, mostrando-lhe do que ele era capaz, a saber, de ler todo o livro, em uma semana apenas, pela primeira vez! – nem por isso a pesquisadora deixa de estimulá-lo a delimitar o que já leu, o que o faz apresentar a razão pela qual aprecia o livro: *P: e por que que (+ + +) é você gosta desse livro?*; *Tigo: só por causa que tem batalha!*

Nota-se, assim, que a pesquisadora, a cada enunciado de Tigo, busca explorar ao máximo os conhecimentos que ele apresenta, em uma nítida atitude de levá-lo a expandir sua

fala, de melhor cerni-la, de reformulá-la: *P.: qual batalha Tigo? aonde tem a batalha?*; *Tigo: ele aqui atirando ((abre o livro nas primeiras páginas e aponta para um quadro lateral no qual há cenas de batalhas))*; *P.: deixa eu ver, aonde que tem?* *Que que tem aí?* (+ + +) *nessa* (+ + +) *nessa*; *Tigo: um arqueiro!*; *P.: ãh?*; *Tigo: que matou um:* (+ + +) *um inimigo dele e vai atirar no rei.*

A pergunta que ela lhe faz sobre o título do livro conduz, justamente, a um fechamento divertido dessa sequência interativa (*P.: ahhá::: eu tô vendo que você já leu esse livro.*), de modo que, a seguir, a brincadeira ganha novos contornos.

Os livros na mesinha de cabeceira do irmão mais velho disparam, na continuidade da interação, um tipo específico de jogo de papéis na situação. Tigo assume-se como dono daqueles livros, com tarefas a serem cumpridas para a escola e, principalmente, como um efetivo leitor daqueles textos. Esse jogo organiza-se em torno da apresentação dos volumes pelo menino e a indicação dos prazos em que deve ler cada um deles. Os cinco livros que ele dispõe sobre a cama do irmão pertencem a uma coleção infanto-juvenil e são volumosos, sem ilustrações. Ele percebe o espanto da pesquisadora diante das leituras que diz que deve fazer, as leituras obrigatórias da escola, com prazos curtos, e se aproveita disso para apresentar-se como alguém que sabe ler. Em um dos diálogos, afirma que ninguém leu aqueles livros para ele, que é ele que deve começar essas leituras. Posiciona-se, na brincadeira, como capaz de ler livros volumosos, em curto período de tempo, indica capítulos que faltam, usa a capa e a segunda capa como índices importantes quando os apresenta a pesquisadora, demonstra saber sobre o tema, folheia e manipula-os, como um leitor. Tigo também brinca com os prazos, reformulando-os à medida que a pesquisadora lhe pergunta o que já leu e o que ainda falta para ler (*pra quinta, pra sexta, pra amanhã*), tornando os prazos cada vez mais apertados e impossíveis. Nesse momento, apresenta-se como capaz de ler grandes livros em curto espaço de tempo, como quem tem controle sobre as leituras, os conhecimentos, a familiaridade com a situação e as capacidades para realizá-las.

Essa brincadeira continua e culmina com a proposta de leitura de um de seus livros, *Guerreiros e heróis*¹⁷. O livro é bastante conhecido pela criança e pesquisadora (em outras situações, ela própria já leu o livro para ele). Esse trecho dura cerca de 10 minutos (20:48 até 29:56) e apresentaremos alguns recortes dadas as limitações de espaço que temos.

Tigo: ainda falta mais um pra eu ler, esse é de samurai

¹⁷ A narrativa da obra desenrola-se a partir de dois personagens infantis que apresentam aos leitores curiosidades sobre a história de alguns guerreiros e heróis. Contam sobre as conquistas e modo de vida, no Império Romano, na sociedade Viking, no povo Zulu, junto aos Samurais. Apresentam alguns heróis como Alexandre o Grande e Gengis Khan. Além de breves narrativas, há seções com perguntas e respostas, com descrições e glosas explicativas. O livro é ilustrado e conta ainda com encartes desdobráveis, informações contidas em caixas de texto em formato pop-up, dobraduras que se abrem à medida que as páginas são visitadas.

P: a:h::

Tigo: que eu levei lá pra sua casa

P: nossa eu adorei esse

Tigo: agora eu tenho que ler de novo

P: esse nós lemos várias vezes né? Não foi?

Tigo: a gente leu (+ + +) mas lê de novo!

P: vamo(s) ver, me conta a história, que essa história você conhece muito bem!

Nesse trecho, vemos um processo de negociação inicial que antecede a leitura ou a contação de “uma história”. Tigo nomeia sua ação de “leitura”, enquanto a pesquisadora, ao longo de toda interação deles com o livro, designará essa ação como “contar história”. Ele se mostra bastante decidido a abordá-lo, mesmo que concorde com a pesquisadora sobre o fato de terem lido o livro anteriormente. Após a negociação, vemos o menino iniciar a sua *performance* de leitor do livro, num jogo de faz-de-conta, em que ora ele experimenta o papel daquele que oraliza o texto escrito para outro, ora o de especialista (que tece explicações e que dá informações), ora o de comentarista etc. Outro aspecto a ser destacado, é o acervo de conhecimentos gerais que ele mobiliza durante a leitura (sobre personagens da história, contextos históricos, modos de vida, mapas etc., também advindos de outros textos e referências, como filmes de aventura, conversas sobre as leituras de seu irmão etc.).

Tigo: é, tem o Alexandre que conquistou toda essa China e os romanos, espera, vou começar tudo de novo!

P: tá

Tigo: deixa eu tirar do meio que tá atrapalhando (+ + +) tinha um exército que se movia da Europa até:::Xangai, esse exército era romano (+ + +), eles tinham muitos circos, mas não era um circo que tem palhaço, é um circo que às vezes você pode morrer:: ((em tom de suspense e tira os olhos da página e dirige-se à pesquisadora))

P: ah:::

Tigo: esse circo você pode morrer!

P: por que que a gente pode morrer nesse circo?

Tigo: porque às vezes você pode quebrar a roda

P: hum?

Tigo: não, você não consegue mais controlar e bater, e bater tipo aqui ó ((aponta a ilustração dos circos romanos, na qual

está representada uma corrida de bigas))

P.: bater nas muralhas?

Tigo: é!

P.: tá, e aí?

Tigo: e daí, eles têm esse troço e eu vou falar.

P.: que troço?

((o menino coloca o dedo sobre uma ilustração do Coliseu))

P: Hum::: (+ + +), tá!

Tigo: e daí tem isso ((risos)) que era quando eles ficavam no banheiro (+ + +)

Nesse trecho, há, pelo menos, dois destaques. Observamos que, após corrigir o início de sua *performance* ([...] *espera, vou começar tudo de novo!*), Tigo cria um novo começo, muito mais elaborado. Se, antes, ele tinha iniciado sua história apontando, discursivamente, a existência de “Alexandre” e “os romanos” sem necessariamente estabelecer vínculos entre eles, com a reformulação proposta, há um detalhamento da cena que faz com que, de um lado, seja evocado um exército envolvido em uma dada ação, de outro, especifique-se esse exército como um exército não qualquer, como o exército romano: “*tinha um exército que se movia da Europa até:::Xangai, esse exército era romano*”. Nota-se, aqui, o estilo e léxico por ele mobilizados, mais condizentes com o que se espera de uma estrutura narrativa, agenciamento que cria a impressão de que Tigo esteja lendo e não contando. Além disso, tal organização permite a menção futura a Alexandre.

Um segundo acontecimento discursivo que merece destaque diz respeito ao modo como se elabora e se estabiliza o sentido evocado pela palavra “circo”, e isso graças ao ajustamento pouco a pouco observado entre Tigo e a pesquisadora. De saída, ao empregá-la, Tigo mostra que o circo mencionado não é aquele com o qual se está acostumado, por ser um circo em “*que às vezes você pode morrer::*”. A pesquisadora, pela interjeição (*ah:::*), solicita que ele reafirme o que ela acabou de ouvir, pedindo-lhe, uma vez que isso acontece, que lhe explique porque se pode morrer nesse circo. Há toda uma sequência de inferências, não explicitadas discursivamente, em que Tigo associa a morte no circo aos acidentes que ocorriam no local durante a corrida de bigas, mas, o que importa é que a estabilização, no discurso, do que vem a representar a palavra “circo” só se deu após a pesquisadora levá-lo a desenvolver ainda mais a sua fala. O “*hum?*” por ela empregado mostra justamente uma solicitação, de sua parte, para ele tornar ainda mais claro o emprego que faz dessa palavra naquele contexto.

Seus movimentos discursivos estão fortemente amparados nas reminiscências das leituras já realizadas deste livro e de outros textos, das imagens lidas, vistas ou imaginadas ao abor-

dá-lo e das conexões que aquele contexto de interação lhe permite. Ele observa cada página intensamente, as dobraduras, os encartes desdobráveis, passa a mão sobre eles e utiliza essas fontes para construir seu dizer. Está em pleno processo de construção de sentidos e a combinação de texto impresso e imagens visuais, nesse caso, é percebida como referências essenciais para poder construir seu discurso e se fazer entender. Após a apresentação do Império Romano, duas páginas do livro são destacadas para tratar de Alexandre e os guerreiros da Macedônia. Há uma forte identificação de Tigo com esse herói, qualificado com ênfases, reformulações: *melhor guerreiro de todo o mundo, do mundo inteiro, de todos os mundos*.

Tigo: es::se (+ + +) era o Alexandre.

P: ele é o seu guerreiro preferido?

Tigo: ele é o melhor guerreiro de todo o mundo!

P: de todo o mundo?

Tigo: do mundo inteiro, de todos mundos (+ + +), ele fazia, ele fazia, ele lutava, montando um grande quadrados, menos ele, ele ficava .. ele ficava na frente de todos quadrados, cada um quadrado ficava num quadrado separado ((aponta a ilustração da falange))

P: <e o que que> [>]

Tigo: <e daí usavam lanças gigantes para matar os inimigos mais rápido>, e daí olha, olha quanto ele conquistou ((abre um encarte que apresenta o mapa do Império de Alexandre, com todos os territórios conquistados demarcados))

P: quanto ele conquistou?

Tigo: eles, esses doi(s) lugares que ele não conquistou o que tá com bolinha é o que ele não conquistou

P: <o resto tudo?> [>]

Tigo: <ele já conquistou aqui:::aqui> [<]

P: nossa!

Tigo: na verdade ele nasceu aqui ((aponta a cidade de Alexandria))

P: ele nasceu aonde deixa eu ver

Tigo: onde você acha?

P: acha, é aqui que ele nasceu? Nesse lugar?

Tigo: não, ele nasceu aqui!

P: hum:

Tigo: porque tem bolinha e ele não pode conquistar, e ele tam-

bém conquistou também, eles erraram aqui, sem querer colocaram uma bolinha mas ele conquistou aqui.

P.: ah:::tá

Tigo: e daí ele tinha o exército que se expandia do norte até aqui, não, do norte até o sul

P.: ele era muito conquistador, esse Alexandre.

Tigo: sim!

Nessa sequência, Tigo lança mão do apoio às imagens para formular explicações. Exemplo disso é o momento em que se propõe a explicar a estratégia de guerra usada por Alexandre, as falanges (unidades militares formadas por grupos de soldados armados de elmos, escudos e lanças, dispostos em forma de quadrado): *ele lutava, montando um grande quadrados, menos ele, ele ficava .. ele [Alexandre] ficava na frente de todos quadrados, cada um quadrado ficava num quadrado separado; e daí usavam lanças gigantes para matar os inimigos mais rápido*. Um encarte com um mapa e legendas do Império de Alexandre é usado por ele para localizar suas conquistas, indicar onde nasceu, descrever o avanço do Império, apoiando-se nas legendas (nomes de territórios e marcações gráficas) e na noção de direção (norte-sul), mesmo que não consiga ainda ler (*ele nasceu aqui; esses doi(s) lugares que ele não conquistou o que tá com bolinha é o que ele não conquistou; daí, ele tinha o exército que se expandia do norte até aqui, não, do norte até o sul*). Continua a leitura, mudando de página, para tratar, nesse momento, dos Vikings.

((muda a página e interrompe sua fala, observa atentamente as figuras dispostas sobre os vikings, mexe numa figura desdobrável que representa o barco viking))

Tigo: <os vikings> ((há uma longa pausa e uma lenta observação da página pelo menino))

P.: <você (es)tava pensando?> [<] Que, que você (es)tava pensando?

Tigo: eu (es)tava lembrando quem são eles.

P.: <hum> [>]

Tigo: os vikings (+ + +) se matavam, os vikings matavam os outros vikings, mesmo os amigos! (+) na verdade, os vikings nunca tiveram amigos e daí eles achavam

P.: <posso te fazer só uma pergunta? Por que, que você acha que os vikings nunca tiveram amigos?> [>]

Tigo: porque eles matavam todos os vikings, eles matavam

tudo, todos os vikings

P: <não dava pra ter amigo desse jeito né?> [>]

Tigo: é! e daí, ele achou o que matava todos os vikings! (+ + +) que matava todos os vikings, ninguém conseguia vencer ele (inaudível) foi punido por causa que ele achou que essas pessoas, levariam eles, ele! até deus! mas ela e, mas ele, mas ele falou "agora"! assim você nunca vai conseguir ir até deus" (+ + +) "então matarei você!" (+) e daí, "mas se você matar, mas se você matar a gente, você nunca vai conseguir ir a deus!" e daí, ela apontou a lança pra ele e tirou tudo que mataria ela, ele e daí (+ + +) e daí ele foi preso ((muda a página)) (+ + +) e aqui eu tô falando, e aqui eu vou falar de um guerreiro que ele matou o melhor (+ + +) um dragão::!

P: tem dragão aí?

Nesse excerto, podemos observar como a pesquisadora interpela o menino. Ela o questiona sobre seu silêncio (*você (es)tava pensando?*) [<] *Que, que você (es)tava pensando?*), pede explicações sobre seus posicionamentos (*posso te fazer só uma pergunta? Por que, que você acha que os vikings nunca tiveram amigos?*), concorda com a posição de Tigo (*não dava pra ter amigo desse jeito né?*), mostra-se atenta ao que ele diz (<hum> [>]). Esses elementos potencializam o papel que o menino assume na interação, ele expande, reformula, reconta em função da parceria firmada com a pesquisadora, que participa do jogo de faz-de-conta, construindo um contexto comunicativo, no qual Tigo é o leitor proficiente, é quem sabe e pode dizer.

Outro aspecto que chama nossa atenção diz respeito à recriação do texto sobre os vikings, com base no livro, o que reflete sua familiaridade com os modelos de histórias escritas. Ele a reconstitui de acordo com a macroestrutura hierárquica da narrativa. Introduce de certo modo os personagens, os vikings, e indica o enredo (*os os vikings (+ + +) se matavam, os vikings matavam os outros vikings, mesmo os amigos! (+) na verdade, os vikings nunca tiveram amigos (+ + +) e daí eles achavam*). Apresenta um clímax (*"então matarei você!" (+) e daí, "mas se você matar, mas se você matar a gente, você nunca vai conseguir ir a deus!"*) e um desenlace (*E daí (+) ele foi preso*), além de lançar mão da inserção de diálogos entre personagens. Recorre, em alguns momentos, a um estilo mais formal, compatível às narrativas escritas. As ilustrações do livro apoiam essa construção, especialmente na apresentação dos personagens: enquanto conta sua história, ele aponta para as representações de lutas e indica a quem está se referindo.

Ao apresentar-se como leitor que sabe como o texto funciona e sabe o que diz o texto,

Tigo experimenta o poder e o status outorgado aos leitores, lidando, ainda, com uma situação difícil que vivia na escola, pois não lê com autonomia, o que lhe causa problemas na relação com os demais colegas que já leem e escrevem.

3 Letramento, brincadeira e performance identitária: algumas implicações para a formação de leitores

As análises a partir de Tigo apresentam informações importantes para a reflexão sobre como as crianças se apropriam da língua escrita (observando-a no espaço social, em variados suportes, de diversas maneiras) e de papéis e valores sociais em jogo. Pudemos nos aproximar da concepção de leitura do menino, de seus modos de ler e de compreender, de seus conhecimentos – de mundo e sobre o funcionamento dos textos em situações escolares e não escolares. Ainda, acessamos como ele se percebe, avalia suas capacidades e conhecimentos em relação à leitura e aos textos. Essas percepções de si manifestam-se nas performances que realiza ao brincar de ser leitor, nos papéis que toma para si, abarcando ainda os valores sociais constitutivos das práticas de leitura.

No jogo de faz-de-conta com e a partir da escrita, a criança apresenta-se em pleno processo de apropriação criativa de modelos culturais, em processo de letramento. À medida que as crianças ampliam seu repertório de práticas de letramento, ganham, para além de conhecimentos sobre a língua escrita, seu funcionamento e uso social, possibilidades de experimentação de papéis sociais e diferentes modos de ser. Tigo usa a imaginação para ampliar e apoiar sua experiência no mundo social, brincando de ser leitor (STERB, 2009). E, no ciclo de vida infantil, esse elemento possibilita modificar e inventar rotinas de ordem cultural, criar novas versões para histórias individuais, compreender e resolver relações com o adulto e com os outros.

Há um processo de retroalimentação fundamental, inferido a partir do processo de Tigo, no bojo de seu processo de socialização, na escola e em casa. Ele conta com ambientes nos quais a língua escrita está presente de variados modos e em atividades diversas; ele não só demonstra interesse por atividades de leitura e de escrita, como manifesta seus conhecimentos sobre a escrita de muitas formas. Os episódios apresentados evidenciam um conhecimento significativo sobre modos de ler, sobre como funcionam suportes e textos, sobre a língua escrita, inclusive ao avaliar-se como leitor não proficiente. Sem dúvida, tudo isso pode ser destacado graças à atitude da pesquisadora que, incessantemente, busca fazê-lo reformular e expandir sua fala, seu modo de fazer funcionar a língua, bem como pensar sobre o que está fazendo quando a emprega. Essa é uma questão igualmente fundamental que não pudemos desenvolver tanto o quanto gostaríamos, neste capítulo.

Essas são evidências de que Tigo toma parte em eventos de letramento e tem aprendido por meio da participação em processos de interação, envolvendo a língua escrita. Ele dispõe

de referências que são reproduzidas e apropriadas em suas experimentações. Nos dados, observa-se, em suma, uma relação de interdependência entre formar-se como leitor, tomar parte em práticas de leitura e o brincar que se apresenta.

Com isso, reforçamos o que muitos pesquisadores, nos últimos vinte anos, têm afirmado, no sentido de que a escola tem um papel crucial na ampliação de repertórios em práticas de letramento, em implementar programas de alfabetização e de letramento que “lidem com a evidente variedade de necessidades letradas da sociedade contemporânea”, como propõe Street (2014, p. 41). Para ampliar repertórios há, pelo menos, duas exigências. A primeira diz respeito a disponibilizar espaços, tempos, acervos e promover dinâmicas e oportunidades que permitam a participação e apropriação de usos da escrita: ampliar a oportunidade de participação em situações, nas quais a língua escrita relaciona-se, pois, diretamente às possibilidades de apropriação e reinvenção das culturas do escrito. Portanto, faz parte de nossa agenda, no ciclo de alfabetização, para além dos eventos de letramento escolar com os quais as crianças vão se deparar, nessa instituição, criar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de novas práticas de leituras e experimentarem relações sociais, de poder e de status, imbricadas nessas práticas. Em vista das desigualdades de acesso e usufruto a certas produções culturais e modelos de ação a partir da língua escrita, socialmente valorizados, no Brasil, a tarefa de ampliação de repertório em práticas de letramento implica uma dimensão ética e política. Ao assumirmos o compromisso da democratização do acesso à educação com qualidade para todos, em vez de pressupormos capacidades, conhecimentos e identidades das crianças em relação à sua socialização em práticas de leitura, na família e em processos de educação anteriores à alfabetização, podemos identificá-los e promover interações sociais que facilitem a apropriação de modos de ler, a experimentação de gestos, comportamentos, papéis relacionados à leitura, o manuseio de suportes e textos e os conhecimentos necessários para atribuir sentidos ao que se lê. Esta é a segunda exigência que se coloca aos profissionais da educação e ao processo de escolarização.

Para Kleiman, a complexidade das escolhas de ordem curricular em relação aos letramentos contemplados, na escola, decorre da consideração da bagagem cultural diversificada dos alunos, sendo esse o ponto de partida para discernirmos quais práticas são necessárias e relevantes na escola e no ciclo de alfabetização. Essa consideração implica investigação, querer conhecer, decompor e descrever tal bagagem em seus elementos, identificar os significados atribuídos às experiências com a leitura e com os textos, com base numa aproximação profunda que apreende e registra as culturas que estão em relação na sala de aula, na escola, na comunidade. Em suma, como propõe Bartlett e Macedo (2015, p. 233), a perspectiva etnográfica pode “informar e subsidiar as pedagogias para a alfabetização e o letramento, em sala de aula, no sentido de se reduzir a enorme distância que separa o letramento fora da escola daquele que é construído dentro dela”.

Outro caminho para repensar os processos de letramento, no ciclo de alfabetização, diz respeito à incorporação do jogo de faz-de-conta na rotina escolar das crianças. Na Educação Infantil, são inúmeros os pesquisadores, os gestores e os educadores que reafirmam a centralidade do brincar, no ciclo da infância¹⁸. No Ensino Fundamental, há também o reconhecimento em torno das vantagens de organizar atividades a partir de jogos pedagógicos, jogos ficcionais, por meio de narrativas que se harmonizam e tornam-se temas de brincadeiras. No entanto, essas ações que produzem resultados valiosos, muitas vezes têm baixa frequência nas rotinas escolares.

As brincadeiras e as produções das crianças, nessas situações, são fontes a partir das quais podemos entender trajetórias pessoais e, portanto, são discursos que alimentam a organização de propostas as quais se articulam às suas necessidades e aos seus interesses. Tanto a ambiência (a própria organização do espaço-tempo escolar, como a disponibilização de artefatos, acervos, equipamentos, cenários etc.) como a presença do adulto, são elementos importantes a serem considerados no planejamento das práticas pedagógicas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse ponto, gostaríamos de fazer uma ressalva: que a exigência de espaços para a experimentação do faz-de-conta, na escola, não ganhe traços de pedagogização do brincar, a partir do olhar do adulto, do professor, ordenando os espaços infantis, determinando dinâmicas que se inscrevem na brincadeira, disciplinando comportamentos, e na expectativa por resultados. Retomamos a perspectiva de Corsaro (2009a), lembrando que a atividade lúdica tem importância em si porque se trata de um processo de (re)criação de referências culturais e de identidades entre as crianças, porque compartilham sentidos e significados para suas ações e criam novos modelos de ação e processos de identificação a partir do convívio com seus pares. É papel da escola saber observar, escutar e apreender essas manifestações, essas rotinas culturais, e criar espaços para que *performances* identitárias sejam fabricadas e postas em relação, que as crianças possam se reposicionar e serem tomadas como produtoras de cultura e potentes na concretização de mudanças sociais.

Referências

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento: perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

BARTLETT, L. MACEDO, M. do S. A. N. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo freire e os Novos Estudos do Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.1, 2015, p. 227-236.

¹⁸ Ver Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013); Kramer, Nunes, Corsino (2011), Brasil (2009).

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Londres: Routledge. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **A criança de 6 anos**: a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília : Ministério da Educação, 2009.

CORCUFF, P. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Bauru: EDUSC, 2001.

CORSARO, W. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO; A. M. A. (Orgs.) **Teoria prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009a, p. 31-50.

CORSARO, W. Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO; A. M. A. (Orgs.) **Teoria prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009b, p. 139-162.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

GALVÃO, A. M. de O. Cultura escrita. FRADE, I. C. A. da; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: del pensamiento salvaje a ways with words. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Orgs.). (2004) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciências Sociales en el Peru, 2004, p. 23-56.

GOULART, C. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, P. 61-82.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 16-33.

HEATH, S. B. **Ways with words**. New York: Cambridge University Press, 1983.

KISHIMOTO, T. M. Brincar, letramento e infância. KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.) **Em busca da Pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre : Penso, 2013, p. 21-53.

KLEIMAN. A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e a formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

KLEIMAN. A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN. A. B. Projetos de letramento na Educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v.1, n.1, p.1-10, 2009.

KRAMER, S.; NUNES M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 1, p. 69-85, jan./abr., 2011.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**, São Paulo, Cortez, 2002.

MOITA LOPES, L. P. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluídas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.) **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte : UFMG, 2012, p. 204-229.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. Discursos e Vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas**, vol. 6, n. 2, pp. 11-29, 2002.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, F.; CARVALHO; A. M. A. (Orgs.) **Teoria prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 21-28.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

NEVES, V. F. A.; CASTANHEIRA, M. L.; GOUVÊA, M. C. S. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 215-244, Mar. 2015.

PEDROSA, M. I.; SANTOS, M. de F.. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, F.; CARVALHO; A. M. A. (Orgs.) **Teoria prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

SPERB, T. M.. Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências. In: MÜLLER, F.; CARVALHO; A. M. A. (Orgs.) **Teoria prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 21-28.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, V.; MURCIA-NINO, M.; AMES, P. (Orgs.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 143-180.

STREET, B. V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, año 30, n. 1, junio 2008, p. 41-69.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VÓVIO, C. L.; DE GRANDE, P. B. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C. L., SITO, L.; DE GRANDE, P. B. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 35-54.

LENDO MUITO E SEMPRE: O PAPEL DA LEITURA DE LITERATURA NA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO PNAIC

Ana Lúcia Guedes-Pinto¹

Introdução

“No meio do caminho de Dante tinha uma selva escura. No meio do caminho de Carlos tinha uma pedra. No meio do caminho de Tom tinha um rio. Era pau. Era pedra. Era o fim do caminho?” (MACHADO, 2006). Assim se inicia a história “Abrindo Caminho”, de Ana Maria Machado. A autora e a ilustradora, Elizabeth Teixeira, nos mostram vários caminhos para percorrer o mundo (por estrada, por túnel, por ponte, pelas caravanas, pelo navio, pelo avião) e com elas atravessamos florestas, oceanos, desertos e o ar. Seguindo a narrativa, não importa os obstáculos com os quais podemos nos defrontar, nossos encontros acontecerão em qualquer lugar: nos navios, nos mares, nas esquinas, nos mercados, no bazar. Na imensidão do mundo não existem muros ou prisão. “É promessa de vida no meu coração”, terminam assim o livro, Machado e Teixeira, colocando o ponto final da história. Ponto final apenas da história, pois, como é iniciada na narrativa, sua leitura convida para viagens, traz desafios e sugere múltiplas conexões, dando asas à imaginação e à fantasia.

A leitura de “Abrindo Caminho” – e de tantos outros livros de literatura – se constitui uma, dentre diversas possibilidades, que nós, professores, podemos usufruir para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização das crianças (e também dos adultos). É, pois, tomando como mote a tarefa da escola em alfabetizar seus alunos que desenvolverei o tema da prática da leitura de literatura, tendo em vista seu aspecto de desfrute, de fruição.

Neste capítulo, portanto, pretendo defender a importância de se incorporar a prática da leitura deleite, retomada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no cotidiano escolar de professores e alunos. Na intenção de contextualizar essa proposta, faço uma pequena recuperação histórica da luta em torno da promoção da leitura no Brasil. Em seguida procuro situar a leitura como uma prática social, inserida na história cultural humana e apresentar alguns pressupostos teóricos que a embasam como um recurso fundamental no processo de apropriação da escrita, que pode ser explorado, por exemplo, a partir de uma abordagem interdisciplinar de ensino.

Dentro da perspectiva da proposta do PNAIC, apresentada em seus Cadernos, a prática de leitura da literatura em sala de aula é apontada como uma prática pedagógica permanente, ou seja, é defendida sua incorporação nas ações didáticas cotidianas junto aos alunos.

¹ Professora da Faculdade de Educação/UNICAMP. Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP. Vinculada, como coordenadora na UNICAMP, em 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Denominada como leitura deleite nos materiais do PNAIC, usados na formação continuada ministrada pela equipe formadora das universidades parceiras do Programa junto aos Orientadores de Estudos (OE) e aos Professores Alfabetizadores (PA), a prática da leitura é tomada como uma ação central no processo de atuação dos professores na prática alfabetizadora dos alunos.

A leitura deleite vem na esteira de uma história de mais de 30 anos de mobilização da sociedade civil, por meio da organização de entidades, hoje mais conhecidas por ONG (organização não-governamental) pela defesa da formação do leitor brasileiro. É importante lembrar que a leitura deleite, identificada também pelas nomenclaturas “leitura prazer”, “leitura fruição”, “hora do conto” etc., remete, portanto, a uma história de muitas lutas protagonizadas pelos educadores brasileiros ocorridas durante as décadas dos anos 1970, 1980 e de 1990, pela promoção da prática leitora no país e pela democratização do acesso de toda a população à educação formal pública e gratuita. Nessa época, o número de pessoas analfabetas, somadas às altas taxas de evasão e reprovação nas escolas, configurando o fracasso escolar², retratava uma realidade difícil, que desafiava todos os profissionais que trabalhavam com a educação. Nesse período, vivenciamos uma série de campanhas e de eventos que reivindicavam a democratização do acesso à leitura e à escrita a todos os cidadãos brasileiros. Podemos citar os Congressos de Leitura do Brasil (COLE), e a formação de entidades como a Associação de Leitura do Brasil (ALB), e posterior consolidação de outras mais antigas, como a da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)³, que têm ocupado um lugar muito importante frente à luta pela ampliação do número de leitores, das bibliotecas e pela expansão e divulgação dos livros para a população.

Tais lutas e mobilização para a promoção da leitura e formação de leitores conseguiram algumas respostas às suas demandas. Como desdobramentos de pressões sociais e diálogos com as várias instâncias de representação da sociedade civil, houve iniciativas, principalmente viabilizadas pelo Ministério da Educação (MEC)⁴, de programas que trouxessem ações no sentido de impactar a realidade educacional. Podemos citar o programa Literatura em Minha Casa que, em 1998, compôs um acervo de 215 livros de literatura e de livros de

² Podemos citar Patto (1991) e Soares (1991) como autoras de estudos emblemáticos que procuravam enfrentar a realidade do fracasso escolar nas escolas, principalmente o fenômeno do analfabetismo.

³ Ainda podemos citar outras entidades importantes como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Associação Nacional dos Docentes em Ensino Superior (ANDES) (no âmbito da educação). Junto a elas pode-se mencionar o trabalho das universidades por meio da divulgação dos resultados de pesquisa, por exemplo, na área do ensino da leitura e da escrita e também por meio da participação de muitos de seus docentes em cargos técnicos de governo, podendo, então, atuar de forma direta em algumas políticas públicas.

⁴ Neste capítulo, tratarei, conforme já anunciado, a respeito do PNAIC. Contudo deve-se ressaltar que muitas outras propostas ocorreram em níveis e em instâncias diferentes. Por exemplo, por meio de agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), presenciamos diversas propostas no contexto do ensino do estado de São Paulo.

referência, e o enviou para as escolas brasileiras do ensino fundamental II⁵. Tal programa passou a ser denominado como Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) que tem a função de formar acervos e distribuí-los às escolas públicas brasileiras com o objetivo de difundir e possibilitar o acesso e circulação de livros que constituem uma amostra representativa e de qualidade da literatura brasileira.

Retomando, então, o que é apresentado dentro dos Cadernos do PNAIC, a proposta da prática permanente de leitura deleite na rotina alfabetizadora vem, nesse contexto histórico de assunção de uma formação leitora para todos os alunos da escola básica, entendendo-se, assim, como uma de suas tarefas precípua, a garantia de se formar o aluno leitor e escritor.

1 A proposta da prática de leitura expressa pelo PNAIC e sua articulação com os estudos sobre o ensino da leitura e da escrita

Na proposta do PNAIC, em seu primeiro ano, em 2013, quando se tinha como objetivo focalizar a alfabetização em Língua Portuguesa, foram produzidos e utilizados 36 cadernos para embasar a formação continuada dos professores alfabetizadores⁶. Nesse material, uma das linhas centrais seguidas para o trabalho com a alfabetização se baseia no princípio de “alfabetizar letrando”, já caracterizado nos fascículos do programa Pró-Letramento - Alfabetização e Linguagem⁷, conforme está explicitado tanto nos documentos que regulamentam o programa quanto em seus Cadernos. Retomando a conceituação do termo “alfabetizar letrando”, no Caderno Ano 1, Unidade 1, são citados os estudos de Magda Soares como referência para situar o trabalho defendido para o ensino da escrita, nos primeiros anos do Fundamental I:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Ou seja, ressalta-se uma abordagem para a escrita e leitura no processo de alfabetização voltada para o funcionamento real da linguagem, dentro do contexto das demandas da vida cotidiana. “Alfabetizar letrando” tem relação com as práticas sociais do ler e do escrever.

⁵ <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>, consultado em 09/09/2015.

⁶ É importante lembrar que tais Cadernos foram escritos por diversas universidades participantes do Programa. Assim, seus autores são professores universitários que já estavam envolvidos com projetos de formação continuada ligados à alfabetização.

⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698, consultado em 10/09/2015.

Magalhães *et al* (2012, p. 08), no Caderno do Ano 1, Unidade 2, assinalam em seu texto que “Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura”, reafirmando o que Lajolo (2005) tem defendido: o gosto pela leitura e o prazer dessa atividade é algo que se ensina e o professor se delinea como um elemento chave no processo de mediação entre o livro e o leitor. Segundo a autora, “alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler” (LAJOLO, 2005, p. 27). Fica explicitada, assim, a importância de um leitor exemplar, de uma figura reconhecida e prestigiada pelos alunos na sua formação leitora. Nesse processo formativo, torna-se relevante ter alguém que valoriza a leitura como uma prática enriquecedora e que pode também acontecer como fruição. Snyders (1996) defende o papel do professor e da escola na tarefa de ensinar os alunos a apreciarem as “obras primas” produzidas pela humanidade. Segundo o autor, o professor é aquele que vai proporcionar aos alunos a vivência da paixão pela literatura, pela admiração à estética presente nos textos. Enfim, Snyders (1996) acredita que o acesso e a apropriação dos conhecimentos, no ensino formal educacional, proporcionarão “alunos felizes” por estarem na escola.

Ferreira e Albuquerque (2012, p. 26), no mesmo Caderno do PNAIC, chamam a atenção para a construção de rotinas alfabetizadoras em que a prática da leitura deleite precisa ser incorporada, ressaltando o papel da organização pedagógica do trabalho em sala de aula com os alunos: “uma rotina semanal deve possuir atividades que acontecem todos os dias, como a leitura deleite”.

Especialmente a prática da leitura deleite, como frisado antes, ao se tornar uma atividade permanente no cotidiano escolar para as crianças e para o professor, ao longo do tempo, pode ganhar mais significados. Se, anteriormente, não estavam acostumados a guardar um tempo e um espaço próprios para o desenvolvimento e a fruição da leitura deleite, ao terem a chance de usufruírem dos textos e a apreciá-los, esses – o tempo e o espaço – podem ser redimensionados dentro da sala de aula. As cadeiras podem ser organizadas em formato de U para que seja possível ouvir melhor a história lida e acompanhar as ilustrações, tornando o ambiente mais aconchegante. O tempo pode ser ampliado, de forma que textos de diferentes tamanhos possam capturar a atenção de quem escuta. Lajolo (2005) fornece preciosas dicas para que a prática da leitura em sala de aula seja um momento de prazer e de fruição para todos que dela participam.

No Caderno do Ano 01, Unidade 04, que focaliza a ludicidade em sala de aula, Brainer *et al* (2012) destacam o momento da leitura feita pelo professor como uma oportunidade para se explorar seu aspecto lúdico. Os autores afirmam o seguinte:

O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que

outros textos sejam lidos. Assim, ressaltamos a importância dos textos literários, que, ao longo da história da humanidade vêm encantando gerações (BRAINER et al, 2012, 17).

Nesse excerto, os autores sinalizam para o poder da leitura da literatura como instauradora do devaneio, da imaginação, e, mais uma vez, do prazer. Rodari (1982), professor italiano que resolveu compartilhar suas experiências fantásticas vividas com seus alunos na Itália, no período pós-guerra, ressalta o caráter da leitura de literatura como uma das formas de nutrir a imaginação das crianças e dos professores. Em seu pequeno memorial, o autor conta o papel que autores como Dostoiévski tiveram em sua formação pessoal e profissional. Ele, ao defender o trabalho com a ludicidade e a fantasia para desenvolver a criatividade das crianças, comenta:

Exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções (RODARI, 1982, p. 163).

Acompanhando o raciocínio do autor, desses materiais colhidos da realidade, dentre eles, está a literatura, que pode oferecer os estímulos e os impulsos, mencionados por ele. Por esse ângulo, Rodari (1982) põe luz na prática de leitura da literatura como uma atividade permanente e, ao mesmo tempo, enfatiza a figura do adulto como um mediador qualificado e privilegiado para desenvolver o papel de estimulador e de incentivador no processo de desenvolvimento psicológico das crianças, assim como também ressaltaram Lajolo (2005) e Snyders (1996) em relação à importância do professor como mediador da prática leitora na escola.

Reforçando o caráter de potência que a prática da leitura pode obter na vida de uma pessoa, Petit (2009) disserta a respeito da relação que os jovens, em situação de caos e de risco por conta de viverem em regiões de guerra e conflito, constroem com os livros que leem. Baseada nos estudos de Certeau sobre a leitura e em Freud a respeito da psicanálise, a pesquisadora procura entender o caráter muitas vezes reparador e curador da leitura e explora esse aspecto empoderador municiado por meio da prática leitora. A autora relata o trabalho realizado por algumas instituições e ONG que fornecem apoio em lugares que vivem em crise permanente e caracterizados como locais ainda instáveis para se viver no mundo contemporâneo. Petit (2009) nos mostra o quanto muitos dos profissionais atuantes nessas entida-

des se utilizam da divulgação de livros e da prática leitora como forma de oferecer saídas, esperança e a construção de outra realidade possível. Diz ela:

Para além desses contextos dramáticos, a leitura, como o jogo, é uma maneira de se reafirmar, dia após dia, nesse ambiente onde o princípio de realidade não obedece ao princípio de prazer. [...] ler tem a ver com liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair (PETIT, 2009, 91 e 92).

Os apontamentos de Petit (2009), embora não se apliquem ao trabalho escolar e não se voltem à criança pequena, trazem contribuições para a reflexão sobre o caráter transformador que a leitura pode ter na trajetória dos sujeitos. Seus estudos dão visibilidade ao que os educadores das décadas de 1970, 1980 e 1990 reivindicavam em relação à democratização do acesso e da apropriação da escrita, anteriormente lembrados neste texto. A luta a qual estavam engajados naquele momento histórico era alicerçada na crença da formação de estudantes leitores conscientes, críticos e transformadores, na busca de uma sociedade mais justa e democrática⁸. Petit (2009), a partir de suas pesquisas, reitera o caráter empoderador da prática leitora, mostrando como, por meio do mergulho nos textos, nas histórias neles narradas, é possível vislumbrar outros horizontes, mais justos, mais éticos, mais acolhedores.

Possenti (2005), ao apresentar seu posicionamento sobre o ensino da escrita na escola, defende que, nessa instituição social, se deve ler e escrever abundantemente a fim de conseguir alcançar o domínio das regras da escrita e a compreensão dos muitos funcionamentos dos textos na sociedade. O autor destaca que uma das formas viáveis para que os estudantes se apropriem do sistema da língua escrita seja praticando a leitura e a escrita, bem como a reescrita, cotidianamente. Possenti (2005) sinaliza a importância de que essa prática constante do ler e do escrever deve ser calcada no funcionamento real de seus usos, isto é, as demandas das atividades precisam fazer sentido para os alunos, de modo que eles percebam sua necessidade: “é necessário investir diariamente no desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Isso se fará fundamentalmente pela leitura e análise de textos variados” (POSSENTI, 2005, p. 44).

O autor defende a ideia de que junto com a quantidade – ler e escrever muito (por meio de atividades com sentido para o aluno) –, vem a qualidade – ler e escrever bem e de modo correto.

⁸ Não podemos esquecer que muitos dos movimentos estavam associados à luta pela redemocratização política de nosso país, que, no final da década de 1970, ainda vivia sob um regime marcado pela ditadura militar.

2 Prática de leitura da literatura e interdisciplinaridade: caminhos de possibilidades

Retomando a prática de leitura deleite como uma atividade permanente e trazendo a leitura da literatura para esse tempo/espço da sala de aula, muitas possibilidades de trabalho são abertas ao professor. Conforme diversos estudiosos já destacaram, segundo assinalado por Rodari (1982), Lajolo (2005), Snyders (1996) e Petit (2009), a literatura tem a característica de ter uma relação direta com a vida. Ela faz parte do patrimônio da humanidade, constituindo-se, portanto, um produto cultural. Nessa perspectiva, pode-se explorar as diferentes dimensões da leitura junto às crianças em sala de aula. Sobre essa abertura que a leitura da literatura permite, Britto (2008, p. 96) afirma: “[...] quero fazer aqui a defesa da literatura – no que se refere à produção e à fruição – como uma forma única, e fundamental, de conhecimento”.

Kleiman e Soares (1999), por sua vez, ao abordarem a propriedade da intertextualidade que, segundo explicam é inerente a qualquer texto, sendo um fator constitutivo de sua textualidade, defendem a prática da leitura como um precioso recurso aos professores para desenvolverem diversos tipos de projetos com seus alunos. Elas afirmam:

A leitura poderia ser caracterizada como uma atividade de integração de conhecimentos, contra a fragmentação. Devido à abertura que o texto proporciona ao leitor para relacionar o assunto que está lendo a outros assuntos que já conhece, ela favorece, no plano individual, a articulação de diversos saberes (KLEIMAN; SOARES, 1999, p.30).

Por esse viés, as autoras mostram que a prática da leitura, explorada pelo aspecto de seu elemento intertextual presente nos textos, proporciona o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, que permitem um diálogo integrador entre diversas áreas de conhecimento. Justamente por favorecer o desenvolvimento da interdisciplinaridade, Kleiman e Soares (1999, p. 190) defendem que a leitura deve ser praticada por todos os professores independentemente de serem responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa. Elas assinalam: “A tese deste trabalho é que a leitura é uma atividade que merece ter lugar central na prática escolar, e que, por isso, merece ser ensinada por todo professor”. Souza e Leal (2012, p. 11), no Caderno do Ano 01, Unidade 05, focando as situações de leitura em sala de aula e a organização do trabalho dos professores, alertam: “a escolha dos textos é tão importante quanto o planejamento das estratégias de mediação”. Reforçam, assim, a tese apresentada pelas autoras.

No caso, por exemplo, da leitura deleite, em que a literatura é privilegiada, ela pode des-

pretensiosamente (ou não) abrir diferentes portas para começos de projetos, para inícios de investigações a serem percorridos com as turmas de alfabetização.

A leitura de um texto literário ajuda, portanto, o professor a trabalhar de maneira interdisciplinar porque rompe com a estratificação de conteúdos, favorece a interlocução entre os conhecimentos de mundo, valoriza as diferenças de experiências entre os sujeitos e abre possibilidades de diálogo. Ao professor, o texto literário permite uma infinidade de entradas e pode provocar posturas investigativas a serem exploradas e caminhos de pesquisa a serem desbravados junto aos alunos.

Considerações finais: “É promessa de vida no meu coração” – poderes da prática leitora

Ana Maria Machado termina sua história intitulada “Abrindo Caminho” após apresentar os desafios enfrentados pelos personagens, em seus muitos caminhos percorridos, com a esperança renascida, entoando “É promessa de vida no meu coração”. A prática da leitura deleite como atividade permanente defendida nos Cadernos do PNAIC pode ser entendida como uma promessa de vida na proposta alfabetizadora pela qual temos lutado há tantos anos e que é endossada pelo material produzido pelo Programa.

Neste capítulo, procurei mostrar que diferentes autores, provenientes de variadas áreas, a partir de diversas perspectivas de olhar para a leitura, como Rodari (1982), Petit (2009), Snyders (1996), Lajolo (2005), Possenti (2005), Kleiman e Soares (1999), reafirmam a prática leitora como uma potência viável e possível de trabalho dos adultos – dos professores – com a criança, com o outro. Seus estudos, aqui retomados, mostram o quanto a leitura, especialmente a de literatura, pode abrir horizontes para um mundo mais imaginativo, mais fantástico, mais justo e mais democrático, em relação ao acesso e à apropriação da escrita.

Lendo muito e sempre, na escola e fora dela. Promessa de uma possível outra realidade para a alfabetização brasileira.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. Literatura, conhecimento e liberdade. In INSTITUTO C&A e FNLIJ. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

FERREIRA, Andrea T. de Brito e ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. As rotinas da escola e a sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa**. Ano 01, Unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012.

KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? CEFIEL, Unicamp, MEC, 2005.

MACHADO, Ana Maria. **Abrindo caminho**. Ilustrado por Elisabeth Teixeira. São Paulo: Ática, 2006.

MAGALHÃES, Luciane Manera; ARAUJO, Rita de Cássia B. Freitas; ACHTSCHIN, Simone Borrelli e MELO, Terezinha T. Melquíades. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua portuguesa. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa**. Ano 01, Unidade 02. Brasília: MEC, SEB, 2012.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever, (re)escrevendo**. Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP-MEC, 2005.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Programa do MEC, com a Resolução n. 12, FNDE, MEC 2013.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. (8ª ed.) São Paulo: Ática, 1991.

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

SOUZA, Ivane Pedrosa de. E LEAL, Telma Ferraz. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os diferentes textos em salas de alfabetização**. Ano 01, Unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. (2ª ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1996.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA LEITURA E ESCRITA NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Cíntia Franz¹

Introdução

Entendemos que não seja possível conceber que crianças, ao chegarem à escola, são desprovidas de conhecimentos e saberes sobre a escrita que antecederam sua entrada na vida escolar. Isso porque, desde que nascem, os sujeitos convivem em diversas *esferas da atividade humana*, que, conforme Bakhtin (2011 [1952-53], p. 261) conceitua, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O caráter e as formas do uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. O *lócus social*, aqui denominado de esfera, vai sendo modificado pelos sujeitos e os mesmos sendo modificados pelo meio. Sendo assim, ao circularem nessas diferentes esferas de atividade, por mais variadas que sejam, estão indissociavelmente relacionadas ao uso da língua, legitimando, dessa forma, as relações sociais dadas pelo seu uso.

Assim, se faz necessário compreender que os sujeitos estabelecem relações por meio da língua e que a língua é uma realidade concreta, é concebida como *interação*, conforme cita Bakhtin (2011 [1952-53], p. 261):

[...] o emprego da língua efetua-se na forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo por seu conteúdo temático, pelo estilo (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua construção composicional.

São os *gêneros do discurso* que estabelecem relações humanas e o fazem por meio de enunciados. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2011 [1952/53], p. 262, grifos do autor). São relativamente estáveis, pois o tempo todo estão em movimento nas ações sócio-discursivas e sofrem modificações à medida que se desenvolvem e se complexificam.

Na esfera educacional, a imersão na cultura escrita se faz por meio de *gêneros do discurso* variados, tendo em vista não apenas que os alunos já tiveram vivências com a leitura e a

¹ Mestranda do Proflétras da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

escrita mesmo antes de estarem alfabetizados, mas por estarem inseridos em uma sociedade em que a escrita tem papel central. Dessa forma, conforme afirma Britto (2012, p. 84), o ensino de língua materna deve ser um ensino que implica uma:

[...] ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.

Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade, portanto, implica em compreender a importância e fazer uso dos artefatos escritos que circulam na sociedade, facultando nela interação entre os sujeitos, interações essas consubstanciadas pelo trabalho, pela ação que não se limitam apenas ao pragmatismo², mas sejam objeto de reflexão e indagação sobre o imediatismo da vida cotidiana (BRITTO, 2012).

Por isso, ainda que a criança participe de um contexto que privilegie a cultura letrada, ela precisa assimilar os mecanismos da escrita disponíveis nesse contexto, precisa entender que a escrita é um sistema de signos, que funciona como suporte para a apreensão de ideias e conceitos, precisa, por conseguinte, dominar esse sistema de signos, o que ela, convencionalmente, aprende na escola sob a orientação de um professor, e precisa, também, compreender a importância desse conhecimento para a sua efetiva atuação na sociedade.

Nesse sentido, se faz necessário problematizar o planejamento das ações pedagógicas em *educação linguística* (BRITTO, 2012) nos anos iniciais, em que esses sujeitos sejam considerados como social, cultural e historicamente situados, e, concomitante a isso, ancorar os usos da língua em práticas culturais do entorno do qual esses sujeitos tomam parte, além de práticas sociais que transcendam o cotidiano imediato. Assim, o processo de aprendizagem para o pertencimento à cultura escrita implica duas dimensões: o domínio das estratégias de dizer e dos conteúdos veiculados por meio da escrita, os quais são trabalhados na escola através da *leitura* e da *produção textual oral e escrita*.

Com todos esses contornos, fica o seguinte questionamento: **Qual a importância da imersão na cultura escrita para o processo de alfabetização e como, em contrapartida, a alfabetização contribui para maior imersão dos sujeitos na cultura escrita?**

No sentido de tentar responder a essa questão e contribuir para a reflexão sobre a ação

² Ressaltamos que não convergimos com a concepção da qual o pragmatismo pedagógico se insere, uma vez que, essa concepção de ensino, é voltada para uma educação em que prevalece o ensino de competências (com base em DUARTE, 2011 [2000]) e não se compromete com a formação humana integral dos sujeitos da qual corroboramos.

docente no âmbito da alfabetização, esse artigo está organizado em três seções: (i) a constituição humana na relação entre *cotidiano* e *história*, bem como a atividade humana como produtora de *cultura*; (ii) a escola como *principal instituição* na contribuição da imersão dos sujeitos na *cultura escrita*; e (iii) a especificidade do processo de alfabetização bem como a importância dos eixos *leitura* e *produção textual* no processo de ensino.

1 Educação, Cultura e Formação Humana

A heterogeneidade cultural existente na sociedade indaga o currículo e a escola, no entanto, pouco faculta a discussão entre os profissionais envolvidos diretamente com o ensino, o que dificulta a compreensão de que a cultura é fruto da relação dialética entre sujeitos, sociedade e história, para o que a escola sustém importante papel, na medida em que, em tese, se ocupa da apropriação pelos sujeitos da produção humana de até então.

Considerando a vertente histórico-cultural na qual nos inscrevemos, por conceber a educação com base em sujeitos históricos, sociais e culturais, destacamos Duarte e Martins (2013, p. 51), que ancorados em A. N. Leontiev, afirmam que a cultura consiste na base do “[...] patrimônio humano genérico, como universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos”.

Dessa forma, destaca-se a importância de compreender o processo de humanização, ou seja, o processo de formação integral dos sujeitos como o ponto de partida para o entendimento da cultura, fazendo-se necessário compreender os sujeitos fundamentalmente como seres produtores e conhecedores da cultura historicamente produzida.

Resultados dos estudos apontados pelo Instituto Nacional de Alfabetização - INAF³ afirmam que o percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada quatro brasileiros domina plenamente leitura, escrita e matemática. Dados que merecem atenção e, por conseguinte, nos induzem a compreender que a escola, instituição responsável por excelência no que diz respeito à compreensão leitora e escrita, precisa, ainda, implementar essas práticas de uso da língua de maneira efetiva de modo a consolidar todo o processo.

Nesse caminho, caberia à escola, objetivamente, prever ações que permitam aos sujeitos singulares se moverem/inserirem/tomar parte nessas diferentes *esferas*, o que implica interagir por meio de *gêneros* orais e escritos, com um propósito de promover a reflexão sobre a língua e seus usos, levando-os a refletir, refratar e facultar a esse sujeito a formação integral, processo que inclui o seu posicionamento diante do meio social.

Conforme explicam Duarte e Martins (2013), cultura é a atividade humana acumulada

³ INAF. Disponível em: < <http://www.ipm.org.br/pt-br/Paginas/default.aspx>>.

e objetivada, envolve a ação do ser humano e sua relação com a natureza, para produzir sua existência. Definindo etimologicamente, *cultura* significa: lavoura, cultivo, ou seja, é um elemento que deriva da natureza, de sua transformação pela ação humana. Nesse sentido, todo ato humano é, potencialmente, produtor de cultura e ela seria generosamente disponibilizada a todos os indivíduos pela simples pertença social.

Nesse sentido, afirmam Saviani e Duarte (2010, p. 426),

ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho.

Pensar nessa perspectiva é pensar uma ação institucional efetivamente comprometida com a imersão dos alunos em uma ambientação de cultura escrita e que os usos sociais da escrita caracterizam as diferentes formas de interação humana mediadas por essa modalidade da língua.

Nessa mesma direção, a língua funciona como instrumento *psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 2007 [1978]) em que a interação entre os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento, pois é na interação que o sujeito se apropria das produções culturalmente desenvolvidas.

E é em decorrência da capacidade humana de elaboração cognitiva de desenvolver a linguagem que Vigotski explicita a *mediação*, na qual a linguagem e a consciência deixam de ser vistas como inatas, para se constituírem como sócio-históricas, ou seja, sujeitos vão se distinguindo e se constituindo, marcando-se através dos tempos e da linguagem em determinada sociedade. O desenvolvimento do ser humano, nesse sentido, está diretamente ligado ao desenvolvimento da cultura.

Na escola, em boa parte das vezes, os usos da língua se limitam a reproduzir o que a escola considera necessário - no caso da alfabetização, a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao assumir como objetivo o escrever corretamente, as instituições educacionais formais tendem a contribuir para a instituição de um problema socialmente relevante: a escola não está conduzindo o sujeito a pensar e a agir com/sobre a língua, e nem discorre sobre a relevância da cultura escrita nesse processo.

Segundo Heller (2014 [1970]), o homem já nasce inserido na cotidianidade, sendo esta, a vida do homem inteiro, pois todos a vivem, sem nenhuma exceção. Nenhum sujeito desliga-se inteiramente dessa cotidianidade. Assim, o homem participa dela em todos os aspectos, colocando em funcionamento todos os seus sentidos.

É consoante a esse entendimento que cabe à escola buscar essa cotidianidade como ponto de partida para organização da ação didática. Educação e cultura devem estar alinhadas no sentido de transcender os conhecimentos prévios dos alunos pertencentes a essa cotidianidade, de modo a alcançar uma *formação integral do ser humano*, uma formação que leve ao sujeito maior criticidade de agir na sociedade em que vive, a compreender sua relação intrínseca com o plano da história (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Se pensarmos nas diferentes *esferas da atividade humana*⁴ e nos usos diretamente ligados a cada *esfera*, o objetivo da escola é facultar o domínio desses usos, possibilitando condições de participação/inserção em *esferas* variadas, além de facultar aos alunos a compreensão de que o agir humano é fundante para o curso da história de que vivemos, pois, uma realidade social de modificação contínua e deliberada da realidade natural (com base em LESSA; TONET, 2008). Portanto, pensar em pertencimento à cultura escrita é mais do que pensar em ler e escrever, é compreender a escrita no bojo da cultura.

2 O papel da escola na imersão do sujeito na cultura escrita

A linguagem medeia a ação humana no mundo e essa ação se dá em esferas específicas da atividade humana. Nessas esferas, diferentes gêneros discursivos instituem interações. Buscando trabalhar nesse viés, dentro da alfabetização, alguns eixos são necessários ao aprendizado da escrita (BRASIL, 2012): compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos; desenvolvimento da oralidade. Ou seja, no ensino escolar, o processo de ensino para o pertencimento à cultura escrita implica duas dimensões importantes: domínio das estratégias de dizer e dos conteúdos veiculados por meio da escrita.

Britto (2012) chama atenção a um questionamento que circula nos discursos de formação de professores e nos espaços escolares: *Quando e como as crianças devem ser alfabetizadas?*. Sobre esse questionamento, Britto (2012) afirma que ele consiste numa forma de minimizar a importância que a alfabetização tem e que a entrada dos sujeitos no mundo da escrita é muito mais ampla do que o ensino da codificação e da decodificação, importa, portanto, entender que o modo como se coloca o problema “[...] reduz tanto a compreensão das formas de inserção dos indivíduos e grupos na cultura escrita, como o que seja conhecer e dominar a escrita”. (BRITTO, 2012, p. 100).

Assim, a função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento inte-

⁴ Compreendemos um processo voltado para a formação humana omnilateral (MARX, 2004 [1932]; FRIGOTTO, 1999; FERREIRA JR. e BITTAR, 2008), compreendida como uma proposta tendo em vista uma base humanista, em que “o homem não é apenas materialidade corporal ou, muito menos, se reduz somente à subjetividade adstrita, por exemplo, a uma visão teleológica do mundo circundante”. (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008, p. 645) essa perspectiva, contribui, em boa medida, para a redefinição do próprio papel/potencial da escola como embrião da transformação social (com base em GRAMSCI, 1999) e a educação pode contribuir com essa formação, permitindo aos sujeitos a desenvolver o papel de protagonista na sociedade.

lectual e social dos alunos, em especial no que concerne aos conhecimentos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum (BRITTO, 2012). Buscar uma definição de educação como interação entre pessoas em graus diferentes de maturação humana é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador. A formação humana coincide, nessa acepção, com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Porém, Britto (2012, p. 105) aponta que é:

[...] é preciso ter claro que alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela transite pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita.

Nesse sentido, em se tratando da *alfabetização*, compreendemos que o ensino do sistema de escrita alfabética precisa se dar no bojo das práticas de uso da língua, ou seja, os alunos precisam aprender as características do sistema alfabético fazendo uso da língua em diferentes *gêneros do discurso*.

Em relação a esse modo de pensar a alfabetização para o não domínio de uma técnica, assumimos que leitura e escrita estão imbricados nesse processo que prevê ir além do domínio de um sistema. Geraldi (1997 [1991]) salienta a importância da leitura e produção textual, apontando para “o que dizer”, “para quê”, “para quem dizer” e “estratégias de dizer”, como base para que o texto institua relação entre sujeitos.

3 Os eixos *leitura e produção textual* no processo de alfabetização

A produção textual, segundo Geraldi (1997 [1991]), é a base para todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, e nesse processo a leitura estabelece relação em dois sentidos quanto à produção: no que se tem a dizer e sobre as estratégias de dizer. Na primeira está imbricada “a compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê”; de outro lado ao incidir sobre as estratégias de dizer “em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal”. (GERALDI, 1997 [1991], p. 166).

É uma proposta que tem vistas à reflexão para os docentes, acerca de suas práticas pedagógicas e sobre o seu papel como fundamental ao planejar ações que sejam efetivas e coesivas com uma proposta que não dicotomiza as ações de leitura e produção textual e que contribua para o processo de formação humana. Pensar um processo de alfabetização preocupado com a *formação humana integral*, conforme exposto anteriormente, é indispensável que as ações de ensino na alfabetização sejam planejadas tendo em vista o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos.

À educação, cabe colaborar na transformação da sociedade, lutar contra as condições desumanas e voltar-se para a humanização, se opondo às relações de dominação e alienação tão evidentes pelo modo que a sociedade é organizada. A educação, ao nosso ver, tem o intuito de implementar ações que procurem superar a alienação e promover a resistência. Este é o sentido da formação humana integral que buscamos descrever até aqui.

Assim, como assinala Britto (2012), o objetivo da escola é de ir além de uma simples transmissão de conteúdo, cabe a ela transcender a instrumentalização e lidar com as especificidades subjacentes a valores, ideologias e poder inerentes ao trato da escrita.

[...] o que deve estar em foco, na ação pedagógica, é a ideia de que o conhecimento da escrita não se faz pela codificação e decodificação de mensagens (mesmo quando essas são processadas e compreendidas mentalmente). O princípio que orienta a ação educativa, nessa perspectiva, é o da vivência no universo cultural [...] a criança pode e deve operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos socialmente marcados. A autonomia de ler e de grafar decorre dessa experiência e não do contrário (BRITTO, 2012, p. 118).

Segundo Saviani e Duarte (2010), a formação humana se dá na relação entre o processo de objetivação do gênero humano e a vida do sujeito como um ser social. A ideia de formação humana caracteriza-se pela humanização do homem, sendo que este não nasce pronto, mas passa por processos que vão constituindo-o, destacando-se o sujeito como um ser social.

Essa concepção de formação humana é capital nos estudos de base histórico-cultural, de modo que é esperado que seja assumida nos espaços escolares que corroboram tal perspectiva. As implicações dessa assunção para o processo de alfabetização é discutir os aspectos formais da escrita e da leitura no contexto da sala de aula, destacando a importância do protagonismo dos estudantes, no que compete às atividades de produção de textos e de leitura no bojo da cultura escrita. Cabe ressaltar que a leitura tem papel central na constitutividade do sujeito, enquanto ser social e histórico que é. A leitura representa a realidade presente no texto, que, contudo, não existe fora da história.

[...] a leitura, contudo, não existe fora da história. Ela é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos (BRITTO, 2003, p. 100).

Relacionado a essa compreensão de alfabetização que procura inserir os alunos na cultura bem como contribuir para a formação de leitores e produtores de textos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) subscreve o entendimento que, a respeito da leitura e produção escrita:

Quando o foco de ensino é a leitura e a escrita, tomando-se por base que a educação obrigatória é formar cidadãos da cultura escrita, faz-se necessário propiciar condições para que as crianças tornem-se leitoras e capazes de produzir textos. Toda essa discussão põe em evidência a importância de se definir o objeto de ensino, tomando-se por referência as práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, o objeto de ensino inclui, mas não se reduz à língua escrita (PNAIC, UNIDADE 06, ANO 01, p. 09).

Assim, conforme afirmam Duarte e Martins (2013, p. 71):

Por decorrência desse condicionamento histórico-social, a formação de cada indivíduo reflete a apropriação do acervo cultural que lhe foi disponibilizado, de sorte que o máximo desenvolvimento individual tem como condição imprescindível o acesso às conquistas culturais mais ricas e decisivas para a formação de capacidades efetivamente representativas do máximo desenvolvimento do gênero humano.

Dessa forma, não cabe mais as formas tradicionais de alfabetização, que consistiam na adoção de um método, a partir do qual o professor se ocupava fundamentalmente em levar o aluno a se apropriar da língua concebida como sistema, em favor dos processos de codificação e decodificação.

Quando se trata de educação, é imprescindível ressaltar que não há uma receita pronta nem mesmo uma fórmula mágica que possa simplesmente dar conta da heterogeneidade característica dos seres humanos. Como o sujeito não é adâmico, mas sim singular, constituído na sua história e no tempo, a sala de aula ocupa lugar a ser repensado sob o olhar de uma perspectiva que vá ao encontro do que esse sujeito significa. Isso quer dizer que o sujeito não está pronto ao nascer, que ele é capaz de aprender e é capaz de usar os instrumentos do passado para construir o futuro e, que dependendo do ponto de vista, este futuro há que ser a reprodução do *status quo* do passado.

Segundo Geraldi (2010, p. 59), “há um processo de constituição ao longo da vida que

importa valorizar”. Assim, ser datado e situado num tempo histórico pode limitar as condições de nossa constituição em sujeitos, porém, ao participar da construção do grande tempo na história humana, esses mesmos sujeitos deixam, hoje, rastros do passado no que será futuro (GERALDI, 2010).

Há muito ainda que refletir sobre a cultura escrita no âmbito escolar, principalmente num sistema de escolarização que promove o processo de ensino da leitura e da escrita na alfabetização ainda distanciado das práticas sociais de uso da língua. As práticas pedagógicas e as vivências dos estudantes, ao nosso ver, dialogam entre si, sendo-lhes concedido um papel primordial na apropriação do conhecimento.

As atividades de leitura e escrita na alfabetização precisam facultar aos sujeitos escritores (re)conhecimento nas atividades propostas. Trazer a cultura local e global para o contexto da sala de aula é indispensável para proporcionar condições de aprender e se apropriar da própria língua.

Considerações finais

Ao retomarmos nosso questionamento inicial: **Qual a importância da imersão na cultura escrita para o processo de alfabetização e como, em contrapartida, a alfabetização contribui para maior imersão dos sujeitos na cultura escrita?**, entendemos que na sociedade contemporânea, todo cidadão, independentemente do grau de escolaridade, está inserido na cultura escrita, mas é sempre possível ampliar suas possibilidades de integração em *esferas* outras. Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamento, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita que possibilitem usufruir dos benefícios desse mundo.

Sendo a sociedade organizada em torno da escrita, as práticas de leitura e escrita estão presentes em todos os espaços, a todo o momento, cumprindo diferentes funções. Contribuindo com essa perspectiva, este artigo buscou uma compreensão acerca da cultura escrita em prol de uma alfabetização que contribua com a formação humana, com base em práticas que giram em torno da *leitura e produção escrita*.

À escola, como instituição fundamentalmente importante no processo de ensino de língua materna, é indispensável o tratamento específico no que diz respeito ao domínio e usos da cultura escrita. É substancial o comprometimento que deve ser feito para que o processo de ensino culmine em pertencimento e produção de *cultura escrita* aos sujeitos. Perceber, por fim, que leitura e produção de textos não podem ser considerados como objetos do conhecimento, mas sim, compreendê-los como prática social de pertencimento a essa *cultura*, e que a escola deve ter como objetivo transcender os conhecimentos cotidianos, contribuindo assim, com a formação humana integral dos sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53].
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.
- _____. **Contra o consenso**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5.ed. ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno**. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade (Org.). Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface** (Botucatu) [online]. 2000, vol.12, n.26, p. 635-646.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].
- GRAMSCI, Antonio. **Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- HELLER, Agnes. **O quo[co]tidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].
- IPM. Disponível em: <ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/default.aspx>. Acessado em: 23 de out. 2015.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.) Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001 [1995], p.15-64.
- LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. (2011) **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 320 p.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004 [1973].
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2007.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: CONHECIMENTOS EM AÇÃO

Vinicius Varella Ferreira¹
Telma Ferraz Leal²

Introdução

A produção de textos na escola é um tema complexo, que demanda reflexões aprofundadas sobre o próprio papel dessa instituição. Na medida em que se defende uma concepção de educação que favoreça a inserção dos aprendizes em diversas práticas sociais, a escrita neste contexto passa a ser encarada como uma atividade mais complexa. Reconhecer a escola como um lugar de interação significa considerar, nas análises das situações de produção de textos, as finalidades dessa instituição, os tipos de relações que se estabelecem em cada escola, os conhecimentos e as experiências prévias dos interlocutores.

Parece-nos redundante afirmar que a escola é lugar de aprendizagem, visto o seu foco de ação, que são os processos de ensino. No entanto, nem sempre esteve claro que além de ser um lugar de aprendizagem, é, também, um lugar em que os sujeitos interagem entre si e com outras pessoas, de modo que leem e escrevem para atender a outras finalidades, que não apenas a de se apropriarem de conteúdos escolares.

Autores como Schneuwly e Dolz (2004), partindo da concepção de escola como um lugar social, defendem que, em uma perspectiva sociointeracionista, as situações escolares se configuram, ao mesmo tempo, como momentos de ensino de conteúdos curriculares e situações de interação por meio dos textos. Nesse espaço, segundo os autores, deveria haver uma “imitação” do que ocorre em outros espaços de interação, visto que os alunos encontram-se “em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.66). Em suma, esses autores corroboram com a ideia de que as crianças produzem textos na escola para aprender a escrever e para se comunicar pela escrita e pela oralidade. Assim, a especificidade desse espaço é marcada fortemente por sua finalidade central: o ensino, mas com desdobramentos relativos à ideia de que para que os estudantes aprendam conhecimentos válidos para a vida, é necessário que vivenciem, nesse espaço, interações com interlocutores externos à escola.

Assim, na perspectiva sociointeracionista de ensino, propõe-se que as atividades de produção de texto devem ser ampliadas para além da relação professor/aluno, devem ser viven-

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Pesquisador I CAPES/UAB no curso de Letras Virtual da UFPB.

² Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPE).

ciadas com todos da sala de aula, com outras turmas da escola e com outros grupos sociais. Propõe-se, desse modo, a vivência de situações que extrapolem os muros escolares. Tal pressuposto aplica-se a todas as etapas de escolarização, de modo que, a alfabetização é um dos princípios fundamentais na ação pedagógica.

Pode-se, no entanto, questionar se tais pressupostos estão presentes, hoje, nas escolas. Schneuwly e Dolz (2004) apontaram três tipos de situação de ensino de produção de textos que existem nos espaços escolares: *desaparecimento da comunicação*; *escola como lugar de comunicação*; e *negação da escola como lugar específico de comunicação*.

Nas situações em que ocorre o desaparecimento da comunicação, os professores desprezam os textos produzidos fora da escola. O ensino de produção de textos é “desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.65).

Assim, o texto, nessas situações de ensino, torna-se um pretexto para o ensino de regras gramaticais e o estudo dos gêneros é voltado apenas para o aprendizado da forma composicional. Era isso que se ensinava quando se organizava o currículo sequencialmente, com foco na descrição, na narração e na dissertação. No caso da alfabetização, tal tipo de ensino caracteriza-se, sobretudo, pela presença de textos cartilhados, criados artificialmente para ensinar padrões silábicos, e por situações em que as crianças são solicitadas apenas a escrever palavras, frases e descrições de cenas.

O segundo tipo citado – a escola como lugar de comunicação – caracteriza-se como um ensino em que os professores levam os textos de circulação social para dentro da escola, mas tratam-nos como se fossem *gêneros* puramente escolares. Os professores criam situações escolares para reproduzir a sociedade dentro da escola, fazendo com que o gênero perca suas características iniciais e se adeque às necessidades da escola. Schneuwly e Dolz (2004, p.67) afirmam que “pensar-se-á, aqui, no texto livre, no seminário, na correspondência escolar, no jornal de classe, nos romances coletivos, nos poemas individuais”, como exemplos de gêneros que dariam conta da comunicação, sem haver, no entanto, contato com as práticas extraescolares em que textos desses gêneros são produzidos.

No terceiro tipo de situação, a negação da escola como lugar específico de comunicação, os professores não refletem sobre os *gêneros*, pois postulam que basta que os alunos leiam e escrevam textos. Nesse tipo de ensino, os alunos têm acesso aos textos autênticos, mas os conhecimentos sobre tais textos não são sistematizados. Schneuwly e Dolz (2004, p.67) afirmam que “as exigências de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de ter boas razões para falar/escrever, de se referir aos textos como autênticos são slogan dessa abordagem”.

Schneuwly e Dolz (2004) se contrapõem aos três tipos de ensino citados, com base no conceito de desdobramento do gênero. Para eles, na escola, “o gênero não é mais instru-

mento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.65). O aluno encontra-se diante de práticas de ensino em que são levados a aprender a se comunicar por meio dos *gêneros textuais* em sala de aula e a aprender sobre os *gêneros* e as práticas de linguagem. Tal perspectiva é a que é assumida neste trabalho.

No caso da alfabetização, parte-se do princípio de que, mesmo que as crianças ainda não dominem o sistema de escrita alfabética, as situações de produção em dupla, em pequenos grupos, em grande grupo favorecem aprendizagens diversificadas sobre as práticas de linguagem, além de se constituírem como momentos em que as crianças encontram motivação para aprender a ler e escrever. Elas mobilizam conhecimentos diversos sobre os temas e os *gêneros* e começam a desenvolver atitudes de leitores e escritores que favorecem a própria aprendizagem do sistema notacional.

1 A escola como espaço de interação social e de aprendizagem: o desdobramento do gênero

Na perspectiva de Schneuwly (1988), no processo de produção de textos os escritores constroem representações sobre a situação de escrita: representações sobre o interlocutor, sobre a situação de interação, representações sobre as representações do interlocutor e representações sobre o *gênero de texto* a ser produzido. Com base nessas representações, lançam mão de *gêneros textuais* que dão conta de suprir nossas necessidades de comunicação e interação, tais como bilhetes, listas de compras, cartas, convite, entre outros, de acordo com a situação sócio-histórica em que nos encontramos.

Na escola também são produzidos textos para a interação no interior da mesma, como os planejamentos, cadernetas, boletins, bilhetes, avisos. Além desses *gêneros* usados para a interação entre os participantes da comunidade escolar, são encontrados *gêneros* cuja finalidade é sistematizar o ensino, tais como, esquemas, textos didáticos, slides, cartazes didáticos, dentre outros. Os estudantes, desse modo, deparam-se com textos que circulam nas esferas sociais não escolares, textos que organizam o espaço escolar e textos que se destinam às aprendizagens dos conteúdos curriculares. O centro do ensino da língua materna, portanto, são os textos, que se configuram como *gêneros*, que emergem com a finalidade de comunicar, de transmitir alguma informação e, principalmente, como elemento fundamental de interação social, seja na escola, seja em outras esferas sociais. Diversos autores (MARCUSCHI, 2006; SILVA e MELO, 2007; LEAL e ALBUQUERQUE, 2005; dentre outros) ratificam a ideia de que os *gêneros textuais*, portanto, são o eixo fundamental do ensino da língua.

Em suma, na perspectiva aqui defendida, é necessário contemplar na escola diferentes *gêneros* e, no ensino de produção de textos, ter clareza de que ao tomar um *gênero* como objeto de ensino, o professor precisará criar condições de interação por meio desse *gênero* e

ao mesmo tempo planejar situações de reflexão para sistematizar os conhecimentos sobre ele. Pontecorvo (2005) discute sobre a existência de um contrato pedagógico implícito estabelecido entre a escola e os alunos, ao qual chama de “coerções ecológicas” específicas da escola. Nestse sentido, a autora diz que existe um “[...] contrato pedagógico implícito, compartilhado com as crianças desde o início da escolarização e que pode ser sintetizado em alguns princípios gerais: vai-se à escola para aprender, para recordar e também para mostrar que se sabe”. (PONTECORVO, 2005, p.7-8).

Assim, na escola, os estudantes aprendem e mostram que aprenderam, não apenas o que se apropriaram na escola, mas também fora dela. Em decorrência desse pressuposto, na perspectiva de avaliação formativa, o professor realiza diagnósticos do que o estudante sabe para ancorar novas aprendizagens e para avaliar se as situações de ensino foram satisfatórias. No caso do ensino de produção de texto, em que há um desdobramento dos gêneros, os professores teriam como tarefa identificar as práticas de linguagem nas quais as crianças já estariam imersas em outros espaços sociais e conduzir o ensino de modo a refletir sobre elas, para que os conhecimentos possam ser transferidos para outros tipos de situações, e possibilitar a inserção em novas práticas, consideradas importantes para a vida das crianças. Schneuwly e Dolz (2004, p.69) defendem que:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros [...].

Dessa forma, no ensino sistematizado, é necessário delimitar não apenas os gêneros a serem objeto de ensino, mas também as dimensões relativas aos gêneros que podem/devem ser ensinadas na sala de aula. Schneuwly e Dolz (2004, p.23) expõe algumas reflexões sobre tal questão, destacando alguns elementos que demarcam o conceito de gênero:

Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

Nessa perspectiva, ao tornar o *gênero* um objeto de ensino, é criado um modelo didático do *gênero*, com delimitação dos aspectos a serem foco de reflexão. Com base nisso, as atividades são planejadas e as mediações em sala de aula acontecem. Neste estudo, buscamos analisar situações de produção de textos, buscando identificar quais conhecimentos acerca da situação de escrita são mobilizados e explicitados pelos participantes das situações.

2 Os conhecimentos em sala de aula: contribuições das docentes e dos estudantes para a produção dos textos

A pesquisa que deu origem a este artigo foi estruturada em dois tipos de construção de dados, interligadas e não sequenciais: i) observação de aulas em que foram realizadas atividades de produção coletiva de texto; ii) entrevista clínica com as professoras e os estudantes, com base em exibição das cenas filmadas. Neste texto, refletiremos apenas sobre algumas cenas de sala de aula de duas turmas do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Recife em situações de produção coletiva de textos. A relevância de tratar tais dados aqui, em uma obra que trata da alfabetização, é a natureza do debate proposto. Embora as turmas sejam do quinto ano, as reflexões oriundas deste estudo aplicam-se ao que temos refletido em relação ao ciclo de alfabetização.

Os dados expostos foram construídos de modo a discutir sobre os tipos de conhecimentos explicitados por professoras e estudantes, nas interações em que buscavam contribuir para a escrita de textos coletivos. Foram considerados três tipos de contribuições: quanto à geração de conteúdos para a composição do texto; quanto à organização do texto; e quanto à utilização de recursos linguísticos nos textos produzidos. O Quadro a seguir indica quais dimensões foram contempladas nas aulas das duas turmas.

Dimensões da produção de textos abordadas pelas professoras	Turma 1		Turma 2	
	Aula 1 (produzir uma notícia sobre um projeto realizado na escola em que esta turma ganhou uma gincana para a professora, que estava ausente no período em que o fato aconteceu.)	Aula 2 (produzir uma propaganda sobre uma sandália para adolescentes sem indicação de circulação do texto).	Aula 1 (produzir um texto para enviar recados aos “seres” que vivem na Terra para preservá-la em um projeto sobre Meio Ambiente.)	Aula 2 (produzir uma resenha sobre um filme assistido duas vezes pela turma, sem indicação de destinatários.)
Geração de ideias	X	X	X	X
Forma composicional dos textos	X	X	Não	X
Uso de recursos linguísticos	X	X	X	X
Prescrições gramaticais	X	X	X	X

Quadro 1: Tipos de conhecimentos / contribuições contemplados nas situações de produção coletiva de textos. - Fonte: Gerado pelos autores

No Quadro 1 pode-se constatar que foram produzidos quatro *gêneros*: notícia, propaganda, lista de recomendações e resenha. Nessas quatro situações foram explicitados os gêneros e finalidades, mas essas finalidades não demandavam interações que extrapolassem a interação com os colegas de sala. Desse modo, foram realizadas poucas reflexões sobre estratégias de escrita considerando interlocutores não presentes em sala de aula, pois mesmo no projeto de *Meio Ambiente*, os destinatários eram vagos.

Ainda assim, houve muito engajamento dos estudantes, que buscavam a aceitação de suas sugestões pelos colegas e professoras. As atividades eram ficcionalizações de situações possíveis de acontecer fora da escola. Os dados evidenciaram que ambas as professoras contribuíram ao longo das duas produções (de cada uma) com discussões acerca de diferentes dimensões dos textos, sobretudo para a geração de ideias para a escrita do texto. Para melhor apresentação dos dados, cada aula será objeto de discussão em um tópico.

2.1 Professora 1 – aula 1: Notícia sobre um projeto realizado na escola

Na aula 1, a professora sugeriu que as crianças produzissem uma notícia. A professora tinha se ausentado da escola por alguns dias e, ao retornar, solicitou que eles escrevessem uma notícia para ela sobre o projeto que foi vivenciado na escola. Tal proposta contradizia as reflexões feitas sobre o *gênero*, pois entendemos que a notícia tem como função atingir um grande número de interlocutores (BENASSI, 2009) e como foi dito, a docente pediu que eles escrevessem a notícia para ela mesma. Talvez tal contradição tenha provocado estranhamento entre os alunos e por isso, a professora precisou conversar mais sobre o que seria dito no texto. Assim, aos poucos, as crianças foram se engajando na atividade e participaram bastante.

As conversas sobre o conteúdo do texto ocorreram de modo articulado com as reflexões sobre a forma composicional do *gênero*, como pode ser ilustrado no trecho a seguir.

P1: Com quem aconteceu? Vamos lá! Eu disse que vocês vão produzir uma notícia baseada no que vocês vivenciaram durante o mês que eu não estava aqui. O que foi?

A1: Com quem aconteceu? Com quem aconteceu? Com os alunos da escola Maurício de Nassau! (Neste momento alguns alunos repetem o dito acima).

P1: (registrando no quadro) Com os alunos da escola. Então vamos só colocar aqui... Os alunos... de quê?

AS: Do quinto ano...

A1 e A2 (juntos e discordando da turma): Não! Dos alunos da escola Maurício de Nassau!

A3: Professora, foram todos os alunos da escola. Num foi só a nossa turma não.

P1: Ah... Então, quer dizer que não foram só vocês? Foi toda a escola. (Se dirigindo ao

quadro para registrar a fala dos alunos) Os alunos da escola Maurício de Nassau. (informando aos alunos) Eu ainda não produzi o texto...

A4: Não, tia?

P1: Só to aqui jogando os dados: “com quem”. Então vocês já disseram “com quem”, com os alunos da escola Maurício de Nassau. Vamos ver agora (pegando outro cartaz contendo outra informação sobre o gênero notícia)... não tem que ser necessariamente nesta ordem o texto, não. Eu só to colocando aqui (no quadro) pra gente lembrar pra começar a formar o texto.

A professora fez perguntas que induziam à produção de ideias acerca da notícia que estavam produzindo, as crianças respondiam as questões com entusiasmo, dando suas sugestões. No final do trecho relatado acima, observamos que a docente disse que ainda não estavam produzindo o texto, mas que ela estava “jogando os dados” no quadro, ou seja, estava anotando as principais ideias que os alunos estavam falando para que pudessem produzir a notícia.

Na interação com a professora, A4 se assustou ao perceber que o que estavam fazendo ainda não era o texto propriamente dito. Tal resposta evidencia uma dificuldade de distinguir entre gerar o conteúdo e enunciá-lo. Autores como Bereiter e Scardamalia (1987) apontam que uma das principais dificuldades dos escritores inexperientes é construir um plano textual. Via de regra, quando são solicitados a escrever, já iniciam a escrita com pouco investimento no planejamento. A professora, com tal tipo de intervenção, auxilia as crianças a aprender como monitorar seu próprio processo de escrita.

Em outros trechos da mesma aula também ocorreram intervenções voltadas para os elementos composicionais e finalidades do gênero, como a que está exposta a seguir.

A1: Tia! Então agora eu posso dizer a minha ideia?

P1: Pode!(...)

A1: Nos jornais tem muitas notícias: “hoje num sei o que foi preso”, alguém morreu, teve algum acidente...

P1: Exatamente! Então a notícia serve pra quê? Pra quê?

AS: Informar!

A1 já havia solicitado a vez para contribuir com sua ideia anteriormente, mas a professora solicitou que aguardasse. Todavia, o aluno insistiu e usou a expressão “*Então agora eu posso*”, ressaltando que já havia tentado falar anteriormente. Ao lhe ser concedido o direito à palavra, o aluno expôs seu raciocínio, retomando as características de uma notícia. Essa atitude estimulou a geração das ideias de seus colegas.

Em outros episódios também foram observados momentos de reflexão sobre as características do gênero notícia.

P1: Quando aconteceu essa gincana?

A10: Foi no mês de maio.

P1: No mês de maio. (a professora pronuncia “no mês de maio” enquanto escreve no quadro).

A11: No dia 23...

P1: Foi todo mês ou foi só num dia?

A3: Todo o mês.

AS: Todo mês.

P1: Então foi todo mês! (a professora retoma a memória dos alunos para que expliquem a ela sobre como foi, pois a mesma estava de licença e não participou do evento – de).

P1: Vamos lá! Onde aconteceu isso?

AS: Na escola Maurício de Nassau!!

P1: Então aconteceu... na escola...

Como é possível perceber, a docente retomou com os alunos os componentes do gênero notícia (onde, quem, quando, como o fato aconteceu). Embora a professora 1 tenha afirmado que não existia a necessidade de seguir a ordem das perguntas a serem respondidas para formar uma notícia, a mesma contribuiu organizando a sequência dos fatos ocorridos para que o texto tivesse coerência. Nesse sentido, no episódio citado, observamos que a professora iniciou sua contribuição propondo que os alunos definissem primeiro “quando aconteceu” e conseguinte, “onde aconteceu”.

Ao longo das respostas dos alunos, a professora fez novas perguntas com o objetivo de contribuir para a organização da estrutura do *gênero*, para que os alunos pudessem apontar os aspectos composicionais da notícia. Esse episódio também tratou de geração de ideias. Nele fica claro que apesar de, no início, ela ter dito que os alunos escreveriam o que aconteceu no tempo em que ela estava fora, na verdade, eles estavam noticiando um evento específico, o que é típico do *gênero* notícia. O trecho a seguir exemplifica isso:

P1: Agora vamos ver o que é que tem... né, vocês já responderam; “com quem aconteceu”... vamos ver... “quando foi que isso aconteceu”, pode ser? “Por que aconteceu”? “Onde aconteceu”? “Como aconteceu”? Vamos lá, começar a responder? Lembrem-se que isso aqui não tem que estar necessariamente na ordem, mas a gente precisa responder.

Corroborando com a ideia apresentada na discussão anterior, observamos que a professora 1 indicou quais eram as perguntas que deveriam ser respondidas para contemplar a estrutura do *gênero* notícia. Também ratificou que os fatos não precisavam aparecer na ordem da discussão, mas prezou pela necessidade de planejar a sequência textual dos fatos.

A maneira como a professora incitava os alunos a falar, ajudava-os a melhor socializar os conhecimentos e ideias que tinham. Em um trecho da aula, por exemplo, um aluno resolveu falar sobre o *gênero*, lembrando uma notícia que havia escutado no rádio na mesma manhã em que ocorrera a produção da notícia na sala de aula.

A2: Tia! Eu não sei se a senhora viu que... veio assim... foi bem cedinho que apareceu notícia de última hora... que uma árvore tinha caído no... aí informou tudo sobre esta notícia... que a árvore tinha caído bem pertinho da minha rua aqui na...

P1: Olha aí, perto da sua rua...

A2: Aí informou “onde caiu”, “o que aconteceu”, que caiu em cima do táxi...

P1: (se dirigindo a toda turma) Que aconteceu, caiu em cima do táxi... olha aí, tão vendo?

A2: ... a hora, a data, tudinho.

P1: Sim.

A2: E disse quando ia normalizar a...

P1: E que foi... o que tava acontecendo... por que eles noticiaram... por que essa árvore foi notícia?

A3: Porque ela caiu.

P1: Sim, mas ela...

A2: Ela tava empatando os pessoais passarem com o carro...

P1: Ah! Olha aí! Uma árvore cai em muitos lugares da cidade, mas por que essa árvore foi tão importante?

A2: Porque caiu em cima do táxi e impediu as pessoas de passarem e os carros.

O aluno aproveitou a notícia que ouviu antes de sair de casa e a trouxe como exemplo para pensarem sobre a produção de um texto do mesmo *gênero* em sala de aula. Em dois momentos do trecho transcrito, a professora explicitou a aceitação da ideia do estudante. No primeiro momento, ela usou a expressão “*tão vendo*” para chamar atenção da turma para o exemplo apresentado. O segundo momento em que a professora mostrou aceitação à ideia do A2 ocorreu por meio de uma interjeição seguida de uma afirmação e concluindo com uma indagação feita ao final do episódio: “*Ah! Olha aí! Uma árvore cai em muitos lugares da cidade, mas por que essa árvore foi tão importante?*”.

Também observamos que durante a interação entre a professora 1 e o A2, um outro alu-

no, A3, tentou participar, porém, sua sugestão não foi aceita pela professora. A não aceitação da sugestão do A3 foi marcada pela conjunção “mas”, no trecho em que a professora 1 diz: “Sim, mas ela...” e logo em seguida o A2 apresentou as sugestões que foram aceitas, levando em consideração a estrutura do gênero notícia.

Assim, vimos nessa aula que a professora ajudava as crianças em todos os momentos, tanto em relação ao conteúdo do texto, quanto à adequação ao gênero solicitado. Além desses aspectos, também houve reflexões sobre os recursos linguísticos presentes no texto, embora tal dimensão textual tenha sido pouco enfatizada. No exemplo a seguir, o aspecto contemplado foi paragrafação.

P1: Vamos lá! Com quem aconteceu?

AS: Com os alunos da escola municipal Maurício de Nassau.

P1: Os alunos... Parágrafo, né? Então... (começa a escrever no quadro os que os alunos acabaram de falar. A professora pronuncia o que escreve em voz alta e os alunos a acompanham falando junto). Ao mesmo tempo um aluno já inicia a, possível, continuação do texto.

A1: Participaram de um projeto...

Ao se dirigir até o quadro para registrar a ideia dos alunos, chamou atenção para que iniciassem um novo parágrafo, ou seja, aquela ideia não poderia fazer parte do parágrafo anterior por se tratar de uma nova informação sobre a notícia. Vale destacar que esse foi o único momento em que se falou sobre parágrafo nessa e nas outras aulas. Nota-se, desse modo, que a professora 1 não enfocou muito os aspectos linguísticos, sobretudo, os relativos à correção gramatical nos momentos das duas produções. Contudo, na aula 1, ela abordou acerca da pontuação que uma oração deveria ter. Segue trecho da aula 1 que ilustra esse momento:

P1: ... A sustentabilidade. Quê mais? Tem ponto? Tem vírgula?

A2: Vírgula, tia. Quando...

A3: Não... Não... Não (insistindo que não há vírgula).

A4: Dois pontos...

A2: ...Projeto... Projeto... Em projeto bota a vírgula.

A5: (aluna fica de pé e começa a ler o texto do quadro) Professora! Tem dois pontos ali (aponta para o quadro, após a palavra “projeto”)... É depois de projeto.

P1: (apontando para o mesmo lugar que a aluna indica) Aqui? Mas, aqui é quando eu falo sobre a...

A3: Não é “sobre a”, tia. É “sob a”.

P1: É “sobre a”.

A6: Faltam dois pontos depois de sustentabilidade.

P1: Neste caso aqui...

A2: Posso falar, tia?

P1: ... Não tem dois pontos não, porque eu não to dizendo o nome do projeto. Eu to dizendo sobre o que é o projeto. Então, quando vocês disseram aqui “os alunos da escola municipal Maurício de Nassau participaram de um projeto sobre”... eu to dizendo o assunto... eu não to dizendo o nome do projeto. Quando vocês disseram o nome do projeto vocês acharam que ficou muito grande, num foi?

Ao levantar a questão da pontuação, os alunos prontamente se manifestaram dando suas sugestões, no entanto, a professora decidiu sozinha sobre a pontuação naquele episódio por entender que o mais importante na produção coletiva de texto estava nas ideias que os alunos apresentavam e não em prescrições gramaticais. Mesmo assim, as crianças dessa turma deram sugestões referentes a prescrições gramaticais nas duas aulas. No episódio a seguir a reflexão do aluno girou em torno do tempo verbal.

P1: Às vezes ele num coloca a hora. Ele diz “aconteceu ontem”. Porque ontem está relacionado com o tempo. Então ele pode não dizer a data, não dizer a hora exatamente, mas quando ele diz “ontem”, “hoje”...

A3: Amanhã...

P1: Amanhã é uma coisa que ainda vai acontecer.

A2: Mas amanhã uma coisa que já sabe que vai acontecer...

P1: É. Amanhã o Presidente vai chegar num sei o que...

No trecho acima, percebe-se que, inicialmente, a professora não aceitou a ideia do aluno, mas após breve reflexão entendeu que ao tratar do *gênero* notícia poderiam usar o tempo no futuro para relatar um fato que, com certeza, aconteceria. Ainda na aula 1 da mesma turma, um aluno chamou a atenção da professora para a questão da concordância verbal.

A1: Professora! (começa a ler o texto do quadro para indicar que há um problema de concordância) A escola Maurício de Nassau, participaram ou participou?

P1: (Olhando para o quadro no ponto que o aluno falou) Ah! Agora vai mudar. Muito bem, gostei de ver! Agora mudou, né? Por que mudou? Por que mudou? Vocês ouviram o que ele disse?

A2: Porque só mudando uma coisinha, muda tudo.

P1: Porque agora o sujeito... quem é o sujeito? É a...

AS: A escola!

O aluno identificou que havia mudado o sujeito da notícia que antes eram “os alunos” e depois foi mudado para “a escola”. Desse modo, o verbo precisaria acompanhar a mudança. A ideia do aluno foi aceita imediatamente pela professora que aproveitou o ocorrido para chamar atenção dos outros alunos sobre a mudança do verbo. A aceitação da professora foi manifestada no trecho P1, quando ela afirmou: “*Muito bem, gostei de ver!*”

2.2 Professora 1 – aula 2: Propaganda sobre uma sandália para adolescentes

Na aula 2 da professora 1, foi produzida uma propaganda de uma sandália imaginária. Novamente, não foi proposta uma produção que pudesse circular em outros espaços sociais. Mesmo assim, as crianças participaram bastante, configurando o que Pontecorvo (2005, p.7-8) denominou de “coerções ecológicas” específicas da escola. A atividade de imitação levava as crianças a uma situação de faz de conta. A interação entre as próprias crianças criava uma situação em que todos eram autores e leitores do texto.

As intervenções das crianças evidenciaram que elas tinham experiência com o *gênero*, principalmente com as propagandas orais, muito presente no meio televisivo. A docente também deu boas orientações, como pode ser ilustrado no trecho a seguir.

P1: Então nós vamos agora fazer uma propaganda, obedecendo isso aqui (mostra um roteiro com as características composicionais do gênero propaganda que está colado ao lado do quadro). O slogan, a ilustração e o texto. Pra quem a gente vai querer vender? Tem que ver primeiro... Eu não sou nenhuma publicitária, mas nós vamos tentar. Pra quem eu vou querer vender isso?

Como contribuição para a atividade, a professora levou para a sala de aula um cartaz, ilustrando os aspectos composicionais do *gênero* propaganda. As crianças durante toda a aula mobilizavam os conhecimentos que tinham e explicitavam para os colegas. O trecho a seguir mostra as explicações de uma aluna sobre o *gênero* propaganda.

P1: Pronto! Mas, tem uma sandália. A gente aqui não quer saber da marca Havaiana. Havaiana é a marca. Eu não quero saber da marca agora. Não to querendo saber. Havaiana é a marca. São as sandálias, é uma sandália de borracha... diga “A3”.

A3: A senhora sabia que lançaram agora a nova sandália Havaiana? Ela é superconfortável e tem de várias cores e ilustrações. Compre! Você não vai se arrepender! (a aluna fala esse texto como se estivesse fazendo uma propaganda para um comercial).

P1: Nossa! Como ela tá afiada, tá vendo! (Os alunos aplaudem a A3). Tá vendo como ela tá afiada já? Vamos lá, vamos começar.

Esse momento da aula nos chamou atenção porque, enquanto a professora discutia o tema com os alunos, a A3 fazia anotações em seu caderno. Quando ela pediu a palavra, apresentou uma proposta de propaganda, para servir como um exemplo para os colegas seguirem. A aluna usou o verbo no imperativo “*Compre!*”, que é característico do gênero. A aceitação da professora foi percebida ao mostrar surpresa por meio da interjeição “*Nossa!*” e por completar com a oração seguinte afirmando que a aluna estava “*afiada*”.

Após esse momento, a professora fez um questionamento para incentivar que os alunos dessem sugestões sobre o destinatário do texto a ser produzido. Também trouxe à tona a identificação de quem produz uma propaganda, que é o publicitário. As reflexões feitas auxiliavam os alunos a compreender que tipos de argumentos (de apelos) precisariam usar para “vender” o produto, como está ilustrado em outro episódio da aula a seguir.

P1: Agora a gente vai falar aquilo que é de positivo pra nossa sandália.

A1: As vantagens.

P1: As vantagens (concordando com o A1), vamos falar o que é positivo.

A2: Confortável...

No trecho transcrito acima, a preocupação da professora estava voltada para as características das sandálias que deveriam ser expressas na propaganda para chamar atenção dos compradores, nesse caso, os adolescentes. Para isso, a professora usou a expressão “*aquilo que é de positivo*” e automaticamente o A1 reconheceu essa expressão como sendo as “*vantagens*” que a sandália apresenta, seguido da contribuição do A2 ao dar a primeira sugestão “*confortável*”. Dessa forma, fica evidente a contribuição da professora quanto à geração de conteúdo e a participação ativa das crianças, como também está ilustrado a seguir.

A1: Professora, se ele... Eu só to dando positivo... Eu acho que deva entrar no texto que ela gasta... Demora mais pra gastar... Porque tem sandália que gasta na hora, né.

Apontamos que A1 sugeriu que fosse inserida no texto a informação sobre a resistência da sandália. Quando o aluno usou a expressão “*só tô dando positivo*”, estava fazendo referência à fala da professora quando dizia que teriam que escrever no texto características positivas sobre a sandália.

Os trechos de aula expostos ajudam a perceber que, de fato, a docente dava contribuições relativas a diferentes dimensões da atividade de escrita. Ela, por exemplo, ajudava as crianças a perceberem as relações entre o slogan e a escolha do produto e seu nome, como pode ser observado no episódio a seguir.

P1: Então vamos lá! Desses daqui que estão já colocados, vamos tentar agora se adequar a marca... o slogan e a marca. E depois a gente vai fazer o texto com aquilo que vocês já disseram: conforto, maciez... é... com resistência... tudo isso que vocês disseram é o texto para a sandália. Combinado? Então vamos lá! Por favor, prestem atenção! Vamos tirar a marca, que a gente aqui não tá fazendo propaganda da Havaiana, mas sim da nova marca Pink e Cat. Vamos lá! Então nós temos... (neste momento a professora torna a ler todos os slogans que foram ditos pelos alunos para que eles possam iniciar a votação e escolher o slogan que entrará no texto).

A professora refletiu com os estudantes que a propaganda tinha que ter uma marca do produto, um slogan e as ilustrações. Depois disso, centrou a reflexão na produção do conteúdo textual para atender as características do gênero e fez uma revisão sobre o que já haviam discutido e o que precisavam fazer para continuar a escrita da propaganda, com o intuito de contribuir para a organização da estrutura do texto.

Outro trecho interessante na mesma aula ocorreu em um episódio em que um aluno questionou o nome escolhido pela turma para a sandália, pois achava que não estava combinando com nenhum slogan, conforme transcrito a seguir.

A1: Tia, se fosse por mim eu decidia Bicho-do-pé, mas não é por mim é os menino que decidem aí... Eu votei Bicho-do-pé... Se vocês quiserem botar...

P1: Você votou em qual?

A1: Bicho-do-pé.

AS: Eu também.

A2: Professora, eu posso trocar o meu voto de Pink e Cat pra Bicho-do-pé?

P1: Pra poder ganhar?

A2: Sim!

Observamos que o aluno incitou os colegas a mudarem o seu voto para a marca da sandália que ele preferia. Automaticamente, os alunos decidiram fazer nova votação e mudaram o nome da sandália. Desse modo, a contribuição do A1 influenciou a geração de conteúdos do texto, uma vez que a mudança do nome da sandália refletiu diretamente no slogan da propaganda. A mudança proposta foi motivada, sobretudo, pelo esforço da criança em pensar em um slogan que tivesse algum efeito sonoro.

A1: Havaiana, o melhor para o seu pé!

P1: Havaiana... e se fosse Do Pé? A marca Do Pé?

A4: Eu ia falar isso. (se referindo ao slogan que o A1 disse)

Observamos que um aluno iniciou o slogan usando a marca Havaiana. A professora aproveitou sua ideia e indicou a marca “Do Pé” realizando um jogo de palavras, em que a palavra pé foi repetida, com duas acepções: parte do corpo e a marca da sandália, que remete ao bicho que fica agarrado ao pé. Vê-se, pois, que neste momento a discussão era relativa aos recursos linguísticos a serem utilizados no texto.

2.3 Professora 2 – aula 1: Lista de recomendações aos “seres” que vivem na Terra para preservá-la

A aula 1 da professora 2 fez parte de um projeto didático sobre preservação do meio ambiente. As crianças já estavam discutindo sobre o tema em outras aulas e na aula observada iriam escrever o texto. No entanto, não é explicitada nenhuma estratégia para que o texto circulasse de fato em espaços fora da sala de aula. Apesar disso, houve muita discussão em sala de aula. A professora 2 fazia perguntas retóricas para organizar sua fala na busca de contribuir para o entendimento dos alunos sobre o tema da aula, conforme está evidente no trecho a seguir.

P2: Então a gente pode comparar o Planeta Terra à nossa casa, sabe por quê? Foi aqui que... aqui que nós nascemos e onde nós...

AS + P2: Vivemos!

P2: Então é como a nossa casa. Quem é que não zela pela sua casa pra mantê-la bonita, limpinha? Levanta o dedo quem é que faz isso?

AS: (levantando o braço) Eu...

P2: Por que vocês fazem isso?

A professora iniciou o episódio comparando o Planeta Terra à “nossa casa”, com o intuito de discutir sobre a preservação, sobre os cuidados que deveriam ter com o ambiente. Em seguida, propôs a discussão sobre o motivo que levava os alunos a zelarem pelas suas casas e, automaticamente, estabeleceu uma relação com o tema da produção, que era uma lista de recomendações sobre a preservação do meio ambiente. No trecho a seguir, a professora 2 contribuiu ao fazer indicação dos possíveis lugares de poluição ambiental. Observamos que ela iniciou o assunto por meio de perguntas.

P2: Como pode ser a poluição ambiental? Quais são os locais da poluição ambiental?

A1: Rios.

P2: Rios... oceanos?

A2: Mares.

A3: Matas.

A4: (falando bem baixinho sem que a professora conseguisse ouvir) Lagos...

A2: (aproveitando a ideia do A4) Lagos, professora.

P2: É, a parte de água toda... oceanos, mares, rios, lagos. Que mais? Só tem poluição na água?

A professora iniciou o episódio questionando sobre os locais de poluição ambiental. Na medida que os alunos respondiam, a professora interagiu e fazia novas perguntas, a exemplo de: “*Só tem poluição na água?*”. Assim, dava contribuições sobre o conteúdo do texto.

Chamamos atenção no mesmo trecho para a atitude do A2, que se apropriou da ideia do colega (A4) que havia falado baixo a sua opinião. A2 repetiu o que o colega tinha dito, falando em tom alto para que a professora pudesse lhe ouvir e tomar a sua fala como sendo sua contribuição. Vê-se, assim, que as contribuições para a escrita do texto eram dadas pela professora e pelas crianças, embora nesta aula as contribuições dos alunos tenham sido menos intensas. No trecho a seguir, é possível identificar um modo de contribuir com o texto.

A2: (Com braço levantado e ansioso para falar) Professora! Professora... No sábado quando eu vim aqui pra escola, quando eu fui ver no lugar do lixo orgânico jogaram papelão e...

A1: (completa a fala do A1) Isopor!

A2: ... Isopor.

P2: Aí o que vocês têm que fazer?

AS: Tirar!

A contribuição do A2 ao levantar o questionamento sobre a coleta seletiva do lixo se propagou durante esse episódio, ou seja, foi fundamental a contribuição do A1 para a geração das ideias dos outros alunos sobre a questão proposta. A professora 2 aproveitou para levar o questionamento à turma sobre qual atitude deveriam ter quando observassem que havia caçambas de coleta seletiva e alguém não tinha jogado o lixo no lugar correto. A contribuição do A1 para ideia do A2 também foi importante para ilustrar de que lixo o A1 estava falando.

Os trechos anteriores evidenciaram que o conteúdo temático foi a dimensão mais enfatizada na aula 1 da professora 2. No entanto, os recursos linguísticos também foram contemplados. A docente abordou a linguagem metafórica, como recurso linguístico na contribuição da produção do texto, como pode ser observado no trecho a seguir.

P2: Então a gente pode comparar o Planeta Terra à nossa casa. Sabe por quê? Foi

aqui que... aqui que nós nascemos e onde nós...

AS + P2: Vivemos!

P2: Então é como a nossa casa. Quem é que não zela pela sua casa pra mantê-la bonita, limpinha? Levanta o dedo quem é que faz isso?

AS: (levantando o braço) Eu...

P2: Por que vocês fazem isso? Quem quer falar?

A1: Num ambiente limpo a gente vive... (o aluno vai diminuindo sua voz e a professora retoma a palavra).

P2: Quer dizer: isso faz bem, né?

A2: Pra não haver escorpião...

A3: (aproveitando a ideia do aluno A2, visto que a professora mostrou interesse em sua fala e ampliando-a) Porque se a gente não manter o ambiente limpo vai aparecer escorpião, barata, rato...

P2: (concordando com a ideia e completando) Insetos... aí vai gerar doença...

A4: Mosquito...

P2: Não existe coisa melhor do que você viver num ambiente saudável, limpo...

Observamos que a professora introduziu a discussão comparando o Planeta Terra à nossa casa para falar sobre os cuidados que devemos ter com a higiene, com a preservação do ambiente. A sugestão por utilizar recurso linguístico para marcar a comparação deu-se para facilitar o entendimento dos alunos sobre a importância da preservação ambiental. Foi constatado que esse recurso linguístico utilizado pela professora, a linguagem metafórica, de fato, auxiliou o entendimento e aguçou a participação dos alunos na produção do texto, contribuindo para a geração de ideias dos alunos.

A preocupação com a seleção de vocabulário também foi recorrente nas aulas. Vejamos alguns trechos de reflexões feitas pelos alunos na aula 1 da professora 2.

P2: Quais foram os sinônimos... (se referindo a outra aula que já havia tratado sobre preservação da natureza) ...que vocês encontraram?

AS: Guardar...

P2: Guardar...

AS: Manter...

P2: Manter...

AS: Defender...

P2: Defender, livrar...

AS: Livrar...

A1: É tanto... (referindo-se a muitos sinônimos para a mesma coisa)

P2: Seria o que preservar o meio ambiente? Fazer tudo isso...

A2: Cuidar...

P2: Cuidar...

A2: Do Planeta Terra.

P2: Pronto! (como se quisesse encerrar aquele episódio da discussão) Cuidar do meio ambiente... você está preservando o meio ambiente. Tá fazendo isso que vocês disseram.

Observamos que a professora aceitou as sugestões dos alunos por se tratar de palavras do mesmo campo semântico de “preservar”. Ela estava ajudando as crianças a realizar operações de substituições lexicais para dar continuidade ao texto.

Nesta aula, a professora também deu orientações sobre correção gramatical. Vejamos um exemplo de contribuição dada pela professora 2 relativa à concordância.

A6: Os homem não... Como é?

P2: (ajudando o aluno) Que vocês homens, continua...

A2: (com braço estendido e pedindo a palavra) Eu, eu professora.

A6: Que a gente, homem, não jogar, como é?

A professora 2 realizou esse tipo de correção em vários episódios da aula 1. Contudo essa atitude não se repetiu na aula 2.

2.4 Professora 2 – aula 2: Resenha sobre um filme

Na aula 2 da professora 2, foi solicitado que a turma escrevesse uma resenha de filme. Não houve explicitação de possíveis destinatários para o texto. Novamente, houve participação das crianças e intervenção constante da professora.

As contribuições da professora estavam inicialmente voltadas para a discussão sobre o tema e posteriormente para as características do *gênero*. Em muitos momentos essas duas dimensões eram contempladas simultaneamente. Dentre outras características do gênero, a forma composicional foi a mais enfatizada, como pode ser percebido a seguir.

A1: Como o diretor do colégio... (é interrompido pelo A2)

A2: Akeellah participou de um campeonato e ganhou primeiro o campeonato da escola.

P2: Não, mas continua (apontando para o A1)... você ouviu o que ele falou (falando com o A2 e se referindo ao A1)?

A1: O diretor sabia da facilidade dela de soletrar as palavras, aí pediu pra ela se inscrever no campeonato de soletração da escola, ela ganhou e depois ela foi pro regional...

P2: Vamos ficar até o da escola, e ver se alguém quer completar com alguma coisa.

A3: Primeiro antes dela aceitar ela retornou e disse que não queria.

P2: Inicialmente ela não quis participar. Por que ela não queria participar?

A professora centrou suas reflexões na organização sequencial do texto, evidenciando que os estudantes tinham que narrar o conteúdo do filme antes de opinar sobre ele. Assim, ela mostrava que o *gênero* era marcadamente narrativo, mas ressaltava a importância de chamar a atenção do leitor para os fatos mais relevantes. Ela marcou a sua contribuição quanto à sequência textual pelo uso da palavra “*Inicialmente*” no início da frase. Com o uso dessa palavra, ela mostrou que eles precisavam se lembrar da sequência cronológica dos fatos do filme sobre o qual estavam produzindo a resenha. No trecho acima, a professora solicitou que A1 interrompesse sua sugestão em um determinado ponto, de tal modo que fosse possível organizar a estrutura do texto e dar sentido à história do filme a partir das sugestões de outros alunos. Os trechos a seguir mostram tal movimentação.

P2: Alguém quer falar aí? Diga! O que que a gente vai falar agora? Finalmente ele aceitou as desculpas dela e voltou a treiná-la.

P2: Quando chegou o campeonato regional, vocês perceberam que Akeillah teve quase uma possibilidade de perder.

Observamos que nos dois episódios houve a contribuição da professora relacionada à sequência dos fatos para a produção do texto. No primeiro, a professora usou a expressão “*Finalmente*” para indicar que haviam chegado a um trecho que os alunos estavam discutindo anteriormente, mas que estava fora da sequência. No segundo, a professora usou a expressão “*Quando chegou*” para indicar que estavam se referindo a um novo acontecimento, nesse caso, o campeonato regional.

As crianças participaram intensamente, atendendo às expectativas da professora, que monitorava a discussão, aceitando algumas intervenções e refutando outras. Como foi mostrado anteriormente, A1 iniciou sua sugestão para continuação do texto, mas o A2 o interrompeu com outra sugestão. Contudo, a professora não aceitou a sugestão deste e solicitou que o A1 continuasse, mostrando assim que a sugestão emitida por ele foi aceita para a continuação da resenha. A sugestão do A1 foi aceita pela organização sequencial, visto que primeiro deveriam falar do diretor para depois falar do campeonato, uma vez que o diretor foi quem inscreveu Akeillah no campeonato. Embora a professora P2 tenha aceitado as sugges-

tões de A1, ela resolveu ficar apenas com uma parte dessa contribuição e solicitou aos outros que completassem a ideia, entendendo que o início procedia, mas faltava inserir a informação sobre os campeonatos.

Outro trecho interessante é o transcrito a seguir quando um aluno terminou de dar uma sugestão, mas a professora sentiu falta de algum complemento para a ideia inicial do texto.

P2: O que faltou?

A5: Ela tinha uma facilidade muito grande com as palavras.

P2: Isso aí é importante, né?

O A5 resolveu sugerir um complemento para a ideia de um colega, visto que a própria professora havia solicitado. Entretanto, esse complemento deveria dar sequência à ideia anterior, somente assim sua sugestão poderia ser aceita. Foi exatamente o que A5 fez e a professora prontamente aceitou sua sugestão de continuação da resenha, afirmando que o dito pelo aluno era importante, era relevante escrever no texto.

Analisando os trechos anteriores, é possível verificar a ênfase marcante que a professora deu à geração de conteúdo e à organização sequencial do texto. Além dessa dimensão, ela também abordou aspectos linguísticos. Ela preocupou-se em contribuir para a organização das sentenças e escolha do vocabulário. Vejamos um trecho que aponta tal aspecto.

A1: Ela estudava num colégio que não tinha nada...

P2: Como é que a gente pode dizer sobre uma escola que não tem nada... A gente tem um termo... Como é?

Os alunos ficam conversando entre si para tentar descobrir que termo é esse.

A2: Com más condições...

A3: Professora! Professora! Sem condição financeira.

P2: Mas como é a expressão pra essa escola que não tem nada?

A4: Tá pobre!

A5: Não tem dinheiro!

Como os alunos não chegaram à palavra que a professora queria, ela decidiu dar uma dica.

P2: Eu vou dar o início da palavra... é uma escola pré...

Os alunos ficam agitados para tentar adivinhar, mas a professora opta por decifrar o enigma proposto.

P2: ... de condições precárias.

Observamos que o A1 iniciou o episódio falando que a escola não tinha nada. Mas,

como o gênero a ser construído era a resenha e a professora já havia sinalizado que deveriam resumir as ideias e colocar apenas as informações relevantes sobre a história, ela propôs uma reorganização na frase do aluno mantendo a ideia original. Assim, foi proposto por ela que os alunos substituíssem tudo pela expressão “*condições precárias*”. Para isso, permitiu que os alunos tentassem dizer a palavra que ela considerava mais adequada para aquela parte do texto. Embora os alunos dissessem expressões equivalentes, para a professora, “*condições precárias*” continuava sendo a mais adequada. Como os alunos não conseguiram dizer a expressão que a professora buscava, esta anunciou qual era a expressão, que foi imediatamente aceita pelos alunos.

Para concluir estas breves reflexões...

Neste artigo, buscamos refletir sobre a importância das situações de produção coletiva. Esse tipo de atividade, em qualquer etapa de escolaridade, inclusive no ciclo de alfabetização, favorece a explicitação de conhecimentos e desenvolvimento de estratégias de escrita. No esteio de autores como Bakhtin (2000), Schnewly e Dolz (2004), dentre outros, buscamos mostrar que escrever texto demanda ações de diferentes tipos e conhecimentos variados. Desse modo, as ações pedagógicas precisam contemplar diferentes modos de intervenção.

Os dados mostraram experiências em que inúmeras discussões ocorreram, mobilizando conhecimentos das professoras e das crianças, que negociaram sentidos na elaboração textual. No entanto, as proposições de escrita não facultaram aos alunos engajamento em projetos de escrita que demandassem a produção de estratégias para atingir interlocutores ausentes da situação de produção. Não houve propostas em que as crianças agissem para causar efeitos de sentido em pessoas externas ao ambiente escolar. Esse dado precisa ser refletido, pois, sem dúvidas, se existisse tal preocupação, provavelmente outras estratégias teriam sido requeridas. Apesar desse limite, foi possível observar ricos momentos de aprendizagem entre os participantes da situação.

Por terem sido produções coletivas, as turmas eram produtoras do texto e ao mesmo tempo leitoras. Os estudantes estavam engajados na interação com os colegas e as professoras. Estas investiram bastante na produção do conteúdo textual. As discussões focadas no que deveria ser dito foi recorrente em todas as aulas, assim como os debates sobre a forma composicional, que aparecia de modo articulado às discussões sobre o tema.

Quanto às contribuições das professoras no sentido de ajudar as crianças a inserirem recursos linguísticos para organização e efeitos de sentido dos textos foi observado que houve intervenção relativa à organização pelas duas professoras, mas tal dimensão do ensino da escrita foi o menos contemplado.

Constatamos, nas análises expostas, que existe relação direta entre as contribuições oferecidas pelas professoras e as sugestões dadas pelos alunos. Observamos também que os

alunos participam mais dando sugestões, discutindo suas ideias quando a professora propõe maior espaço para a interação verbal na sala de aula no momento de produção. Comprovamos esse fenômeno, principalmente, quando analisamos as aulas da professora 2, nas quais a demanda de interação verbal na aula 1 foi insignificante em relação à aula 2. Isso se refletiu na quantidade de sugestões dadas pelos alunos nessa aula (aula 2). A quantidade e a qualidade das sugestões dadas pelos alunos na aula 2, em que a interação verbal foi maior e as contribuições da professora foram mais direcionadas, foi muito superior e intensa em relação às sugestões dadas pelos alunos na aula 1.

Desse modo, concluímos que as professoras contribuíram mais enfaticamente para a geração das ideias do texto e para a organização composicional, segundo as características do *gênero*, do que para a seleção de recursos linguísticos e adequação gramatical do texto. E a escolha do gênero para a produção tem influência direta sobre a quantidade de contribuições e de sugestões que serão dadas no momento de produção. Quanto mais experiências anteriores com o *gênero* os alunos tinham, mais contribuições sobre os aspectos composicionais eles davam, como a organização estrutural e a sequência textual.

Os alunos davam sugestões relativas a diferentes dimensões do texto, mas predominavam as que eram mais enfatizadas pelas professoras: geração de conteúdo e forma composicional. Desse modo, é preciso aprofundar estudos e intervenções em sala de aula de modo a auxiliar as professoras a planejar situações de escrita mais aproximadas das situações extra-escolares e também auxiliá-las quanto à construção de modelos didáticos dos gêneros que contemplem de modo mais claro os aspectos linguísticos dos textos.

Por fim, destacamos que os dados discutidos neste capítulo foram oriundos de duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, mas as reflexões feitas são facilmente transpostas ao que temos discutido em relação ao ciclo de alfabetização, quando assumimos uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3a ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENASSI, Maria Virginia Brevilheri. **O gênero “notícia”**: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007. Anais Maringá, 2009, p. 1791-1799.

BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The Psychology of Written Composition**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987, p. 3-30.

LEAL, Telma Ferraz. **Produção de textos na escola**: argumentação em textos escritos por crianças. Tese de doutorado. Recife: Pós-Graduação em Educação da UFPE, 2004.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.23-36.

PONTECORVO, Clotilde. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 45-61.

SCHNEUWLY, Bernard. Les operations langagieres. In: SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant**. Paris: Delachaux & Niestle, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. (org). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Alessandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz. & BRANDÃO, Ana Carolina P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v.1, p. 29-44.

PARTE III

Matemática: linguagem e representação

MATERIAIS MANIPULÁVEIS E ALGUNS RISCOS QUE ENVOLVEM SUA UTILIZAÇÃO

Everaldo da Silveira¹

Introdução

O sistema de numeração que utilizamos atualmente é chamado de Indo-Arábico e recebe esse nome porque foi desenvolvido na Índia, tendo nos árabes seus principais divulgadores. A grande vantagem desse sistema de numeração é o fato de agrupar três princípios básicos, todos de origem ainda mais antiga que ele: 1) base decimal; 2) uma notação posicional; 3) uma forma cifrada ou um símbolo diferente para cada um dos dez primeiros numerais. Para Boyer (1996), nenhum desses três princípios é criação original dos indianos. O autor considera que a grande contribuição daquele povo foi articular os três princípios em um mesmo sistema de numeração.

Com essa criação os indianos conseguiram a proeza de, utilizando apenas dez algarismos², representar numericamente qualquer quantidade, por maior que fosse. Segundo Pires (2013, p. 19), "o sucesso desse sistema deve-se ao fato de tornar os cálculos numéricos muito mais fáceis, provocando uma verdadeira revolução na aritmética".

Dessa forma, dado que esse sistema de numeração constitui a base sobre a qual está assentada a matemática que rege o cotidiano, bem como toda a matemática escolar, seu ensino e aprendizagem nas escolas, desde a Educação Infantil, é obrigatório e indispensável.

A reboque da necessidade de se ensinar o sistema de numeração Indo-Arábico nas escolas, surgem as dificuldades dos alunos em compreender tal sistema, bem como a adaptação, criação e aperfeiçoamento de "aparatos" para facilitar tal compreensão. Esses "aparatos" ou materiais (recursos didáticos), além de facilitadores da compreensão do sistema de numeração que utilizamos, seriam significadores das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

A insistência na apresentação de tais materiais pode ser comprovada em muitas das produções que vêm sendo desenvolvidas, tanto no intuito de formar professores que ensinam matemática, como em muitos livros didáticos de matemática aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No caso dos livros didáticos, segundo Nacarato (2005), em sua maioria, apresentam-se como incentivadores à utilização de materiais mani-

¹ Doutor em Educação Científica e Tecnológica, na linha Educação Matemática, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculado, como coordenador na área de matemática, nos anos de 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/SC.

² Segundo Pires (2013) a expressão algarismo provém de uma homenagem ao chamado "pai da álgebra", o árabe al-Khwarizmi.

puláveis. Tais livros didáticos foram as fontes de dados para a pesquisa da qual apresento resultados neste texto.

Para além da discussão de serem ou não esses materiais manipuláveis importantes no ensino e aprendizagem de matemática, esta pesquisa visou problematizar casos de indicação do uso de materiais manipuláveis para o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal, contidos em livros do PNL D.

1 Recursos Didáticos Manipuláveis para o ensino e aprendizagem de sistemas de numeração e operações matemáticas fundamentais

Diversos pesquisadores (MATOS e SERRAZINA, 1988; FIORENTINI e MIORIM, 1990; NACARATO, 2005; KALEFF, 2006; CALDEIRA, 2009) têm se dedicado a estudar as limitações e potencialidades de materiais manipuláveis na educação matemática. Segundo Nacarato (2005), a utilização de tais materiais com o objetivo de ensinar foi defendida pela primeira vez por Pestalozzi, no século XIX (p. 1), por considerar que “a educação deveria começar pela percepção de objetos concretos, com a realização de ações concretas e experimentações”.

Um dos recursos didáticos manipuláveis considerados nesta pesquisa foi o ábaco. Segundo Boyer (1996, p. 135), a palavra *abacus* deriva da palavra semítica *abq* ou pó, indicando que esse instrumento teria sua origem ligada às bandejas de areia usadas como tábuas de contar. O autor afirma que “barras verdadeiras, de bambu, marfim ou ferro, eram carregadas numa sacola pelos administradores e usadas para cálculos”. A palavra ábaco não se refere apenas a um tipo de objeto, mas a diversos tipos de instrumentos de manipulação que auxiliam em cálculos. Dessa forma, aqui estariam incluídos também os quadros de pregas, *soroban* (ábaco japonês), *saun phan* (ábaco chinês), enfim, os mais diversos instrumentos que levam em conta a notação posicional.

Esses instrumentos foram sendo modificados e há vários tipos deles sendo utilizados em muitas escolas, bem como diversas pesquisas defendendo e incentivando seu uso (VIEGAS e SERRA, 2015; ALVES, MORAIS, 2006; ANDRÉ, 2009). Muitos são construídos alternativamente por professores, tais como caixinhas de ovos que viram recipientes para sementes, garrafas pet ou rolinhos de papel higiênico que viram recipientes para varetas coloridas ou não, caixinhas de fósforos coladas umas nas outras com quantidades representadas por palitos, dentre outros.

Outros ábacos são produzidos industrialmente por empresas especializadas na fabricação de recursos didáticos manipuláveis. Ábacos fechados ou abertos, cujas contas ganham cores que, no imaginário dos fabricantes, vão divertir as crianças e facilitar a compreensão de sistemas de numeração, bem como de operações numéricas, são bastante comuns hoje em dia, sendo facilmente adquiridos.

O chamado “material dourado” ou material MAB, iniciais das palavras *Multibase Arithmetic Blocks*, em inglês (MARQUES, 2009), é mais um desses materiais cuja utilização tem sido bastante incentivada (FREITAS e ARNALDI, 2010; ANDRÉ, 2009; TOLEDO e TOLEDO, 1997). Esse nome teria origem no tipo de matéria prima utilizado pela inventora desse recurso didático, a médica-psiquiatra italiana Maria Montessori, para confeccionar o material original, razoavelmente diferente daquele utilizado hoje³. Tal material, que nos dias atuais é feito de madeira, é constituído por cubinhos (unidades), barras (dez unidades), placas (cem unidades) e cubos (hum mil unidades), facilitando a representação da base numérica decimal. Nesse material, não é necessário fazer convenções acerca do valor de cada peça, dado que os valores já estão agregados segundo o modelo de cada uma.

Outros materiais "alternativos" ainda são utilizados, tais como "dinheirinho de brinquedo", fichas coloridas com valores convencionados, palitos de picolé ou canudinhos para refrigerantes que se tornam agrupamentos de dez ou cem unidades ao serem amarrados, dentre outras variações desses instrumentos que vão sendo criadas segundo a criatividade dos professores (LOPES, ROOS e BATHELT, 2014; MUNIZ et al, 2014; MUNIZ et al, 2014a, MUNIZ et al, 2014b).

Esses recursos didáticos, embora importantes para a compreensão do sistema de numeração decimal e das operações numéricas fundamentais, conforme afirma Nacarato (2005), se utilizados de forma equivocada, pouco ou nada contribuirão para a aprendizagem matemática. Discutir e problematizar algumas formas de utilização apresentadas, bem como a fabricação de alguns desses materiais se torna tarefa relevante, que, dando continuidade a estudos anteriores, proponho-me a realizar na pesquisa aqui apresentada.

2 Metodologia da pesquisa

A pesquisa aqui relatada foi iniciada no ano 2013 e se desenvolveu a partir de três fases: a primeira consistiu na busca pelo material bibliográfico para coleta de dados; a segunda na categorização desse material; e a terceira na análise do material e coleta de dados. Embora na primeira fase eu tenha levantado diversos tipos de materiais, tais como livros e cadernos pedagógicos que tinham como objetivo subsidiar a formação inicial ou continuada de professores do Ensino Fundamental I, e que apresentavam algum tipo de orientação para a utilização de recursos didáticos manipuláveis para o ensino de números e operações numéricas, bem como livros didáticos aprovados no PNLD, e na segunda fase os tenha categorizado segundo suas finalidades, esse texto apresenta resultados relacionados a um recorte

³ O material era constituído de contas isoladas que eram utilizadas pelas crianças para fazerem pulseiras, com dez contas cada e, em seguida, colares, com dez pulseiras.

que inclui apenas os livros didáticos aprovados no PNLD/2013, em uso nas escolas à época da pesquisa.

Na terceira fase, todo o material arrolado foi averiguado, o que resultou em análises que serão apresentadas ao longo do texto.

3 Apresentação e discussão dos dados

Os dados coletados serão apresentados em dois grupos distintos. O primeiro deles, chamado de "indicações inadequadas para a utilização de recursos didáticos", agrupa as situações em que se apresentam utilizações que defendo como errôneas desses materiais. O segundo, chamado de "recursos didáticos de fabricação ou elaboração equivocada", agrupa situações em que os materiais apresentam, no próprio modelo, algum tipo de limitação ou problema.

3.1 Indicações inadequadas para a utilização de recursos didáticos

Apresento, segundo classificação por tipo de material indicado, algumas imagens provenientes dos mais diversos tipos de materiais, segundo categorização já descrita.

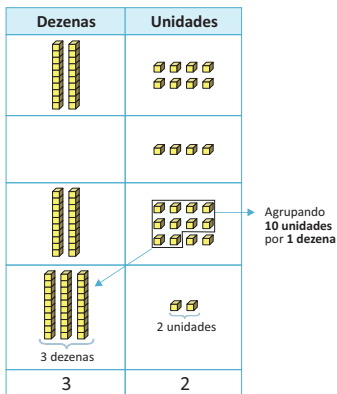


Figura 1

Fonte: Livro didático da coleção "A conquista da Matemática"

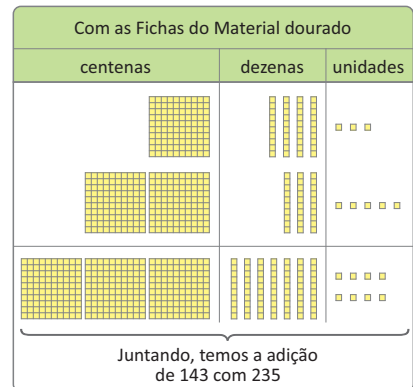


Figura 2

Fonte: Livro didático da Coleção "Saber matemática"

A Figura 1 foi retirada de um livro didático da coleção "A conquista da Matemática" e a Figura 2, de um livro didático do segundo ano da coleção "Saber Matemática". Ambos os livros, assim como todos os livros didáticos pesquisados, fazem parte de coleções aprovadas no PNLD/2013. O que há, afinal, de equivocada nas indicações de utilização do recurso didático "material dourado", segundo as imagens que apresentei anteriormente?

Os recursos didáticos estruturados utilizados para o ensino e aprendizagem de número e

operações apresentados e discutidos nesse texto foram distribuídos por mim em dois grupos básicos: aqueles cujo valor numérico está agregado em algum atributo de cada uma das peças componentes do material, e aqueles em que as peças valem sempre uma unidade e adquirem valores diferentes segundo seu posicionamento em algum tipo de ábaco⁴, respeitando uma notação posicional.

O material dourado é um tipo de recurso estruturado cujo valor numérico das peças está agregado ao que vou chamar de atributo "forma". Assim, diante de algumas peças do material, uma criança não terá grandes dificuldades para entender, a partir do cubinho que vale uma unidade, que uma barra equivale a dez cubinhos e que uma placa equivale a dez barras ou cem cubinhos. Utilizando-se dessa noção determina-se que o cubo é composto por mil unidades cubinhos.

Ao trabalhar com o material dourado o professor enfatiza com seus alunos o valor de cada uma das peças, mesmo porque, para que se avance na compreensão do sistema de numeração decimal, é preciso que as crianças saibam com certa segurança o número de unidades componentes de cada peça. Assim, é possível supor que quando uma criança, digamos, do terceiro ano, se depara com uma atividade em que precisa determinar qual é o número representado por algumas peças de material dourado, ela não terá dificuldades para encontrar essa resposta, independente de como as peças estiverem dispostas. Ela já tem o conhecimento de que o valor das peças é agregado à sua forma, e não à posição que ocupam, conforme o exemplo da Figura 3.

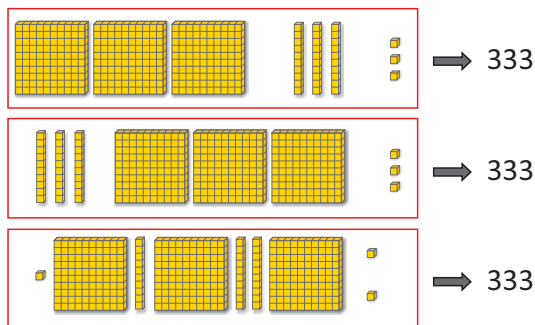
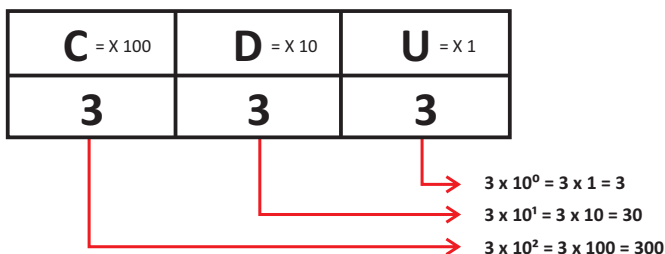


Figura 3 - Fonte: produção do autor

Por outro lado, o ábaco de papel ou Quadro Valor de Lugar (QVL), assim como todo ábaco, funciona como uma máquina de multiplicar e somar. Unidades absolutas, ao serem posicionadas no ábaco, sofrem imediata multiplicação por potências da base utilizada, assu-

⁴ Estou levando em consideração a utilização do ábaco para ensinar um sistema de numeração cuja base é dez. Saliento, porém, que ábacos são eficientes para se trabalhar com outras bases também.

mindando valores relativos, ou seja, valores que diferem do seu valor absoluto. O exemplo seguinte apresenta esse processo com um número escrito na base decimal.



300 + 30 + 3 = 333

Figura 4 - Fonte: produção do autor

Ao lado das letras C, D e U que significam Centenas, Dezenas e Unidades, respectivamente, identifiquei o fator pelo qual as unidades absolutas são multiplicadas ao serem inseridas na "máquina". Percebemos que o valor absoluto escrito na ordem das centenas é três, mas ele é, automaticamente, multiplicado por cem no momento em que é inserido naquele espaço, passando a valer 300. Isso é inevitável em um ábaco. Finalmente, todos os números que surgem a partir das multiplicações dos valores absolutos por potências de dez são somados, dando origem ao número em questão. No caso anterior temos $300 + 30 + 3 = 333$.

Se ábacos ou QVL são "máquinas" de multiplicar e somar, o que a imagem seguinte nos sugere?

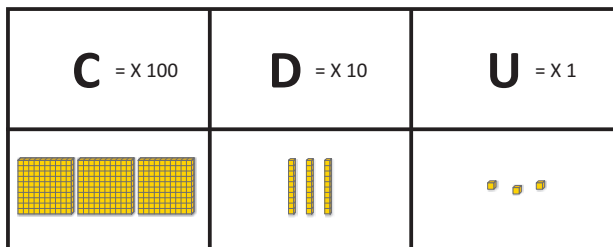


Figura 5 - Fonte: produção do autor

É sabido, conforme discutimos anteriormente, que as peças do material dourado possuem valor agregado na sua forma, exemplificando, cada placa, independente da posição que ocupa, possui valor agregado de cem unidades. Dessa forma, desenvolvendo a representação anterior, temos os seguintes resultados:

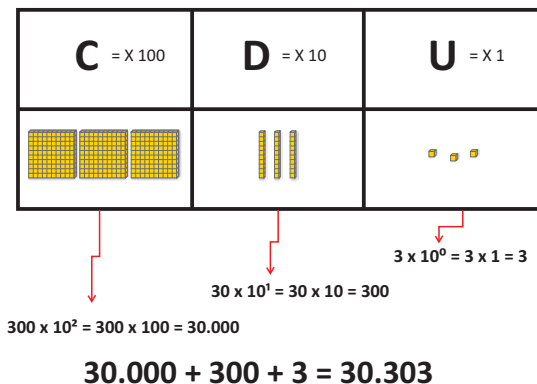


Figura 6
Fonte: Produção do autor

A Figura 6 apresenta a inadequação que defendi anteriormente. Os QVL sempre funcionam multiplicando os valores que são inseridos em seu interior. Quando uma peça de material dourado é inserida, seu valor absoluto não é anulado, ou seja, a placa composta por cem unidades não deixa de valer cem unidades e passa a valer uma unidade. As peças do material continuam valendo exatamente o que sempre valeram, ou seja, aquele valor que o professor repetiu inúmeras vezes na sala de aula e que as crianças não têm a menor dúvida. Tal questão problemática já foi citada por Nacarato (2005) ao afirmar que o material dourado vem sendo amplamente apresentado em livros didáticos para trabalhar o sistema decimal e a notação posicional, quando, dadas as suas características, restringe-se aos conceitos relacionados ao sistema decimal. A autora ainda é categórica em afirmar que tem observado, tanto em práticas de professores quanto em livros didáticos, usos bastante equivocados do material.

Uma saída igualmente equivocada pode ser pensada no sentido de trocar o ábaco por um quadro, conforme apresentado na Figura 7.

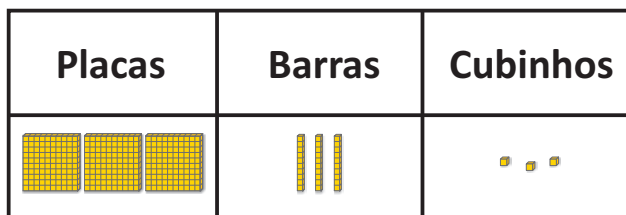


Figura 7
Fonte: Produção do autor

Considero outro equívoco porque, como já explanado anteriormente, as peças de materi-

al dourado continuam tendo o seu valor agregado no modelo, ou seja, cada placa continua valendo cem unidades, cada barra continua valendo dez unidades, e assim sucessivamente. Portanto, pode-se interpretar que o quadro está informando que existem 300 placas, 30 barras e 3 cubinhos. Nesse sentido, a inadequação permanece.

Apresento, porém, duas maneiras possíveis para se trabalhar com o material dourado e o QVL ou ábaco de papel, ao mesmo tempo. A primeira delas é utilizando os dois recursos separadamente, ou seja, um de um lado e o outro do outro lado da mesa. A criança manipula o material dourado livremente e, sem enquadrá-lo em tabelas ou quadros⁵, determina a quantidade que cada tipo de peça possui, faz as devidas trocas sempre que houverem dez peças iguais por uma única com valor equivalente e, em seguida, faz a equivalência esperada entre placa e centena, barra e dezena e cubinhos e unidades, e registra no QVL utilizando algarismos Indo-Arábicos, conforme apresento na Figura 8:



Figura 8

Fonte: produção do autor

Para o professor que prefere que os alunos tenham a possibilidade de usar um quadro para que organizem melhor o material dourado de forma a facilitar a contagem das peças, pode-se usar um quadro que não tenha outras inscrições ou classificações, conforme apresento na figura 9.

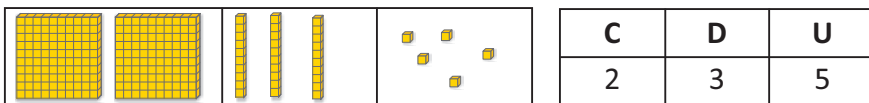


Figura 9

Fonte: produção do autor

Existe também a possibilidade de que as peças do material dourado sejam colocadas dentro do QVL. É importante ressaltar que, nesse caso, deverão ser utilizados apenas os cubinhos que representam unidades, não sendo aproveitadas as demais peças componentes do material. Isso é possível porque cada cubinho de material dourado equivale a uma unidade. Lembrar, porém, que poderão ser colocados, no máximo, 9 cubinhos em cada ordem. Para representar 333 dessa forma, teremos a seguinte configuração:

⁵ Mais adiante apresento uma forma possível para que se utilizem quadros para organizar as peças.

CENTENAS	DEZENAS	UNIDADES

Figura 10

Fonte: produção do autor

No caso apresentado na Figura 10, qualquer outro tipo de material manipulável, desde que com unidades bem definidas, poderia ser utilizado. Apenas para citar alguns desses materiais alternativos, poderiam ser usados: sementes, palitos de picolé, palitos de fósforo, canudos para refrigerantes (conforme exemplo que apresentarei adiante) etc. Em outras palavras, não se configura uma utilização da estrutura própria do material dourado.

Igualmente problemático é quando, em se utilizando palitos de picolé ou canudos, os professores fazem “amarradinhos” de dez palitos ou canudos, para representarem dezenas, e “amarradões” com dez “amarradinhos”, para representarem as centenas e os encaixam em cartazes de pregas. Nesse caso acontece algo similar ao que apresentei anteriormente para o material dourado.

	dezenas de poc	unidades de poc	decipoc	centipoc	registro
					12,45
					6,80
					10,05

Figura 11

Fonte: Livro didático da Coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática”

D	U	décimo	centésimo

Figura 12

Fonte: Livro didático da Coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática”

As Figuras 11 e 12 foram retiradas do livro didático do quinto ano da coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática”. O “dinheirinho” é um importante recurso didático manipulável estruturado para o ensino e aprendizagem de números e operações numéricas, pois é o tipo de material que mais se aproxima do cotidiano das crianças, que já lidam com o “dinheiro de verdade” em seus meios. Esse material também possui valor agregado. Quando são compostos apenas por notas, o valor está agregado na “decoração” e/ou na “cor” de cada nota. No caso em que se apresentam notas e moedas, o valor está agregado no “modelo”, na “decoração” e/ou “cor” de cada peça.

É evidente que notas ou moedas possuem valor agregado. As notas mantêm o seu valor independentemente da forma como são guardadas ou arrumadas. Dessa forma, as figuras 11 e 12 acabam por se configurar como indicações inadequadas para a utilização de recursos didáticos, pois se as notas possuem valor reconhecível em seu modelo, decoração e/ou cor, no caso da Figura 12, na coluna das dezenas, ao tentar representar R\$ 40,00, os autores acabaram por representar $R\$ 40,00 \times 10 = R\$ 400,00$.

O exemplo seguinte ilustra melhor essa situação:

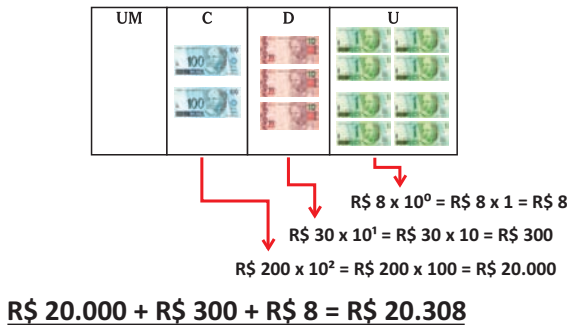


Figura 13

Fonte: produção do autor

Ábacos de papel ou QVL podem ser utilizados conjuntamente com o recurso didático “dinheirinho”. Novamente, há duas possibilidades para que isso ocorra. A primeira delas é que o “dinheirinho” seja manipulado separadamente do QVL e apenas os algarismos que representam as quantidades de notas de cada valor sejam registrados nos espaços adequados, ou seja, a quantidade de notas de R\$ 100,00 será registrada na ordem das centenas, a quantidade de notas de R\$ 10,00 será registrada na ordem das dezenas e assim por diante, seguindo a mesma estratégia apresentada na Figura 9. O valor final aparecerá automaticamente ao se ler o número formado pelos algarismos usados para registrar a quantidade de notas de cada valor.

A outra forma seria trabalhar apenas com notas de R\$ 1,00, colocando-as no QVL.

Porém, julgo que esse tipo de atividade retiraria o sentido de lidar com o dinheiro. Penso que a forma apresentada no parágrafo anterior seja a mais indicada. Para continuar a discussão, vou tratar agora das figuras com valor convencional.





	Centenas	Dezenas	Unidades
	C	D	U
de manhã 213			
à tarde 185			
Total 398			

Figura 14

Fonte: Livro didático Coleção “Ápis Matemática”

A Figura 14 foi retirada do livro didático do terceiro ano da coleção “Ápis Matemática”. Notamos que foi convencionado pelo autor que os retângulos quadrados⁶ valem cem unidades, os retângulos não quadrados⁷ valem dez unidades e os círculos valem uma unidade. Esse material não corresponde a objetos manipuláveis, embora os professores possam, em se julgando necessário ou adequado, reproduzi-los em cartolina ou papel cartão. São apenas figuras utilizadas pelo autor para representar quantidades.

Esse é um tipo de material cujo valor está agregado na “forma” da figura. Nesse caso não há relação de composição de algumas figuras a partir da aglomeração de outras, como no caso, por exemplo, do material dourado em que as barras são formadas a partir da junção de unidades. Nesse caso o valor é atribuído arbitrariamente, segundo o desejo de quem criou a convenção.

Porém, em momento algum se modifica essa convenção. Cada quadrado vale cem unidades em todas as atividades que exploram a convenção. O mesmo ocorre com os retângulos que sempre valem dez unidades cada, bem como os círculos, que valem uma unidade cada.

Quando o autor insere essas figuras com valor convencionado dentro do ábaco de papel ou do QVL, essas figuras não perdem o valor que a elas foi atribuído. Dessa forma, cada quadrado na ordem das centenas equivale a 10.000 unidades, ou seja, $100 \times 100 = 10.000$. Estamos diante de uma situação parecida com o caso do material dourado. Dentre as formas possíveis para se trabalhar adequadamente com essas figuras e com o ábaco ou QVL, apresento duas. Na primeira, as figuras apareceriam de forma solta na página, ou seja, não inseridas em grades ou quadros e, feitas as devidas trocas sempre que houvessem dez figuras iguais por uma única com valor equivalente, a partir da contagem de cada tipo

⁶ Doravante serão chamados de quadrados.

⁷ Doravante serão chamados de retângulos.

de figura, a criança registraria no QVL os Algarismos, de 0 a 9, correspondentes a tais quantidades. A quantidade de quadrados seria registrada na ordem das centenas, a quantidade de retângulos, na ordem das dezenas e assim sucessivamente, conforme apresentado na Figura 15.

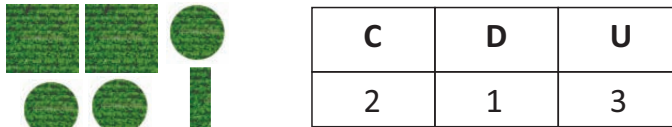


Figura 15

Fonte: produção do autor

A segunda forma, lembrando que cada ordem poderia conter no máximo 9 unidades de círculos, seria utilizar apenas os círculos para representar quantidades de "uns" nas diversas ordens do QVL. Para registrar o número 213, conforme apresentado anteriormente, teríamos:



Figura 16

Fonte: produção do autor

Com isso, fecho a categoria, em que apresentei algumas situações que conceituei como indicações inadequadas para a utilização de recursos didáticos, presentes em livros didáticos, discutindo algumas possibilidades que julgo mais adequadas para se trabalhar com esses materiais e situações. De aqui por diante passo a discutir a segunda categoria.

3.2 Recursos didáticos de fabricação ou elaboração equivocada

Até aqui me limitei a apresentar algumas situações em que as indicações de uso de recursos didáticos manipuláveis para o ensino de números e operações numéricas feitas por profissionais que produzem materiais didáticos, foram inadequadas ou equivocadas. Daqui por diante exponho situações em que, por algum motivo, autores de livros didáticos bem como fabricantes de alguns recursos didáticos manipuláveis, apresentam, elaboram ou fabricam esses recursos ou materiais didáticos também de forma inadequada ou equivocada. Os principais representantes de recursos ou materiais didáticos que atendem a essa categoria são os ábacos abertos ou fechados.

Sobre essa categoria, podemos encontrar em Kaleff (2006) uma importante contribui-

ção. Embora não esteja se referindo aos ábacos, a autora afirma que características relacionadas à fabricação do material manipulável, tais como sua forma espacial, podem contribuir para o surgimento de obstáculos cognitivos nos estudantes. A seguir, apresento alguns casos em que tais problemas podem ser identificados:

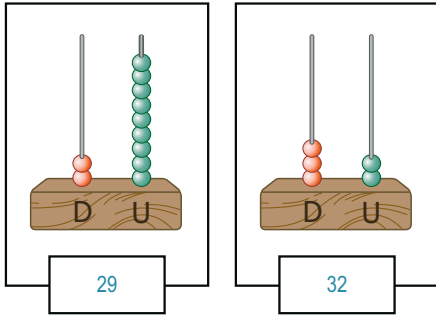


Figura 17

Fonte: Livro didático da Coleção “A escola é nossa - Alfabetização Matemática”



Figura 18

Fonte: Livro didático da Coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática”

A Figura 17 faz parte de um livro didático da coleção “A escola é nossa - Alfabetização Matemática”. A Figura 18 foi retirada de um livro didático da coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática”.

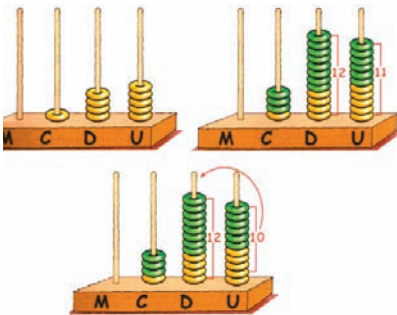


Figura 19

Fonte: Livro didático da Coleção “Saber Matemática”

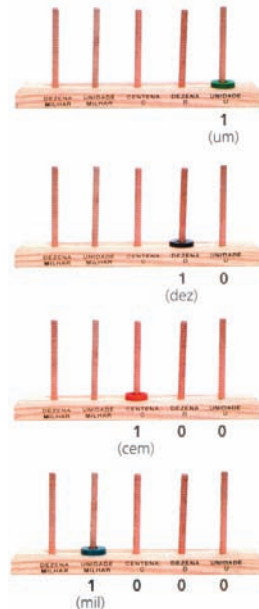


Figura 20 Fonte: Livro didático da Coleção “Novo bem-me-quer”

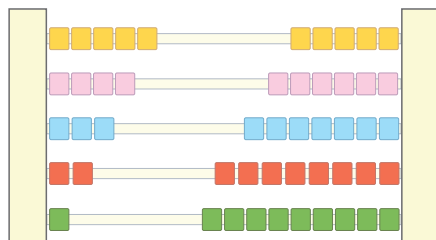


Figura 21 - Fonte: Livro didático da Coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática”

Todas essas figuras também foram retiradas de diferentes coleções de livros didáticos aprovadas pelo PNLD/2013. A figura 19 foi retirada de um livro de quarto ano da coleção “Saber Matemática”, a figura 21, de um livro do segundo ano componente da coleção “Fazer, compreender e criar em Matemática” e, finalmente, a figura 20, coletada em um livro de quinto ano da coleção “Novo bem-me-quer”.

As figuras 18 e 20 parecem ser fotografias, as demais, são gravuras baseadas em ábacos abertos ou fechados. Todas as figuras representam o mesmo problema, exceto a figura 19, que poderá resultar em problema diferente dos demais. Discutirei primeiramente as questões comuns à maioria das imagens para, finalmente, falar da confusão que pode ser alavancada por indicações de uso segundo a figura 19.

Os ábacos, segundo os modelos utilizados por diversas civilizações antigas, não possuíam anilhas⁸ coloridas com diferentes cores, excetuando-se raros casos em que as quintas e sextas anilhas em todas as ordens eram coloridas com uma cor diferente das demais. A questão é tentar entender por que as anilhas não eram e não devem ser coloridas.

O princípio básico comum a todos os ábacos, e que está na base de seu funcionamento, é a organização segundo uma notação posicional. Dessa forma, mesmo utilizando, por exemplo, pequenos discos de madeira⁹ muito parecidos entre si, tanto na forma e na cor, quanto em outros possíveis atributos, e uma tábua de contar¹⁰, ou seja, um ábaco, foi possível, na antiguidade, representar determinada quantidade sem utilizar tantos discos quanto objetos que se desejava contar. Apenas para exemplificar, podemos pensar em representar 1.123 ovelhas com esses discos. Se a representação depender de uma correspondência um a um entre ovelhas e discos, teremos uma pilha enorme contendo 1.123 discos. Se utilizarmos uma tábua de contar, serão necessários apenas sete discos para fazer toda a contagem, ou seja, um disco posicionado na ordem das unidades de milhar, um disco posicionado na

⁸ Optei por utilizar a palavra anilha, mas as peças também são chamadas de contas, argolas, bolas, fichas etc.

⁹ Ou qualquer outro tipo de material, desde que os discos, ou seja lá a forma que tenha o objeto, não possuam aspectos significativos que os diferenciem uns dos outros.

¹⁰ Seria algo como um QVL desenhado em uma tábua ou em uma placa de argila, por exemplo.

ordem das centenas, dois discos posicionados na ordem das dezenas e, finalmente, três discos posicionados na ordem das unidades. A Figura 22 apresenta essa ideia:



Figura 22

Fonte: produção do autor

O sistema de numeração que utilizamos também é posicional. A grande diferença é que não utilizamos discos de madeira para representar quantidades e sim, dez símbolos que representam quantidades. Esses símbolos são os algarismos 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Para nós, é sempre possível contar qualquer coleção, independentemente da quantidade de objetos contidos nela. Isso é possível porque podemos repetir esses algarismos em diferentes posições na nossa tábua de contar, ou seja, no QVL. Vejamos um caso em que represento o número 3.333:

UNIDADES DE MILHAR	CENTENAS	DEZENAS	UNIDADES
3	3	3	3

Figura 23

Fonte: produção do autor

Eu decidi representar o 3.333 porque ele é formado pela repetição de um mesmo símbolo. Não existem diferenças entre cada um dos algarismos três utilizados anteriormente. O valor absoluto de cada um deles é idêntico, ou seja, três unidades. O que diferencia um do outro é o princípio da notação posicional. Um “três” que está posicionado na ordem das centenas passa a valer uma quantidade diferente de um “três” que está posicionado na ordem das dezenas ou das unidades.

Os ábacos são utilizados na escola como um recurso didático para auxiliar na compreensão do sistema de numeração Indo-Arábico e nas operações numéricas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Quando o professor apresenta um ábaco aberto, por exemplo, como aquele da figura 18, e ensina aos alunos a representar as quantidades e operar com elas, seu objetivo não é que os alunos aprendam simplesmente a contar e operar com anilhas e sim, que compreendam o sistema de numeração e as operações numéricas, conseguin-

do passar da utilização do ábaco ao pensamento abstrato, tornando, após essa passagem, o ábaco, um objeto desnecessário.

Assim, como todos os algarismos “três” no número 3.333 são idênticos entre si, as anilhas de um ábaco também devem ser. Em contrário, corre-se o risco de que os alunos atribuam valores às anilhas segundo suas cores, e passem a utilizá-las com valor agregado na “cor”. Se ocorrer isso, as anilhas passam a ter valores diferenciados e perdem o princípio posicional, já que não será mais necessário (nem correto) inserir as anilhas nas hastes do ábaco para saber o valor final. Vejamos um caso em que o professor passa a utilizar o exemplo apresentado na figura 18, usando o ábaco sempre com a configuração apresentada na imagem (anilhas vermelhas na haste das unidades, azuis na haste das dezenas e amarelas na haste das centenas).

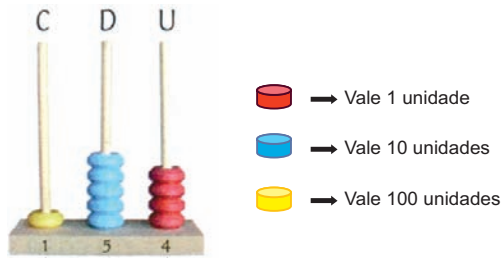


Figura 24

Fonte: adaptação do autor

Nesse caso, antes de inserir as anilhas no ábaco para representar o número 154, as crianças podem decidir selecionar as anilhas, conforme a figura 25, e só depois passarem a inseri-las em suas posições, já sem sentido.

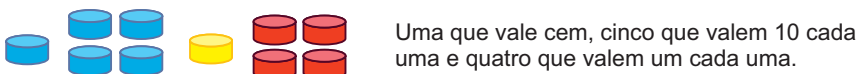


Figura 25

Fonte: produção do autor

Por outro lado, isso gera um novo problema, pois, se o aluno insere, mesmo depois de agregar valor ao atributo “cor”, uma anilha que está convencionada para valer cem unidades na haste das centenas no ábaco, o valor da anilha é multiplicado por cem, pois é assim que funciona um ábaco, passando a representar 10.000.

Nos ábacos fechados, as cores também não são bem vindas, pois podem ajudar a desenvolver nas crianças a noção de que, no caso de um número com algarismos repetidos, esses algarismos devem apresentar alguma diferença, pois no ábaco, por exemplo, no número 55,

o “cinco” da casa das unidades foi representado com anilhas de uma cor e o “cinco” da casa das dezenas, com anilhas de outra cor. Ao se deparar com a escrita numérica utilizando algarismos Indo-Arábicos, as crianças podem ter dificuldades para aceitar que determinadas quantidades são registradas com algarismos que são idênticos entre si.

Mas como resolver esse problema se as indústrias de materiais didáticos decidiram fabricar ábacos com anilhas coloridas em diferentes cores e as escolas possuem vários desses materiais?

Primeiramente é importante que se resolva a questão da utilização desses materiais em sala de aula. Dessa forma, há duas possibilidades: a primeira, que se recolham as anilhas de todos os ábacos que a escola possui e as redistribua, deixando cada ábaco com anilhas de uma única cor. A segunda possibilidade, no caso de não ser possível realizar a primeira, seria apenas misturar as anilhas, insistindo que as crianças sempre usem anilhas de diferentes cores em uma mesma haste. Dessa forma o professor define com os alunos que qualquer anilha, independentemente de sua cor, sempre valerá uma unidade. O livro do quarto ano da coleção “Saber Matemática – Alfabetização Matemática” apresenta uma figura em que essa ideia é posta em ação, segundo segue:

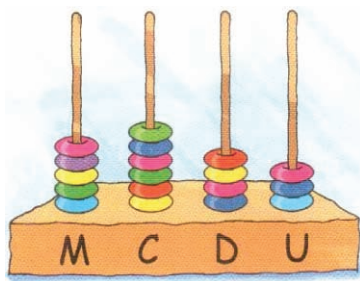


Figura 26

Fonte: Livro didático da coleção “Saber Matemática – Alfabetização Matemática”

No caso da figura 19, é apresentada uma soma em que uma parcela é representada no ábaco com anilhas amarelas e a outra parcela é representada no ábaco com anilhas verdes. A parcela representada em amarelo é 145 e a parcela representada em verde é 386. Notamos que serão empilhadas 11 anilhas na ordem das unidades e 12 anilhas na ordem das dezenas. Nesse caso acontecerá um “vai um”, ou seja, um reagrupamento em que se retirarão 10 das 11 anilhas que estão na ordem das unidades, representando essa quantidade com uma anilha na ordem das dezenas. Pergunta-se: qual será a cor da anilha que irá representar a dezena do reagrupamento na ordem das dezenas? Qual será a cor da anilha que sobrá na ordem das unidades? O resultado da conta será uma mistura dessas anilhas? Respostas para essas questões podem ser confusas, tanto quanto a compreensão dos alunos nesses casos.

Algumas considerações para finalizar

Os resultados da pesquisa que foram mostrados neste texto objetivaram problematizar casos de indicação do uso de materiais manipuláveis para o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal, contidos em livros do PNL D.

Busquei, por meio de dados apresentados, levantar e discutir uma série de questões que julgo problemáticas no que concerne à utilização de alguns tipos de recursos didáticos manipuláveis.

Apresento, portanto, essa discussão, de forma objetiva, à comunidade de educadores matemáticos, bem como à comunidade de professores que ensinam matemática, como uma espécie de convite para que possamos debater sobre essas questões buscando uma melhor compreensão acerca delas.

Reitero que esta pesquisa não teve o objetivo de tentar demonstrar se as formas de ensinar que apresento como inadequadas de fato causam problemas para a compreensão das crianças. Defendo, porém, a hipótese de que tais formas de utilização, conforme apresentadas nos materiais pesquisados por mim, podem causar alguns obstáculos didáticos em algumas crianças. Penso que essa é uma demanda para novas pesquisas, que deixo em aberto para pesquisadores que se sentirem atraídos pelo tema.

Por fim, penso ser importante um olhar atencioso às utilizações e indicações para uso de materiais manipuláveis com o objetivo de ensinar matemática em todos os níveis escolares, pois, em muitos casos, ao invés de ajudar, esses materiais, ou alguns usos que se fazem deles, podem criar barreiras para a aprendizagem dos alunos. Não significa, de forma alguma, que devemos eliminar tais materiais de nossas práticas pedagógicas. Segundo Nacarato (2005), nenhum material, manipulável ou não, representa a salvação para a aprendizagem de matemática, porém, todo material pode ser eficaz, a depender da forma como é utilizado. Significa sim, lançar um olhar atento, tanto no que diz respeito à compreensão da estrutura e funcionamento do material manipulável a ser utilizado quanto no que concerne à utilização que se pretende fazer dele.

Referências

ALVES, C.; MORAIS, C. Recursos de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da matemática. In I. VALE, T. et al (Orgs.), **Números e álgebra**: na aprendizagem da matemática e na formação de professores. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Secção de Educação Matemática. 2006. pp. 335-349

ANDRÉ, T. C.. O sistema de numeração decimal no ensino inicial de matemática: contribuições do ábaco e do material dourado. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p.99-110, jun. 2009. Semestral. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/viewArticle/4941>>. Acesso em: 31 out. 2014.

BOYER, C. B. **História da matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1996.

- BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2013: Matemática. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Rede nacional de formação continuada de professores de educação Básica. **Orientações Gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2005.
- CALDEIRA, M. F. T. H. S. **A Importância dos Materiais para uma aprendizagem significativa da matemática**. 2009. 654 f. Tese (Doutorado) – Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Málaga, Málaga, 2009.
- DANTE, L. R. **Ápis matemática**, 3: Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2011.
- FIORENTINI, D., MIORIM, M. A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática. **Boletim SBEM**, São Paulo, v.4, n.7, 1996.
- FREITAS, J. L. M.; ARNALDI, I. C. Aritmética e álgebra com o material dourado. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. 1 CD ROM.
- GIOVANNI JR., J. R. **A conquista da matemática**, 2: Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2011.
- KALEFF, A. M. M. R. Do fazer concreto ao desenho em geometria: ações e atividades desenvolvidas no laboratório de ensino de geometria da Universidade Federal Fluminense. In: LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 113-134.
- LOPES, A. R. L. V.; ROOS, L. T. W.; BATHELT, R. E. O agrupamento na organização da contagem e na origem dos sistemas de numeração. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 2: Quantificação, registros e agrupamentos: MEC/SEB, 2014, p. 15-19.
- MARQUES, A. C. **O ensino da matemática com recurso a materiais manipuláveis e a sua utilização no momento da avaliação**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação, Málaga, 2009.
- MATOS, J. M.; SERRAZINA, M. de L. **Didáctica da Matemática**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996, 304p.
- MUNHOZ, A. S. F. et al. **Fazer, compreender e criar em matemática**, 5: Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2011.
- MUNHOZ, A. S. F. et al. **Fazer, compreender e criar em matemática**, 4: Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2011.
- MUNIZ, C. A. et al. Agrupamento e posicionamento para a construção de procedimentos operatórios. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 3: Construção do sistema de numeração decimal: MEC/SEB, 2014B, p. 79-82.
- MUNIZ, C. A. et al. Agrupamentos e trocas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 3: Construção do sistema de numeração decimal: MEC/SEB, 2014A, p. 27-32.
- MUNIZ, C. A. et al. O lúdico, os jogos e o SND. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno 3: Construção do sistema de numeração decimal: MEC/SEB, 2014, p. 14-18.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 9, n. 9-10, p. 1-6. 2005. Disponível em: < <http://docslide.com.br/education/eu-trabalho-primeiro-no-concreto-adair-nacarato.html> >. Acesso em: 05 nov. 2015.

PIRES, C. M. C. **Números naturais e operações**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

BORDEAUX, A. L. et al. **Novo bem-me-quer**, 5: Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

SANTOS, F. V. et al. **A escola é nossa**, 2: Ensino Fundamental. São Paulo: Scipione, 2011.

SMOLE, K. S. et al. **Saber matemática**, 2: Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2011.

SMOLE, K. S. et al. **Saber matemática**, 4: Ensino Fundamental. São Paulo: FTD, 2011.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da matemática – como dois e dois**: construção da matemática. São Paulo: FTD, 1997.

VIEGAS, E. R. S. ; SERRA, H. . Usando algoritmos e ábaco no estudo do sistema de numeração decimal em um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 9, p. 196-210, 2015. < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/987/388> >. Acesso em: 31 out. 2015.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MATEMÁTICO ESCOLAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: JOGO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Regina Célia Grando¹

Mariana Pellatieri²

Introdução

Neste texto propomo-nos a discutir sobre as práticas de letramento matemático escolar no ciclo de alfabetização, tomando como foco as práticas envolvendo jogos na perspectiva de resolução de problemas. Acreditamos que o jogo tem sido uma das práticas prioritárias para o ensino de matemática no ciclo de alfabetização. Entretanto, nem sempre o trabalho com jogos é planejado e desenvolvido em uma perspectiva da aprendizagem matemática, detendo-se apenas aos seus aspectos lúdicos.

Dessa forma, neste artigo trazemos os resultados de uma pesquisa (PELLATIERI, 2013) que apresentava como um de seus objetivos, identificar como as estratégias de resolução de problemas pelos alunos dão indícios de letramentos matemáticos em práticas escolarizadas. As tarefas envolvendo os jogos foram realizadas em uma sala de aula de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de um município no interior do estado de São Paulo. Para o desenvolvimento da pesquisa, a pesquisadora Mariana fez uma parceria com a professora Ana, responsável pela turma.

1 Letramentos matemáticos escolares

Propomos vincular os letramentos matemáticos à relação entre as matemáticas e as práticas sociais. Na escrita podemos pensar no letramento matemático como práticas diferenciadas que resultam em diversas matemáticas, a matemática do padeiro, a do feirante, a da rua, a da escola etc. (MENDES, 2007).

Entendemos as práticas de letramento como práticas discursivas específicas de um grupo social. Street (1984, apud KLEIMAN, 1995, p.21) afirma que as práticas de letramentos são determinadas por fatores sociais e culturais. Nesse sentido, os significados específicos que a escrita assume estão diretamente relacionados ao contexto e instituições em que ela foi produzida.

Quando falamos em alfabetização matemática, falamos do domínio de códigos necessários para sobreviver dentro da escola, porém, a linguagem matemática vai além do espaço da

¹ Doutora em Educação Matemática pela Unicamp. Docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, SP) no departamento de metodologia de ensino.

² Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. É professora da Educação Básica da rede municipal de Campinas, SP, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

escola, ela está diretamente relacionada com a vida do sujeito enquanto cidadão. Sendo assim, quando pensamos em letramento, numa perspectiva de letramento ideológico, é fundamental perceber a ação social. Entendemos o letramento ideológico na perspectiva de Street (apud KLEIMAN, 1995) em que

[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995, p. 21).

No letramento ideológico concebe-se o ensino da técnica, seja da leitura e escrita da língua materna, seja da linguagem matemática vinculadas aos usos sociais dessas linguagens de acordo com o contexto em que os alunos estão inseridos. É importante deixar claro que quando usamos a palavra contexto não estamos nos referindo a situações “forçadas” que muitas vezes estão muito longe da realidade dos alunos, mas sim às situações que os mobilizam, que os colocam em movimento de pensamento.

Assim, poderíamos perguntar em que práticas fora do ambiente escolar posso fazer uso da matemática da escola? Ou, ainda, perceber que a todo o momento participamos de ações sociais que estão relacionadas a uma matemática escolar. Caso contrário, será uma prática voltada apenas para o domínio da técnica desvinculada do mundo, com uma função restrita.

A inclusão do letramento matemático dentro do conceito de letramento possibilita conceber práticas de letramento matemático contemplando situações em que a leitura e a escrita se fazem presentes e necessárias. Além disso,

[...] tomar as práticas de numeramento como práticas de letramento permite-nos ainda valer-nos dos estudos sobre letramento, que contam com uma produção bem mais atenta e amadurecida do que a produção sobre numeramento, no que se refere tanto à elaboração de conceitos e sua mobilização em estudos mais prodigamente replicados e avaliados, quanto à disponibilização de subsídios para a prática pedagógica, forjados a partir de resultados desses estudos (FONSECA, 2009, p.55).

A proximidade com o referencial da linguagem proporciona um melhor entendimento sobre as práticas de letramento matemático relacionadas com outras áreas do conhecimento,

salvando as suas especificidades. Neste artigo, optamos por trabalhar com os aspectos ideológicos dos letramentos, bem como consideramos como aspectos matemáticos presentes no letramento escolar as situações intencionalmente planejadas, desenvolvidas e avaliadas pelo professor na perspectiva da resolução de problemas, também o movimento de resolução dos alunos e seus diferentes tipos de registros, as mediações da professora direcionando a atividade para um caminho previamente definido e a interação entre os alunos.

Dessa forma, entendemos que podemos sintetizar as ideias sobre letramento que consideramos na pesquisa realizada, pelo esquema representado a seguir:



Esquema 1 – Síntese acerca das ideias sobre letramento
Fonte: PELLATIERI (2013)

Consideramos como letramentos as inúmeras práticas sociais e discursivas que, segundo Soares (2006, p.72), não é apenas um conjunto de habilidades individuais, mas “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Ou seja, são práticas variadas, flexíveis, que se adaptam e/ou mudam de acordo com as mudanças e necessidades das pessoas em determinado espaço/tempo, que alguns autores como Rojo (2009) chamam de letramentos múltiplos.

Dentro da ideia de letramentos múltiplos podemos considerar que um deles é o letramento escolar. Segundo os autores, o letramento escolar seria a educação escolar de forma geral, o tipo de conhecimento transmitido pela escola. Mas isso não quer dizer que o letramento escolar compreenda apenas o ensino formal de forma isolada e desconsidere as outras práticas de letramento. Entendemos que o letramento escolar, “[...] abrange as múltiplas práticas e eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana da escola, inclusive

aquela em que estão em jogo o ensino e a aprendizagem formal nas mais diversas disciplinas escolares.” (BUNZEN, 2009, p. 124).

Dentro do letramento escolar nós temos práticas de letramento específicas, um exemplo disso seria a aula, ou, no caso do nosso trabalho, a aula de matemática com suas especificidades, sua organização e funções. Para Barton e Hamilton (2004, p.112)³, “[...] as práticas letradas são difundidas formas culturais de uso da língua escrita, onde as pessoas encontram inspiração para sua vida. Na forma mais simples, práticas letradas são o que as pessoas fazem com o letramento.”

As práticas de letramento não são possíveis de serem observadas, mas os eventos que as constroem sim. Segundo Barton e Hamilton (2004, p.213), a noção de prática como estamos definindo, ou seja, o uso do letramento de forma cultural é mais abstrato e, portanto, não pode ser contido em atividades observáveis e tarefas. Já os eventos de letramento são, segundo Barton e Hamilton (2004, p. 113), atividades em que o letramento cumpre um papel que pode ser um texto, ou no caso desse trabalho, um jogo na perspectiva da resolução de problemas que permite uma discussão ao seu redor. Portanto, os eventos de letramento são situações que podem ser observadas, ou seja, “a noção de evento de letramento acentua a natureza situacional do letramento, respeitando que este sempre existe em um contexto social” (BARTON e HAMILTON, 2004, 113)⁴. E, por fim, a “unidade menor”, em que vamos focar a análise, são as cenas de letramentos. Segundo Bunzen (2009, p. 102),

[...] pensar o letramento escolar, pressupõe também refletir sobre as culturas escolares que nos apresentam um conjunto de cenas de letramento específicas dessa esfera, atreladas a 'aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como uma organização' (BUNZEN, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva, as cenas de letramento são os momentos de discussão, socialização, circulação de ideias, questionamentos, dúvidas e intervenções que emergem dos eventos de letramento e nos possibilitam olhar para algumas questões como os processos de leitura e escrita em resolução de problemas de jogo, o letramento escolar; e os aspectos matemáticos do letramento escolar.

³ La prácticas letradas son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida. En el más, sencillo de los sentidos, las prácticas letradas son lo que la gente hace con la literacidad.

⁴ La noción de eventos de acentúa la naturaleza situacional de la literacidad con respecto a que esta siempre existe en un contexto social.

2 A resolução de problemas e o jogo

Uma das possibilidades de trabalho com o letramento matemático é o uso de jogos nas aulas de matemática, uma vez que este possibilita o movimento de problematização que, no nosso ponto de vista, é fundamental para o trabalho com o letramento matemático.

Segundo Grandó (2004) é muito comum associarmos a ideia de jogo ao material concreto, que muitas vezes utilizamos em sala de aula como um instrumento motivacional para as aulas de matemática. Porém, na perspectiva que adotamos, o jogo é muito mais que isso. O jogo traz consigo o caráter lúdico e a bagagem cultural diversificada e característica do grupo étnico em que está inserido. Sendo assim,

as diferentes brincadeiras e jogos de um determinado grupo étnico representam o que chamamos de cultura lúdica. Nas diversas culturas e em qualquer momento histórico, encontramos uma variedade infinita de jogos. A necessidade do Homem em desenvolver atividades lúdicas, ou seja, atividades cujo fim seja o prazer que a própria atividade pode oferecer, determina a criação de jogos e brincadeiras (GRANDO, 2004, p.1).

Se pensarmos no letramento matemático vinculado às práticas sociais, o jogo pode ser um caminho, uma vez que está carregado de significados culturais. O nosso objetivo está relacionado ao jogo no ensino da matemática. Dessa forma, entendemos que a sala de aula é um ambiente propício para o trabalho com jogos e este, por sua vez, é o elemento cultural, sendo assim, a investigação surge da necessidade de compreensão dos aspectos envolvidos na utilização deste elemento no processo de ensino e de aprendizagem da matemática (GRANDO, 2004).

Além dos aspectos culturais que o jogo traz consigo, outra contribuição importante é a possibilidade de problematização. Segundo Grandó (1995), o jogo é um problema em movimento. O desafio de jogar coloca o aluno no movimento de resolução de problemas e possibilita a interação com o outro, e esse outro não é necessariamente uma criança, mas o próprio jogo, os parceiros da equipe, os adversários, o professor, enfim tudo o que faz parte do contexto do jogo.

De acordo com Grandó (1995, p.118),

(...) o jogo é mais que um problema, é um problema dinâmico, limitado pelas regras e dependente da ação do adversário, através de suas jogadas, sendo que tudo isto é realizado num ambiente de trocas entre os sujeitos que jogam. Jogar é uma forma

lúdica de resolver um problema e/ou vários problemas, motivando, naturalmente, o aluno a pensar... Assim sendo, o que motiva o aluno a solucionar o problema do jogo (vencer!) é seu próprio conteúdo, que gera a necessidade do domínio de diversas formas de resolver o problema.

Nesse sentido, concordamos com Moura (1991 apud GRANDO, 2004, p.6) ao definir o jogo como um instrumento pedagógico, adotado intencionalmente pelo professor, ou para desenvolver um conceito novo ou para aprofundar um conceito que o aluno já domine. Portanto, cabe ao professor definir o objetivo de sua ação, pela escolha e determinação do momento apropriado para o jogo. É ele quem vai mediar a ação do aluno na atividade, objetivando resgatar os conceitos matemáticos do nível da ação para a compreensão e sistematização (GRANDO, 2004, p.6).

Entendemos o jogo como uma possibilidade de trabalho com o letramento matemático quando observamos uma criança em situação de jogo e percebemos “[...] o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, buscar diferentes soluções, repensar situações, avaliar suas atitudes, encontrar e reestruturar novas relações, ou seja, resolver problemas.” (GRANDO, 2004, p.9).

As diferentes formas de se expressar no jogo, pelo registro de jogadas e resolução de problemas evidenciam processos de letramento matemático, como afirma Kishimoto (2004, p. 53): “O caminho para o letramento requer experiências que subsidiem o fazer, as quais criam as condições para o falar, para a expressão gráfica e simbólica”.

Enfim, concebemos o jogo pedagógico nas aulas de matemática como uma possibilidade de colocar o aluno no movimento de resolução de problemas. Dessa forma, uma das atividades que propusemos aos alunos do 3º Ano da Professora Ana foi o jogo *Matix*.

Partindo do referencial histórico-cultural e do referencial sobre letramento que adotamos, realizamos as análises do evento de letramento: jogo *Matix*, por meio das cenas de letramento, a fim de identificar os aspectos matemáticos que se tornam evidentes no trabalho com o jogo e a resolução de problemas. Assim, a análise dos aspectos matemáticos e de leitura e escrita evidenciados pelos alunos ficou organizada em cenas transcritas a partir da videogravação das tarefas desenvolvidas.

3 Evento de Letramento: Jogo *Matix*

Uma das possibilidades de trabalho na perspectiva da Resolução de Problemas é o jogo. No caso desta pesquisa fizemos para a professora Ana a sugestão de desenvolver a sequência com o jogo *Matix*, porém, inicialmente, ela demonstrou uma certa resistência para com o jogo, uma vez que não o conhecia e receava pela quantidade de alunos presentes no

momento (29 alunos). Ao negociarmos a realização do jogo a professora comenta: “Me convença que esse jogo é bom que eu vou usar sempre”! (Fala da professora Ana registrada na videogravação)

O desafio foi lançado. Elaboramos uma sequência didática com o jogo e fomos para a sala de aula. A atividade foi planejada em três momentos: no primeiro momento apresentamos o jogo e as regras; no segundo momento os alunos jogaram para garantir o conhecimento sobre as regras; no terceiro, a proposta era que eles pensassem “fora do jogo” e percebessem as estratégias que poderiam ser construídas para resolver os problemas daquele jogo.

Os conceitos matemáticos presentes no jogo *Matix* envolvem o cálculo mental de adição de números inteiros, propriedades numéricas, princípio multiplicativo e raciocínio combinatório. A direção e o sentido podem ser trabalhados conceitualmente com o registro de jogadas e na própria ação do jogo.

Esse jogo é composto por um tabuleiro criado na Alemanha e possui duas versões: uma com 36 casas e outra com 64. Optamos por usar a versão com 36 casas por acreditarmos ser mais adequada para a faixa etária. O jogo é composto por um tabuleiro com 36 casas (6x6), 35 fichas contendo os números 0, 1, -1, 2, -2, 3, -3, 4, -4, 5, -5, 6, 7, 8, 10, 15, que ficam fixas no tabuleiro e uma ficha coringa contendo o desenho de uma estrela que se movimenta pelo tabuleiro durante o jogo. O objetivo do jogo é fazer o maior número de pontos somando todas as peças de valor positivo e negativo (adição de números inteiros).



Figura 1 - Jogo Matix
Fonte: GRANDO (2004)

No primeiro momento apresentamos o jogo e sua origem aos alunos. Como o jogo é alemão fomos até o mapa-múndi para localizar a Alemanha. Em seguida, com os alunos organizados em grupos de quatro, distribuímos os tabuleiros e as peças e deixamos que eles explorassem o material por algum tempo. Após a exploração fizemos perguntas, como evidenciam as cenas que serão descritas a seguir.

Pesquisadora: Alguém tem alguma ideia sobre como se joga o Matix?

Paty: Eu acho que é de conta de menos.

Pesquisadora: Quem mais acha que é de conta de menos? Por que vocês acham que é de conta de menos?

Talita: Porque tem o 1 e depois tem o risquinho na frente.

Em seguida as crianças foram convidadas a montar o tabuleiro da forma que elas achavam que seria o jogo.

Conforme os grupos iam negociando como arrumar o tabuleiro a pesquisadora e a professora Ana passavam pelos grupos fazendo alguns questionamentos como:

Pesquisadora: Como vocês acham que pode ser arrumado o tabuleiro?

Gisele: Eu acho que a gente vai fazendo as contas e colocando as peças no tabuleiro.

Pesquisadora: Que contas você acha que tem que fazer?

Gisele: De menos!

Pesquisadora: Então faz uma conta pra eu ver.

Pietro balança a cabeça dizendo que não é conta de menos.

Pesquisadora: Por que você acha que não é de conta de menos Pietro?

Pietro: Porque o risquinho não era pra estar aqui (-1)...era pra estar aqui (1-).

Pesquisadora: Mas então por que tem esse risquinho? Pra que será que serve esse risquinho?

Pietro: Não sei.

Talita: É assim...tipo assim...(6-1)

Caio: Eu acho que é de menos!

Cena de Letramento 1: “Eu acho que é conta de menos”.

Fonte: Pellatieri (2013)

Com o material nas mãos, os alunos dão indícios do que pensam sobre jogos matemáticos e o que sabem da própria matemática. Mostram seus conhecimentos e suas crenças, bem como aquilo que já têm internalizado. Os algoritmos convencionais, a sequência numérica, os agrupamentos são muitos presentes neste momento.

A questão da representatividade de um símbolo na linguagem matemática é muito forte. O sinal indica uma operação, no caso a subtração, que por sua vez exige uma expressão que era o que os alunos tentavam montar com as peças do jogo ($2 - 2 = 0$). Algumas crianças até chegaram a questionar a falta do sinal de $=$. Essa confusão se acentua quando os alunos aprendem sobre o conjunto dos números inteiros em que os números assumem o símbolo “ - ” para indicar que o número é negativo ou não positivo. Até o Ensino Fundamental I esse símbolo é representativo da operação de subtração. Quando o número assume esse símbolo, no caso o negativo, gera a confusão. Esta foi a mesma confusão encontrada pelos alunos ao jogar Matix. Para eles, o símbolo “ - ” na frente do número indicava “retirar aquela quantidade de pontos” e, como sinal da operação, era necessário que outros sinais estivessem presentes para a escrita da sentença matemática, como o sinal de igual “ = ”. A inter-

venção tanto da professora Ana quanto da pesquisadora foi no sentido de mostrar que aquele sinal indicava que os pontos necessitavam ser retirados e não que uma sentença necessitava ser explicitada. E que tal sentença poderia ser produzida no registro de jogo.

Outra questão que aparece é uma preocupação, por parte dos alunos em geral, com a sequência dos números e com o agrupamento dos números iguais, geralmente cobrados nas atividades convencionais.



Figura 2 - Explorando o Matix 1

Fonte: Pellatieri (2013)

Na imagem anterior, Emília coloca todas as peças de mesmo número em uma única coluna, independente de serem negativas ou positivas.

Pesquisadora: Mas essas são iguais (5 e - 5)?

Emília: Não!

Pesquisadora: Mas por que não são iguais?

Emília: Porque esse tem o risquinho.

Pesquisadora: O que significa esse risquinho?

Emília: Conta de menos. Então, eu acho que é assim de montar...5 - 5. Você pega o 5 coloca o - 5 embaixo e depois você coloca o resultado por baixo e coloca no tabuleiro.

Cena de Letramento 2: “A gente acha que é assim!”.

Fonte: Pellatieri (2013)

As crianças ficam presas ao algoritmo como condição para realizar o jogo, o que é natural nas suas atividades escolares.

Depois do momento de exploração e levantamento de hipóteses, fizemos a leitura das regras do jogo Matix:

1	As peças são colocadas aleatoriamente no tabuleiro, com o número para cima.
2	Os jogadores jogam alternadamente.
3	O primeiro jogador escolhe se quer jogar no sentido vertical ou horizontal e retira uma peça do jogo que esteja na direção escolhida em relação à estrela (sempre as duas peças mais próximas da estrela). Cada peça retirada é substituída pela estrela.
4	O próximo jogador retira no sentido diferente do adversário, a partir da estrela. Portanto, em cada jogada, o jogador tem, no máximo, 2 opções de retirada da peça.
5	O jogo termina quando acabarem todas as peças ou não houver mais peças nas fileiras (vertical e horizontal) onde a estrela se encontra.
6	Ao final os jogadores somam as peças retirando os pontos perdidos representados pelas peças negativas.

Quadro 1 - Regras do jogo Matix

Fonte: Pellatieri (2013)

As regras foram rapidamente compreendidas pelos alunos. Eles entenderam como o tabuleiro deveria ser organizado e qual era a dinâmica do jogo. O problema maior nesse primeiro momento foi no final do jogo, a contagem dos pontos. A quantidade de números a serem operados era muito grande, ou seja, a pontuação era muito alta. Nesse momento, a professora precisou intervir algumas vezes nos grupos de forma a auxiliar que eles percebessem que poderiam elaborar algumas estratégias para fazer a contagem dos pontos e lançar mão de algumas ideias já trabalhadas em outros momentos, como os agrupamentos de 10 em 10.

Foram realizadas quatro jogadas, em dias diferentes, para garantir o conhecimento sobre as regras e para que eles fossem desenvolvendo estratégias para fazer o cálculo dos pontos. Paralelamente a esse trabalho com o jogo, a professora Ana desenvolveu um trabalho em sala de aula para sistematizar a questão dos agrupamentos e do cálculo mental. Porém, nesse momento, o problema deixou de ser o jogo e as estratégias para vencer e passou a ser a contagem dos pontos. Os alunos passaram a pegar peças no momento do jogo que iriam “facilitar” a contagem, por exemplo: 5 e - 5. Quando percebemos esse movimento, fizemos a seguinte observação: “Pessoal, vocês sabem o que significa uma peça “-5”? Quando vocês pegam uma peça negativa significa que vocês estão perdendo pontos. Então, quanto mais peças com “risquinho” vocês pegarem, mais pontos vocês vão perder no final”. (Fala da professora e da pesquisadora registrada na gravação)

Após a observação e após várias jogadas e algumas estratégias de contagem dos pontos, os alunos passaram a observar melhor o momento do jogo e construir estratégias para vencer. O desafio passou a ser vencer o jogo, o que é objetivo dos jogos de estratégia.

A sequência de situações que traremos a seguir demonstra os momentos de construção de uma forma de encontrar a soma dos pontos obtidos no jogo. A necessidade do registro para contar os pontos aparece, assim como a possibilidade de agrupar as peças de dez em dez para fazer a contagem com mais facilidade. Outro aspecto que apareceu conforme os alunos foram jogando foi a compreensão de que aquelas peças que tinham o “risquinho” não significavam peças para fazer a continha de menos, mas significavam pontos que eles haviam perdido no jogo. Nesse momento eles passaram a pensar em estratégias para o momento do jogo e não apenas nas estratégias de contagem dos pontos.



Figura 3 - Contando os pontos

Fonte: Pellatieri (2013)

Emília: Já deu 14, mais 5 (conta nos dedos)...

Cena de Letramento 3: “Já deu 14, mais 5...”

Fonte: Pellatieri (2013)

Emília se perde na contagem à medida que os números vão aumentando e ela já não consegue mais contar nos dedos da mão. Conforme a intervenção, Emília decide eliminar os pontos que perdeu juntando as peças negativas com as positivas (ex.: $2 - 2 = 0$) como se montasse o algoritmo. Em seguida, faz a contagem das peças que sobraram, mas ainda com bastante dificuldade por ser um valor alto.

Ainda fica evidente a força dos algoritmos para realizar o cálculo. Porém, as outras oportunidades de jogar possibilitaram um aprimoramento na forma de contar os pontos. Como apresentada a seguir: “Talita: Não dá mais pra fazer 10 aqui! Pesquisadora: Não tem outro jeito de fazer 10? Talita: Tem... $1 + 2 + 7$ dá 10!” (Pellatieri 2013).

Fazer antecipações nesse jogo não é muito fácil. Quando a professora e a pesquisadora fazem um jogo simulado exploram justamente esse objetivo. Antecipar é pensar no jogo, fora dele. É pensar sobre possibilidades e analisá-las, realizando o cálculo mental.

Para encerrar, levamos aos alunos à seguinte situação de jogo:

FÁBIO E JOÃO ESTÃO JOGANDO O JOGO MATIX. ELES PARARAM O JOGO NESSE PONTO. JOÃO JOGA NA HORIZONTAL (↔) E FÁBIO NA VERTICAL (⬇). O PRÓXIMO A JOGAR É FÁBIO. OBSERVE O TABULEIRO DO JOGO E RESPONDA COMO FÁBIO PODE FAZER MAIS PONTOS DO QUE JOÃO. REGISTRE AS JOGADAS.

-2	-1	10	5
		-2	2
-3		-10	10
-2		5	3
6	0	*	4

Figura 4 – Situação do Jogo Matix
Fonte: Pellatieri (2013)

Nesse momento cada um fez o seu registro e ao final a professora Ana selecionou dois registros para socializar. Nós nos surpreendemos com o nível de registro dos alunos que não marcaram apenas as peças retiradas, mas o movimento das jogadas também. A maioria dos alunos conseguiu antecipar as jogadas e fazer com que Fábio tivesse o maior número de pontos.

FÁBIO E JOÃO ESTÃO JOGANDO O JOGO MATIX. ELES PARARAM O JOGO NESSE PONTO. JOÃO JOGA NA HORIZONTAL (↔) E FÁBIO NA VERTICAL (⬇). O PRÓXIMO A JOGAR É FÁBIO. OBSERVE O TABULEIRO DO JOGO E RESPONDA COMO FÁBIO PODE FAZER MAIS PONTOS DO QUE JOÃO. REGISTRE AS JOGADAS.

-2	-1	10	5
		-2	2
-3		-10	10
-2		5	3
6	0	*	4

João: 0, 10, 2, 5 = 18
Fábio: -1, -2, 5, 3 = 5

João NA HORIZONTAL (↔)
Fábio NA VERTICAL (⬇)

João: 0, 10, 2, 5 = 18
Fábio: -1, -2, 5, 3 = 5

Fábio - 5, 10, 2, 5 = 18
João - 3, -10, 2, 10 = 5

FÁBIO E JOÃO ESTÃO JOGANDO O JOGO MATIX. ELES PARARAM O JOGO NESSE PONTO. JOÃO JOGA NA HORIZONTAL (↔) E FÁBIO NA VERTICAL (⬇). O PRÓXIMO A JOGAR É FÁBIO. OBSERVE O TABULEIRO DO JOGO E RESPONDA COMO FÁBIO PODE FAZER MAIS PONTOS DO QUE JOÃO. REGISTRE AS JOGADAS.

-2	-1	10	5
		-2	2
-3		-10	10
-2		5	3
6	0	*	4

João: 0, 10, 2, -2, -10, 3, 5 = 9
Fábio: -1, -2, 5, -3, 5, 4, 2 = 6

João NA HORIZONTAL (↔)
Fábio NA VERTICAL (⬇)

João: 0, 10, 2, -2, -10, 3, 5 = 9
Fábio: -1, -2, 5, -3, 5, 4, 2 = 6

Figura 5 - Registro Matix Elisa **Figura 6** - Registro Matix Lucas
Fonte: Pellatieri (2013)

Essa sequência com o jogo Matix possibilitou vários movimentos como as impressões que os alunos trazem sobre a matemática e sobre o jogo; a questão da força que o símbolo carrega, uma vez que há o entendimento de que o sinal negativo do número seja uma expressão numérica que envolve uma subtração; o movimento de entender o Matix como um jogo de conhecimento, dando ênfase ao processo de contagem dos pontos e, após as intervenções e a construção de estratégias para a contagem, perceberem a possibilidade que o jogo proporcionava, que era o desenvolvimento de uma estratégia. O momento final ilustrado pelos registros anteriormente apresentados foi de sistematização do trabalho com o jogo e, acima de tudo, possibilitar “pensar fora do objeto do jogo”. Neste momento o problema central deixa de ser o desafio de se fazer os cálculos, e passa a ser a busca por estratégias para vencer.

No início, houve uma resistência da professora Ana pelo fato de não fazer parte de sua prática esse tipo de jogo (jogo de estratégia). Porém, na sua fala fica evidente o convencimento com relação a ele.

No começo foi difícil. Sem a Mari [pesquisadora] não teria dado certo, mas depois que eles entenderam o jogo eu achei muito bom. Eles melhoraram muito no cálculo mental e nas estratégias para fazer a contagem dos pontos, mesmo com os números altos. Eu joguei mais algumas vezes com eles (Pellatieri, 2013).

Apesar da resistência inicial da professora e o início do trabalho que foi bastante tumultuado para quem não está habituada a desenvolver um trabalho com jogos, a professora “se convenceu” de suas potencialidades e, ao final da sequência proposta continuou a usar o jogo em sala de aula como evidenciamos na fala transcrita acima e reconheceu a importância para a aprendizagem matemática de seus alunos, uma vez que percebeu que eles melhoraram muito em termos do cálculo mental e das estratégias de resolução de cálculo.

O jogo fora da escola assume uma função social que é de entretenimento. O jogo na situação escolarizada pode vir a ser uma prática de letramento matemático escolar, desde que seja um momento intencionalmente planejado pelo professor, em que há uma ação pedagógica envolvida.

Assim, é necessário que sejam garantidos momentos de intervenção pedagógica com o jogo. Segundo Grando (2004, p.6), “a intervenção do professor no jogo representa um fator determinante na transformação do jogo espontâneo em pedagógico”.

Nesses eventos de letramento com o Matix, reconhecemos que o jogo, por seu aspecto lúdico, pode ser uma prática de letramento escolar possível e adequada ao desenvolvimento da infância. Porém, o jogo tem sido pouco explorado na escola nos anos iniciais. Sendo

assim, fazer do jogo uma prática de letramento escolar exige que, antes, seja uma prática de letramento do professor.

Algumas reflexões finais

As crianças participantes da pesquisa produziram, na maior parte do tempo, registros orais sobre modos de pensar matematicamente. Esse processo promoveu a elaboração conceitual, havendo necessidade de uma negociação da professora Ana com os alunos na produção escrita. Esse movimento possibilitou aos alunos conhecer elementos específicos dos textos matemáticos, como o uso de desenhos, símbolos numéricos, símbolos de operações etc.

Nas situações com jogo e resolução de problemas os alunos trouxeram conhecimentos vinculados ao seu letramento matemático escolar. Buscaram reproduzir nas peças do jogo as expressões numéricas matemáticas. Quando compreenderam que os números indicados nas peças representam pontos ganhos e perdidos, passaram a fazer os reagrupamentos em dez, também uma prática escolarizada. Na medida em que eles se apropriavam das estratégias do jogo, produziam antecipações e realizavam os agrupamentos e as compensações (positivo anula negativo), a agilidade no cálculo era garantida. Dessa forma, o cálculo mental dos alunos também foi ampliado, como a professora Ana observou.

Acreditamos que foi possível identificar como as estratégias de resolução de problemas pelos alunos, em situações problema com o jogo Matix dão indícios de letramentos matemáticos em práticas escolarizadas. Ao focarmos as duas dimensões da articulação entre a resolução de problemas e o letramento matemático escolar: (1) os processos de leitura e escrita em resolução de problemas matemáticos e (2) os aspectos matemáticos presentes em problemas escritos, é possível observar o entrelaçamento entre as práticas de leitura e escrita, os aspectos matemáticos do letramento e as estratégias de resolução de problemas acontecerem num movimento articulado.

Entendemos, portanto, que, ao ler, escrever, reescrever e comunicar ideias, em situações de resolução de problemas no jogo, os alunos foram se apropriando da linguagem e dos conceitos matemáticos presentes nos eventos de letramento escolarizados e estabelecendo relações de inferência, antecipação, levantamento de hipóteses e criando estratégias de resolução e de comunicação de ideias matemáticas.

Quando reconhecemos o processo de elaboração conceitual dos alunos em situações de jogo e resolução de problemas, estamos nos referindo ao letramento ideológico, uma vez que a ideia de letramento pressupõe a aquisição da técnica (conhecimento procedural) e as relações e sentidos estabelecidos pelo aluno a respeito desta técnica (conhecimento conceitual). É na relação de estabelecimento de sentido à técnica que entendemos a perspectiva da resolução de problemas como condição para desenvolver um trabalho com o letramento

matemático, na perspectiva do letramento ideológico (STREET apud KLEIMAN, 1995) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fica evidente, também, o letramento docente da professora Ana ao proporcionar aos alunos um ambiente propício à comunicação de ideias. Essa prática de letramento escolar específica, ou seja, as aulas da professora Ana baseadas na perspectiva da resolução de problemas favorecem o movimento de circulação de ideias e apropriação de conceitos matemáticos que vão além da técnica, alcançando assim a dimensão ideológica de letramento.

Referências

BARTON, David; Hamilton, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia. **Escritura y Sociedad**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004.

BUNZEN, Clécio. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais**. Orientador: Ângela Bustos Romero de Kleiman. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos e Linguagem. Campinas, SP, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In LOPES, C.E.; NACARATO, A. M. (org.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 47-60.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRANDO, Regina C. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Campinas, SP, 1995. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto de sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a emergência da linguagem (Letramento). In. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOFOLI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola Viva**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. O que é letramento?. In. KLEIMAN, Angela B. (orgs.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (orgs.). **Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento**. São Paulo: Musa, 2007, p.11-29.

PELLATIERI, Mariana. **Letramentos matemáticos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DO PNAIC

Carla Peres Souza¹
Jussara Brigo²

Introdução

A sociedade contemporânea vem sofrendo grandes transformações, em sua organização, devido aos avanços científicos e tecnológicos que marcam as últimas décadas. Nesse contexto, mudanças na organização educacional e nos modos de abordagem dos conhecimentos historicamente constituídos tornam-se imprescindíveis e, também, inevitáveis.

Quando se discutem as mudanças necessárias ao Sistema Educacional Brasileiro, no âmbito da educação matemática, a fim de atender a essa demanda, é possível perceber que, há tempos, a inadequação do ensino em matemática vem sendo evidenciada por vários estudos. Observa-se, por exemplo, os resultados que vêm se apresentando nas avaliações nacionais, nas regionais e, também, nas locais, além dos discursos correntes em diversos meios sociais. O descompasso, que, muitas vezes, se estabelece entre aquilo que se trabalha na escola e aquilo que encontramos na vida cotidiana dos sujeitos, é evidenciado por pesquisas, tais como a realizada por Moysés (2001), a qual aponta que o conhecimento matemático, da forma como vem sendo ensinado na escola, estabelece muito pouca relação com sua aplicação na prática. Há, também, um evidente descompasso entre o que se propõe a ensinar e o que se necessita aprender. D'Ambrosio (2003) alerta que essa situação traz um risco de extinção dessa disciplina escolar, ainda que ela seja imprescindível aos estudantes. Isso se deve ao quadro de como ela vem sendo trabalhada nos programas atuais, pouco contribuindo para a compreensão do mundo.

Dessa forma, compreendemos haver uma necessidade de repensar, discutir e desnaturalizar os modos cultural ou socialmente constituídos para trabalhar os conhecimentos matemáticos nas escolas, ou seja, é necessário discutir as reflexões e ações que acontecem na formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada.

A discussão proposta, neste capítulo, gira em torno da formação dos educadores matemáticos que atuam no ciclo de alfabetização, sendo que, na maioria das vezes, esses profissionais são pedagogos. Um dos principais desafios existentes para a formação desses profissionais é a promoção de mudanças na concepção e na atitude em relação ao ensino e à

¹ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora dos cursos de Pedagogia, presencial e a distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora na Universidade do Estado de Santa Catarina.

aprendizagem dessa área do conhecimento, buscando a superação de práticas pedagógicas negativas historicamente estabelecidas e sistematicamente praticadas na Educação Básica, em muitas escolas brasileiras. Nas discussões aqui levantadas, o foco principal foi a política pública de formação de professores, no que tange à proposta de educação matemática que ocorreu no ano de 2014, pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Algumas problematizações lançadas, neste capítulo, servem para fomentar as discussões, nas quais buscaremos apresentar possibilidades de encaminhamentos e possíveis respostas a elas. Deixamos claro que não temos a pretensão de responder definitivamente a nenhuma das perguntas, mas suscitar a reflexão sobre o tema e apontar ações que fundamentaram uma proposta de formação continuada. Essas propostas apresentam-se aqui organizadas por discussões, a partir dos seguintes questionamentos: quais as concepções de matemática e de educação matemática estiveram presentes nas formações do PNAIC?; o que e como a educação matemática deve ser abordada no ciclo de alfabetização?; como promover práticas junto à formação de professores que promovam mudança de concepção de matemática e do seu ensino?

1 Reflexões acerca da Educação Matemática: mapeando as concepções

A partir da leitura e do estudo dos Cadernos de Formação do PNAIC, propostos para o anos de 2014 e referentes à matemática, é possível compreender que o pressuposto adotado pelo programa foi de conceber essa área como uma linguagem e, assim, propor possibilidades para a sua apropriação e seu uso social. No Caderno de Apresentação, evidencia-se o modo de desenvolver esse processo, enfatizando-se as “demandas e as responsabilidades do ensino da Matemática para a promoção da Alfabetização na perspectiva do Letramento” (BRASIL, 2014a, p. 28).

O ensino de matemática, no ciclo de alfabetização, deve atender a um conjunto de Direitos de Aprendizagem que auxiliem na promoção da cidadania e na compreensão do mundo letrado. No Pacto, defende-se que os cinco direitos básicos de aprendizagem em relação à Matemática são:

- I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
- II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.
- III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem sim-

bólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (BRASIL, 2014a, p. 42).

Esses direitos se desdobram em diversos objetivos de aprendizagem, que vem ao encontro dos eixos estruturantes indicados como base comum, para o ensino da matemática nos documentos norteadores nacionais, sendo eles: Números e Operações; Pensamento Algébrico; Espaço e Forma/Geometria; Grandezas e Medidas; Tratamento da Informação/Estatística e Probabilidade.

Para a introdução e/ou desenvolvimento do que se propõem nesses documentos e atender a uma alfabetização na perspectiva do letramento, torna-se necessário entender como as crianças aprendem e de onde é possível começar o processo, ou seja, conhecer o mundo social, político, filosófico e cultural em que elas vivem. Lorenzato (2008, p. 24) aponta que as crianças iniciam a escolarização

[...] com alguns conhecimentos e habilidades no plano físico, intelectual e socioafetivo, fruto de sua história de vida. Essa bagagem, que difere de criança para criança, precisa ser identificada pelo professor e, se possível, com o auxílio dos pais; o respeito a essa experiência pessoal é fator determinante para que sejam atingidos os objetivos desejados. Enfim, temos de começar por onde as crianças estão e não por onde gostaríamos que elas estivessem.

É importante ressaltar, que esse mesmo autor indica que a introdução dos conceitos matemáticos, no início da escolarização, deve possuir “uma relação direta com um dos conceitos físico-matemáticos seguintes: tamanho, lugar, distância e forma; quantidade, número, capacidade e tempo; posição, medição, operação, direção; volume, comprimento e massa” (p. 25).

A proposta de educação matemática, apresentada pelo PNAIC, traz como cerne proporcionar vivências significativas às crianças, possibilitando a elas experimentar situações lúdicas, de manipulação de materiais, nas quais o corpo pode ser explorado e utilizado na

realização das atividades, ou seja, a exploração dos conceitos físico-matemáticos supracitados é favorecida. A matemática passa a ser, então, concebida como um instrumento para a leitura do mundo, considerando seu uso social e o significado dos conceitos através da construção de estruturas simbólicas. Essa perspectiva supera a concepção comum da matemática escolar, compreendida como a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

As discussões levantadas no caderno intitulado Organização do Trabalho Pedagógico apontam questões importantes a serem discutidas para a mudança no panorama atual do ensino de matemática, em classes de alfabetização, como a disponibilização e o fácil acesso de materiais, pertinentes ao ensino de matemática, dentro de cada sala de aula. Além disso, defende que o ambiente de aprendizagem seja propício ao desenvolvimento do pensamento genuinamente matemático, que tem a investigação, a reflexão e o desenvolvimento de estratégias como fundamentos. Os autores do caderno de formação apontam que favorecer a aprendizagem matemática é promover momentos de investigação, que

Investigar é experimentar coletivamente, ler, escrever e discutir matematicamente, levantar hipóteses, buscar indícios, observar regularidades, registrar resultados provisórios, compartilhar diferentes estratégias, variar procedimentos, construir argumentos matemáticos, como também ouvir os argumentos matemáticos dos colegas, buscar generalizar, conceituar. Professor e alunos participam desse movimento questionando, apresentando seu ponto de vista, oferecendo contraexemplos, argumentando, matematizando. A comunicação acontece por meio da dialogicidade (BRASIL, 2014b, p. 18).

Essas discussões e propostas para a educação matemática, apresentadas ao longo do material do PNAIC e trabalhadas em 2014, revelam a importância da formação de professores, nas classes do ciclo de alfabetização, visto que não se constituem em prática comumente observadas, na maioria das escolas brasileiras.

Não basta construir os espaços, disponibilizar os materiais existentes e propor práticas de investigações com e para as crianças, é necessário, pois, a intervenção e a mediação do educador. Torna-se necessário saber utilizar e explorar tais materiais, além de mediar o processo de ensino e de aprendizagem, a partir dessas abordagens para a compreensão e apropriação dos conhecimentos matemáticos, de forma adequada, pelas crianças, durante o processo, estabelecendo as relações necessárias com o contexto real em que estão inseridas.

2 A Matemática na Alfabetização: conceitos e abordagens

Os conhecimentos matemáticos, trabalhados na perspectiva do letramento, adquirem importância significativa no ciclo de alfabetização, estendendo-se aos demais espaços da vida social contemporânea. Dominar conceitos matemáticos e estabelecer relações lógicas-matemáticas auxiliam na compreensão do mundo mediado pela ciência e pela tecnologia em que vivemos.

Os referenciais em educação matemática trazem essa discussão, quando apontam como proporcionar o numeramento (NUNES; BRYANT, 1997), a partir dos quais a compreensão dos conceitos matemáticos está intrinsecamente relacionada ao significado desses e de sua representação, que pode ser associada ao uso social desses conhecimentos matemáticos. Na proposta do PNAIC,

Ser numeralizado significa ter familiaridade com o mundo dos números, empregar diferentes instrumentos e formas de representação, compreender as regras que regem os conceitos matemáticos imbricados nessas situações. Em última instância, ser numeralizado significa ser capaz de pensar matematicamente nas mais diferentes situações do cotidiano, estando associado tanto às experiências escolares como a experiências extraescolares que ocorrem antes mesmo da formalização da matemática através de situações de ensino. Segundo nossa compreensão, ser numeralizado está relacionado ao que a literatura denomina sentido de número ou sentido numérico (BRASIL, 2014c, p.21).

Abordar os conceitos matemáticos, apontando seu uso social, demanda uma mudança nas formas de apresentá-los às crianças. Nesse sentido, deve-se trabalhar, considerando a importância de se articular com as demais áreas do conhecimento, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar, rompendo com a prática segmentada por disciplinas.

Ainda, a linguagem matemática deve ser vivenciada pelos estudantes possibilitando a articulação de dois fundamentos: os processos de escrita e a representação e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio (SMOLE; DINIZ, 2001). Além disso, demanda a compreensão pelos professores de que as diversas situações lúdicas comuns às crianças, como jogos e brincadeiras, possibilitam a exploração matemática de forma natural. A comunicação matemática dos fatos pode auxiliar em sua compreensão, o que pode ocorrer através da oralidade e ou de produções escritas que anunciem e representem práticas e pensamentos.

Esses registros servem ao professor como pistas de como cada aluno percebeu o que fez, como ele expressa suas reflexões pessoais e que inferências poderão ser feitas em outras situações para ampliar o conhecimento matemático em uma dada atividade (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 22).

Essa possibilidade está explicitada em cada um dos objetivos de aprendizagem para área da matemática, apresentados pelo PNAIC, os quais enfatizam a importância do trato adequado dos conceitos previstos para o ciclo de alfabetização. Nos cadernos de formação é possível verificar os desdobramentos dos conceitos, nos quais ocorre a indicação do que se deve introduzir, aprofundar e consolidar ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Os quadros de conteúdos a serem trabalhados visam atender aos objetivos propostos para esse momento da escolarização, os quais indicam que no, ciclo de alfabetização, se deve

[...] experimentar situações em que é solicitada, por exemplo, a classificar, a comparar, a medir, a quantificar e a prever. Essas práticas são desenvolvidas sempre de forma inclusiva e colaborativa, favorecendo o convívio e as trocas de conhecimento dentro de variadas práticas sociais e culturais. [...] ser ativas na sala de aula: manipular objetos; construir e desconstruir sequências; desenhar, medir, comparar, classificar e modificar sequências estabelecidas por padrões. Essas atividades são amplamente mobilizadas pelo uso do próprio corpo como referência para contagens e medições, pelo uso de jogos, materiais diversos e livros de literatura [...] falar e o conversar sobre a matemática, sobre elementos presentes nos conteúdos e ideias matemáticas, na apresentação e explicitação de pontos de vista. Além da linguagem comum, fazendo referência a triângulos, quadrados, somar, dividir, ordenar, etc., a linguagem matemática também tem um aspecto específico, cuja aprendizagem se inicia com as práticas de argumentação, de defesas de pontos de vista e de organização temporal das ações. [perceber] que a tentativa e o erro fazem parte do seu processo de construção do conhecimento e, para isso, precisa ser instigada a refletir sobre suas ações que, quanto instigantes, despertam a curiosidade, o desejo de responder, de ajustar-se ou de contestar as regras de

um jogo, de seguir ou questionar as estratégias sugeridas por um colega. Quando a escola trabalha em uma perspectiva de convívio, de inclusão, surgem as situações em que há necessidade de negociação entre as crianças – ou entre os adultos e as crianças –, esse é o campo das situações-problema, que fornecem amplas possibilidades de registros e práticas. [...] que o cálculo mental e aproximado seja valorizado, pois contém e revela estratégias que podem ser usadas pelos professores para a sistematização de estimativas (com variadas formas de registro) e, posteriormente, de cálculos “exatos”, obtidos através de algoritmos escritos ou de calculadoras. A informática pode ser utilizada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos em práticas de pesquisa. As tecnologias também se mostram importantes para que sejam instituídas – na prática – várias possibilidades de convívio e comunicação com os alunos com deficiência sensorial, intelectual ou motora. (BRASIL, 2014a, p. 45-46).

A perspectiva do trabalho pedagógico proposto pelo Pacto, com a valorização de vivências significativas e concretas, com a articulação dos diversos saberes e áreas do conhecimento, com exploração da oralidade, da escrita e de outras formas de representação, na qual se ouve a voz das crianças e consideram-se seus conhecimentos, na exploração das situações pedagógicas, favorece a inclusão escolar. É possível perceber essa aproximação quando concebemos a educação inclusiva como

[...] a passagem da educação segregada para um sistema inclusivo caracterizado por uma aprendizagem significativa centrada na criança. Seria a transformação de uma sociedade e um mundo intolerante e temeroso para um mundo que acolha e encare a diversidade como algo natural. Portanto, reivindica uma ação educativa que responda de maneira mais eficaz à diversidade de todos os alunos (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Em relação à educação matemática, podemos afirmar, portanto, que práticas inclusivas, que contemplem as dimensões afetivas, motivacionais e de valorização do contexto e das relações sociais, favorece a aprendizagem de todos os alunos. A pesquisa realizada por Souza (2009), acerca da aprendizagem matemática de crianças com deficiência intelectual, revela que, quando a proposta de docência inclui os aspectos supracitados, colabora para

um envolvimento maior das crianças com o conhecimento, que passam a se perceberem como capazes de “fazer” matemática, de falar sobre ela, de se aventurar em investigar questões que a envolvam, criando um vínculo afetivo com o próprio conhecimento.

A proposta de educação, apresentada pelo PNAIC, lança seu olhar sobre as crianças e sobre seu universo, sobre seus conhecimentos e práticas, sobre os diferentes espaços e tempos de aprendizagem, sobre os suportes e materiais necessários para elaboração dos conhecimentos e argumentos, aspectos que são fundamentais para aprendizagem de qualquer sujeito, independentemente das diferenças que apresentem.

3 A formação de professores alfabetizadores: superando paradigmas

Para que a proposta do PNAIC acerca da Educação Matemática seja incorporada na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, torna-se imprescindível compreender qual a concepção comumente encontrada e, a partir desta, definir que encaminhamentos precisam ser dados nos momentos de formação.

Para planejar tais momentos, torna-se importante compreender alguns elementos do contexto de formação inicial dos professores alfabetizadores, no que tange ao ensino de conceitos matemáticos. É preciso lançar o olhar sobre a organização curricular da maioria dos cursos de Pedagogia e sobre as práticas que, a partir dessa formação, são encontradas nas salas de aula da Educação Básica.

Historicamente, a formação de professores, no Brasil, contribui com o quadro atual, em relação aos conhecimentos matemáticos, por isso é preciso compreender como vem se desenvolvendo nas últimas décadas, não para “voltar ao passado e melhor inventar o futuro, mas sim como possibilidade de refletir a prática docente do presente, o modo como os professores se relacionam com o saber e constroem conhecimentos pedagógicos” (BRIGO, 2010, p. 10).

É possível encontrar discussões da década de 80, no âmbito da formação de professores para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009), sendo realizada nos cursos de nível médio. Essas formações apresentavam intenções baseadas nas teorias construtivistas para o ensino da matemática, de acordo com os documentos curriculares que estavam em vigor, os quais destacavam: a percepção de que a matemática é uma linguagem; um esforço para embasar as propostas em estudos recentes da educação matemática; e a percepção de que a função da matemática escolar é preparar o cidadão para uma atuação na sociedade em que vive. Segundo a análise dessas pesquisadoras, a falta de compreensão dessas novas abordagens não exerceu impacto significativo na atuação pedagógica e na compreensão conceitual necessária.

Na década de 1990, iniciou uma série de reformas educacionais, as quais se materializaram na Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN 9394/96, instituindo a formação em nível supe-

rior para o docente das séries iniciais. Em seguida, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apontam, como um dos problemas para o ensino da matemática, nas séries iniciais, a formação de professores, que não conseguia disseminar a concepção de matemática como sendo um instrumento de compreensão e de leitura de mundo. Dessa forma, não atendiam as exigências da sociedade da época, pois eram pautadas, basicamente, nos aspectos metodológicos, sem contemplar as reflexões necessárias (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009).

Reflexos dessa formação são encontrados ainda hoje, tanto na atuação de profissionais na Educação Básica, formados nesse período, como em seus estudantes que ainda vivenciam essas concepções de matemática, nas escolas. Por esse motivo, mudanças significativas no quadro atual levarão algum tempo para serem realizadas, visto que essas práticas vividas deixaram “marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 23).

Desde então, muitas mudanças e desafios confrontam a realidade educacional existente no Brasil, tanto no âmbito da educação matemática como nas demais áreas do conhecimento. As discussões atuais pautam-se na busca por formas de superação de vivências históricas e de instrumentalização dos educadores, dando-lhes subsídios para uma atuação docente que atenda às necessidades sociais contemporâneas, como a inclusão escolar e a consideração das especificidades dos sujeitos em condição de aprendizado. É possível inferir, ainda, que essa formação não tem obtido sucesso na superação de concepções negativas, acerca dessa área do conhecimento.

A partir dessas reflexões, defende-se aqui que a formação de professores alfabetizadores, tanto inicial quanto continuada, deve promover experiências positivas em relação à matemática, servindo como parâmetros para a atuação profissional. Devem buscar a superação de experiências anteriores e o desenvolvimento de atitudes reflexivas e investigativas, elementos indispensáveis para mudanças no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Os alfabetizadores, em sua atuação docente, devem levar em consideração os sujeitos do ciclo de alfabetização, ou seja, as crianças. Lorenzato (2008) apresenta que a exploração das percepções matemáticas na infância é essencial para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança.

Assim, a proposta é promover, na formação de professores, vivências que propiciem subsídios e segurança para abordagens pedagógicas voltadas a esse nível de escolarização, com a exploração de estratégias que possibilite às crianças

[...] descobrir a realidade que a cerca por meio da observação e da experimentação de materiais concretos (conhecimento fisi-

co); estabelecer relações entre as coisas, ou seja, “ler” a realidade (conhecimento lógico-matemático); desenvolver uma linguagem e formar juízos de valor (conhecimento social e moral). [...] uma trajetória facilitadora, senão necessária, para a criança é partir do concreto para chegar ao abstrato; quanto mais sentidos da criança estiverem envolvidos numa atividade, mais facilmente ela aprenderá; [...] quanto maior for a vivência da criança, mais facilmente ela aprenderá, pois estará se apropriando de um maior número de referente ou pontos de ancoragem; as atividades escolares devem ser um prolongamento das atividades vivenciadas antes ou fora da escola (LORENZATO, 2008, p. 8-9).

A exploração de atividades lúdicas, como o jogar e o brincar, e de materiais manipuláveis, favorecem o estabelecimento das relações necessárias com o contexto infantil. Smole (2000, p. 173) defende que

Usar materiais didáticos num contexto que solicite dela [da criança] mais do que manipulação pura e simples pode trazer um estímulo para desenvolver uma multiplicidade de significados para cada noção matemática. Além disso, o uso de materiais manipulativos pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem matemática. Isso porque os alunos podem verbalizar e discutir ideias enquanto trabalham com o material.

As crianças precisam vivenciar experiências que desenvolvam o componente visual-imaginativo, o que auxilia na compreensão da linguagem matemática, a qual é fundamentada em símbolos, esquemas, imagens e algoritmos. O desenvolvimento da habilidade lógico-verbal também é necessário para a compreensão dos problemas matemáticos. Assim, torna-se necessário expor as crianças a momentos práticos e de representações mentais, favorecendo o desenvolvimento dos signos (MOYSÉS, 2001).

Para atender a essa demanda, torna-se necessário promover, na formação dos professores alfabetizadores, vivências práticas e reflexões acerca das elaborações teóricas que as fundamentam, revelando o que são atividades lúdicas genuínas, como explorá-las e como sistematizá-las, no ciclo de alfabetização. Além disso, precisam conhecer as potencialidades, as fragilidades, as inadequações e as formas adequadas de utilização dos materiais manipuláveis, estruturados e não estruturados, para o ensino da matemática. O que se busca, assim,

é quebrar paradigmas estabelecidos acerca do que é e como se ensina matemática.

O desafio que se coloca está em como garantir que o educador matemático incorpore em sua prática pedagógica essa concepção de matemática. A incorporação dos saberes docentes envolvidos no contexto da formação continuada para o contexto da sala de aula não acontecem de forma simples, imediata e espontânea, existem identidades, subjetividades e resistências. Portanto, apresenta-se, assim, um grande desafio para a elaboração de formações continuadas que alcancem o contexto escolar, possibilitando a reflexão das concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem dos professores que ensinam matemática. Buscando a superação desse desafio, sugerem-se formações docentes que promovam

[...] a construção dos saberes docentes de maneira que estes relacionam os já validados cientificamente aos que estão em processo de construção por parte do professor, articulando o conhecimento adquirido na formação com a sua experiência de vida e profissional (ALBUQUERQUE; GONTIJO, 2013, p. 79).

Para Cristovão e Castro (2013), não existe uma receita pronta para a construção de uma postura colaborativa e investigativa junto à formação continuada. No entanto, apontam que é possível o professor assumir o papel de produtor de conhecimento, resultante de práticas de caráter colaborativo e reflexivo de formação, a partir do compartilhamento de experiências com seus pares, onde a sala de aula é o ponto de partida e de chegada.

Defendemos que os professores alfabetizadores, em formação, devem experienciar atividades, na posição de estudantes, brincando, jogando e manipulando. Dessa forma, terão a oportunidade de desenvolver a confiança necessária a fim de incorporarem, em sua futura atuação, atividades diversas com estes recursos, dominando o seu funcionamento e as possibilidades didático-pedagógicas, além dos conceitos matemáticos relacionados, tendo, portanto, que apresentar conhecimentos específicos (LORENZATO, 2009).

Lara (2011) indica a importância de o professor experimentar os jogos, simulando jogadas, antes de aplicá-los na sala de aula, dando uma visão mais ampla do que pode acontecer, em sua utilização. Os educadores precisam conhecer brincadeiras, observar as crianças, perceber de que modo elas se organizam, se comportam e se comunicam, durante essas atividades, além dos conceitos possíveis de explorar, inclusive os matemáticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) defendem a valorização do universo infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo considerado como continuidade da Educação Infantil. Indicam, ainda, a necessidade de exploração de propostas que valorizem a ludicidade, sobretudo das brincadeiras.

Certamente as brincadeiras não são o único recurso para fazer as crianças se aproximarem do conhecimento matemático, mas utilizar sua riqueza, seu encantamento, em algumas oportunidades permite que o ensino de matemática ocorra de modo mais natural, abrangendo diversas competências dos alunos, dando mais oportunidades para que todos aprendam (CÂNDIDO; DINIZ; SMOLE, 2000, p. 85).

Outra questão, mas não menos importante, a ser considerada na formação dos professores alfabetizadores é o domínio do saber disciplinar, conhecer os conceitos e quais as possibilidades de sua exploração de forma significativa.

[...] pesquisas vêm evidenciando a necessidade de que, em programas de formação, os conteúdos matemáticos sejam visitados e revisitados, mas é necessário pensar sob que olhar isso deveria acontecer (NACARATO; PAIVA, 2008, p. 14).

Dessa forma, evidencia-se a importância da inserção de discussões do campo da Educação Matemática, na formação de professores, que se reflete sobre a

[...] práxis que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar (LORENZATO; FIORENTINI, 2012, p. 5).

A proposta de formação de professores alfabetizadores, pelo PNAIC, buscou incorporar os aspectos apontados, apresentando a compreensão acerca da importância de discussões relacionadas às concepções de matemática e de ensino de matemática. Nesse sentido, propõe visitar os conteúdos conceituais a serem trabalhados com as crianças do ciclo de alfabetização, apresentando propostas de estruturação do trabalho docente e de avaliação do processo, além de oficinas e vivências que contemplem possibilidades pedagógicas de ensino e análise individual e coletiva das práticas realizadas nas redes.

Essa organização objetivou atender as diretrizes gerais da política pública do PNAIC, as quais visam a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, o apoio em Materiais Didáticos e Pedagógicos adequados, a promoção de Avaliações processuais, e a possibilidade da Gestão, do Controle Social e da Mobilização dos envolvidos.

Os 12 cadernos de formação do PNAIC, voltados para a educação matemática, apresentam textos com discussões acerca da educação matemática e dos campos conceituais e, ainda, sugestões de atividades e de relatos de práticas que aconteceram em escolas de diversas regiões brasileiras, tanto em centros urbanos como em zonas rurais. Além desses cadernos, também foi disponibilizado aos professores alfabetizadores um encarte de jogos.

Podemos classificar esses materiais de referência em dois grupos. Um deles contendo seis cadernos de formação, os quais abordam questões teóricas, acerca do trabalho docente, além de discussões contemporâneas da educação matemática. São os cadernos: Apresentação; Organização do Trabalho Pedagógico; Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber; Educação Matemática Inclusiva; Educação Matemática do Campo, e Jogos na Alfabetização Matemática. O outro grupo, também composto por seis cadernos, apresentam tópicos específicos dos conteúdos de matemática, a serem abordados no ciclo de alfabetização, com propostas pedagógicas para o ensino, abordando: Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas, e Educação Estatística.

É possível, portanto, perceber a preocupação em oferecer o aporte teórico necessário à reflexão e compreensão das concepções da proposta, além de revisar os conteúdos conceituais da área da matemática com vistas às discussões e vivências práticas. Dessa forma, o curso de formação continuada proposto atende a uma demanda já reivindicada, estabelecendo a relação teoria/prática de forma a oferecer subsídios às mudanças educacionais necessárias, principalmente no que tange à educação matemática.

Considerações finais

A política de formação de professores, desse programa, tem como fundamento: formar professores alfabetizadores, em seu próprio município, promovendo, assim, a reflexão coletiva; apoiar-se em materiais didáticos que contemplem propostas de reflexões teóricas e atividades práticas; a avaliação constante do processo e de seus resultados, em várias instâncias, tanto local, como regional e nacional; fomentar o envolvimento de diversas instâncias para gestão, organização social e mobilização, a fim de que o objetivo maior, aquele de alfabetizar todas as crianças, de forma integral, na perspectiva do letramento, até o 3º ano, seja alcançado.

A partir dessa proposta, promoveu-se, em 2014, o aprofundamento na formação em educação matemática. A concepção de matemática adotada é concernente à concepção de matemática como um componente importante da linguagem, devendo ser explorada de forma significativa e pautada em reflexões teóricas e vivências práticas, em que os sujeitos se formam durante as reflexões e ações. O PNAIC traz importante contribuição para o movimento que busca mudanças no panorama nacional, em relação à educação matemática, vis-

to que tem como foco principal chegar à sala de aula do ciclo de alfabetização. A maneira como o curso foi organizado favoreceu o desenvolvimento das diversas redes, auxiliando na organização dos formadores e dos orientadores de estudos, os quais tiveram acesso a discussões contemporâneas da área, podendo, portanto, multiplicar essas discussões com os professores alfabetizadores de sua rede. Esses últimos, por sua vez, levaram os conhecimentos adquiridos para as salas de aulas, do ciclo de alfabetização, na tentativa de alcançarem a efetiva aprendizagem, em educação matemática, buscando facultar às crianças o acesso a esses conhecimentos e, até, desmistificar a matemática. Além disso, o Pacto apresentou, de forma clara, o que se espera ser trabalhado da Matemática, no ciclo de alfabetização, além de explicitar quando introduzir, aprofundar e consolidar seus diversos conceitos, o que parece não estar perceptível para muitos educadores.

Portanto, o PNAIC, com sua proposta de valorização de práticas de Letramento, dando significado aos conhecimentos e possibilitando as representações necessárias à compreensão dos conceitos; oferecendo formação sólida aos professores alfabetizadores e olhando para as crianças, vem ao encontro da proposta inclusiva de educação pretendida nas diretrizes e na legislação nacional, nas quais todos os sujeitos têm direito ao acesso e à compreensão dos conhecimentos historicamente constituídos, independentemente das eventuais diferenças que possam existir entre eles.

Referências

ALBUQUERQUE, L. C. de; GONTIJO, C. H. A Complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, p. 76-87. jan./jun. 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Organização do Trabalho Pedagógico. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014b.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Quantificação, Registros e Agrupamentos. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014c.

BRIGO, Jussara. **As figuras geométricas no ensino de matemática**: uma análise histórica nos livros didáticos. 2010. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC/PPGECT, 2010.

CÂNDIDO, P.; DINIZ, M.I.; SMOLE, K.S. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRISTOVÃO, E. M.; CASTRO, J. F. Possibilidades e Limites da Postura Colaborativa e Investigativa do

Professor como Tática de Enfrentamento da Complexidade da Docência. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, n. 1, vol. 20, jan./jun. 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Por que se ensina Matemática?** Disciplina à distância. São Paulo: SBEM, 2003.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática na Educação Infantil e séries iniciais**. Catanduva: Editora Rêspel, 2011.

LORENZATO, Sergio (org). **Educação Infantil e percepção matemática**. 2 ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____; FIORENTINI, Dario. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vigotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2001.

NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NACARATO; MENGALI, B. L. da S; PASSOS, C.L.B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, Terezinha; BRYANT, Peter. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO** - Revista da Educação Especial, out, 2005.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. reimpr. rev. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, Carla Peres. **Feiras Catarinenses de Matemática: contribuições para inclusão escolar de um grupo de alunos com déficit intelectual**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGECT/UFSC, 2009.

LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA: PONTOS DE ENCONTRO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

Selma Felisbino Hillesheim¹

Carla Cristofolini¹

Introdução

Este trabalho emergiu de discussões e reflexões durante o ano de 2014, quando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC) abordou a questão da alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Esse pressuposto concebe o processo de ensino e de aprendizagem no ciclo da alfabetização em toda a sua complexidade. Desse modo, é preciso compreender que para além do domínio da leitura e da escrita, a criança letrada deve ser capaz de ler o mundo em que está inserida, seja essa leitura composta pela linguagem natural³ ou pela linguagem matemática.

Mas a dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, ou melhor, a alfabetização matemática como a estamos entendendo aqui – como o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo – não se restringe ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais. A alfabetização matemática que aqui se propõe, por se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e nas quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele, refere-se ao trabalho pedagógico que contempla também relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identi-

¹ Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Neste trabalho, interpretamos como linguagem natural (oral ou escrita) a expressão “linguagem verbal”, como nos apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais para analisar a perspectiva de regime de colaboração que se instituiu via, inicialmente, com a educação pública.

ficção e isolamento de atributos, comparação, classificação e ordenação.

Vale lembrar que tais relações, processos e estratégias devem ser contemplados em situações significativas para as crianças. Tais situações muitas vezes surgem como consequência do confronto dos alunos com diversos tipos de texto. Mesmo sem ter o domínio da tecnologia da leitura e da escrita, as crianças se confrontam com esses textos em diversas atividades da vida social e estabelecem diferentes modos de relação com eles (FONSECA, 2015, p. 30).

Pensar a alfabetização matemática em consonância com a alfabetização da linguagem escrita pode ser algo realmente desafiador. Entretanto, ao lançarmos olhares mais atentos aos procedimentos e às hipóteses que as crianças utilizam durante o ciclo de alfabetização, podemos perceber relações entre o pensamento lógico-matemático, a apropriação da escrita e o desenvolvimento da leitura. Essas relações também podem ser percebidas quando pensamos a organização das atividades pedagógicas a partir dos direitos de aprendizagem e quando entendemos a aprendizagem em espiral, com progressões dos conhecimentos e capacidades ao longo do ciclo de alfabetização (previstos, também, nos conceitos de “Introduzir”, “Aprofundar” e “Consolidar”).

Mas, como conceber a aprendizagem da linguagem matemática, que é simbólica e abstrata às crianças, no ciclo da alfabetização, em consonância com a aprendizagem da linguagem escrita? Na tentativa de responder essa questão, além de nos ampararmos em referenciais teóricos, buscamos estabelecer e articular algumas relações entre alguns Direitos Gerais de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática. Então, elegemos como pontos de articulação primária (pois entendemos que vários outros permeiam e estão incluídos nos Direitos citados) um Direito Geral de Língua Portuguesa: “Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos” (BRASIL, 2012, p. 32) a um Direito de Matemática: “Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração) e multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados”. (BRASIL, 2014, p. 5). Elegemos trabalhar com situações-problema, pois concordamos com o pensamento que, “na perspectiva do letramento, o trabalho com as operações, deve estar imerso desde o primeiro momento, em situações-problema. Isso porque, adotamos como pressuposto a necessidade de que haja um entendimento sobre os usos das operações em diferentes contextos e práticas sociais”. (BRASIL, 2014, p. 5).

Desse modo, dividimos este artigo em duas grandes seções; a primeira traz algumas reflexões sobre o papel dos Registros de Representação Semiótica na formação e na construção do conhecimento matemático, bem como da importância da conversão para a compreensão da matemática; e a segunda faz uma tentativa de integração propriamente dita dos direitos de aprendizagem acima elencados, discutindo a textualidade, a interpretação e a elaboração de situações-problema no ciclo de alfabetização, retomando parte dos conceitos contemplados durante as formações do PNAIC durante os anos de 2013 e 2014.

1 Pensando sobre a construção da linguagem escrita no ciclo da alfabetização

Refletir sobre a importância da linguagem é fundamental, principalmente, no ciclo da alfabetização, pois é no ciclo da alfabetização que as diferentes linguagens se desenvolvem e se correlacionam a seus usos sociais.

É na infância que se constitui a necessidade da linguagem e, para penetrar na corrente viva da língua, a criança deve operar uma transformação radical, ou seja, transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica). Em outras palavras, a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica (SOUZA, 1996, P. 151).

Os escritos de Vygotsky corroboram com essa linha de pensamento ao partirem da premissa de “[...] que a função primordial da fala, tanto na criança quanto nos adultos, é o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social” (SOUZA, 1996, p. 132). Nessa direção, podemos aferir que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado, principalmente, pela necessidade de comunicação.

Nesse viés, percebemos que a aquisição da linguagem escrita vem ampliar as formas de comunicação desse sujeito com o mundo em que está inserido. Essa comunicação por meio da linguagem escrita não acontece apenas na linguagem natural, a linguagem matemática também está inserida nesse contexto como, por exemplo, nos números das casas da rua. Desse modo, podemos perceber que

se a aquisição da linguagem falada promove mudanças radicais no desenvolvimento da criança, a aquisição da linguagem escrita representa a possibilidade de formas mais complexas de relação com o mundo e com outras pessoas, de organização da

ação, de diferentes modos de pensar (REGO, 2004 apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 71).

O aprendizado da escrita da língua natural, assim como o aprendizado da escrita matemática, é fundamental na garantia do vínculo com o objeto referência, impedindo a perda de significado durante o processo de abstração. Assim, o aprendizado do sistema de escrita envolve a representação simbólica da realidade.

A criança, desde o início, busca estabelecer relações e se comunicar com o mundo físico e social. Essas primeiras tentativas envolvem o corpo como um todo e, nesses movimentos corporais – sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou pessoas próximas à criança lhes conferem – estão contidos o germe da constituição simbólica da realidade (SOUZA, 1996, p. 139).

Essa constituição simbólica da realidade que na fase inicial da infância acontece por meio de gestos, num momento posterior é ampliada por meio do aprendizado e da aquisição do sistema de escrita. Então, a criança passa também a se comunicar, não somente pela linguagem, mas utilizando-se também da escrita. Assim, a escrita assume, como já visto anteriormente, o papel de umas das representações simbólicas da realidade. E tratando de representação, segundo a Teoria dos Registros de Representação Semiótica de Raymond Duval (2005), o estudo da matemática se estabelece com base em representações, pois os objetos matemáticos, não sendo acessíveis pela percepção, o fazem pela representação. Dessa forma, surge a necessidade das representações semióticas para poder dar representações aos objetos matemáticos e, por outro lado, a possibilidade de operar com esses objetos matemáticos dependem de um sistema de representação semiótico⁴.

1.1 Os Registros de Representação Semiótica e o Ciclo da Alfabetização

Na matemática, a apreensão do objeto matemático passa por intermédio de suas representações. Essas representações foram o ponto principal para o desenvolvimento do conhecimento matemático, pois elas são imprescindíveis na formação e na construção de conhecimentos.

[...] o conhecimento é veiculado e limitado pelas representações. Limitado porque, para se ter conhecimento, é preciso que

⁴ Trataremos desses conceitos com mais detalhes no decorrer do texto.

o objeto do conhecimento esteja em presença do sujeito do conhecimento – é preciso que o objeto do conhecimento seja dado a conhecer, o que ocorre por meio das representações. Estas possibilitam o acesso aos objetos do conhecimento. [...] As representações, enquanto parte concreta que relaciona o objeto do conhecimento e o sujeito que aprende, se estabelece como elemento importante no processo de ensino e aprendizagem da matemática (COLOMBO; FLORES; MORETTI, 2007, p. 185).

No entanto, é imprescindível salientar o entendimento “[...] de que nenhum dos registros de representação ‘é’ o objeto matemático, mas eles apenas o ‘representam’, estão ‘no lugar dele’ para, assim, permitir o acesso a esses objetos matemáticos” (COLOMBO; FLORES; MORETTI, 2008, p. 45). Nesse sentido é que Duval (1993) chama a atenção para o paradoxo cognitivo do pensamento matemático:

[...] de um lado, a apreensão dos objetos matemáticos só pode ser uma apreensão conceitual e, de outro, é somente pelo meio de representações semióticas que uma atividade sobre os objetos matemáticos é possível. [...] Como sujeitos, em fase de aprendizagem, poderiam não confundir os objetos matemáticos com suas representações semióticas se eles só podem tratar com representações semióticas? (DUVAL, 1993, p. 38).

Muitas vezes no ensino não damos a devida importância ao paradoxo cognitivo do pensamento matemático devido ao fato de estarmos mais atentos às representações mentais do que às representações semióticas. Segundo Duval, as representações mentais dizem respeito “[...] às conceitualizações que um indivíduo pode ter sobre um objeto” (1993, p. 39), ao passo que, as representações semióticas “[...] são produções constituídas pelo emprego de signos pertencentes a um sistema de representações que tem seus embaraços próprios de significação e de funcionamento” (p. 39).

Ainda segundo Duval, essas representações semióticas não são somente para fins de comunicação, mas também são essências para as atividades cognitivas do pensamento. Assim, os registros de representação semiótica são fundamentais tanto para a criação de objetos matemáticos quanto para a sua apreensão.

Numa aula de matemática, por exemplo, o cinco, objeto externo, é utilizado para estabelecer a relação com as noções e ideias do conceito desse número. Dessa forma, o emprego

do signo é como um instrumento internalizado, operado em nível mental. Assim, cinco dedos, cinco centímetros de altura, cinco quilos de açúcar, entre outros, são instrumentos externos. As respectivas representações são signos internos.

Esse processo de comunicação e interpretação dos signos na mente do sujeito é denominado semiose. Em outras palavras, a semiose é a apreensão ou a produção de uma representação semiótica. Atrelado a esse processo temos também a *noesis*, que é a apreensão conceitual de um objeto. Logo, percebe-se que, de acordo com Duval, “a *noesis* é inseparável da semiose”. (DUVAL, 1993, p. 40).

A coordenação de muitos registros de representação semiótica aparece como uma atividade fundamental para a apreensão conceitual dos objetos, que por sua vez não deve ser confundida com suas representações. O objeto deve ser reconhecido em cada uma das suas representações possíveis, pois somente nessas condições é que a representação dá acesso ao objeto representado (DUVAL, 1993).

Dentre a diversidade de representações semióticas, Duval (2005) agrupa em quatro grandes grupos de registros, sendo eles: a linguagem natural, as escritas algébricas e formais, as figuras geométricas e as representações gráficas. Segundo Duval (1993), para que um sistema semiótico possa ser considerado um registro de representação ele deve promover três atividades cognitivas fundamentais ligadas a semiose: *a formação de uma representação identificável, o tratamento e a conversão*.

a) *A formação de uma representação identificável* é compreendida como uma representação de um registro dado que tem por finalidade assegurar as condições de identificação e de reconhecimento da representação, como também a possibilidade de sua utilização para tratamentos. De um modo geral, são regras de conformidade que já se encontram estabelecidas, dessa forma não cabe ao sujeito criá-las, mas apenas usá-las para reconhecer as representações. Por exemplo, não cabe aos alunos criarem o sistema de numeração decimal, mas apropriar-se dele e de suas regras de conformidade para a construção das operações fundamentais.

b) O *tratamento* de uma representação é a transformação interna a um registro, ou seja, é a transformação dessa representação dentro do registro em que ela foi formada, sendo que em cada registro há regras de tratamentos próprios que variam em quantidade e natureza. Por exemplo, quando trabalhamos com a operação de adição de números naturais, o tratamento exige a compreensão das regras algorítmicas próprias desses números. Precisamos ressaltar que os tratamentos estão ligados à forma e não ao conteúdo do objeto matemático.

Na maioria das vezes, no ensino não nos preocupamos com os diferentes tipos de registros para um mesmo objeto matemático e dificilmente nos damos conta que as diferentes formas de representar o objeto matemático possam apresentar dificuldades para nossos alunos. Assim, nos processos pedagógicos, geralmente, somente esse tipo de transformação interna

– tratamento – ganha relevo, pois ele corresponde aos procedimentos de justificação e prova.

c) A *conversão* é a transformação de uma representação dada em um registro, em uma representação de um outro registro, mantendo os mesmos objetos revelados, conservando a sua totalidade, ou apenas uma parte do conteúdo da representação inicial. Não podemos, de forma alguma, confundir a conversão com o tratamento. A conversão se estabelece entre registros diferentes, enquanto o tratamento acontece dentro do mesmo registro. Por exemplo, passar a representação da operação numérica “ $2 + 3 = 5$ ” para uma representação na linguagem natural “João tem duas bolinhas de gude de vidro e três bolinhas de gude de metal. Ele tem, ao todo, cinco bolinhas.”

No entanto, o simples cálculo dessa operação “ $2 + 3 = 5$ ” sem uma mudança de registros consiste num tratamento. A conversão não tem um papel de prova ou justificação nos processos matemáticos, talvez por esse motivo ela não desperte tanto a atenção nesses processos.

[...] como se se tratasse somente de uma atividade lateral, evidente e prévia à “verdadeira” atividade matemática. Mas, do ponto de vista cognitivo, é a atividade de conversão que, ao contrário, aparece como a atividade de transformação representacional fundamental, aquela que conduz aos mecanismos subjacentes à compreensão (DUVAL, 2005, p. 16).

Assim, Duval (2005) levanta a hipótese de que a compreensão em matemática supõe a coordenação de ao menos dois registros de representações semióticas. Nas suas palavras: “a compreensão da matemática implica a capacidade de mudar de registro” (2005, p. 21). Nesse sentido, percebemos então, em consonância com o referido autor, que é no trânsito entre esses diversos registros de representação que se encontra a “chave” para a aprendizagem em matemática.

Amparados, portanto, nesse referencial teórico é que defendemos a ideia da importância do desenvolvimento da escrita nas aulas de matemática no ciclo da alfabetização. Por meio da transformação do registro escrito na linguagem natural para a linguagem simbólica matemática ou vice – versa, estaremos propiciando à criança um momento de troca de registros o que favorece a compreensão matemática apontada por Duval. Quando a criança dos anos iniciais fala, desenha, escreve ou lê, ela apresenta as suas habilidades e as atitudes que estão sendo desenvolvidas, bem como, demonstra as suas dificuldades.

Os alunos precisam aprender a ler matemática e ler para aprender, pois, para interpretar um texto matemático, é necessário familiarizar-se com a linguagem e com os símbolos próprios

os desse componente curricular e encontrar sentido naquilo que lê, compreendendo o significado das formas escritas (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 44).

O registro escrito assume uma importância fundamental no letramento, do ponto de vista matemático, tanto na construção da memória quanto na comunicação a distância. No primeiro caso fazendo o registro da trajetória e dos arranjos do pensamento, o que muitas vezes, poderia se perder, caso ficasse apenas na oralidade. No segundo caso, possibilitando a troca de informações e descobertas ao longo da construção do conhecimento.

O registro pode ser realizado por meio de diferentes gêneros textuais e assumindo sentidos diversos no contexto de aulas de Matemática: registro reflexivo para os alunos, registro de comunicação aos colegas e professor, registro do processo para constituir memória, registro como forma de sistematização, registro como apropriação de uma linguagem, registro como forma de comunicação da resolução e/ou formulação de um problema (BRASIL, 2014, p. 19).

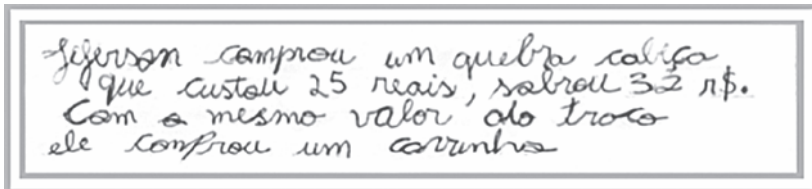
Desse modo, o registro escrito na linguagem natural nas aulas de matemática pode ser apresentado por meio de diferentes gêneros textuais como, por exemplo, relatar uma atividade de jogo, escrever uma carta sobre os procedimentos que foram adotados na resolução de um problema, escrever uma situação-problema partindo de uma operação etc. Todas essas formas contemplam a conversão, pois as crianças partem de uma forma de registro e passam para uma outra forma de registro conservando os aspectos de um mesmo objeto matemático.

Tomando como foco a criação de situações-problema no ciclo da alfabetização e sua importância na perspectiva do letramento e da conversão, elencamos como ilustração o relato da professora Daniela Aparecida de Souza (BRASIL, 2014). A professora Daniela na busca de uma melhor compreensão da escrita nas aulas de matemática resolveu organizar uma atividade de elaboração de situações-problema. Num primeiro momento, ela percebeu que na maior parte dos exemplos apresentados pelas crianças apareceu uma certa ordem dos fatos e uma problematização, contudo, foi notório a escolha dos recursos linguísticos e o contexto simples em que apareceram as escritas.

Com os resultados das escritas produzidas, repensei novamente sobre a prática de trabalho com situações-problema voltadas para questão de produção. Para isso foi necessário um trabalho

conjunto com as questões voltadas à linguagem, pois para elaborar situações os alunos precisavam conhecer melhor termos específicos desse gênero para que pudessem compreendê-lo e interpretá-lo. Isso é um árduo trabalho que deve ser iniciado desde os anos iniciais, o papel do professor é determinante, ele deve ser o mediador da reflexão sobre o contexto do texto, ajudando os alunos a pensar como resolver a questão contida no que está escrito (SOUZA *apud* BRASIL, 2014, p. 61).

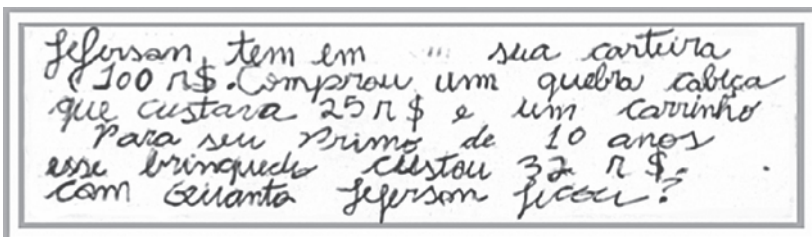
Partindo dessa insatisfação, a professora repensou os modelos apresentados e ampliou o conhecimento sobre o gênero textual em questão com a turma. Num segundo momento, após a problematização das respostas que foram apresentadas, a professora sugeriu a produção de situações-problemas partindo de um registro numérico. A seguir, realizou a socialização de algumas dessas situações-problema para que os alunos pudessem comparar suas ideias e, assim, realizassem uma atividade de revisão textual coletiva. Vejamos, na Figura 1, uma das situações-problema apresentada por um dos alunos da turma (BRASIL, 2014, p. 62):



Jefferson comprou um quebra cabeça que custou 25 reais, sobrou 32 r\$. Com o mesmo valor do troco ele comprou um carrinho

Figura 1 - Situação-problema apresentada por um dos alunos da turma da Professora Daniela
Fonte: BRASIL, 2014, p. 62

Esse exemplo foi analisado pela turma e depois de muita discussão no grande grupo a professora lançou o desafio de reescrever o texto coletivamente. O texto reescrito é apresentado na Figura 2 a seguir:



Jefferson tem em sua carteira 100 r\$. Comprou um quebra cabeça que custava 25 r\$ e um carrinho para seu primo de 10 anos esse brinquedo custou 32 r\$. Com cinquenta Jefferson ficou?

Figura 2 - Situação-problema após a reescrita, segundo o relato da Professora Daniela
Fonte: BRASIL, 2014, p. 62

Depois dessa atividade a professora apresentou no seu relato o seguinte depoimento:

[...] pude notar a importância de como devemos ensinar não apenas o que os alunos já sabem e fazem ou comportamentos que já dominam, no caso dessa atividade os saberes mobilizados foram desafiadores o suficiente para que pudessem formular e testar hipóteses e conjecturas mais significativas (BRASIL, 2014, p.63).

Voltando um olhar teórico sobre a situação, de acordo com Duval (2005), a conversão não é uma atividade lateral e evidente. O fato das crianças estarem acostumadas a passar da linguagem natural de uma situação-problema para a forma simbólica matemática não é garantia que o caminho inverso seja alcançado com sucesso. Isso explica, em parte, a grande dificuldade encontrada pelos alunos da professora Daniela em formular uma situação-problema partindo do registro numérico.

As tarefas escolares não são, em sua natureza, diferentes das tarefas que uma criança pode enfrentar na vida cotidiana. Analisar uma situação, representá-la, operar sobre essa representação para encontrar uma solução e aplicar a solução assim encontrada, recomeçar no caso de fracasso: eis o processo psicológico fundamental da vida, não da escola (VERGNAUD, 2009, p. 85).

Na escola, assim como na vida, a comunicação é algo que permeia as situações de convívio social. Desse modo, um trabalho interdisciplinar no ciclo da alfabetização pode contribuir para um trabalho mais significativo, em que as crianças possam estabelecer conexões entre a língua portuguesa e a linguagem matemática. Uma vez que, “nada é mais fecundo, no plano pedagógico, do que exercícios de passagem de um material a outro, ou de uma representação à outra”. (VERGNAUD, 2009, p. 174). Em outras palavras, passar de uma situação vivenciada para sua representação escrita; passar de uma situação escrita na linguagem natural para a escrita formal, ou ainda, passar a forma de figuras geométricas para a escrita na linguagem natural. Eis o caminho que Duval (2005) nos aponta a respeito do verdadeiro sentido da conversão. Tudo isso porque, “[...] o objetivo do ensino da matemática, em formação inicial, não é nem formar futuros matemáticos, nem dar aos alunos instrumentos que só lhes serão úteis muito mais tarde, e sim contribuir para o desenvolvimento geral de suas capacidades de raciocínio, de análise e de visualização”. (DUVAL, 2005, p. 11).

Desse modo, defendemos o registro escrito nas aulas de matemática, bem como, a criação e a resolução de situações-problema nos anos iniciais do ensino fundamental como uma atividade

potencializadora da comunicação e da produção de significados. Pois entendemos que “quando o aluno cria seus próprios textos de problemas, ele precisa organizar tudo o que sabe e elaborar o texto, dando-lhe sentido e estrutura adequada, para que possa comunicar aquilo que pretende” (CHICA, 2001 *apud* NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 48).


2 A criação e a resolução de situações-problema: um possível elo entre os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática

Como já apresentamos anteriormente, concordamos que, “na perspectiva do letramento, o trabalho com as operações, deve estar imerso desde o primeiro momento, em situações-problema. Isso porque, adotamos como pressuposto a necessidade de que haja um entendimento sobre os usos das operações em diferentes contextos e práticas sociais.” (BRASIL, 2014, p. 5).

Então, tomando as atividades de resolução e a criação de situações-problema como foco, buscamos continuar as discussões acerca das relações entre o pensamento lógico-matemático, a apropriação da escrita e o desenvolvimento da leitura, agora com o olhar voltado às práticas discursivas, em busca de uma confluência entre a Linguagem Materna (oral e escrita) e a Linguagem Matemática. Assim, dentro dessa perspectiva discursiva e relacionando-a aos Direitos de Aprendizagem apresentados na introdução, abordamos três grandes pontos: os conceitos de textualidade nas situações-problema de matemática, sua leitura e interpretação e sua produção propriamente dita, por parte do aluno.

Acerca do conceito de textualidade, Antunes (2009, p. 50), diz-nos que devemos considerar “a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente”. Dentro da dimensão da textualidade, o grande número de textos possível difere entre si, pois depende, muito fortemente, dos propósitos comunicativos; porém, nessa grande variação, os textos obedecem a certos padrões mais ou menos fixos, organizando-se em estruturas típicas, nas quais os textos se materializam. Então, a dimensão da textualidade implica em textos concretos, historicamente reais e situados no tempo e no espaço. Como considerar então, um problema matemático como um texto? Buscamos, para essa discussão, um exemplo de situação-problema (Figura 3) que circulou em ambientes eletrônicos e foi retratado como uma “piada” ou mesmo como uma crítica à escola:

MARIANA GASTOU 38 REAIS DA SUA MESADA E AINDA FICOU COM 42 REAIS. QUANTO É A MESADA DE RITA?



$$\begin{array}{r} 38 \\ + 42 \\ \hline 80 \end{array}$$

RESPOSTAS: Mariana ganhou 80 reais quem é Rita?

Figura 3 - Exemplo de situação-problema.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/album/2013/08/30/facebook-veja-supostas-perolas-de-respostas-dadas-por-estudantes-em-provas.htm#fotoNav=28>

Numa primeira análise, esta situação-problema pode não se caracterizar como um texto, pois, apesar de apresentar a estrutura do gênero textual “problemas de matemática”, aparentemente, não cumpre seu propósito comunicativo, ao apresentar dados sobre um determinado sujeito, Mariana, e depois apresentar questionamentos sobre outro, Rita. Porém, não se conhece os aspectos de sua produção tampouco sua situação de produção e mesmo seu propósito comunicativo. E se esse texto foi criado justamente para discutir com os alunos, a interpretação e a resolução das situações-problema? Nesse caso, a aparente contradição entre os dados apresentados e o questionamento feito pelo problema ganha sentido. Pode ter sido uma situação proposital, justamente para suscitar que os alunos busquem o sentido da situação-problema e não somente busquem alguns números no texto, efetuem uma operação matemática e apresentem uma resposta, para romper com o que Albuquerque (2007) observou como prática comum em situações-problema apresentadas por alguns livros didáticos: rotineiramente, o texto (enunciado) das situações-problema apresenta proposição e resolução de problemas convencionais e tem, quase sempre, uma associação direta e mecânica a uma operação aritmética, o que não proporciona a oportunidade de investigação e de desenvolvimento do pensar matematicamente, das competências de leitura, escrita, interpretação e produção de textos. Assim, a resposta supostamente apresentada pela aluna é fantástica, pois ilustra justamente o jogo de construção de sentidos implicados na leitura/elaboração dos gêneros textuais.

Dessa forma, a partir da dimensão de textualidade apresentada por Antunes (2009),

podemos ir além e concluir que as situações-problema, tomadas como um gênero textual, devem ser textos materializados em textos concretos, historicamente reais e situados no tempo e no espaço. Para chegarmos a tal articulação, entendemos que as situações-problema utilizadas em sala de aula devem ser originadas nas reais necessidades dos alunos, levando em consideração que os conteúdos propostos devem ser propostos de modo significativo e articulado num todo coerente, tendo a criança como foco dos objetivos do trabalho pedagógico (SOUZA, 2012, p. 9). Mas como e onde podemos buscar situações-problemas reais, concretos e significativos para os alunos? Mais alguns exemplos práticos podem ilustrar essa articulação. Viana e Rolkowski (2015, p. 24), dizem que “o recurso aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de alfabetização matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças”. Então, durante a aplicação e execução de um jogo, muitas situações-problema podem emergir: quantos pontos o grupo vencedor fez a mais do que o grupo que ficou em segundo lugar? Quantos pontos todos os grupos fizeram juntos? Quantos pontos faltaram para que determinado grupo ganhasse o jogo?

Entretanto, dizer que as situações-problema devem ser reais, concretas e significativas não implica dizer que elas sejam espontâneas; devemos tomar cuidado para que elas se configurem como atividades pedagógicas significativas, com propósitos claros – tanto em relação à Língua Portuguesa quanto à Matemática –, e que contemplem e atinjam os direitos de aprendizagem de forma plena. Para tanto, as situações-problema também devem ser pensadas a partir do diagnóstico (tanto dos conhecimentos de leitura e escrita quanto dos matemáticos), do “introduzir”, “aprofundar” e “consolidar” e dos direitos de aprendizagem, de forma estruturada, interdisciplinar e adequada aos conhecimentos da turma.

E é aqui que podemos reconhecer a grande contribuição que o ensino de matemática pode trazer ao processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Com efeito, os modos de organização, de descrição, de apreciação e de análise do mundo adotados em grande parte das situações que vivenciamos são marcados pelos processos e pelos recursos de quantificação, de ordenação, de medição e de organização dos espaços e das formas que os grupos sociais desenvolvem. Assim, a compreensão dos textos que lemos e a eficiência dos textos que escrevemos dependem também dos conhecimentos que vamos desenvolvendo sobre os processos, os recursos, as representações e os critérios adotados para quantificar e operar com quantidades, para medir e ordenar, para orientar-se no espaço e organizá-lo, para

apreciar, classificar, combinar e utilizar as formas. Isso porque os textos refletem o jeito como aqueles que o escrevem se relacionam com o mundo e esse jeito é decisivamente marcado por esses processos, recursos, representações e critérios que se relacionam ao que chamamos de “matemática” (FONSECA, 2015, p. 28).

Do mesmo modo, dizer que as situações-problema devem ser reais, concretas e significativas não implica dizer, necessariamente, que todas as situações-problema trabalhadas em sala de aula devam ser elaboradas e criadas especialmente para cada situação didática. A exploração de situações-problema apresentadas pelos livros didáticos e por livros de literatura, como, por exemplo, o livro *Poemas Problemas*, igualmente são atividades muito ricas, que perpassam também pelo segundo ponto que queremos levantar nesta discussão: a compreensão e a interpretação dos textos nas situações-problema.

A compreensão da situação-problema é a primeira etapa do processo de sua resolução⁵, de acordo com Dante (2010). Da mesma forma, para Albuquerque (2007), a leitura, interpretação e compreensão de uma situação-problema é um fator preponderante na sua resolução. Guerios e cols (2014, p 11-12) também elegem essa prioridade; ao interpretar e compreender uma situação-problema, os alunos podem “estabelecer relações entre o que a situação propõe pelo enunciado e os conhecimentos matemáticos a ela pertinentes”, ou seja, serão capazes de desenvolver suas estratégias de resolução.

Segundo Marchuschi (2011), compreender um texto é uma atividade de produção de sentidos, não é uma atividade de precisão, é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, é uma atividade dialógica que se dá na relação autor-leitor. Antunes (2009, p 202-3) diz que “o sentido do texto não está apenas nas palavras que constam na sua superfície nem está nos limites da gramática. Os sentidos de um texto, melhor dizendo, resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele.” Assim, a compreensão de um texto escrito mobiliza conhecimentos linguísticos, textuais e conhecimentos de mundo.

Para compreender o texto, o sujeito busca informações relativas ao mundo, aos interlocutores e ao conjunto de saberes e crenças do sistema de representações, assim como às interpretações que estão constituídas no universo referencial. Isso implica entender que, para a criança compreender o texto do enunciado matemá-

⁵ “Segundo o esquema de Polya, são quatro as etapas principais para a resolução de um problema: compreender um problema, elaborar um plano, executar o plano e fazer o retrospecto ou verificação.” (DANTE, 2010, p 29)

tico, ele recorre as suas representações, que foram construídas em seu contexto de vida histórico-social (ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Então, segundo Dante (2010, p 29), para que a criança resolva uma situação-problema, devemos incentivá-la a compreender o enunciado de forma clara e completa; para tanto, devemos identificar claramente: “O que se pede no problema? O que se procura no problema? O que se quer resolver no problema? O que o problema está perguntando?”. Albuquerque (2007), em suas pesquisas sobre a compreensão das situações-problema apresentadas pelos livros didáticos, analisa alguns fatores linguísticos que interferem nesse processo.

Buscamos, então, um dos exemplos apresentados pela autora para ilustrar o processo de leitura, compreensão e interpretação das situações-problemas: “Juca ganhou 15 bombons de sua madrinha. 7 bombons são de cereja e o restante, de marzipã. Quantos bombons não são de cereja?” (DANTE, 2010, p. 35). Na exploração do conhecimento de mundo, devemos certificar-nos que todas as crianças conhecem os significados de todas as palavras presentes no texto; nesse exemplo, é possível que muitas crianças não conheçam o significado de “marzipã” ou mesmo de “cereja”, “madrinha” e “restante”; sem esse conhecimento prévio, a situação-problema, descontextualizada da vida da criança, torna-se abstrata, resultando até mesmo na falta de interesse na sua resolução. Porém, dizer que é importante que as crianças conheçam o significado das palavras presentes na situação-problema não quer dizer que só podemos trabalhar com palavras conhecidas; pelo contrário, devemos incentivar a busca e a construção de significados, seja pela troca entre as crianças, seja pela busca em dicionários, livros, *internet* etc, pois, afinal, a ampliação do léxico e do conhecimento de mundo também é um dos objetivos da escola.

Retomando o exemplo da situação-problema apresentado por Albuquerque (2007), na exploração dos conhecimentos linguísticos e do texto, é necessário debater claramente com as crianças as relações de referenciação e dos dêiticos presentes nas situações-problema para que a interpretação das relações textuais seja feita de forma plena; no caso específico do exemplo, para a adequada resolução da situação-problema, a criança precisa compreender que o pronome “sua” refere-se a “Juca”, resultando na interpretação “a madrinha de Juca” (relação anafórica); assim, foi a madrinha do Juca que deu a ele os bombons. A criança também precisa compreender que “cereja” e “marzipã” referem-se aos sabores do total de bombons que Juca ganhou (relação catafórica). Ainda, a pergunta da situação-problema envolve um problema de negação, ou seja, é necessário que a criança estabeleça uma “relação entre a informação do problema e a negação da pergunta para solucioná-lo”. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 80).

Porém, retomando Marcuschi (2011, p. 97), se a compreensão de um texto é uma atividade dialógica, não exata, também não significa que é uma atividade de adivinhação ou que um texto permita qualquer interpretação. “Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”. A respeito dessa discussão, apresentamos mais um exemplo prático (NUNES e cols, 2009, p.93), ilustrado na Figura 4.



Figura 4 - Exemplo de situação-problema com diferentes interpretações
 Fonte: NUNES e cols, 2009, p.93

A interpretação esperada é que o aluno suponha que a fachada do edifício seja simétrica e que tenha quatro janelas em cada andar, resultando em uma resposta de 20 janelas. Porém, o texto do problema apenas diz que o edifício tem “muitas janelas”; não diz que há uma simetria entre os andares. Então, se um aluno disser que o prédio tem 17 janelas (as 16 visíveis mais uma janela grande atrás da árvore), 18 (16 visíveis mais duas atrás da árvore) ou mesmo 19 (16 visíveis mais três atrás da árvore) são interpretações possíveis. Porém, se o aluno disser que o prédio tem 16 janelas, já não é possível, pois o texto diz claramente que alguma(s) janela(s) não está(ão) visível(is); ou seja, a interpretação e respostas possíveis devem ser maiores do que as 16 janelas que estão visíveis.

Sem essa ênfase à textualidade presente na situação-problema, que envolve também a interpretação e compreensão completa do texto, não estamos articulando linguagem natural escrita e linguagem matemática de forma plena e podemos cair no risco da criança apenas retirar os dados numéricos do problema, aplicar um algoritmo e apresentar uma resposta (muitas vezes num processo mecânico, “decorado”), nem sempre adequada, sem que haja uma atividade de resolução propriamente dita. Conseguir registrar as compreensões matemáticas e compreender o significado da escrita dentro da matemática são atividades essenciais

no fazer matemático, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Desse modo, para construir o saber, o aprendiz aplica os seus “[...] conhecimentos e modos de pensar ao objeto de estudo; age, observa, seleciona os aspectos que mais chamam a sua atenção, estabelece relações entre vários aspectos deste objeto e atribui significados a ele, chegando a uma interpretação própria” (MICOTTI, 1999, p. 158).

Chegamos então ao terceiro ponto de nossa discussão: a elaboração de situações-problemas pelos alunos. Retomando a colocação de Chica (*apud* NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 48), “quando o aluno cria seus próprios textos de problemas, ele precisa organizar tudo o que sabe e elaborar o texto, dando-lhe sentido e estrutura adequada, para que possa comunicar aquilo que pretende”. Então, elaborar textos envolvendo situações-problema proporciona às crianças usar a escrita a partir de sua própria linguagem, experiências, interesses, contexto social e cultural; compreender conceitos matemáticos a partir de seu processo e de seu uso; e explorar a estrutura composicional da situação-problema (contexto, dados e pergunta) em seus textos, de forma interdisciplinar e integrada (MOURA, 2007).

Para tanto, Geraldi (1997 [1991]), ao considerar a produção de textos, orais e escritos, como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, retoma quais são as condições necessárias para a produção de um texto: o locutor deve ter o que dizer, para quem dizer e razão para dizer; deve constituir-se como “sujeito que diz o que diz para quem diz” e deve escolher estratégias para que estas condições sejam atendidas (GERALDI, 1997 [1991], p. 137). Desse modo, ao ser motivada por uma situação real, a elaboração de situações-problema privilegia o ter o que dizer e razão para dizer e não se configuraria mais como um mero exercício de “redação escolar”, texto escrito para a escola, muitas vezes somente para ser avaliado, mas sim como um exercício efetivo, com conteúdo e significado, produzido pelo sujeito interlocutor. Ao se definir para quem dizer, definem-se também as estratégias de produção a serem utilizadas, que perpassa, inclusive, pela determinação e compreensão do gênero textual e de sua estrutura composicional, em situações reais de uso e reflexão da língua.

De acordo com Antunes (2009, p. 55-6), a língua usada nos textos dos diversos gêneros textuais tende a ter um caráter típico, regular, estabilizado e, ao mesmo tempo, flexível e variável, ou seja, “existe um espécie de modelo para cada gênero de texto” e tal regularidade permite que saibamos quais elementos textuais são obrigatórios em determinado gênero, quais deles são opcionais, qual sua forma de distribuição e apresentação e sob que formas os gêneros se apresentam, se iniciam, se desenvolvem e podem ser considerados completos (contexto, dados e pergunta(s)) (MOURA e cols, 2007). Então, conhecer e vivenciar diversos tipos de situação-problema é fundamental para que a criança possa produzir as suas. Ressaltamos que, para tanto, não basta apenas que a criança seja simplesmente

exposta a diferentes situações-problema; são atividades que precisam ser exploradas em sua totalidade, tanto nos aspectos mais pertinentes à Língua Portuguesa quanto aos aspectos da Matemática.

Destacamos novamente as condições de produção de Geraldi (1997 [1991]), pois para que a criança esteja motivada para produzir situações-problema, ela necessita de subsídios para produzi-las e para que ela possa colocar-se como “escritor” de situações-problema é essencial que se tenha “para quem dizer”. A situação-problema, assim, tem por finalidade que alguém a resolva; então, é primordial que a criança que produz uma situação-problema saiba que alguém (seus colegas da turma, do outro turno, de outro ano escolar, ou mesmo de outra escola, dependendo dos propósitos da atividade) vai resolvê-la. Também por isso, a atividade de revisão e reescrita das situações-problema devem estar presentes no fazer pedagógico.

Resumindo, é necessário que se reflita com as crianças as situações de uso da língua, dentro da alfabetização na perspectiva do letramento; especificamente sobre a produção de situações-problema, Moura e cols (2007, p. 16) dizem que, para que as crianças produzam bons textos, é necessário:

- Criar situações em que o contexto seja significativo, como nas Histórias (...), nos jogos, em situações do cotidiano;
- Oportunizar que os alunos vivenciem problemas interessantes e significativos;
- Propor elaborações coletivas;
- Propor que os alunos leiam e exponham os seus problemas, para que verifiquem semelhanças e diferenças;
- Criar um espaço para que os alunos possam refletir sobre a sua produção e a de seus colegas.

Finalmente, ao adotarmos os gêneros textuais, com todas as condições de textualidade, interpretação e produção de textos, não apenas sua classificação e/ou nomeação, como referência no trabalho didático na escola, o texto, em toda a sua totalidade, passaria, então, a ser o foco do trabalho pedagógico (Antunes, 2009). Com isso, as atividades de compreensão do texto atingiriam também seus propósitos comunicativos, as regras gramaticais ganhariam caráter de funcionalidade, “uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero” o estudo da forma composicional do texto envolveria o estudo detalhado de suas estruturas e o estudo dos gêneros contemplaria a variedade da interação verbal, “o lugar social de cada um na interação”. Com isso, as crianças “perceberiam que um texto resulta da conjunção de fatores internos à língua e de fatores externos a ela”, atenuando as dificuldades de compreensão e produção e o “erro” e “acerto” passariam a ter outra conotação. (Antunes, 2009, p 57-61).

Considerações Finais

O presente trabalho buscou mostrar em que medida a linguagem matemática pode ser concebida no ciclo da alfabetização em consonância com a aprendizagem da língua materna escrita, partindo do ponto de que as diferentes formas de linguagem são essenciais para a comunicação.

Se a aquisição da fala já promove mudanças no desenvolvimento da criança, muito mais a aquisição da linguagem escrita, possibilitando novas formas de contato com o mundo em que está inserida. Desse modo, percebemos que a escrita nas aulas de matemática se faz necessária como forma de registro e comunicação das ideias promovendo a criança a ler não somente o que está escrito, mas o que está escrito além das palavras no mundo que a cerca.

Partindo desse desafio, estabelecemos e articulamos algumas relações entre o Direito de Aprendizagem de Língua Portuguesa: “Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos” (PACTO, 2012, p. 32) com o Direito de Aprendizagem de Matemática: “Elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração) e multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados” (BRASIL, 2014, p. 5). Na articulação entre os dois direitos de aprendizagem, a partir do exemplo da resolução e elaboração de situações-problema, apontamos que é preciso disseminar as fronteiras existentes entre o ensino da língua materna escrita e o ensino da matemática de maneira que os alunos possam ser colocados frente a situações desafiadoras para que consigam ampliar as formas de comunicação escrita.

A representação das ideias matemáticas utilizando a linguagem natural escrita contribui para a atividade de conversão apontada por Duval (2005), como ilustramos nos exemplos apresentados pela professora Daniela. A atividade de conversão do registro simbólico matemático para a linguagem natural escrita, por meio da elaboração de situações-problemas pelas crianças foi uma atividade que apresentou um grau de dificuldade diferente daquele exigido quando as crianças partem da situação-problema para o cálculo. Segundo Duval (2005), no ensino da matemática, na maioria das vezes, um sentido de conversão é privilegiado, reforçando a falsa ideia de que o treinamento realizado num sentido estaria automaticamente exercitando a conversão no outro sentido.

Desse modo, pensamos que a atividade não somente de resolver situações-problema, mas também de formular essas situações podem contribuir para uma aprendizagem realmente significativa no ciclo da alfabetização, bem como abrem possibilidades de exploração de diferentes linguagens e formas de comunicação, principalmente aquelas relativas às questões de textualidade, compreensão e produção de texto que destacamos aqui.

Assim, se um texto de “situação-problema”, tomado enquanto texto concreto, histórica-

mente real e situado no tempo e no espaço (ANTUNES, 2009), produzido como ponto de partida e ponto de chegada (GERALDI, 1997 [1991]) do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática e, por que não, de outras disciplinas também?, dentro de um caráter de texto típico, regular, estabilizado, flexível e variável (ANTUNES, 2009), que levou em consideração as condições necessárias de produção (o que dizer, para quem dizer, razão para dizer e como dizer (GERALDI, 1997 [1991])), foi compreendido por alguém em uma atividade dialógica de seleção, reordenação e reconstrução (MARCUSCHI, 2011) e resolvido por uma criança que conseguiu fazer a conversão entre a linguagem materna e a linguagem simbólica matemática (DUVAL, 2005), podemos dizer que a articulação entre a linguagem matemática e a aprendizagem da linguagem escrita é possível e que o almejado processo de alfabetizar na perspectiva do letramento foi contemplado.

Referências

- ALBUQUERQUE, R. N.. **Alguns fatores linguísticos que interferem na inteligência dos problemas matemáticos no Ensino Fundamental I**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, unidade 1. Brasília : MEC, SEB, 2012.57 p.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- COLOMBO, Janecler A. A; FLORES, Claudia R.; MORETTI, Mércies Thadeu. Reflexões em torno da representação semiótica na produção do conhecimento: compreendendo o papel da referência na aprendizagem da matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 9, p. 180-203, 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/>. Acesso em 16 mar. 2012.
- COLOMBO, Janecler A. A; FLORES, Claudia R.; MORETTI, Mércies Thadeu. Registros de representação semiótica nas pesquisas brasileiras em Educação Matemática: pontuando tendências. **Zetetikè**, v. 16, p. 41-72, 2008. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetikè/>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- DANTE, L.R. **Formulação e resolução dos problemas de matemática: Teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2010.
- DUVAL, R. Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. **Annales de didactique et de sciences cognitives**, v. 5, p. 37-65, 1993.
- DUVAL, R. Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: MACHADO, S. A. **Aprendizagem em matemática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 11-33.
- FONSECA, M.C.F.R. Alfabetização Matemática. In BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa. **Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. p 26-31.

GERALDI, J.W. No espaço do trabalho discursivo, alternativa. In _____. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991]. p 115-218.

GUEIROS, E.C.; AGRANIONIH, N.T.; ZIMER, T. T.B. Aprofundando o tema. Ao chegar à escola in PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Operações na resolução de problemas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. p 6-8.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão Textual como Trabalho Criativo. In: UNESP. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf> . Acesso em: 5set. de 2015.

MICOTTI, M. O ensino e as propostas pedagógicas. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Pesquisa em Educação matemática**: concepções & Perspectivas. São Paulo: Ed.UNESP, 1999. p. 153-167.

MOURA, A.R.L.; MARCO, F.F.; SOUSA, M.C.; PALMA, R.C.D.. Resolver problemas, o lado lúdico do ensino da matemática. In BRASIL. **Pró-Letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Matemática. Fascículo 7. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_mat.pdf; Acesso em dez. 2014.

NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, T; CAMPOS, T. M. M; MAGINA, S; BRYANT, P. **Educação Matemática**: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 3ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, I.P. Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento. In PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento**: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, unidade 06. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012. p 6-11.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**. Curitiba: Editora da UFPR, 2009.

VIANA, C.R.; ROLKOUSKI, E. A criança e a matemática escolar. FONSECA, M.C.F.R. Alfabetização Matemática. In BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. p 18-25.

SEÇÃO ESPECIAL

Diálogos, reflexões e relatos de experiência

O VIÉS LINGUÍSTICO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Rosana Mara Koerner¹

Introdução

Tratar da temática de alfabetização e letramento, para além da complexidade que lhe é inerente, exige a opção por um dado ponto de vista, sob o risco de se adentrar em variados caminhos e não se chegar a um bom termo em nenhum deles. Assim, para este texto, opto por abordar a alfabetização em seu viés linguístico, considerando a língua como a matéria-prima com a qual trabalha um grupo específico de professores: os alfabetizadores. Mais precisamente, pretendo discutir a apropriação (ou não) dos conhecimentos linguísticos requeridos no processo de alfabetização pelos professores alfabetizadores em diferentes instâncias de sua formação. Para tal, requisito minhas percepções como alfabetizadora que já fui, como formadora de alfabetizadores no Curso de Pedagogia, em ações de formação continuada e, finalmente, como palestrante em eventos promovidos no âmbito do Pacto pela Alfabetização na idade certa (doravante PNAIC). A despeito de certo tom empírico que tais percepções possam sugerir, assumo-as aqui como dados que não podem ser simplesmente ignorados, uma vez que são resultantes de experiências variadas com a alfabetização, servindo para compor aquilo que Tardif (2011) chama de “saberes experienciais”.

1 A abordagem linguística na formação de professores

Início minha proposta de reflexão assumindo o viés fortemente linguístico que a alfabetização tem. É de língua que se trata quando se fala de alfabetização; afinal, alfabetizar-se é adquirir a capacidade/habilidade de estabelecer interações sociais por meio de outra modalidade linguística: a escrita. Não é mera transcrição da fala para a escrita por meio de uma simples associação de sons e símbolos, como muitas vezes ouvi de professores alfabetizadores nos cursos que ministrei. É preciso desconstruir nesses profissionais a ideia de que basta ao aluno escrever do jeito que ele fala. Tal simplificação dá pistas claras da superficialidade com a qual pode ser visto o processo de aquisição da linguagem escrita por parte dos professores. E mais: ela desnuda a falta de uma abordagem linguística do fenômeno da alfabetização. Disso já nos davam notícias Cagliari (1989), Soares (2004) e Lemle (2004), há muito tempo.

Talvez algumas coisas tenham se alterado nos últimos anos com a introdução de algumas disciplinas que conseguem trazer a contribuição da Linguística Aplicada para o campo da

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como professora na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

Pedagogia. Os estudos que relacionam linguagem com sala de aula ainda se concentram mais no campo da Linguística Aplicada. Contudo, por seu forte caráter interdisciplinar, facilmente tais estudos podem ajudar a compor programas de disciplinas na área da Pedagogia. Apesar disso, há a sensação de que o processo é moroso. Na publicação *Letra A* (“O Jornal do Alfabetizador”, n. 38, maio/junho de 2014)² lê-se a seguinte declaração de Luciane Manera Magalhães (professora da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora – UFJF), dada a João Vitor Marques, autor do artigo **Quem é o professor alfabetizador?**: “Em sua formação, ele [o alfabetizador] chega apenas a ‘ter notícias’ de como a língua funciona, não se habilitando a compreender o que realmente é a alfabetização, o que realmente é uma criança aprendendo a ler e a escrever”. Também Piccoli (2015, p. 140) se posiciona a esse respeito: “Concordo que pouco se tem investido na formação do alfabetizador no que se refere aos aspectos linguísticos para o ensino da leitura e da escrita, sendo essa sim [...] uma das lacunas a serem superadas.”

As contribuições trazidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) exigiram um olhar mais cuidadoso para o funcionamento da língua, uma vez que isso implica perceber as coerências e incoerências nas representações escritas que as crianças produzem dos sons linguísticos que ouvem³. Apesar das evidências claras da consumação do “[...] casamento entre linguística e alfabetização [...]” (PICCOLI, 2015, p. 140), a ênfase dada a outros tantos aspectos envolvidos no processo de alfabetização (psicológicos, sociais, didáticos, metodológicos), nos cursos de Pedagogia, acaba por relegar a abordagem linguística à condição de informação acessória.

Minha defesa aqui é pela necessidade de a abordagem linguística assumir papel de destaque ao se falar de alfabetização e de formação de alfabetizadores. Durante a alfabetização, a língua é destrinchada, dilacerada, deformada e reformada em infundáveis exercícios de associação entre fonema e letra. Trata-se de um momento único na história de todo usuário de uma dada língua. Nem mesmo os linguistas, que se debruçam sobre o funcionamento da língua, conseguem repetir tais exercícios. Eles não têm mais a inocência de quem não conhece o padrão escrito da língua, como é o caso de quem está se alfabetizando. Já se encontram impregnados pelo viés do escrito, querendo impor sua primazia ao falado.

O alfabetizando (em especial, a criança) ainda jaz numa nebulosa zona em que as letras se misturam a outros sinais ou gestos de escrita (VIGOTSKI, 1998). Aos poucos, a neblina se dissipa e ele separa o que serve para escrever do que serve para desenhar, riscar etc. Então, ele se depara com uma curiosa relação que se estabelece entre aquilo que se diz e os

² Trata-se de uma publicação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

³ Ainda que a abordagem das referidas autoras não seja do campo da Linguística, ela acabou por exigir um olhar mais atento para os fenômenos da aquisição da escrita, especialmente para as relações feitas pelas crianças entre som e letra.

modos como isso pode ser registrado. Quase concomitantemente, descobre que essa relação apresenta problemas (LEMLE, 2004), que aquilo que pensava inicialmente não é bem assim, e ele precisa rever suas descobertas iniciais. Além disso, depara-se com situações impensáveis, em que o seu jeito de falar, o jeito de falar de seus pais, não parece ter representação escrita, ou, pelo menos, não uma representação autorizada.

Certamente que todo esse cenário exige a intervenção cuidadosa da professora⁴, que precisa ter conhecimentos psicológicos, sociológicos, didáticos e metodológicos para lidar com os percalços inevitáveis do processo de alfabetização. Para além desses conhecimentos, também os linguísticos lhe são necessários para que sua intervenção seja, de fato, cuidadosa. Para que reconheça em cada pergunta, em cada dúvida, em cada tentativa de seu aluno o seu desejo de usar a versão escrita da língua, é preciso que a alfabetizadora aprenda a decifrar os meandros que permeiam a língua em sua versão escrita. E mais, ela precisa identificar como eles se revelam para o aluno que está aprendendo a escrever. Não se trata de dizer tão somente para o aluno que as vogais são as letras que “abrem a boquinha”, mas fazê-lo perceber como se dá a articulação desses sons linguísticos. Ou, ainda, que o *m* vem antes do *p* e do *b* “porque a mamãe cuida do papai e do bebê”⁵, mas indicar à criança em que região da boca ocorrem esses sons. Fugindo de todo drama feito em torno da ortografia, é preciso informar o aluno de que, embora ele fale *baudi*, deverá escrever *balde*, sem omitir dele toda carga valorativa que há por trás de casa uso.

A par de toda uma abordagem linguística que enfatize os aspectos fonéticos e ortográficos da língua, existe o aspecto discursivo, muito mais delicado no processo de alfabetização. Embora toda a significativa discussão sobre letramento nos últimos anos tenha tangenciado tal aspecto ao priorizar os gêneros do discurso⁶ como elementos organizadores da ação pedagógica, receio que nem sempre tenham ficado claras à alfabetizadora as implicações de tal enfoque. Em muitos casos, ocorreu quase uma troca “mano a mano” da cartilha pela multiplicidade de gêneros (embalagens, receitas, cantigas, parlendas etc.), que continuam servindo ao propósito único do reconhecimento das letras e das sílabas, sem o rigor da sequência pré-estabelecida pelo autor da cartilha. Contudo, o caráter discursivo que o trabalho com diferentes gêneros poderia engendrar, aliado ao trabalho de reconhecimento de letras e de sílabas, fica limitado, quando muito, a umas poucas perguntas sobre “quem sabe o que é uma receita?” ou “quem já prestou atenção no que está escrito em uma embalagem?”.

O domínio de tais conhecimentos linguísticos não poderá ser alcançado mediante uma abordagem aligeirada pela falta de tempo (carga horária disponível) no currículo da forma-

⁴ Opto pelo feminino por ser essa a condição reconhecida da maioria dos profissionais dessa fase da escolaridade.

⁵ Justificativa dada por uma professora participante de uma formação continuada por mim ministrada.

⁶ Opto pela expressão “do discurso” para manter a mesma forma usada em *Estética da criação verbal* (2000), de Bakhtin, na tradução feita por Maria Ermantina Galvão.

ção inicial de professores alfabetizadores, como já esboçado mais acima. A defesa aqui não é pelo mero espelhamento do que é abordado em um curso de Letras ser, também, abordado em Pedagogia, mas pela seleção e organização cuidadosa de um conjunto de saberes necessários à ação de alfabetizar. E faço tal defesa a partir de minhas percepções sobre alfabetização vivenciadas em diferentes lugares e em diferentes pontos de minha trajetória como professora.

2 Meus caminhos pela alfabetização

Iniciei minha carreira na docência logo após ter concluído o antigo Curso Pedagógico (no antigo 2º grau), em substituição ao Núcleo Comum ou Científico, que preparava tão somente para a faculdade ou, quando muito, para o vestibular. Como toda recém-formada, vivi as angústias dos momentos iniciais da profissão. De acordo com Hubermann (1992, p.39), esse é o momento do “choque do real”, em que se percebe “[...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula [...]”. Vive-se também o contraponto, a “descoberta”, marcada pela empolgação e pelo desejo de experimentar. Na ocasião, eu estava mais preocupada em controlar os alunos para, finalmente, conseguir dar aula. Assumi uma turma de alfabetização já tendo lecionado para as outras turmas da primeira fase do Ensino Fundamental (antigo 1º Grau). Estava no meu terceiro ano como professora quando me “repassaram” uma turma da antiga 1ª série, já que ninguém mais entre os professores veteranos da escola para onde fui transferida queria assumi-la. Repito aqui uma situação um tanto corriqueira e já abordada por Lemle (2004, p. 05): “Sabe-se que os professores primários evitam as classes de alfabetização”. Contudo, parece que tal cenário está mudando, dado o reconhecimento da delicadeza que o processo de alfabetização representa para uma escola e para uma rede de ensino. Em pesquisas por mim desenvolvidas e/ou orientadas nos últimos anos, tem-se percebido certo cuidado em destinar às turmas de alfabetização professores já com alguma experiência na educação. Sob minha orientação, Denise P. Heinz realizou um *survey*⁷ com 138 professores alfabetizadores de uma das redes públicas de ensino da maior cidade do Estado de Santa Catarina. Um dos dados obtidos é o que se refere ao tempo de serviço na educação. Apenas 4% dos professores eram iniciantes (1º ano no magistério), 37% estavam no período de 11 a 20 anos de experiência e 22% já tinham mais de 21 anos. Como concluiu a autora:

A importância da experiência prática do professor, maior domínio sobre as inúmeras especificidades da educação e o entendimento da fase da alfabetização como muito importante para

⁷ A dissertação, defendida em março de 2013, teve como título “O letramento na voz dos professores alfabetizadores”.

toda a sequência na escolarização, podem ser alguns dos fatores que se revelam nestes dados. Também pode ser o reforço do entendimento de que a alfabetização é uma fase muito difícil para o aluno e que exige maior experiência do professor (HEINZ, 2013, p. 61).

Concomitantemente ao início do meu trabalho como professora, ingressei em um curso de Pedagogia com habilitação em orientação educacional. Em meio a discussões sobre história e filosofia da educação, ficou a lacuna sobre alfabetização. Paulo Freire continuou sendo um ilustre desconhecido para mim. No ano seguinte ao da conclusão do curso, encontrava-me como estudante no Curso de Letras, ao mesmo tempo em que continuava como alfabetizadora, agora já mais segura quanto aos procedimentos metodológicos, obtidos em frequentes cursos de formação continuada oferecidos pela rede de ensino. Na época, o Estado de Santa Catarina investia em um método de alfabetização aparentemente inovador, que vinha na contramão do método sintético: o Método das Experiências Criadoras⁸, baseado em cartazes de experiências. Aqueles encontros de formação continuada foram fundamentais, especialmente porque aconteciam no tempo real da prática. Embaso, a partir disso, a minha defesa pela manutenção de programas como o Pibid⁹, já que contribuem para diminuir a distância entre o que é visto no espaço da academia e o que acontece na sala de aula.

No meu segundo ano no curso de Letras, vivenciei as situações mais enriquecedoras para a minha formação como alfabetizadora. Foi o ano em que questões de Fonética eram o conteúdo da disciplina Língua Portuguesa II. Durante as aulas, não havia a preocupação da professora em fazer qualquer relação daquele conteúdo com o processo de aquisição da linguagem escrita (até porque não é essa a tônica do curso de Letras), mas essa relação acontecia todas as manhãs, em minhas aulas de alfabetização, ao observar as tentativas de escrita de meus alunos. Compreendi porque escreviam “céu” com “s” e “que” como “ce”, porque insistiam em colocar um “i” em “também” e esquecê-lo em “caixa” e “baixo”. Passei a instá-los a observar os movimentos articulatórios que faziam ao falar determinados sons. Tornei-me mais complacente com seus “erros”.

O processo de aquisição da escrita dos meus alunos passou a ser um interessantíssimo exercício de aplicação dos meus conhecimentos fonéticos, adquiridos em um curso que não tem a pretensão de formar alfabetizadores. E não só eu estava aprendendo com os exercí-

⁸ Trata-se de um método proposto por Iêda Dias da Silva, caracterizado por iniciar a alfabetização por meio de pequenas histórias expostas em cartazes de experiências. O estudo da sílaba era introduzido depois que os alunos já estivessem relativamente familiarizados com algumas palavras e frases.

⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que se caracteriza pela inserção de licenciandos em contextos educacionais para acompanhamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas sob orientação de professores da Educação Básica e das Instituições de Ensino Superior.

os, mas também os meus alunos. Não precisei recorrer à história da “mamãe que cuida do papai e do bebê” para que assimilassem que antes do *p* e do *b* vai *m*. Também parei de falsar minha fala nas palavras em que o *l* assume uma posição pós-vocálica (*balde, alface*), na tentativa de que os alunos acertassem a sua escrita. Compreendi que a escrita é uma modalidade distinta da oral e que uma não é parâmetro para a outra. Mas não compreendia por que tais informações não me foram passadas no curso de Pedagogia. Não que história e filosofia da educação não sejam importantes, mas é com a língua que eu lidava ao alfabetizar.

Todo o meu significativo interesse pelas questões fonéticas resultou em um posterior convite para assumir a disciplina de Língua Portuguesa II no curso de Letras. Tal situação reflete algo corriqueiro: o ingresso na docência do ensino superior resulta no afastamento da educação básica. Na pesquisa “Atratividade da carreira docente no Brasil” (2009), da Fundação Carlos Chagas, conduzida pela Professora Bernadete Gatti, uma das percepções quanto à carreira está relacionada ao nível de ensino: “O trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental é menos atraente na opinião da maioria dos jovens” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 56). Em um dos depoimentos trazidos para sublinhar a conclusão, lê-se:

[...] a área da universidade é muito respeitada, professor de universidade aqui é muito respeitado e eu acredito que não seja um salário muito melhor que na própria escola, né, e os professores de cursinho, aqui em Manaus, muitos são disputados e recebem bem, sim, os professores de cursinho, já os professores de colégio é um pouco diferente (Matias, escola particular, Manaus) (Id.ib., p. 56).

Apesar do meu afastamento, a temática da alfabetização continuava na pauta das minhas ações, agora na condição de pesquisadora. Em 1996, desenvolvi minha primeira pesquisa totalmente motivada pelo meu interesse em conhecer o professor alfabetizador de minha cidade. A pesquisa, intitulada “O professor alfabetizador de Joinville”, caracterizou-se como um *survey*, e o principal instrumento foi um questionário enviado a alfabetizadores das redes pública (municipal e estadual) e particular de ensino. Boa parte das questões refletia minha forte preocupação para com os aspectos linguísticos, e os resultados comprovaram a percepção de que havia/há uma lacuna no processo de formação dos alfabetizadores.

Poucos anos depois teve início o curso de Pedagogia na universidade, no qual passei a atuar como responsável pela disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Imprimi uma característica mais linguística à cadeira, que só foi reforçada com

o meu ingresso no mestrado e no doutorado em um programa de Linguística Aplicada. É inegável a contribuição trazida pela área para as discussões envolvendo alfabetização, como já abordado anteriormente.

Em minha dissertação de mestrado¹⁰, volto à temática do papel do professor alfabetizador como mediador entre os alunos e o sistema de escrita. De desenho etnográfico, durante a coleta dos dados de pesquisa, várias foram as evidências de que são necessários conhecimentos de ordem linguística para uma atuação mais assertiva. Para ilustrar minha afirmação, trago um dos episódios observados:

Episódio (16/06/98):

- (01) Professora (doravante P): então vamos ver, ó:: **Ronaldo** [λ]. Para escrever **Ronaldo** [λ], que letra falta?
- (02) Aluno (doravante A): **l**.
- (03) P: o **l**. Então, ó, **Ronaldo** [λ]. O **al**. O **a(+)** e o **l**, né. Agora, o que que nós escrevemos?
- (04) Alunos (doravante As): **Dunga!**
- (05) P: **Dun(+)**
- (06) As: **ga**.
- (07) P: **ga**. É “Duga”? (Responde, quase que imediatamente) Não. É(+)
- (08) As: **Dunga**.
- (09) P: **dun**. Como que é o **un**?
- (10) A(1): [é o **e**, o **h** e o/
- (11) P: [**u**, **u**/
- (12) A(2): é o **n**.
- (P1 *chama a atenção de um aluno, enquanto outros insistem em dizer que é o n.*)
- (13) A(3): m.
- (14) P: **dun**, **dun**, que letrinha falta?
- (15) As: **n**.
- (16) P: Ah?
- (17) As: **n**.
- (18) P: Por quê? Porque o **m** só pega na mão do **p** e do **b**. Então, que letrinha falta pra ficar **dun**?

A professora faz uso de diferentes estratégias para trabalhar a escrita com as crianças. Uma delas refere-se à *correspondência*, que é estabelecida entre a letra **l** e a sua emissão ocorrente em posição pré-vocálica na sílaba numa situação em que a letra está em posição pós-vocálica. Nos turnos 01 e 03, percebe-se a tentativa da professora de facilitar a identificação da letra **l** através da sua emissão como fonema lateral, já conhecido do aluno. Ela anula a arbitrariedade que há entre a letra **l** e a sua emissão como semivogal posterior, para auxiliar o aluno na resolução adequada da atividade.

A sobreposição da emissão do **l** em **Ronaldo** (turnos 01 e 03) como lateral à emissão comum na região, que é a de semivogal, pode sugerir que a professora entende que os vários

¹⁰ “Professora: balde é com 'u' ou com 'l'?” O ato de mediar do professor alfabetizador, defendida em dezembro de 1999, no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL – UNICAMP, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Salek Fiad.

valores sonoros que uma mesma letra pode assumir ficam neutralizados no valor acrofônico do nome da letra. Entre esses valores, estariam aqueles provenientes dos modos de fala, característicos da região. Há uma espécie de dependência da linguagem oral em relação à linguagem escrita, o que poderia sugerir ao aluno que esta é parâmetro para a emissão daquela.

Outra estratégia é a recorrência a um *maskamento* para que o uso adequado pudesse ser feito (turno 18). Como nesse caso não há a possibilidade de estabelecer a diferença no uso do **m** ou do **n** através de suas características sonoras em posição pós-vocálica, a professora opta por fornecer pistas que considera adequadas à compreensão dos seus alunos, com o objetivo de facilitar-lhes a memorização de uma ou outra letra, dependendo do contexto. Tal estratégia parece apontar para uma necessidade de simplificação de um sistema de escrita ortográfico que se mostra complexo, dado o seu caráter etimológico presente em muitos de seus vocábulos. É uma simplificação que se monta sobre a reconhecida capacidade de memorização das crianças, de detalhes de histórias. Uma vez esquecido o detalhe (quem pega na mão de quem), contudo, a estratégia perde seu efeito. As pistas para a identificação do uso de uma ou outra letra, nesse caso, não estão no contexto linguístico, mas fora dele.

No uso dessas estratégias e em algumas situações de explicitação das relações entre letra e som, a prática mediadora da professora parece indicar algumas lacunas na sua formação no que se refere a informações sobre o funcionamento da língua. Nesse ponto, parece pertinente indagar sobre os resultados dessa situação no processo de aquisição da modalidade escrita da língua: essas lacunas, perceptíveis em sua fala sobre alguns aspectos da relação letra e som, não poderiam gerar certa confusão no uso de certas letras ou na emissão de certos fonemas? Não seriam insuficientes para a compreensão do aluno, restringindo-lhe o domínio dessas relações?

No momento em que ingressei no doutorado, ganhou força no Brasil a discussão sobre os gêneros do discurso, especialmente nos estudos em Linguística Aplicada. Afastei-me das temáticas de sala de aula, do professor alfabetizador, para compreender a questão do estilo individual de escrita em dados de aquisição. Às questões mais relacionadas ao sistema de escrita se somou a compreensão mais ampla do caráter dialógico da linguagem e do aspecto responsivo que envolve as interações humanas, com uma clara assunção das ideias de Bakhtin (2000). O estudo dos gêneros me foi particularmente impactante pelo potencial que eles representam para uma alfabetização que se realiza na perspectiva do letramento. Aos poucos, foram surgindo discussões que associavam as noções de alfabetização, de letramento e de gêneros, que passaram a compor fortemente minhas aulas, agora re-organizadas em duas disciplinas distintas: Linguística Aplicada à Língua Materna e Alfabetização e Letramento. Certamente que me sinto privilegiada com a possibilidade de trabalhar com

questões linguísticas no curso de Pedagogia, mas por vezes me sinto como uma “andorinha solitária”, que “pouco verão” está fazendo.

Inquieta com minhas percepções acerca da importância que todo esse conjunto de saberes linguísticos tem para o processo de alfabetização, ofereci, ao longo de seis anos, uma atividade de extensão que se configurou como uma formação continuada a professores alfabetizadores das redes públicas de ensino da cidade. Em parceria com outras colegas, minha ênfase recaía sobre as discussões em torno da alfabetização e do letramento, dos gêneros do discurso e do funcionamento do sistema de escrita.

A experiência com uma formação continuada com tal abordagem foi particularmente significativa porque serviu para confirmar minhas suspeitas acerca da necessidade de apresentar tais discussões aos professores já atuantes, mas também de reforçá-las na formação inicial. Os momentos mais vibrantes da formação continuada eram aqueles em que abordávamos o sistema de escrita da Língua Portuguesa. Iniciava a atividade aplicando um ditado de dez palavras totalmente desconhecidas e com diferentes graus de complexidade. As professoras eram colocadas na condição de quem desconhece a escrita daqueles termos e ficavam, em geral, perplexas com os resultados. Em nenhuma das edições da formação continuada houve alguém que acertasse a escrita das dez palavras; poucas conseguiram acertar mais do que sete. Comentários como “o que eu faço com os meus alunos?!” e “coitados deles!” eram recorrentes.

Um questionário com perguntas cujas respostas exigiam das professoras um posicionamento frente a situações envolvendo aspectos linguísticos era aplicado em seguida. Mais perplexidade: elas não sabiam por que se escreve *m* antes de *p* e *b*, nem o que dizer para a criança que escreveu “casa” com “z”. A curiosidade com que encaravam as informações sobre as relações entre letra e som e sobre como isso se faz presente no processo de alfabetização servia, para mim, como prova de que minhas suspeitas estavam corretas: há, sim, a necessidade de uma abordagem mais linguística do processo de alfabetização na formação dos professores, seja ela inicial ou continuada.

Contudo, tal conclusão não pode ser tão simplificada. Certa ocasião, por uma coincidência dessas inusitadas, a estratégia do ditado de palavras desconhecidas foi aplicada no período da manhã com professores já atuantes, durante a formação continuada, e à noite, com os estudantes de Pedagogia, professores em formação inicial. O entusiasmo misturado à perplexidade dos professores já atuantes não passou de uma fraca empolgação por uma estratégia de ensino diferente da convencional para as licenciandas. Acreditei mesmo que toda aquela abordagem mais linguística pouco repercutiu (repercutirá?) no futuro fazer pedagógico daquelas futuras professoras. Talvez minhas suspeitas tenham que ser repensadas. Talvez determinados conteúdos só façam sentido no cotidiano da sala de aula. Então realmente só importa falar de aspectos psicológicos, sociológicos, didáticos e metodológicos

na formação inicial e deixar os linguísticos para a formação continuada?

Essa é uma difícil questão, especialmente porque uma possível resposta pode indicar que minhas percepções sempre estiveram equivocadas. Contudo, não consigo crer no equívoco ao evocar tantos depoimentos de professores participantes de formações continuadas: “Por que a gente não viu isso na graduação?”. Minha própria prática pedagógica foi afetada quando tive acesso às informações sobre o funcionamento do sistema gráfico da Língua Portuguesa durante o curso de Letras. A quase simultaneidade entre o que se estuda e o que se faz com isso talvez seja um caminho para se repensar a formação inicial.

Também é preciso escapar do imediatismo que toma conta de certos discursos, especialmente daqueles que se referem ao fazer pedagógico. Ainda que toda uma abordagem mais linguística do processo de alfabetização não faça tanto sentido para as pedagogas naquele momento, servirá como uma base sobre a qual suas futuras percepções sobre o sistema de escrita poderão se assentar. Não haverá mais o estranhamento com expressões como “a relação entre letra e som” e “há letras que representam mais de um som”. Como formadora de alfabetizadores e defendendo a necessidade de uma carga maior de linguística em sua formação inicial, conformo-me com a ideia de que mesmo uma menor abordagem servirá para provocar alguma reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita da língua que se pretende ensinar.

3 Minhas experiências no/com o PNAIC

Minhas experiências com o PNAIC se limitam, até o momento¹¹, às palestras ministradas nos encontros, tanto de orientadores de estudo como dos professores alfabetizadores. Geralmente eram os eventos que marcavam o fim de alguma etapa. O formato (gênero?) “palestra” não se mostra apropriado para a abordagem acerca do funcionamento do sistema de escrita, conteúdo perfeito para uma aula, em que os participantes vão construindo o seu conhecimento mediados pelo professor. Contudo, as lacunas em minha trajetória de discussões, genuinamente educacionais, e meu viés linguístico (aplicado, necessário reforçar) direcionam plenamente minhas opções quanto às abordagens assumidas em minhas palestras.

O letramento é o fio condutor e, nessa linha, os gêneros do discurso são a tônica de todas as minhas falas. O resgate do caráter dialógico da linguagem no trabalho pedagógico pressupõe considerar a linguagem como instrumento de interação, não ignorando as possibilidades geradas na ênfase das ações nos gêneros do discurso. Isso ganha maior relevância no processo de apropriação da escrita, dando-lhe a ênfase preconizada pelas noções de letramento, com o produtivo envolvimento em práticas sociais com a escrita.

¹¹ No momento, duas orientandas estão desenvolvendo suas pesquisas de mestrado com foco no PNAIC e sua contribuição para a ampliação do conhecimento dos professores participantes no que se refere aos gêneros do discurso e ao sistema gráfico da Língua Portuguesa.

Os gêneros poderão adentrar o espaço da escola e ser o eixo balizador das ações no processo de aquisição da linguagem escrita a partir do reconhecimento do que a criança já conhece sobre a escrita. Talvez seja interessante perguntar a ela acerca dos gêneros que circulam em seus diferentes ambientes de convívio. Isso poderá ser o marco inicial para a alfabetização que tem lugar no espaço escolar. É preciso desmentir a noção de que a escrita é “coisa da escola”. Para que o professor assuma o trabalho na perspectiva do letramento a partir do uso dos gêneros do discurso, é fundamental que ele se aproprie desses conceitos e de suas relações.

Contudo, trata-se de mais um conteúdo ligeiramente abordado na formação inicial, quando, no meu entender, deveria servir de balizador do fazer pedagógico dos professores formadores. Penso aqui no letramento acadêmico e em suas implicações para a formação dos futuros professores. Não que eu creia no mero exercício da transposição de saberes, numa ingênua ilusão de que é possível transpor para a sala de aula aquilo que é trabalhado na esfera acadêmica.

Ao considerar os gêneros como balizadores do fazer pedagógico na esfera acadêmica, estou compreendendo a possibilidade de uma aprendizagem que se dá mais pelo vivenciar do que pelo ouvir. O licenciando/pedagogo, vivenciando experiências de ensino organizadas em uma abordagem discursiva, que considere os sujeitos envolvidos e o contexto da interação, provavelmente compreenderá mais claramente o que é alfabetizar na perspectiva do letramento.

Volto ao PNAIC e consigo reconhecer no programa esse viés mais linguístico que venho defendendo ao longo deste texto (e de minha trajetória). A própria distribuição dos conteúdos em seus Cadernos dá notícia desse reconhecimento, bem como os trabalhos produzidos pelos alunos da Educação Básica e trazidos por seus professores, participantes do PNAIC, para os encontros de formação para serem compartilhados entre todos os alfabetizadores presentes. A acolhida de minhas falas também me dá indícios de que novos caminhos estão sendo trilhados quando se trata de alfabetização. Afinal, se a temática pouco interessasse, os convites teriam cessado em suas primeiras edições.

Algumas considerações sempre provisórias

Pensar em alfabetização e letramento associando tais conceitos à formação docente a partir de minha própria trajetória em diferentes espaços e tempos mostrou-se um interessante exercício de reflexão. Por sua extensão, tal trajetória permite o delineamento de algumas conclusões que talvez contribuam para as discussões que envolvem a formação do professor, em especial, do alfabetizador. Afinal, a alfabetização foi e continua sendo o fio condutor de minhas ações no campo educacional, seja como professora formadora de alfabetizadores, seja como pesquisadora.

A formação de um professor pode ser entendida como o descortinamento de muitas áreas e aspectos da profissão professor. Certo encantamento inicial com a possibilidade de atuar junto a crianças dá lugar à percepção de que muitos saberes são necessários para que tal atuação não seja um mero estar junto ou um simples cuidar. De acordo com Tardif (2011), o saber docente é um *saber plural* (p. 36), resultante de um amálgama de saberes de diferentes origens (da formação, da experiência, do currículo etc.)¹². Tais saberes se distribuem ao longo da trajetória docente, não uniformemente, mas com maior ou menor concentração nas diferentes fases pelas quais passa o professor, lembrando aqui um pouco de Hubermann (1992), já citado anteriormente. Assim, na formação inicial há um intenso esforço de obtenção dos saberes próprios da formação profissional, em geral fornecidos pelas instituições de formação de professores. De acordo com Tardif (2011), tais saberes contribuem para a formação científica dos professores e podem, ou não, ser incorporados à prática docente. São concepções acerca de variados aspectos que nortearão, de um modo ou de outro, o fazer pedagógico do futuro professor. Isso se revela um imenso dilema para os formadores de professores. De tudo o que é discutido na graduação, o que, de fato, contribui para a prática pedagógica? Fujo de uma visão meramente “aplicacionista”, mas creio ser necessária a reflexão sobre os conteúdos que compõem os programas das licenciaturas.

Já os saberes experienciais são aqueles produzidos no exercício da função, quando ao professor foi conferida a autorização para exercê-la porque, supostamente, adquiriu um mínimo de saberes necessários ao exercício da profissão. É nesse momento, especialmente naqueles que se seguem ao dia da formatura, que o professor iniciante se depara com uma série de situações pedagógicas que lhe exigem posicionamentos e/ou tomadas de decisão (às vezes quase imediatamente) para as quais, ele percebe, não estava preparado. Ao estranhamento inicial pode seguir certa desconfiança da incompletude da formação inicial. O professor recupera, em sua memória, os saberes relativos à sua profissão, mas lhe faltam dispositivos que possibilitem o enfrentamento de certas situações pedagógicas para as quais tais saberes devem ser contextualizados e ressignificados. Falta-lhe a experiência do real. Durante a formação inicial, até há a aproximação com o real, mas em uma condição que o transfigura em um simulacro, o que é inevitável, já que durante a formação inicial o futuro professor não tem a autorização para exercer a sua função de forma plena, com todos os encargos que ela traz.

Pensar em formação de professores alfabetizadores é um exercício que se revela ainda mais complexo, dadas as múltiplas frentes pelas quais a alfabetização pode ser vista. São vários os saberes a serem mobilizados na ação de alfabetizar, desde aqueles envolvendo o funcionamento do sistema de escrita até aqueles relacionados ao desenvolvimento da crian-

¹² Tardif (2011) fala de saberes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Não cabe o aprofundamento de tais noções nesta altura do presente trabalho.

ça durante o seu processo de aquisição da escrita. Como tais saberes poderão ganhar sentido para estudantes de Pedagogia, professores em formação inicial, considerando a distância que os separa da prática? Talvez essa tenha sido uma das principais questões deixadas pelas discussões trazidas neste texto.

É preciso reconhecer o papel a ser exercido pelo professor, aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escola em sua vida. O que cabe a esse professor das séries iniciais?

O que se busca, mais do que a alfabetização do aluno, é o seu letramento, a sua formação como sujeito capaz de participar de diferentes práticas sociais com a escrita. Contudo, para que o professor possa, de fato, dar a sua parcela de contribuição nesse processo de formação, é preciso que ele tenha clareza das noções que nortearão o seu fazer pedagógico e que ele conheça a matéria-prima com a qual trabalhará: a língua e suas nuances, especialmente a relação entre letra e som, que tão fortemente ganha visibilidade durante a alfabetização.

Em minha trajetória, tais noções foram sendo adquiridas em contexto de aprendizagem não previsto para a formação do alfabetizador (curso de Letras). Não deveria ser necessário ao pedagogo também fazer um curso de Letras para aprender sobre a língua com a qual trabalha, destrinchando-a em exercícios intensos de reconhecimento de qual letra representa qual som, ou, ainda, aprender sobre as possibilidades de trabalho com os gêneros do discurso, realçando o caráter interativo da linguagem e a responsabilidade para com o letramento dos estudantes. Dada a natureza própria da alfabetização e do letramento, parece bastante evidente que a abordagem linguística não pode ser conteúdo ausente nos cursos de formação de professores, sob a pena de termos alfabetizadores bem fundamentados nos temas da educação e absolutamente inocentes no conteúdo que instaura sua prática pedagógica.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Trad. M. E. Galvão] 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. [Trad. D. M. Lichtenstein, L. Di Marco e M. Corso] Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo, 2009. Relatório Preliminar.
- HEINZ, D. P. **O letramento na voz dos professores alfabetizadores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville-SC, 2013.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

KOERNER, R. M. “**Professora: balde é com 'u' ou com 'l'?**”: O ato de mediar do professor alfabetizador. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 1999.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

MARQUES, J. V. Quem é o professor alfabetizador? **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, n. 38, p. 8-11, maio/jun. 2014.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no Curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. [Trad. J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche] 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A JORNADA DE ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: INDAGAÇÕES SOBRE A CRIANÇA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Lilane Maria de Moura Chagas¹

Assustada
Andando em círculos
Estou debaixo da terra
Eu caio
Sim, eu caio

Estou enlouquecendo
Onde eu estou agora?
De cabeça pra baixo
Não posso parar agora
Isso não pode me parar agora

Eu vou superar
Vou sobreviver
Quando o mundo estiver se partindo/ Quando o mundo desabar
Quando eu finalmente atingir o chão
Eu irei me virar
Não tente me parar/ me impedir
Não vou chorar

Eu estou no país das maravilhas
De pé novamente
Isso é real? Isto é real? Isso é faz de conta?
Eu vou tomar uma posição até o final
(Alice/Avril Lavigne)².

Introdução

Este texto surge da paixão pela história, pela jornada, pela aventura de “Alice no País das Maravilhas”. Como uma amante dessa história, eu me senti muitas vezes convidada a falar sobre ela: nas minhas aulas no Curso de Pedagogia, nas formações de professores, nos grupos de pesquisas e, informalmente, quando sou tocada a falar dos meus próprios processos de crescimento e indagações diante daquilo que a vida revela como surpresa. Sim, pois Alice é a metáfora para mim, de nossos próprios processos de buscas pelo crescimento em todas as dimensões da vida. Muitas vezes caímos nos “buracos” e ficamos bem pequenas diante das coisas que a realidade nos apresenta. Outras vezes, fortalecidos, crescemos e os

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora supervisora do Polo 1 – Florianópolis e regiões, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

² ALICE. Disponível em < <http://www.vagalume.com.br/avril-lavigne/alice-traducao.html#ixzz3nYG7Mg3t>>.

problemas e a realidade se complexificam. Assim é o movimento da vida. As histórias singulares se misturam com as histórias ficcionais e vamos sonhando e aprendendo a viver. Assim, inicio este texto falando de como o desejo de escrevê-lo foi gestado. Destaco, portanto, que no ano de 2014, na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no Polo 1, o qual coordenei como supervisora, instalamos o Cine PNAIC no turno noturno da formação, e Alice foi um dos filmes exibidos. Já ali, também no desejo de ampliar a discussão, essa reflexão foi se constituindo ao ouvirmos sobre o impacto do filme.

No planejamento da formação do PNAIC de agosto de 2015, fui convidada a falar sobre a infância e a criança. Também tomada por esse tema, uma das formadoras me indagou se não seria interessante que eu falasse da criança e de Alice. Achei a provocação muito pertinente, mas não me animei para efetivar uma palestra com este teor naquela formação, embora tivesse, como motivação e base, o trabalho realizado por algumas professoras do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) com as crianças pequenas no ano de 2014 sobre a história de Alice com diferentes versões publicadas, imagens e filmes.

No entanto, a vida é cheia de surpresas e as oportunidades são dadas no momento oportuno seguindo seu ritmo e desejo. Assim, envolvida com a comemoração do evento dos 150 anos de Alice, participei da mesa em que ouvi uma fala da professora Dirce Waltrick do Amarante intitulada *Qual a Moral de Alice?* Essa palestra me provocou muitas questões, busquei alguns trabalhos já realizados sobre Alice e comecei meu mergulho e estudo sobre o tema.

Ao ser convidada para fazer a fala inicial na formação do PNAIC em outubro do mesmo ano sobre avaliação escolar, considerei que naquele momento, com base no movimento gestado há um tempo, era o momento de entrar na jornada de Alice e revelar minhas inquietações e provocações sobre o tema que é a criança e a avaliação escolar. Desse modo, peço ao leitor licença ficcional para realizar essa reflexão e aproximação para algo que parece *nonsense*: a Avaliação escolar e a Jornada de Alice.

1 Carroll³ e Alice⁴: Uma relação já conhecida?

Aceitando a provocação para a palestra, tomei como base as imagens do clip de Avril Lavigne, juntamente com a canção (letra que compõe a epígrafe deste texto), para iniciar minha fala na formação de outubro cujo tema originou estas reflexões. Indaguei: O que as imagens e a canção nos provocam a pensar sobre a avaliação escolar? É possível viajarmos na história de Alice e nos indagarmos acerca do sentido das coisas? “Tem sentido esta histó-

³ Charles Lutwidge Dogson (pseudônimo Lewes Carroll), reverendo e professor de matemática, na Christ Church, em Oxford. Escreveu “Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá”.

⁴ Alice Liddell, protagonista da aventura narrada por Carroll em “Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá”.

ria para nós? Que sentido? Quer saber? Entre na toca e vá atrás da Alice, que vai atrás do Coelho” (CADERMATORI, 2010, p. 11). Eis aí como a palestra se iniciou. O livro e a própria narrativa de Carroll foi enredando as imagens e a fala sobre a temática. Apresentei o livro para as professoras em formação fundamentada na fala de Amarante (2015) ao afirmar que “Alice no País das Maravilhas é um daqueles livros que, como toda grande literatura, estica e encolhe muito facilmente conforme os interesses, as habilidades e a idade do leitor”. Essa imagem produzida por Amarante é importante para nosso início de conversa, uma vez que estão implícitos nesta afirmação dois aspectos que retomaremos mais adiante: o esticar e o encolher (o crescimento) e as idades do leitor (as crianças de todas as idades).

A narrativa de Alice ultrapassou seu próprio tempo e espaço. Alice tem, exatamente em 2015, cento e cinquenta anos. Essa história, essa narrativa, esse livro tem sido estudado em muitas áreas de conhecimento⁵ que vêm contribuindo para desvendar significados e produzir muitos outros sentidos para a jornada desta menina chamada Alice e suas aventuras. Há diversos registros que afirmam que

esta história foi contada por Carroll, pela primeira vez, a três meninas da família Liddel, durante um passeio pelo Tâmis, rio que atravessa Londres. O livro foi dedicado por ele a uma delas, Alice, como você vai ver tão logo comece a leitura. Trata-se de uma aventura subterrânea, composta em prosa e verso, com muito humor e certa dose de horror (CADEMORTORI, 2010, p. 11).

Pergunto-me, o que leva Cademortori (2010), já na sua apresentação à tradução do livro de Alice, a apresentar a narrativa como uma aventura que possui “certa dose de horror”? Minha hipótese se sustenta na ideia de que muitos adultos, ao analisarem o livro, o consideram obscuro, *nonsense* demais para as crianças pequenas. Mas até que ponto ao colocarmos uma indicação do livro por faixa etária não estamos dificultando que também elas, as crianças pequenas, possam produzir seus sentidos e leituras?⁶

Para potencializarmos ainda mais a reflexão sobre este tema, poderíamos lembrar que a

⁵ Encontramos no Banco de teses da CAPES 615 trabalhos registrados somente com a palavra-chave Alice. E fora muitos outros que podem existir cruzando outras, muitas outras palavras-chave.

⁶ Eu e a turma da disciplina Literatura e Infância ministrada no semestre 2015.1 pudemos ter acesso aos materiais e à explicitação do trabalho realizado pelas professoras Carolina, Lígia, Saskya no ano de 2014 para as crianças pequenas. Tivemos acesso ao rico repertório selecionado pelas professoras, desde documentários sobre Alice (1930), imagens de diversos artistas e a produção das crianças a partir desse trabalho. A experiência das professoras nos provocou a dar outro sentido ao trabalho com os materiais, obras e pinturas produzidos pelos artistas que não estão pensando sua Obra para uma determinada faixa etária. Mas esta é outra questão que nos provoca a discussão e o repensar a produção cultural de homens e mulheres na relação do acesso para o maior número de crianças das mais diversas idades e classes sociais. Esta e muitas outras reflexões potencializam nossa pesquisa e projetos de extensão realizado junto a biblioteca da Barca dos Livros e a Biblioteca do NDI.

história de Alice se inicia com uma avaliação sobre o que seria um livro para crianças. Alice, já com um olhar indagador pergunta-se sobre o livro que a irmã mais velha está lendo “de que serve um livro sem figuras nem diálogos”⁷. O que está nos apontando Alice ao avaliar um livro? O que um livro destinado às crianças precisa ter para tornar-se interessante para o pequeno leitor?

A história de Alice suscitou e continua suscitando muitas questões. Interessa-nos aqui tecer algumas indagações sobre a temática da avaliação escolar e a criança, o que, implicitamente, consiste em uma “crítica ao sistema educacional que o livro comporta”. (AMARANTE, 2015, p. 2).

2 A criança Alice e o que dizer sobre o saber e o ensino

Poderia iniciar esta seção de muitas formas, mas escolho começar perguntando-me quem é “a Alice” que me provoca dizer algo sobre o saber, sobre o ensino, sobre o processo de avaliação escolar?

Alice é uma criança insubmissa, num mundo povoado por criaturas autoritárias, tiranas, ou inclementes. Se for assim que Alice se revela para mim, posso neste sentido, indagar sobre quem é a criança com a qual trabalhamos todos os dias na escola? O que conhecemos delas? Como vivem? Que saberes nós produzimos sobre elas? E para elas? Como a escola olha para a criança que recebe? E ainda seguindo essa linha de indagações, ressalto outra questão que está posta para a docência: a escolha do que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar “isto” e não “aquilo”? Um dos trechos de *Alice* que me permite pensar sobre essas questões é quando ela afirma:

[...]’Teria gostado muito de ensinar alguns truques a ele... se pelo menos estivesse do tamanho certo para isso! Ai, ai! Tinha quase me esquecido de que preciso crescer de novo! Deixe-me ver... como posso conseguir isso? Suponho que teria de comer ou beber uma coisa ou outra; mas a grande questão é: o quê?’ A grande questão era, certamente, ‘o quê?’ Alice olhou para as flores e a relva que a cercavam por todos os lados, mas não viu nada que parecesse a coisa certa para se comer ou beber naquelas circunstâncias. Havia perto dela um cogumelo grande, quase da sua altura; depois de olhar embaixo dele, e dos

⁷ É interessante ressaltar que o livro de Alice no País das Maravilhas encontra instigantes diálogos e desenhos (primeiros desenhos já produzidos pelo próprio Carroll e mais tarde mais conhecidos os desenhos de John Tennel). Vale a pena conhecer também as diversas outras ilustrações espalhadas pelo mundo que nos abre outras possibilidades de leitura e pesquisas.

dois lados, e atrás, ocorreu lhe que não seria má ideia espiar o que havia em cima dele. (CARROLL, 2009, p. 53).

E o que faz Alice diante da situação que se apresenta para ela: olha, observa, pesquisa, indaga e encontra? “Esticou-se na ponta dos pés e espiou sobre a borda do cogumelo e seu olhar encontrou imediatamente o de uma grande lagarta azul”, [...] E elas... [...] “ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio” (CARROLL, 2009, p. 55).

Não seria esse um movimento importante na prática docente para compreendermos o processo das coisas? Inclusive, o tempo do silêncio? Não o silêncio disciplinador que o discurso pedagógico, muitas vezes, impõe às crianças, mas, sobretudo, o silêncio da compreensão, da busca para as indagações que são muitas no movimento da relação com o outro. O silêncio, a pausa necessária diante do novo, das novas ideias. No sistema escolar, há tempo para os tempos e ritmos individuais e coletivos? Há espaço para isso no processo de ensino e de aprendizagem? Considerar tempos e espaços diferenciados é muito importante para/na prática pedagógica?

Voltemos à jornada de Alice, pois ela, ao ser indagada sobre o conhecimento de si, enfatiza com simplicidade algo que nos parece custoso de entender, que são as transformações que ocorrem o tempo todo no processo da experiência com o conhecimento:

[...]’Quem é você?’ perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: ‘Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então’. (CARROLL, 2009, p. 55).

E na continuação do diálogo, outras pistas de reflexão de Alice são colocadas: “Quer dizer com isso?” esbravejou a Lagarta. “Explique-se!”. Não estaríamos nós professores na postura da Lagarta, o tempo todo exigindo que nossas crianças expliquem as coisas, enquanto elas ainda estão no processo de elaboração das coisas e do mundo? Pode a voz de Alice revelar a voz das crianças que muitas vezes não compreendemos:

[...]’Receio não poder me explicar’, respondeu Alice, ‘porque não sou eu mesma, entende?’
‘Não entendo’, disse a Lagarta.
‘Receio não poder ser mais clara, Alice respondeu com muita polidez, pois eu mesma não consigo entender, para começar; ... e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador’.

'Não é', disse a Lagarta.

'Bem, talvez ainda não tenha descoberto isso', disse Alice; 'mas quando tiver de virar uma crisálida... vai acontecer um dia, sabe... e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?'

'Nem um pouquinho', disse a Lagarta. 'Bem, talvez seus sentimentos sejam diferentes', concordou Alice; 'tudo que sei é que para mim isso pareceria muito esquisito'. (CARROLL, 2009, p. 55-57).

Ser de tantos tamanhos... transformar-se. Não é isso que a relação com o conhecimento nos provoca? Quantos momentos na vida nos sentimos grandes quando já compreendemos o mundo? E quando as coisas difíceis começam a fazer sentido para nós, também não é esse o momento de grandeza diante da vida? Ou o contrário: Quantas vezes não compreendemos nada, e parece que estamos pequeninos diante de tudo que parece ser muito maior que nós? E se pensarmos sobre o processo de avaliação escolar o tempo todo, essa relação de estica e encolhe não está posta o tempo todo? Ou ainda, não estamos em nossas salas de aula apenas avaliando quantitativamente os aspectos cognitivos e das habilidades adquiridas? Avaliando apenas o conhecimento transmitido e retido pelas crianças?

Moraes (2008) recomenda que

a avaliação seja vista como um instrumento que colabore tanto para a melhoria qualitativa da aprendizagem, quanto para uma melhor compreensão das dificuldades dos problemas, bem como dos elementos facilitadores de tais processos. A função principal da avaliação está na melhoria da qualidade da aprendizagem. (MORAES, 2008, p. 233).

Seguindo o diálogo, podemos ainda destacar: será que às vezes não percebemos, verdadeiramente, as transformações das crianças? E a questão que sempre nos colocamos é: reprovamos ou não essa criança? O que fazer com o estudante que não aprendeu? Mas até que ponto se dá voz à criança e se tem coragem de dialogar sobre suas mudanças e transformações?

No capítulo *Porco e pimenta*, acontece pela primeira vez o encontro de Alice com a Duquesa segurando seu bebê de colo e seu gato, que é obrigado a gostar de pimenta posta abundantemente na sopa. Nesse encontro, o diálogo se estabelece sempre com muita tensão e imposição: a imposição no diálogo entre adulto e criança. Arriscamos afirmar que nossa

protagonista revela dificuldade em entabular uma conversa com a Duquesa e, quando acontece, a Duquesa rotula Alice na posição do “não saber”. É possível indagar que também nós professores, muitas vezes, travestido de Duquesa, colocamos igualmente as crianças nesse lugar – o do “não saber”? – “Você não sabe grande coisa”, observou a Duquesa; “e isto é um fato”. (CARROLL, 2009, p. 71).

Seria essa a posição docente no processo de avaliação? Cotidianamente, não utilizamos de mecanismo de controle dos tempos, do conteúdo, do saber adquirido, do processo, dos sujeitos e do resultado esperado? Existe nesse capítulo também a cozinheira que está preparando uma sopa e ao tirá-la do fogo, começa a atirar tudo que estava a seu alcance na Duquesa e no bebê. A Duquesa não tomava conhecimento deles, nem quando a atingiam. E tomar conhecimento dos fatos, do que está acontecendo na sala, no processo de aprendizagem das crianças, não seria um requisito da ação docente? E por que não afirmar, do fazer da avaliação? “Oh! Por favor, veja o que está fazendo!” gritou Alice (CARROLL, 2009, p. 72). Não estariam de alguma forma nossas crianças falando: “por favor olha eu aqui!” “Veja, o que já sei! Olha o que escrevo!”

Outro paralelo possível de traçar é sinalizado por Amarante (2015), que afirma:

[...] a pimenta e os livros, pois muitas vezes os livros oferecidos aos alunos na escola, ainda que não sejam do gosto das crianças, são enfiados nelas goela abaixo, para usar uma expressão autoritária com a qual a Duquesa talvez concordasse. (AMARANTE, 2015, p. 4).

A Duquesa também nos brinda com uma fala importante: “Se cada um cuidasse da própria vida”, disse a Duquesa num resmungo rouco, “o mundo giraria bem mais depressa”. (CARROLL, 2009, p. 74). Desse modo, se acreditamos que ao invés de sustentar na escola um olhar para as coisas periféricas, alheias ou as que rotulam e excluem as crianças, acreditamos também que a Duquesa tem razão em sua colocação.

O diálogo de Alice com a Duquesa continua, e Alice aproveita para mostrar-lhe o que sabe sobre seus conhecimentos matemáticos, e de ciências. E, em um determinado momento, a Duquesa a interrompe com voz severa: “cortem-lhe a cabeça!” (CARROLL, 2009, p. 74). Metaforicamente, estabelecendo uma relação entre a atitude da Duquesa e o resultado final das avaliações escolares: quantas vezes as cabeças das crianças não foram cortadas na escola e a produção do fracasso escolar se constituiu um dado de realidade?

Na cena, a relação entre adulto e criança é complexa, revelando tudo aquilo de imperativo, impositivo, normativo, disciplinador. E depois, há uma ação efetiva de passar a responsabilidade ao outro no momento em que a Duquesa atira o bebê nos braços de Alice e sai de cena.

E o que faz Alice? Busca uma maneira adequada de acalantar a criança. E leva para o ar livre evitando a sua morte naquele lugar! Não seríamos “Alices” quando aceitamos o desafio de nutrir as crianças, cuidando do seu bem-estar físico e emocional, bem como zelando para que elas aprendam, superem os obstáculos, avancem em seu processo formativo? E nós adultos, continuamos submetendo as crianças à experiência do fracasso escolar? Fracasso das crianças ou do sistema ou dos adultos? E por que não temos a coragem de perguntar: na visão de quem a criança fracassa? O fracasso escolar ainda se constitui um dado de realidade em nosso país. Na relação de Alice com o Gato de Cheshire, há o famoso diálogo:

[...] 'Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?'

'Depende bastante de para onde quer ir', respondeu o Gato.

'Não me importa muito para onde', disse Alice.

'Então não importa que caminho tome' disse o Gato. (CARROLL, 2009, p.76-77).

Tal diálogo nos provoca pensar sobre o planejamento de nossas ações. Não seria o plano de ensino um instrumento da materialidade de escolha e de caminhos? Traçados de ações? No capítulo, *Um chá maluco*, algumas perguntas são ressaltadas, mas sem respostas, afirmações sem sentidos, indagações aparentemente loucas, decifrações de enigmas, mas não é também esse o movimento em que o conhecimento se produz? Seria esse movimento similar ao percurso feito pelas crianças no processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento?

No capítulo intitulado *O campo de croqué da Rainha*, há muitas cenas que poderíamos analisar destacando relações autoritárias e antidialógicas. Vamos destacar apenas a cena em que a Rainha demonstra não suportar ser contrariada, e exige a compreensão das coisas. Ela, [...] só tinha uma maneira de resolver todas as dificuldades, grandes ou pequenas. “Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe a cabeça!” (CARROLL, 2009, p. 74).

Indagamos até que ponto o sistema escolar assume a posição da Rainha, sempre na ação de avaliar sob o controle e a obediência, adaptação e disciplina? E esse controle não reforça um discurso (in)visível de adaptação e de hierarquia social? Mas, como romper com esse sistema de controle e segregação social que produz o fracasso escolar de muitas crianças?

Maria Teresa Esteban (2001) salienta que:

o fracasso escolar se configura dentro de um quadro de múltiplas negações, dentre das quais se coloca a negação da legítimi-

dade de conhecimentos e formas de vida formulados à margem dos limites socialmente definidos como válidos. A inexistência de um processo escolar que possa atender às necessidades e particularidades das classes populares, permitindo que as múltiplas vozes sejam explicitadas e incorporadas, é um dos fatores que fazem com que um grande potencial humano seja desperdiçado. (ESTEBAN, 2001, p. 8).

A autora revela a crítica aos diversos processos de negação à criança, negação à valorização de seu saber e de seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

2.1 A avaliação escolar e o dilema da Falsa Tartaruga

No capítulo intitulado *A História da falsa tartaruga*, a menininha se encontra uma segunda vez com a Duquesa, aquela personagem assustadora e impositiva que aparece no capítulo intitulado *Porco e Pimenta*. Alice caminha distraída quando, de repente, é interrompida pela Duquesa que diz:

[...]“Você está pensando em alguma coisa, minha cara, e isso a faz esquecer de falar. Neste instante, não posso lhe dizer qual é a moral disso, mas vou me lembrar daqui a pouquinho”. ‘Talvez não tenha nenhuma’, Alice atreveu-se a observar. ‘Ora, vamos, criança!’ disse a Duquesa. ‘Tudo tem uma moral, é questão de saber encontrá-la’ (CARROLL, 2009, p. 105).

Diante desse diálogo, afirma Amarante (2015):

Essa busca pela moral era e, parece que ainda é, perseguida pela escola. Na instituição escolar, tudo tem que ter um porquê, tudo tem que ter uma conclusão, de preferência uma única resposta para evitar grandes discussões, ainda que, muitas vezes, essa conclusão seja tão nonsense e absurda quanto as conclusões da Duquesa (AMARANTE, 2015, p. 02).

Amarante (2015) nos faz lembrar que “nesse mesmo capítulo, mais adiante, por exemplo, para alimentar a conversa, Alice diz: ‘O jogo está bem melhor agora’ e logo ouve a réplica da Duquesa: ... ‘e a moral disso é... ‘Oh, é o amor, é o amor que faz o mundo girar’”. (CARROLL, 2009, p. 105).

Não seria o afeto algo que produz intensidade na relação e que nos indica como lidar com as crianças? Seria o afeto o termômetro para perceber o que, nas crianças, nos provoca, nos incomoda ou nos impulsiona? Precisamos entender as condições que estão para além daquela criança. Entender que ela faz parte das relações sociais estabelecidas, reais e objetivas. É complexa e árdua a atividade de aprender com e ensinar diferentes pessoas? E quem disse que é fácil esse processo? O estudo, a discussão coletiva, as pesquisas, as trocas, e a literatura nos auxiliam e podem nos dar pistas significativas para avançarmos.

A propósito, parafraseando Amarante (2015), a literatura oferecida às crianças na escola não precisaria, necessariamente, apresentar uma moral ao final da história. Mas não é tão fácil nos livrarmos da moral ou dos ensinamentos – esses imperativos e impositivos. Não obstante, a função social do professor é ensinar as crianças. Ensinar o quê? Aquilo que elas já manifestam? Ensinar apenas o que é da ordem do desejo e do interesse? Até que ponto, nós não ensinamos as crianças a lerem textos de vanguarda, isto é, textos mais inventivos e contestadores? Assim, afirma a autora que “sabe-se que esses textos podem não ter uma moral facilmente discernível nem mesmo uma narrativa linear [...]” (AMARANTE, 2015). Por isso, os textos de vanguarda, os clássicos são leituras necessárias e importantes para todos.

Avaliando a narrativa de Carroll, Amarante (2015) ressalta que “Alice é um exemplo de um livro que não tem uma moral explícita, nem poderia ter, já que o paradoxo é uma de suas características principais. De modo que Carroll afirma uma coisa para mais adiante negá-la ou contrariá-la” (AMARANTE, 2015, p. 03). É muito importante abrir os horizontes do leitor, mostrar diferentes formas de escrita e diferentes propostas literárias.

Amarante (2015) provoca-nos ainda com uma importante questão: Não seria a Duquesa uma representação também da figura do professor convencional e autoritário, que se curva aos objetivos da Instituição escolar, vista por Carroll de forma bastante crítica?

um dos preceitos morais da Duquesa deixa Alice bastante confusa. A Duquesa replica uma frase de Alice dizendo: [...]e a moral disso é 'Seja o que você parece ser'... ou, trocando em miúdos, 'Nunca imagine que você mesma não é outra coisa senão o que poderia parecer a outros do que o que você fosse ou poderia ter sido não fosse senão o que você tivesse sido teria parecido a eles ser de outra maneira'. (CARROLL, 2009, p. 106).

Ressalta, ainda, Amarante (2015, p. 05) que “Alice diz que entenderia a frase se ela fosse escrita, mas em troca ouve a seguinte ameaça da Duquesa: “Isso não é nada perto do que eu poderia dizer, se quisesse”. Essa cena é muitas vezes um fato nas escolas, muitas

vezes algumas posturas de professores ainda são bastante ameaçadoras às crianças, retirando-lhes a voz e a vez de falar e se posicionarem. O diálogo entre Alice e a Duquesa ainda nos revela outras questões que acontecem no interior das relações escolares e na relação hierárquica entre adultos e crianças. Outro exemplo é quando Alice afirma ter o direito de pensar, e a Duquesa responde que a menina tem o direito de pensar tanto quanto um porco tem de voar. (CARROL, 2009, p. 107). “A liberdade é posta em xeque diante do sistema escolar” (AMARANTE, 2015, p. 05). A autora, também elucida que “mais adiante, nesse mesmo capítulo, Alice é apresentada a um Grifo e a uma Falsa Tartaruga, ambos teriam frequentado a 'escola do mar' e parecem ter aprendido nela que ouvir é muito mais importante do que falar ou indagar”. Nessa relação, Alice também percebia que ali, naquele lugar nunca tinha recebido tantas ordens. Nesse contexto, pensemos, seria a escola o lugar do discurso normativo e imperativo por excelência? Até que ponto, esse discurso não seria, por princípio, excludente indo de encontro ao direito de escolarização e de aprendizagem para todas as crianças?

Voltando ao capítulo da *Tartaruga Falsa*, a complexidade da relação é destacada por Amarante (2015):

não demora muito para Alice fazer uma pergunta à Falsa Tartaruga e ser repreendida pelo Grifo, que diz: “Devia ter vergonha de fazer uma pergunta tão simples”, deixando Alice com vontade de se enfiar embaixo da terra, Mais à frente, quando Alice novamente interrompe o discurso da Falsa Tartaruga, o Grifo a manda calar a boca. (AMARANTE, 2015, p. 05-06).

Essas histórias podem nos ajudar a refletir sobre as posturas autoritárias que há na ação docente para calar as crianças. Muitas vezes, as crianças na escola não sabem como agir, pois elas necessitam apresentar suas dúvidas e seu não saber, para que sejam ensinados os conhecimentos necessários para saída desse lugar. Ao invés disso, elas são diagnosticadas pela escola como incapazes ou que não conseguem aprender. Se ela tenta reproduzir os modelos que lhe são apresentados e não consegue fazê-lo perfeitamente também é desqualificada. Assim, Amarante (2015) coloca:

será que ainda hoje, nós professores, não falamos mais do que escutamos? Será que não continuamos em sala de aula a impor sempre o nosso ponto de vista, como se os textos que lemos junto com os estudantes só tivessem sentido se interpretados por nós”? Sempre somos levados a procurar em tudo uma única resposta, como faz a Duquesa? (AMARANTE, 2015, p. 6).

A escola, pouco considera as vozes destoantes. E quando essas são ouvidas geralmente são avaliadas negativamente. Qual é o espaço no cotidiano escolar para sua expressão e reconhecimento? E se pensarmos no sistema de avaliação escolar, embora tenha avançado com as discussões e pesquisas, percebemos que ainda está implícita uma perspectiva excludente. Ainda os instrumentos e critérios silenciam as crianças que dele participam. De modo geral, podemos também afirmar que há uma desvalorização de saberes e conhecimentos que não aqueles considerados na matriz curricular. Até que ponto não precisará desenvolver um olhar mais atento, uma escuta mais refinada, uma intuição mais apurada que são construídas por meio do diálogo?

Ressaltamos aqui uma fala entre a Tartaruga e Alice sobre saberes e disciplinas cursadas:

[...]'Só fiz o curso regular'. 'E como era?' quis saber Alice. 'Lentura e Estrita, é claro, para começar", respondeu a Tartaruga Falsa; 'e depois os diferentes ramos da Aritmética: Ambição, Subversão, desembelezação e Distração'. 'Nunca ouvi falar de 'Desembelezação', Alice se atreveu a dizer. 'O que é?' O Grifo levantou as duas patas de surpresa. 'Como? Nunca ouvi falar de desembelezação?' exclamou. 'Sabe o que é embelezar, suponho?'. 'Sei', disse Alice sem muita convicção; significa... tornar... alguma coisa... mais bela'. 'Nesse caso', continuou o Grifo, 'se não sabe o que é desembelezar, você é uma bobalhona'. Não se sentindo estimulada a fazer mais nenhuma pergunta sobre aquilo, Alice se virou para a Tartaruga Falsa e disse: 'Que mais tinha de estudar?' (CARROL, 2009, p.113 -114).

Amarante (2015) nos ajuda a lembrar que “na Inglaterra vitoriana, a escola formava massas de alunos que deveriam se comportar 'bem' em prol dos interesses econômicos e sociais do país” (p.7). E hoje, nas escolas brasileiras existe alguma semelhança de ideal pedagógico? “Pergunto, qual seria o conceito de homogeneidade no século XXI? Será que não continuamos a reproduzir na escola discursos pedagógicos de outras épocas? Será que a escola não continua ainda perpetuando e reforçando a homogeneidade social, como sempre fez?” (AMARANTE, 2015, p. 7).

Hoje, existe uma avaliação nacional que impõe e ao mesmo tempo pressiona, tem-se no país uma tendência de homogeneização curricular considerando ser possível que diferentes sujeitos tenham acesso a conteúdos iguais, na ilusão de que assim ocorram as mesmas oportunidades num processo de avaliação padronizado. Diante disso, pergunto-me: que posição política (atitude reflexiva) nós podemos ter sobre os encaminhamentos de uma base nacio-

nal comum? Por que algo tão complexo precisa ser tão acelerado, igual a postura do coelho no início da história de Alice? Não estamos no caminho da substituição da heterogeneidade de real por uma homogeneidade idealizada?

Além dessas questões outras se colocam para nós na realidade contraditória que vivemos: será que não continuamos a pedir respostas que reproduzam o que foi decorado ao invés de proporcionarmos a reflexão sobre o conhecimento? Por que o reforço, a disciplina, os exames classificatórios são muito mais evidenciados que a própria criança e sua apropriação do conhecimento? As crianças se interessam pela leitura e escrita, no entanto, que tipo de trabalho se faz com as crianças que não aprendem? Qual é o real papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem? Não está a escola repleta de sistema de classificações de comportamentos das crianças? Classificação apenas com base em erros e acertos? Que fios são possíveis de serem tecidos entre avaliar, corrigir, selecionar e promover a melhoria dos processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças?

Moraes (2008) ressalta que:

[...] Muitas vezes, nós docentes esquecemos que a aprendizagem é sempre individual, implicando processos de diferenciação e não de homogeneização.(...).Muitas vezes esquecemos que cada aprendiz atua a partir de seu nível de realidade, de acordo com sua percepção e nível de consciência e, nem sempre, a realidade habitada por um corresponde ou é compreendida pelo outro. (MORAES, 2008, p. 235).

São muitas as questões ainda sem respostas que permeiam a prática pedagógica. Não obstante, o olhar para os discursos excludentes precisa estar presente para que nos tornemos mais atentos. Necessitamos também aguçar atenção para a avaliação em que a perspectiva da ética e da inclusão seja o tom para a saída de “tocas tão fundas” na prática escolar. Precisamos mudar verdadeiramente as relações cristalizadas de poder e hierárquicas que muito mais calam e excluem as crianças da escola do que acolhem e promovem a formação de suas máximas capacidades humanas.

Palavras inconclusas... a saída da Toca?⁸

⁸ Essa formação de outubro/2015 além da discussão provocada por esse texto, houve o convite aos professores para, após término das atividades de estudo e debate, participarem no contraturno da formação, no Cine PNAIC da exibição do filme: A menina no país das maravilhas. Sinopse: *Phoebe é uma menina rejeitada por seus colegas de classe, que deseja ardentemente participar da peça de teatro 'Alice no País das Maravilhas'. Com o estresse do dia a dia, as manias e tiques de Phoebe pioram, o que termina criando forte pressão em seus pais. Ambos tentam compreender e ajudar a filha, mas Phoebe se esconde em suas fantasias, confundindo realidade com sonho. A menina terá que encarar um doloroso e emocionante processo, passando pela incrível transformação, como o de uma lagarta que se torna uma bela borboleta.* Cf. [http:// www.psicologiaecinema.com/2010/04/menina-no-pais-das-maravilhas.html](http://www.psicologiaecinema.com/2010/04/menina-no-pais-das-maravilhas.html).

Finalizo destacando que este texto é a leitura de uma apaixonada pela história de *Alice*, que buscou trazer, além desse olhar, algumas indagações provocadas pela formação do PNAIC junto a outras mediações e desafios já mencionados no início deste texto, e, sobretudo, pelos anos de prática pedagógica inserida em contextos da educação básica e do ensino superior.

O direito de pensar é um valor dos seres humanos e dele me valho nesse momento, tecendo críticas à escola que, muitas vezes, não respeita os processos de desenvolvimento das crianças, não favorece a transformação necessária desses comportamentos. Confesso que também essa é minha luta pessoal para não agir como a Duquesa, a Rainha ou como o Grifo que não “escutam” e impõem muitas regras que impedem o crescimento de si e do outro. “Quanto às crianças, talvez elas não façam nem essas nem outras reflexões. Elas simplesmente terão o direito ao prazer ou não de ler e se divertir com *Alice* e as criaturas que ela encontrou quando caiu na toca do Coelho” (AMARANTE, 2015, p. 7).

Encontraremos a chave de portas grandes e pequenas para rompermos com o estabelecido e propormos uma pedagogia da inclusão (uma inclusão real e não formal) na discussão de possibilidades coletivas para proporcionar as crianças à sua condição de infância, possibilitando outras histórias e aventuras num percurso formativo que vise o desenvolvimento de suas máximas qualidades humanas. Talvez até com o sonho do País das Maravilhas e encontrando prazer em todas as alegrias simples, singular que cada criança tem com sua história no mundo, na escola e com o outro garantindo assim o seu lugar no mundo com voz e vez de ser humano.

Referências

AMARANTE, Dirce Waltrick. **Qual é a Moral de Alice**. Palestra proferida no evento: 150 Anos de Alice. CED, UFSC, 2015 (mimeo).

CADERMATORI, Ligia. Aventuras sob a terra. (Apresentação). In CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: FTD, 2010, p.10-11.

CARROLL, Lewis, **Aventuras de Alice no País das Maravilhas**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana, 2008.

DIALOGANDO SOBRE CURRÍCULO E CULTURA POR MEIO DAS MEMÓRIAS DO MENINO BARTOLOMEU

Gracielle Boing Lyra¹

Situando o lugar de produção

Um texto é feito de muitos outros, foi dessa forma que este foi tecido. O livro de Bartolomeu Campos de Queirós, *Sobre ler, escrever e outros diálogos*, vem fazendo sentido à minha história desde o dia em que me foi apresentado. No último encontro de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, na cidade de Laguna, dialogando sobre a sala de aula, uma cursista pede para ler um texto, ao iniciar a leitura, percebo que se trata de *Uma Definitiva Presença*, texto de Bartolomeu Campos de Queirós, do livro já citado anteriormente, falando sobre sua infância e sua primeira professora, Dona Maria Campos. Tenho levado esse livro comigo, como uma espécie de companheiro, a cada leitura um sentido atribuído, em cada partilha de textos no trabalho com a formação de professores, muitos atravessamentos.

Ao escolher a forma como trabalharíamos os temas para a formação dos orientadores de estudos do PNAIC, surge a ideia de uma mesa-redonda, e coube a mim dialogar sobre currículo e cultura. Muitas ideias passam pela minha cabeça, parece que tudo já foi dito, tenho a sensação de que estamos caminhando sempre entre as mesmas palavras, queria uma interlocução que trouxesse mais questionamentos do que certezas, lembro que há um livro em minha bolsa, um livro que fala de infância, escola, leitura, escrita, cheiros, sabores, vida, família, arte, música, literatura, marcas. Seria possível falar em currículo e cultura por meio das memórias da infância de Bartolomeu Campos de Queirós?

Já não estou mais só, pois sou constituída e interpelada pelo outro. Assim sendo, farei uso de agora em diante do “nós”. Amorim (2001, p. 10), ao distinguir as vozes do locutor, aquele que diz eu no interior do texto (ou que diz “Nós” ou “se” da terceira pessoa) diz que “a identidade absoluta de meu eu com o eu de que falo é tão impossível quanto tentar se suspender pelos próprios cabelos”. E conclui:

isto não quer dizer que não se possa ouvir a voz do autor no texto; simplesmente ela não está no lugar em que se acredita que esteja. Ela não está naquilo que relata o locutor, por mais sincero que ele possa ser. A voz do autor concerne um lugar enunci-

¹ Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau PPGE/ME. Docente do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e da Universidade do vale do Itajaí UNIVALI. Formadora de Língua Portuguesa do PNAIC/UFSC/MEC.

ativo em seu texto e como tal ela é portadora de um olhar, de um ponto de vista que trabalha o texto do início ao fim (AMORIM, 2001, p. 10).

Resolvemos entrelaçar textos de Bartolomeu Campos de Queirós, *Sobre Ler e Escrever e outros diálogos*, o texto de Patrícia Corsino sobre infância e linguagem na obra de Bartolomeu Campos de Queirós, *Questões para Educação Infantil* e o texto de Carlos Eduardo Ferrago no texto do caderno um do PNAIC escolhido para a formação, com o título *Currículo, Cotidiano Escolar e Conhecimentos em Rede*. Conforme aponta Marques (2013), quando temos um tema em nossa cabeça, a todo momento topamos com ele, foi dessa forma que encontramos o texto da professora Corsino (2012) e com o texto lido pela orientadora de estudos. Assim sendo, “a palavra em função do interlocutor tem uma importância grande e tem *duas faces* porque ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. (BAKHTIN, 2004, p. 113). As palavras de Bartolomeu se dirigem ao cotidiano escolar, ao lê-las pudemos refletir sobre a nossa prática docente, a cultura e o currículo presentes nas escolas hoje. Surge o desejo de partilhar com outros educadores.

Fazer o exercício de pensar o lugar do currículo na cultura, por meio dos memoriais é o objetivo principal dessa interlocução. Não temos a pretensão de apontar respostas e certezas, e sim buscar questionamentos, permitir ao leitor a reflexão do tema nas práticas pedagógicas e sobretudo, nas ações do professor. O solo teórico-metodológico que norteia este texto está fundamentado nos referenciais da enunciação no viés do Círculo de Bakhtin e no processo sócio-histórico de Vygotsky. Os conceitos dessas teorias contribuíram para compreensão da temática e possibilitam o diálogo entre os textos. Traremos esses conceitos entrelaçados às falas de Bartolomeu e os excertos dos outros dois textos já mencionados acima.

1 Currículo e cultura memórias e reflexões

A obra de Bartolomeu Campos de Queirós mergulha em suas memórias de infância. O Vigor da linguagem com que deixa aflorar os sentimentos do menino, evidencia que as crianças, desde bem pequenas, são sensíveis ao mundo, percebem e significam intensamente o que está a sua volta. As memórias do menino trazem as miudezas do cotidiano, contextos de vida de um tempo histórico situado, mas a linguagem poética, que arre-mata as emoções, ultrapassa tempo e espaço e toca nossas

memórias, remexe e deixa transbordar o que nem suspeitávamos (CORSINO, 2014, p. 152).

Os dizeres acima permitem compreender os sentimentos que transbordam em nós professores ao lermos os memoriais, eles permitem pensarmos na nossa própria história, na escola em que fomos alunos e na escola em que somos professores, é um remexer de sentimentos. Afirmam novamente a escolha deles para esta reflexão. Feita a explanação dos objetivos e os sentidos para a escrita desse texto, partimos para o primeiro relato.

Minha mãe guardava com cuidados de sete chaves, sobre a cômoda do quarto, três cadernos. No primeiro, ela copiava receitas de amorosos doces: suspiros, amor-em-pedaços, babade-moça, casadinhos, e fazia olho-de-sogra de cor. No segundo caderno, ela anotava riscos de bordados, com nomes camuflados em pesares: ponto-atrás, ponto de sombra, ponto de cruz, ponto de cadeia, laçadas e nós. No terceiro, ela escondia longas poesias, boiando em sofrimentos: A Louca d'Albano, Tédio, O Beijo do Papai. Eu reparava em seus cadernos, encardidos pelo tempo e pelo uso, admirava sua letra redonda e grande, com caneta de molhar, sem ainda desconfiar das palavras. Eu sabia do todo, sem suspeitar das partes. Durante muitas tardes, com o pensamento enfatiado de passado, ela passava as páginas, lentamente, espreitando as folhas vazias, como se cansada de escrever e de pouco exercer. Eram sempre as mesmas comidas, os mesmos pontos, a mesma poesia e muito por decidir (QUEIRÓS, 2012, p.17).

Ao deslizar entre os textos literários memorialísticos de Queirós, observa-se a leitura e a escrita como uma experiência marcante na infância e na família, mostra a presença dela no cotidiano do menino, que presta atenção aos detalhes nos cadernos da mãe, quanto à letra, aos escritos, aos diferentes gêneros discursivos², os sentimentos que são despertados na mãe ao escrever e evidência, sobretudo, os saberes apreendidos em casa. Esse momento da cul-

² É vivendo a vida com os textos, isto é, atuando e nos comunicando nos diferentes campos/ esferas de atividade pelas quais circulamos em nosso cotidiano – em casa, no trabalho, estudando, informando-nos por meio do jornalismo, consumindo, apreciando e fruindo obras de arte, divertindo-nos – que enunciamos e materializamos nossos textos orais, escritos e multimodais. Os gêneros de discurso nos servem nesses momentos, pois são as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade. Todos os cidadãos sabem o que são e reconhecem notícias, anúncios, bulas de remédio, cheques, livros didáticos, bilhetes etc. (ROJO, 2014, p.127).

tura escrita na vida do menino nos provoca a pensar o encontro entre o currículo e o cotidiano. Oliveira (2003, p.68-69) vem a convite de Ferráço (2014), nos dizer que:

o cotidiano [...] aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana (FERRAÇO, 2012, apud OLIVEIRA, 2003, p. 68-69).

Os dizeres acima nos remetem à relação existente entre a leitura e a escrita no conjunto da vida dos nossos alunos. Que experiências cotidianas têm? Como o currículo privilegia esse conhecimento? Corsino (2014, p.163) contribui ao dizer que “a leitura e a escrita embora esparsas e sem livros ditos infantis tinham um lugar na família e na vida do menino que conhecia suas funções por penetrar no fluxo das interlocuções que suscitava”. Percebe-se nos dizeres do menino que ainda não frequentava a escola, sutilezas referentes à escrita, à curiosidade para o ler e o escrever faziam parte do cotidiano e se afirmava a cada dia, como podemos observar no próximo relato.

O avô, ao escrever e brincar com as palavras, ensinava o neto, foi seu primeiro professor, escrevia nas paredes da casa todos os acontecimentos da cidade. O menino desejava ler os textos escritos nas paredes, estimulado pelo avô, que lia para ele, o que evidencia sua participação nos eventos de letramento³ em seu cotidiano.

Meu avô, arrastando solidão, escrevia nas paredes da casa. As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade

³ Os eventos de *letramento* ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno.[...] as pessoas também se envolvem em vários *eventos de letramento* fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego (STREET; CASTANHEIRA, 2014).

silenciosamente. Grafiteiro, afiava o lápis como fazia com navalha. A cidade era seu assunto: amores desfeitos, madrugadas e fugas, casamentos traições, velórios, heranças. Contornava objetos: serrote, tesoura, faca, machado – e ainda escrevia dentro dos desenhos um pouco do destino de cada coisa; o serrote sumiu, a tesoura quebrou, o machado perdeu o corte. Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados. Meu avô era um construtivista (sem conhecer nem a Emília do Lobato) pela sua capacidade de não negar sentido às coisas. Tudo lhe servia de pretexto. Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena. O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora. Jamais me pediu que acompanhasse o caminho que o coelhinho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre muros ou pernas de pau, subindo em árvores, acertando as frutas com estilingue ou enfiando linha na agulha para minha avó chulear. Também, coelho não usava ainda nem na Páscoa, ocasião em que se comungava coordenando a hóstia para não esbarrar nos dentes nem grudar no céu da boca. Meu avô escancarava o mundo com letra bonita e me deixava livre para desvendar sua escritura (QUEIRÓS, 2012, p.20).

As memórias descritas acima nos possibilitam pensar o currículo. No primeiro aparece os desejos do menino, a curiosidade infantil pelos afazeres do avô, o olhar atento a cada gesto “As palavras abrandavam sua tristeza, organizavam sua curiosidade silenciosamente”. A forma com que o avô se apropriava da escrita para interagir e o sentido ideológico dela o encantavam. “Eu, devagarinho, fui decifrando sua letra, amarrando as palavras e amando seus significados”. Aparece nesses dizeres o conceito de alfabetização e letramento, o avô alfabetiza o neto, mostrando o sentido da escrita nas práticas sociais, sem desvincular alfabetização e letramento conforme defende Soares (2014)⁴. Já em um segundo momento ele

⁴ É importante destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura. (SOARES, 2014, p.21).

relata: “Meu avô poderia ter sido meu primeiro professor se fizesse plano de aula, ficha de avaliação, tivesse licenciatura plena”. Percebemos que aqui o menino está falando da instituição escolar e ainda reforça: “O fato é que ele não aplicava prova, não passava dever de casa nem brincava de exercício de coordenação motora” (QUEIRÓS, 2012, p.20).

É possível perceber o movimento entre o cotidiano familiar e o cotidiano escolar, o que nos leva a refletir sobre os *conceitos espontâneos* e os *científicos* e o papel deles no currículo, trazemos Vigotsky (2001) para nos ajudar nessa compreensão:

Os conceitos científicos e espontâneos se encontram, na mesma criança, aproximadamente nos limites do mesmo nível, no sentido de que, no pensamento infantil, não se pode separar os conceitos adquiridos na escola dos conceitos adquiridos em casa. Mas, em termos de dinâmica, eles têm uma história inteiramente diversa: um conceito atingiu esse nível depois de percorrer de cima para baixo certo trecho do seu desenvolvimento, enquanto o outro atingiu o mesmo nível depois de percorrer o trecho inferior do seu desenvolvimento. [...] o conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa aprender o conceito científico e tomar consciência dele (VIGOTSKY, 2001, p. 341-342).

A fala do autor acima permite a compreensão da necessidade de se aproximar esses conceitos e para tal é preciso pensar o currículo e a cultura, visto que a escola é o palco principal para a circulação dos saberes culturais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica trazem a ideia de que o currículo não pode se restringir a documentos escritos, e sim, privilegiar os planejamentos vivenciados nos múltiplos espaços, diz o documento “toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas [...] formas de imaginar e perceber o mundo (BRASIL, 2013, p. 23-24).

Nos dizeres do menino: “Jamais me perdi que acompanhasse o caminho que o coelho fazia para comer a cenourinha nem me deu flor para colorir. Minha coordenação motora eu desenvolvi andando sobre muros ou pernas de pau[..]”(QUEIRÓS, 2012, p.20), o garoto cita as atividades da escola que parecem artificializar o ensino, que desconsideram o contexto, as experiências, as vivências. Novamente trazemos Vigotsky (2001, p, 349): “os conceitos científicos crescem de cima para baixo através dos espontâneos”, eis aí a importância de atrelar o currículo aos conceitos já adquiridos pelas crianças, permitindo a aproximação entre conceitos, que como já visto aqui, um não existe sem o outro.

Nosso diálogo por meio dos dizeres de Bartolomeu nos auxilia a pensar na importância das relações existentes na escola, pois somos sujeitos da experiência. Ferrazo (2015, p.12) auxilia-nos ao dizer que a visão de currículo deve optar por também escutar o comum, dar atenção às práticas cotidianas dos sujeitos das escolas, buscando pensar com eles e não para eles as diferentes situações vividas nos processos de ensino e de aprendizagem. Nos documentos oficiais, encontramos que a cultura também se refere às experiências escolares, que é permeada pelas relações sociais. O currículo, então, deve articular as vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados (BRASIL, 2013).

Na continuidade do seu memorial, Queirós (2012, p.20) relata os jeitos de ensinar do seu avô e a forma como ele se apropriava desse ensinar, fazendo um contraponto com a sala de aula, o que nos permite refletir sobre a docência.

Não sei se aprendi a fazer contas com meu avô. Ele mais me ensinava a “fazer de conta”. No entanto, eu diferenciava o mais alto, do mais baixo, o bife maior do menor, as noites mais frias das noites mais quentes, o mais bonito do mais feio, a montanha mais longe, a dor mais pesada, a tristeza mais breve, a falta mais constante. Ele não possuía cartazes de cartolina nas paredes, vidro com sementes de feijão brotando, cantinho de leitura com livrinhos infantis, lista de ajudantes do dia [...] meu avô devia supor que a escola fosse o mundo inteiro (QUEIRÓS, 2012, p.20).

A linguagem é interativa, dialógica e ideológica, esses enunciados perpassam os cadernos do PNAIC, cabe então a reflexão: em que medida o professor está auxiliando a criança a se apropriar do Sistema de Escrita alfabética na perspectiva do letramento, que sentidos estão atribuindo à escrita? Quando o menino relata que para o avô a escola deveria ser o mundo inteiro, nos permite a pensar no cotidiano da criança e na forma como nos apropriamos dele para ensinar, que contextos de produção estamos utilizando para alfabetizar nossas crianças no ciclo de alfabetização? É por meio dos gêneros discursivos que nos comunicamos e interagimos, sem eles a comunicação seria impossível, eles permitem aproximar os saberes que os alunos já têm aos direitos de aprendizagem. Bakhtin (2004), adverte-nos que os gêneros são relativamente estáveis e isso nos ajuda a pensar na interdisciplinaridade. Como os gêneros estão articulados no currículo, afinal, estamos falando de currículo e cultura.

Ferrazo (2015, p.15) aponta a necessidade de pensarmos uma escola não alheia à realidade dos seus sujeitos, diz que não é possível pensar a escola como uma entidade absoluta,

descaracterizando seu entorno. Para o autor, é preciso tomarmos uma posição contrária àquelas que tomam a escola fora do mundo contemporâneo. “O fato de a 'instituição escolar' ter surgido no século XVIII não pode significar pensá-la de modo atemporal e fora dos processos culturais e da produção das redes de subjetividades tecidas em seus múltiplos espaços-tempos cotidianos na sociedade contemporânea” (grifos do autor).

A citação acima alinhava nossa tessitura e nos ajuda a pensar a forma como a escola lida com os saberes e experiências das crianças que acabaram de chegar a esse novo espaço, pois são do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O que trazem, o que desejam, o que já sabem, como saber o que elas já sabem? Temos construído o currículo, levando em consideração esses saberes? Anunciamos anteriormente que esse texto tinha a intenção de provocar sentidos e possíveis tessituras entre currículo e cultura, portanto, as respostas perpassam as linhas desse diálogo.

Foi na escola que o menino descobriu que era a escola que ensinava a ler e a escrever, que fora dela esse aprendizado não era possível, ele conta na próxima passagem que precisa esquecer o que sabe para agradar a professora, o que nos remete a pensar nas práticas pedagógicas da escola, o tempo citado pelo menino parece passado, longínquo e ao mesmo tempo presente, atual.

Entrei para a escola já sabendo ler, mais ou menos. A primeira palavra soletrada, inteirinha, foi morfina. A dor da minha mãe aumentava sempre e muito. Dia e noite ela gemia e cantava. Vivia entre o medo e a esperança. Vinham da capital algumas ampolas [...] um dia muito de repente, abri o embrulho. Olhei e li, lentamente, morfina. Um pavor frio tomou conta da minha barriga inteira (QUEIRÓS, 2012, p.35).

Ele já havia se apropriado da leitura, mas era preciso esconder para não ofender a professora. Para Bakhtin (2014), não são palavras que pronunciamos mas coisas boas ou ruins, verdades ou mentiras, as palavras, nos enunciados, vêm sempre carregadas de um sentido ideológico e vivencial. A primeira palavra que o menino leu foi Morfina, na embalagem do remédio da mãe, junto à leitura surge o sentido, ele acompanha todos os meses, a chegada desse remédio que amenizava a dor da mãe. Novamente, aqui, a alfabetização na perspectiva do letramento se faz presente, ele sabe ler e compreende o que leu.

Se a linguagem é ideológica e dialógica como é possível esquecê-la, como esquecer o que foi vivido, sentido, apreendido por meio de suas próprias vivências, com naturalidade, respeitando o tempo da infância? É possível pensar os cotidianos escolares, considerando as experiências e os conceitos já apreendidos. Ferrazo (2015, apud, SILVA, 1999, p.136)

auxilia-nos a refletir sobre os estudos culturais e a possibilidade de se pensar os cotidianos escolares como multiplicidades de conhecimentos. Para o autor, a importância de se conceber o currículo com inspiração nessa teorização estaria no fato de as “diversas formas de conhecimento serem, de certa forma, equiparadas. Assim, não há separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo”. O menino Bartolomeu começa a fazer relações com a vida e a escola. Segue outro trecho literário memorialístico do menino Bartolomeu.

[...] Em minha casa ninguém atribuía importância às minhas leituras. Eu aproveitava pedaços de jornais que vinham embrulhando coisas e lia em voz alta, procurando atenções e reconhecimentos. Meu pai me olhava e repetia sempre. “Menino, deixa de inventar histórias, você não sabe ler, nunca foi à escola” ou “Menino, deixe esse papel e vá procurar serviço melhor para fazer (QUEIRÓS, 2012, p. 21).

Os dizeres do pai: “Você não sabe ler nunca foi a escola” (QUEIRÓS, 2012, p. 21), desperta em Bartolomeu sentidos relacionados à escola, que espaço é esse que autoriza ou não minhas aprendizagens, por meio desses dizeres podemos nos questionar, por que só o que se aprende na escola tem validade? Não há aprendizagem fora da escola? Que sentidos nossos alunos estão atribuindo à escola? Interessa-nos, sobretudo, refletir, tentar compreender esses sentidos de currículo mais do que explicar, afinal, no início do texto dizíamos, parece que caminhamos sempre entre as mesmas palavras, é hora de agir, mudar ou ainda problematizar. Vamos as dúvidas do menino:

passsei a duvidar da escola. Parecia-me um lugar só para dar autorizações. Se a escola não autorizasse, eu não poderia saber. O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça. Comecei a dar razão ao meu irmão, já capaz de dirigir o caminho assentado em um travesseiro de paina. Mas logo me veio uma ideia: quando entrar na escola, eu faço de conta que esqueci de tudo e começo a aprender de novo. “Uma mentirinha é um santo remédio para botar um ponto final em conversa fiada”, me ensinou meu avô, coisa que comecei a praticar para encurtar perguntas e me livrar de incômodos. Havia pessoas que gostavam de indagar muito mais do que deviam (QUEIRÓS, 2012, p.21).

Nos documentos oficiais encontramos que o currículo é constituído pelos educadores e pelos alunos nas redes de conhecimentos, por meio de suas vivências, “uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 26). A escola citada no documento é a que desejamos e não como a citada na fala acima: “O medo desse lugar passou a reinar em minha cabeça” (QUEIRÓS, 2012, p. 21). Como pode aprender com liberdade, tranquilidade e alegria um aluno com medo, receios, como pode se lançar à escrita alguém que dúvida da escola? A escrita não é um ato mecânico, ela é dinâmica porque nossas relações sociais são dinâmicas.

Outro discurso presente nos memoriais e que permite dialogar com as práticas pedagógicas é o relato do menino sobre o dia em que foi lhe apresentado uma cartilha, conta que a Lili, personagem principal do referido material, já se apresentava na capa e foi seu primeiro amor. Ele lia com cuidado e em silêncio, pois era preciso guardar segredo sobre os seus saberes, já apreendidos. Há no relato um importante apontamento sobre o currículo que privilegia materiais como cartilhas, apostilas etc. Cabem alguns questionamentos: que aproximações com o contexto há nesse tipo de material? Que relações com os conceitos cotidianos é possível fazer? “Um belo dia Dona Maria Campos trouxe Lili, menina que gostava muito de doce e olhava pra mim, vencia horas folheando a cartilha. A professora jamais soube do meu adiantamento, ela nunca soube que eu já sabia ler” (QUEIRÓS, 2012, p. 22). A linguagem é dinâmica é por meio dela que interagimos, dialogamos, construímos saberes, fazemos relações, apontamos sentidos, atribuímos significado. Bartolomeu Campos de Queirós presentearia-nos com suas histórias da infância e nos possibilita pensar as relações com as crianças que estão à nossa volta, conseqüentemente nos ajuda a pensar o currículo no ciclo de alfabetização. Ao articularmos os conceitos cotidianos aos escolares, os estudos culturais nos permitem pensar num currículo para além dos prescritos oficiais. Ferraço (2015, p.15 apud Silva, 1999, p.133-134) vem contribuir com nosso diálogo:

de forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. Cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação.

Podemos apreender, desse diálogo com os textos escolhidos e com os autores convidados, que o currículo é um processo que se realiza nos cotidianos escolares, familiares e no entor-

no. Ele é construído por meio das relações dos sujeitos por ele envolvidos, considerando os diferentes contextos de vida, as diferentes redes de sentidos culturais, as subjetividades e, cabe à escola, ampliar essas possibilidades.

Palavras nunca finais

Conforme antecipamos anteriormente esta interlocução teve como objetivo fazer o exercício de pensar o lugar do currículo na cultura, por meio dos memoriais de Bartolomeu Campos de Queirós e de outros autores convidados ao longo do percurso de escritura. Não tivemos a pretensão de apontar respostas e certezas, e sim buscar questionamentos, permitir ao leitor a reflexão do tema nas práticas pedagógicas e sobretudo nas ações do professor.

Aprendemos com este diálogo que é preciso refletir sobre o currículo que aproxima os conceitos cotidianos dos conceitos científicos e vice-versa, que possa ser construído nas relações com o outro. Bakhtin (2004), ensina-nos ao dizer que somos constituídos pelo outro. É nas relações sociais que esse encontro se torna possível. Ainda Queirós (2012),

os cadernos de receitas de minha mãe, os livros velhos de meu pai, as paredes de meu avô, o livro de Sant Ana, a mudez de Maria Turum, a fé viva de minha avó, a preguiça de meu irmão e tudo o mais, tudo ficou definitivamente impossível de ser desaprendido [...] (QUEIRÓS, 2012, p.25).

Impossível de ser desaprendido, porque foi apreendido numa relação dialógica. Os memoriais do menino na sua maioria nos remetem ao currículo no ciclo de alfabetização e nos permite dizer, que é preciso pensar uma organização pedagógica que contemple as linguagens, o diálogo e as situações de escrita com intencionalidade.

É fundamental que o professor planeje as atividades de escrita, pensando a criança, seu entorno, suas vivências, para que no momento da escrita, ela saiba o que dizer, como dizer e para quem dizer. Enfim, que possa alfabetizar na perspectiva do letramento conforme nos remete Soares (2014). Se a escola se apropriasse dos conceitos cotidianos do menino Bartolomeu e os aproximasse dos científicos, ele contaria outra história.

Para finalizar, por ora, a conversa, podemos dizer que em busca da compreensão para os sentidos de currículo e cultura, encontramos algumas respostas, mesmo sem querer, mas também novas indagações: que currículo estamos privilegiando nas nossas escolas? Como serão as memórias dos nossos alunos?

Eles terão outras histórias para contar?

Referências

- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CORSINO, Patrícia. Infância e Linguagem na Obra de Bartolomeu Campos de Queirós: Questões para a Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas: Papyrus, 2014.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo Cotidiano escolar e conhecimentos em redes. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. **Currículo na perspectiva da Inclusão e da diversidade: As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização**. Caderno 1. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2003.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler escrever e outros diálogos**. Org. Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.
- SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.
- STREET, Brian V; CASTANHEIRA. Práticas e Eventos de letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.
- VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ENSINO DA MATEMÁTICA E DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO DO PNAIC

Caren Cristina Brichi¹

Dolores Follador²

Giedre Ragnini Sá³

Márcio Alexandre Siqueira⁴

Maria Aparecida Lapa de Aguiar⁵

Roberta Schnorr Buehring⁶

Introdução

Este artigo é um relato reflexivo apresentado em uma mesa-redonda intitulada “Metodologias de Alfabetização: Sessão II – Projetos do Polo 2”, no Seminário de Encerramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2014. Os autores participaram do Programa na função de formadores do Polo 2, Joinville e Região, atuando nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, durante o ano de 2014. A mesa contou, também, com a mediação da supervisora do polo.

O ponto de partida da reflexão foi uma cena de filme exibida durante o seminário, a qual apresentava uma sala de aula, no contexto italiano da Segunda Guerra Mundial. A discussão da mesa-redonda centrou-se em aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa, abordando, também, reflexões em torno da relação pedagógica, do papel da escola e da gestão escolar na vida dos estudantes.

1 Cinema Paradiso e a tabuada

A formadora da área de Matemática, professora Dolores, iniciou as reflexões, exibindo

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos de 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Vinculada, em 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Mestre em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense. Vinculada, como formadora, nos anos de 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

⁴ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Vinculado, como formador, em 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

⁵ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como coordenadora adjunta, nos anos de 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

⁶ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, em 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

um trecho do filme “Cinema Paradiso”, ou “Nuovo Cinema Paradiso”, em seu título original, em italiano. Trata-se de um drama filmado na Itália, em 1988, cuja película completa totaliza 123 minutos, tendo sido filmada em cores, com a direção de Giuseppe Tornatore.

O contexto do filme remonta o cenário de uma pequena cidade Italiana da Sicília, logo após o final da Segunda Guerra Mundial. O principal personagem é Toto, um garoto que se encanta pelo cinema local, aproximando-se de Alfredo, o projetorista, com quem desenvolve uma grande amizade, aprendendo muitas coisas sobre a arte do cinema. Toto cresce e se torna um cineasta de sucesso. Quando recebe a notícia do falecimento de Alfredo, recorda-se de sua infância, esse é o momento em que a trama se desenvolve.

No trecho apresentado, Toto tenta ajudar um amigo que sofre castigos físicos da professora por não saber a tabuada de cinco. Para os dias de hoje, a cena é chocante, entretanto era corriqueira nas salas de aula da época.

Após a exibição do trecho do filme, foram tecidos comentários em relação aos recursos da linguagem do cinema, usados por Giuseppe Tornatore, para a montagem da cena e, na sequência, estabeleceram-se as relações da referida cena com os dias de hoje. Para a análise da linguagem cinematográfica, a autora contou com o auxílio da cineasta e professora de Língua Portuguesa, Márcia Regina Galvan⁷. Em função do interesse da autora, essa análise limitou-se aos movimentos de câmera e enquadramentos usados na filmagem.

Na primeira cena, o diretor opta por mostrar um enquadramento muito próximo da mão da professora, batendo com a régua, um instrumento muito utilizado, na época, para aplicar o castigo da palmatória. A câmera fixa faz um movimento panorâmico para a esquerda, acompanhando o crescimento da figura da professora que se move em direção ao estudante, aguardando no quadro. Tanto o enquadramento quanto o movimento da câmera, nesse momento, servem para enfatizar a autoridade da professora, como o ser que “transmite o conhecimento”, e a fragilidade da posição do estudante, ser que recebe essas informações passivamente (é ela que se movimenta na cena, e somente ela), assim como a forma de ensinar da época quando se compreendia que o aprendizado estava garantido pela disciplina imposta pelo professor.

Outro recurso da linguagem que auxilia neste aspecto é o fato de várias cenas deste trecho serem filmadas de baixo para cima (o que é chamado de *plongée*), fazendo com que a figura da professora se torne ainda maior do que é realmente, denotando o poder e o respeito que deveria impor.

Quando a professora pede a tabuada para toda a classe, essa é enquadrada em ângulo

⁷ Professora da rede estadual do Paraná. Atua na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em Curitiba, na Coordenação de Articulação Acadêmica. Tem formação em Língua Portuguesa e Cinema. Entre as atividades realizadas na SEED, foi responsável pela página de Cinema do Portal Dia a Dia Educação de 2009 até 2013 (<http://www.cinema.seed.pr.gov.br/>).

geral, aberto, de cima da mesa da professora, deixando os estudantes "pequenos", no fundo da grande sala, o que entendemos demonstrar que o estudante teve a sua importância deixada em segundo plano. O que realmente aparece, com ênfase, na cena, é a régua se movimentando para lá e para cá.

A fotografia, o figurino e o cenário são condizentes com a época em que se passa o filme: o uso de tons neutros, foscos para as roupas, o ambiente frio, de paredes brancas e poucos objetos, assim como a luz tênue, reforçam a forma do ensino, própria daquele momento histórico.

Observa-se cada expressão das crianças na classe, o *bullying* sofrido por Boccio era tratado com naturalidade, pela professora, ou simplesmente ignorado. Assim como o sofrimento de alguns dos colegas mais sensíveis e do próprio Boccio, menino que está sendo colocado em situação de humilhação. Toto é o único que demonstra compaixão e solidariedade ao amigo.

A professora, ao afirmar, para as crianças, que elas não conseguirão trabalho algum caso não saibam a tabuada, impõe seu poder sobre elas. Entretanto, essa fala também revela que ela quer cumprir o seu papel de formar os estudantes, no mínimo, para que consigam um trabalho. Essa era provavelmente a compreensão que se tinha, na época, de uma condução correta do ensino. Sabemos, nos dias de hoje, que posturas assim devem passar longe das salas de aula e da sociedade, porque a concepção que se tem, atualmente, de relação pedagógica, de infância, de direitos das crianças, não condiz com a conduta da professora apresentada no filme.

A cena assistida durante o seminário final do Pacto pretendia provocar nas pessoas, ali presente, uma reflexão em relação aos métodos que já foram utilizados no trabalho com a matemática, de modo geral, e com a tabuada, em particular, um ranço que persiste até os dias de hoje e contribui para que muitas pessoas não aprendam e/ou não gostem de matemática.

A formadora, então, provocou a plateia, afirmando que as pessoas ali presentes, certamente, deveriam ter alguma história para contar sobre a sua relação com a matemática e com a tabuada, ou deveriam ter alguma história contada por algum familiar ou pessoa próxima.

A formadora destacou, da cena do filme, a importância dada à memorização da tabuada, relacionando esse saber à condição de conseguir ou não trabalho futuramente, questionando se a tabuada teria mesmo toda essa importância na vida das pessoas. Indagou quantas pessoas presentes na plateia e na mesa chegaram a concluir seus estudos sem saber toda a tabuada "de cor".

Na sequência, a formadora teceu comentários sobre o fato de estarmos cientes de que esse tipo de método de ensino está fadado ao fracasso para a esmagadora maioria, pois,

para que realmente ocorra a aprendizagem, é necessário que haja a compreensão do que se está ensinando e aprendendo. Esse método (ainda bem) não é mais usado, apesar de existirem outras formas de violência, podendo ser física ou simbólica, na escola.

Por fim, a formadora fez a seguinte indagação à plateia: “Todos aqui podem também estar se perguntando: mas devemos ou não 'cobrar' a tabuada dos estudantes? Ela deve ou não ser memorizada? Como podemos fazer esse trabalho sem causar traumas?”. Respondendo sua própria provocação, a formadora afirmou que um estudante, ao longo da sua vida, terá muitas vantagens se souber a tabuada de memória, uma vez que a memória é um recurso importante, assim como outros também o são, mas a memória não está acima da compreensão.

A formadora encerrou sua fala, passando a vez, assim, ao formador Alex.

2 De “cor” ou “decoreba”?

Retomando as pontuações feitas sobre os aspectos do ensino da tabuada de multiplicar, o formador deu sequência às discussões, em especial, no que tange aos aspectos de memorização. Refletir sobre o tema da memorização fez o formador lembrar uma história. Na história, uma mãe, que está levando seu filho para o primeiro dia de aula, faz todas aquelas já sabidas recomendações ao filho, de se comportar corretamente, ser educado com o professor, ser gentil com os colegas, fazer novas amizades e, em especial, para prestar bastante atenção na aula. Ou seja, todas aquelas falas preocupadas de uma mãe que se interessa pela educação de seu filho. Então, no final do período, ela volta para buscar o filho e lhe pergunta: “Meu filho, você gostou de ir para a escola? O que você aprendeu hoje na aula?”, tendo, então, como resposta: “Ah, gostei muito da escola, da minha classe, da professora, dos colegas! Já começamos a aprender a tabuada!”. A mãe surpresa, afinal era o primeiro dia do filho, na escola, lhe pede: “Então me fale o que você aprendeu da tabuada!”, e o menino, melodicamente, lhe diz: “Ahn, ahn aahn ahn... AHN! Ahn, ahn aahn ahn... AHN! Ahn, ahn aahn ahn... AHN!...”. A mãe, então, sem entender o que era aquilo que o filho acabara de recitar, lhe pergunta: “O que é isso?”, ao que ele, em sua inocência, responde: “Por enquanto, eu só aprendi a música, porque a letra, essa é MUITO difícil!”.

Essa história, apesar de ser uma anedota, possui muitos pontos de contato com a realidade do ensino, na Educação Básica. A atividade de “decorar”, tão discutida durante o processo de formação do PNAIC, é um tipo especial de trabalho, que, como diz a raiz da própria palavra, deve surgir do *cor*, que, em latim, significa surgir *do coração*. Em seguida, dois vídeos foram exibidos, convidando a plateia à reflexão sobre eles, uma vez que diziam respeito ao mesmo tipo de sentimento.

O primeiro vídeo mostrou a montagem de uma tabuada e, mais especificamente, das res-

postas para essa tabuada. Nos breves 47 segundos da filmagem, apresentou-se a possibilidade de encontrar o resultado para a "Tabuada do 9", apenas com a escrita em colunas, seguindo a sequência dos números naturais, começando em zero e prolongando-se até o nove, de cima para baixo, preenchendo a correspondência da casa posicional das dezenas e, inversamente, de baixo para cima, completando a casa posicional das unidades na mesma sequência crescente de 0 a 9. Dessa maneira, as respostas da tabuada montada ficaram matematicamente corretas.

$$\begin{array}{r}
 9 \times 1 = 0 _ \\
 9 \times 2 = 1 _ \\
 9 \times 3 = 2 _ \\
 9 \times 4 = 3 _ \\
 9 \times 5 = 4 _ \\
 9 \times 6 = 5 _ \\
 9 \times 7 = 6 \ 3 \\
 9 \times 8 = 7 \ 2 \\
 9 \times 9 = 8 \ 1 \\
 9 \times 10 = 9 \ 0
 \end{array}$$

Na sequência, foi exibido o primeiro minuto do vídeo da “Tabuada do Patati-Patatá”, que corresponde a apenas duas repetições da cantiga dos palhaços para a memorização da tabuada. O vídeo completo, no entanto, possui oito repetições.

Foi destacado, na fala do formador, que, no primeiro vídeo, a ênfase utilizada pelo seu idealizador foi o aspecto de truque de salão, de mágica, o que podemos atribuir à tabuada a característica de um show. Essa característica de prestidigitação, de adivinhação, de mágica, foi apontada, muito claramente, não ser favorável ao aprendizado, segundo a compreensão do pesquisador-formador. Argumentou, ainda, que esse tipo de construção da tabuada não ensina a pensar matematicamente, algo que, no passado, era contornado pela escrita de dezenas e dezenas de tabuadas, até que se pudessem tomá-las em uma chamada oral.

No segundo vídeo, por sua vez, temos outro tipo de situação, na qual são associadas palavras rimadas aos resultados, como um meio facilitador para o processo de memorização. Esse pode ser um recurso mnemônico interessante, por unir gestualização, oralidade e teatralização, no processo de construção da memória multiplicativa, onde se fará a associação do resultado à pergunta e aos recursos usados, no processo de memorização, como a música e a dança, e imagens reais ou mesmo mentais, pois criar pontes entre o conhecimento concreto e o abstrato é importante para a internalização dos saberes, como alerta D'Ambrosio (1986).

A preocupação com a memorização da tabuada não é recente, ela perpassa toda a história

da constituição da escolarização regular, no Brasil, visando desde o fim do Império criar formas mais orgânicas de aprendizado, como forma de superação do analfabetismo, tornando mais intuitiva a compreensão dos resultados matemáticos propostos pelas tabuadas aritméticas e, em especial, a tabuada de multiplicar. Vemos tal preocupação presente em “A Escola: Revista dos Professores Públicos do Estado do Paraná”, de 1907, na qual o professor Lourenço Souza defende, em seu artigo, que “o aluno deveria compreender o que se memorizava, e não apenas memorizar mecanicamente os saberes”. (ALMEIDA, 2015, p. 3).

Tendo essa preocupação em vista, alertamos que o uso do vídeo dos palhaços deve ser acompanhado da compreensão do vocabulário utilizado, exigindo uma etapa prévia de análise da letra da música, na qual seja explorado o significado de palavras ainda não conhecidas pelos estudantes. A não realização dessa atividade pode, portanto, inviabilizar a memorização do resultado matemático por fazer o estudante dividir sua atenção entre a curiosidade sobre o significado de uma determinada palavra e o valor multiplicativo que se associou a ela.

Um exemplo de uma situação em que é necessária essa análise prévia se dá quando os palhaços cantam: “sete vezes nove, sessenta e três, com molho inglês”. Temos, aqui, uma situação delicada. Sendo esse tipo de molho incomum, na mesa do povo brasileiro, pode se tornar um elemento dificultador para a associação de ideias. É importante e, até mesmo, vital que a aprendizagem significativa se faça a partir de elementos já conhecidos pelos educandos, sendo papel do professor, portanto, adicionar novos elementos e novos conceitos ao repertório do aluno. É de suma importância que as novas informações sejam aprendidas e apreendidas, isto é, que sejam realmente apropriadas, nesse processo de educar *letrando*. Queremos deixar claro, aqui, que não estamos condenando a brincadeira com a rima e apoiamos o processo de memorização. Entretanto, compreendemos que isso só tem sentido se a criança realmente se apropriar da compreensão do raciocínio utilizado para aprender aquele conceito que se ensina, e que ela possa, a qualquer tempo, reconstruir o conhecimento caso haja algum esquecimento.

Esses exemplos apresentados nos fazem pensar que não basta memorizar. O ensino de qualquer conceito, em Matemática ou em outra área, só faz sentido se de fato ocorrer o desenvolvimento do raciocínio e a compreensão do processo.

O professor Alex, tendo terminado sua exposição, convidou a formadora Roberta para que contribuísse com essa reflexão e apresentasse suas considerações.

3 Tabuada: da repetição ao aprendizado

A formadora Roberta iniciou a sua reflexão, observando que, apesar de hoje a violência física, evidenciada no trecho do filme assistido, não ser mais uma realidade (ou pelo menos, assim, se espera), a “decoreba” e a falta de sentido continuam sendo atribuídas ao ensino da tabuada, de forma muito naturalizada pela sociedade. Dirigindo-se ao público e a seus

colegas formadores, ressaltou que cabe a todos nós, educadores do PNAIC, tendo em vista o compromisso assumido, um grande empenho para mudar essa realidade, pois sabemos que a simples repetição não é eficaz para a aprendizagem. De acordo com D'Ambrósio (1996, p. 59), desde a década de 1970, apesar do declínio do movimento da Matemática Moderna, no Brasil, “não há como negar que desse movimento ficou um outro modo de conduzir as aulas, com muita participação dos alunos, com uma percepção da importância das atividades, eliminando a ênfase antes exclusiva em contas e carroções”. Da mesma forma, numa coleção de obras destinadas à formação dos professores do magistério, de segundo grau, Carvalho (1990, p. 52) afirmou em seu livro “Metodologia de Ensino de Matemática” que “o aprendizado da Matemática se dá a partir da vivência pelo aluno de situações problematizadas que abrangem todos os aspectos de um conceito e não a partir da apresentação do professor”. Isto é, faz, no mínimo, quatro décadas que falamos sobre um ensino de matemática significativo e de um estudante que compreenda as lógicas e os processos subjacentes aos conceitos matemáticos.

Para Nunes (2005), os sistemas de sinais com significados culturalmente desenvolvidos amplificam as capacidades humanas de registrar, lembrar e comunicar e “é através da educação que aprendemos a utilizar os instrumentos culturalmente desenvolvidos” (p. 19). Esse pensamento, pautado em uma ideia de saber utilizar a matemática como um instrumento amplificador das capacidades humanas, está estreitamente relacionado à compreensão dos processos que dão ao sujeito a capacidade de encontrar caminhos, de estabelecer relações entre o que já sabe e aquilo que o desafia.

D'Ambrósio (1996) afirma que a matemática passa, nos dias atuais, por uma grande transformação, resultante da diversidade cultural e das tecnologias, compreendendo, então, que o simples recurso da memória, a fim de obter resultados finais de operações, não pode mais ser visto como sinônimo de aprendizagem. A memorização de resultados se torna obsoleta quando separada de seu significado e da compreensão dos procedimentos lógico-matemáticos utilizados, pois é algo que podemos obter apenas num “clique” de calculadora, computador ou *smartphone*, não servindo para resolver situações-problema.

Na atualidade, ainda podemos encontrar estudantes que repetem a tabuada de cor, mas os professores precisam, especialmente, no ensino do raciocínio multiplicativo, perceber a diferença e a complementaridade entre a compreensão e a memorização de resultados. Assim, para aprender a tabuada, é preciso compreender seu processo e suas regularidades. Como estudamos nos cadernos do PNAIC (2014), é preciso primeiro entender que o raciocínio multiplicativo compreende a relação fixa entre duas variáveis em uma relação constante entre si. Para exemplificar, a formadora apresentou a seguinte imagem⁸:

⁸ Nas duas imagens seguintes, as fotografias das pessoas que estavam representando os convidados da festa foram desfocadas. Elas são de professoras que participaram do projeto como orientadoras de estudos.

NA MINHA FESTA DE ANIVERSÁRIO RESOLVI ENTREGAR DOIS BALÕES PARA CADA CONVIDADO QUE CHEGOU:

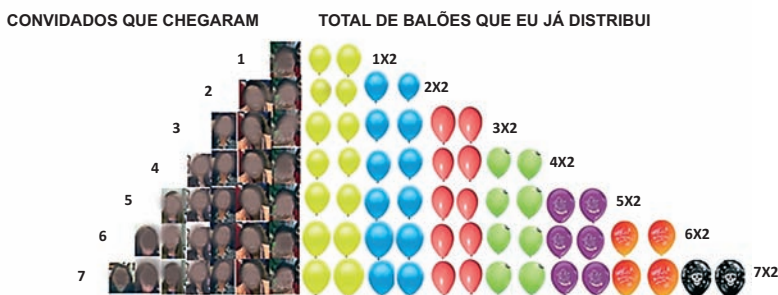


Figura 1 - Representação da proporcionalidade entre variáveis numa situação de multiplicação
 Fonte: Elaborada pela formadora Roberta Schnorr Buehring

A partir dessa imagem, a professora supôs que alguém tenha feito uma festa de aniversário e, a cada convidado, seriam entregues dois balões. Sendo assim, um convidado, receberia dois balões; quando chegassem dois convidados, eles receberiam juntos quatro balões; quando três convidados chegassem, receberiam seis balões; quando entrasse mais um convidado, sendo quatro pessoas, oito balões seriam entregues. Cinco convidados, dez balões, seis convidados, 12 balões e, assim, sucessivamente.

O exemplo evidencia um crescimento proporcional da quantidade final, o produto da multiplicação. A característica da imagem em forma de escada evidencia, de cima para baixo que, à medida que o número de convidados aumenta, também aumenta a quantidade de

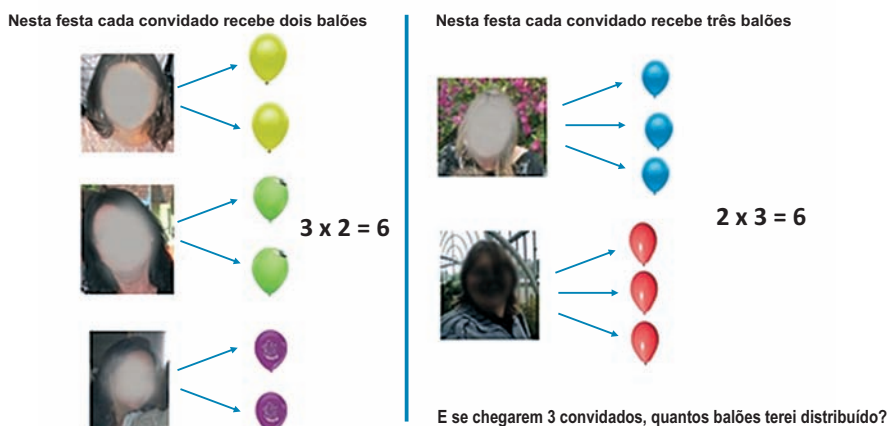


Figura 2 - Representação de diferentes relações entre as variáveis de uma situação de multiplicação - Fonte: Elaborada pela formadora Roberta Schnorr Buehring

balões distribuídos. A relação fixa entre a quantidade de convidados e a quantidade de balões é dois para cada um; é a ideia de “um para muitos”. As variáveis “quantidade de convidados” e “número de balões distribuídos” são mutuamente dependentes, por isso, ao aumentar o número de convidados, aumenta, também, a quantidade de balões.

Continuando sua explicação, a formadora apresentou outro exemplo o qual mostra duas festas: uma em que os convidados, ao chegarem, recebem dois balões cada e, na outra, três balões cada.

Na festa em que cada convidado recebe dois balões, se entrarem três pessoas, terão sido distribuídos seis balões, ou seja, 3×2 . No entanto, na outra festa, cada convidado recebe três balões, assim, se entrarem dois convidados terão sido distribuídos seis balões também, e teremos realizado a operação 2×3 . O exemplo permite observar e compreender a propriedade comutativa da multiplicação: 2×3 ou 3×2 apresentam, como produto, a mesma quantidade total de balões, mas, também, podemos observar que 2×3 e 3×2 não são iguais. Nesse exemplo, é preciso experimentar as características do raciocínio multiplicativo, ou seja, para ler e interpretar matematicamente é necessário compreender a linguagem utilizada: o que é “vezes”.

Espera-se, portanto, que a compreensão do raciocínio multiplicativo e a percepção das regularidades das tabuadas, em situações contextualizadas e significativas, possibilitem às crianças que consigam utilizar esses conhecimentos ou esquemas, em outras situações e contextos.

Para o planejamento do professor, é essencial saber que responder imediatamente a um resultado como 7×9 , por exemplo, não pode ser mais importante do que compreender as relações aritméticas, as regularidades e todo o caminho de raciocínio percorrido para encontrá-lo: compreender que 7×9 significa agrupar sete vezes nove coisas; conhecer a sequência da tabuada do 9 e suas regularidades; entender que posso, também, chegar ao resultado, pensando em 9×7 e outros caminhos que podem ser muito diferentes para uma pessoa ou outra. O importante é que esses meios sejam construídos junto com a compreensão e não como simples estratégias de decorar e de memorizar, como pudemos perceber nos exemplos apresentados na seção imediatamente anterior.

Aquele que pode compreender e encontrar caminhos para resolver e memorizar terá aprendido as operações básicas da multiplicação. As crianças podem decorar, sim, a partir de suas próprias necessidades: o uso constante dos fatos básicos da multiplicação, em diferentes situações, leva à memorização. Elas podem decorar porque gostaram, porque é interessante e necessário para a vida diária. Um exemplo disso é quando gostamos muito de uma música ou de um poema e tratamos de repeti-los, muitas vezes, decorando por vontade própria, porque precisamos, porque fazem bem, porque desejamos que façam parte de nós. E a tabuada? Se ela for interessante, necessária, se quero que os fatos básicos da multipli-

cação façam parte do meu “repertório”, acabo decorando, memorizando como consequência e necessidade do trabalho com os fatos básicos.

A formadora concluiu sua exposição com a reflexão de como os educadores devem, também, se preocupar com a aprendizagem do raciocínio multiplicativo dos adultos que ensinam e que não tiveram a oportunidade de aprender matemática com significado. É preciso dar atenção ao professor que não sabe de que modo ensinar a matemática ou a tabuada, porque esse professor tende a repetir os modelos de ensino que vivenciou quando estudante. Para garantir os direitos de aprendizagem da criança, é preciso, primeiro, que os alfabetizadores saibam “o que” estão fazendo na sala de aula e “como” fazer para ensinar matemática na perspectiva do letramento. Para tanto, muitas vezes, será preciso “desconstruir” modelos de ensino.

Reafirmando a importância do papel do professor na aprendizagem dos estudantes, a formadora Caren iniciou, em seguida, sua fala, em complementação aos formadores anteriores.

4 A importância do papel do professor

A formadora Caren reitera que, nos dias atuais, não cabe mais o perfil daquela professora a qual assistimos, no trecho do filme “Cinema Paradiso”: uma professora autoritária, detentora do saber e do poder, fria, que pouco interage com seus estudantes, que humilha, que pratica *bullying*, que agride e exclui. Uma professora, portanto, que não concebe o estudante como sujeito histórico e social e, sim, como alguém que não tem nada a contribuir, que desconhece todo saber adquirido por ele, antes de iniciar sua escolarização. Uma professora que tem como prática de ensino o ato de decorar e memorizar.

Um dos principais objetivos do Pacto é a formação continuada de profissionais capazes de garantir os Direitos de Aprendizagem de seus estudantes. Profissionais que tenham clareza do seu papel; que reflitam sobre sua prática; que socializem suas experiências; que colaborem com seus parceiros; que seja inventivo e produtivo; que conceba o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem; que provoque situações desafiadoras, proporcionando, assim, a apropriação do conhecimento; que tenha clareza dos objetivos propostos; que planeje e organize suas aulas e suas mediações, a partir da realidade de seus estudantes, e que acompanhe, diariamente, o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam se apropriar de conhecimentos de várias áreas que correspondem aos componentes curriculares próprios do processo de escolarização e, a fim de que isso se efetive, precisarão ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; ter o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Nessa perspectiva, de acordo com as orientações do PNAIC (2012), estar alfabetizado

significa ser capaz de interagir, por meio de textos escritos, em diferentes situações; significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos, dominando e compreendendo o sistema alfabético de escrita.

Garantir os Direitos de Aprendizagem dos estudantes é não deixá-los à margem da sociedade, é garantir a eles um mundo de possibilidades, é dar-lhes autonomia, é fazê-los “ver” como o menino que aprendeu a ver (com base em RUTH ROCHA, 2013). É dar-lhes acesso à cultura, é formá-los, de maneira integral, contribuindo para que possam se tornar cidadãos ativos, transformadores da sociedade e conscientes.

Como contraponto à cena do filme, a formadora aproveita a oportunidade para expor um episódio que representa tantos outros que foram vivenciados, em sala de aula, e relatados na formação do PNAIC, em 2013: um caso de uma criança que cursou o ciclo de alfabetização e não teve seu processo consolidado. Sua professora, orientadora de estudos, do PNAIC, não mediu esforços para garantir-lhe um dos Direitos de Aprendizagem.

Esse relato, que será transcrito a seguir, foi feito pela professora alfabetizadora Marinês Schafascheck Ribeiro, que, no ano de 2013, atuou como professora do segundo e do quarto anos, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Amola Flecha, situada no município de Mafra, em Santa Catarina: *O estudante C chegou, ao 4º ano, com muitas dificuldades de aprendizagem, também baixa autoestima, cada vez que seu nome era citado, imediatamente, seu corpo reagia: baixava a cabeça, como se quisesse dizer “Não me vejam, eu não estou”. Perante a turma, ele era rotulado. Foi a partir da reação da turma que iniciei o trabalho, pontuando a importância da escola, e que, naquele local, todos podem e têm o direito de aprender. Elaborei o projeto leitura e dividimos as aulas entre: oralidade e leitura. Os livros do PNBE foram os grandes incentivadores, os empréstimos eram realizados diariamente. Para o C, no início, tomava o cuidado para que a letra dos livros fosse de script maiúscula, para que, de alguma forma, ele desse conta da leitura, pois estava iniciando o processo de juntar letra e formar sílabas, percebendo a relação entre os fonemas e os grafemas. Sentava na mesma cadeira que ele e com o 'toque do incentivo', foi avançando no processo, ganhando segurança na leitura e na oralidade. Como tinha facilidade em cálculos mentais, fazia com que a turma batesse palmas, incentivando-o. Assim, ele passou a acreditar em sua própria capacidade. A escrita se fez presente em todos os momentos, tudo era motivo para escrever, proporcionava a eles motivos para que a vontade fosse despertada. Na Páscoa, por exemplo, realizamos um projeto sobre a confecção de bolachas. Pensei em trabalhar a receita, mas o interesse dos estudantes ateuve-se na máquina de fazer pão que levei para a sala de aula. Foi no desejo de querer pesquisar sobre o funcionamento da máquina que se encontrou razões para escrever. C não fazia as tarefas e muitas foram as conversas realizadas, a fim de que convencesse-o a realizá-las, mas nada adiantava. Foi, então, que resolvi conversar com a família e me deparei com uma triste realidade. A casa era humilde, com*

duas peças divididas entre cozinha e quarto, contendo poucos móveis. No canto, uma televisão velha, uma geladeira, algumas cadeiras, já quase quebradas, e sem mesa. Perguntei ao C em que local ele realizava as suas tarefas. Baixou a cabeça e começou a chutar pedrinhas. O pai, na maioria das vezes, chegava à casa, bêbado, colocando-os para fora de casa. Naquele momento, entendi o motivo de os móveis estarem quebrados e dos sons constantes, em sala de aula. Confesso que, daquele dia em diante, mudei completamente a cobrança das tarefas, entre outras atitudes. O C chegava mais cedo à escola e fazia suas tarefas, antes dos colegas chegarem. Era o primeiro a chegar, mesmo em dias que não havia tarefa para entregar. Nunca mais se ouviu dizer que o C faltou um único dia na escola, pois esse era também um de seus rótulos. Penso que todos esses cuidados “externos”, além de fazê-lo acreditar em seu potencial, o fizeram avançar no processo de alfabetização. Acreditar e investir na aprendizagem de todos os estudantes levou a turma a avançar também. C, em especial, começou a receber incentivo da turma, o que me deixou extremamente feliz.

O que mudou? Mudou o olhar! Isso fez a grande diferença! Percebemos melhor essa transformação, no vídeo realizado pela orientadora de estudos, Marinês, que está no acervo do PNAIC, em Santa Catarina, da UFSC. No vídeo, o estudante C leu um texto de sua autoria, escrito com muita propriedade, sendo um momento muito emocionante.

A formadora Caren concluiu suas reflexões, então, reafirmando a importância do papel do professor e do cuidado pedagógico, referindo-se ao cuidado de incluir todos os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, de respeitar as diferenças e os tempos de cada um, de compreender que todos são capazes de aprender e devem ter seus Direitos de Aprendizagem garantidos. Afirmou, também, que essa responsabilidade não é somente do professor, mas de toda comunidade escolar, principalmente da Gestão Escolar. Em seguida, a formadora Giedre tomou a palavra, a fim de tecer alguns comentários sobre a questão da Gestão.

5 O papel da gestão escolar para os processos de aprendizagem

A formadora Giedre enfatizou que, em consonância com as reflexões até então apresentadas, é necessário pensarmos sobre a função social da escola, diante das significativas mudanças com as quais a sociedade se defronta e das novas exigências que são atribuídas à escola. Nesse sentido, essa instituição precisa deixar de ser meramente transmissora de informação e precisa transformar seu espaço próprio, fazendo com que ele seja um espaço de aprendizagem significativa. Precisamos compreender que a escola é o lócus privilegiado para socializar o saber sistematizado e que ela possui a função social de emancipar os sujeitos. Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem trabalhando para assegurar a todas as crianças o direito à aprendizagem. O direito para que aprendam a ler e a escrever, a compreender os processos do letramento, em especial, em Língua Portu-

guesa e Matemática. Como falar em escola emancipatória se as crianças não aprendem a ler e a escrever, tampouco compreendem os conhecimentos relacionados à matemática, como foram tão bem exemplificados pelos nossos colegas formadores? Como a escola poderá superar essas fragmentações, essas contradições entre o ensinar e o aprender? Percebemos que, além do trabalho realizado pelos professores alfabetizadores, se faz necessário pensar o processo de gestão educacional. O gestor escolar precisa se colocar como o intelectual a serviço de uma educação emancipatória para os estudantes da escola pública. Para tanto, o gestor precisa ser o articulador do processo pedagógico com vistas a diminuir as contradições presentes no fazer pedagógico, através da ação-reflexão-ação, superando modelos dicotômicos. O PNAIC tem buscado essa superação através da articulação entre a teoria e a prática. Entretanto, isoladamente e sem a compreensão de que a gestão é fundamental, nessa tarefa gigantesca, não consolidaremos novas práxis. A Gestão é o espaço para a reflexão, para o rompimento com modelos anacrônicos, excludentes, homogêneos, do ponto de vista de uma sociedade capitalista.

Reafirmamos a importância da gestão escolar, nesse processo, no sentido de garantir o espaço da escola como espaço privilegiado de construção do saber, de socialização do conhecimento, de uma escola significativa para os estudantes. Uma escola que provoque a criatividade e não o medo, uma escola com um olhar atento e comprometido com a alfabetização na perspectiva do letramento. Essa tarefa impõe a reflexão sobre o sentido da práxis educacional daqueles que organizam esse processo, ou seja, dos gestores educacionais. Esses precisam se constituir como profissionais, como educadores críticos e reflexivos, superando o senso comum de meros administradores executores de ações burocráticas.

Concluindo este capítulo, podemos inferir que a escola é, ainda, o lócus fundamental para que os estudantes busquem, por meio dela, a instrumentalização para viver em sociedade, constituir-se como sujeitos de direito à cidadania, à dignidade humana, de acesso à cultura, à formação de qualidade social para todos. Nesse sentido, nossa inquietação, no PNAIC, se voltou, também, para o espaço da Gestão Escolar, compreendido como o espaço que se compromete com a qualidade social da educação, através da construção coletiva para uma verdadeira educação emancipatória.

Em seguida, a professora Maria Aparecida, supervisora do polo em questão, realizou as considerações finais, da mesa-redonda.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste texto foram impulsionadas por imagens, por histórias fictícias e, também, por histórias verdadeiras, entrelaçadas na trama da formação da qual participamos e para a qual cada um de nós pode contribuir. Ainda há muitas respostas a serem dadas e perguntas a serem feitas, tais como: a escola que temos, já é a que almeja-

mos?; como se organiza sua gestão?; a criança é reconhecida em seus direitos?; com quais violências nos deparamos no cotidiano escolar?; qual a relação dessas violências com a própria organização da sociedade em que estamos inseridos?; qual é a condição de vida, de trabalho, de ampliação de repertório e de formação, que tem sido possibilitada aos professores, neste país? como podemos propiciar metodologias que levem em conta a apropriação de conhecimentos, em uma perspectiva de letramento?; que abordagens teóricas podem nos embasar neste desafio?

Não podemos perder de vista que a escola, mesmo permeada por contradições próprias do sistema econômico vigente, deve ter como função social contribuir para o processo de formação humana e é essa a razão que nos leva a apostar na necessária formação continuada do professor.

Referências

- ALMEIDA, A.F. As tabuadas e a memorização: o que dizem as revistas pedagógicas paranaenses. In: **XII Seminário Temático Saberes Elementares Matemáticos do Ensino Primário (1890 - 1971): o que dizem as revistas pedagógicas? (1890 – 1971)**. Curitiba, PUCPR, 8 a 11 de abril de 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Língua Portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>> acesso em: agosto de 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Matemática. Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>> acesso em: agosto de 2015.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CINEMA PARADISO (Nuovo Cinema Paradiso). Direção: Giuseppe Tornatore. 1988. 1 DVD (123min).
- D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo, Summus, 1986.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- MACIEL, Lucas. **Macete para a tabuada do nove**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OsD6mb2Vg3s>>. Acesso: 13 set. 2015.
- NUNES, Terezinha. **Educação Matemática**: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.
- PATATI PATATÁ. **Tabuada do Nove**. DVD No Castelo da Fantasia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jeRir3OZ60s>>. Acesso: 13 set. 2015.
- ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 8.ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

“NOSSA, QUE FILA COMPRIDA!”: Ler, registrar e medir¹

Ana Carolina Conceição²
Adriana Fischer Ribeiro³
Caren Cristina Brichi⁴
Roberta Schnorr Buehring⁵

Introdução

Apresentaremos neste capítulo o resultado de um relato reflexivo abordado em uma mesa redonda no I Seminário dos Coordenadores locais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina em 2014. Desse modo, faremos algumas ponderações sobre o trabalho em sala de alfabetização, buscando dar visibilidade para as possibilidades metodológicas de interface entre diversas áreas do conhecimento. Para tanto, apresentaremos uma sequência didática vivenciada por uma professora cursista do PNAIC e por 33 crianças entre seis e sete anos da Escola de Ensino Fundamental Professora Georgina de Carvalho Ramos da Luz, da Rede Municipal de Educação de Brusque/Santa Catarina, durante o ano letivo de 2014, e teceremos reflexões pertinentes.

1 O trabalho pedagógico na alfabetização

É possível organizar o trabalho pedagógico na alfabetização para que aconteçam os diálogos entre os diferentes componentes curriculares? É possível proporcionar a integração entre eles, trabalhando os diferentes eixos de ensino da língua na apropriação de conhecimentos relacionados a diversas áreas do saber? Como romper com a fragmentação dos conteúdos? Como trabalhar as especificidades de cada componente curricular? O que nos mostra a sequência didática relatada a seguir sobre as questões aqui colocadas?

¹ Este trabalho foi apresentado oralmente em mesa-redonda, no Seminário dos Coordenadores Municipais e Estaduais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, no mês de outubro do ano de 2014.

² Mestranda da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Vinculada, como orientadora de estudos, nos anos 2013 e 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

³ Professora da Rede Municipal da cidade de Brusque-SC. Vinculada, como alfabetizadora, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

⁴ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos 2013, 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

⁵ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Centro Universitário Municipal de São José (USJ) e assessora pedagógica da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Vinculada, como formadora, em 2014, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

2 Relato e reflexões sobre um evento de sala de aula

As medidas de comprimento eram o foco inicial do trabalho a ser realizado em sala de aula. Os conceitos discutidos foram construídos com base em algumas ações prévias, a saber: conversas antecipadas, levando em conta o conhecimento dos alunos, além de atividades concretas, tais como medir objetos pequenos (folhas, cadernos, lápis, mesa etc.); fazer carimbos utilizando objetos e tinta guache (para observação de formatos); bingo das formas geométricas planas; dobraduras (para análise sobre os formatos e formas geométricas que aparecem ao dobrar a folha). Com isso, foi possível propiciar aos alunos que se apropriassem de conhecimentos mais aprofundados sobre o assunto em questão.

Para iniciar o trabalho com as medidas, utilizando os instrumentos específicos para esse fim, foi solicitado aos alunos que trouxessem diversos tipos de caixas, aquelas utilizadas como embalagens de produtos, conforme ilustra a figura 1, abaixo.



Figura 1 - Alunos mostrando as caixas utilizadas na atividade
Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

Em seguida, deu-se a roda da conversa, a qual já faz parte da rotina da turma, a fim de que observassem os formatos e as cores, falassem sobre a utilidade e as características dos produtos, bem como sobre os textos contidos nas caixas trazidas. Muitos foram os questionamentos a respeito do que estava escrito na caixa: qual o produto contido nela?; qual a marca?; para que serve? Com auxílio da professora, então, as crianças leram o que estava escrito nas caixas, de modo que perceberam que os textos em questão informavam o seu conteúdo. Depois disso, os alunos, utilizando o alfabeto móvel, escreveram os nomes contidos nas embalagens e puderam analisar a sua escrita: a letra inicial, a quantidade de letras, o

uso de algarismos, as palavras que iniciavam com a mesma letra que as outras e, até mesmo, palavras escritas em inglês.

Cada aluno escolheu a(s) palavra(s) que analisaria, ficando evidente sua preferência por palavras já conhecidas, presentes no cotidiano das crianças, mostrada na figura 2, a seguir.



Figura 2 - Alfabeto móvel

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

Atividades como essa, ler um texto trazido de casa (nessa atividade, o texto estava na embalagem) e reproduzir no alfabeto móvel as palavras trazidas do ambiente familiar proporcionou um momento muito significativo de alfabetização e letramento. Foi possível perceber que os alunos trazem uma bagagem muito grande de hipóteses de escrita, valendo-se do que vivenciam, das escritas que percebem no meio em que estão inseridos.

Nessa atividade, evidenciou-se o trabalho a partir dos eixos da Língua Portuguesa, que são a oralidade, a escuta, a leitura e a escrita, as quais devem estar presentes em todo o processo de alfabetização.

Embora ainda não saibam ler e escrever, vivenciam, diariamente, o contato com a linguagem escrita, seja em casa com seus familiares, nas ruas, no supermercado e em tantos outros espaços. Percebem, desde cedo, que a escrita e a leitura são práticas sociais e que este conhecimento é importante para a sua autonomia. Essas mesmas crianças observam as pessoas escolhendo seus produtos, comparando as descrições contidas nas embalagens, percebem também que as pessoas se localizam, lendo as placas com nomes de ruas e letreiros de empresas, que, em casa, utilizam receitas para preparar a comida, que fazem suas próprias anotações, que os jornais trazem informações diárias, que utilizam o telefone celular para fazer ligações, para enviar e receber mensagens escritas e, ainda, que os jogos sempre trazem uma folha escrita informando como se deve jogar (manual). Desde cedo as crianças imitam essas ações escrevendo, ainda que à sua maneira, recados, cartas e bilhetes para seus familiares. Nestas ações, percebemos que a criança compreende que a língua escrita tem uma função social.

A professora que idealizou este trabalho realizou um vídeo, que foi apresentado no ano

de 2014 no Seminário dos Coordenadores Municipais e Estaduais do PNAIC, realizado na UFSC, mostrando o desenvolvimento dessas atividades. Na fala das crianças, fica perceptível o encantamento delas ao lerem os textos das embalagens, evidenciando, assim, o desejo e o interesse que a criança tem em descobrir, em conhecer e em aprender mais sobre a linguagem escrita. Como comenta a professora no vídeo, “essa atividade realizada com as embalagens foi significativa para as crianças”. Concordamos com essa afirmação, pois, sempre que relacionamos os conhecimentos empíricos das crianças com o conhecimento científico, proporcionamos a elas a aprendizagem significativa. Nesse caso, compreender a linguagem escrita nas embalagens de objetos dos quais fazem uso diariamente foi uma atividade enriquecedora e desafiadora, tornando-se interessante e envolvente.

É fundamental que o trabalho desenvolvido em sala de aula acerca da aprendizagem do sistema de escrita alfabética parta da realidade da criança, daquilo que ela conhece, da escrita que a rodeia e, com base nesse conhecimento prévio, promova então situações de aprendizagens desafiadoras, que despertem o interesse dela em aprender a ler e escrever.

Sabemos que o aprendizado da leitura e da escrita não ocorre de forma espontânea, é preciso um trabalho de análise, que proponha desafios, que se elaborem hipóteses e que se faça reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabética. As crianças precisam entender como esse sistema de escrita alfabética se dá, de que modo ele funciona e como operar com ele. Os cadernos de estudos do PNAIC (BRASIL, 2012) trazem esses temas para aprofundamento das teorias e práticas dos alfabetizadores. É fundamental compreender, também, que o que a escrita alfabética nota são os sons das partes das palavras (fonemas) e que estes são representados por letras (grafemas), para que a partir dessas descobertas possam, então, dominar suas convenções e a relação estabelecida entre letra e som. Ao compreender essa relação entre letra e som poderão perceber que tudo pode ser escrito e lido.

As atividades propostas pela professora Adriana criaram situações em que as crianças puderam: refletir, analisar e levantar hipóteses sobre a escrita como: reconhecer e nomear as letras do alfabeto, diferenciar letras de números e outros símbolos, compreender que palavras diferentes compartilham certas letras, perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras, comparar palavras quanto ao tamanho. Em outro momento desta sequência didática, vamos observar o uso da escrita para registrar informações e, novamente, a partir dos eixos da língua: a oralidade, a escuta, a leitura e a escrita, que devem estar presente no trabalho com as diferentes áreas do conhecimento, como vemos a seguir na interface com a área de matemática.

Dando continuidade às proposições desenvolvidas, a professora solicitou que desenhassem em folhas de papel o contorno de todas as faces das caixas, e elas foram contadas e analisadas quanto ao formato. Mediu-se a largura e comprimento, com auxílio da régua, e cada um registrou na mesma folha os valores encontrados, conforme apresenta a figura 3, a seguir.



Figura 3 - Contorno das caixas

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

A maioria dos alunos precisou de ajuda para fazer o contorno, bem como para identificar as medidas, conforme relatou uma criança, sendo complementada por outra: “Professora, é muito difícil segurar e desenhar com o lápis”, “Não consigo fazer as duas coisas (segurar e desenhar) ao mesmo tempo”. Ao contornar as caixas, as crianças compreenderam que podemos encontrar “matemática” nos objetos cotidianos. Elas evidenciaram que não foi uma tarefa fácil, no ponto de vista da motricidade: segurar a caixa com uma mão e contornar com a outra. A percepção de que os objetos tridimensionais presentes no espaço podem ser representados bidimensionalmente foi mais uma aprendizagem do grupo: descobriram que contornando todos os lados da caixa (o paralelepípedo) teremos seis retângulos ou quatro retângulos e dois quadrados, como nos mostra a figura 4.



Figura 4 – Medindo o contorno das caixas

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

A discriminação e a classificação das características geométricas dos objetos cotidianos são atividades importantes para o desenvolvimento do senso geométrico. Para isso, parte-se da geometria espacial, aquela vivida pelas crianças, para a plana, aquela que é representada e pensada. Ainda nessa linha de pensamento, as caixas foram colocadas uma ao lado da outra de modo que fossem contabilizadas, o que levou a questionamentos, tais como: quais são as caixas grandes e quais são as pequenas?; quantas caixas grandes, quantas médias e quantas pequenas?; quantas são as caixas de produtos de higiene, de limpeza e de alimentação?; quais as cores predominantes nas caixas?

Nesse momento de comparar, classificar, contar e registrar, valendo-se do desejo das crianças, foi feita uma grande fila com todas as caixas da turma na área externa da escola. As crianças contaram as caixas muitas vezes, porque se acredita que, no Ensino Fundamental, é preciso que as crianças vivenciem muitas experiências de contagem, pois contar envolve saber “dizer” a sequência numérica “um, dois, três...”, que é um conhecimento social e o conhecimento lógico-matemático, que abrange a compreensão do que podem significar esses números. Conhecer os números também implica em conhecer a sequência, saber organizá-los numa fila ou série, saber que o número que vem depois tem um a mais que o anterior e outros tantos conhecimentos.

O que causou espanto de todos ao organizar as caixas em fila, foi o comprimento: “Nossa, que fila comprida!”, “Vamos medir?”, conforme mostra a figura 5.



Figura 5 - Nossa, que fila comprida!

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

Os alunos foram questionados e desafiados a pensar em possibilidades para medir o comprimento da fila, tendo em vista que já haviam conversado sobre esse assunto em outras aulas e as alternativas encontradas por eles foram: medir com as mãos (palmas), com os passos, com a régua, com a trena, com a fita métrica, com o lápis e com linha. Com essa atividade, as crianças experimentaram que medir é comparar grandezas de mesma natureza, ou seja, compararam o comprimento da fila de caixas com o comprimento de passos, por exemplo, que nesse momento foi utilizada como grandeza não convencional. Mesmo a régua sendo um instrumento de medida, as crianças a utilizaram como unidade de medida: uma fila mede dez régua, conforme apresentado na figura 6 e 7, a seguir.



Figura 6 - Medindo a fila com passos

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

É curioso observar que a régua foi utilizada como unidade de medida e, ao mesmo tempo, como instrumento de medida. As crianças mediram, usando régua como unidades de medida e não usaram os centímetros, mostrando que, apesar do trabalho anterior que a professora havia feito, eles ainda estão levantando hipóteses sobre “como” se mede com uma régua. A imagem que mostra as crianças medindo com a régua também confirma essa premissa, porque elas usaram muitas régua para medir, quando poderiam usar apenas uma régua, contando quantas vezes essa “uma régua” caberia naquele comprimento. Prova-se, então, que experimentar, viver a matemática é o que leva à aprendizagem, não adianta a professora dizer “como” medir, é preciso levar a turma a medir, conforme figura 7.



Figura 7 - Medindo a fila com régua

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

Concluída a conversa, os materiais para medir foram entregues e todos mediram a fileira de caixas, fazendo em seguida os registros. Um dos alunos disse: “Nossa, dá para medir

com as mãos, mas demora bastante, é melhor fazer dando passos”, outra criança completa: “Prefiro usar a fita métrica, é mais fácil e, assim, todos medirão igual.” Mesmo que de maneira intuitiva, as crianças perceberam que quanto menor a unidade de medida, maior a quantidade de vezes que ela “cabe” no objeto a ser medido ou vice-versa; existe uma relação inversamente proporcional entre o tamanho da unidade de medida e a quantidade de vezes que ela será utilizada.

Ao compararmos as linhas que foram usadas nas medidas específicas de cada turma, uma das crianças disse: “Prô, a nossa linha tem a mesma medida da sala, é o mesmo tamanho”, “É verdade, igualzinho, e a nossa linha é bem maior que a da turma da tarde, então nós temos mais caixas que eles”, completa outra. É possível observar, no registro, as unidades de medida utilizadas, conforme demonstra a figura 8.



Figura 8 - Registro do aluno

Fonte: Figura fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

Além da comparação de medidas entre as turmas, as caixas foram observadas de modo a discutir os conceitos de grande, pequeno, fino, grosso, largo, comprido etc. Na foto anterior, é possível observar o registro de um menino a respeito das unidades de medida utilizadas numa tentativa de padronização.

Quando um menino ainda diz que prefere a fita métrica porque, assim, todos medirão de forma igual, evidencia que percebeu qual a finalidade das unidades convencionais: a convenção social, a comunicação. O homem, na história da matemática, passou por esse mesmo processo: iniciou medindo pela comparação com o próprio corpo até chegar a uma convenção, que também não é única, pois depende da cultura do povo.

De acordo com Bittar (2005), quando medir se torna uma necessidade social e não individual, o padrão de medida se torna necessário para facilitar a comparação. Com base na afirmação da autora, podemos dizer que as crianças já possuíam conhecimentos prévios (sociais) a respeito de medidas, por isso as unidades escolhidas (passos, palmos e régua) não

se distanciaram muito da padronização que as crianças vivenciam em seu cotidiano.

No entanto, isso não quer dizer que as medidas padronizadas é que são “boas”; a escola precisa, sim, trabalhar e valorizar as medidas pela comparação com o próprio corpo, porque é assim que criamos referências de medidas. Se conseguirmos olhar para uma porta, à distância e estimar a medida de seu comprimento, é porque mentalmente conseguimos nos transportar até a porta e imaginar nosso corpo como instrumento de comparação com a porta. Isso quer dizer que, ao longo da vida, experimentamos muitas vezes a comparação de certos espaços com o comprimento do corpo, criamos referências de medidas, por isso sabemos estimar. Assim sendo, é papel da escola também trabalhar com as medidas a partir do próprio corpo.

Dando sequência às atividades, as crianças ouviram a história “O Homem que Amava Caixa”, de Stephen Michael King, 1997, momento esse presente na figura a seguir.



Figura 9 - Cantinho da leitura

Fonte: fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

Ouvir essa bela história de um homem que criava brinquedos com caixas para expressar seu amor para sua filha, propiciou um encantamento das crianças pela criação. Depois da história, cada um falou sobre sua compreensão e as conexões do texto com os fatos que havia vivenciado. Dessa forma, logo surgiu a ideia de construírem, também, um objeto com as caixas que trouxeram, conforme mostra a figura 10, a seguir.

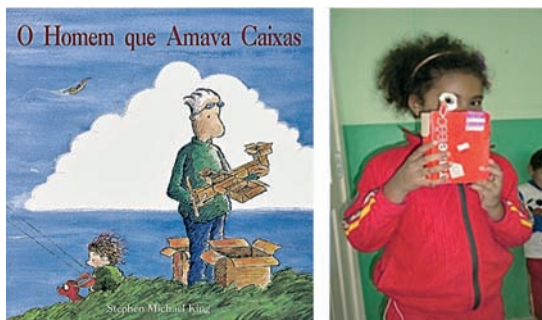


Figura 10 - Construindo objeto com a caixa

Fonte: Fornecida pela alfabetizadora Adriana Fischer Ribeiro

O trabalho com textos, no primeiro ano do Ensino Fundamental, deve garantir o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e habilidades. Compreendendo o fato de que muitas crianças ainda não sabiam ler, o professor foi o leitor da turma. Ao ouvirem as leituras realizadas, as crianças aprendem sobre o sistema de escrita alfabética e as estratégias de leitura. A atividade de leitura do livro “O Homem que Amava caixas” proporcionou o momento de uma leitura feita por outra pessoa, no qual as crianças tiveram que ler “com os ouvidos”, bem como proporcionou a elas que antecipassem sentidos e ativassem conhecimentos prévios relativos ao texto lido, explicitado nos Direitos de Aprendizagem em Língua Portuguesa (BRASIL, 2012). Esse momento da leitura despertou, ainda, o desejo de produzir sua própria arte usando suas embalagens para construir objetos, assim como o personagem da história. Esse momento possibilitou às crianças o desenvolvimento da criatividade, liberdade de expressão, referenciados nos Direitos de Aprendizagem em Artes (BRASIL, 2012): reconhecer a importância da arte para a sociedade e para as pessoas e que a arte é construída pelas pessoas através da sua história e cultura.

Esse trabalho, entendemos ter resultado em muitas aprendizagens a partir de um objeto de estudo – as embalagens –, por meio do qual puderam perceber as características matemáticas presentes nos objetos utilizados no dia a dia, bem como a função e importância da escrita contida nesses mesmos objetos. Foi possível perceber, também, a construção do senso de medida e da linguagem matemática mediante as expressões como curto, comprido, fino, grosso, longe, perto etc.

Considerações finais

O trabalho com materiais manipuláveis e cotidianos, o desafio, o questionamento e o espírito investigativo garantiram o envolvimento ativo das crianças com as práticas de letramento e a interdisciplinaridade. Como se pode perceber, houve a possibilidade de desenvolvimento de vários conceitos relacionados à Língua Portuguesa (análise linguística, sistema de escrita alfabética, oralidade, escuta, leitura das palavras e literatura infantil) e também relacionados à Matemática (medidas, geometria, sequência numérica) e ainda à arte (criatividade, liberdade de expressão, reconhecimento da importância social da arte na sociedade e na vida das pessoas).

A metodologia de sequência didática proporcionou um trabalho interdisciplinar (BRASIL 2015). E, neste trabalho, esse enfoque da interdisciplinaridade aparece naturalmente na maneira como a professora e as crianças organizaram os conhecimentos de forma integrada sem separar as disciplinas e sim dialogando com o conhecimento de diversas áreas do saber (Língua Portuguesa, Matemática e Artes), garantindo suas especificidades e mostrando, assim, que é possível a superação da fragmentação dos conteúdos. E, mais importante, garante a possibilidade de uma formação integral do estudante, permitindo-lhe

observar o mundo com vários olhares, estabelecendo relações diversas com as áreas do conhecimento.

As práticas interdisciplinares no ciclo de alfabetização garantem a alfabetização na perspectiva do letramento. Dessa forma, podemos pensar que são grandes os desafios para que se compreendam e implementem essas práticas nas escolas, pois estas organizam-se em disciplinas isoladas e construir um currículo interdisciplinar requer um trabalho de participação e de articulação, em diversos âmbitos sociais e políticos, tais como: comunidade escolar, secretarias de educação e políticas educacionais.

Referências

- BITTAR, Marilena. FREITAS, José Luiz Magalhães de. **Fundamentos e metodologia de matemática para os ciclos iniciais de ensino fundamental**. 2ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 01: Unidade 03, Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Ano 01: Unidade 01, Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3, Brasília, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento - Projetos didáticos e Sequências didáticas. Ano 01: Unidade 06, Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Grandezas e Medidas. Alfabetização Matemática. Caderno 6. Brasília: MEC, SEB, 2014.
- PREFEITURA DE BRUSQUE: Secretaria Municipal de Educação: **Diretrizes Curriculares Municipais**. Brusque, 2012, p.5 a 12.
- STEPHEN, Michael King. **O Homem que Amava Caixas**. Brinque Book, 1997.
- VÍDEO sobre a sequência didática realizada com os alunos do 1º ano gravado pela Alfabetizadora. Acervo do PNAIC em Santa Catarina/UFSC. 2014.

FORMAÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ANO DE 2014: REFLEXÕES E AÇÕES EM LAGUNA (SC)

Carla Peres Sousa¹
Jussara Brigo²

Introdução

Pensar a formação de pedagogos em Educação Matemática torna-se fundamental, haja vista que esses profissionais recebem e acompanham as crianças em seus primeiros anos no universo educacional, seja na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percurso formativo de quase uma década para a maioria dos estudantes. Esses educadores exercem um papel de extrema importância na construção e na apropriação das relações e concepções das crianças acerca dos conhecimentos matemáticos.

Alguns aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de uma formação adequada para esses profissionais. Um desses aspectos, refere-se aos sujeitos envolvidos no Ciclo de Alfabetização, ou seja, às crianças de seis a oito anos, e ao modo como desenvolvem suas percepções matemática na infância. Autores, como Lorenzato (2008), afirmam que a exploração das percepções matemáticas na infância se torna essencial para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança.

Nesse sentido, uma possibilidade é promover, na formação continuada desses profissionais, vivências que possibilitem a eles o pensar pedagógico e sejam voltadas para esse nível de escolarização, com a exploração de estratégias que garantam a promoção dos direitos de aprendizagem das crianças, respeitando as características e as necessidades desses sujeitos infantis.

Para Moysés (2001), é preciso que as crianças vivenciem, no contexto da escola, experiências que desenvolvam o aspecto visual-imaginativo. Essa habilidade de transitar entre o visual e a imaginação auxilia na compreensão e na apropriação da linguagem matemática, a qual é estruturada em símbolos, esquemas, imagens e algoritmos. Outra habilidade necessária para compreensão dos problemas matemáticos é o desenvolvimento do aspecto lógico-verbal.

Além disso, os educadores precisam conhecer as brincadeiras das crianças, observar como elas se organizam, comportam-se e comunicam-se durante estas atividades. Além disso, podem perceber quais são os conceitos possíveis de explorar, inclusive os matemáticos,

¹ Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Vinculada, como formadora, nos anos 2014 e 2015, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – SC.

² Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora substituta no CEAD/UEDESC, assessora pedagógica e coordenadora da formação continuada de professores de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

que emergem do contexto infantil. Nesse sentido, Smole (2003, p. 123-124) defende que

Ao brincar a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, que precisa, que necessita e que está no momento de aprender. [...] brincar é raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a aprender percebendo que há novas possibilidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistindo facilmente. [...] Portanto, brincar também é uma forma de resolver problemas e o instrumento utilizado é o corpo.

Considerando a Matemática como fundamental para a leitura do mundo contemporâneo e a necessidade de sua exploração adequada, trazemos reflexões acerca da importância de se promover formações que contemplem tanto o estudo teórico quanto as possibilidades de práticas. Para tanto, defendemos a realização de oficinas na formação de professores, revelando que os sujeitos em aprendizagem devem assumir posição ativa em sua formação. Entendemos oficina como um momento de vivência prática com tempo, conceito e método definidos, que ofereça condições de compreensão e possibilidades de desdobramentos teóricos e práticos para sua incorporação na sala de aula. O que se busca aqui, através da proposta apresentada, é uma escola que garanta a “todos seus alunos a aprendizagem do saber considerado socialmente relevante, de forma a que sejam capazes de relacionar as questões de seu cotidiano às da sociedade contemporânea” (SETUBAL, 1995, p. 19).

O acesso à formalização matemática e à representação de seus diferentes conceitos inicia-se no Ciclo de Alfabetização, ou seja, quando as crianças passam a compreender e a representar o mundo, seus sentimentos e pensamentos por meio de práticas de escrita. Todas as linguagens são importantes nesse momento para melhor ler e representar situações de seu contexto social, dessa forma, a linguagem matemática também precisa ser considerada. Buscaremos aqui apresentar como ocorreu a formação continuada de professores em Educação Matemática com foco nesse momento da escolarização, proposto pela política pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A partir da concepção de Educação Matemática para o Ciclo de Alfabetização defendida no PNAIC, é que se organizaram os momentos de formação de Orientadores de Estudos no ano de 2014. Por isso, as propostas de práticas pedagógicas foram pautadas em momentos que possibilitaram a resolução de problemas, as atividades lúdicas, o uso de jogos e brincadeiras, a percepção do corpo e a manipulação de materiais, em que a criança é considerada como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Durante os encontros presenciais, nos quais foram trabalhadas concepções, conteúdos e

metodologias do ensino de Matemática, objetivou-se proporcionar vivências aos Orientadores, com vistas à formação dos alfabetizadores de seus municípios, de forma a promover mudanças nos contextos das salas de aula.

O relato e as análises que apresentamos aqui buscam revelar quais as principais reflexões e ações em Educação Matemática ocorrem durante as formações realizadas em Laguna. Ao longo do texto, são apresentadas as sínteses de algumas das discussões, práticas e descobertas realizadas ao longo dos cinco encontros que aconteceram no período.

1 Iniciando o processo: fevereiro de 2014

Inicialmente, foram discutidas as concepções de Matemática e de seu ensino a partir dos relatos dos Orientadores e das relações com as discussões que já vinham ocorrendo desde 2013. Esses orientadores apresentaram concepções diversas em relação à Matemática e também alguns equívocos no que diz respeito à Educação Matemática. Então, o desafio, nesse primeiro momento, foi de discussão e reflexão dessas concepções e apresentação da proposta do PNAIC em relação à Educação Matemática, em que a Matemática é concebida como linguagem a ser trabalhada na perspectiva do letramento junto ao ciclo de alfabetização.

Buscou-se, para isso, a incorporação de momentos formativos que promoveram as discussões e vivências acerca de aspectos ligados ao modo de como ensinar e aprender Matemática. Foram socializadas vivências no ensino de Matemática e relatadas experiências que os Orientadores tiveram ao longo de sua vida escolar na Educação Básica, na formação inicial e na atuação profissional. No geral, a concepção de Matemática apresentada pelo grupo foi de que “os conceitos matemáticos são difíceis de entender”; de que estão pautados na “contagem e no desenvolvimento de algoritmos”; de que “o contexto não se apresenta como imprescindível”. Muitos orientadores relataram dificuldades em ensinar, justificando não compreender muito bem o que deve ser trabalhado e não saber utilizar muitos dos recursos existentes na escola para o ensino de Matemática.

Nesse encontro, também foi discutida a importância do brincar, do jogar e da utilização de materiais manipuláveis para o ensino da Matemática, além da possibilidade da exploração do corpo como recurso didático no Ciclo de Alfabetização. Em geral, todos concordavam com a importância dessa abordagem. No entanto, colocavam-se apreensivos quanto à proposta de vivenciarem os jogos durante a formação, já que isso promovia uma mudança de atitude formativa. Desse modo, os orientadores teriam que deslocar o foco da formação de seus professores alfabetizadores, do teórico para o prático, ou seja, sair da posição passiva de discutir teoricamente e orientá-los a usarem essas estratégias lúdico-metodológicas com as crianças. Defendemos junto ao grupo que só seria possível incorporar nas práticas pedagógicas as experiências vivenciadas na prática por eles, o que revelou-se como um ponto crucial das formações que seguiram ao longo do ano.

Em relação aos conceitos e possibilidades de abordagem e exploração, tratou-se do conceito de número e sua função social, das características do Sistema de Numeração Decimal (SND) e suas relações com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), além da introdução às operações matemáticas, em que se a exploração de estratégias utilizadas pelas crianças para resolução de situações-problema, baseados nos Cadernos de Formação Apresentação (BRASIL, 2014a), Quantificação, Registros e Agrupamentos (BRASIL, 2014b) e Construção do Sistema de Numeração Decimal (BRASIL, 2014c).

Para introdução das discussões acerca do conceito de número, explorou-se uma atividade com o jogo de boliche. Desse modo, o grupo de orientadores foi dividido em duas equipes para jogarem o boliche, cada equipe recebeu cinco canudinhos de plástico e esses eram o único recurso que dispunham para marcação dos pontos do jogo. Além disso, partiam da premissa que não conheciam os números, nem o SND. Então, deveriam desenvolver alguma estratégia de contagem que possibilitasse comparar os pontos com a equipe adversária para verificar qual havia marcado o maior número de pontos. A atividade proposta apresentou-se, no primeiro momento, como um desafio, pois, a princípio, ficaram inibidos em “desorganizar a sala”, levantar do lugar, brincar e discutir com o grupo quais as estratégias poderiam ser utilizadas para a representação dos pontos. Por fim, estavam descontraídos, socializaram seus pensamentos e discutiram as possibilidades com o restante do grupo. A equipe vencedora, que obteve maior pontuação, vibrou com o resultado obtido. Enfatizaram que a construção do jogo do boliche com materiais recicláveis é uma alternativa para os alfabetizadores que atuam em unidades educativas que não dispõem de recursos financeiros para aquisição desse material.

A partir dessa vivência, os orientadores conseguiram compreender os desafios existentes na proposta e as dificuldades enfrentadas por quem não se apoia em um sistema de numeração para registro das contagens dos pontos. Essa atividade revelou a necessidade de uma representação para a quantidade de pontos diferente da usual, aquela que muitas vezes julgamos natural. O modo como cada equipe registrou a contagem dos pontos e a socialização desse registro promoveu a desconstrução da ideia de que existe um modo único de representação para a quantidade, no caso, a quantidade de pontos de cada equipe. Muitas crianças chegam ao Ciclo de Alfabetização compreendendo a presença dos números em diversas situações cotidianas, mas é preciso a intervenção do professor e proposição de vivências que ampliem a compreensão do significado dos números, suas funções e formas de representação.

Na continuação da formação, apresentou-se a história dos números e diversos sistemas de numeração antigos até o surgimento e disseminação do sistema hindu-arábico. Refletir sobre os distintos usos que fizemos dos números no decorrer de nossa vida em sociedade, possibilitou visualizar o uso social desse conhecimento, ou seja, dos procedimentos de contagem, agrupamento e representação numérica. No entanto, a discussão que surpreendeu

o grupo de orientadores foi acerca das diferenças entre os conceitos de número, numeral e algarismo, os quais eram utilizados de forma equivocada, como anunciado por vários Orientadores.

A discussão seguinte foi acerca das características do SND e das aproximações possíveis com o SEA, como estavam propostas nos Cadernos de Formação. Foram apresentadas algumas possibilidades de práticas pedagógicas para compreensão dessas características e dos conceitos envolvidos. Depois, realizaram-se leituras, reflexões coletivas e exploração de materiais, como as Barrinhas de *Cuisenaire*, que auxiliaram na compreensão de conceitos como ordenação, decomposição, pertinência e a base decimal. Nessas discussões, os cursistas puderam manipular os materiais, realizar as atividades e discutir sobre sua aplicação na sala de aula. Além disso, a exploração dos conceitos de posicionalidade e o agrupamento na base decimal foram trabalhadas através do jogo de baralho, a partir de sugestões encontradas nos Cadernos do Mathema (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007).

O jogo do boliche foi utilizado novamente, mas agora para marcarem os pontos com canudinhos no Quadro Valor Lugar, deviam utilizar regras relacionadas ao SND, aos agrupamentos e às trocas. Exploramos as fichas escalonadas e a discussão sobre a possibilidade de desenvolvimento, compreensão e registro dos números a partir do princípio de posicionalidade.

2 A alegria do reencontro: abril

Nesse encontro, a proposta de formação a partir de leituras, discussões e vivências de oficinas de práticas teve continuidade, sendo estudada a abordagem de Resolução de Problemas para exploração das operações aritméticas, como proposto no Caderno de Formação Operações na Resolução de Problemas (BRASIL, 2014d).

Inicialmente, foi discutido com o grupo o conceito de situações-problema, apontando suas características e elementos essenciais. Percebeu-se tamanha surpresa quando verificaram que não se tratava apenas de oferecer contextos aos algoritmos, mas deviam apresentar um desafio mental genuíno, quando a resposta não é percebida de imediato, necessitando a elaboração de estratégias e mobilização de conhecimentos para chegar à solução.

Em seguida, passamos para discussão acerca da importância de exploração das estratégias elaboradas pelas crianças e da análise dos equívocos cometidos por elas no processo de resolução, os quais necessitam serem explorados de forma adequada pelos alfabetizadores, encorajando as crianças a realizarem diversas tentativas. Durante a discussão foi possível perceber que a concepção de que a Matemática como uma ciência exata, que não admite respostas abertas e que o resultado final é mais importante do que o processo de resolução, gera a ideia de que o erro é algo negativo. Vários Orientadores relataram não explorar as estratégias de resolução adotadas pelas crianças e nem o nível de compreensão do conceito apresentada no processo quando a resposta final não era o número esperado. A tentativa

durante a formação foi de problematizar o objetivo do ensino de Matemática a partir desse entendimento, que tipo de obstáculos de aprendizagem resultam desse tipo de prática e qual relação se estabelece entre os sujeitos e a Matemática a partir dessas experiências negativas, em que o processo não tem valor algum frente ao resultado final.

No momento seguinte, discutimos como explorar os raciocínios aditivo e multiplicativo no Ciclo de Alfabetização. Para a vivência prática desses temas, propusemos ao grupo de orientadores o estudo, a análise e a realização dos jogos do Caderno de Formação durante o encontro. Essa atividade foi desenvolvida em pequenos grupos no espaço da praia, onde os Orientadores de Estudos tiveram de desenvolver estratégias para construção dos tabuleiros e dos materiais necessários para cada jogo, utilizando somente os recursos disponíveis no ambiente da praia. A proposta visava sensibilizar o grupo, revelando ou lembrando, o prazer da exploração de outros espaços de aprendizagem e a importância da exploração da criatividade nas propostas de atividades pedagógicas. Essa vivência foi extremamente significativa ao grupo, desenharam tabuleiros na areia, utilizaram a vegetação para demarcar limites, criaram dados com conchinhas, estudaram, discutiram, brincaram, riram e, o mais importante, declararam que aprenderam brincando.

Na continuidade da formação, discutimos os tipos de problemas matemáticos para exploração dos raciocínios aditivo e multiplicativo e os fundamentos para a elaboração de situações-problema. Realizamos, então, uma oficina de elaboração, resolução e análises de enunciados de situações-problema de Matemática. A elaboração dos enunciados apresentou-se como um desafio para o grupo, os quais precisavam ser claros, diretos e estabelecer o grau necessário de dificuldade para promover a mobilização cognitiva na busca de estratégias de resolução. A principal reflexão que surgiu nesse momento foi acerca da importância da redação desses enunciados, visto que a não resolução pela criança pode ocorrer pela não compreensão do que está sendo solicitado.

Para exploração das possibilidades de resolução das diversas situações com apoio de recursos de materiais concretos, foram explorados materiais manipuláveis estruturados – Ábaco, o Material Dourado, o Quadro Valor Lugar, o Quadro de Botões e Papel Quadriculado – para o ensino de conceitos matemáticos relacionados às operações aritméticas básicas. Apresentamos o processo de utilização dos materiais relacionando-os com a representação nos algoritmos. Nesse momento, foi possível perceber como alguns cursistas não conheciam as formas de manipular esses materiais e nem quais as vantagens de escolher este ou aquele material. Uma discussão importante que aconteceu nesse momento foi a da possibilidade de intervenção pedagógica, através desses materiais, para promoção da compreensão pelas crianças do significado da reserva em adições e subtrações, desmistificando o “vai 1” e o “pede 1 emprestado”, que, na verdade, relacionam-se a agrupamentos e a trocas ou destrocas do SND.

Outro ponto que vale ressaltar foi a verificação da possibilidade de exploração da representação geométrica das operações de multiplicação e divisão, através dos materiais, em que evidenciou-se o significado da operação inversa, compreendendo que multiplicações e divisões podem ser representadas pela mesma área.

Também chamou a atenção dos Orientadores a abordagem da tabuada na perspectiva de representação, sobretudo quando compreenderam que a ordem dos fatores não altera o produto, mas altera a representação e o significado na multiplicação, ou seja, o produto de 3 multiplicado por dois é igual ao produto de dois multiplicado três, mas essas multiplicações não representam a mesma situação. Perceber que a tabuada que aprenderam e decoraram dificulta a compreensão das crianças em processo de alfabetização, pois não associa a um significado, deixou muitos cursistas perplexos. No que diz respeito à representação da tabuada de dois, por exemplo, indicada como 2×1 , 2×2 , 2×3 , 2×4 e assim por diante, isso não abrange o significado efetivo da tabuada de dois ser os múltiplos de dois, o que gera uma dificuldade de representação simbólica pelas crianças. Para contemplar esse significado deveria ser representada da seguinte maneira: 1×2 , 2×2 , 3×2 , 4×2 e assim por diante, ou seja, a tabuada do dois deveria indicar uma vez a quantidade dois, depois duas vezes a quantidade dois, depois três vezes a quantidade dois etc. Esse movimento foi muito interessante para o grupo, pois realizaram reflexões acerca do seu ensino e sua abordagem, muitas vezes inadequada nos livros didáticos e nos materiais propostos para o Ciclo de Alfabetização.

3 Ampliando os conhecimentos: junho

Esse encontro presencial teve como foco duas temáticas, a Educação Matemática na perspectiva da Educação Inclusiva e a Geometria, com foco no eixo Espaço e Forma. Os Cadernos de Formação explorados foram Geometria (BRASIL, 2014e) e Educação Inclusiva (BRASIL, 2014f).

As reflexões em torno da Educação Inclusiva e do ensino de Matemática iniciaram com uma apresentação do tema, abordando aspectos teóricos fundamentais dessa temática e relatos de vivências de práticas pedagógicas inclusivas. Esses dois elementos suscitaram a leitura do Caderno de Formação que trata do tema. O interesse do grupo foi evidente, pois indicaram a necessidade de aprofundamento nas discussões com vistas ao desenvolvimento de subsídios para prática pedagógica inclusiva. Ao longo das demais formações foram realizadas aproximações e discussões que revelavam possibilidades de práticas inclusivas, quando da exploração de materiais e de vivências significativas às crianças. Os cursistas compreenderam que a busca por práticas na perspectiva do Letramento, explorando o significado do que se aprende, valorizando o universo das crianças e colocando-as como sujeitos ativos do processo, estabelece um contexto inclusivo. Isso porque, quando o foco é a criança, sua par-

ticipação e aprendizagem, os planejamentos tornam-se abertos, com maiores possibilidades de participação de todos. A concepção de Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização proposto no Pacto é uma concepção inclusiva.

As discussões da Geometria iniciaram a partir de reflexões acerca das concepções do grupo sobre o que é Geometria, quais conhecimentos envolvidos, quais experiências estudantis e de docência possuíam em relação a esse eixo da Matemática. Constatamos que o ensino da Geometria, para maioria do grupo, era relacionado à comparação entre formas geométricas consideradas básicas: círculo, quadrado, retângulo, triângulo, esfera, cilindro, cone, pirâmide, cubo e prisma. Foi possível perceber que o trabalho com os conceitos acontecia, muitas vezes, de forma superficial. Realizou-se, então, a apresentação das diversas Geometrias existentes, tanto as consideradas de cunho científico, quanto as que emergem em contextos culturais específicos, com discussões relacionadas a Etnomatemática.

Durante a formação, muitas vezes, evidenciou-se a desconexão entre os conceitos trabalhados na escola e a sua utilização na vida cotidiana. Uma série de questionamentos foram lançados ao grupo, acerca de escolhas geométricas que fazemos para solução de problemáticas sociais e explicações geométricas para fenômenos naturais. Surpreendeu-nos o grupo não conseguir responder as questões, pois essas dependiam somente de conhecimentos básicos acerca das formas geométricas, como, por exemplo: por que utilizamos estruturas triangulares nos telhados das casas e portões? Por que as frutas possuem formatos circulares em pelo menos um de seus eixos? Quais as vantagens de tampas de esgotos serem circulares? Por que as abelhas utilizam formatos hexagonais em seus favos de mel?

Nesse contexto investigativo e problematizador que as discussões foram realizadas, exploramos a Geometria como forma de representação do mundo real, defendendo que seus conceitos devem ser primeiramente trabalhados a partir da observação e manipulação dos objetos reais do entorno, passando somente em um segundo momento a objetos abstratos. Discutimos como a criança percebe o mundo, o que vem de encontro à forma como historicamente trabalhamos na escola.

O que pareceu ser uma novidade para muitos cursistas foi o fato de enunciarmos que as figuras geométricas planas só pertencem ao mundo das ideias, ou seja, não existem de fato, não há como manipular, existem apenas suas representações, que nunca serão realmente planas. Dessa forma, apresentaram-se argumentações justificando porque a exploração das figuras espaciais deveria vir antes das figuras planas nos estudos de Geometria no Ciclo de Alfabetização.

Em seguida, foram exploradas possibilidades de práticas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades que favorecem a percepção espacial e qual a importância do desenvolvimento desta habilidade para as crianças. Realizamos diversas oficinas discutindo o ensino de vários conceitos geométricos. A exploração conceitual começou com a observação

de manifestações culturais, artísticas e da natureza, onde padrões podiam ser observados. Assim, relacionamos a Geometria como a organização visual e aos padrões observáveis nos diversos contextos sociais. Iniciamos o trabalho explorando os possíveis significados dos padrões geométricos usados socialmente na arquitetura, a partir da observação de imagens. Em seguida, discutimos como os padrões se constituem, explorando os conceitos de paralelismo, perpendicularismo, ângulos, representações de figuras planas e figuras espaciais.

Nas oficinas utilizamos imagens de construções, artesanatos e embalagens para identificação dos conceitos discutidos. Além disso, proporcionamos experiências práticas para comprovação da rigidez do triângulo, discussão gerada a partir da pergunta sobre os telhados e portões com estruturas triangulares.

Avançamos na compreensão da condição de existência do triângulo utilizando as Barrinhas de *Cuisenaire*, em que puderam associar a escala a lados de um triângulo e verificar que a soma de dois lados deve sempre ser maior que o terceiro. Puderam fazer várias tentativas práticas de compor os triângulos com diferentes combinações de peças da escala, percebendo de forma concreta a sua condição de existência.

Em relação ao triângulo, torna-se importante comentar um fato intrigante, que muito revela da formação em Geometria que vem sendo desenvolvida nas escolas: muitos Orientadores de Estudos apresentaram espanto ao constatar a existência de triângulos não equiláteros.

O fato chamou nossa atenção devido as manifestações constantes e tamanha surpresa no momento de anúncio do fato, principalmente por se tratarem de alfabetizadores com longa experiência docente e alguns com formação em nível de doutorado. Esse fato evidencia a falta de exploração de diferentes formas de apresentação das formas geométricas, o que pode ser justificado pela maneira como muitos dos livros didáticos das décadas de 60, 70 e 80 apresentavam os objetos geométricos.

Na continuidade, realizamos uma oficina de exploração de diferentes embalagens. Em seguida, discutimos os conceitos de poliedros, superfícies poliédricas, sólidos geométricos e figuras espaciais. A partir de uma embalagem cada cursista realizou várias atividades, como: representar a partir da observação; representar a partir do contorno das faces; abrir a embalagem e representar sua planificação; identificar número de faces, arestas e vértices; identificar as figuras planas que compõem suas faces; preencher com massinha de modelar para compreender o que é um sólido geométrico associando ao conceito de maço. Essas atividades evidenciaram as dificuldades dos Orientadores na representação figural dos objetos concretos e o desejo de compreender as técnicas de perspectiva para uma representação mais próxima do objeto concreto.

A discussão seguinte abordou o conceito de Simetria, também partindo da observação de expressões naturais, artísticas e culturais. Exemplos de Simetria e de Assimetria foram

analisados. Partimos para o estudo da Simetria axial através de atividades práticas, momento em que exploramos, com o uso do papel quadriculado, a construção de mosaicos e da composição de figuras espelhadas a partir do eixo de simetria.

Iniciou-se, então, a exploração das representações de figuras planas, discutindo quais são os seus atributos definidores e a importância de problematizar os atributos irrelevantes. Em seguida, iniciamos atividades com os Blocos Lógicos e discutimos se as peças eram figuras planas ou espaciais e algumas possibilidades de exploração dos atributos das peças, com foco nas relações entre as peças, principalmente semelhanças e diferenças.

Na atividade seguinte, cada cursista recebeu um cartão indicando os atributos definidores de uma forma geométrica plana, deveriam analisar as informações, descobrir qual era a figura geométrica e representá-la, utilizando os instrumentos geométricos necessários. Em seguida, deveriam recortar, socializar e comparar sua construção com os demais Orientadores que receberam a mesma figura.

No momento da socialização, surgiram muitas reflexões, pois para descobrir qual era a figura geométrica precisavam ler as informações matemáticas de seus atributos, que se relacionavam a congruência de ângulos, paralelismo e perpendicularismo de lados, centro e raio, tamanho e número de lados, entre outras caracterizações. Em um dos cartões constava: *figura plana em que todos os pontos de seu contorno possuem a mesma distância do centro*. Observou-se grande dificuldade em compreender que se tratava do círculo, o que evidencia a dificuldade na comunicação matemática, na compreensão da linguagem matemática, e falta de exploração dos significados dos elementos matemáticos.

Na continuidade, solicitamos que todos representassem com massinha de modelar e canudinhos algumas figuras geométricas espaciais: cubo, prismas, e pirâmides. Em seguida, discutimos os conceitos de vértices (bolinhas de massinha) e arestas (canudinhos), associando as representações construídas. Em seguida, construíram outras formas geométricas maciças com massinha de modelar: esferas, cones, cilindros, prismas, cubos e pirâmides.

Após esse momento, desafiaram os outros grupos a apresentar as figuras a partir de alguns de seus atributos definidores. Com isso, percebemos as dificuldades para definir esses atributos e compreender de que figura se tratava. Acreditamos que a partir dessa atividade muitos cursistas consolidaram os conceitos geométricos que estavam sendo propostos.

Outro material manipulável estruturado explorado durante a formação foi o *Tangram*. As figuras geométricas que o compõem auxiliam o trabalho dos atributos das formas geométricas planas. Além de discutir que figuras são essas, quais suas diferenças e semelhanças, foi possível avançar no olhar para as diferentes abordagens.

Na atividade realizada, indicávamos quantas peças usar e que figuras desejávamos que montassem, como, por exemplo, um triângulo com sete peças, um trapézio com quatro peças, um paralelogramo com duas peças, um retângulo com cinco peças etc. Para esse tipo

de atividade, é necessário compreender o que caracteriza cada figura geométrica solicitada e realizar as combinações necessárias das posições das peças para construir o que foi solicitado.

As atividades propostas objetivaram revelar que não basta apresentar as figuras geométricas às crianças ou apenas oferecer moldes para recortar e colar, é necessário ir além, observar melhor essas figuras, conhecer e comparar seus atributos, identificar e construir figuras a partir de informações geométricas, perceber onde e como podem ser exploradas em nosso contexto real.

Para o trabalho com a Geometria do espaço foram propostas atividades práticas de leitura e construção de mapas, onde a escala afetiva e a elaboração de textos instrucionais, trabalhando questões de localização e lateralidade, foram explorados. No momento da construção do mapa do hotel pelos Orientadores, foi necessário observar o ambiente, circular pelos diferentes espaços, registrar e representar, pensar em escalas, além de todas informações que têm de ser apresentadas num mapa, como título e legenda. A exploração do espaço deve ser vivenciado, observado e a partir disso, registrado. Não é possível representar espaços sem associar essa produção à leitura dos espaços pelas crianças. Nessa atividade evidenciou-se a importância do uso de escalas para melhor representação, em seguida, esse conceito foi ampliado utilizando o papel quadriculado para realização de redução e ampliação de imagens.

4 O aprofundamento: agosto

Os temas explorados, na área Matemática, nesse encontro, foram os trabalhados no Caderno de Formação Grandezas e Medidas (BRASIL, 2014g), além de discussões trazidas no Caderno de Formação Educação Matemática do Campo (BRASIL, 2014h).

Propomos, inicialmente, que em grupos, definissem grandezas e medidas, suas relações e diferenças. Dessa forma, foi possível verificar suas concepções e conhecimentos acerca desse eixo. A partir dos apontamos do grupo foram realizadas as intervenções necessárias e apresentadas as grandezas discretas e as contínuas, além das definições de unidades e instrumentos de medidas. Discutimos com o grupo propostas pedagógicas que podem desenvolvidas com as crianças para compreensão conceitual e abstração desses conhecimentos. Defendemos a utilização de vivências práticas, ligadas ao cotidiano, com experimentações, onde as comparações entre as grandezas e seus usos sociais são fundamentais.

Foram realizadas oficinas práticas para o desenvolvimento do senso de medidas e exploração das diferenças e das relações de grandeza de comprimento, superfície, capacidade, volume e massa. Para trabalhar as noções e o conceito de comprimento, o desafio feito para os cursistas foi organizar uma fila por ordem de tamanho através da comparação intuitiva, sem usar nenhum método de comparação, somente pela observação visual. Muitas dificul-

dades e dúvidas surgiram, o grupo percebeu a necessidade de alguém se distanciar para organizar as comparações, em seguida registraram qual ordem da fila que foi definida pela percepção visual. Em seguida, receberam um rolo de barbante, onde puderam medir uns aos outros e ao final ordenar os barbantes por tamanho. Nesse momento verificaram que o registro da ordem da fila não era exatamente o mesmo do momento inicial, em que só utilizaram a comparação visual. O foco ainda não estava no sistema de medidas e sim na compreensão do conceito de comprimento.

No decorrer da formação, outros momentos de práticas foram vivenciados para compreensão das diversas grandezas. Para trabalhar o conceito de massa, ordenaram objetos diferentes conforme a percepção de massa do grupo, em que comparavam os objetos entre si utilizando as mãos como fonte de percepção. Para esse momento, disponibilizamos objetos com diferentes densidades, ocos e maciços, objetivando a compreensão de que a massa não depende da forma e nem do tamanho. Para trabalhar as noções de volume e capacidade, foram utilizados recipientes de diferentes formas para comparar e ordenarem por capacidade conforme transferiam líquidos de um recipiente para outro. Para trabalhar a noção de superfície foram utilizadas as peças do *Tangram*, comparavam por sobreposição as peças e verificavam as relações entre suas áreas. As definições e ordenações estabelecidas foram todas registradas. Em vários momentos os Orientadores perceberam e evidenciaram a importância do Sistema Internacional de Medidas.

Em seguida, problematizamos a relação entre o medir e os sistemas de medidas existentes: como selecionar o sistema de medidas correto? Como utilizá-lo? Qual a sua importância? Que instrumentos existem? Como expressar numericamente a comparação com a unidade de medida? Reflexões importantes sobre o ato de medir, que vão além da execução de tarefas mecânicas, onde a tomada de decisão reflete a compreensão. Essa discussão evidenciou ao grupo que se objetivamos trabalhar com o Letramento no Ciclo de Alfabetização, precisamos desenvolver nas crianças essas reflexões. Um trabalho pedagógico em que as crianças executam atos de medir simplesmente, conforme os comandos da professora, não garantem a apropriação desses conceitos, é preciso ir além desses comandos, observar, analisar, decidir e realizar medições e comparações é o que aproxima esses conceitos matemáticos escolares da vida cotidiana dos sujeitos, que recorrerão a eles para resolver situações que venham a enfrentar em suas vidas fora da escola.

Para oferecer aprofundamento nos temas trabalhados e compreensão de possibilidades de exploração no Ciclo de Alfabetização, recorreremos à história para embasar as discussões e promover vivências significativas ao grupo. Foram explorados, também, alguns relatos presentes no Caderno de Formação Educação Matemática do Campo, os quais apresentavam a utilização de instrumentos e unidades de medidas não convencionais, mas desenvolvidos pelas comunidades para conseguir quantificar sua produção e realizar atividades de comér-

cio de grãos. Essa discussão, relacionada a Etnomatemática, revela a tentativa do homem de desenvolver formas eficazes de comunicação, registro, comércio e sobrevivência, os quais desenvolvem saberes matemáticos para dar conta da vida social.

A partir das discussões históricas, foi realizada uma oficina em que os cursistas vivenciaram atividades que revelam a necessidade de estabelecimento de sistemas de medidas padronizados. A tarefa era medir o perímetro da sala, como, teoricamente, naquela atividade, não conheciam sistemas de medidas, deviam adotar algum recurso para sua realização. Um grupo de cursistas devia utilizar como unidade de medida um de seus pés, o outro uma de suas mãos, o seguinte utilizaria passos e, por fim, um utilizaria um de seus braços. Durante o processo de medição vários questionamentos foram surgindo dentro de cada grupo menor, pois perceberam que dependendo da mão ou pé que escolhessem no grupo já não daria o mesmo resultado, porque apesar de ser a mesma parte do corpo essa varia de pessoa para pessoa.

A partir das medições e do registro em uma tabela das medidas encontradas, começamos a análise das medidas, todas diferentes entre si. Assim, foi possível perceber a necessidade da padronização para facilitar a comunicação entre diferentes grupos e a comparação das medidas encontradas por cada grupo. Concluíram que se cada um adota uma unidade diferente de comprimento fica impossível afirmar quanto mede o perímetro de forma que todos validem as medidas coletadas. A atividade revelou para os Orientadores que as crianças precisam vivenciar situações práticas como essas para verificarem a importância dos sistemas de medidas para que façam o uso adequado dos instrumentos de medidas.

Após a apresentação dos sistemas de medidas, com suas unidades, múltiplos, submúltiplos e instrumentos utilizados para realizar as medições, passamos para a discussão que estabelece a relação entre diferentes grandezas. O foco foi na relação entre as unidades de medida: metro, litro e quilograma. Esse foi um momento de grandes discussões, pois muitos revelaram não compreender essas relações e nem como trabalhá-las com as crianças. A prática vivenciada iniciou com a compreensão do que seria um decímetro cúbico. Com a utilização de papel quadriculado, de um cm^2 cada subdivisão, o grupo montou uma caixinha de um dm^3 , conseguindo visualizar que possui a medida de dez cm cada lado de suas faces. Em seguida, preencheram a caixinha com as peças menores do Material Dourado, discutindo a questão de volume e capacidade da caixa. Ao final, concluíram que havia 1000 pecinhas na caixa. A atividade deu sentido aos conceitos de volume e capacidade.

Em seguida, foi apresentada uma caixa vazia de um dm^3 , feita de caixinha de leite, tendo suas extremidades isoladas para conseguir reter líquidos. Ao compararem com as caixas construídas no quadriculado, todos perceberam que se tratava da mesma capacidade. Em seguida, enchemos a caixa com água, preenchendo toda sua capacidade. Por fim, despejamos o líquido em um recipiente de um litro. Assim, foi possível perceber que um dm^3 equi-

vale a um litro. Demonstramos, assim, a relação do litro com o quilograma, em que discutimos que se pesado o decímetro cúbico cheio de água, ou seja, com um litro, esse teria, em condições ideais, um kg.

Na continuidade, o grupo vivenciou atividades de relação entre sistemas de mesma natureza, no caso: metro, metro quadrado e metro cúbico. Para tanto, utilizamos folhas de jornal. Primeiramente, solicitamos que cada grupo de cursistas construíssem varetas firmes de jornal com um metro de comprimento, para isso, utilizaram os instrumentos régua e fita métrica. Em seguida, cada grupo teve que construir com o jornal um metro quadrado. Essas construções parecem tarefas simples, mas percebemos dificuldades no momento da execução, principalmente relacionadas à precisão, pois precisavam emendar com fita as folhas de jornal. Com os materiais produzidos, alguns desafios foram lançados aos grupos: quais as medidas que vocês acreditam que a sala tem? Comparando com a vareta de jornal que representa um metro, qual será seu comprimento? Sem medir, só comparando com o metro quadrado construído, qual deve ser sua área?. Cada grupo estimou valores para as medidas da sala e registramos para verificação no momento seguinte em que realizaram a medição da área da sala, que não era uma figura retangular, utilizando as construções em jornal. Muitos orientadores foram surpreendidos com os resultados, bem diferentes das suas estimativas.

O desafio seguinte foi estimar quantas pessoas caberiam sobre um metro quadrado. As discussões se encaminharam sobre qual a aplicação desses conhecimentos no contexto social e como é importante desenvolver a noção de medida nas crianças. Discutimos como os bombeiros e outros órgãos calculam o espaço necessário para cada pessoa, em m^2 , nos diferentes ambientes. Por fim, com os materiais produzidos em jornal, colamos as varas de 1 m de comprimento montando as arestas de $1 m^3$, depois acrescentamos as faces de $1 m^2$, formando a superfície do metro cúbico. Assim, a relação entre m, m^2 e m^3 foi estabelecida, discutida e vivenciada.

Agora, depois de discutido os sistemas de medidas e os instrumentos existentes, retomamos os registros das atividades de senso de medidas já realizadas para verificar se as ordenações estabelecidas eram adequadas. Utilizaram a fita métrica para estabelecer a ordem da fila. Construíram balança com sucata para verificar a ordem dos objetos conforme sua massa. E utilizaram o dm^3 como referência para verificar a ordem de capacidade dos recipientes relacionando ao litro. Quanta diferença nos resultados alcançados. Esse fato revelou o quanto a percepção pode nos enganar e que os instrumentos conferem precisão a essas tarefas. No entanto, mais do que conseguir simplesmente medir, defendemos que as crianças precisam também estimar e tentar organizar as diferentes situações a partir da percepção, para que os conceitos sejam compreendidos e os sistemas de medidas sejam valorizados.

Acerca das atividades com a superfície do *Tangram*, avançamos para exploração das rela-

ções observáveis entre perímetro e área, possíveis de serem discutidas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A partir das diferentes composições com as peças do *Tangram*, as conhecidas “sombas”, puderam, com o uso de pedaços de barbante, definir os comprimentos dos diferentes perímetros. E a partir das comparações dos barbantes obtidos, puderam verificar que mesmo com a invariabilidade da medida da área, obtiveram diversas medidas de perímetro.

As discussões finais desse encontro de formação foram acerca do trabalho com as medidas de Tempo e da exploração do Sistema Monetário. Em relação ao tempo, discutimos a exploração de alguns jogos do Encarte de Jogos e do uso de ampulhetas, alternativas feitas com garrafas pet, para desenvolver a noção de tempo. Os Orientadores socializaram algumas experiências no trabalho com o calendário e os relógios, muitas contribuições surgiram do grupo nesse momento. Discussões sobre o que deve ser explorado do Sistema Monetário no Ciclo de Alfabetização foi como encerramos esse encontro. O dinheiro faz parte da vida das crianças desde muito pequenas, em casa manuseiam esses instrumentos e algumas já dominam conhecimentos básicos, elas reconhecem e sabem onde deve ser utilizado, compreendem que possui um valor agregado e que é importante socialmente. Portanto, devemos explorar considerando essa realidade. Muitas sugestões de práticas pedagógicas surgiram no grupo, o qual concluiu que torna-se necessário disponibilizar materiais manipuláveis, como dinheirinho e moedas de brinquedo, além de explorar encartes de supermercados, embalagens, atividades como mercadinho e elaboração de listas de compras e pesquisas de preço.

5 Estabelecendo as conexões necessárias: outubro

No último encontro de formação de Orientadores de Estudos em Laguna, as discussões realizadas focaram nos conceitos do eixo do Tratamento da Informação como foco, onde vivências acerca do trabalho pedagógico com conceitos da Estatística, Probabilidade e Análise Combinatória foram explorados de acordo com o Caderno de Formação Educação Estatística (BRASIL, 2014i).

Além disso, foram retomadas outras discussões que aconteceram ao longo do ano, buscando realizar as articulações necessárias entre todos os eixos. O Caderno de Formação Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber (BRASIL, 2014i) auxiliou nas discussões e encaminhamentos desse encontro.

As discussões relacionadas à leitura e construção de gráficos e tabelas, que representam dados pesquisados sobre determinado fenômeno, iniciou com reflexões acerca da possibilidade de adotar a pesquisa como estruturadora do ensino no Ciclo de Alfabetização. O grupo, de modo geral, concordava com a ideia de que as crianças ficariam mais motivadas se realizassem o estudo sobre temas de seu interesse. No entanto, mostraram-se apreensivos

quando discutimos a possibilidade da construção de vários tipos de gráficos, visto que, muitas relataram não dominar a sua construção.

A atividade prática proposta ao grupo foi vivenciar o processo de investigação acerca de um tema, coletando dados, organizando, tabulando e apresentando as informações com um dos tipos de gráficos discutidos, percebendo quando e onde podem ser utilizados. A ideia principal foi explorar diversos tipos de recursos materiais para essa construção, parecendo, algumas vezes, que estavam brincando. Os temas de pesquisa propostos eram relacionados ao corpo, como altura, idade, número do sapato ou acerca de preferências do grupo, time, filmes, atividades físicas, ou, ainda, referiam-se a acontecimentos ao longo das formações, e até sobre a letra com que se iniciam nomes, muitas eram as possibilidades. Ao final, nas produções surgiram gráficos de barras com etiquetas, gráficos de colunas com representações pictóricas, gráficos de setores com massinha de modelar e gráficos de linhas utilizando como suporte o geoplano.

Na continuidade da formação, discutimos as propostas para o trabalho com a probabilidade e a análise combinatória no Ciclo de Alfabetização. Para ilustrar as discussões, realizamos algumas atividades utilizando dados e o sorteio de peças coloridas, discutindo a probabilidade das ocorrências, montamos uma árvore probabilística. Além disso, foram discutidos os conceitos de arranjo, combinação e permutação, os quais não eram compreendidos pela maioria do grupo. Nesse momento, foi necessário apresentar exemplos práticos de situações que envolviam sua utilização.

O restante do tempo dessa formação foi destinado à retomada de discussões que permeiam toda a proposta de Educação Matemática do Pacto, como a resolução de problemas, os jogos, os contextos significativos e a participação ativa das crianças no processo de ensino e de aprendizagem, através de reflexões, argumentações, tentativas, registros e refutação de hipóteses. Além disso, retomamos as discussões acerca do papel do professor alfabetizador como interlocutor mais experiente e promotor de oportunidades de aprendizagem, ou seja, a importância de facultar que os direitos de aprendizagem sejam contemplados.

Algumas considerações: vislumbrando os resultados

Ao final do ano de 2014, a partir de todos os relatórios mensais, das visitas técnicas, relatos de experiências e seminários nos municípios, foi possível verificar os avanços em relação às concepções de Matemática e acerca da Educação Matemática que ocorreram não só com os Orientadores de Estudos que acompanhamos em Laguna, mas dos professores alfabetizadores e das crianças do Ciclo de Alfabetização que tivemos a oportunidade de conhecer e acompanhar.

Ocorreram mudanças significativas nas práticas pedagógicas, na exploração de materiais e recursos para o ensino de Matemática, na organização dos contextos de sala de aula e na

visão das atividades relacionadas à Matemática pelas crianças. Relatos de práticas dos alfabetizadores evidenciaram o prazer e motivação das crianças durante as atividades, criatividade nas produções e alegria com a presença da ludicidade.

Consideramos que o principal resultado observável do PNAIC é justamente a aprendizagem Matemática significativa, viva, conectada com a realidade do mundo infantil e dos contextos sociais, tornando-a uma linguagem que auxilia na leitura do mundo.

Referências

- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014a.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Quantificação, Registros e Agrupamentos**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014b.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Construção do Sistema de Numeração Decimal**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014c.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Operações na Resolução de Problemas**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014d.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Geometria**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014e.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014f.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Grandezas e Medidas**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014g.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Matemática do Campo**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014h.
- _____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber**. Brasília: MEC/SEB/Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2014i.
- LORENZATO, Sergio (org). **Educação Infantil e percepção matemática**. 2 ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008.
- MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vigotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papyrus, 2001.
- SETUBAL, Maria Alice. Qualidade do Ensino Básico: o desafio brasileiro. In: CENPEC. **Oficinas de Matemática e de Leitura e Escrita: escola comprometida com a qualidade**. Centro de Pesquisa para Educação e Cultura. São Paulo: Plexus Editora, 1995.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. reimpr. rev. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.
- SMOLE, Katia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Série Cadernos do Mathema – Ensino Fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOBRE OS AUTORES

AMANDA MACHADO CHRAIM

Graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestra em Linguística Aplicada pelo mesmo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do grupo de estudos “Cultura Escrita e Escolarização”, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA/UFSC). Atuou como professora-formadora no Pró-Letramento Linguagem e atualmente é professora-formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Possui experiência em Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no processo de ensino e aprendizagem de língua materna.

E-mail: amchraim@hotmail.com

ANA CAROLINA DA CONCEIÇÃO

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque. Pós-graduada em Educação Infantil, Series Iniciais e Gestão Escolar. Mestranda em Educação - FURB na linha de pesquisa Linguagem e Educação. Professora efetiva da Rede Municipal de Brusque em Series Iniciais. Nos últimos anos atuou como coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Brusque no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Pesquisa em Língua Portuguesa (GPLP). Orientadora de estudos do PNAIC em 2013 e 2014.

E-mail: ana_karol_conceicao@hotmail.com

ANA LÚCIA GUEDES-PINTO

Graduada em Pedagogia pela UNICAMP (1990). Mestra em Educação pela FE/UNICAMP(1994). Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/UNICAMP (2000) e Livre Docência na área de Teoria Pedagógica pela FE/UNICAMP (2011). Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. É líder dos grupos de pesquisa AULA - Trabalho Docente na Formação e Inicial e Letramento do Professor. Tem experiência na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e na formação inicial e continuada de professores. Atua na área de Educação e de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação Inicial e Continuada de Professores, produzindo trabalhos principalmente nos seguintes temas: práticas de leitura e escrita, estudos do Letramento, práticas de ensino e estágio supervisionado na formação profissional docente, cotidiano escolar, histórias de leitura e memória.

E-mail: alguedes@mpc.com.br

CAREN CRISTINA BRICHI

Graduada em Pedagogia pela UNIVALI. Pós-graduada em Alfabetização nas Diferentes Linguagens pela UNIVALI. É formadora do PNAIC/SC desde o ano de 2013 até o presente momento. Mestranda em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Faz parte do quadro do Magistério Público Estadual do Estado de Santa Catarina ocu-

pando o cargo de Assistente técnico-pedagógica (ATP) e trabalhou na Rede Estadual como professora alfabetizadora (ACT) por oito anos. Participa do grupo de pesquisa NEPALP/UFSC. E-mail: carenbrichi@gmail.com

CARLA CRISTOFOLINI

Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade do Vale do Itajaí (1999). Pós-graduada em Audiologia pela PUC-PR (2002) e em Fonoaudiologia Educacional CFFa (2011). Mestra e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2008 e 2013) na área de Teoria e Análise Linguística, com foco em Fonética e Fonologia do Português Brasileiro. E-mail: migola@uol.com.br

CARLA PERES SOUZA

Graduada em Matemática - licenciatura plena - pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (2000). Pós-graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2007). Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Professora de Matemática da Educação Básica e Ensino Superior. Experiência em Educação a Distância, já tendo atuado como tutora, orientadora de TCC, designer instrucional, coordenadora de equipe de produção de materiais didáticos e professora. Professora formadora na área de Educação Matemática no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), convênio UFSC/MEC. Atualmente, é docente do curso de Pedagogia presencial (FAED) e a distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em disciplinas da área de Teoria e Prática Pedagógica, e vem participando de pesquisas na área de Educação Inclusiva e de Educação Matemática. Consultora em Educação Especial/Educação Inclusiva no movimento de Feiras de Matemática em Santa Catarina. E-mail: cperessouza@yahoo.com.br

CLAUDIA LEMOS VÓVIO

Graduada em Pedagogia pela PUC de São Paulo. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. É professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo, no Departamento de Educação, atuando nas disciplinas Alfabetização e Letramento e Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Língua Portuguesa, Programa de Residência Pedagógica. Atualmente, está vinculada ao grupo de pesquisa Plataforma de Saberes Inclusivo, PSI, é vice-coordenadora do Programa de Pós Graduação Educação e Saúde na Infância e Adolescência. Desenvolve pesquisa sobre Letramentos, Alfabetização, Escolarização e Participação Social. E-mail: clvovio@uol.com.br

DANIELA CRISTINA DA SILVA

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela mesma universidade. Participante do grupo de estudos Cultura escrita e escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - Nela. Atuou no apoio técnico do PNAIC em Santa Catarina

nos anos de 2013 e 2014.

E-mail: daniela.cristina@ufsc.br

DOLORES FOLLADOR

Licenciada e Bacharel em Matemática pela PUC/PR. Mestra em Educação pela UFPR.

Professora da Educação Básica na rede pública do Paraná. Atuou nos cursos de Pedagogia e

Licenciatura em Matemática na PUC/PR e na Unibrasil. Atuou no PNAIC/SC em 2014. Hoje

é Coordenadora de Articulação Acadêmica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

E-mail: doloresfollador@gmail.com

ELAINE CONSTANT

Graduada em Psicologia pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1989). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009). Participou do Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas Públicas da cidade do Rio de Janeiro (PROINAPE). Foi integrante da Equipe da Gerência do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Políticas Públicas na Educação e Psicologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação do processo de ensino aprendizagem, currículo escolar e formação docente. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na disciplina de Avaliação da aprendizagem, pesquisadora do Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais (GESED/UFRJ) e Coordenadora Geral do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro.

E-mail: elaine.avaliacao@gmail.com

EVERALDO SILVEIRA

Graduado em Licenciatura em Matemática. Pós-graduada em Educação Matemática pela Universidade Federal de Ouro Preto-MG. Mestre em Educação, na linha Educação Matemática, pela Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação Científica e Tecnológica, na linha Educação Matemática, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Enquanto professor, atuou nos diversos níveis da Educação Básica, por diversos anos, nos estados do Espírito Santo e Minas Gerais. No Ensino Superior, atuou como professor da Universidade Federal do Paraná, nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia, na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, no curso de Licenciatura em Matemática e na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina, no curso de Pedagogia. Atualmente, é professor assistente DE do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando nos cursos de Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Como pesquisador, tem concentrado esforços no campo da Educação Matemática, especialmente em Modelagem na Educação Matemática, nas relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade como campo de possibilidades para atividades de Modelagem e na formação de professores que ensinam Matemática nos mais variados níveis de ensino.

E-mail: derelst@hotmail.com

GIEDRE TEREZINHA RAGNINI SÁ

Graduada em Letras Pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Pós-graduada em

Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e também em Gestão Escolar (UFSC). Mestra em Educação (UNIPLAC). Atuou nas séries iniciais e finais do ensino Fundamental bem como na Gestão Escolar como Diretora de Escola (CAICs). Faz parte do Quadro de Profissionais em Educação no Município de Lages há 33 anos. Atualmente trabalha com formação de professores na Secretaria da Educação do Município de Lages. Foi Tutora do Pró-Letramento em 2011/2012. É Formadora do PNAIC desde 2013. Seu foco de atuação e pesquisa é na Gestão Escolar.
E-mail: girgninisa@gmail.com

GRACIELLE BÖING LYRA

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1990). Pós-graduada em séries iniciais: Educação infantil e Ensino Fundamental I (2000). Mestra em Educação pela Universidade Regional de Blumenau PPGE/ME (05/2008). Tem experiência na área de escrita, alfabetização, letramento, educação inclusiva e as matérias pedagógicas (didática, prática de ensino e psicologia da educação, pesquisa). Integrante do Grupo de Pesquisa em Língua Portuguesa (GPLP). Professora do Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora do Programa de Formação Continuada (FURB). Formadora de Língua Portuguesa do PNAIC/UFSC/MEC.
E-mail: graboing@unifebe.edu.br

JILVANIA LIMA DOS SANTOS BAZZO

Graduada em Letras (UEFS/1998). Pós-graduada em Texto & Gramática (UEFS/1999). Doutora em educação (UFBA/2008). É docente desde 1990 na educação básica e desde 2000 no ensino superior. Atualmente, atua como professora do Departamento de Pedagogia, no Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), onde desenvolve projetos de ensino, extensão e pesquisa na área de Linguagem, Alfabetização e Letramento, por meio do Grupo ProLinguagem. A partir de 2010, compõe o Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/BASIS-INEP/MEC. De 2013 a 2014, atuou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na condição de professora formadora. É membro do NEPET/UFSC e vem produzindo também na área de Educação Tecnológica. Em 2014, além de vários artigos científicos, publicou o livro “Conversando sobre Educação Tecnológica”, pela Editora UFSC, em coautoria com Walter Antonio Bazzo e Luiz Teixeira do Vale Pereira.
E-mail: jilvaniabazzo@gmail.com

JUSSARA BRIGO

Graduada em Matemática (licenciatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Pós-graduada em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006). Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Professora de Matemática da Educação Básica e do Ensino Superior. Experiência em Educação a Distância, já tendo atuado como professora pesquisadora no Núcleo de Avaliação do Ensino a Distância (NUPA) da UFSC. Atualmente, é professora substituta no ensino a distância do CEAD da UDESC. Assessora pedagógica da Prefeitura Municipal de Florianópolis e coordenadora da formação continuada de professores de matemática. Participa do

grupo de pesquisa em estatística aplicada (GPEA) do CEAD.
E-mail: brigojussara@gmail.com

LAIANA ABDALA MARTINS

Licenciada e bacharel em Letras – Língua e Literatura Vernáculas, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da UFSC. Membro do grupo de estudos “Cultura escrita e escolarização”, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), pertencente à mesma universidade. Atuou no apoio técnico do PNAIC em Santa Catarina no ano de 2014.
E-mail: laiana_abdala@hotmail.com

LILANE MARIA DE MOURA CHAGAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1990). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Fundamental e Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: formação do leitor, literatura infantil, narrativas cotidianas e literárias, alfabetização, letramento, didática.
E-mail: lilane.pnaic@gmail.com

LUIZA SANDRI COELHO

Graduanda em Letras Português na Universidade Federal de Santa Catarina. Atuou no apoio técnico do PNAIC em Santa Catarina no ano de 2014. Atualmente, integra o Projeto de extensão intitulado Formação continuada para a docência em língua portuguesa na educação básica, no módulo de alfabetização, produzindo material e ministrando formação.
E-mail: luisandricoelho@hotmail.com

MÁRCIA ROMERO

Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo. DEA em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris X, Nanterre. Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo e pesquisadora vinculada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Está vinculada aos grupos de pesquisa NALingua, Departamento de Linguística, Unesp, e Plataforma de Saberes Inclusivos, PSI, na Unifesp. Atua junto à Universidade de Paris Diderot (Paris VII, UFR Linguística) sob a supervisão de Denis Paillard. Tem experiência nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, interessando-se principalmente pelos seguintes temas: linguística da enunciação (Teoria das Operações Enunciativas), semântica lexical, ensino/aprendizagem de língua e aquisição de linguagem.
E-mail: marcia-romero@uol.com.br

MÁRCIO ALEXANDRE SIQUEIRA

Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Mestre em Educação

Matemática pela mesma instituição. Atuou no PNAIC/SC em 2014 e fez parte do quadro permanente do funcionalismo público da cidade de São José dos Pinhais, no Paraná por mais de 8 anos. Atuou como professor do Ensino Fundamental na rede pública de ensino no mesmo estado. Seu foco de pesquisa foi a Formação de Professores, Modelagem Matemática e Livro didático.
E-mail: matematic.oalex@gmail.com

MAÍRA DE SOUSA EMERICK DE MARIA

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas correspondentes pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Pós-graduada, nível especialização, em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade também pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015). Tem experiência como docente na área de Português para Ensino Fundamental, anos finais, e EJA. Faz parte do Núcleo de estudos em Linguística Aplicada - NELA/UFSC, neste grupo, vincula-se ao grupo de estudos Cultura Escrita e Escolarização. Atualmente é professora-formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/SC).
E-mail: maira0101@hotmail.com

MAIRA GLEDI FREITAS KELLING MACHADO

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1995). Pós-graduada em Currículo e Metodologia das Séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela Universidade do Vale do Itajaí (1998) e em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação - ICPG (2007). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (2011). Atualmente, é Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Itapema; Professora substituta do Curso de Pedagogia da UDESC/CEAD e Formadora de Linguagem do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) MEC/UFSC.
E-mail: maira@itapema.sc.gov.br

MARIA APARECIDA LAPA DE AGUIAR

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-graduada em Metodologia do Ensino: Séries Iniciais (UFSC). Mestra em Educação (UFSC). Doutora em Educação (UFSC). Entre 1985-1999: atuou na educação básica em escolas públicas e particulares de Florianópolis/SC. De 1999 até 2010: atuou em cursos de Graduação no município de Joinville/SC, com atividades voltadas para a formação continuada em redes de ensino (estadual e municipais). Atualmente, é professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/CED/UFSC). Atua na área de Organização Escolar e desenvolve pesquisas voltadas para a formação de professores com ênfase na formação da alfabetizadora. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa – NEPALP.
E-mail: cida.aguiar@gmail.com

MARIANA PELLATIERI

Graduada em pedagogia pela Universidade São Francisco (Bragança Paulista, SP). Mestra em Educação, na linha de pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas pela Universidade

São Francisco (Itatiba, SP, 2013). É professora da Educação Básica da rede municipal de Campinas, SP, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É participante do projeto de pesquisa no âmbito Observatório da Educação intitulado: Estudos e pesquisas de práticas de letramento matemático escolar e de formação docente (2013-2015).

E-mail: marianapellatieri@telefonica.com.br

MARIZETE BORTOLANZA SPESSATTO

Mestra em Linguística pela UFSC (2001). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011), com estágio de doutoramento na Università Degli Studi di Padova-Italia (2010). É professora do Centro de Referência em Formação e EaD do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). Atua no Programa de Formação de Formadores da Educação Básica/IFSC. Foi formadora de Linguagem do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) MEC/UFSC, no ano de 2013.

E-mail: mbs@unochapeco.edu.br

MARY ELIZABETH CERUTTI-RIZZATTI

Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestra em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutora em Filosofia da Linguagem na Università degli Studi Aldo Moro, em Bari – Itália. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, com experiência na área de Linguística e Letras. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC – 2009 a 2010 –; coordenou o Programa Pró-letramento Linguagem na Universidade Federal de Santa Catarina – 2010 a 2012 –; foi Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência, na área de Língua Portuguesa, na UFSC – 2010 a 2013 –; foi uma das fundadoras e hoje coordena o Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC, coordenando, no âmbito deste Núcleo, o Grupo de Pesquisa 'Cultura escrita e escolarização'. Atuou como consultora na coordenação da área de Linguagens no processo de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina – 2014. Tem interesse por estudos sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, estudos acerca de relações entre cultura escrita, subjetividade/alteridade e processos de escolarização, bem como acerca de relações entre práticas sociais de uso da língua e inserção versus mobilidade social; interessa-se, ainda, por temas relacionados a formação de professores de Língua Portuguesa, alfabetismo e usos sociais da escrita. Atua sob uma base teórica de fundamentação histórico-cultural.

E-mail: ma.rizzatti@gmail.com

REGINA CÉLIA GRANDO

Graduada em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, SP). Mestra e Doutora em Educação, área de concentração: Educação Matemática pela Unicamp. Docente do Ensino Superior e pesquisadora em Educação matemática. Atualmente, atua como docente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, SP) no departamento de metodologia de ensino. Desenvolve pesquisas no campo da Educação Matemática com enfoque na formação de professores que ensinam matemática, práticas pedagógicas e infância. Coordenou o projeto de pesquisa no âmbito Observatório da Educação intitulado: Estudos e pesquisas de práticas de letramento matemático escolar e de formação docente (2013-2014).

E-mail: regrando@yahoo.com.br

ROBERTA SCHNORR BUEHRING

Graduada em Pedagogia. Pós-graduada em Alfabetização. Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Florianópolis, sendo atualmente assessora técnico pedagógica do Ensino Fundamental. Professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Municipal de São José – USJ, nas disciplinas de Docência em Matemática I e II e coordenadora do projeto de Extensão Laboratório de Educação Matemática. Foi tutora do Pró-Letramento Matemática e em 2014 foi Formadora do PNAIC.

E-mail: robertaschb@gmail.com

ROSANA MARA KOERNER

Graduada em Pedagogia e em Letras. Mestra e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Já foi professora das séries iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas de Joinville-SC. Atualmente, atua como professora na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (SC), nos cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação. Também é a Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Realiza pesquisas sob a temática dos gêneros discursivos, da alfabetização, do letramento e da formação do professor.

E-mail: rosanamarakoerner@hotmail.com

ROSÂNGELA PEDRALLI

Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestra e Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atuou como professora-formadora no Pró-Letramento Linguagem (2010-2012) e como docente-executiva de Língua Portuguesa na Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, docente permanente no PROFLETRAS/UFSC e supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA e, no âmbito deste Núcleo, membro do grupo de estudos 'Cultura escrita e escolarização'. Possui experiência em educação de jovens e adultos, com ênfase em ensino e aprendizagem de língua materna, e usos da escrita na esfera acadêmica, filiando-se à base histórico-cultural.

E-mail: rosangelapedralli@hotmail.com

ROSELETE FAGUNDES DE AVIZ

Graduada em Letras pela Universidade da Região de Joinville (1996). Pós-graduada em Organização e Recepção de Textos, pela Universidade da Região de Joinville (1997). Mestra em Educação na Linha “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale de Itajaí - Univali (2005). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Realizou parte do seu doutoramento na Universidade Eduardo Mondlane -

Centro de Estudos Africanos, Moçambique – África. É pesquisadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA-UFSC) e do Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas (NUER-UFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Fundamental, Língua Materna, Literatura, Currículo e Formação para professores do Ensino Fundamental e Médio. Entre agosto de 2013 e julho 2014 foi professora temporária na UFSC, Departamento de Metodologia de Ensino. Desde fevereiro de 2013 trabalha como professora colaboradora no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/UEDESC), com as disciplinas de Didática, Currículo, Estágio Supervisionado dos anos iniciais, Produção de Textos, Alfabetização e Letramento.
E-mail: roseaviz@yahoo.com.br

SELMA FELISBINO HILLESHEIM

Graduada em Ciências - UNISUL (2000). Pós-graduada em Gestão e Metodologia do Ensino-FACEMED (2004). Mestra em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Participa do Grupo de Pesquisa - GPEEM. Seus estudos são voltados para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, pautados na Teoria dos Registros de Representação Semiótica. Participou como formadora dos orientadores de estudo no PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), coordenado pela UFSC no ano de 2014. Tem experiência na área da educação, atuando como professora de matemática na Educação Básica e como formadora de professores que ensinam matemática nos mais variados níveis de ensino.
E-mail: selmafh@yahoo.com.br

TELMA FERRAZ LEAL

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Centro de Educação da UFPE e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFPE), onde desenvolve pesquisas na área de Educação e Linguagem. É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, avaliação e produção de recursos didáticos.
E-mail: tfleal@terra.com.br

VINICIUS VARELLA FERREIRA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Pesquisador I CAPES/UAB, no curso de Letras Virtual da UFPB. É pesquisador do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores. E-mail: viniciusvarella@ig.com.br
Educação e de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação Inicial e Continuada de Professores, produzindo trabalhos principalmente nos seguintes temas: práticas de leitura e escrita, estudos do Letramento, práticas de ensino e estágio supervisionado na formação profissional docente, cotidiano escolar, histórias de leitura e memória.
E-mail: algedes@mpc.com.br

Este livro foi impresso em Tubarão, Santa Catarina, em maio de 2016,
pela Gráfica e Editora Copiart Ltda. para o PNAIC/SC - Nepal/UFSC.

A fonte usada no miolo é a Cheltenham BT corpo 11/14, 1 pontos.

O papel do miolo é o Alta Alvura Suzano 90g/m^2
e o da capa é o cartão Supremo Suzano de 250g/m^2 .



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa



Ministério da
Educação



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA



Núcleo de Estudos e Pesquisa
em Alfabetização e Ensino
da Língua Portuguesa



Secretaria da Educação
do Estado de
Santa Catarina

Secretarias
Municipais
de Educação

ISBN 978-05-0457-001-2



9 780504 570017