

EDUCAÇÃO & LINGUAGEM

Dos estudos às práticas educativas

Organizadoras

Adriana Cavalcanti dos Santos
Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Yana Liss Soares Gomes

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:
DOS ESTUDOS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS
MARIA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE
YANA LISS SOARES GOMES
(ORGANIZADORAS)**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:
DOS ESTUDOS ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adriana Cavalcanti dos Santos; Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante; Yana Liss Soares Gomes [Orgs.]

Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 196p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0008-8 [Impresso]
978-65-265-0009-5 [Digital]

1. Educação. 2. Linguagens. 3. Estudos. 4. Práticas educativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Raimunda Gomes de Carvalho Belini</i>	
1. POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRA-RESPOSTAS DO GRUPO GELLITE EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO	11
<i>Jânio Nunes dos Santos</i>	
<i>Érica Raiane de Santana Galvão</i>	
<i>Adriana Cavalcanti dos Santos</i>	
2. AS CULTURAS DO ESCRITO E A ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM A ANTROPOLOGIA	33
<i>Roseane Pereira da Silva</i>	
<i>Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo</i>	
<i>Vânia Aparecida Costa</i>	
3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DA BNCC E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	53
<i>Yana Liss Soares Gomes</i>	
<i>Danillo da Silva Feitosa</i>	
<i>Alison Douglas Lima da Silva</i>	
4. MULTILETRAMENTOS E TDIC NO ESPAÇOTEMPO DO ERE: INSURGÊNCIAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS	67
<i>Nádson Araújo dos Santos</i>	
5. OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA VIA MTS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	83

<i>Jael Alves da Silva Cabral</i> <i>Leonardo Brandão Marques</i>	
6. AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ADOTADAS POR UMA PROFESSORA PARA DESENVOLVER O EIXO DE ENSINO DA LEITURA NUMA TURMA MULTISSERIADA	107
<i>Leila Nascimento da Silva</i> <i>Maria Jucielly Gomes de Andrade</i>	
7. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	127
<i>Elisane Barbosa de Araújo</i> <i>Viviane Caline de Souza Pinheiro</i>	
8. PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM UM LIVRO DIDÁTICO: AS CLASSES DE PALAVRAS E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS	145
<i>Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i> <i>Maria Doris Araújo de Lima</i> <i>Any Cristina Felix</i>	
9. O REPENTE NA TRADIÇÃO LITERÁRIA AFRO- BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO PARA A SALA DE AULA	181
<i>José Nogueira da Silva</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	195

APRESENTAÇÃO

Raimunda Gomes de Carvalho Belini

Esta obra, intitulada *Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas*, constitui uma coletânea de ricas reflexões, discussões e práticas, guiadas e fortalecidas por princípios epistemológicos que se justapõem no cerne da educação em precípua aglutinação com a linguagem humana em sua ação interativa, comunicacional e formativa. Com efeito, cada um dos nove capítulos desta coletânea, resultado de um bem-sucedido diálogo acadêmico, entre pesquisadores, professores e estudiosos, reveste-se de importantes contribuições que privilegiam práticas de ensino inter-trans-multi-disciplinares para as transformações históricas, políticas, culturais e sociais dos sujeitos.

Dessa forma, o convite para a leitura deste livro associa-se às diversas temáticas abordadas, as quais partem, especialmente, de investigações científicas, orientadas por um fio condutor que se entrelaça com o tema *as práticas de educação e de linguagem na alfabetização e nas séries iniciais*. Os capítulos discutem noções relacionadas, especialmente, à educação, linguagem, alfabetização e tecnologias, com enfoque no ensino da leitura e da escrita nos cotidianos escolares, numa perspectiva histórica, social e cultural, sob recortes teóricos e objetos de estudos diversificados. Além disso, revela a necessidade da formação do professor como agente de letramentos, em dimensões efetivas de usos da linguagem, com práticas comunicativas humanas significativas para a construção de ações orientadoras no processo de alfabetização.

No **capítulo de abertura** da obra, *Política Nacional de Alfabetização: contra-respostas do Grupo Gellite em defesa da alfabetização*, os autores abordam, por meio de estudo bibliográfico, as discussões acadêmico-científicas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da

Literatura e da Escrita sobre a Política Nacional de Alfabetização. Por compreenderem a língua como prática social, circunscrita ao processo de interação, os autores centram-se na defesa de uma prática alfabetizadora significativa que extrapola o tradicionalismo engessado dos fazeres docentes e mobilize aspectos da cultura, da língua e da sociedade no amplo processo de alfabetização.

No **segundo capítulo**, *As culturas do escrito e a alfabetização: diálogos com a Antropologia*, discute-se a relação entre as culturas letradas e a apropriação da leitura e da escrita, revelando tensões envolvidas nos modos de ensinar e aprender, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de diálogos com a Antropologia, pautados nos conceitos de cultura e escrita, as autoras evidenciam a importância de uma educação e uma alfabetização intercultural, centradas na diversidade e na ampliação de vozes da experiência do outro e de si.

Ao entrelaçar as abordagens sobre educação e linguagem, sob o exposto reconhecimento da importância de um trabalho em sala de aula que contribua significativamente para o ensino-aprendizagem das práticas de alfabetização e de letramento, no **capítulo 03**, *Alfabetização e Letramentos: tecendo reflexões acerca da BNCC e do Ensino de Língua Portuguesa*, os autores, ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), discutem e refletem sobre o ensino de Língua Portuguesa, enfocando, especialmente, os gêneros textuais e as implicações para as práticas de alfabetização e de letramentos.

Sobre o ensino e as práticas de linguagem na alfabetização, as discussões se ampliam, ao suscitar reflexões sobre a perspectiva dos Multiletramentos e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). No **capítulo 04**, *Multiletramentos e TDIC no espaçotempo do ERE: insurgências nos/dos/com os cotidianos escolares nos anos iniciais*, por meio de um grupo focal com professores da educação básica de uma escola pública, o leitor deste livro é levado a compreender sobre como as práticas de ensinos se constituíram de saberes necessários e insurgentes no espaço-

tempo do Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o advento da pandemia da Covid 19.

No **capítulo 05**, *Operacionalização da avaliação das propriedades do sistema de escrita alfabética via MTS com crianças com transtorno do espectro autista*, o leitor se depara com um importante tema na área da educação e da linguagem que carece de ampliação de investigações científicas. Trata-se do mapeamento das necessidades de aprendizagem e da avaliação do desenvolvimento da leitura no processo de aquisição de escrita com crianças com necessidades educacionais especiais. Na obra, fica clara a necessidade de um trabalho pedagógico consistente com base em estratégias proativas, que reconheça a importância da avaliação sistemática da aprendizagem na construção de um Plano de Ensino Individualizado para sujeitos com necessidades, como o autismo.

Com o objetivo de identificar e refletir sobre os conhecimentos que alunos de séries iniciais da Educação Básica apresentam sobre variação linguística, no **capítulo 06**, *As estratégias didáticas adotadas por uma professora para desenvolver o eixo de ensino da leitura numa turma multisseriada*, as autoras abordam uma problemática marcada por contradições, originária de um contexto histórico colonialista, o qual ainda se faz presente no cenário da educação brasileira. Ao discutir os desafios de se trabalhar em turmas multisseriadas, o estudo apresentado relata experiências de ensino de leitura e escrita centradas em práticas que evidenciam o fazer pedagógico docente flexível e atento às diferenças individuais dos estudantes integrantes do primeiro ciclo do ensino fundamental.

No **capítulo 07**, *Práticas de alfabetização no contexto da pandemia de covid-19: diálogos sobre a formação docente* as autoras refletem sobre o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras no período pandêmico, apontando os desafios do cenário educacional com a adoção do ensino remoto emergencial. As mídias digitais, nem sempre presentes nos lares brasileiros, passaram a constituir o novo ambiente da sala de aula. Com foco nessa problemática, as autoras

apresentam relatos do empenho docente para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem produtivas, diante da nova e inédita dinâmica em período emergencial.

No **capítulo 08**, *Propostas de atividades em um livro didático: as classes de palavras e a produção de significados*, as autoras analisaram em que medida as propostas de atividades presentes em um livro didático de Língua Portuguesa (LDP) se configuram como uma abordagem explícita da gramática. O capítulo descreve quais atividades de ensino da língua, de práticas de leitura e de produção de texto ainda são propostas, muitas vezes, de forma isolada, separadas do seu contexto de uso, do princípio funcional da língua.

Por último, no **capítulo 09**, *O repente na tradição literária afro-brasileira: uma reflexão para a sala de aula*, o destaque especial é para o gênero repente, como poesia oral e tradicional no Brasil, que revela encantamento pela riqueza afro-brasileira e serve às inspirações de aprendizagem que considera a pluralidade étnica do Brasil. O leitor é convidado a refletir sobre a importância de a escola se colocar como um espaço difusor de práticas de valorização, reconhecimento e construção afirmativa da identidade negra em seus âmbitos individual e coletivo, nos diversos espaços sociais e culturais.

Os capítulos aqui apresentados configuram-se, portanto, cuidadosamente, evidências de ações significativas de educação e linguagem, destinados aos educadores e, de uma forma ampla, aos leitores direta e indiretamente envolvidos com os desafios educacionais. Longe de se esgotarem as reflexões e discussões sobre a educação e a linguagem, em si mesmas, ou de apontarem para uma premissa singular e definitiva das abordagens da temática, organizadores e autores colocam-se em compartilhamento e aglutinações de vozes para defesa de uma educação capaz de transformar os indivíduos, a sociedade e o mundo à sua volta.

CAPÍTULO 1

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: CONTRA-RESPOSTAS DO GRUPO GELLITE EM DEFESA DA ALFABETIZAÇÃO

Jânio Nunes dos Santos¹
Érica Raiane de Santana Galvão²
Adriana Cavalcanti dos Santos³

INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE⁴) discutiu acerca da Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA) e como tem dado continuidade a estas discussões em nível de Mestrado e Doutorado pelos autores deste capítulo. Nesse sentido, focaremos a Pesquisa em Rede (EM REDE, 2020) e a PNA (BRASIL, 2019b).

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professor da Educação Básica do Estado de Alagoas e do Município de Arapiraca - AL.

² Mestranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE/UAG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

³ Pós-Doutora em Ciência da Educação pela Universidade do Porto - Portugal. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

⁴ Grupo de pesquisa vinculado ao CNPq, liderado pela professora Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

Dentre as ações que visam dar continuidade às discussões sobre a PNA, o GELITE está desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado “Alfabetização em Alagoas: cenários e desafios da Política Nacional de Alfabetização e do ensino remoto emergencial” (EM REDE, 2020). Esse projeto integra uma Rede de Alfabetização Nacional que envolve pesquisadores de 28 instituições de ensino superior do país. O referido projeto investiga a PNA e o ensino remoto na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Alagoas. A proposta do referido projeto é potencializar a pesquisa interinstitucional, por meio do projeto nacional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na Pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (EM REDE, 2020), coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei, em que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) participa por meio dos pesquisadores do GELLITE. Dentro desse projeto, enquadram-se as pesquisas desenvolvidas pelos autores deste capítulo.

Assim, em nível de mestrado está em andamento a pesquisa de Érica Raiane de Santana Galvão (2020-2022) que tem como objeto de estudo a Política Nacional de Alfabetização que visa compreender a relação entre o discurso da PNA e os discursos dos professores alfabetizadores de Alagoas no que se refere às concepções de alfabetização. Em nível de doutorado, a pesquisa de Jânio Nunes dos Santos (2019-2022) teve por objeto de estudo os discursos formativos dos professores alfabetizadores do Estado de Alagoas sobre a participação no Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implantada pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Objetivou, portanto, compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos nela contidos na defesa do

discurso de evidências científicas e de eficácia ancorado no método fônico para a alfabetização.

Em relação à PNA (BRASIL, 2019b), trata-se de uma política que visa orientar os caminhos a serem seguidos na área de alfabetização no país e tem suscitado contestações de diversos pesquisadores (LEAL, 2019; MORAIS, 2019; PICOLLI, 2019; MACEDO, 2019; MONTEIRO, 2019; GONTIJO; ANTUNES, 2019; CARDOSO *et al.*, 2019; FRADE; MONTEIRO, 2019; entre outros). Questiona-se a concepção de alfabetização adotada na PNA, o apagamento de quarenta anos de pesquisas e estudos sobre alfabetização, a culpabilização da concepção construtivista, além da imposição de um único caminho teórico e metodológico.

Tendo por base este preâmbulo, este capítulo problematiza: de que modo o Grupo de Pesquisa GELLITE tem contribuído com as discussões acadêmico-científicas sobre a Política Nacional de Alfabetização?

Visando responder às intenções investigativas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no âmbito das produções do Grupo GELLITE, publicadas em periódicos qualificados e em anais de eventos, sobre a PNA. Segundo Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Desse modo, partiu-se à leitura e síntese das referências selecionadas como objeto de análise.

Para este capítulo, foram selecionados quatro artigos publicados por pesquisadores do Grupo de Pesquisa GELLITE. Optou-se por utilizar os artigos que se aproximavam diretamente da temática pretendida nesta discussão.

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DEBATES E TENSÕES

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019a), e o caderno

“Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019b), divulgado pelo Ministério da Educação, no dia 15 de agosto de 2019, evidenciaram os pressupostos objetivando orientar os rumos e as estratégias que estão sendo pensadas para a Política Nacional de Alfabetização.

Nesse contexto, a I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) delineou as tendências, as escolhas e seleções feitas no campo da alfabetização (FRADE; MONTEIRO, 2019).

A PNA se assenta numa abordagem que busca sustentação científica pelo discurso das evidências científicas ancoradas nas ciências cognitivas da leitura, sendo resultado de pesquisas, que em sua maioria, lançam mão de métodos quantitativos. Ao optar por evidências científicas desconsiderou-se as décadas de pesquisas feitas em diferentes lugares do mundo na área de alfabetização. No Brasil, o impacto tem sido, sobretudo, na tentativa de zerar o passado pela via silenciadora do signo ideológico letramento, constituído nos/pelos saberes-fazer dos professores alfabetizadores, ao longo das últimas décadas.

O caderno da PNA explicita uma visão reducionista da alfabetização, tanto no sentido metodológico, quanto na maneira de analisar o objeto de aprendizagem em questão. Parte ainda do pressuposto de que somente a neurociência e a ciência cognitiva da leitura são fontes suficientes para alfabetizar, desprezando assim, outras abordagens. O citado caderno apresenta fragilidades conceituais por defender uma única dimensão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita: o domínio da correspondência entre som e grafia. Além disso, o conceito de alfabetização fica restrito a um processo de ensino de habilidades de decodificação e codificação (CARDOSO *et al.*, 2019).

Como apontam Santos, Santos e Pinheiro (2020):

[...] o Decreto N° 9.765 da PNA propõe reducionismos metodológicos e conceituais sobre os caminhos a serem trilhados pela alfabetização enquanto método explícito e direcionado fonicamente, dando pouca ênfase para o caráter social da escrita da língua, o letramento que se dá em

práticas sociais. Logo, o **grande retrocesso** do referido decreto está no **apagamento** do termo e da concepção de letramento na proposição de uma alfabetização vista tão somente como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em tom de codificação e decodificação (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020, p. 178, *grifo nosso*).

O conceito de alfabetização da PNA omite que o processo de aprendizagem da língua escrita não se configura apenas como ensino, mas como aprendizagem, os quais resultam na expressão “ensino-e-aprendizagem”. Essa omissão representa um retrocesso na compreensão da alfabetização enquanto processo que envolve a relação entre os sujeitos que interagem como objetos de conhecimento em relações de interação, mediação, apropriação e significação. Desse modo, nega-se o sujeito sócio-histórico e sua agência no processo de alfabetização (LOPES, 2019). Não é à toa que a política em pauta defende que é preciso primeiramente aprender a leitura para depois aprender com a leitura.

Goulart (2019, p. 92-93) defende que:

[...] a concepção de alfabetização subjacente ao documento se caracteriza acientificamente. As proposições metodológicas se sobrepõem a resultados de estudos internacionais e nacionais, realizados especialmente a partir da década de 1980. A proposta se anuncia de maneira linear, abrindo espaço para que editoras, institutos e fundações, que vivem da venda de materiais didáticos, em geral de qualidade duvidosa, proponham métodos de uso geral, preconizando um padrão de sujeito universal. A essa concepção de sujeito se relaciona uma visão estática, unívoca, de relação entre o que se fala e o que se escreve, de tal forma redutora e contundente, que exclui outros modos de pensar o aprender e o ensinar a escrita (GOULART, 2019, p. 92-93).

Nesse debate sobre a concepção de alfabetização da PNA, Macedo (2019) defende que a redução da alfabetização a um processo de codificação e decodificação não pode sustentar-se cientificamente. Atualmente, há o conhecimento dos processos pelos quais os alunos passam na apropriação da língua escrita. Os alunos não são uma tábula rasa no que toca à experiência com a escrita. A escrita é muito mais que uma técnica, é uma cultura! Na

direção apontada na PNA, “[...] a alfabetização se afasta do pensamento crítico e de uma política emancipatória, mas é encarada como importante campo de luta para os positivistas, mecanicistas, conservadores e liberais, que se alinham e sustentam sua proposição” (ALMEIDA, 2019, p. 56).

Monteiro (2019) assinala que, ao adotar apenas uma área do conhecimento como orientadora da prática escolar de alfabetização, como é o caso da PNA, corre-se o risco de limitar as orientações no que se refere aos processos de aprendizagem dos alfabetizados nas escolas públicas. Nessa perspectiva, Mortatti (2019) salienta que o conceito de alfabetização como “[...] ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019b, p. 201) é uma falsa premissa adotada na PNA, por tratar-se de um conceito rudimentar de alfabetização que penaliza estudantes de escolas públicas e reforça as desigualdades sociais, além de ocultar-se os resultados de pesquisas que mostram que a consciência fonêmica não tem consequência direta com a “[...] textos com autonomia e compreensão” (p. 201).

Em contrapartida ao preconizado na PNA, a concepção ampla de alfabetização, fruto de estudos e pesquisas no Brasil nas últimas décadas nos ensinam sobre a necessidade, segundo Moraes (2019), de termos metodologias de alfabetização que não abracem métodos fônicos, uma vez que é fundamental que sejam asseguradas a pluralidades de saberes dos docentes e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, não se pode abrir mão, como pesquisadores, de um olhar construtivista que supera a visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem.

Na tônica dessa discussão, o Grupo GELLITE vem se posicionando cientificamente em defesa da alfabetização significativa que extrapola o engessamento dos fazeres docentes na prática alfabetizadora por via única. Por vez, defende a alfabetização que considere a língua como prática social e que se

dá por facetas (SOARES, 2016), que ao mesmo tempo em que se diferenciam, embricam-se culminando no processo do alfalettrar (SOARES, 2020).

Ressalta-se que a PNA, do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), emerge como ação impositiva e antidialógica, no sentido de não considerar as vozes anteriores e contraditórias. Como tal, é a materialização de uma de suas propostas para os 100 primeiros dias de mandato, amparada no discurso de alfabetizar as crianças brasileiras no primeiro ano do ensino fundamental. Nessa proposta, como dito, é possível identificar diversas descontinuidades e rupturas no que se refere às discussões envoltas no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização.

APONTAMENTOS SOBRE OS ARTIGOS PUBLICADOS POR PESQUISADORES DO GRUPO GELLITE COM FOCO NA PNA

No Decreto nº 9.765 que regulamenta a PNA, a grande questão que gerou inúmeras reações da comunidade acadêmica e científica brasileira foram os discursos marcadamente ideológicos que visam ao rompimento da tradição da alfabetização gestada por pesquisadores de base construtivista, freireana, da teoria do letramento e do enfoque da alfabetização pelo viés da consciência fonológica, como anteriormente mencionado.

Enquanto política de governo, a PNA rompe com a bricolagem que vinha ocorrendo na mudança de políticas/programas de formação de professores alfabetizadores, a exemplo do Programa de Formação de Professores (PROFA) (BRASIL, 2001), do Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), que embora tenham sido marcas políticas de governos distintos, aderiram a focos diferentes sem deixar de considerar o que a(s) política(s) anterior(es) propunha(m). Ball (2001, p. 102) enfatiza que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar [...]. Sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar.

A PNA rompe com esse processo de bricolagem, conforme posto por Ball (2001), ao desconsiderar: os postulados de Emília Ferreiro pelo viés do Construtivismo na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) que ancoraram o PROFA; o discurso da alfabetização baseada no letramento (SOARES, 2006) que subsidiou a proposta do Pró-Letramento e; a discussão sobre consciência fonológica (MORAIS, 2012) articulada ao Letramento e à Psicogênese da Língua Escrita posta no/pelo PNAIC.

O decreto em pauta (BRASIL, 2019a), anunciava o desmonte do que se vinha consolidando há décadas no campo da alfabetização. Pensando essa questão, o Grupo GELLITE, no texto intitulado "Alfabetização no Brasil e os diálogos com a nova Política Nacional de Alfabetização" (SANTOS; PINHEIRO; SANTOS, 2019), publicado nos Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL), realizado pela Universidade Federal de Alagoas, inicia os debates acerca da PNA no âmbito do referido Grupo. Para isso, o texto em pauta, objetivou analisar as mudanças de concepções sobre o processo de alfabetização, levando em consideração a história da alfabetização e o Decreto nº 9.765.

A pesquisa, de natureza documental e bibliográfica, direcionou os pesquisadores a concluírem que, apesar de a preocupação com desempenho nas proficiências de leitura, escrita e matemática pareçam focar as avaliações de larga escala, o referido decreto propõe reducionismos metodológicos e conceituais sobre os caminhos a serem trilhados pela alfabetização enquanto método explícito e direcionado foneticamente, dando pouca ênfase ao caráter social da língua e, por consequência,

promovendo o apagamento do termo letramento, no movimento ideológico de combate às ideologias outras que lancem contra-respostas ao (im)posto. Para Bunzen (2019, p. 47 – *grifo do autor*), há na PNA “uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando com uma retórica infeliz de ‘internacionalizar’ a discussão”.

Como toda ação social é regida por uma ideologia, Chauí (2000, p. 113), ao considerar a arena ideopolítica, esclarece que:

[...] a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.

A ideologia, enquanto conjunto de representações, normas e regras, reflete as representações vigentes de um grupo, deixa à mostra as vozes do auditório social que o constitui, e ao refratar, entra em embate com as muitas outras vozes, com as demais ideologias de grupos/épocas distintos, pelo signo ideológico. É nesse processo de embate, que o discurso se constitui, no inacabamento, no movimento resposta/contra-resposta (BAKHTIN, 2011), e nele ocorrem os processos de silenciamento de alguns discursos e evidenciamento de outros.

Cabe, portanto, considerar que para Volóchinov (2017) a ideologia apresenta-se sob a tônica de pelo menos dois vieses: oficial e do cotidiano. A ideologia do cotidiano emerge dos encontros casuais com os demais sujeitos, em situações reais, recorrentes e inesperadas, nas/para as referências que construímos. É a vida em pauta nas suas pluralidades discursivas. Já a ideologia oficial compreende uma relativa dominação a partir da concepção de mundo (única) que procura se disseminar/impôr para (re)produção de discursos da classe econômica e politicamente dominante. Assim, a trama ideológica deixa claro que silenciamentos e escolhas de discursos a serem reproduzidos

integram o fazer ideológico dos grupos em poder: “o governo “escolhe” as evidências que mais se adaptam às suas preferências políticas [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 312).

Nesse sentido, seguindo na ampliação da discussão, o Grupo GELLITE publicou em 2020, na Revista Muiraquitã da Universidade Federal do Acre (UFAC), o texto intitulado “O foco na literacia e o silenciamento do letramento” (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020), o qual se materializou no entrecruzamento dos discursos que integram a PNA e mobilizam o entendimento dos rompimentos da referida política com as já mencionadas contribuições das pesquisas nacionais sobre a especificidade da alfabetização e do letramento.

Santos, Santos e Pinheiro (2020) realizaram um estudo documental do caderno da PNA, lançado em agosto de 2019, valendo-se da técnica de análise de conteúdo em Bardin (2009) para o tratamento dos dados. Os autores enfatizam a importância que reveste a discussão sobre o silenciamento do termo letramento, a qual requer reflexão e posicionamento da academia a fim de suscitar discussões em que pese a pouca produção acadêmica, à época, tendo destaque a Edição 10 da Revista Brasileira de Alfabetização (ABALF) publicada em 2019, que reuniu ensaios de pesquisadores brasileiros a respeito dos limites e controvérsias presentes na PNA.

Das questões levantadas, ressalta-se o fato de tentar “zerar o passado” (BUNZEN, 2019) com o discurso do novo nos moldes do ensino explícito e fonêmico. Ou seja, o discurso das evidências científicas que busca desqualificar as pesquisas anteriores à PNA. Do mesmo modo, a tentativa incessante da nova política em enaltecer o método fônico, como se aprender a língua escrita exigisse, inevitavelmente, a capacidade de isolar fonemas para pronunciá-los. A alfabetização, ancorada no conceito de literacia, passa a ser vista como mera habilidade de codificar e decodificar fonemas e grafemas. A língua escrita, invés de representação da cadeia sonora da fala, passa a ser, nomeadamente, difundida como código.

Morais (2019), há décadas, têm rechaçado a ideia da língua escrita como código, pois a percebe tal como sistema notacional ou sistema de representação. Isso se explica pela arbitrariedade entre o som produzido, o nome da letra e sua representação gráfica, pois a escrita é uma convenção socialmente negociada.

Tendo por base algumas pesquisas experimentais realizadas no Estado de Pernambuco, nas últimas três décadas, em turmas de alfabetização, Moraes (2019) afirma que a consciência fonêmica não constitui um saber necessariamente construído por crianças alfabetizadas, de modo a não ser uma habilidade de extrema relevância para que as crianças se alfabetizem.

Numa investigação de crianças alfabetizadas pelo método fônico, através das Cartilhas do Alfa e Beto, Moraes (2019) reitera suas considerações acerca da pouca desenvoltura na segmentação oral de fonemas, pois os dados revelaram que os alunos alfabetizados por esse método “fracassaram nas tarefas que mediam habilidades de consciência fonêmica, algumas treinadas pelo próprio material didático a que estavam expostos” (p. 111-112).

Contrapondo-se ao método fônico, Soares (2018, p. 208) aponta que “não se justificam propostas de ensino da língua escrita que pressupõem a pronúncia isolada de fonemas ou consideram como “pré-requisito” para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica [...]”. Nessa perspectiva, Moraes (2012, p. 107) salienta que uma solução muito mais adequada é “promover a consciência fonológica num quadro mais amplo de atividades de reflexão sobre as palavras e sobre suas partes orais” visando que o estudante se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética.

Nessa discussão, os autores Santos, Santos e Pinheiro (2020) concluem que o caderno da PNA tem como reducionismo mais evidente o apagamento do termo e da concepção de letramento na proposição de uma alfabetização vista, tão somente, como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em tom de codificação e decodificação, dando lugar ao termo literacia.

Amalgamados com essa discussão, os autores gellitianos Santos e Silva (2021) lançam mão de mais uma discussão tendo a PNA como plano de fundo. No texto “Branca de Neve: Por que (não) conta pra mim?”, publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, objetivou-se analisar a versão do Conto Branca de Neve adaptado pelo Programa “Conta pra mim” do Ministério da Educação, buscando refletir sobre as construções discursivas modificadas da estória original, os valores estéticos e imposições ideológicas.

Os autores fazem um recorte da PNA, analisando especificamente o Programa Conta pra mim. Este foi instituído pela Portaria N° 421/2020 (BRASIL, 2020b), “com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional”. O Programa é direcionado às famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com a mesma portaria. Em notícia veiculada na página virtual do MEC, em 27 de agosto de 2020, com o título “MEC lança coleção Conta pra Mim”, discorre-se sobre a disponibilização de 40 livros em formato digital, os quais devem ser lidos pelas famílias, impressos e coloridos pelas crianças, se possível. A ação contou ainda com a disponibilização de uma série de vídeos contendo cantigas, fábulas animadas e contos.

Como dito, dentre os contos disponibilizados, Santos e Silva (2021) buscaram analisar os pontos modificados da estória Branca de Neve, com vistas aos valores estéticos e ideológicos (im)postos. No trabalho, discute-se o termo literacia, que em substituição ao letramento, emerge como palavra nova que traduz o que de mais atual há na ciência para a aprendizagem da língua escrita.

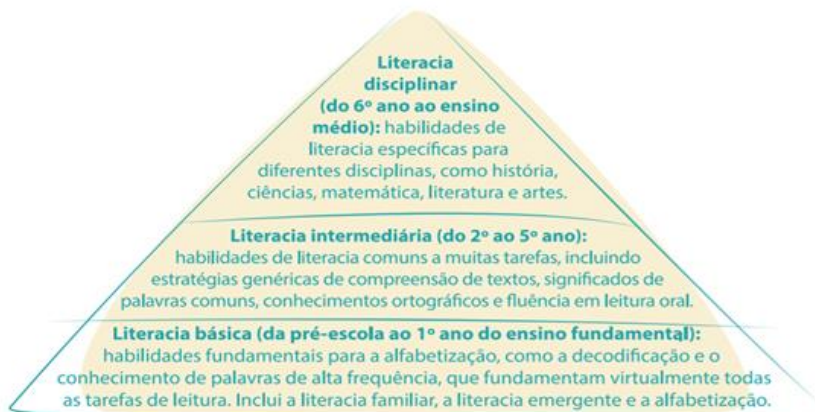
Ressalta-se que o Programa Conta pra mim visa a atender e fortalecer o conceito de literacia familiar presente na proposta da PNA. Esta é entendida como o “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2020). Por sua vez, o termo literacia, embora restrito, é mais amplo que a literacia familiar, pois é definida como “o conjunto de

conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019b, p. 21).

Segundo Morais (2013, p. 4), um dos consultores internacionais da PNA, o termo “literacia”, “importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*), é utilizado [...] por ter um sentido mais preciso e menos à exploração ideológica do que o termo letramento”. O termo literacia, para Morais (2014), pode ser entendido sob dois sentidos: I) como conjunto de habilidades de leitura e escrita; II) como uma prática produtiva das habilidades de leitura e escrita. Há nessa tentativa de desideologizar a alfabetização, com o apagamento do termo letramento, ações também ou mais ideológicas, visto que a ideologia perpassa toda ação social.

Ressalta-se que no documento da PNA a literacia é posta conforme os níveis de desenvolvimento do estudante. Observemos a figura 1:

Figura 1: Níveis de Literacia Propostos no Caderno da PNA



Fonte: Caderno da PNA (2019, p. 21)

Conforme se observa na figura 1, reforça-se que no contexto da literacia básica encontram-se as habilidades iniciais, as quais envolvem a apropriação da língua escrita incluindo os conceitos de literacia familiar e emergente. O conto/estória analisada por

Santos e Silva (2021) apresenta caráter antidialógico, conforme os autores, devido a desconsideração de questões sociais atuais para o público a que se destina:

[...] apresenta elementos antiquados para a atualidade do nosso público [...]. Observa-se a falta de representatividade do público leitor, se em outras obras há a total ausência de personagens negros, nessa há a presença de personagens com fenótipo branco e apenas pintado de marrom, enquanto o Caçador, a Madrasta, o Príncipe e a Branca de Neve, como o nome é evidente, possuem fenótipos eurocentricamente clichês (Ibidem, p. 208).

A ação antidialógica e excludente da representatividade brasileira no programa que visa a desenvolver o contato com o mundo da escrita desde cedo, com a leitura no seio familiar, é nítida, inclusive na escolha do mascote: “um urso encapuzado animal ausente na fauna brasileira, mas presente na fauna norte-americana” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 209). Os autores também apontam para a ausência do beijo que acorda a princesa, conforme a versão mais conhecida, o que evidencia a posição ideológica marcadamente de direita, que preza pelo discurso dos valores e da moral.

Santos e Silva (2021) concluem que o conto analisado, em representação ao programa que integra, apresenta vazios e espaços de negação, elementos conhecidos pelas culturas conservadoras predominantes em nosso contexto social e político. Reafirmam que a obra se situa num ambiente totalmente descontextualizado dos leitores. Por fim, com uma linguagem simplificada e empobrecida, os autores apontam que dessa maneira o Programa Conta pra mim, de caráter partidário e ideológico, não colabora para uma melhor educação, tampouco para o êxito na literacia familiar.

Ainda nessa esteira discursiva sobre a PNA, o texto de Santos, Santos e Santos (2021), com o título “Recepção da Política Nacional de Alfabetização no cenário alagoano”, foi publicado nos Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf). A partir de dados empíricos, os autores fizeram um recorte do *corpus* nacional coletado no âmbito do Coletivo Alfabetização em

Rede, um grupo de trabalho que reúne pesquisadores das cinco regiões do Brasil, com interesse em pesquisar a recepção e (re)significação da PNA pelos docentes que atuam nas redes públicas de ensino.

No texto em pauta, os autores (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021) objetivaram compreender como tem ocorrido a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) por parte dos professores alfabetizadores que atuam no 1º ano do ensino fundamental, no Estado de Alagoas. Assim, analisaram as respostas de 144 professores alfabetizadores ao questionário aplicado. Esses alfabetizadores, à época, possuíam 10 anos ou mais de magistério e atuavam em turmas de 1º ano do ensino fundamental, o que consistiu em alguns dos critérios de inclusão e exclusão dos professores que compuseram o recorte em análise.

Com isso, discutiu-se no texto a relação entre política educacional e ideologia, além de como a política reflete e refrata no contexto da prática (BALL, 2001). Para Santos, Santos e Santos (2021, p. 3),

Se pensarmos a PNA pelo caráter dialógico, percebemos a presença marcante das vozes do grupo social/político que a propõe, mas em diálogo com os grupos/teorias que se pretende calar. Afinal, o dialogismo internalizado que perpassa todo dizer, e por extensão a PNA, reforça as vozes silenciadas.

Os autores retomam e reforçam as críticas à política governamental do atual governo, enfatizando o caráter impositivo e antidialógico que busca silenciar vozes contrárias. Nesse sentido, analisam como os professores alfabetizadores alagoanos recebem a PNA e avaliam-na. Os dados, no texto, revelam que mais de 93% dos professores que compõem o *corpus* de análise conhecem os programas de formação anteriores à PNA e participaram de pelo menos um deles. Esses dados, amalgamados ao tempo de experiência dos professores alfabetizadores, foram de extrema relevância para os autores concluírem que embora os professores alagoanos que atuam em turmas de 1º ano do ensino

fundamental sejam experientes e tenham tido contato com a teoria do letramento e da alfabetização na perspectiva do alfalettrar proposta no Profa (BRASIL, 2001), no Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e no Pnaic (BRASIL, 2012), concordam com o trabalho preparatório para a alfabetização nos moldes apresentados na/pela PNA, recebendo-a de maneira positiva.

Essa é uma questão que cabe a outras pesquisas que busquem compreender os motivos que levam os professores alagoanos a receberem e avaliarem a PNA de maneira positiva, mesmo ela (a PNA) agindo na contramão do processo de bricolagem.

PESQUISAS EM NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO

No *continuum* discursivo sobre linguagem, alfabetização e políticas voltadas à aprendizagem da língua escrita, o Grupo GELLITE possui algumas pesquisas/projetos em andamento. Dentre eles, ressaltam-se pesquisas a nível de mestrado e doutorado, bem como aquelas desenvolvidas no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Ademais, como exposto, os membros do GELLITE que pesquisam a PNA seguem integrantes do Coletivo Alfabetização em Rede.

Assim, em nível de mestrado está em andamento a pesquisa de Érica Raiane de Santana Galvão (2020-2022) que tem como objeto de estudo a Política Nacional de Alfabetização que visa compreender a relação entre o discurso da PNA e os discursos dos professores alfabetizadores de Alagoas no que se refere às concepções de alfabetização. Acredita-se que esta pesquisa poderá colaborar com as discussões e refutações extremamente necessárias na conjuntura atual frente às iniciativas governamentais para a área de alfabetização.

Do mesmo modo, como dito anteriormente, em nível de doutorado, a pesquisa de Jânio Nunes dos Santos (2019-2022) teve por objeto de estudo os discursos formativos dos professores alfabetizadores do Estado de Alagoas sobre a participação no

Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a PNA. Objetivou compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos nela contidos na defesa do discurso de evidências científicas e de eficácia ancorado no método fônico para a alfabetização. Ou seja, busca indícios de adesão ao proposto pela PNA e se a tentativa de zerar o passado com o apagamento do termo letramento tende a se efetivar.

Os resultados levaram Santos (2022) a considerar que, embora a PNA defenda a ideologia de inovação, de evidências científicas e de eficácia do método fônico para alfabetizar num discurso ideológico de direita e neoliberal, permanecem latentes no discurso sobre a prática dos referidos professores alfabetizadores os signos ideológicos acerca da alfabetização e do letramento num processo de inter-relação, não tendo sido significadas por eles a literacia. Portanto, a PNA não conseguiu zerar o passado da alfabetização, tampouco silenciou o signo ideológico “letramento” da alfabetização brasileira, nem se fez antidialógica, pois até no silêncio/silenciamento ou negação, há relação dialógica.

Esta investigação se revestiu de importância ao passo que abordou o Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender na perspectiva ideológica, trazendo à tona as relações entre ideologia e política de alfabetização, o que lhe confere originalidade frente aos estudos já realizados na área. Sua relevância social reside no fato de contribuir para a desmistificação dos discursos que estão sendo (im)postos sobre uma nova alfabetização que, na tentativa de desideologizar, ideologiza ainda mais pelo viés político partidário de (Extrema) Direita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tratou do que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE) já

discutiu acerca da Política Nacional de Alfabetização e como têm se dado continuidade a estas discussões em nível de Mestrado e Doutorado. Desse modo, problematizou-se: de que modo o Grupo de Pesquisa GELLITE tem contribuído nas discussões acadêmico-científicas sobre a Política Nacional de Alfabetização?

Diante da tentativa de desmonte da educação ocasionada pelo atual governo, sabe-se que a área de alfabetização tem sido afetada com consideráveis rupturas quanto às discussões que a envolvem. É nítida a tentativa de apagamento dos inúmeros avanços científicos proporcionados pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, Letramento e Consciência Fonológica. Diante deste cenário, o Grupo GELLITE vem se posicionando cientificamente em defesa da alfabetização significativa que extrapola o engessamento dos fazeres docentes na prática alfabetizadora por via única.

Para as discussões pretendidas neste capítulo, foram selecionados quatro artigos publicados por pesquisadores do Grupo de Pesquisa GELLITE. Optou-se por utilizar os artigos que se aproximavam diretamente da temática discutida.

Por meio do que foi aludido no decorrer deste capítulo, percebe-se que a PNA impõe uma concepção de alfabetização que não é articulada ao letramento, envolvendo apenas a aprendizagem do código linguístico, produzindo assim, reducionismos conceituais e metodológicos. Considerando-se estas imposições e retrocessos, torna-se ainda mais relevante o desenvolvimento de pesquisas no âmbito acadêmico sobre a PNA, uma vez que, há diversos aspectos nela (na PNA) que carecem de aprofundamentos, estudos e consequentes refutações. Em vista disso, o Grupo GELLITE continuará posicionando-se cientificamente em defesa da alfabetização significativa, do letramento e do alfalettrar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 52-57, jul./dez. 2019.

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

BALL, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Portaria nº 421** de 23 de abril de 2020 Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira**

de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

CARDOSO, B. *et al.* Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 94-96, jul./dez. 2019.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**; tradução Diana Myriam Lichtentein, Lina Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRADE, I. C. A. S.; MONTEIRO, S. Política Nacional em foco: olhares de pesquisadores e professores. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 10-13, jul./dez. 2019.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul./dez. 2019.

GOULART, C. M. A. A propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC, 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 91-93, jul./dez. 2019.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LOPES, D. M. C. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 86-90, jul./dez. 2019.

MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 63-65, jul./dez. 2019.

MACEDO, M. S. A. N. *et al.* **Alfabetização em Rede**: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da

recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F. Universidade São João del-Rei, 2020.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009, p. 303-316.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

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

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, J. **Criar Leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Manole, 2013.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

PICCOLI, L. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 105-107, jul./dez. 2019.

REDE, A. em. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – 32 Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, (13), 2020, p. 185-201.

SANTOS, J. N.; PINHEIRO, V. C. S.; SANTOS, A. C. Alfabetização no Brasil e os diálogos com a nova Política Nacional de

Alfabetização. *In: IX Encontro de de Pesquisas em Educação de Alagoas (EPEAL)*, 2019, Maceió. Anais Eletrônicos: PPGE/Cedu/Ufal, p. 1-8, 2020.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, UFAC, v. 8, n. 2, p. 167-180, 2020.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A. Recepção da Política Nacional de Alfabetização no cenário alagoano. *In: V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V Conbalf)*, 2021, Florianópolis. Anais Eletrônicos: Associação Brasileira de Alfabetização, p. 1-9, 2021.

SANTOS, A. C.; SILVA, J. N. Branca de Neve: Por que (não) conta pra mim? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 200-215, 2021.

SANTOS, J. N. Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto 2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

CAPÍTULO 2

AS CULTURAS DO ESCRITO E A ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS COM A ANTROPOLOGIA

*Roseane Pereira da Silva*¹

*Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo*²

*Vânia Aparecida Costa*³

A discussão sobre perspectivas teórico-metodológicas para se pesquisar e compreender os processos de alfabetização e letramento na escola tem sido objeto de interesse das autoras deste capítulo, como se observa em Costa (2010), Macedo (2020); Macedo; Silva; Araújo (2021). Ao longo das últimas duas décadas vimos buscando, ao lado de outros pesquisadores, uma perspectiva de pesquisa que contemple um olhar sensível às práticas culturais que se constroem na sala de aula por meio das interações entre professores e alunos ao lidarem com a escrita. Neste ensaio discutimos a relação entre as culturas do escrito e a apropriação da leitura e da escrita a partir de uma acepção antropológica de cultura, entendendo-a como uma possibilidade para se compreender as tensões envolvidas nos modos de ensinar e aprender a escrita e a leitura nos anos iniciais do Ensino

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE). Analista Educacional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE/PE).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Titular da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Pesquisadora nível 1D do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Práticas Educacionais e Currículos do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (DPEC/CE/UFRN).

Fundamental, advindas dos diferentes valores que professores e alunos dão ao escrito em suas práticas de alfabetização e letramento.

Assim, quando optamos por conceber a alfabetização como apropriação das culturas do escrito, estamos nos referindo a um processo construído *com* professoras e crianças, de maneira que os valores simbólicos e materiais do escrito para esses sujeitos possam ser levados em consideração nas relações de ensino para a apropriação da leitura e da escrita, reverberando num sentimento de pertencimento e dando sentido ao objeto a ser conhecido. Nesse contexto, buscamos compreender a alfabetização na sala de aula a partir e com a cultura do grupo a fim de que entendamos os valores em torno do escrito. Essa análise possibilita que ao se reconhecer professora e alunos como produtores de cultura, o diálogo com as culturas do escrito para além dos seus espaços e de diferentes experiências de sua existência, ocorra numa relação mais horizontal.

Assumimos letramento nos termos dos Novos Estudos do Letramento/NEL, quais sejam, uma prática social e de uso da leitura e da escrita, que varia de um contexto para outro, de uma cultura para outra e tem relação com contextos, situações e tempo específicos, como afirma Street (2003; 2012). Nesse sentido, o letramento é plural, fluido, singular e situado, sendo constituído nesses espaços e tempos em que os sujeitos atuam pela linguagem, seja ela verbal ou não. Ainda segundo o autor, a própria forma de interação entre professores e alunos já é uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido e as ideias dos participantes sobre letramento (2003; 2014[1995]). Neste sentido, práticas de letramento⁴ é um conceito empregado para “descrever as especificidades dos letramentos em lugares e tempos particulares (STREET, 2014 [1995], p.18), portanto, um conceito histórico e cultural. Isso significa dizer que não há um letramento único (STREET, 2012, p. 71-82), uma cultura

⁴ Importante destacar que uma das primeiras publicações no Brasil trazendo o conceito de práticas de letramento é de Kleiman (1995).

escrita única. Ademais, esses letramentos mantêm uma relação de interdependência com o contexto global, como postula Brandt & Clinton (2002) e estão inseridos em relações de poder (STREET, 2014 [1995]).

Uma possível superação de uma visão hegemônica da cultura escrita como uniforme e homogênea perpassa por uma compreensão da alfabetização como uma prática sociocultural. Para tanto, dialogamos com o conceito de cultura de Geertz (2017) para quem a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem que orienta a existência humana. É o produto das ações dos seres humanos num processo em que os indivíduos atribuem sentido à suas ações.

De acordo com os interesses de nossas pesquisas, as práticas de letramento estão diretamente relacionadas com a cultura e sua definição passa por estabelecer mais claramente a relação entre elas. Sewell (2005) se propôs reflexões acerca do(s) conceito(s) de cultura no discurso acadêmico contemporâneo e, ao fazê-las, explicitou distinções e relações entre cultura como sistema simbólico e como prática. Para ele, cultura como sistema simbólico predominou na antropologia hegemonicamente nos anos 1970 e 1980, derivou do termo sistema cultural para diferenciar do termo sistema social. A cultura como sistema de símbolos e significados refere-se, na análise, à explicitação das influências semióticas sobre a ação de outros tipos de influências (demográficas, geográficas, biológicas, dentre outras) que necessariamente se mesclam com qualquer sequência concreta de comportamento. Sewell analisa que esta concepção abstraiu uma significação pura da complexidade e da desordem da vida social e procurou especificar sua coerência interna e lógica.

Cultura como prática é uma concepção que está relacionada a uma reação ao conceito de cultura como sistema simbólico. Nesta concepção, a cultura é uma esfera de atividade prática atravessada de ação volitiva, de relações de poder, luta, contradição e mudança. Sewell (2005) conclui que, naqueles últimos vinte anos do século XX, boa parte de escritos teóricos sobre cultura têm

assumido que o conceito de cultura como sistema de símbolos e significados está reunido com o conceito de cultura como prática. Para ele, sistema e prática são conceitos complementares, pois um pressupõe a existência do outro. Ocupar-se da prática cultural significa utilizar símbolos culturais existentes para lograr algum propósito. Todavia, uma questão teórica importante se coloca: como conceitualizar a articulação entre sistema e prática?

Para Sewell (2005), a prática humana está estruturada simultaneamente por significados e outros aspectos do entorno como relações de poder, espacialidade, distribuição de recursos. As dimensões da prática se configuram e se constroem mutuamente, mantendo suas especificidades. A dimensão cultural da prática específica tem dois sentidos. Primeiro, a cultura tem um princípio de estruturação semiótica diferente dos princípios que estruturam a política, a economia, etc. Segundo, a dimensão cultural também é específica nos significados que a conformam, ainda que influenciados pelo contexto e estejam configurados e reconfigurados por uma multiplicidade de outros contextos.

A cultura deve ser entendida como uma dialética entre sistema e prática, como uma dimensão da vida social diferente e específica tanto em sua lógica como em sua configuração espacial, e como possuidora de uma coerência real, mas débil, que se põe em perigo na prática e por isso mesmo está sujeita à transformação. Em síntese, as culturas são contraditórias, estão largamente integradas, são refutáveis, estão sujeitas a mudança constante. Portanto, a análise de Sewell (2005) dos conceitos de cultura nos possibilita articular e delimitar a relação práticas e significados, atentando para aspectos como relações de poder, espacialidade, distribuição de recursos como constitutivos das práticas, nesse caso das práticas de letramento na sala de aula.

Nesse sentido, cultura seria toda a criação humana, como também afirma Freire (2003[1967, p.117]. Sob esta acepção “cultura é poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular.” É este o sentido antropológico de cultura, de toda e qualquer produção humana, e este sentido parece se

distanciar do entendimento posto nas políticas e programas de formação de alfabetizadoras até as décadas mais recentes, inclusive, nos currículos, quando do tratamento da apropriação inicial da leitura e da escrita. Recorrentemente associam a alfabetização ao letramento na perspectiva da cultura escrita hegemônica que nega a diversidade sociocultural que a constitui.

Elsie Rockwell (2010), estudiosa da cultura escolar e da cultura escrita, sustenta que as culturas escolares podem ser compreendidas em termos da paulatina e seletiva apropriação de diversos recursos culturais. Ela (ROCKWELL, 2007) examina práticas observadas em finais do século XX, nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma região do México com forte influência nahua. Sua análise mostra a influência de “consignas” (ordem superior política ou sindical) e reformas educativas geradas em momentos distintos do século, assim como efeitos de sucessivos livros de textos. As classes observadas refletem a incorporação de recursos discursivos e saberes próprios da região. Dessa forma, ela conclui que a historicidade da prática escolar permite questionar a existência de uma cultura escolar constante e uniforme.

Essa investigação de Rockwell dialoga com a concepção de cultura assumida por Sewell (2005). Para ela, as configurações de ferramentas, práticas e saberes que se conjugam dentro das aulas podem ser compreendidos a partir das lógicas dos processos culturais. Assim, continua, as instituições educativas são instâncias que tendem a projetar certa coerência cultural ainda que na realidade estejam atravessadas por contradições e abertas a múltiplos fluxos culturais externos, o que dificulta falar de uma cultura escolar homogênea. As tramas culturais das escolas são construções históricas e, como tais, mostram encadeamentos e transformações no tempo. Estão sujeitas a fluxos culturais provenientes de diversos âmbitos e mostram diferentes graus de permeabilidade.

Com base nessas acepções antropológicas de cultura e de cultura escolar, reconhecemos a contribuição do conceito de cultura escrita de Ana Galvão (2010, p. 218) como sendo “o lugar -

simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. Nesta acepção, derivada dos estudos no campo de abordagem da história da cultura escrita, é inegável que o escrito ocupa diferentes lugares nos grupos sociais, comunidade ou sociedade e, até mesmo, entre pares de um mesmo grupo, se se afirma que esse lugar é simbólico. Assim sendo, afasta-se a ideia de uma cultura escrita hegemônica, acolhendo, pois, os diferentes valores e crenças em torno do escrito, nos diferentes tempos e espaços.

CULTURA ESCRITA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA NA ALFABETIZAÇÃO

A complexidade do ensino da alfabetização nos leva a duas indagações que têm relação direta com nossas pesquisas: a) qual o lugar dos valores atribuídos ao escrito; das crenças sociais e valores culturais; enfim, da cultura, produzida e experienciada pelos que alfabetizam e se alfabetizam, no âmbito da sala de aula? b) Como esses valores em torno do escrito se relacionam à apropriação inicial da leitura e da escrita no encontro/confronto da diversidade cultural em sala de aula? Essas perguntas nos parecem coerentes porque, apesar de a pluralidade cultural estar posta desde a Constituição Federal de 1988, em leis mais específicas e nos demais documentos curriculares dos anos 90 até a BNCC,⁵ quando se trata das especificidades do ensino da leitura e da escrita na fase inicial, os documentos e os programas para formação de professores e professoras alfabetizadoras indicam um certo apagamento da cultura, no sentido antropológico aqui empregado.

Todavia, são os povos do campo, indígenas e quilombolas que garantem nas diretrizes nacionais⁶ de suas escolas da

⁵ De forma muito tímida na BNCC (p.38 e 58).

⁶ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (2002; 2008); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012).

educação básica a existência da pluralidade cultural deste país e, portanto, a necessidade e o direito de que essa diversidade seja garantida na escola e tratada na especificidade cultural de cada povo, em especial no ensino da(s) língua(s). Temos muito a aprender com esses povos e experiências, pois o que está em pauta é o questionamento da ausência do acolhimento das diferenças. No estado democrático de direito as políticas públicas são (deveriam ser) garantidoras dos direitos sociais, dentre eles, a educação, uma educação que acolha a diversidade desde a alfabetização de crianças, em todos os níveis, modalidades, etnias e crenças. É neste sentido que contribuições da Antropologia também se fazem necessárias no âmbito das políticas, das práticas e das pesquisas sobre a alfabetização, o que não é novo, mas precisa ser reiterado.

Parece-nos, pois, oportuno, trazer para essa discussão a ideia de que, sendo a Antropologia uma interlocutora das políticas sociais e públicas, como aponta Gusmão (2009), ela possa contribuir para o afastamento do etnocentrismo tão presente nas finalidades da instituição escolar. Isso porque o curso trilhado da:

Antropologia rumo ao exercício da alteridade [...] situa os desafios e o lugar de uma ciência preocupada com as diferenças, no sentido de superar a visão etnocêntrica – oriunda do mundo europeu em expansão, para poder conhecer o outro em sua realidade e particularidade. Constituindo-se, assim, como um campo de conhecimento que, mesmo em seus momentos mais distantes e críticos, soube [...], conhecer a diferença não como ameaça a ser destruída, mas como alternativa a ser compreendida e preservada. (TOSTA, Mimeo, p. 4-5; apud GUSMÃO, 2009, pág. 41)⁷.

Em outros termos, é preciso pensar a diferença como cultura a ser reconhecida e transcendida por seus sujeitos, como afirma

⁷ A citação está como *apud* porque apesar de diferentes buscas não encontramos o texto da citação primária (TOSTA). Ademais, o texto de Gusmão não faz indicação da autora em suas referências bibliográficas. Pelo título do texto, poderíamos ter encontrado numa versão publicada em livros ou artigos de revista da área.

Freire (1985; 2003). É precisamente neste ponto – *de* uma diferença como alternativa a ser compreendida e preservada, para superação do etnocentrismo, que a Antropologia cruza os caminhos da educação, para usar os termos de Gusmão (1997). Salientamos, então, que conceitos tão presentes junto aos antropólogos, como relativismo e alteridade, são essenciais para resistir à atual Política Nacional de Alfabetização, a PNA, que nega muitos dos avanços já alcançados nas décadas anteriores, conforme apontam Mortatti (2020), Monteiro (2020) e Macedo (2020b). Nesse contexto, é um desafio que se coloca às práticas de ensino de língua(gem) na escola, e mais especificamente na alfabetização de crianças.

Assim sendo, conceber a diferença como uma alternativa a ser conhecida e preservada é essencial ao se pensar a alfabetização. E essa compreensão não está restrita aos antropólogos de formação, mas se estende aos profissionais da educação. É o que podemos perceber nos relatos de uma das gestoras de uma das escolas que pesquisamos, quando questionada sobre o tratamento das diferenças culturais na escola. Segundo Gleisi:

Ser diferente é essencial à existência humana. Cada ser é dotado de peculiaridades que podem favorecer o coletivo. Assim, para tratar das diferenças, sejam elas quais forem, temos que começar trabalhando o **respeito** e a **compreensão**. O autoconhecimento, também. Ex.: quando falamos de religião em sala de aula, caso não exista respeito e compreensão, os atritos se iniciam. Mas, se perguntarmos por que sua forma de pensar é melhor que a do outro, com o **autoconhecimento**, as coisas já se amenizam. (Gleisi, Professora da Educação de Jovens e Adultos e gestora na Escola Municipal Mundo Feliz, do Ensino Fundamental/EMMF)⁸.

⁸ Sugerimos as professoras que dessem depoimentos sobre duas questões, sendo uma assertiva e uma pergunta: 'Ser diferente é normal' e 'Como você trabalha as diferenças culturais no cotidiano da escola?'

O depoimento, em questão, diz de uma proposta pedagógica para a compreensão da diferença que passa pelo exercício de reconhecimento como estratégia que, ao olhar para mim, eu compreendo e respeito o outro, o diferente. Pode-se dizer, então, que a alteridade diz, inclusive, da dimensão do eu e da subjetividade. Assim, “(...) Desse ponto de vista, falar do outro é encontrar um lugar para falar de si próprio, é se construir enquanto pessoa” (KUBRUSLY, 2011, p. 33). No dizer da professora Gleisi percebemos engajamento na superação do etnocentrismo, como podemos constatar:

Ao falar da forma de vestir, andar, ou falar, temos que lembrar da história vivida por cada um. Assim, evidencia-se trabalhar o respeito. As raízes étnicas são as que mais precisam de atenção, por isso gosto muito de trabalhar com o espelho para se observar e perceber traços diferentes, variados, a mistura brasileira. (Gleisi, Professora da Educação de Jovens e Adultos em outra escola da rede, no horário noturno, e gestora na EMMF).

Quando interpelada pela entrevistadora qual o motivo das raízes étnicas precisarem de uma atenção especial, a professora respondeu: “Porque trazem com elas toda a diversidade cultural, religiosa, comportamental, alimentação, dança e ritmos” (Gleisi/EMMF). Esse discurso em relação ao tratamento das diferenças culturais no cotidiano escolar, mais precisamente, em sua sala de aula, fala de um olhar que assume as diferenças em todos seus aspectos e que evoca justiça cultural e, também, política, em superação à uma educação eurocêntrica, homogeneizadora, com base na cultura ocidental. Nesse sentido, estariam os profissionais da educação pensando a escola como um espaço de convívio interétnico? Se sim, a escola pode ser, na prática, um espaço para a antropologia responder à proposta de “agenda mínima” aventada por Gusmão (2009) para uma Antropologia da Educação no Brasil, que sugere, dentre outros aspectos:

[...] – estudar a escola como espaço de convívio e de confronto interétnico e campo de sociabilidade e alteridade, bem como o ambiente social e político em que ela se insere

- considerar a diversidade de situações e de concepções divergentes quanto ao que deva ser a escola e o papel que deve representar;
- pensar a educação em contextos interculturais, que tenham a diversidade como valor e, ainda, que considere o processo intrínseco da experiência social e da vida cotidiana;
- explicitar uma noção de educação ampla, em que a vivência histórica de relações sociais múltiplas e a reflexão do outro sobre o mundo e sobre si mesmo ocupem um lugar especial;
- encontrar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade (...)
(GUSMÃO, 2009, p. 43).

Com o exposto, podemos dizer que essa proposta se alinha à uma educação e uma alfabetização intercultural por colocar a diversidade no centro do debate e ainda dar voz à experiência do outro e de si. Neste sentido, Paulo Freire é um teórico seminal da educação intercultural porque anuncia a educação como ato político para pensar e atuar contra a colonialidade quando, ao colocar a cultura dos educandos no centro do debate da alfabetização de adultos, nos Círculos de Educação e Cultura, propõe assumir a voz dos povos subalternos e oprimidos para que eles possam reconhecer-se como sujeitos produtores de cultura e fazedores do mundo. E ao mesmo tempo que se alfabetizam, possam desenvolver a consciência crítica do mundo em que vivem, agindo com o mundo e no mundo. Por isso, Freire não foi criador de um método de alfabetização, mas um antropólogo que aprofundou, entre outras coisas, a perspectiva de educação intercultural (CANDAUI; RUSSO, 2010; GOHN, 2002). O reconhecimento da cultura dos sujeitos analfabetos, por Freire, diz de um “modo de lidar com a diferença cultural⁹”, como asseverou Candau e Russo (2010, p. 161). A perspectiva freireana de cultura ratifica os depoimentos das professoras já expostos, comungando

⁹ A leitura de bell hooks (Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, 2017) contribui em muito para aprofundar nessa concepção de Freire pois a autora dialoga, nesta obra, diretamente com o livro A Educação como prática da liberdade. Para a questão aqui tratada, vale especialmente o capítulo Língua (2017, p. 223-234).

com um discurso voltado para o não silenciamento de vozes, gestos e sensibilidades:

A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

O conceito Freireano de cultura é essencialmente antropológico e nos faz refletir que investigar alfabetização de crianças no início da terceira década do século XXI exige da academia pesquisas que problematizem esta diferença no cotidiano. Requer, então, estudos que possam dar ênfase ao conceito de cultura e, mais especificamente, ao conceito de culturas do escrito e sua relação com o processo de apropriação da leitura e da escrita em sua fase inicial no espaço escolar. Como afirma Galvão (2010), o conceito de culturas do escrito expressa melhor que não há um único lugar material e simbólico para o escrito, nos diferentes grupos e instituições e, no nosso entendimento, esta é uma questão que tensiona as relações pedagógicas em sala de aula. E tais tensões parecem derivar de três aspectos: i) dos diferentes valores dados ao escrito pelos pares da interação, dentro de uma instituição orientada para a cultura hegemônica; ii) do desconhecimento ou negação, por parte da escola, das práticas culturais que as crianças em processo de alfabetização já estão inseridas em suas vidas cotidianas; iii) pelo fato de, na maioria das vezes, as culturas do escrito manifestadas por crianças e professora, estarem condicionadas pela força da cultura escolar hegemônica, se constituindo como entraves para novas e diversas linguagens.

Nesse sentido, os estudos que se inserem numa perspectiva antropológica, como os Novos Estudos do Letramento (NEL)

(STREET, 1984, 2003, 2010, 2012, 2013, 2014 [1995]; HEATH, 1983; 2004; GEE, 2004; BARTON, 2000) podem mostrar-se como alternativas às pesquisas hegemônicas sobre alfabetização, de maneira que buscam uma atitude mais compreensiva em torno das práticas de letramento como práticas culturais. Essa tem sido a tônica investigativa do Grupo de Pesquisa em Alfabetização Linguagem e Colonialidade/GPEALE¹⁰ em relação às práticas de letramento escolares, dos anos iniciais ao letramento acadêmico no ensino superior. Concordamos com os autores dos NEL que não existe letramento, mas letramentoS e isso pode nos ajudar a compreender as tensões envolvidas nos modos de ensinar e aprender a escrita e a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, advindas dos diferentes valores que professora e crianças dão ao escrito em suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, podemos contribuir para ampliar o leque de posturas investigativas em alfabetização, de maneira que reflitam sobre o encontro/confronto cultural nessa fase da escolarização.

Os NEL, surgidos num contexto essencialmente interdisciplinar, dialoga com diferentes campos, como Antropologia, História, Sociologia, Linguística, Educação, Psicologia e Filosofia da linguagem, colaborando na compreensão das práticas de letramento produzidas na escola e fora dela. No Brasil, Kleiman (1995), Macedo (2005, 2010; 2021); Marinho (2007; 2010a; 2010b), Costa (2010, 2018,

¹⁰ Desde 1998 o grupo tem investigado políticas e práticas de alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares, em zonas urbanas e no campo, da educação básica ao ensino superior. Trabalha com referências teórico-metodológicas dos estudos antropológicos sobre o letramento, da teoria de Paulo Freire sobre alfabetização e educação, da teoria de enunciação de Bakhtin, dos estudos sociológicos de Bourdieu e dos estudos pós-coloniais. Dentre os temas mais pesquisados encontram-se: alfabetização, letramento em todos os níveis de ensino, letramento literário, letramento em movimentos sociais do campo. Mais recentemente o grupo incorporou a pesquisa sobre políticas de internacionalização do ensino superior dentre elas o PEC-G e PEC-PG, a UNILAB e a UNILA, com foco nas práticas de letramento de estudantes estrangeiros em contextos de “internacionalização em casa”, analisadas na perspectiva da pós-colonialidade.

2019) e Magalhães (2012) são estudiosas que discutem e seguem com as pesquisas com base teórica em torno dos NEL¹¹. Dois estudos seminais dos NEL, o de Shirley Heath (1983) e o de Brian Street (1984), produziram resultados em torno das práticas de letramento em comunidades, colocando em debate a discussão do letramento único e homogêneo.

Com um estudo etnográfico desenvolvido por quase uma década, motivado pelo pouco conhecimento sobre as diferentes maneiras que as crianças de classes marginais aprendem sobre as relações entre leitura e escrita e o uso da linguagem, Shirley Heath (1983; 2004) parte do conceito de cultura como uma das formas de assimilação aprendida nos contextos que os sujeitos são inseridos, tendo como conceito central “eventos de letramento”, “momento que a escrita se integra na natureza das interações dos seus participantes, seus processos e estratégias interpretativas” (HEATH, 2004, p.145). O estudo foi realizado em três comunidades culturalmente diferentes dos EUA, no seu trabalho, denominadas de Roadville, Trackton e Maintown, bairros orientados para a escola de cultura hegemônica, no sudoeste dos USA. Dentre outras conclusões, a autora advoga que a socialização diferenciada na aprendizagem da leitura e da escrita e o uso da linguagem e suas formas de verbalização seguem caminhos distintos e isso tem relação com as práticas culturais entre pais e filhos e/ou participantes da interação. Mais ainda: o lugar da linguagem na vida cultural de cada grupo social é interdependente com os hábitos e valores de comportamento compartilhados entre os membros desse grupo, (HEATH, 1983). Para a autora, a escola falha em não conhecer as práticas de letramento de seus alunos, o que dificulta, inclusive, a ampliação de outras práticas e o alcance do sucesso escolar.

Brian Street (2010; 2014 [1995]) realizou pesquisas em diferentes países, dentre eles no Irã, na década de 70, retoma o conceito de eventos de letramento em Heath (1983) e amplia a

¹¹ Exceto Marinho, falecida em julho de 2011.

compreensão do letramento ao formular o conceito de práticas de letramento. Na sua experiência no Irã, ao acompanhar a movimentação de pessoas e comercialização dos seus produtos, investigando processos de migração, o pesquisador focou sua atenção nas práticas que envolviam a escrita e concluiu que havia muito letramento acontecendo naquela comunidade: letramento comercial; do Alcorão e o escolar. Isso dentro de uma localidade caracterizada “como espaço vazio, vasos vazios, não letrados” (STREET, 2010, p. 35). No contexto dessa experiência, o autor defende que o letramento varia e as diferenças entre os letramentos encontrados – comercial, do alcorão e os escolares – *são consideráveis* e isso tem relação com os tipos de relações sociais que as pessoas mantêm, sua identidade, suas habilidades, sua cultura. Portanto, letramento na perspectiva dos NEL encerra uma definição mais abrangente sendo entendida, segundo Street (2014 [1995], p. 17), “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicas.” É nesse sentido que adotamos práticas de letramento como se referindo “ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.” (STREET, 2014 [1995], p. 18).

Nesse contexto, entendemos a escola como lugar privilegiado de construção das práticas de letramento, assumindo-a, pois, como espaço de produção de cultura (VIDAL, 2005; 2009; COSTA, 2010, COSTA *et al.*, 2015; MACEDO, 2010, 2020; 2021; BUZEN, 2010; EZPELETA E ROCKWEEL, 1989 [1986]; ROCKWEEL, 1987; 2009). Assim sendo, nossos estudos dos eventos e das práticas de alfabetização e letramento emergentes em sala de aula possibilitam-nos compreender o lugar do escrito para professora e crianças em fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o que pode nos permitir apreender como as culturas do escrito, manifestados por professora e crianças condicionam a apropriação da leitura e de escrita pelas crianças. Para tanto, entendemos que a pesquisa etnográfica se alinha de forma mais coerente ao intento de nossas pesquisas, conforme defendido por

Costa (2010); Macedo (2020), Macedo; Araújo; Silva (2021), dentre outros. Entendemos que:

A etnografia representa uma base teórico-metodológica para a descrição e interpretação de situações cotidianas da escola buscando a compreensão enunciativa e cultural dos fenômenos educacionais, movimento que tem se mostrado cada vez mais em evidência nos enfoques etnográficos de educação. (MACEDO; ARAÚJO; SILVA, 2021, p. 15).

É a interpretação da realidade local, por meio da imersão no campo e de um olhar sensível às diferenças, que pode nos aproximar da complexidade da escola e de uma educação que se deseja democrática desde a alfabetização de crianças. É isso se torna possível se desenvolvermos atitudes de observação, estranhamento e relativização, próprias do saber antropológico, que por sua prática, a etnografia, nos possibilita compreensões mais sensíveis aos aspectos culturais, políticos e ideológicos inseridos nos âmbitos da sala de aula e da escola.

Entendemos com Geertz (2017[1975], p.12) que “é no fluxo do comportamento- ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação”. Dessa maneira, inferimos, a partir do autor, descrição densa como sendo “escolher estruturas de significação (...) e determinar sua base social e sua importância” (Ibid, p.7). Precisamos, pois, a partir dos eventos, práticas e descrições densas da sala de aula de alfabetização apreender o que se constituiu como culturas do escrito, em que base social se assentam e sua importância para os indivíduos e grupos investigados. É, pois, ler um “manuscrito desbotado.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio discutimos a relação entre as culturas do escrito e a apropriação da leitura e da escrita a partir de uma acepção antropológica de cultura, entendendo-a como uma possibilidade para se compreender as tensões envolvidas nos modos de ensinar e

aprender a escrita e a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, advindas dos diferentes valores que professores e alunos dão ao escrito em suas práticas de alfabetização e letramento.

Entendemos alfabetização como apropriação das culturas do escrito, estamos nos referindo a um processo construído *com* professoras e crianças, de maneira que os valores simbólicos e materiais do escrito para esses sujeitos possam ser levados em consideração nas relações de ensino, reverberando num sentimento de pertencimento e dando sentido ao objeto a ser conhecido: a língua escrita.

A partir de diálogos com a antropologia, e mais pontualmente trazendo os conceitos de cultura e culturas do escrito, pretendemos contribuir para o afastamento do etnocentrismo tão presente nas finalidades da instituição escolar. As ideias aqui expostas se alinham à uma educação e uma alfabetização intercultural por colocar a diversidade no centro do debate e ainda ampliar a voz da experiência do outro e de si. Reconhecemos a importância de Paulo Freire como um teórico seminal da educação intercultural que anunciou a educação como ato político para pensar e atuar contra a colonialidade colocando a cultura dos educandos no centro do debate da alfabetização de adultos. Esperamos com essas reflexões contribuir para a ampliação das epistemologias que constituem a pesquisa em alfabetização no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. & HAMILTON, M. Literacy practices. In: **Situated literacies: reading and writing in context**. David Barton, Mary Hamilton and Roz Ivanic (orgs.). London and New York: Routledge. Pp. 7-15. 2000.
- BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BUNZEN, Junior C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: Claudia Vóvio; Luanda Sito; Paula de Grande. (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de Pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

CANDAU, V. M., & RUSSO, K. (2010). INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, 10(29), 151–169. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>

COSTA, V. A. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção. (**tese de doutorado**). Belo Horizonte, UFMG, 2010.

COSTA, V. A. Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: o local e o global nos eventos de letramento. In: Claudianny Noronha; Tatyana Barbosa; Magnólia Florêncio de Araújo. (Org.). **Leitura e escrita em diferentes contextos de aprendizagem**. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, v. , p. 15-44.

COSTA, V. A.; MUSIAL, G. B. S.; BRANDÃO, Nágela Aparecida. Desafios na construção das Escolas Do Campo. **Educação em Perspectiva** (Online) , v. 6, p. 317-336, 2015.

COSTA, V. A. & MACEDO, M.S.A.N. Letramentos na Educação do Campo:evidencias a partir do Diretorio de Grupos do CNPq, do portal de periódicos e do banco de teses e dissertações da Capes. In: **Educação popular e letramentos**. PERES, Selma Martins & ALVES, Maria Zenaide. (orgs.)Jundiáí, Paco Editorial, 2019.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. [1967; 1ª ed.].

GALVÃO, Ana. M. História das culturas do escrito: possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes & CARVALHO, G. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

- GEE, J.P. **Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling**. Routledge, New York, 2004.
- GEETZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- GOHN, M. G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, 2002.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cad. CEDES** 18 (43) Dez., 1997.
- GUSMÃO, N. M. M. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**, 34(1), 29-46, 2009. <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/1586>
- HEATH, S. B. **Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. & ASSIS, Juliana Alves. (orgs.) Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- KUBRUSLY, Clarisse Quintanilha. **A experiência etnográfica de Katarina Real (1927-2006): colecionando maracatus em Recife**. Brasília: MinC/IBRAM, 2011. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 144 p. – (Coleção Museu, Memória e Cidadania)
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Interações nas práticas de letramento**. Sao Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Práticas de Letramento nos primeiros anos escolares. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora: UFMG, 2010. p. 457-475.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Theoretical-Methodological Contributions to Research on Literacy at School. **Educação e Realidade**. Edição eletrônica, v. 45, p. 1-17, 2020a.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10), (2020b).

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ARAÚJO, Rayra Farias de & SILVA, Roseane Pereira da. Por que fizemos etnografia na escola. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) **A pesquisa etnográfica em alfabetização, leitura e escrita: a experiência do GPEALE** Curitiba: CRV, 2021. p.11-28.

MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Discursos e Práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MARINHO, Marildes. Que novidades trouxeram os novos estudos sobre o letramento? Caxambu. **Anais da 30ª Anped**, julho, 2007.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte,. MG: Editora UFMG, 2010.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>.

ROCKWELL, Elsie. E. *Os usos escolares da língua escrita*. In: FERREIRO. E. & PALCIO, M. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ROCKWELL, Elsie Huellas del pasado en el las culturas escolares: Hacia una antropología histórica de procesos educativos. **Revista de Antropología Social**. 16, Universidad Complutense, 007.

ROCKWELL, Elsie. Culturas Orais ou múltiplos letramentos? A escrita Em Contextos de bilinguismo. En Marildes Marinho y Gilcinei Teodoro Carvalho, orgs. **Cultura Escrita e letramento**.

Belo Horizonte, Editora Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). pp 101-124.

ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. **Cuadernos de Antropología Social** , 2018 , 47: 49-59.

ROCKWELL, Elsie y BRISEÑO, Julieta. Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: Reflexiones desde México. **El Toldo de Astier**. *Propuestas y Estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Universidad de la Plata), 2020 20-21: 31-40

SEWELL Jr, W. The concept (s) of culture. **Logics of Historicity, Social Theory and Social Transformacion**. Pp. 152-174 Chapter 5. Chicago: London: University of Chicago Press. 2005

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, B. **What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice**. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>>

STREET, B. Society re-schooling. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**. v.33, nº 89. Campinas, jan.-abr. 2013. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br>.

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

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009

CAPÍTULO 3

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS: TECENDO REFLEXÕES ACERCA DA BNCC E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Yana Liss Soares Gomes¹

Danillo da Silva Feitosa²

Alison Douglas Lima da Silva³

INTRODUÇÃO

O cenário da pandemia da Covid-19, mais precisamente as experiências de ensino remoto e híbrido, fazem-nos pensar quais novos olhares podem ser lançados sobre as demandas sociais dentro e fora das escolas brasileiras, sobretudo, em relação às práticas de ensino/aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais.

É nesse contexto que apresentamos uma breve discussão sobre alfabetização, letramentos e ensino de Língua Portuguesa, considerando como objeto de análise a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação à contemplação das práticas de linguagens contemporâneas decorrentes dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O propósito é refletirmos sobre as práticas de linguagens e os objetos de conhecimento expressos pela BNCC, de modo a

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

pensarmos na proposição de ensino de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros textuais e de suas implicações para as práticas de alfabetização e de letramentos.

Posto isto, além desta introdução e das considerações finais, este texto conta com outras três seções, as quais foram organizadas com vistas a estimular o diálogo proposto, a saber: 1) Alfabetização e Letramentos; 2) O texto como centralidade no ensino de Língua Portuguesa; e 3) Práticas de Linguagens e o trabalho com os gêneros textuais.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Língua Portuguesa nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental deve priorizar as práticas de alfabetização, de modo a promover a apropriação do sistema de escrita alfabética articulado a uma diversidade de práticas de letramentos. Nesse sentido, é interessante discutir sobre o processo de alfabetização para dialogar com as concepções teóricas acerca da linguagem.

Em relação à alfabetização, encontramos na BNCC a seguinte orientação:

[...] é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89-90).

Nessa perspectiva, a ação de alfabetizar deve contemplar o ensino da codificação e decodificação da língua, possibilitando que os alunos conheçam e se apropriem das características da tecnologia da escrita, bem como dos modos como esta se encontra

organizada. Assim, cabe ao professor/alfabetizador o trabalho “[...] com a apropriação da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua” (BRASIL, 2018, p. 90).

Tfouni (2010) explica que alfabetização diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo dessa premissa, destacamos a importância de incluir nas aulas de Língua Portuguesa, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os textos que fazem parte do cotidiano dos alunos, a fim de desenvolver as habilidades e as competências de leitura e de escrita, enquanto práticas sociais.

Alfabetizar e letrar, embora sejam processos diferentes, são ao mesmo tempo indissociáveis, pois, como defende Soares (2004, p. 97), a alfabetização apenas tem sentido quando “[...] desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita”, ou seja, associado ao processo de letramento.

Soares (2020) argumenta que um processo de alfabetização consciente é aquele que visa a formação de sujeitos autônomos que consolidam, de fato, as práticas de leitura e de escrita em sala de aula e fora dela. Desse modo, entendemos que refletir sobre essa questão é reconhecer que as diferentes estratégias usadas pelos professores/alfabetizadores devem ir ao encontro da realidade dos alunos, levando-os a desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, enquanto práticas de letramentos.

Pensar a formação de sujeitos autônomos e críticos requer levarmos em consideração que, ao chegar à escola, os alunos trazem consigo uma série de conhecimentos e a partir do contato sistemático com outras linguagens, mediado pelo trabalho pedagógico do professor, poderá compreender as funções sociais envolvidas nas práticas de leitura e de escrita.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a BNCC prevê que o currículo deva incluir “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas

diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 68). Desse modo, é salutar que as práticas de alfabetização e de letramentos contemplem um trabalho com as práticas de linguagens contemporâneas, o que pressupõe novas formas de ler e produzir os textos.

A seguir, discorreremos sobre a BNCC com foco na análise da proposição de trabalho com os textos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

A CENTRALIDADE DO TEXTO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, buscamos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito à proposta de trabalho com os textos. Para tanto, faremos um recorte de análise da BNCC para área de Linguagens com ênfase no componente Língua Portuguesa, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7). Esse documento de caráter normativo está orientado pelos princípios (éticos, políticos e estéticos) presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC está articulada a outros documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-las em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...] (BRASIL, 2018, p. 67).

O documento da BNCC, no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa, retoma concepções teóricas dos PCNs, especialmente em relação à linguagem. Em outros termos, ambos os documentos assumem uma perspectiva enunciativo-discursiva, os quais concebem a linguagem como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem enquanto lugar de interação humana (GERALDI, 1984) ganha ênfase, uma vez que orienta o ensino da língua Portuguesa associado às práticas de linguagens, a partir do trabalho com os gêneros textuais que circulam na sociedade. Nesse viés, diferente da concepção enquanto expressão do pensamento e de instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 1998), a linguagem é entendida como interação humana, envolvida em atos comunicativos que são situados historicamente.

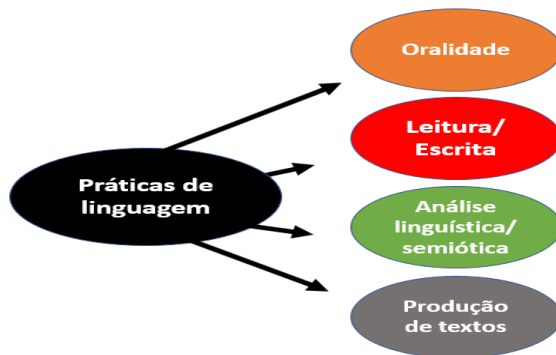
Na BNCC, seguindo essa perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, o texto é concebido como unidade de ensino:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

A proposta presente no documento destaca que o texto é a unidade de trabalho no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. O entendimento é que os textos (orais, escritos ou multimodais) são materializações das práticas de linguagens inseridas em contextos de produção e de circulação dos textos. Assim, a BNCC propõe uma organização por eixos de integração da esfera linguística, a saber: oralidade, a análise linguística/semiótica, a

leitura/escuta e a produção de textos. Vejamos a imagem representativa a seguir:

Figura 1: Os 4 eixos de integração das práticas de linguagem



Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Cada um dos eixos se constitui a partir dos objetos do conhecimento e das habilidades que devem ser trabalhados no Ensino Fundamental, considerando as especificidades de cada etapa de ensino, bem como as práticas de linguagens situadas.

O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagens que acontecem em situações orais, ligado aos usos de fala. Assim sendo, as orientações expressas pela BNCC dão conta de que no Ensino Fundamental (Anos Iniciais) esse eixo visa aprofundar o conhecimento dos alunos acerca dos usos da língua oral, assim como “[...] as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2018, p. 89).

Outrossim, no eixo Análise Linguística/Semiótica, encontramos a referência à sistematização da alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, que deve ser seguida ao longo dos três anos seguintes, como “[...] a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens considerando seus efeitos nos discursos” (BRASIL, 2018, p. 89). Esta perspectiva de ensino está fundamentada na concepção sociointeracionista de linguagem, o que corrobora com Geraldi (1984, p. 74) ao destacar que o objetivo

da análise linguística é levar o aluno a “[...] compreender o fenômeno [linguístico] em estudo”.

Ademais, no eixo Leitura/Escuta há referência à ampliação das práticas de letramento, “[...] por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2018, p. 89), levando em consideração as diferentes semioses presentes nas práticas cotidianas. Ainda em relação ao referido eixo, a BNCC destaca a necessidade do desenvolvimento da habilidade de construir expectativas no que diz respeito ao texto, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos sobre: o gênero textual, as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos que fazem parte das diferentes esferas da vida social.

Por fim, para o eixo da Produção de Textos, a BNCC orienta a incorporação progressiva de estratégias de produção de diferentes gêneros textuais, visando o desenvolvimento das habilidades de planejamento, de revisão e de edição textual a partir do gênero proposto, tendo como norte a “[...] situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade, a esfera de circulação, o suporte e a adequação na linguagem necessária a esses fatores e que saiba utilizar as tecnologias digitais” (LIMA, SILVA, MAFRA, 2020, p. 6).

Posto isto, ao longo do Ensino Fundamental, a BNCC prevê que a progressão do conhecimento deva ocorrer pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagens e das experiências (estética e intercultural) das crianças, considerando os seus interesses, suas expectativas e o que ainda precisam aprender.

Ao destacar o texto como unidade de ensino para o componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC reconhece que “[...] os conhecimentos sobre os gêneros textuais devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 89). Nesse sentido, passamos a discussão para o ensino a partir dos gêneros textuais com ênfase nas práticas de linguagens da cultura digital.

PRÁTICAS DE LINGUAGENS E O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

As práticas de linguagens da contemporaneidade vêm se reconfigurando, sobretudo por conta da influência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), de tal forma que o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o impacto dos novos gêneros textuais inseridos na cultura do digital.

Na seção que trata das práticas de linguagens, dos objetos de conhecimentos e das habilidades para o componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC enfatiza a ampliação do contato “[...] com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas” (BRASIL, 2018, p. 89). Assim, o documento normatiza que a organização das práticas de linguagens no Ensino Fundamental (anos iniciais) deva ocorrer por áreas de atuação (da vida cotidiana, do campo artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública), considerando os respectivos contextos da vida social.

Segundo Marcuschi (2008, p. 155), a noção de gênero textual deve estar associada à ideia de “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”, que circulam pelas esferas sociais e cotidianas dos indivíduos. A partir da visão já apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Os gêneros textuais estão inteiramente ligados a todas as esferas sociais. Estamos cercados por uma diversidade de textos, desde grupos familiares, relações de amizade, relação escolar (desde a entrada a sala de aula), campos jornalísticos, textos

digitais e a própria comunicação pela internet. Dito isso, pensar no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental exige uma reflexão sobre o fazer pedagógico e a abordagem dos textos vinculados às distintas atividades cotidianas dos alunos.

Em relação às competências específicas para a área de Linguagens previstas na BNCC, podemos dizer que um dos desafios é pensar o ensino de Língua Portuguesa articulado aos processos de alfabetização e de letramento, uma vez que a escola é uma das principais agências de letramento, que pode proporcionar aos alunos o contato com uma diversidade de práticas de leitura e escrita.

Para Marcuschi (2008, p.72), “[...] o texto é o evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Desse modo, o trabalho com os gêneros textuais na escola e em sala de aula oportuniza aos alunos vivenciarem práticas de linguagens a partir da inserção linguística, social e comunicativa dos textos.

Partimos da premissa que a utilização de distintos gêneros textuais nos ambientes de ensino-aprendizagem é extremamente relevante, afinal, o contato com uma variedade de gêneros em sala contribui para a alfabetização e, principalmente, para as práticas de letramentos dos alunos. Ademais, tem-se o fato de que o contato com gêneros textuais da cultura digital ajuda na aquisição da leitura, da escrita e das práticas de linguagens contemporâneas.

Nosso entendimento é que os gêneros textuais são formas culturais de ação, os quais possuem relevante função sócio comunicativa (MARCUSHI, 2008). Logo, é necessário pensarmos o ensino da Língua Portuguesa, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir da compreensão de que a criança inicia sua alfabetização já no contato com o mundo social, portanto, está inserida nas práticas de letramentos, utilizando-se de diferentes gêneros textuais (orais, escritos, multissemióticos e multimodais) nas práticas sociais de linguagens.

No tocante à contemplação dos novos gêneros textuais próprios da cultura digital, a BNCC orienta a reflexão das “[...] transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0” (BRASIL, 2018, p. 72), a partir da reconstrução sobre as condições de produção e recepção dos gêneros textuais das mais diversas esferas sociais.

Rojo (2013) destaca a necessidade de as escolas trabalharem com os diversos letramentos, de modo a inserir os alunos no mundo digital:

É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas. [...] Em certos artefatos digitais, observamos um uso bem desenvolvido de algumas habilidades que a escola deveria, hoje, tomar por função desenvolver, tais como: letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos ou multiletramentos (ROJO, 2013, p. 7-8).

Nesse sentido, é relevante que a escola perceba seu papel na formação de sujeitos digitalmente letrados, capazes de desenvolver e participar das diferentes linguagens presentes na cibercultura. Sobre o letramento digital, Xavier (2007), pontua que essa competência:

[...] implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2007, p. 134).

A BNCC também reconhece que os novos e multiletramentos, bem como as práticas da cultura digital, devam estar presentes no currículo, de modo a contribuir para “[...] uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de

linguagem (BRASIL, 2018, p. 70). Além disso, esse documento reconhece a diversidade cultural como uma das premissas imbricada à questão dos multiletramentos, tendo em vista que o Brasil é um país que apresenta uma enorme diversidade, tanto cultural, quanto linguística.

Por fim, cabe dizer que incorporar as tecnologias digitais na prática pedagógica não se trata somente de saber utilizá-las como meio ou suporte de ensino, mas de pensar possibilidades de construção de novos conhecimentos e habilidades referentes à cultura digital. Desse modo, entendemos que ao inserir no currículo escolar o estudo dessas novas práticas de linguagens, os professores que trabalham com a Língua Portuguesa podem oportunizar a inclusão digital dos alunos em processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de participação destes na cultura digital e nas práticas dos novos e dos multiletramentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que estamos inseridos numa cultura fortemente digital que, cada vez mais, desafia os professores a repensarem suas práticas de ensino, em especial aquelas mediadas pelas tecnologias digitais, este texto apresentou uma breve reflexão sobre a BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa (Anos Iniciais), ao passo que destacou a importância da abordagem das práticas de linguagens contemporâneas e do estudo dos gêneros textuais, associado aos processos de alfabetização e de letramentos.

As orientações expressas pela BNCC frisam a urgência de refletirmos sobre a associação do letramento escolar às práticas de linguagens típicas do mundo digital e aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de compreensão de muitos conceitos teóricos e das abordagens textuais que podem direcionar o trabalho do professor/alfabetizador com as práticas sociais de leitura e de escrita.

Por fim, pensando no processo de alfabetização, o currículo do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental deve contemplar a abordagem dos gêneros textuais enquanto práticas de linguagem de: construção textual, oralização, leitura, análise e produção textual. Acreditamos que, nos contextos de ensino mediado pelas tecnologias digitais, é preciso levar em consideração a construção de competência linguística que se materializa nos usos e nas práticas sociais dos letramentos, de modo a contemplar os contextos de circulação social, dentre eles o da cultural digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2022.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

LIMA, D. B. L.; SILVA, F. C.; MAFRA, R. F. S. BNCC e ensino de Língua Materna: anos iniciais. *In*: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU. **Anais...** 2020. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID6265_01102020235734.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1998.

XAVIER, A C. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 134-148.

CAPÍTULO 4

MULTILETRAMENTOS E TDIC NO ESPAÇO-TEMPO DO ERE: INSURGÊNCIAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS

Nádson Araújo dos Santos¹

INTRODUÇÃO

O interesse por esta temática decorre da minha experiência acadêmica e profissional, enquanto pesquisador e professor da área da Educação em contextos de estudos nos cotidianos escolares da educação básica. Neste capítulo, buscamos refletir acerca do ensino na perspectiva dos Multiltramentos e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se constituíram saberes necessários e insurgentes no espaço-tempo do Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade de ensino instalada no Brasil em decorrência da pandemia de Covid-19, que afetou, sobremaneira, os cotidianos escolares de milhares de professores, alunos e famílias em todo o país.

Para isso, metodologicamente, realizamos um grupo focal com professores da educação básica de uma escola pública na cidade de Coruripe – AL, especificamente, profissionais que atuavam nos anos iniciais e se encontravam *home-office* durante a realização da pesquisa, situação em que esses docentes lançaram mão de “rearranjos” didático-pedagógicos e estratégias outras de

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes (Cela) da Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduado em Pedagogia e Letras. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita.

ensino e aprendizagem, com vistas a atender o cenário caótico experienciado no ERE (SANTOS, *et al.*, 2021).

Sendo assim, apresentamos a partir das informações prestadas pelas professoras participantes do estudo, as formas como o trabalho docente foi realizado nesse cronotopo (BAKHTIN, 2013; 2014) e se essa práxis estava direcionada, ou não, a uma perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

O capítulo se organiza da seguinte forma: apresentamos o contexto do Ensino Remoto Emergencial no Brasil; discorremos sobre Multiletramentos em interface com as TDIC; seguido dos pressupostos metodológicos da pesquisa; e analisamos as práticas de ensino sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos no espaço-tempo do ERE com o intuito de problematizar as (im)possibilidades didáticas e o lugar das TDIC nas aulas remotas emergenciais. Por fim, expomos as (in)conclusões da pesquisa nas considerações finais.

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O QUE FOI E PARA QUEM?

A partir do Decreto n. de 69.527 de 17 de março de 2020 (ALAGOAS, 2020), instalou-se em Alagoas, e em diversas outras Unidades Federativas do Brasil, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade de ensino, se é que assim podemos denominar, caracterizou-se como a “escapatória” para uma tentativa de continuidade das aulas e a manutenção de um “novo” cotidiano escolar.

Segundo Saviani e Galvão (2020) foram diversas as consequências proporcionadas pelo ERE, entre elas destacam-se: a exclusão de milhares de estudantes, uma vez que muitos deles não conseguiram estabelecer contato com escola no período de distanciamento e isolamento social; a intensificação do trabalho dos professores em todos os níveis de escolarização; e ainda, implicações pedagógicas. Tais consequências levaram os autores a sustentar o discurso de que a adesão ao ERE por falta de alternativa é falacioso.

No início do ERE, muita gente imaginava que ele iria funcionar tal como a Educação à Distância (EaD). No entanto, com base em Ribeiro (2020), esclarecemos que há diferenças significativas entre o ERE e EaD. Pois a EaD é uma modalidade bastante conhecida e difundida no Brasil, instituições públicas e privadas de todo país possuem um leque de cursos online, em todos os níveis, tais cursos são planejados de modo que ofereçam flexibilidade de horários de aulas, de tempo disponível e de prazos para realização de atividades. A EaD exige para seu efetivo funcionamento um arcabouço de TDIC e infraestrutura organizacional e pessoal por parte daqueles que desejam ingressar nessa modalidade de ensino, uma vez que é desejável que tenham acesso à internet e possuam outros artefatos tecnológicos, como: notebook, impressoras, scanner, conectividades, entre outras, uma vez que as aulas e atividades são, geralmente, realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Porém, a experiência brasileira com o ERE demonstrou que as escolas, principalmente as públicas (RIBEIRO, 2020; 2021), não possuíam infraestrutura adequada, e ainda não tem.

Após dois anos de pandemia e ERE (2020-2021), refletimos quão urgente é o pensar/propor um ensino na perspectiva dos multiletramentos na escola. Nesse período de distanciamento, pesquisas demonstraram (SANTOS *et al.*, 2021a; 2021b) que foram exigidos dos professores e dos alunos letramentos que até então não estavam, e ainda não estão difundidos na escola, destacamos: letramento para produção de texto multimodal, letramento digital, letramento das mídias, entre outros (ROJO, 2019). Mas a final, o que são esses multiletramentos?

MULTILETRAMENTOS E TDIC EM INTERFACE: O QUE É E COMO SE FAZ?

Na década de 90, nos Estados Unidos, um grupo de estudiosos, denominado de *The New London Group (NLG)*, que podemos traduzir em língua portuguesa por Grupo Nova

Londres, iniciou uma discussão que se disseminou em todo o mundo. Nascia então o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. O manifesto, assinado pelos membros do NLG em 1996, apresentava paradigmas para os estudos semióticos dos textos, envolvendo diversas formas de produção, veiculação e conhecimento sobre os letramentos e buscava traçar princípios para a educação no futuro.

Nessa perspectiva, o NLG apoiou-se em dois pilares para expandir a compreensão sobre os multiletramentos: o primeiro pilar caracterizou-se pela compressão da diversidade linguística e cultura dos sujeitos; o segundo, pela diversidade multissemiótica possibilitada pelos usos de TDIC e símbolos multissemióticos. O NLG apontava para a necessidade de a escola tomar a seu cargo o estudo dos “novos letramentos” e incluir nos seus currículos a grande variedade de culturas presentes no contexto social dos sujeitos que constituem a escola e nela estão inseridos (ROJO, 2012).

De acordo com os estudiosos dos multiletramentos do NLG, a escola precisa se preocupar, cada vez mais, com a formação de sujeitos para que eles sejam capazes de realizar práticas ativas de ensino e aprendizagem. Cope e Kalantzis (2009, p. 7) destacam que “[...] a abordagem dos multiletramentos sugere uma pedagogia para a cidadania ativa, centrada nos alunos como agentes de seus próprios processos de construção do conhecimento”². A Pedagogia dos Multiletramentos nos direciona para a valorização de objetos culturais, linguísticos híbridos, impuros e marginais. Para isso, numa proposta de *design*, de transgressão das relações de poder, desterritorializa os cânones e os textos eruditos.

Para o NLG, sob essa ótica, é possível desenvolver um trabalho em que há lugar para a cultura das classes populares, dos movimentos periféricos, que permitem o acesso aos conteúdos

² Tradução nossa do texto original em língua inglesa: “*The multiliteracies approach suggests a pedagogy for active citizenship, centred on learners as agentes in their own knowledge processes*”.

centrais e marginais, tornando os sujeitos mais críticos e questionadores. A partir do pensar uma Pedagogia dos Multiletramentos, Rojo (2012, p. 16) discorre sobre o surgimento de uma nova ética e nova estética, destaca a autora:

Uma nova ética que já não se baseia tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos **letramentos críticos** [...] **Novas estéticas** também emergem, com critérios próprios. Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. Assim, meus critérios de “gosto”, de apreciação, de valor estético deferirão dos dele, fatalmente. (grifo da autora).

Ora, não é isso que vimos acontecer durante a pandemia da Covid-19 e trabalho docente no ERE? Professores e alunos buscando aprendizagens outras em canais livres do YouTube, em páginas de internet, compartilhamento de práticas nos grupos de WhatsApp (SANTOS, *et al.*, 2021a). A navegação livre e os repositórios abertos, os e-books publicados livremente sem uma “preocupação financeira” do direito à propriedade intelectual marcou sobremaneira o espaço-tempo do ERE. Ao tempo que a diversidade de uso de linguagens na produção desses materiais extrapolou os cânones, o crivo do material avaliado e disponível apenas no livro didático, ou em outros livros disponíveis na escola.

A Pedagogia dos Multiletramentos propõe, em sua concepção, uma ruptura com os processos de reprodução e apresenta uma nova abordagem direcionada para dinâmicas de transformação no que se refere à diversidade de linguagens, pelo que destacamos as multissemoses. De acordo com Cope e Kalantzis (2000a, 2000b) e Kalantzis e Cope (2000a, 2000b), a Pedagogia dos Multiletramentos intenciona propagar modos de ensinar que atendam às demandas da vida e do mundo do trabalho. Para que os sujeitos possam interagir com a sociedade moderna. No cronotopo do ERE tivemos que buscar, repentinamente, formas outras de ensinar, de maneira que fosse

possível atender as demandas advindas do isolamento e distanciamento social.

Na contemporaneidade, é bastante comum o leitor se deparar com textos multissemióticos e multimidiáticos materializados nos mais diferentes suportes: mídia do impresso; mídias audiovisuais; digitais; ou analógicos. De acordo com Lemke (1998), os textos multiletrados e hipermidiáticos constroem sentidos que são para além dos significados individuais das somas de modalidades apresentadas pelo texto. Para o autor (1998), os significados são multiplicados devido à explosão combinatória e, por meio da multimídia, as possibilidades de significação extrapolam a ideia de adição.

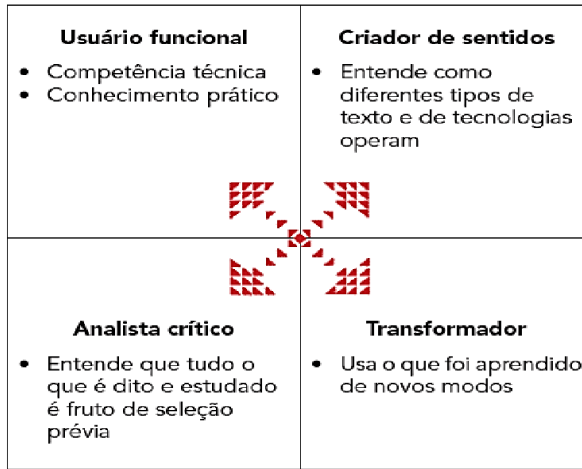
Mas como se caracterizam os Multiletramentos? Eles possuem características importantes relacionadas ao seu caráter estético. De acordo com Rojo (2012, p. 23):

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas).

Essas características fomentam a discussão da Pedagogia do Multiletramentos, evidenciando a diversidade cultural, global e local, e valoriza os objetos culturais híbridos e impuros. O que nos permite maior criticidade sobre o que seria bom ou não para a educação.

Rojo (2012), a partir do manifesto lançado pelo NLG, propõe alguns princípios sobre como encaminhar a Pedagogia dos Multiletramentos. Para a autora (2012), de modo geral, trata-se de formar um sujeito social que tenha competência técnica, mas para, além disso, que consigam se tornar criadores de sentidos, analistas críticos de seus objetos e transformadores sociais. Na figura 1, a seguir, o mapa/esquema dos multiletramentos, demonstra o como fazer a Pedagogia dos Multiletramentos.

Figura 1: Esquema dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012, p. 29)

Na figura 1, podemos observar um esquema em forma de quadrantes que orienta como se faz a Pedagogia dos Multiletramentos na escola. Esse quadro é conhecido como *the how*, que propõe um percurso de como realizar práticas multiletradas na escola. Destacamos que esse processo de realização do *the how* pode ser implementado em todas as áreas de conhecimento para melhor desenvolver as habilidades e os letramentos dos alunos.

No primeiro quadrante, o destaque é para a apropriação técnica, direcionado para instrumentalização, ou seja, é a fase do processo em que os alunos desenvolvem conhecimento prático acerca do tema/conteúdo que está sendo ministrado/estudado. O segundo quadrante, analista crítico, é uma etapa em que o aluno, já possui um conjunto de conhecimentos práticos que lhe permite analisar criticamente o que está estudando/aprendendo. No terceiro, criador de sentidos, trata-se de uma etapa do processo em que o sujeito é capaz de construir sentidos a partir de como operam as tecnologias e as linguagens na sociedade para que assim, conforme apresenta o quarto quadrante, seja capaz de

utilizar o que aprendeu, porém, de forma ressignificada, aplicando a vida.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2013) realizada em uma escola pública do município de Coruripe-AL. A escola é do tipo urbana e atende o público dos espaços urbano e rural. Funciona em três turnos e atua nas etapas de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental completo; Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Os sujeitos partícipes do estudo são seis professoras que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental durante o ERE em 2020. A seguir, no quadro 1, apresentamos um quadro com a qualificação das professoras:

Quadro 1: Qualificação das professoras

Professora ³	Formação	Atuação	Idade
P1	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	5º ano	30 anos
P2	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	5º ano	38 anos
P3	Licenciatura em Pedagogia	4º ano	36 anos
P4	Licenciatura em Pedagogia	5º ano	34 anos
P5	Licenciatura em Pedagogia	4º ano	38 anos
P6	Licenciatura Pedagogia	4º ano	37 anos

Fonte: dados da pesquisa (2020).

O *corpus* da pesquisa se constitui pelas narrativas das professoras, reverberadas em um grupo focal (GATTI, 2005) realizado em ambiente virtual *online* por meio da plataforma de streaming *Google Meet* e pelas respostas a um formulário eletrônico do *Google Forms*.

³ Para preservar a identidade das professoras utilizaremos o padrão PN (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) para se referir aos sujeitos partícipes da pesquisa.

A sessão do grupo focal durou 97 (noventa e sete) minutos e nela foram abordadas questões relacionadas a atuação das professoras nas aulas de leitura ministradas antes e durante a pandemia de Covid-19, com a intenção de conhecer de que maneira esta prática poderia estar direcionada, ou não, numa perspectiva dos multiletramentos e do uso das TDIC nos processos de ensino aprendizagem.

Para a análise dos dados lançamos mão da técnica análise do conteúdo - AC (BARDIN, 2011). De acordo com a autora, a AC é realizada da seleção do *corpus*, seguida da transformação dos dados em unidades de registro, da criação do sistema de categorias e da interpretação e conclusão das análises. Esse processo, metodologicamente, é realizado seguindo quatro etapas, nessa ordem: pré - análise; codificação; categorização; análise. Nesta pesquisa aplicamos a técnica nos dados gerados a partir da transcrição da sessão de grupo focal com as professoras participantes da investigação.

MULTILETRAMENTOS E TDIC NO ESPAÇOTEMPO DO ERE: (IM)POSSIBILIDADES DIDÁTICAS

No espaçotempo do ERE as TDIC foram uma espécie de salvação para a tentativa de continuidade das aulas (SANTOS, *et al.*, 2021a; 2021b) em todo o país. Nesta pesquisa, buscamos ouvir os professores que estavam trabalhando remotamente para que, a partir de suas falas, pudéssemos discorrer sobre os desafios e as (im)possibilidades didáticas diante do cenário pandêmico, observando os rearranjos das práticas docentes para atuação numa perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e para o potencial uso das TDIC em contexto pedagógico. Primeiramente, apresentamos os relatos dos professores sobre a recepção dos alunos quanto às aulas em ambiente virtual.

Dificuldades de acesso e estranhamento no cenário virtual: alteração do/no cotidiano escolar e uso do celular

Em se tratando, especificamente, das dificuldades enfrentadas pelas professoras e seus alunos, as docentes relataram que a sala de aula virtual e a exposição dos alunos às câmeras geravam uma espécie de desconforto e timidez nos alunos quanto à participação nas aulas síncronas, e que na tentativa de mitigar esse afastamento e a falta de interação com eles, elas utilizam outras estratégias para conseguir trabalhar com eles. Segundos P2, umas das alternativas para interagir com esses alunos, se dava pela utilização do WhatsApp como instrumento de mediação. Ao tempo que as profissionais destacam a importância da plataforma de streaming Google Meet para que fosse possível manter contato com os alunos. Observemos a seguir um trecho do relato de P2, exposto no quadro 2.

Quadro 2: Relato de P2: o estranhamento no auditório virtual

Na realidade que estamos vivenciando muitas vezes ministramos aulas pelo Google Meet. O que tem sido difícil para o professor, pois há alunos que têm um pouco de receio, uma espécie de trava, uma timidez. Não querem ler por estarem sendo ouvidos e observados pelos outros colegas. Isso acaba se tornando um empecilho para que ele pratique, por exemplo, a leitura no momento da aula. Mas nós, nesses casos, utilizamos outras ferramentas, como o WhatsApp, que é individual. Mas, para nosso trabalho, fica difícil essa questão, como se tornou difícil para gente, por que o Google Meet, é uma das ferramentas que nós temos para trabalhar, é ele que nos proporciona um contato maior com a turma, chegar mais próximo, conseguir vê-los, conversar com eles. Mas essa timidez dificultou bastante a prática da leitura. No entanto, acredito que há outros modos que precisamos descobrir para que a gente venha interagir com esses alunos com sucesso.

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Como observamos no relato exposto no quadro 2, alguns alunos estranharam as aulas através das plataformas virtuais. De acordo com Rojo (2012) a apropriação técnica é necessária para que haja a ampliação da aprendizagem numa perspectiva da

pedagogia dos multiletramentos. Para que os alunos pudessem construir sentidos, a apropriação técnica era fundante.

Em se tratando de cenário de crise sanitária e da migração repentina para as plataformas virtuais, professores e alunos levaram um tempo para que pudessem falar olhando para uma câmera, ou mesmo para utilizar corretamente o microfone e os fones de seus artefatos eletrônicos para não prejudicarem o andamento das aulas, por exemplo. Como muito bem expõe P2 no quadro 2, em algumas circunstâncias os professores tiveram que recorrer ao uso de WhatsApp e outros meios digitais.

Pesquisas apontam (REDE, 2020; SANTOS, *et al.*, 2021a) que o WhatsApp foi um dos artefatos digitais mais utilizados para as aulas durante o ERE. Os aparelhos celulares/smartfones modernos possuem uma série de recursos multimodais que puderam ser explorados pedagogicamente durante a pandemia de Covid-19. Segundo P2, o celular foi um recurso indispensável para as aulas remotas, uma vez que já era utilizado nas aulas mesmo antes do ERE, e com a emergência sanitária o uso se intensificou, acrescenta:

Quadro 3: Relato de P2: uso do celular

Agora na pandemia, por exemplo, o celular se tornou indispensável. Através do aparelho é que foi possível nos comunicar com os alunos, e mesmo antes da pandemia, os estudantes que já tinham celular, o levava para a escola. Quando tinha internet, o que não era comum a todos devido questão de acesso, utilizávamos como recurso de pesquisa na sala. [O celular] é uma forma de estimular os alunos para a prática de leitura. P2

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Numa perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, o celular pode ser utilizado para além do seu uso convencional de comunicação. Os aparelhos modernos são dotados de tecnologias e aplicativos que transgredem as éticas e as estéticas (ROJO, 2012) estabelecidas nos cânones. A apropriação técnica de tais recursos, a análise crítica deles, a construção de sentidos e a aplicação para a vida nunca foram tão urgentes para o trabalho no ERE. Dessa maneira, sugerimos que a inserção da Pedagogia dos

Multiletramentos nas escolas, teria de certa maneira, cooperado com um ensino remoto de melhor qualidade.

O trabalho com as mídias e linguagens potencializado pelo uso das TDIC no ERE

Um dos pilares da Pedagogia dos Multiletramentos é a sustentação de um processo de ensino e aprendizagem que considere a diversidade de mídias, línguas e linguagens que experienciamos na sociedade pós-moderna. E durante o ERE não foi diferente, posto que, segundo as professoras entrevistadas, o uso das mídias digitais foi potencializado com a instalação do ERE no país.

Os professores afirmam que esse uso já ocorria antes da pandemia da Covid-19, porém, todos foram forçados, querendo ou não, conforme aponta P1, a apropriar-se de letramentos outros para interagir virtualmente, observemos o relato de P1 no quadro 4.

Quadro 4: relato de P1: busca por novas habilidades

O período que a gente está passando, da pandemia de covid-19, nos tem levado a utilizar as mídias, as tecnologias digitais. Estamos buscando novas técnicas, novas formas de trabalho, quem não tinha habilidade em utilizar as mídias, agora, querendo ou não, teve que aprender.
--

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Conforme podemos observar no quadro 4, a narrativa de P1 demonstra que todos foram forçados a aprender e a utilizar as mídias. E atrelado a essa aprendizagem, destacamos com base na fala da professora, uma busca por novas estratégias didáticas para a continuidade das aulas, com vistas alcançar a aprendizagem significativa dos alunos. Os relatos os professores demonstram que o uso dos artefatos digitais antes do ERE era quase sempre limitado a instrumento de comunicação. Observemos o relato de P1 no quadro 5:

Quadro 5: Relato de P1: uso de mídias antes da pandemia

Se antes da pandemia a gente já trabalha com as mídias, agora é que estamos trabalhando dobrado, apesar de alguns alunos já estarem habituados a trabalhar com algumas outras mídias, diferente do Google Meet, com Zoom Meet, com as plataformas de web conferência, nós já utilizávamos o WhatsApp para comunicação em grupos, simulados realizados online, quiz, entre outros.

Fonte: dados da pesquisa (2020)

Como vimos, as professoras relatam que o trabalho com as TDIC se intensificou com o ERE. Afirmam que antes do ERE era comum, na escola, a utilização das TDIC em suas aulas, pois, segundo as professoras, os alunos já tinham o hábito de realizar simulados e quiz, por exemplo. Portanto, numa perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, para além do uso, deve-se considerar o *the how*, as diversidades culturais e de linguagens, as tecnologias digitais e as multissemiões como pilares nos processos de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dissemos na introdução deste capítulo, buscamos refletir a maneira como o ensino na perspectiva dos Multiletramentos e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) se constituíram saberes necessários e insurgentes no espaço-tempo do Ensino Remoto Emergencial (ERE). E a partir das falas/narrativas das professoras inferimos que o conhecimento sobre os Multiletramentos e o uso pedagógico das TDIC são saberes urgentes e insurgentes para a escola contemporânea.

Percebemos que os cotidianos escolares foram atravessados pela busca de novas e outras práticas docentes para que fosse possível tentar uma continuidade de aulas na modalidade remota emergencial. Vimos que os professores enfrentaram grandes desafios, que aqui denominados de “rearranjos”, para criar e manter salas de aulas virtuais. E, para além da usabilidade, desenvolver estratégias para manter seus alunos presentes nas

aulas e ajudá-los na ampliação de competências e habilidades para fazerem uso das TDIC numa perspectiva pedagógica.

Dessa maneira, entendemos que há para a ampliação dos estudos de como fazer a Pedagogia dos Multiletramentos com os alunos do ensino fundamental, para que assim, a escola forme sujeitos capazes de ressignificar suas práticas e transformar o mundo. O ensino e a aprendizagem na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos são urgentes e insurgentes no/do/com os cotidianos escolares, seja em contextos do ERE e ou além.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Decreto nº 69.527, de 17 de março de 2020**. Institui medidas temporárias de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19 (coronavírus), no âmbito da rede pública e privada de ensino no âmbito do estado de alagoas, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Alagoas, Maceió, 17 de março de 2020.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. Rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardino et al. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M.; Designs for social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000a. Cap. 10.

COPE, B.; KALANTZIS, M.; Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000b. Introduction

COPE, B.; KALANTZIS, M.; Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEMKE, J. Metamedia literacy: transforming meanings and media. *In: REINKING; D. et al. (Eds.). Literacy for the 21st century: technological transformation in a post-typographic world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.

REDE, A. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201. 2020.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (1h 24min 11seg). **Publicado pelo canal do Gellite Ufal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XgaTuaZH8O0>. Acesso em 10 de jan. 2022.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais: ciclos de precariedade diante da pandemia. [s.l., s.n], 2021. 1 vídeo (1h 33min 25seg). **Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-lftZT7oFI>. Acesso em 10 de jan. 2022.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídia, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P. Tecnologias digitais e educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19: Percepções de professores /as de Língua Portuguesa. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S. l.], n. 59, p. 97-115, 2021a. DOI: 10.24840/esc.vi59.338. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/338>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SANTOS, N. A.; SANTOS, W. P.; SANTOS, A. C. Letramento digital e práticas docentes: o ensino de Língua Portuguesa em contextos da Pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n.

2, p. 373-392, 24 jun. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.59618>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/59618>. Acesso em: 09 dez. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) 2021 -Ano XXXI n. 67. ISSN 1517-1779, p. 36-49.** Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 10 jan. 2022.

CAPÍTULO 5

OPERACIONALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS PROPRIEDADES DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA VIA MTS COM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Jael Alves da Silva Cabral¹
Leonardo Brandão Marques²

INTRODUÇÃO

As discussões sobre processos educativos próprios para indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais - NEEs têm sido ampliadas em grande escala nos últimos anos, em particular, tratando-se do autismo, muitos estudos vêm sendo empreendidos no âmbito educacional, entretanto, o campo da avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido pouco explorado quando se buscam estratégias e instrumentos diversificados. O Autismo é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) – DSM-V, da Associação Americana de Psiquiatria (APA) como um transtorno do neurodesenvolvimento sendo tratado como Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Em concordância com Khoury, Teixeira e Carreiro (2014), crianças com TEA podem apresentar graus variados de deficiência intelectual (leve, moderado e severo), podendo ser

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-Graduação em Psicopedagogia, Neuroeducação e Tecnologias Educacionais. Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado em uma Sala de Recursos Multifuncional de uma escola pública de Atalaia-AL.

² Professor Adjunto do Centro de Educação da UFAL (CEDU/UFAL) e integrante do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES/UFAL).

ocasionado por fatores genéticos e ambientais e, apesar de afetar habilidades sociais e cognitivas, crianças com TEA possuem ampla capacidade de aprender conceitos concretos, linguísticos, matemáticos e de informática, além de ótima memória de longo prazo e muitas outras habilidades. Fernandes e Viana (p. 308, 2009) propõem que “pessoas com NEEs apresentam, normalmente, impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade”. Sujeitos com TEA apresentam disfunções no que compete principalmente à interação social, comunicação, comportamento e habilidades cognitivas e de acordo com esta proposição torna-se emergente lançar mão de formas de ensinar que favoreçam o pleno desenvolvimento deste grupo.

Apesar do reconhecimento do potencial de desenvolvimento equivalente dos estudantes com TEA ao de crianças neurotípicas, autistas podem necessitar de uma intervenção mais estruturada e diretiva para garantir que tais aprendizagens ocorram. Entende-se como neurotípico o indivíduo que possui um desenvolvimento neurológico regular enquanto o indivíduo neuroatípico ou neurodivergente possui distúrbios de funcionamento psíquico que interferem no comportamento, coordenação motora e em outras áreas da vida humana, sujeitos com TEA, por exemplo, são caracterizados como sujeitos neuroatípicos. Crianças neuroatípicas se configuram como “neurologicamente diferentes” e seus diagnósticos clínicos não se enquadram como doença, mas como uma condição que faz parte de sua identidade (ORTEGA, 2008). Nessa direção, dentre os atores que buscam contribuir para a inclusão desse público se observa a ascensão cada vez mais notória no Brasil de estudos de base analítico comportamentais (WHALON *et al.*, 2009).

Crianças autistas, quando expostas a propostas alternativas e interativas podem desenvolver-se integralmente, com eficiência e qualidade, e sabendo que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação – TDICs podem proporcionar valiosas

experiências e oportunidades de aprendizagem (FLETCHER, 2014; KHOWAJA & SALIM, 2013; RAMDOSS *et al.*, 2011) fazem-se necessárias metodologias no cerne das tecnologias digitais que estimulem o interesse e contribuam para o progresso da aquisição de habilidades de leitura e de escrita, que por sua vez podem ser potencializadas tanto na sala de aula regular como no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Embora as tecnologias digitais tenham atraído olhares e diversos estudos com intenção de serem articuladas aos processos educacionais, nota-se que a incipiência de recursos digitais práticos metodológicos capazes de estimular competências linguísticas em crianças autistas têm dificultado a inclusão de autistas quanto ao uso das tecnologias e no auxílio ao desenvolvimento cognitivo de forma dinâmica. Em uma recente revisão (CABRAL; MARIN, 2017) foi encontrado que 45,6% (n = 42) dos estudos que relataram e avaliaram intervenções realizadas no contexto escolar, apenas dois desses estudos focaram diretamente na avaliação e ensino de leitura (CHIANG; LIN, 2007 e GANDHI, 2007).

Para Fernandes e Viana (2009, p.308) “a oferta de ambientes educacionais ricos em estímulos favorece, indubitavelmente, o desenvolvimento democrático da inteligência” e mediante esta proposição, adotou-se nesta pesquisa a aplicação de tarefas (Emparelhamento-com-o-modelo - *Matching-to-sample* - MTS) e o modelo de avaliação por equivalência de estímulos (Sidman e Tailby, 1982), paradigma que se apoia na realização de repertórios com diferentes estímulos e possibilidades de combinações para avaliar comportamento e desempenho dos participantes a partir da resposta a cada combinação. O MTS *Player*³ é um instrumento com potencial de promover aprendizagem da leitura ao proporcionar o relacionamento entre estímulos textuais, visuais e sonoros. Neste estudo, a proposta de aplicabilidade do MTS se concentra na avaliação da apropriação das competências

³ SIEL - Sistema Inteligente de Ensino a Leitura (tecnologiasdeensino.org).

compreendidas no Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de crianças com TEA junto ao desenvolvimento da leitura, dada a inexistência de trabalhos com essa preocupação específica.

Isto posto, a proposta de avaliação das habilidades de escrita e de leitura compreendeu tarefas no campo da leitura e da escrita realizadas por dois estudantes do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Alagoas no processo de retorno às aulas presenciais após afastamento social decorrente da pandemia do Covid-19 mediadas pela ferramenta MTS com a finalidade de mapear suas necessidades de aprendizagem e avaliar o desenvolvimento da leitura e seu processo de aquisição de escrita no que compete às propriedades do SEA.

UMA ABORDAGEM INICIAL SOBRE AUTISMO E ALFABETIZAÇÃO

A Associação Americana Psiquiátrica determina que “O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.” (*AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION*, 2014.)

Hoje, o autismo é definido por um conjunto comum de sintomas, admitindo-se que ele seja melhor representado por uma única categoria diagnóstica, adaptável conforme apresentação clínica individual, o que permite incluir especificidades clínicas, como transtornos genéticos conhecidos, epilepsia, deficiência intelectual e outros. Passa-se a considerar que déficits na comunicação e comportamentos sociais são inseparáveis e podem ser avaliados mais acuradamente quando observados como um único conjunto de sintomas com especificidades contextuais e ambientais. (SELLA; RIBEIRO, 2018, p. 29.)

Um grande desafio tanto para crianças neurotípicas quanto para neurodivergentes é a aquisição da escrita, dada a sua própria

complexidade em termos de normas, além das formas de abordagem e estímulos que mediam e possuem plena influência neste processo. O autista comumente enfrenta problemas para construir palavras ou sentenças bem como para dominar a habilidade da leitura e estas limitações costumam refletir em suas habilidades de comunicação, organização, raciocínio e compreensão (KHOWAJA; SALIM, 2013 e WHALON; HART 2011).

Para Sella, Silva e Santos (2020):

A escrita é uma rede de relações entre diversas habilidades, as quais variam das (a) mais simples e discretas (passíveis de serem observados o início e o fim de sua execução), como a escrita manuscrita ou digitação das letras e seus derivados (palavras, frases, parágrafos, textos, etc.) a partir de cópia e ditado até (b) as mais complexas, como a escrita de livros, que exigem não apenas os comportamentos motores da escrita manuscrita ou digitação, mas também o uso adequado da ortografia, gramática, pontuação e o próprio comportamento de edição do autor sobre o seu próprio texto. (SELLA *et. al.*, 2020., p.20.)

Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que a aquisição de escrita socialmente relevante pode ser lograda a partir de níveis de desenvolvimento caracterizados como pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético. Tais níveis contribuem para a avaliação da aprendizagem dentro dos parâmetros da alfabetização, mas não em sua integralidade, uma vez que é conhecida a amplitude de aspectos contidos nesse processo. No contexto da alfabetização estão envolvidas diversas habilidades sendo primordial o conhecimento da técnica que se refere ao som e grafia e a prática social, já que é insuficiente conhecer a estrutura técnica das palavras sem saber usá-las. A este último processo, Magda Soares (2005) nomeia como letramento e pontua com firmeza a inseparabilidade entre alfabetização e letramento, que embora se constituam como processos distintos são, essencialmente importantes ao processo de apropriação da língua materna.

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p.24.).

Ainda que se tratem de processos indissociáveis é crucial compreender as especificidades de cada processo e nos propomos, portanto, a nos debruçar essencialmente sob conceitos e considerações dispostas no campo da alfabetização, dado que é neste campo em que se detém a pretensão de avaliação. Para tornar-se alfabetizada a criança precisa fazer uso do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, Morais, Albuquerque e Leal (2005) apresentam o SEA como um sistema que ultrapassa o código não se limitando, portanto, à identificação fonêmica ou memorização de letras, sendo composto por sete propriedades que se relacionam entre si. Ao reconhecer e dominar as propriedades deste sistema as crianças passam a desenvolver suas habilidades de escrita e de leitura e a partir de então estão aptas a fazer uso social das competências adquiridas.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PERCURSO FORMATIVO DE CRIANÇAS COM TEA

Diversas abordagens têm sido desenvolvidas a fim de contribuir para o desenvolvimento de indivíduos com TEA, com grande destaque estão a Análise Aplicada do Comportamento - *Applied Behavior Analysis* (ABA) que se constitui em síntese, como uma abordagem de estudo e desenvolvimento de tecnologias comportamentais que investiga o comportamento relacionado aos eventos e ambientes com os quais o sujeito interage, tendo por finalidade a redução de problemas comportamentais originados pelo transtorno. Preocupando-se com a melhoria e a compreensão do comportamento humano, esta ciência apoia-se em táticas para

identificar as variáveis que promovem tais características de modo sistemático (COOPER, HERON & HEWARD, 2014).

Gomes e Souza (2014), em seu trabalho de verificação de aprendizagem da leitura de estudantes autistas por meio do ensino de sílabas e figuras conseguiram estruturar ações de ensino específicas e adequadas aos contextos identificados. As tarefas ajudavam as crianças a progressivamente irem adquirindo a habilidade de combinação de sílabas simples. Adicionalmente, as tarefas permitiam verificar algum grau de compreensão do que era escrito, por meio da associação de imagens às palavras compostas pelas crianças. As autoras propuseram que, ao estabelecer relações entre apoio imagético e palavra, os aprendizes construíram de maneira indireta, mas efetiva a compreensão da palavra lida, sendo esta uma alternativa altamente eficaz para crianças com TEA, tendo em vista a conceituação do TEA que de acordo com o DSM-V também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades fazendo-se necessário viabilizar para estes grupos procedimentos e atividades que não demandem, no início da consolidação das habilidades, demasiada abstração e/ou que sejam minimamente estandardizadas. Uma revisão realizada por Sella *et al.* (2018) que buscou sistematizar informações analisando estudos interventivos no processo de ensino da escrita de crianças com TEA dos anos de 2008 a 2018 destacou a importância do estabelecimento de requisitos iniciais mínimos e habilidades no campo da escrita bem como tecnologias assistivas a fim de fortalecer o ensino e seus resultados.

Um outro estudo que avaliou o nível de leitura de 40 alunos com TEA no ensino regular expressou as grandes dificuldades enfrentadas pelos participantes da pesquisa. A avaliação constatou que “as dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura apresentadas pelas crianças com TEA indicam a necessidade de organização pedagógica para favorecer as habilidades e competências individuais” (PERIM; ROCHA, 2020). Nunes (2016) afirma que o ensino da leitura para autistas exige especificidades cognitivas, sociocomunicativas e

comportamentais e diante dessas particularidades urge a necessidade de estratégias de intervenção próprias para este fim. Podem-se verificar essa demanda com base, por exemplo, no estudo de revisão dos trabalhos publicados entre os anos de 2007 a 2014, concluiu-se que as publicações nacionais a respeito da temática compreensão leitora são limitadas, tratando-se do grupo específico autista as propostas de intervenção de leitura eram inexistentes no acervo científico do país.

Avaliar a aprendizagem e mapear necessidades são ações que contribuem positivamente para o desenvolvimento das crianças com NEEs, sendo uma concepção amplamente defendida por estar incorporada aos fundamentos do Plano Educacional Individualizado - PEI, que sobretudo “permite atentar para as necessidades de aprendizagem do estudante com deficiência ao planejar os métodos e estratégias de ensino a serem utilizadas” (DA SILVA; CAMARGO, 2021, p. 5). Sobre este elemento, Silva e Camargo (2021) ressaltam ainda que o PEI possui capacidade de promover avanços no contexto educacional, assegurando que:

Um caminho para o progresso escolar do estudante com deficiência, é a individualização do ensino, no que se refere ao ato de planejar o ensino para todos, mas levando em consideração o que o aluno já conhece, como suas especificidades, suas potencialidades e suas formas de se relacionar com o processo de aprendizagem. (SILVA; CAMARGO, p. 5, 2021, p.5).

Se tratando especificamente do Sistema de Escrita Alfabética, a existência de abordagens, métodos ou procedimentos sistematizados e substanciados que viabilizem a avaliação da apropriação dos aspectos que compõem o sistema de maneira prática e articulada ao uso de tecnologia digital é nula. Identificar as habilidades linguísticas das crianças é uma ação intrínseca ao processo pedagógico para que sejam traçadas e desenvolvidas propostas de ensino que ocorram em conformidade com suas necessidades e realidades. Oliveira e Campos (2005) afirmam que “a avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação

com o ensino” que com a ausência de procedimentos avaliativos a aprendizagem pode ser, incontestavelmente, prejudicada a níveis expressivos, manifestando-se assim a necessidade de se repensar e conceber métodos e instrumentos de avaliação das propriedades referentes à escrita e leitura para crianças com TEA.

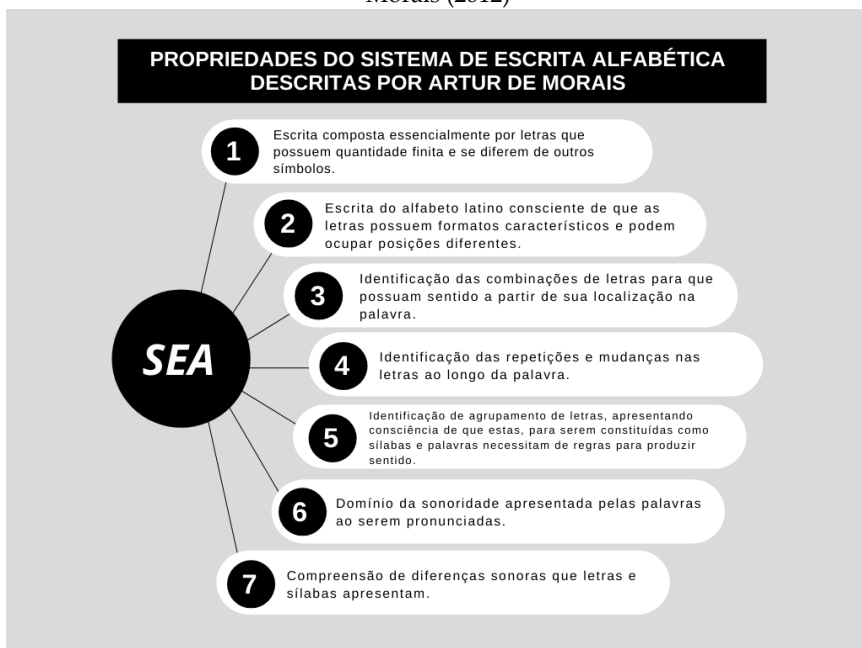
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A pesquisa possui como objetivo geral a verificação da aplicabilidade do procedimento de MTS na avaliação de algumas das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética sumarizadas por Morais. A coleta ocorreu em uma escola pública de Alagoas com duas crianças diagnosticadas com TEA. Tratando-se dos objetivos específicos, o presente estudo se propõe a demonstrar a importância do diagnóstico formativo de crianças com TEA na área da escrita e da leitura de forma conjunta, identificar as necessidades de aprendizagem no campo linguístico do grupo avaliado e incluir crianças autistas em processos educativos digitais diversificados.

O trabalho foi realizado com duas crianças que foram submetidas aos mesmos repertórios de atividades. A primeira etapa consistiu na aplicação de atividades não informatizadas compostas por Tarefa de Leitura, Tarefa de Cópia Manuscrita e Tarefa de Escrita para conhecer o nível de aproximação com a alfabetização. Essas atividades contaram com a disposição de fichas com palavras impressas para atender aos 3 tipos de tarefas mencionadas. A análise dessa etapa se apoiou na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). A segunda etapa compreendeu a realização das tarefas MTS, com repertórios quantificados em quatro sessões totalizando 194 tarefas por criança, subdivididas em dois tipos: tarefas específicas da ARLE - Avaliação da Rede de Leitura (FONSECA, 1997) para avaliação dos níveis de leitura, e tarefas próprias para a avaliação das 7 propriedades do SEA (Figura 1). Ambos os dois tipos de tarefas (ARLE e SEA) foram baseadas no

modelo de equivalência de estímulos baseados em 3 estímulos centrais conforme a Figura 2.

Figura 1: Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética descritas por Artur de Moraes (2012)



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 2 - Estímulos centrais dos repertórios

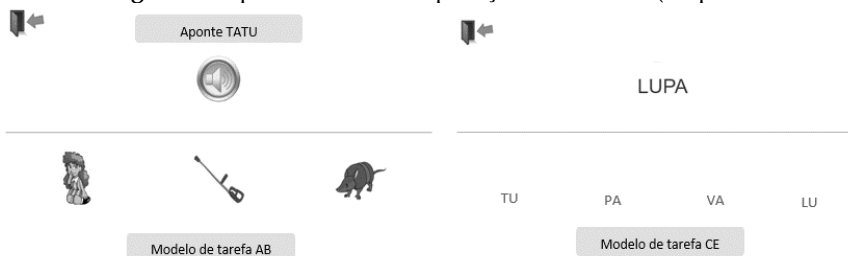


Fonte: elaborada pela autora.

No processo com as tarefas informatizadas as crianças estiveram em sala reservada com acesso a um notebook com internet logado na plataforma MTS *Player/SIEL* para serem aplicadas as sessões. As Sessões ARLE envolveram 7 combinações de estímulos representados pelas siglas: AB - Palavra ditada e figura, AE - Palavra ditada e composição de palavra/sílaba/letra,

AC - Palavra ditada e palavra impresso (em tela), CC - Texto impresso e texto impresso, BC - Figura e texto impresso, CE - Texto impresso e seleção/composição de texto/sílaba/letra, CB - Texto impresso e figura. Cada tarefa envolvia pelo menos um dos 3 estímulos centrais (Figura 2), de acordo com a exemplificação das figuras dispostas abaixo. O ARLE também já foi chamado de DRL - Diagnóstico da Rede de Leitura (AQUINO DE SOUZA *et al.*, 2020), mas tem sido adotado a nomenclatura mais recente que não enfoca no aspecto diagnóstico das tarefas.

Figura 3: Capturas de tela da aplicação MTS/ARLE (Etapa 2).



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 4: Capturas de tela da aplicação MTS/SEA (Etapa 3)

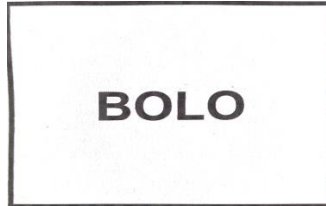


Fonte: elaborada pela autora.

RESULTADOS E BREVE DISCUSSÃO

A partir das sessões realizadas foram obtidos resultados que permitiram a verificação da hipótese proposta.

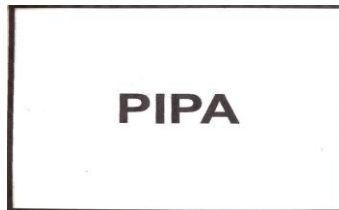
Tarefa de Leitura: apresentação da ficha com palavra impressa com instrução falada para reconhecer qual a palavra.



Exemplo de palavra modelo

Ô BO

Resposta do participante 1. Resposta do participante 2.

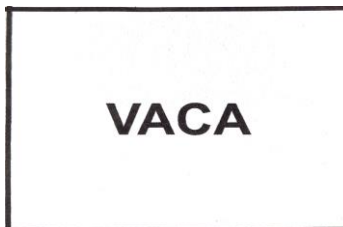


Exemplo de palavra modelo.

TA PAA

Resposta do participante 1. Resposta do participante 2.

Tarefa de Cópia Manuscrita: apresentação da ficha com palavra impressa e com instrução falada para a escrita conforme a palavra apresentada.



VCA VAC

Resposta do participante 1. Resposta do participante 2.

FIVELA

Exemplo de palavra modelo.

IUA IUA

Resposta do participante 1. Resposta do participante 2.

BOLO

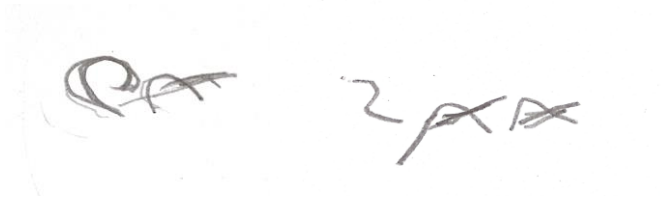
Exemplo de palavra modelo.

lo o

Resposta do participante 1. Resposta do participante 2.

Tarefa de Escrita: apresentação da palavra de forma oral, que deverá ser escrita logo após.

SALADA



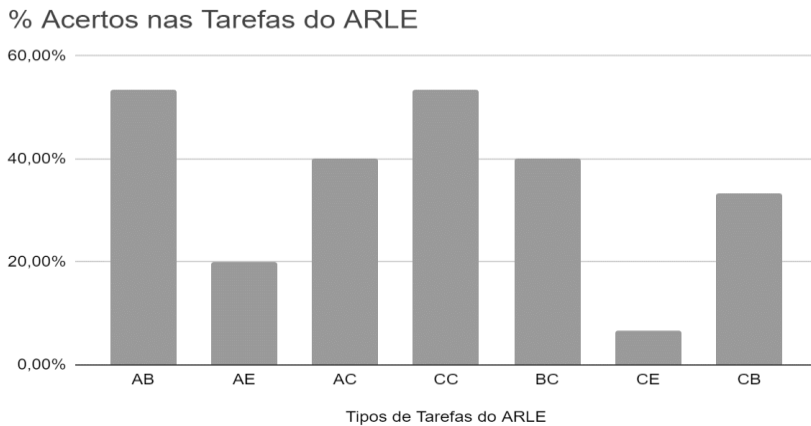
Resposta do participante 1. Resposta do participante 2.

Por meio dos resultados iniciais acima apresentados foi possível compreender o nível de inserção das crianças na alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) designam estágios da escrita e, conforme o entendimento da teoria composta pelas autoras, pôde-se identificar que os dois participantes se encontram no grau silábico com valor sonoro. Uma vez que ambos demonstram certo entendimento da relação letra-som, que palavras exigem a formação de sílabas, mas ainda não são capazes de estruturar palavras coerentes com sílabas devidamente organizadas de acordo com o som que deve ser produzido por elas.

Com relação às tarefas na área da leitura ARLE, mediante operacionalização das tarefas MTS constatou-se, conforme os gráficos dispostos abaixo, que os dois participantes apresentaram resultados semelhantes nas tarefas relacionadas à associação entre palavra ditada e figura (AB) e identificação do texto impresso modelo em meio a outras opções apresentadas (CC) ultrapassando 50% de acertos. Os acertos em tarefas que compreenderam palavra ditada e palavra impressa em tela (AC), figura e texto impresso (BC) e texto impresso e figura (CB) se encontram abaixo de 47% e acima de 33%. Evidenciou-se também

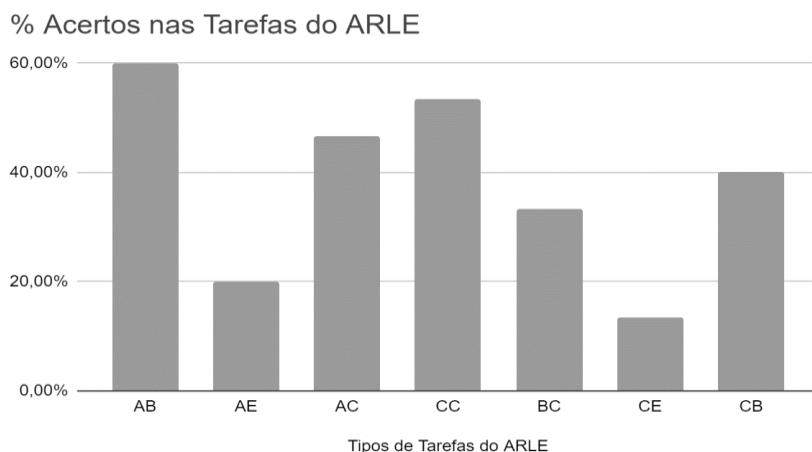
que as maiores dificuldades se mantiveram em tarefas de correlação entre palavra ditada e composição de palavra/sílaba/letra (AE) e de texto impresso e seleção/composição de texto/sílaba/letra (CE) apresentando porcentagens de acerto entre 6% e 20%. Como referência, 40% de acertos indica que o participante acertou 6 das 15 tentativas de cada tarefa. Considerando a configuração das tarefas de MTS do ARLE (15 tentativas por tarefa, com 3 alternativas de escolha por tentativa e apenas uma alternativa correta por tentativa) pode-se calcular a probabilidade de acerto ao acaso. Adotando uma distribuição binomial obtemos uma probabilidade de acerto ao acaso de 5 tentativas das 15 de 21,4% de chance. A fórmula adotada para esse cálculo foi: $P(k, n) = \binom{n}{k} \cdot p^k \cdot (1-p)^{n-k}$, onde n e k são as probabilidades de acerto e erro dado o n de 15 tentativas totais.

Figura 5: Porcentagem de acertos por tipo de tarefa do ARLE para o Participante 1



Fonte: elaborada pela autora.

Figura 6: Porcentagem de acertos por tipo de tarefa do ARLE para o Participante 2

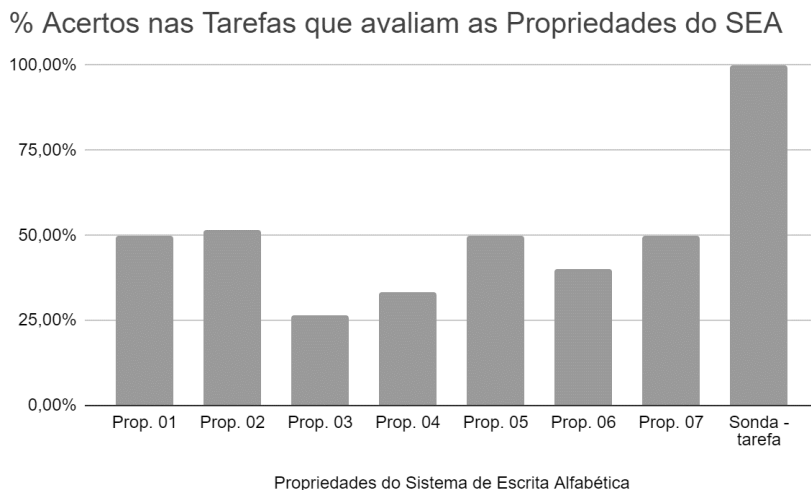


Fonte: elaborada pela autora.

Nestes dois casos específicos percebe-se que as combinações som e imagem (AB) e som e palavra impressa (AC) foram os tipos de tarefas com maior número de acerto das crianças, indicando a existência de um potencial de percepção, associação e composição textual, fatores que são comuns ao processo de apropriação da cultura da leitura. Pode-se dizer que as crianças estão em um nível preambular da aquisição já que é notório que conseguem perceber os sinais gráficos da palavra modelo e em seguida selecionar a palavra com os mesmos sinais gráficos do modelo apresentado significando, portanto, uma associação correta. Coscarelli (1996) aponta essa percepção de sinais como uma primeira característica do processo de leitura em sua complexidade, indicando que as crianças já possuem alguma aptidão para a incorporação do sistema de escrita.

No que se refere ao domínio das propriedades do SEA, os gráficos abaixo (Figuras 7 e 8) exibem um contraste maior nos resultados dos participantes 1 e 2, diferentemente dos gráficos anteriores.

Figura 7: Porcentagem de acertos por propriedade do SEA para o Participante 1



Fonte: elaborada pela autora

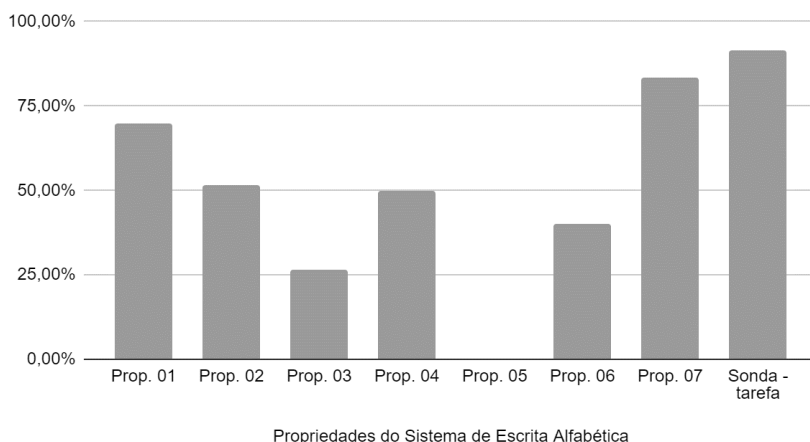
O participante 1 (Figura 4) mostra um desempenho de 100% nas tarefas de Sonda - classificada como o tipo de tarefa que se repete ao longo do teste como uma forma de revisão dos conteúdos/tarefas já apresentadas às crianças anteriormente, nessas atividades as crianças recebiam feedbacks que indicavam se elas tinham acertado ou não por meio do recurso sonoro e imagem na tela (cor vermelha para resposta incorreta, cor verde para resposta correta). Houveram respostas corretas com percentual médio de 50% para a avaliação das propriedades 01, 02, 05 e 07 e acertos entre 40% e 26% nas propriedades 03,04 e 06. As combinações de letras, reconhecimento das repetições e mudanças delas e domínio da sonoridade das palavras ao serem pronunciadas são as maiores barreiras para este participante essas dificuldades certamente implicam no desenvolvimento da grafia correta das palavras e na leitura delas.

A criança apresenta um resultado mediano no que compete à compreensão de que letras se diferem de demais símbolos além de reconhecer suas características visuais e até mesmo sonoras, mas o que chama atenção neste resultado é que também com

porcentagem de acerto mediana ela já reconhece a existência de regras para construir palavras como divisão/agrupamento de letras em sílabas mesmo que não as domine, o que significa que este participante já está apto para receber maiores estímulos neste sentido, podendo iniciar o domínio da escrita de pequenas palavras simples de acordo com as regras gráficas com apoio de figuras e/ou sonoro devido à sua reação positiva a essas combinações.

Figura 8: Porcentagem de acertos por propriedade do SEA para o participante 2

% Acertos nas Tarefas que avaliam as Propriedades do SEA



Fonte: elaborada pela autora.

Estes resultados sugerem que as crianças são capazes de associar as diferenças sonoras das letras e sílabas como já apontam os dados vistos no último gráfico ARLE, assim como também conseguem diferenciar as letras de outros símbolos com facilidade. Foi notada a dificuldade em combinar as letras/sílabas de forma que estejam em posições corretas para produzir sentido e, como o participante 2 não conhece e compreende as regras utilizadas para construir palavras nenhuma das tarefas pertencentes à avaliação da propriedade 05 é realizada de forma correta zerando assim o número de acertos. Isto ocorreu porque mesmo sabendo diferenciar letras de

outros símbolos, há confusão entre o formato das letras que em algumas vezes são parecidas umas com as outras. Essa conclusão manifesta a necessidade de reforçar a apresentação do alfabeto com atividades que estimulem a diferenciação entre as letras. É válido considerar que os baixos resultados se dão não somente pelas condições individuais de crianças com TEA, mas ocorrem também em razão de fatores referentes às circunstâncias originadas pela pandemia da Covid-19 que exigiu a suspensão de aulas presenciais durante cerca de 18 meses, gerando prejuízos significativos na aprendizagem das crianças.

De modo geral, observou-se que as dificuldades apresentadas pelos estudantes avaliados pertinentes ao campo da leitura se relacionam estreitamente às dificuldades na escrita, dado que as duas áreas se mantêm conexas. Viu-se também que as reações às tarefas de estímulo sonoro e de imagem são mais positivas, propondo, portanto, que as atividades interventivas podem ser planejadas pensando em abordagens que utilizem esses estímulos que geram reações mais positivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada propiciou a identificação de quais são as propriedades do sistema de escrita alfabética específicas que os participantes já adquiriram parcialmente e as que se encontram em percentual de baixa aquisição. O interessante é que a análise por inspeção visual indica um grau consistente de desempenho nas duas categorias de tarefas MTS (ARLE e SEA), (DANOV & FRANK, 2008). Sugere-se, a partir desses resultados, a necessidade de um trabalho pedagógico consistente e intencional, demonstrando dessa maneira a importância da avaliação sistemática da aprendizagem na construção de um Plano de Ensino Individualizado que contemple recursos e repertórios de estímulos os quais as crianças respondem com eficácia para que se alcancem avanços mais efetivos no desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura.

Investigou-se que as deficiências apontadas nos gráficos no campo da leitura ocorrem porque não há domínio na escrita e a avaliação proposta permite identificar qual propriedade precisa ser adquirida pela criança na escrita para que possa então avançar simultaneamente no segundo campo. Tal constatação só foi possível porque o estudo estabeleceu um paralelo avaliativo nos dois campos, relacionando-os, o que até então não é recorrente nos periódicos acadêmicos que segmentam os campos e ainda os tratam individualmente.

Haja vista a necessidade de adaptações metodológicas para crianças com NEEs, reconhecer e mapear as potencialidades e dificuldades dos estudantes com TEA mediante repertórios de equivalência de estímulos se põe como uma forma de avaliação eficaz e contribui altamente para que a construção de PEIs seja desenvolvida de maneira a contemplar as necessidades e particularidades dos sujeitos. Cabe ponderar que o enfoque avaliativo deve exceder a preocupação com as dificuldades de aprendizagem expostas nas respostas incorretas, devendo identificar e valorizar as possibilidades de aprendizagem que a criança apresenta naquele momento de baixo desempenho para traçar currículos completos e planos de recuperação promovidos por um acompanhamento educacional integral e diversificado.

A importância de diagnosticar necessidades é fundamental, como muito foi colocado no estudo proposto, e ao ocorrer com estímulos combinados os quais as crianças produzem respostas positivas como na abordagem aqui apresentada torna-se viabilizada a condução de ações pedagógicas plenas e ainda em tempo, pode-se dizer que ao recorrer ao aproveitamento do modelo de aplicação utilizado como uma metodologia de ensino pode ser possível ampliar em grande dimensão a aprendizagem de crianças com TEA, proposição esta que emerge a partir das evidências dispostas na presente pesquisa e que se encaminha para ser validada em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AQUINO DE SOUZA, Marineide et al. Aplicação de programa de leitura com compreensão de textos a crianças. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento**, v. 28, n. 2, 2020.
- CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: Uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista [online]**. 2017, v. 33. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- CHIANG, Hsu-Min; LIN, Yueh-Hsien. Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the literature. **Focus on Autism and other developmental disabilities**, v. 22, n. 4, p. 259-267, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. Ano 1: unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- COOPER, John; HERON, Timothy HEWARD, William. *Applied Behavior Analysis*. **Pearson New International Edition**, 2nd. 2014.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências**. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456.
- DANOV, Stacy E.; SYMONS, Frank J. A survey evaluation of the reliability of visual inspection and functional analysis graphs. **Behavior Modification**, v. 32, n. 6, p. 828-839, 2008.
- FLETCHER-WATSON, Sue. A targeted review of computer-assisted learning for people with autism spectrum disorder: Towards a consistent methodology. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 1, n. 2, p. 87-100, 2014.

FONSECA, M. L. **Diagnóstico de repertórios iniciais de leitura e escrita: uma análise baseada na noção de redes de relações de equivalência**. 1997. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado). São Carlos: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar.

DA SILVA, Gabrielle Lenz; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado**. Revista Educação Especial (UFSM), v. 34, p. 49-1-23, 2021.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório; VIANA, Tania Vicente. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**. Estudos em avaliação educacional, v. 20, n. 43, p. 305-318, 2009.

GRUNER GANDHI, Allison. Context matters: Exploring relations between inclusion and reading achievement of students without disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 54, n. 1, p. 91-112, 2007.

FERREIRO, Emília., TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Camila Graciella Santos; SOUZA, Deisy das Graças DE. Ensino de Sílabas Simples, Leitura Combinatória e Leitura com Compreensão para Aprendizes com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 233-252, 2016.

KHOWAJA, Kamran; SALIM, Siti Salwah. A systematic review of strategies and computer-based intervention (CBI) for reading comprehension of children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 9, p. 1111-1121, 2013.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz.Orgs. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

PERIM, Karize Younes Barberini; DA ROCHA, Marina Monzani. Habilidade de leitura em alunos com TEA da rede pública de ensino do município de Curitiba/PR. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 40-1-20, 2020.

RAMDOSS, Sathiyaprakash et al. Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 5, n. 4, p. 1306-1318, 2011.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

SELLA, Ana Carolina; DOS SANTOS SILVA, Williany; DOS SANTOS, Isvânia Alves. **Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão**. Revista Educação Especial, v. 33, p. 1-26, 2020.

SIDMAN, Murray; TAILBY, William. **Conditional discrimination vs. matching to sample**: An expansion of the testing paradigm. Journal of the Experimental Analysis of behavior, v. 37, n. 1, p. 5-22, 198

WHALON, Kelly J.; AL OTAIBA, Stephanie; DELANO, Monica E. Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. **Focus on autism and other developmental disabilities**, v. 24, n. 1, p. 3-16, 2009.

WHALON, Kelly J.; HART, Juliet E. Children with autism spectrum disorder and literacy instruction: An exploratory study of elementary inclusive settings. **Remedial and Special education**, v. 32, n. 3, p. 243-255, 2011.

KHOWAJA, Kamran; SALIM, Siti Salwah. A systematic review of strategies and computer-based intervention (CBI) for reading comprehension of children with autism. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 7, n. 9, p. 1111-1121, 2013.

CAPÍTULO 6

AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ADOTADAS POR UMA PROFESSORA PARA DESENVOLVER O EIXO DE ENSINO DA LEITURA NUMA TURMA MULTISSERIADA

*Leila Nascimento da Silva*¹

*Maria Jucielly Gomes de Andrade*²

A leitura tem um importante papel na formação do ser humano, pois por meio dela aprendemos conhecimentos relevantes para a nossa vida. Ela é, portanto, fonte de construção do saber, sendo capaz de ajudar a formar sujeitos críticos para a sociedade. A escola tem a importante função na formação desses leitores competentes, capazes de se inserir na sociedade de maneira ativa. E o professor, como mediador, precisa pensar diferentes estratégias para tornar esse ensino mais prazeroso, significativo e que gere aprendizagens para todos.

Nas turmas multisseriadas, as dificuldades relativas ao ensino só aumentam, visto que são estudantes de diferentes idades e etapas de escolaridade, com níveis de conhecimentos e interesses diferentes, todos em uma mesma turma. É o que esclarece Damasceno (2009/2010):

Nessas turmas, que normalmente estão localizadas na zona rural das cidades, a heterogeneidade se constitui fator de extrema importância: se percebem saberes, pontos de vista, níveis de desenvolvimento cognitivos e vontades diversificadas, mas convergentes e que nesse ínterim se bifurcam, pois tais possibilidades tanto podem permitir as relações internas e com outros grupos, através das trocas linguísticas, como também podem se

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE).

² Graduada em Pedagogia, vínculo institucional: Prefeitura Municipal de Palmerina-PE.

constituir num entrave ao desenvolvimento da turma, haja vista que se direcionada sem um aporte metodológico, poucos estudantes daquela turma se desenvolverão. (DAMASCENO, 2009/2010, p.6)

Como pudemos perceber, os desafios de trabalhar em turmas multisseriadas parecem ser grandes e exigem bem mais do professor. Esses precisarão ter ainda mais clareza dos objetivos que almejam alcançar com cada grupo de alunos. Pensando nisso, nos indagamos: Quais as atividades de leitura são realizadas numa turma multisseriada para garantir a aprendizagem de todos os estudantes? Quais as maiores dificuldades em realizar atividades no eixo da leitura nessas turmas? Como as heterogeneidades em relação ao nível de leitura são consideradas?

Para tentar responder a essas questões, realizamos uma pesquisa de campo, numa turma multisseriada do município de Palmerina – PE, em 2019. Observamos dez aulas e buscamos identificar quais os textos utilizados para o trabalho de leitura e quais os possíveis critérios de escolha desses textos; analisar se a docente variava os textos conforme o nível dos alunos; e por fim, analisar se ela diversificava as estratégias didáticas no trabalho com leitura, conforme o nível dos alunos.

QUE LEITURA É ESSA?

A leitura permite que o indivíduo tenha uma visão de mundo mais crítica capaz de entender e saber lidar melhor com situações a sua volta. Colomer e Camps (2002) ressaltam que, nessa concepção de leitura, o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipos muito variados para obter informações do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo, de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo.

As referidas autoras ressaltam que são muitos (e variados) os conhecimentos que incidem na compreensão leitora, entre eles os

conhecimentos sobre a finalidade daquela leitura e os conhecimentos trazidos pelo leitor.

Em relação ao primeiro, conhecer a intenção da leitura é essencial para escolhermos qual a melhor estratégia a ser adotada naquela situação. Quem determinará esta maneira de ler será justamente o objetivo da leitura. Já o segundo tipo de conhecimento, pode ser subdividido em dois: 1) os conhecimentos sobre o escrito, que completam os conhecimentos sobre a situação de comunicação, os conhecimentos paralinguísticos, os conhecimentos das relações grafofônicas, os morfológicos, sintáticos e semânticos e os conhecimentos textuais; 2) o conhecimento de mundo que envolveria, por exemplo, conhecer objetos, lugares, personalidades, a cultura, enfim, uma série de informações que precisarão ser lançadas no momento da compreensão de um texto.

Por vezes encontramos uma confusão de conceitos sobre o que é ler e é comum escutarmos pessoas se referindo à leitura como estritamente à capacidade de transformar sinais gráficos em sonoros. Como vemos mais acima, ler é muito mais do que decodificar, porém esta decodificação também faz parte do processo de aprendizagem da leitura. É o que salienta Solé (1998, p.52): “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Ao fazer essa afirmação, a autora quer deixar claro que uma depende da outra quando se almeja uma leitura autônoma e eficiente.

O DESAFIO DO ENSINO DE LEITURA NAS TURMAS MULTISSERIADAS

Pensar sobre o que ensinar e como ensinar quando falamos do eixo da leitura ainda parece ser um desafio para vários professores, seja por falta de maiores orientações vindas das secretarias de educação, seja pela ausência de formação continuada que os ajudem a pensar sobre esse objeto de ensino ou outros fatores. Em se tratando das turmas multisseriadas parece que as

dificuldades são ainda maiores e, no final das contas, fica a cargo do docente decidir seus caminhos, quais conteúdos priorizar, quais estratégias adotar.

Alguns estudiosos têm realizado pesquisas e estudos sobre o tema, produzido materiais didáticos, na busca por ajudar os professores nesse trabalho de desenvolvimento da leitura/compreensão leitora. Leal, Brandão, Bonifácio (2017), por exemplo, realizaram a análise de 26 documentos curriculares de secretarias estaduais e capitais brasileiras que foram elaborados ou ajustados no período de 2000 a 2010, na intenção de verificar o que está sendo preconizado por esses documentos quando se trata de ensino de leitura. Elas puderam identificar, ao menos, sete dimensões que eram abordadas com frequência dentro dos currículos. Foram elas:

- 1 – Formação de leitores (gosto pela leitura)
- 2 – Leitura de materiais diversificados de leitura
- 3 – Leitura para atender a diferentes finalidades
- 4 - Reflexão sobre o contexto em que o texto foi produzido
- 5 - Desenvolvimento das estratégias de leitura
- 6 - Exploração das pistas linguísticas para compreender o texto
- 7 - Desenvolvimento da fluência de leitura

Para conseguir contemplar essas e outras possíveis dimensões, não resta dúvidas que o professor precisará planejar bem suas ações e para isso conhecer seus alunos, o nível de conhecimentos deles em relação à leitura, seus interesses, costumes, valores, tudo isso é fundamental. Por isso Solé (1998, p. 91) defende que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Ou seja, para que o professor chegue ao objetivo desejado seu aluno precisa estar motivado, com interesse em aprender e acreditando em seu potencial. A autora ainda destaca duas condições que podem contribuir para a motivação do leitor: 1) levar em conta o conhecimento prévio das

crianças; 2) utilizar textos novos que os estudantes não conheçam, mas que sejam conteúdos familiares ao leitor.

A motivação também pode vir do reconhecimento da importância da leitura do texto proposto: Por que estou lendo esse texto? Qual o sentido dessa atividade para mim? Nós, enquanto leitores, sempre temos uma finalidade ao ler um texto, sendo algumas mais motivadoras ou não, dependendo da situação proposta, do grau de interesse do leitor naquilo que foi lançado. Novamente Solé (1998) nos alerta para a necessidade de variarmos essas finalidades de leitura na escola, para que, assim, possamos contemplar, da melhor forma possível, os diferentes perfis de leitor e interesses. Eis algumas destas finalidades: a) ler para obter uma informação precisa; b) ler para obter uma informação de caráter geral; c) ler para aprender; d) ler para revisar um escrito próprio; e) ler por prazer; f) ler para comunicar um texto a um auditório; g) ler para praticar a leitura em voz alta; e) ler para verificar o que se aprendeu.

E quando pensamos em uma turma multisseriada pensamos numa heterogeneidade ainda maior de desejos, anseios, conhecimentos, cultura. Como propor uma atividade de leitura que seja motivadora para uma turma composta por alunos de idades tão variadas? Qual a complexidade do texto a ser escolhido: escolho sempre um mais simples para contemplar a todos? Como desenvolver propostas diferentes conforme o nível cognitivo, mas sem “quebrar” a unidade da turma?

Se trata realmente de uma realidade desafiadora, por isso vemos muitas críticas sendo feitas em relação a essa configuração. Mas infelizmente ela ainda está muito presente em nosso contexto educacional. Explica Sá e Pessoa (2015, p.2) que:

[...] em sua maior parte, as escolas do campo organizam-se no sistema de multisseriação, no qual crianças de diferentes anos e níveis de ensino são agrupadas na mesma classe, estas se constituem onde há poucos alunos para cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades.

Em conversas com professoras de escolas do campo é comum encontramos falas na direção de dividir a turma por fileiras de cadeiras, conforme o ano de escolaridade; dividir o quadro ao meio para passar atividades diferentes para cada ano; solicitar que os alunos “maiores” quando terminem sua atividade ajudem os “menores”. Enfim, cada professor, diante do desafio que encontra, de sua bagagem de experiência ao longo dos anos, de seus conhecimentos pedagógicos, irá decidir qual a melhor forma de ensinar.

Foi por reconhecer todo o desafio posto aos docentes que estão a frente dessas turmas multisseriadas que resolvemos entender melhor suas ações e decisões. Nosso recorte, no entanto, foi em relação ao trabalho com o eixo de leitura. Para tanto, partimos para conhecer de perto a prática de uma professora do município de Palmeirina – PE. Iremos, a seguir, relatar um pouco do percurso metodológico que vivenciamos.

OS CAMINHOS DO ESTUDO...

Em 2019, durante alguns dias do mês de abril e maio, pudemos acompanhar de perto a rotina de uma turma multisseriada. A turma era formada por quatorze crianças, sendo cinco meninas e nove meninos, entre quatro a dez anos de idade, que cursaram os seguintes anos de escolaridade: um criança da Educação Infantil, três do 1º ano, quatro do 2º ano, quatro do 4º ano e dois do 5º ano do Ensino Fundamental/Anos Iniciais. A escola era bem pequena e possuía apenas essa sala de aula. Situada na zona Rural do município de Palmeirina- PE, contava ainda com uma cozinha, dois banheiros e um pequeno pátio para recreação.

A professora colaboradora do nosso estudo tinha 47 anos de idade e era concursada há 27 anos dessa rede de ensino. Vale ressaltar que toda a sua experiência como docente se deu em turmas multisseriadas, pois dos 27 anos de sala de aula, em 26 esteve à frente de turmas com essa configuração. A professora

possui magistério e era formada em Licenciatura em Pedagogia (este finalizado apenas em 2013).

De acordo com a docente, seus alunos possuíam os seguintes níveis de leitura, na ocasião da pesquisa:

Quadro 1: Nível de leitura dos alunos de acordo com a professora da turma

ANO ESCOLAR	NÍVEL DE LEITURA
Educação Infantil	Não leem
1º Ano	Não leem
2º Ano	Dois não leem e dois estão em processo de alfabetização
4º Ano	Dois leem com fluência e dois vagarosamente
5º Ano	Leem

Realizamos em torno de dez observações de aulas. Tentamos realizá-las em dias próximos para compreender melhor a dinâmica de sala. Segundo Lüdke e André (2012, p. 26), “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Além disso, tivemos alguns momentos de conversa com a docente após algumas aulas e para tal utilizamos entrevistas semi-estruturadas. Nossa intenção com esse instrumento era saber mais das escolhas didáticas da professor, tirar algumas dúvidas sobre algo que aconteceu nas aulas.

Na parte seguinte do texto vamos apresentar alguns dados coletados e tecer algumas considerações sobre estes.

A ROTINA PEDAGÓGICA: ORGANIZAÇÕES, ATIVIDADES RECORRENTES E MUITOS DESAFIOS

A professora regente da turma, em uma de nossas conversas após a aula, nos relatou sobre sua dificuldade em trabalhar com uma turma multisseriada, pois sempre precisa fazer diversas atividades para uma mesma aula e nem sempre há um bom rendimento dos estudantes; alguns conseguem acompanhar, já

outros não; quando ela está com os maiores, os menores ficam sem apoio e vice-versa.

Realmente não é tarefa fácil estar a frente de turmas multisseriadas. Sá e Pessoa (2010) sinalizam os vários aberes docentes que precisam ser mobilizados por aqueles que assumem essas turmas:

Os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e, ao mesmo tempo, trabalho integrado entre eles. Além disto, exige do(a) professor(a) e das redes de ensino processos de avaliação contínua, no intuito de identificar os conhecimentos já alcançados pelas crianças e os que ainda precisam ser alcançados, avançando em sua progressão. (SÁ; PESSOA, 2010, p. 04).

Quando se trata do desenvolvimento da leitura é mais difícil ainda, segundo a docente. Ela explica que nem sempre é possível fazer esse trabalho de leitura um a um, mas que tenta realizar da melhor forma. A professora ainda nos informou que os alunos da Educação infantil ao 2º ano estão no mesmo nível de aprendizagem, apenas dois do 2º ano estão mais avançados. Então, para estes, ela diferencia as atividades, mas com os demais utiliza as mesmas propostas.

Nas aulas observadas, além das atividades envolvendo leitura, geralmente foram utilizadas também cruzadinhas, atividades de ligar imagens cujas palavras eram semelhantes pelo som ou grafia, completar o alfabeto, completar as palavras com letras ou sílabas que faltam e atividades que exploravam as famílias silábicas. A docente trouxe essas atividades prontas e colocou várias nos cadernos dos alunos para que respondessem durante a aula, enquanto ela fazia atividades no quadro com os alunos do 4º e 5º ano. Quando estes acabavam geralmente ajudavam os “menores” a pedido da docente. Para os de 4º e 5º ano era vivenciado o mesmo conteúdo, só havia certa diferenciação na hora das atividades e da prova, dependendo da questão,

porque duas alunas do 4º ano não acompanhavam, se a atividade exigisse muita leitura, segundo a professora.

A seguir apresentamos um quadro que permite uma melhor visualização da rotina da professora:

Quadro nº 02: síntese das atividades desenvolvidas nas aulas observadas

Nº de aula/Data	Síntese das aulas
1 Data: 23/04/2019	- Identificação das letras do alfabeto exposto na parede. Todos participaram, mas o foco foi nas crianças da Educação infantil ao 2º ano;
2 Data: 24/04/2019	- Leitura do texto da aula anterior para os alunos do 4º e 5º anos e corrige a atividade passada no quadro sobre o texto; - Tomada de leitura com dois alunos do 2º ano. Os textos utilizados foram: “Quadrinha”, de Wenidarc Cintra e um poema colado no caderno: “As meninas”, de Cecília Meireles. - Atividade de geografia, no quadro, para os alunos do 4º e 5º, sobre os continentes, enquanto os demais respondem atividades de matemática; - Por fim, todos os alunos escolhem livros do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para levarem para casa e trazerem a leitura no dia seguinte.
3 25/04/2019	- Leitura pelos alunos dos livros que levaram para casa; - Atividade colada no caderno dos menores, treinando as palavras, as famílias silábicas e escrita de números. - No quadro, atividade de matemática sobre conjuntos para os alunos do 4º e 5º anos.
4 26/04/2019	- Leitura deleite realizada pela professora. Livro PNAIC: “Posso dormir com você?”, da escritora Graziela Bozano Hetzel (no pátio); - A professora lê e explica a atividade sobre o cuidado com a natureza, varia as perguntas de acordo com o nível das crianças. - Atividade de Artes igual para todos.
5 30/04/2019	- Leitura deleite realizada pela professora. Livro do PNAIC: “Saci urucum”, da escritora Anna Göbel (no pátio); - Leitura de um texto didático para os alunos do 4º e 5º anos sobre representação da terra. - Tomada de leitura do poema: “Beto o bom de bola”, escrito por Graça Boquet, com dois alunos do 2º ano. - Leitura de texto didático de ciências sobre as células para os alunos do 4º e 5º anos, escrito no quadro - Enquanto isso, as crianças menores respondem uma atividade

	coladas no caderno: cruzadinha, ligar as sílabas, etc. Texto didático de ciências sobre os tecidos da pele para os alunos do 4º e 5º anos.
6 02/05/2019	-Leitura deleite realizada por uma aluna do 5º ano para toda a sala. Livro do PNAIC: "As três velhinhas", da escritora Anna Cláudia Ramos; Atividade avaliativa de Língua Portuguesa para todos.
7 03/05/19	- Leitura deleite realizada pela aluna do quarto ano. Livro do PNAIC escolhido pela professora: "O saco", da escritora dos escritores Ivan Zigg e Marcello Araujo. - Atividade avaliativa de religião e de Artes.
8 04/05/2019	- Leitura deleite realizada pela professora. Livro: "O gato no telhado", dos escritores Mary França e Eliardo França (no pátio); Atividade avaliativa de matemática e artes.
9 08/05/2019	- Leitura deleite realizada pela professora. Livro do PNAIC: "Minhocas comem amendoins da escritora Élisabeth Géhin (no pátio) - Atividade avaliativa para os que faltaram as provas anteriores; - Atividade avaliativa de geografia e ciências .
10 09/05/2019	- Atividade avaliativa para os que faltaram as provas anteriores;

A rotina apresentada pela nossa professora colaboradora mostra que ela era uma docente que tentava garantir momentos distintos de aprendizagem para cada grupo. Sua estratégia principal parecia ser o de separar os alunos de idades aproximadas (e anos de escolaridade aproximados), por isso em vários momentos reunia as crianças da Educação Infantil com aqueles do ciclo de alfabetização; enquanto os alunos do 4º e 5º anos geralmente ficavam juntos, numa mesma proposta. Literalmente ela se dividia em duas na sala de aula.

Mesmo acreditando que a estratégia adotada pela docente não parece ser a mais produtiva para sua turma, não restam dúvidas de que essa dinâmica mostra seu esforço para tentar gerar aprendizagens para todos. Pensamos que uma maneira interessante de lidar com as turmas multisseriadas, poderia ser agrupando os alunos pelos diferentes níveis de conhecimento e planejando atividades conforme as demandas cognitivas, assim todos avançariam mais. Outra sugestão seria agrupar alunos de

níveis diferentes, porém com o intuito de um ajudar o outro naquilo que fosse possível, dentro de suas capacidades cognitivas.

Da forma como a docente realizava sua organização de ensino, acreditamos que os alunos da Educação Infantil eram poucos contemplados nas suas especificidades, pois parecia que estes sempre realizavam às atividades com foco na alfabetização que eram ofertadas para as crianças do 1º e 2º anos. Além disso, havia dois alunos do 4º ano que tinham dificuldades em realizar uma leitura fluente, de acordo com a docente, mas mesmo assim estes realizavam a mesma atividade dos demais que pertenciam a essa etapa de ensino, quando precisariam ter um atendimento diferenciado destes.

O TRABALHO COM LEITURA: TEXTOS ESCOLHIDOS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

Um aspecto importante que já podemos destacar é o fato de a professora utilizar sempre textos reais, não artificiais, criados apenas para treinar leitura. Brandão e Rosa (2010) alertam, no entanto, que em muitas salas de aula de nosso país não são os textos reais que estão presentes nas aulas de leitura:

Infelizmente, sabemos que em muitos casos a própria escola se encarrega de ensinar a leitura dissociada do significado, ao oferecer às crianças textos vazios, artificiais, feitos, supostamente, para ensinar a ler, em que o sentido do que se diz fica em segundo plano, sendo priorizados os padrões silábicos que se pretendem ensinar. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70)

Nos chamou a atenção, por exemplo, a presença dos acervos de obras literárias disponíveis por meio do PNAIC na sala de aula observada. São livros selecionados por meio de um processo seletivo criterioso, no qual participou professores da Educação Básica e professores especialistas da área. Ou seja, são obras consideradas de boa qualidade.

Pudemos acompanhar que os eram mobilizados para atender a objetivos didáticos específicos e grupos de alunos distintos: para

aqueles em processo de alfabetização identificamos, uma maior utilização de textos que exploram o estrato sonoro como poemas e quadrinhas. Já para os alunos do 4º e 5º anos foram lidos mais os textos didáticos. Os textos literários foram o ponto de intersecção, utilizados geralmente com a turma toda, em momentos coletivos, tais como na leitura deleite.

A partir dessas escolhas foi possível perceber que a turma não lia os mesmos textos sempre. Alguns momentos a professora lia para todos e isso fazia a turma se sentir “turma”, mas ela sabia da necessidade de variar esses textos para alcançar a todos os alunos, com níveis de leitura diferentes.

Na aula 5, por exemplo, ela usou um texto rimado (o poema - “Beto o bom de bola”) para os alunos que estavam em processo de alfabetização, enquanto que, com alunos que já estavam desenvolvendo a fluência leitora, ela trabalhou com um texto de geografia sobre a representação da Terra, que exigia maior autonomia, que foi reproduzido no quadro. Esses textos didáticos geralmente eram textos de outras áreas de conhecimento como ciências, história e geografia e após a leitura do texto comumente os alunos tinham que responder questões referentes aos mesmos.

A seguir um exemplo desses textos didáticos (lido na primeira aula observada):

A grande viagem de Fernão de Magalhães saiu da Espanha, na Europa, e navegando para o Oeste, retornou ao ponto de partida, constatando que a Terra tinha forma esférica.

A viagem se iniciou em 1519, no Oceano Atlântico. Passando ao sul da América, a expedição continuou viagem por outro grande oceano em direção à Ásia, chegando às Filipinas. Em seguida, a expedição navegou por outro oceano que banha terras da África, Ásia e Oceania. De volta ao oceano Atlântico, a expedição chegou à Espanha, na Europa, em 1523.

Fernão de Magalhães não completou a viagem com sua expedição . Ele morreu em 1521, nas Filipinas.

Embora reconheçamos que os textos didáticos tenham um objetivo claro e muito específico, ligado ao universo escolar,

consideramos que houve uma ênfase maior na leitura desses textos, para os alunos do 4º e 5º anos, em detrimento a outras possibilidades de leitura. Nas dez aulas observadas, em três encontramos esses textos (aulas 1, 2 e 5). No caso da aula 5 foram lidos três textos didáticos, de forma seguida, sendo dois da área de Ciências e um de Geografia.

Corroboramos com Leal e Melo (2006, p. 42), quando as autoras salientam a importância de levar, para dentro da sala de aula, diferentes textos para garantir a diversidade de situações de leitura:

Desse modo, é preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora dela. Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade. (LEAL e MELO, 2006, p. 42)

Temos várias outros gêneros textuais que poderiam ter sido utilizados com o propósito de transmitir conhecimentos no contexto escolar, entre estes podemos citar os relatos históricos, os verbetes de enciclopédia, as reportagens.

Sobre as estratégias didáticas adotadas para a realização desse trabalho de leitura, pudemos verificar tantos momentos individuais de leitura como aqueles coletivos, já mencionado. Vejamos um pouco do que acontecia em cada momento.

Momentos individuais de leitura

Foi comum presenciarmos a tomada de leitura individual feita pelas crianças em processo de alfabetização. Nesses casos, os textos lidos foram poemas e quadrinhas, justamente por esses explorarem o extrato sonoro e ajudarem na questão da consciência fonológica. Leal, Albuquerque e Morais (2007) esclarecem que atividades a partir desses textos são boas porque:

[...] os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 80)

Esses textos fazem com que a criança reconheça a relação letra-som, refletindo e entendendo as unidades que formam a palavra falada e identificando os sons em geral. Quando se trabalha com os textos rimados, ajudamos a criança a descobrir que palavras compartilham um mesmo som (o final) das palavras. Vejamos um trecho da aula em que a professora utilizou textos com rimas para os alunos lerem:

Leitura, com um aluno do segundo ano, do texto “Beto, o bom de bola”

Aluno: um R e um E: re

P: leia!

A: um N e um A: na, um T e um O (aluno demora para responder)

P: que nome é?

A: re-na-to

P: Certo. Paulo, Beto, Renato e quem mais?

A: um V e um A: VA-O, vão

P: vão.

A: vão.

P: J-O, jo

A: jo-gá, esse daqui eu não sei não

P: certo! Jogar, tá certo.

A: bola

P: certo, repete a frase. (aluno demora, professora inicia e ele repete) Paulo, Beto e Renato vão

A: jogar bola

P: que mais?

A: Beto

P: certo!

Continuam com a leitura até terminar o poema.

Consideramos esse trabalho bem importante também, contudo sentimos falta da exploração do poema em si, o que ele gera em termos de construção de sentidos. Acreditamos que antes de solicitar a leitura individual, a professora poderia ter trabalhado o texto com a turma ou parte da turma por meio da leitura coletiva, conversar sobre ele, realizar a identificação das rimas presentes, brincar com as palavras do texto, entre outras possibilidades.

Os textos em versos são muito ricos para esse tipo de trabalho voltado para a sonoridade. É o que destaca Antunes (2006, p. 23):

O trabalho com versos também é muito importante, pois, de forma lúdica e prazerosa promove uma percepção mais intensa dos sons da língua. Ao memorizar versos, trovas, quadrinhas, trava-línguas, poemas e cantigas, a criança pode realizar atividades de identificação no texto escrito daquelas palavras conhecidas oralmente.

Momentos coletivos de leitura

Os momentos coletivos de leitura faziam parte da atividade permanente entendida como leitura deleite. Geralmente eram lidos para a turma textos literários (como contos). Ora eram lidos pela professora ora por um aluno de um ano mais avançado e que dominava razoavelmente bem a leitura. Em todos os momentos observados, os livros escolhidos pela docente faziam parte dos acervos do PNAIC. Na entrevista feita após as aulas, a professora comentou sobre esses momentos:

Aqui é muito difícil, mas eu procuro fazer de modo diversificado, a leitura eu sempre faço um conto e fazendo uma leitura deleite é em roda de conversa onde eu possa interagir com a turma fazendo com que a turma possa expressar suas ideias, a gente trabalha de diversas formas e no caso que eu trabalho multisseriado, é muito difícil, né?! Aí geralmente procuro fazer eu mesma lendo para interagir com eles, que é uma forma de... de chamar a atenção deles.

Esse era o momento onde a turma inteira participava da mesma atividade, a professora relata que uma das dificuldades era porque, as vezes a história que era interessante pra a educação infantil, mas não era para o 5º ano e vice-versa, então nem sempre atingia a satisfação de todos.

Comumente as leituras deleite aconteciam no pátio da escola, todos sentavam no chão formando uma grande roda, eles ficavam bem entusiasmados ao participarem desse momento fora da sala. E, essa prática era bem interessante para todos e, principalmente, para os alunos da Educação Infantil que precisam dessa interação, desse momento diversificado para seu aprendizado. De acordo com Leal e Silva (2017, p. 37),

[...] A roda de história possibilita que a constituição de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas. Isso porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encandeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. Desse modo, além de partilharem sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Essa prática contribui de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizado da criança desde a educação infantil, gerando curiosidades e reflexões diante dos fatos. Quando a criança é incentivada a práticas como essa desde cedo ela torna-se crítica, reflexiva e é capaz de realizações autônomas e convívios sociais.

Quando essa leitura era realizada pelas crianças maiores, elas mostravam domínio nessa prática sempre apresentando as imagens para os demais, por isso foi possível perceber que essa era uma atividade constante.

Foi perguntado à professora se ela fazia alguma atividade relacionada à leitura deleite após a leitura do texto. A mesma falou que sim, que fazia algum trabalho de interpretação ou trabalhos em cartazes, no entanto essa prática não aconteceu em nenhum dos dias observados.

Também pudemos acompanhar um momento de leitura livre, no qual os alunos puderam escolher livros para levar para casa com o objetivo de fazer a socialização em sala no dia seguinte, para tanto foram disponibilizados livros do PNAIC, os mesmos utilizados para as leituras deleite. Eles ficam em uma estante disponíveis para as crianças na sala.

Pudemos ver esse momento em que ela se dispôs fazer esse trabalho, espalhou todos os livros da caixa em cima da mesa e pediu para que todos os alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano escolham um desses livros. No momento de partilhar essas leituras, a docente começou em ordem crescente, dos menores para os maiores; todos participaram, uns fazendo leitura das imagens (Infantil e 1º ano), outros soletrando (2º ano) e outros lendo com certa fluência (uma parte do 4º e 5º ano). Ela só fazia alguma intervenção quando eles não conseguiam ler determinadas palavras, por exemplo, mas no geral os deixava bem livres. A docente colaboradora parecia entender qual o melhor momento de intervir na leitura.

Vimos que foi um momento prazeroso para as crianças, apenas um se recusou a ler e ela respeitou, mas os demais se mostraram entusiasmados e os que não sabiam ler criaram a história a partir das imagens e baseados no que leram com a ajuda dos pais, em casa. Um momento como este, em sala de aula, é capaz de levar as crianças a outros lugares, outros espaços por meio da imaginação, possibilitando aprimorar seus conhecimentos a entender o funcionamento da língua e da escrita, além de conhecer realidades que o levam a refletir sobre o outro e sobre si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que uma prática atenta às heterogeneidades de conhecimento de uma turma busca variar as estratégias de diversificação de atividades e realizar um acompanhamento flexível e atento às diferenças individuais. Na experiência aqui relatada,

notamos o esforço de uma docente em dar conta de uma tarefa nada fácil: ensinar alunos de etapas de escolaridade tão distintas.

Mesmo que tenhamos acompanhado um trabalho solitário, notamos que a docente não esperou ajuda e procurou mobilizar sua experiência de 27 anos de docência para cumprir sua função. Como estratégia ela agrupava os alunos entre menores e maiores; variava os textos oferecidos para leitura; promovia atividades de leitura diferentes para cada grupo desses de aluno, com objetivos didáticos distintos.

Embora se diferenciasse do critério formal dos anos em que as crianças estavam matriculadas, guiava-se pelo princípio da homogeneidade. Apesar de a docente nos mostrar conhecer os níveis de aprendizagem em leitura da sua turma e organizar as atividades didáticas em função deles, ela não parecia ter como estratégia didática a busca por *mesclar* esses níveis de aprendizagem, de modo a se valer mais da heterogeneidade de conhecimentos para potenciar as aprendizagens infantis.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e Formando leitores:** Orientações para o Trabalho com a Literatura Infantil. São Paulo: Global, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON; Rildo. (Orgs). **Literatura: Ensino Fundamental.** Coleção Explorando o Ensino; v. 20. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de: MURAD, F. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAMASCENO, H. L. C. A Leitura e as Classes Multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. In: **Periódico de divulgação científica da FALS, Bahia,**

ano 3, n. 6, p. 1-16, out.2009/jan.2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela20/REVELA%20XVII/artigo%205_VI.pdf. Acesso em: 04 ago. 2017.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Auricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Leograf, 2007. p, 69-84.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. de F. e SOUZA, I. P. de. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P.; BONIFÁCIO, A. P. A. Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão In: **Língua Portuguesa em debate: leitura, escrita e avaliação**.1 ed. Maceió: EDUFAL, 2017, v.1, p. 15-38.

LEAL, T. F.; SILVA, A. da. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de. (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p, 33-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2012.

SÁ, C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens. In: **Anais da 37ª Reunião da Anped**, Florianópolis, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 7

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Elisane Barbosa de Araújo¹
Viviane Caline de Souza Pinheiro²

INTRODUÇÃO

Com a expansão da COVID-19, as práticas sociais (comer em restaurantes, passear em lugares fechados, entre outras situações de convívio social), seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), foram alteradas, e, no cenário educacional, adotaram-se estratégias de enfrentamento a esse momento de distanciamento social que convocou as práticas pedagógicas singulares, no intento de responder à dinâmica de aulas, mediadas por suportes tecnológicos digitais.

A sua maneira, cada instituição legitimou diferentes recursos para que as aulas acontecessem de forma não presencial. Em algumas escolas, os momentos síncronos ocorreram por meio do uso de suportes como: o ambiente virtual de aprendizagem - AVA, o *Google meet*, o *YouTube*, o rádio e, principalmente, o *WhatsApp*. Para inclusão de alunos que não dispõem dos recursos

¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal de Alagoas (PPGE/ Ufal). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (CEDU/Ufal). Especialista em Alfabetização e Letramento (UNOPAR). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita-GELLITE.

² Mestra em Educação com ênfase em Educação e Linguagem (PPGE/UFAL), graduada em Pedagogia (CEDU/UFAL) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).

digitais ou escolas em áreas rurais, foram elaboradas apostilas, as quais foram entregues previamente aos responsáveis para dar continuidade à relação de ensino e aprendizagem.

Pelo amplo acesso ao aplicativo *WhatsApp*, muitas escolas optaram por ocuparem este espaço enquanto ambiente alfabetizador, dessa forma, foram criados grupos de diálogos entre famílias, crianças e escolas. Assim, professores e alunos foram convocados a ler e compreender imagens, sons, vídeos, considerando as múltiplas linguagens que circulam cotidianamente na cultura digital (COLELLO, 2020).

Uma vez que o ensino remoto emergencial (ERE) foi instituído enquanto modelo de ensino no contexto pandêmico em caráter emergencial, emergiu um movimento igualmente forte de professores no intento de buscar legitimar estratégias para contemplar as especificidades de cada instituição e favorecer a alfabetização neste cenário que nos convoca a pensar os caminhos e corrigir os descaminhos que se põem sobre a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

Neste viés, partindo de incertezas e inseguranças, que se inicia a implementação do ERE, em escolas públicas e privadas por todo país. São perceptíveis os desafios que perpassam a realidade de cada universo escolar, tais como a falta de acesso aos recursos tecnológicos digitais, ou pela falta de interação nos momentos síncronos, quanto pelo baixo letramento digital de professores e alunos para construírem sentidos neste contexto de limites e possibilidades.

Considerando o contexto da alfabetização, com ênfase no processo de aprendizagem da língua escrita de crianças das camadas populares, surgem pesquisas como a do Coletivo Alfabetização em Rede, com o objetivo de refletir sobre as estratégias adotadas por diversos estados para dar continuidade ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo em um cenário permeado por incertezas e precariedades.

Vale ressaltar que, para este capítulo, adotamos enquanto concepção de alfabetização a que se aproxima das colocações de

Soares (2016), em que afirma a alfabetização enquanto um processo multifacetado, que compreende três facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural, entendendo assim que a alfabetização não está voltada apenas para a decodificação e codificação, mas representa um sistema notacional que é fluido e complexo, que se desenvolve e se transforma junto com a sociedade.

Assim, o estudo reflete sobre o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras no período pandêmico, apontando os desafios do cenário educacional com a adoção do ERE, de maneira a evidenciar os processos de alfabetização de uma turma antes da expansão do vírus da COVID-19 e, em seguida, refletir sobre os processos de leitura e escrita no contexto pandêmico.

ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Perpassada por um contexto histórico de avanços e retrocessos (MORTATTI, 2006), a alfabetização no Brasil apresenta inúmeros desafios que evidenciam a necessidade de políticas públicas (PINHEIRO; SANTOS, 2018; SANTOS, PINHEIRO; SANTOS, 2020) que contribuam para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil.

As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e, recentemente, da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) evidenciam mudanças em torno da concepção de alfabetização que impactam diretamente os processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação aos documentos anteriormente citados, é preciso dizer que o PNE (BRASIL, 2014) não propõe questões voltadas ao currículo. Nele são traçadas metas educacionais, e na meta 5 o PNE explicita que a alfabetização dos alunos deve acontecer até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, consolidado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL,

2013a). Com essa meta, o currículo da alfabetização passa a ser pensado para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que se refere ao tempo para o aluno ser alfabetizado, Soares (2016) defende que não existe um início e muito menos um fim, tendo em vista que a alfabetização é um processo contínuo. Para a autora, o que se considera é que a todo tempo o indivíduo se depara com novos conhecimentos da língua escrita, consolidados pela sua participação nos contextos sociais.

Aos resultados das avaliações em larga escala, como exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2013b). Rojo (2009) explicita que é por conta dessa ênfase que tendem a avaliar critérios básicos da capacidade leitora e pouco focam nas capacidades de produção textual dos alunos.

Com resultados de avaliações como a ANA (BRASIL, 2013b), as perspectivas que se tem sobre a alfabetização e o tempo que os alunos devem ser alfabetizados foram se modificando ao longo dos anos. A partir da BNCC (BRASIL, 2017), os alunos passaram a ter até o 2º ano para serem alfabetizados. Ademais, na PNA (BRASIL, 2019), dá-se prioridade para a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental.

Soares (2016, p. 345) lança a crítica de que não se deve mensurar assertivamente uma idade escolar para o aluno ser alfabetizado, mas que é preciso “[...] garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades [...]”. A não superação dessas desigualdades são refletidas nos índices que indicam o fracasso da alfabetização no Brasil (BATISTA, 2006).

Nos PCN, a alfabetização é “[...] considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa” (BRASIL, 1997, p. 28), enquanto a PNA (BRASIL, 2019, p. 18) entende a alfabetização “[...] como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. Sistema alfabético é aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os

sons da fala". Se caracteriza a ideia de que é necessário compreender as relações gráficas da escrita e sonoras da leitura para ser considerado plenamente alfabetizado.

O contexto histórico em que essas duas concepções de alfabetização aparecem devem ser consideradas, no entanto, o PCN (BRASIL, 1997) apresenta uma conceituação mais próxima da perspectiva discursiva (BAKHTIN, 2003) que envolve o diálogo e situações comunicativas com o outro, mediante as competências discursivas dos alunos, "[...] sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos - orais ou escritos - adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo" (BRASIL, 1997, p. 29). O que remete às interações construídas pela tríade autor-texto-leitor.

As relações que envolvem a alfabetização no Brasil acabam divergindo de um documento oficial para outro e, com isso, torna-se cada vez mais complexo e necessário discutir a alfabetização e os processos que a circundam. Defende-se, sobretudo, o conceito de alfabetização que preconiza uma continuidade, assim como expôs Soares (2016), entendendo que ela não acaba quando o aluno consegue

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

Embora os aspectos linguísticos sejam necessários para o processo de alfabetização, reconhece-se que não são apenas esses conhecimentos que devem ser considerados, tendo em vista que quando os alunos estão sendo alfabetizados é preciso considerar os usos sociais que fazem da leitura e da escrita. Sendo assim, é o

olhar para a alfabetização numa perspectiva discursiva que enfatizamos, entendendo que os alunos são inseridos no ambiente escolar com vivências e experiências de leitura e de escrita (GOULART, 2019).

Entende-se que o olhar para as práticas pedagógicas de alfabetização (SOARES, 2016) deve partir da aprendizagem dos alunos e de um ensino que compartilhe as reais necessidades que eles possam ter sobre leitura e escrita durante a alfabetização (CAGLIARI, 1998). A perspectiva discursiva de alfabetização propõe um entendimento sobre o aluno como um sujeito interativo que “[...] se compromete reciprocamente na e pela linguagem em funcionamento” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 162), que vivencia práticas de leitura e escrita, as quais o transforma enquanto ser social a partir dos diálogos plurais que a sociedade expressa.

São os contextos que permitem ao aluno fazer relações com o que está aprendendo e o que percebe no seu convívio com a sociedade. Essas aprendizagens estão voltadas para a língua escrita, enfatizadas no ato de ler e escrever. Dessa forma, é interessante contextualizar como esses processos se articulam em meio às práticas, entendendo que ambos ocorrem mediante um contexto, compreendido sobre as percepções que se tem de letramento (SOARES, 2003).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2015), por meio de uma abordagem qualitativa (SAMPIERI *et al.*, 2013), em que se analisa as práticas de alfabetização de uma mesma professora em dois momentos de sua profissão: o primeiro durante as aulas presenciais e o segundo durante a vivência com o ensino remoto por conta da pandemia. As observações ocorreram em dois momentos em uma escola pública de Maceió, numa turma de 2º ano do ensino fundamental. A primeira, em 2019, por

um período de quatro meses. O segundo momento de observação aconteceu em 2021, por um período de sete meses.

Os registros em 2019 foram realizados a partir de gravações de áudio e de anotações no diário de bordo e ocorriam duas vezes por semana. Os registros em 2021 foram possíveis pela participação no grupo de *WhatsApp* da turma no qual aconteciam também as práticas de regência do Programa Residência Pedagógica - PRP. As observações aconteceram três vezes por semana, nas aulas de Língua Portuguesa, articuladas às atividades do Programa de Residência Pedagógica, a professora disponibilizou o material didático da turma e as orientações da secretaria de educação de Maceió para as aulas remotas.

Embora fossem turmas diferentes nos dois momentos observados, a intenção da pesquisa foi identificar as diferenças nas práticas da professora diante das mudanças ocorridas em face da pandemia da COVID-19 e compreender as estratégias escolhidas por ela para contribuir com a aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, levando em consideração os novos recursos que passou a utilizar.

PROFISSÃO DOCENTE NA PANDEMIA: (RE)CONHECENDO AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nos próximos tópicos iremos dialogar sobre as práticas da professora alfabetizadora antes da pandemia e os redirecionamentos realizados para contemplar as demandas que a pandemia trouxe à sala de aula. As observações das pesquisadoras durante os dois momentos evidenciam as estratégias desenvolvidas que buscavam, acima de tudo, continuar a relação de ensino-aprendizagem para que os alunos continuassem o processo de alfabetização mesmo mediados pelas tecnologias digitais, no contexto do ensino remoto, como também para motivar seus alunos no processo de aprendizagem da língua escrita.

Alfabetização entre as paredes da sala de aula: a prática antes da pandemia

Tendo em vista a contextualização das observações realizadas durante a pesquisa, foi possível delimitar os acontecimentos provenientes das práticas de leitura desenvolvidas pela professora regente da turma. Vale mencionar que, por intermédio das observações, identificou-se que a professora também trabalhou com produção escrita, oralidade e a análise linguística definidos como eixos de integração do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017). No entanto, a análise será focada nas práticas de leitura.

A leitura de lendas do folclore brasileiro se fazia presente nas aulas da professora, em que, ao realizar a leitura, ela aproximava seus alunos de um cenário imaginativo. Ao considerar a lenda em um domínio ficcional (MARCUSCHI, 2008), é possível que os alunos imaginem novas situações, criem suas lendas, de maneira que compreendam como os fatos acontecem e entendam sua estrutura. Kaufman e Rodríguez (1995, p. 21) especificam os gêneros narrados, a partir de fatos fictícios pelo acontecimento de três momentos: “começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; [...] segue com a aparição de um conflito [...]; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido”.

Ao perceber esses momentos na leitura, os alunos se sentiram instigados para produzir suas próprias lendas, como aconteceu durante o segundo e o nono dia de observação em que os alunos passaram a contar lendas urbanas inspiradas nas lendas folclóricas lidas em voz alta pela professora. Foi percebido que na maioria das observações a professora realizou a leitura em voz alta, totalizando 11 (onze) observações em que a prática aconteceu. Sobre a leitura em voz alta, Colomer e Camps (2002) consideram que deve ser presente no ensino de leitura na escola, principalmente quando o leitor tem a intenção de dizer e expressar algo para alguém, que no caso referido seria a

professora transmitindo as informações contidas nas lendas que lia para seus alunos.

No segundo dia de observação, a professora apresentou para os alunos um resumo, mas que na verdade estava identificado como um reconto da lenda do boi Bumbá. A ideia era que os alunos pudessem perceber a diferença entre a lenda original e sua versão resumida. Mesmo sem a intenção de fazer um resumo, a professora produziu com os alunos e pediu que lessem coletivamente um domínio instrucional (científico, acadêmico e educacional) (MARCUSCHI, 2008). Assim, a professora apresentou para os alunos uma das atividades mais frequentes para “[...] compreender e recordar o que se leu” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 81).

A leitura coletiva usada durante as práticas da professora se caracterizava pelo controle do ritmo e da entonação pela forma como os alunos realizavam a leitura. Diante dessa percepção, a leitura coletiva foi proposta em 10 observações. Muitas vezes, esse tipo de leitura era considerado como um desfecho para a atividade, ou seja, após terminarem de copiar um texto do quadro ou responderem uma atividade a professora pedia que realizassem a leitura coletiva. Quando um dos alunos não lia da maneira esperada, a professora o corrigia. Quanto a isso, Solé (1998, p. 27) afirma que o “[...] controle do seu processo de leitura está nas mãos do seu professor”. Assim, o aluno só passa a ser considerado leitor quando essa ação for confirmada pelo docente.

Outra prática de leitura percebida durante as aulas foi o incentivo para que os alunos levassem livros paradidáticos para casa durante o final de semana para lerem com suas famílias. Essa atividade, que acontecia toda sexta-feira, fazia com que os alunos escolhessem os livros que mais os interessavam, desenvolvendo o gosto pela leitura, de modo que fosse percebida a personalidade (SOLÉ, 1998) envolta sobre a leitura.

A leitura silenciosa ocorreu com pouca frequência durante as observações. Aconteceram em momentos de conclusão das atividades para que os alunos que tivessem terminado não

ficassem dispersos ou para realizarem alguma atividade do livro didático, ou que tivesse sido proposto pela professora.

Depreende-se, portanto, a partir da observação e da sistematização das informações coletadas, que as práticas de leitura usadas com mais frequência pela professora se pautam na leitura em voz alta, principalmente realizada por ela e a leitura coletiva pelos alunos. Entretanto, apenas no sétimo dia de observação a professora usou um recurso tecnológico para trabalhar com os gêneros na sala de aula, revelando que no ensino presencial a professora não costumava inserir com frequência as tecnologias digitais em suas aulas.

Alfabetização para além dos muros: a prática durante a pandemia

A observação da prática da professora alfabetizadora no contexto pandêmico de ensino remoto ocorreu no exercício do Programa Residência Pedagógica - PRP, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no subprojeto de Pedagogia na área da Alfabetização, numa turma de segundo ano do ensino fundamental anos iniciais; alunos oriundos das camadas populares de Maceió e que enfrentam os desafios dos ciclos de precariedades no que se refere ao acesso aos recursos tecnológicos digitais.

Ao longo da investigação, evidenciou-se a utilização do recurso de aplicativo *WhatsApp*, enquanto espaço de socialização e aulas síncronas; uso da plataforma *YouTube*, por permitir o diálogo entre as múltiplas linguagens para uma aprendizagem próxima ao contexto dos alunos partindo de uma linguagem; além de recursos que também já conheciam para construir um ambiente alfabetizador ancorado numa concepção de alfabetização enquanto prática de autonomia.

Inicialmente, a professora recebia os alunos com alegria e muito festejo, para assim aproximá-los e tornar a aula remota um ambiente de acolhimento, de construção conjunta e minimizar o

distanciamento. O momento pandêmico trouxe a reflexão quanto às habilidades que os alunos precisam desenvolver para “[...] lidar com diferentes recursos para trabalhar com imagens, filmes, áudios, nas quais eles serão encorajados a fazer suas próprias produções, aprimorando o letramento digital e promovendo a autoria e a cidadania” (COSCARELLI, 2019, p. 68).

As aulas começavam com um vídeo musical do *YouTube* que dialogava com o conteúdo da aula a ser ministrada posteriormente. Em seguida, um calendário e a apresentação do livro didático a ser utilizado, que se fez por diversas vezes de objeto de pesquisa para os alunos. Na sequência, eram enviados áudios com perguntas norteadoras sobre o tema ou gênero textual a ser estudado: texto informativo, conto, carta pessoal, poemas. Das perguntas, surgiam os relatos de experiência dos alunos com cada gênero. Nesse ínterim, para estimular a participação dos educandos, a professora utilizava imagens do aplicativo *WhatsApp* que incentivavam os mais tímidos a participarem da aula.

A partir da capa da unidade temática do livro didático, a professora buscava impulsionar a inferência de quais novos saberes seriam desenvolvidos ao longo dos estudos. Nesse movimento, os alunos levantavam hipóteses sobre cada gênero, para que servissem, como eram elaborados e qual função social ocupava, com vistas a tornar as aulas mais dinâmicas e participativas.

Ao adentrar no conteúdo de cada unidade, a professora enviava um vídeo elaborado por ela, ou de suas pesquisas no *YouTube*, para que os alunos tivessem contato com uma explicação mais próxima do que acontecia no modelo presencial. Quando recorria aos vídeos no *YouTube*, complementava a explicação com áudios ou imagens para a compreensão dos alunos. Segundo Moran (2017, p. 3):

A combinação dos ambientes mais formais com os informais [...] feita de forma inteligente e integrada, nos permite conciliar a necessária

organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo.

No que se refere a esta combinação de ambientes apontadas por Moran (2017), as atividades síncronas, disponíveis no livro didático ou pelo aplicativo *WhatsApp*, eram orientadas como se estivessem presencialmente. Para tanto, a professora realizava a leitura de cada questão, dialogando sobre as possibilidades e respondendo às possíveis dúvidas ou incompreensões. Neste viés, um dos desafios no ERE foram as sessões que orientavam a produção textual, uma vez que muitos alunos ainda estavam em processo de alfabetização e outros não haviam consolidado a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e, por isso, evitavam este momento, quando participavam, o faziam por meio de áudios.

A prática da professora era sempre leve e dinâmica, mostrando aos alunos que o momento pandêmico exigia que o isolamento social fosse cumprido para contenção do vírus e que o *WhatsApp* era a sala de aula da turma. Assim, fazia-se necessário a participação e colaboração de todos para que os encontros síncronos fossem ricos em aprendizagens para ambos.

Na mediação pedagógica durante o ensino remoto emergencial surge a necessidade de compreender as especificidades de cada turma, considerando que alguns alunos não conseguiram os recursos necessários para participar das aulas, tampouco experienciaram a rotina de ambientes alfabetizadores ou contato com seus pares.

Para os docentes, despontam a insegurança de atuar numa dinâmica de ensino em que não há contato com os alunos, mediados por tecnologias digitais para os quais não houve preparação, não foram amplamente discutidos em seu percurso formativo e que são alvos de precariedades pela falta de políticas públicas que ampliem o acesso aos recursos da cultura digital.

O ERE trouxe a necessidade de elaborar estratégias para contemplar os alunos que não eram participativos na aula presencial ou que eram novos na turma e por timidez ficavam em

silêncio ao longo das aulas, sendo estes mencionados pela professora nos momentos de interação e brincadeira. Logo, aos poucos, foram interagindo nas aulas ou entrando em contato com a professora em conversas extra-grupo para participar ou questionar sobre a aula.

Considerando a brincadeira enquanto recurso propiciador de múltiplas aprendizagens, a professora buscava introduzir em cada aula um jogo construído por ela na plataforma *Wordwall* ou em colaboração com os demais colegas que disponibilizam gratuitamente na plataforma jogos de alfabetização, conhecimento lógico e/ou matemática, que podiam ser explorados para reflexão sobre a língua e favoreciam a pesquisa e a construção em torno do sistema alfabético.

No que compreende o entendimento sobre os alunos, acreditamos que, no ERE, eles são “[...] aprendizes autônomos, críticos, bem informados, cooperativos, colaborativos e que saibam usufruir plenamente, com segurança e com responsabilidade, das oportunidades que lhes são oferecidas nos ambientes digitais” (COSCARELLI, 2018, p. 33-34). Neste contexto, a professora buscou favorecer momentos nos quais os alunos pudessem fazer parte da cultura digital, mais próximas de suas vivências.

Observou-se que para a efetivação da relação dialógica de ensino e aprendizagem foram elencadas algumas estratégias metodológicas, que tem como objetivo desafiar, encorajar, motivar e fazer com que o aluno não apenas se enxergue enquanto autor principal na construção do conhecimento, mas também fomentar a sua continuidade para garantir que não haja evasão dos alunos nesse período de aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico possibilitou desafios e muitas incertezas para a esfera educacional e revelou-se especialmente preocupante no que tange aos processos de alfabetização, por

representar momento fundamental para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita, convocando os educadores de todo país a elaborarem estratégias de mediação de aprendizagem no modelo de ensino remoto emergencial.

Desse modo, esta pesquisa propôs analisar as estratégias utilizadas pela professora regente para a construção da compreensão leitora, partindo das especificidades de cada turma, sobretudo, contemplando os recursos disponíveis na modalidade de ensino presencial e remoto, evidenciando as mudanças ocorridas durante sua prática pedagógica diante de um contexto pandêmico.

Dessa forma, o ensino remoto evidenciou novas necessidades, possibilidades e desafios tanto no que se refere ao acesso aos recursos tecnológicos digitais, considerando as desigualdades de alunos e professores, falta de apropriação da linguagem da cultura digital, quanto à forma inédita e abrupta de transformação dos espaços privados em espaços de socialização de conhecimentos, no entanto, prescindindo de recursos que estão para além das salas de aula antes da pandemia.

Considerando as observações das aulas remotas, percebemos o empenho e a busca da professora para aproximar-se da linguagem da cultura digital, formulando estratégias, grupos e *lives* para fazer desse momento desafiador possibilidades de novas aprendizagens e revisão da prática pedagógica para atender às especificidades desse contexto que atinge a todos de diferentes maneiras. Em escala global, as escolas e os sujeitos que nela interagem buscaram construir estratégias para dar continuidade à relação de ensino e de aprendizagem sob uma dinâmica inédita e emergencial.

Aos poucos, ao passo que imersos nesta realidade, que evoca a distintas demandas, evidenciou-se nas práticas dos professores o estímulo ao fortalecimento dos vínculos que outrora aconteciam num espaço presencial, reafirmando que a construção do conhecimento em torno do sistema alfabético de escrita se faz no contato com o outro, do contrato firmado entre professores e alunos no universo da sala de aula.

Nos novos tempos, evidencia-se a busca por uma aprendizagem significativa, que abarque as demandas de cada turma, que trazem consigo os limites e possibilidades de um país de dimensões continentais que ainda não alcançaram a igualdade de acesso aos recursos tecnológicos digitais, mas sobretudo o compromisso de professores alfabetizadores que fizeram desse momento atípico oportunidade para novas e distintas práticas pedagógicas no que tange à alfabetização, compreendendo que é a partir da imersão em práticas sociais por meio da linguagem que os sujeitos constroem seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de Carvalho; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf> Acesso em: Marcuschi30 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Brasília, MEC, SEB, 2013a.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico**. Brasília: INEP, 2013b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CAGLIARI, Luís Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte- MG, v.1, n.8, p.33-56. Jul/dez.2018. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/293/211>. Acesso em: 10 set. 2021.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, nº 9 (2), 2014.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange (Org.). **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 27 de set de 2021.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihi sttextalfbbr.pdf Acesso em: 10 out. 2021.

PINHEIRO, Viviane Caline de Souza; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Avaliação Nacional da Alfabetização: proficiência em leitura em Alagoas. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, p. 34-49, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jânio Nunes dos. PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. SANTOS, Adriana Cavalcanti. Matriz de referência de língua portuguesa da avaliação nacional de alfabetização: (des)dobramentos em estratégias didáticas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.1 – 2020.

SAVIAN, Márcia Regina de Oliveira; OMETO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v.1, n.3, 2016.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, jul/ago 2003. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf> Acesso em: 28 ago. 2020.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 8

PROPOSTAS DE ATIVIDADES EM UM LIVRO DIDÁTICO: AS CLASSES DE PALAVRAS E A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante¹

Maria Doris Araújo de Lima²

Any Cristina Felix³

INTRODUÇÃO

Há décadas, vem se discutindo se o ensino de gramática é ou não eficaz para o aprendizado de uma língua, e, de um modo específico, se contribui ou não para uma escrita adequada e eficaz por parte dos alunos.

Ainda que não tenhamos uma resposta contundente sobre esses aspectos, pois muitas discussões ainda estão em andamento, há um fato inegável, a reflexão sobre gramática é recorrente e necessária, pois pode propiciar que alunos e professores ampliem

¹ Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT. Professora titular do Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Gramática, Análise Linguística e Variação. Contato: maria.cavalcante@cedu.ufal.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE/CEDU/UFAL. Membro do Grupo de Pesquisa: Gramática, Análise Linguística e Variação. E-Contato: doris.read@gmail.com

³ Graduação em Serviço Social pela Universidade Tiradentes e licencianda do curso Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Membro do grupo de Pesquisa: Gramática, Análise Linguística e Variação. Contato: any.felix31@gmail.com

seus conhecimentos sobre as classes de palavras, sobre a sintaxe, sobre a semântica, dentre muitos aspectos, bem como, sobre o funcionamento e o movimento da língua, entendendo que posição assumem as palavras dentro do texto e das frases, quando levamos em conta os contextos social, cultural e linguístico, dentre outros. Além disso, também podemos refletir sobre de que forma os conhecimentos gramaticais, podem ou não interferir nos efeitos de sentido que queremos provocar nos nossos textos, nos mais diversos contextos de uso.

Em consonância com o exposto, o presente texto pretende discutir em que medida as propostas de atividades gramaticais presentes em um livro didático de Língua Portuguesa contribuem ou não para usos mais conscientes e adequados da língua, tomando por base uma perspectiva explícita da gramática. Também queremos compreender se essas atividades possibilitam que os alunos ativem ou não a consciência metalinguística de forma mais significativa.

A motivação para a escolha do tema “atividades gramaticais em livros didáticos” decorreu da nossa experiência como professora, pois ao longo de mais de 15 anos de docência, das disciplinas Saberes e Metodologia da Língua Portuguesa 1 e 2 e Alfabetização e Letramento, no Curso de Pedagogia. Nesse tempo, observamos por ocasião de aulas simuladas, em classe, que a maioria dos alunos de Pedagogia não demonstrava conhecimentos sobre a morfossintaxe do português brasileiro, nem mesmo conhecia a terminologia para referir as classes gramaticais, que são abordadas em livros didáticos de português dos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Tais conhecimentos são necessários para atividades de leitura, produção de textos orais e escritos, bem como para realizar as atividades de análise linguística, que possibilitam usar a língua em sua plenitude nos mais diversos contextos sociais e culturais.

Ressaltamos que a prática de análise linguística, segundo Geraldini (2001, p. 74), “[...] “o poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos,

limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina”.

No entanto, passados 20 anos dessa afirmação de Geraldi (2001), ainda se constata um certo distanciamento entre os conhecimentos produzidos pelas pesquisas acadêmicas e uma possível manutenção de práticas de ensino da gramática numa perspectiva conservadora. Diante disso, defendemos a realização de investigações voltadas para as propostas de atividades gramaticais e de análise linguística, em livros didáticos de português, utilizados em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, porque entendemos que os futuros professores dos anos iniciais (licenciandos do curso de Pedagogia) precisam se apropriar desse conhecimento para abordar com segurança as atividades gramaticais e de análise linguística, que são abordadas em livros didáticos de português.

Nesse sentido, os questionamentos a seguir procuram orientar as análises que faremos sobre as atividades gramaticais: Em que medida as propostas de atividades presentes em um livro didático de Língua Portuguesa (LDP) se configuram como uma abordagem explícita da gramática? Essas atividades possibilitam ou não que os alunos ampliem a consciência metalinguística? As atividades gramaticais envolvendo artigos, substantivos e adjetivos presentes no LDP são apresentadas concebendo a língua numa perspectiva integral ou fragmentada? Elas possibilitam uma ampliação consciente e adequada dos conhecimentos linguísticos necessários aos diversos usos da língua, levando em conta os contextos sociais?

Para responder a esses questionamentos, selecionamos propostas de atividades gramaticais em um livro didático do 5º ano, da coleção *Ápis*, para o Ensino Fundamental, adotado por escolas de uma rede pública municipal. Nessas atividades, analisaremos, inicialmente, a classe de palavra adjetivo e, no decorrer da análise, as demais classes correlacionadas.

Os pressupostos teóricos tomam por base autores que analisam a gramática da Língua Portuguesa do ponto de vista funcionalista, observando também os usos normativos da língua, dentre os autores, citamos: Abreu (2018), Neves (1994, 2000, 2003, 2018, 2019), Castilho (2019), Perini (2002), Possenti (1996), Queiroz (2017), Lima (2011). Sua realização justifica-se porque embora já existam muitos estudos sobre a importância do ensino da gramática explícita desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda existe muito estigma até com relação ao próprio termo “gramática”, pois nos últimos anos o termo utilizado para referir as atividades de metalinguística passou a ser fazer parte do eixo “análise linguística”.

No entanto, neste texto, optamos por usar explicitamente o termo “gramática”, porque com base em Possenti (1996), Abreu (2018), Neves (2000, 2018), dentre muitos outros autores, constata-se que não existe língua sem gramática, pois mesmo quando o falante ou o ouvinte usa a língua em um estilo mais coloquial ele a usa dentro das regras da sua língua nativa. O que não quer dizer que ele esteja a usando de acordo com a gramática normativa; mas que ele tem uma gramática internalizada, a qual possibilita que ele se comunique e compreenda grande parte dos textos produzidos no seu cotidiano. Esses autores também defendem que quanto mais os alunos refletem sobre os diversos usos da língua, mais conscientes se tornam das suas múltiplas possibilidades de usos e de efeitos de sentidos que podem ser criados, elaborados, reescritos e veiculados pelas realizações linguísticas.

Diante do exposto, pretendemos estudar e analisar as classes de palavras, por sabermos que são comumente empregadas na elaboração de textos e utilizadas em contextos formais ou informais de comunicação. São contempladas, sobretudo, na Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2021) e nos livros didáticos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são o principal suporte para a realização das atividades de ensino e aprendizagem na Educação Básica, seja pública ou privada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Muitas habilidades que dominamos hoje tornaram-se mais fáceis, porque quanto mais as exercitamos, menor parece o grau de dificuldade. Ao recordarmos os anos iniciais da infância, por exemplo, quanto mais escrevíamos as vogais, sílabas, e posteriormente as palavras, mais facilmente conseguimos utilizá-las e empregá-las. A depender, é claro, dos estímulos fornecidos pelo professor em sala de aula, e pelos direcionamentos fornecidos em casa, pelos nossos parentes.

Em se tratando da gramática, partimos da hipótese de que quanto mais a usarmos e buscarmos compreender e refletir sobre os conteúdos contemplados de forma explícita e consciente, mais habilidosos nos tornamos. Os benefícios não serão notados apenas no campo do ensino, mas também na esfera da aprendizagem, pois observamos, de forma empírica, que o quanto antes explicitamos as classes de palavras aos alunos, nomeando-as e analisando-as, mais cedo eles compreenderão sobre seus significados, correlações e funcionalidades e as utilizarão sem receio e reservas.

Uma abordagem gramatical diferenciada e direcionada poderá subsidiar a prática do professor e promover uma reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos. Nesse sentido, convém refletirmos sobre que concepção de gramática é comumente adotada pelos livros didáticos de português (LDP).

Segundo Possenti (1996, p.64), o termo gramática refere-se a um conjunto de regras, que pode ser analisado de diversas formas, dentre as quais: como um conjunto de regras que devem ser seguidas, como um conjunto de regras que são realmente seguidas e como regras que o falante realmente domina e usa.

Dentre as muitas possibilidades de se conceber gramática, existe a gramática normativa, que objetiva levar o aluno a aprender a falar e escrever corretamente, de acordo com o que prescreve a norma padrão. Essa abordagem da gramática é predominante nos livros didáticos (LDP). Ela orienta as pesquisas

dos estudiosos da metalinguagem. Segundo Lima (2011, p. 38), uma das finalidades da gramática normativa “[...] é codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que em determinada época, representam o ideal da expressão correta.”

A gramática normativa, de acordo com Almeida (2009, p. 19), é ainda concebida como “[...] gramática expositiva, descritiva ou prática”, que visa os fatos atuais de uma língua, mostra e ensina as regras em vigor para que se possa manuseá-la de forma adequada, sem que se reflita sobre sua formação. Franchi (2006, p. 16) vê essa gramática como um “[...] conjunto sistemático de normas para falar bem e escrever. Nessa perspectiva, dizer que alguém ‘sabe gramática’, significa dizer que esse alguém ‘conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente” (FRANCHI, 2006, p. 16, grifos do autor).

No entanto, essa natureza restritiva e pouco usual da gramática normativa permite-nos questionar se as propostas de atividades gramaticais presentes e de análise linguística nos livros didáticos (LDP) têm possibilitado que os alunos dominem as regras gramaticais de uma maneira explícita, reflexiva e produtiva. Pois, se pensarmos o contexto de produção de conhecimento e o objetivo de melhorar a qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas, pressupõe-se a prática reflexiva sobre os usos da língua, suas contribuições e implicações no cotidiano social.

Diante disso, compreendemos que mais do que ensinar o que é “certo” ou o que é “errado” dentro do padrão normativo da língua, é fundamental refletir como essa língua está sendo utilizada pelos indivíduos no dia a dia em contextos públicos ou privados.

De acordo com Perini (2002, p. 33-34) “[...] não é que o ensino da gramática normativa deva ser suprimido”, mas deve ser apresentado de um modo “mais realista”. Para tanto, precisamos ajudar os alunos a fazerem escolhas acertadas, a pensarem a partir de uma abordagem explícita da gramática, olharem não apenas

para os aspectos lexicais ou sintáticos da gramática, mas também para os elementos do discurso de organização, desenvolvimento e coesão (HALLIDAY, 1994, p. 49)⁴. Também compreenderem como “[...] a linguagem funciona para fazer sentido” (HALLIDAY E MATTHIESEN, 2004, p. 05)⁵.

Visando suprir essas e outras necessidades mencionadas por diversos autores, que apoiam as discussões da pesquisa que deu origem a este texto, optamos por nos apoiarmos, sobretudo, na perspectiva funcionalista da gramática, buscando abordar as atividades gramaticais de um modo mais usual e prático, analisando a língua de uma forma mais recontextualizada, observando-a, em seus contextos usuais.

Dessa forma, a noção de gramática aqui delineada segue regras funcionalistas, que “[...] procura essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou de escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação” (FURTADO DA CUNHA, 2013, p. 158).

Na abordagem funcional de gramática, “[...] a separação rígida entre competência e desempenho [...] torna-se francamente inviável, pois é justamente no uso concreto, em situações interacionais específicas, que se molda o conhecimento linguístico do falante [...]” (PINHEIRO; FERRARI, 2020, p. 600). Desta forma, deve-se levar ainda em consideração “[...] o uso das expressões linguísticas na interação verbal, o que pressupõe uma certa pragmatização do componente sintático-semântico do modelo linguístico” (NEVES, 1994, p. 113). Mais que isso, os estudiosos da gramática funcionalista afirmam que, “os conceitos humanos se associam à época, à cultura, e até mesmo a inclinações individuais

⁴ HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Hodder, 1994. (Tradução nossa).

⁵ HALLIDAY, M.A.K & MATTHIESEN, C. *An Introduction to Functional Grammar (3rd Edition)*. London: Arnold, 2004. (Tradução nossa).

caracterizadas no uso da linguagem” (FURTADO DA CUNHA, 2013, p. 158).

Neves (2018, p.15) defende que os termos funcionalismo e gramática funcional podem ser considerados intercambiáveis, pois ambos dizem respeito a “[...] uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social”. Isso significa que “[...] as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição”, logo a gramática pode ser entendida como suscetível às pressões do uso.

Queremos ressaltar que adotar uma perspectiva funcionalista de gramática não significa que estejamos defendendo uma uniformização dessa corrente, pois conforme Neves (2018, p.15), “[...] caracterizar o funcionalismo não é uma tarefa fácil, já que, em geral, os rótulos que se conferem aos estudos ditos ‘funcionalistas’ mais representativos ligam-se diretamente aos nomes dos estudiosos que os desenvolveram”. Dessa forma, não são propriamente características que podem definir a corrente teórica em que tais estudiosos se colocam.

Segundo Neves (1994, p. 113-115), dentre os oito paradigmas defendidos pela perspectiva funcional, há o paradigma de que a “[...] descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto”. Essa proposta de gramática se relaciona com as seguintes regras: “[...] as que governam a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas)” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 33).

No que concerne às regras morfológicas e aos conteúdos abordados por esse nível linguístico, encontramos as classes de palavras, as quais estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (Doravante BNCC), para a disciplina Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, do 3º ao 5º ano inicial, nos eixos Práticas de Linguagem, Campos de Atuação, Análise linguística/semiótica (Ortografização), a partir dos objetos de conhecimento morfologia/morfossintaxe.

Cada classe de palavra tem a sua funcionalidade e contribui para o entendimento das informações apresentadas dentro e fora do texto, como é o caso da classe de palavra adjetivo, que é a palavra que modifica os substantivos, conferindo-lhes atributos ou qualidades, e funciona como predicador a algo ou alguém, senão não tem sentido (ABREU, 2018, p. 197).

Para analisar a classe dos adjetivos, também precisamos olhar para os artigos e substantivos. Nesse sentido, Bechara (2015, p. 160) afirma que a classe de palavra artigo definido o, a, os, as, “[...] se que antepõe aos substantivos, com reduzido valor semântico e com função essencial de adjunto desses substantivos”. Por outro lado, o artigo indefinido indica imprecisão a respeito de um objeto e substantiva qualquer palavra ou frase (LIMA, 2011). Além disso, o artigo indefinido *um* “[...] pode adquirir significação enfática, chegando até a vir acompanhado de oração com que de valor consecutivo, como se no contexto houvesse *um tal*. E antes de numeral denota aproximação” (BECHARA, 2015, p. 137).

Diferente de Bechara (2015, p. 160), para quem o artigo tem um valor reduzido, do ponto de vista semântico, Abreu (2018, p. 189) refere que a classe de palavra artigo, que tem apenas duas palavras: o e um, com suas flexões de gênero e número, pode contribuir de forma significativa para indicar a referência do substantivo ou grupo nominal. Pode funcionar como um agente de coesão textual. Dessa forma, tanto a presença quanto a ausência do artigo podem propiciar efeitos de sentido na produção de textos, indo desde uma definição clara e objetiva até um grau máximo de generalização e indeterminação.

Com relação ao artigo indefinido (um, uma, uns, umas), Abreu (2018, p. 190) afirma que essa classe de palavras “[...] indica que a referência do substantivo marcado por ele não é compartilhada previamente pelo interlocutor”.

Outra classe de palavras que também vamos abordar neste artigo é a classe de palavra substantivo, que possui várias funções: sujeito, objeto direto, objeto indireto e objeto indireto, complemento relativo, complemento nominal, aposto, dentre outras. Tal

flexibilidade possibilita diferentes discussões sobre essa categoria, quando estudada em seus contextos de uso.

Além de artigos e substantivos, também pretendemos nos debruçar sobre propostas de atividades, presentes no livro didático selecionado (Ápis), envolvendo adjetivos, que é uma palavra, segundo Abreu (2018, p.197) que “[...] modifica substantivos, conferindo a eles atributos ou qualidades. [...] Uma importante característica do adjetivo é que ele pode, assim como o verbo, funcionar como elemento predicador”.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Natureza da pesquisa

A pesquisa que desenvolvemos é de natureza qualitativa, de caráter subjetivo, valorativo, na qual o pesquisador analisa os dados, interpreta as informações conseguidas, relacionando as conclusões obtidas, com os teóricos abordados no trabalho. Conforme Chazzotti (2003, p. 221), isso implica “[...] uma atenção sensível”, “perspicácia” e “competência” científicas”, “[...] aos significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa”.

As amostras das atividades gramaticais foram coletadas a partir de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Pibic (2020-2021), na qual uma mestranda, bolsistas de Pibic e colaboradores estudaram e analisaram algumas classes de palavras, dentre estas, artigos, substantivos e adjetivos, presentes em um livro didático de Língua Portuguesa, utilizado em turmas do 5º ano, do Ensino Fundamental.

Ao todo selecionamos dez atividades envolvendo as classes de palavras, as quais estão reproduzidas ao longo das análises, por meio das ilustrações numeradas de 1 a 10. Tais ilustrações focam, sobretudo, nos adjetivos, mas também mostram outras classes correlacionadas, a saber: artigos e substantivos.

O método investigativo é uma análise documental, cuja preocupação maior é com os dados que são provenientes de documentos, a exemplo do livro didático, porque tem a intenção de extrair informações e entender um acontecimento; utilizando “métodos e técnicas” para a apreensão, o entendimento e a investigação (FLICK, 2009, p. 237).

Para este trabalho, intencionamos uma pesquisa descritiva-analítica, tendo em vista que “[...] é geralmente o primeiro e essencial passo para caminharmos em direção à compreensão do fenômeno” [...] e “tirar um retrato do que se quer descrever, no sentido de caracterizá-lo” (VOLPATO, 2015, p. 06-07).

Analisaremos seis propostas de atividades gramaticais presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDP), da coleção Ápis, para o 5º ano, com foco na abordagem dos adjetivos, também refletiremos sobre artigos, substantivos, quando estiverem nas propostas selecionadas para análise. Investigaremos, ainda, se as orientações metodológicas presentes no manual do professor e no LDP, permitem uma abordagem explícita e consciente dos usos das classes de palavras que aparecem nas propostas com adjetivos, ou limitam-se a apresentar os adjetivos do ponto de vista da nomenclatura.

Exemplificaremos as ocorrências das classes de palavras, a partir de recortes extraídos do livro didático da coleção Ápis, para o 5º ano do Ensino Fundamental. Ao final, objetivamos estabelecer uma relação teórico discursiva com os autores que investigam a Língua portuguesa, especialmente aqueles que a estudam sob uma perspectiva funcional, com o intuito de investigar os empregos e funcionalidades das classes gramaticais, discutindo e explicitando os contextos em que elas são utilizadas.

Ápis, o livro didático escolhido

A escolha pelo livro didático da coleção Ápis se deu porque sabemos que muitos professores ainda utilizam essa ferramenta em

suas aulas, especialmente na esfera pública, constituindo-se dessa forma como o principal e mais acessível suporte de trabalho.

Para além disso, o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD tem assegurado que professores e estudantes dos níveis iniciais e finais dos ensinos Fundamental e Médio, de escolas públicas, tenham acesso ao livro didático, colaborando para o seu uso dentro e fora do contexto de sala de aula.

De acordo Emmel e Araújo (2012, p. 01), desde a década de 1980, que há no Brasil, um aumento significativo e constante de pesquisas e publicações, focadas sobre o livro didático. Isso é ratificado quando autores como Faria (1984); Freitag, Motta e Costa, (1987); Geraldi (1993); Silva (2000); Fracalanza (2006); Lopes (2007), em diferentes contextos, percebem a importância dessa ferramenta para a formação educacional de professores e alunos. Observamos, então, que quanto mais conhecermos esse instrumento de trabalho, mais saberemos utilizá-lo adequadamente; e, extrairmos dele, o que for necessário e adequado ao processo ensino e aprendizagem.

Para realização desta pesquisa, tomamos como base o livro didático da coleção *Ápis*, adotado na disciplina Língua Portuguesa, em turmas do 5º ano, em uma rede pública municipal. O exemplar escolhido do livro foi o manual do professor, que é composto por 356 páginas, confeccionado pela editora Ática, na 3ª edição, e escrito pelas autoras Borgatto, Bertin e Marckezi (2017).

O livro está dividido em duas partes, a primeira intitulada *Parte geral*, contempla as seguintes divisões: partes gerais, a coleção de língua portuguesa e a base comum curricular BNCC (3ª versão), fundamentos teóricos, avaliação, estrutura geral da coleção, sugestões de leitura para aprofundamento do professor. A segunda parte, denominada *Parte específica para o 5º ano*, enfoca os seguintes aspectos: estrutura específica, quadro de conteúdo, oficinas do projeto de leitura, habilidades abordadas no 5º ano, bibliografia. No manual também consta a reprodução do livro do estudante em tamanho reduzido com orientações específicas.

Sobre a parte geral, as autoras apresentam um projeto de ensino/estudo de língua portuguesa para o Ensino Fundamental I e delineiam 06 propostas, dentre elas: favorecer a apropriação do sistema de escrita pelos alunos; favorecer apropriação de instrumentos que ajudarão os alunos a desenvolver competências suficientes para atender às necessidades que se apresentam em diversas circunstâncias de uso da língua – lendo, escrevendo, ouvindo e falando –, inserindo-os em situações reais de comunicação e desenvolver enfaticamente o eixo letramento, pois relaciona os propósitos de domínio do sistema de escrita com o universo cultural/histórico/social em que a língua está inserida.

Na segunda parte do Livro Didático – LDP, denominada parte específica (estrutura específica do 5º ano), o quadro teórico introdutório apresenta unidades/gêneros já demarcados (especificando oito tipos diferentes de gêneros textuais); textos/leitura/interpretação (com seus respectivos títulos e autores), e duas práticas de oralidade, denominadas, conversa em jogo e gênero oral, para cada prática há um gênero específico.

Na sequência há um quadro teórico que permite a ampliação das práticas de leitura e escrita e o estudo sobre a língua. Neste último, há dois pontos a considerar, a língua (usos e reflexão), e palavras em jogo (que visa a participação dos alunos na produção e na exposição de lista de palavras usadas no cotidiano).

Nesse quadro teórico, são citados 30 conteúdos que norteiam o uso sobre a língua. 18 conteúdos abordam o uso e a reflexão da língua e 12 trabalham conteúdos ortográficos, orientando o uso do dicionário, como forma de conferir a escrita das palavras. Com relação aos conteúdos que possibilitam o uso e a reflexão sobre a língua, são citados, dentre outros, substantivo, artigo, adjetivo, locução adjetiva, adjetivos pátrios.

Como última proposta de atividade encontramos o projeto de leitura do 5º ano, que parece ter sido criado com o propósito de que os alunos ampliem o seu universo cultural e busquem novas leituras que dialoguem com as suas leituras já realizadas, estabelecendo uma relação de intertextualidade. Mais que isso,

pretendem estimular a sensibilidade do leitor, contribuir para a formação de um leitor competente e autônomo, exercitar habilidades e competências comunicativas, promover a interação com outras linguagens e outros textos, favorecer a criação real de um ambiente de letramento, e estimular a criticidade entre o leitor e o texto. Para tanto, são sugeridas atividades que corroboram com o desenvolvimento de um projeto: antecipação de leitura (leitura da introdução do projeto, e logo após oficina 1), leitura mediada pelo professor e leitura individual (oficina 2), ler para aprender e para ter prazer (oficina 3), ampliação da leitura – ler para o saber e o sabor – oficina 4, e produto final – leitura, o sabor e o saber compartilhados – oficina 5.

No tocante às habilidades abordadas no 5º ano, para o Ensino Fundamental, anos iniciais, as autoras apresentam os objetos de conhecimento, agrupados pelos eixos organizadores presentes na BNCC: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Quanto ao eixo destacado, as autoras citam oito objetos de conhecimento ou conteúdos que os alunos deverão saber, quais sejam: consciência grafofonêmica, acentuação, pontuação, polissemia, derivação e composição, tempos verbais, concordância nominal e verbal e conjunção.

ABORDAGEM DAS ATIVIDADES GRAMATICAIIS EM UM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS

Para tentar responder aos questionamentos que nortearam a realização da pesquisa que originou o presente texto ao qual buscou compreender em que medida as propostas de atividades gramaticais presentes em um livro didático de Língua Portuguesa contribuem ou não para usos mais conscientes e adequados da língua, levando em conta os diversos contextos de usos sociais, numa perspectiva explícita da gramática, bem como, tentar compreender se essas atividades possibilitam ou não que os alunos de turmas de 5º ano do Ensino Fundamental ativem a consciência metalinguística de forma mais significativa,

selecionamos 10 atividades propostas de atividades gramaticais envolvendo, sobretudo, adjetivos, mas também observando as demais classes de palavras que a eles se ligam.

Na descrição do livro didático do 5º ano (Coleção Ápis), selecionado para esta análise, é possível perceber que as orientações presentes na BNCC são levadas em consideração por seus autores, as quais podem subsidiar as discussões e escolhas dos recursos a serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, pois as atividades propostas podem promover, por exemplo, reflexões sobre os diferentes usos das classes de palavras ou classes gramaticais, uma vez que elas podem ser estudadas por diferentes ângulos: sob a ótica da semântica quando se conceitua o que ela é, sob a ótica da variação de gênero, da morfologia e sob a ótica sintática, quanto a função do adjetivo como predicativo do sujeito (QUEIROZ, 2017, p. 12).

Quanto aos conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais, as autoras Borgatto, Bertin e Marcezi (2017) pretendem desenvolver conteúdos que favoreçam o desenvolvimento de atividades em situações reais (em textos escritos ou orais), que consolidem a apropriação do sistema alfabético, para que o aluno entenda e se aproprie dos princípios básicos que regulamentam o ensino de língua portuguesa, e proporcionem a reflexão de conteúdos linguísticos e gramaticais, semânticos, sintáticos e morfológicos.

As autoras também apresentam princípios que norteiam a proposta metodológica, explicitando as competências específicas definidas pela Base Comum Curricular – BNCC, em sua 3ª versão, quanto a meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, para que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, na construção de textos orais e escritos coerentes, em contextos interativos diferenciados, visando a apropriação de conhecimentos e recursos linguísticos. Nesse sentido, descrevem os eixos oralidade, leitura,

escrita, *conhecimentos linguísticos e gramaticais*⁶, eixo educação literária, para o desenvolvimento das competências gerais e específicas e dos objetos expressos nos textos da BNCC. O eixo em destaque constitui-se um campo de análise para esta pesquisa.

As atividades selecionadas estão reproduzidas no decorrer das análises, por meio das ilustrações numeradas de 1 a 10, as quais procuram destacar, sobretudo, o emprego de adjetivos, mas também mostram outras classes correlacionadas (artigos e substantivos), abordados no livro didático selecionado da coleção *Ápis*, que é utilizado em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma rede pública municipal.

A primeira análise da categoria adjetivo e locução adjetiva é realizada a partir da unidade 2 – Crônica. Nessa unidade, os estudos sobre adjetivos e locução adjetiva ocorrem a partir do texto principal da unidade intitulado “Comunicação”, uma crônica escrita por Luís Fernando Veríssimo. Vejamos trechos:

É importante saber o nome das coisas. Ou, pelo menos, saber comunicar o que você quer. Imagine-se entrando numa loja para comprar um... um... como é mesmo o nome?

“Posso ajudá-lo, cavalheiro?”

“Pode. Eu quero um daqueles, daqueles...”

“Pois não?”

“Um... como é mesmo o nome?”

“Sim?”

“Pomba! Um... um... Que cabeça a minha. A palavra me escapou por completo. É uma coisa simples, conhecidíssima.”

“Sim senhor.”

“O senhor vai dar risada quando souber.”

“Sim senhor.”

“Olha, é pontuda, certo?”

“O quê, cavalheiro?”

“Isso que eu quero. Tem uma ponta assim, entende? Depois vem assim, assim, faz uma volta, aí vem reto de novo, e na outra ponta tem uma espécie de encaixe, entende? Na ponta tem outra volta, só que esta é mais

⁶ O eixo *conhecimentos linguísticos e gramaticais* foi destacado porque será de grande interesse para a nossa pesquisa, pois analisaremos propostas de atividades que contemplem as classes de palavras.

fechada. E tem um, um... Uma espécie de, como é que se diz? De sulco. Um sulco onde encaixa a outra ponta; a pontuda, de sorte que o, a, o negócio, entende, fica fechado. E isso. Uma coisa pontuda que fecha. Entende?"

[...]

"O senhor quer uma antena externa de televisão."

"Não! Escuta aqui. Vamos tentar de novo..."

"Tentemos por outro lado. Para o que serve?"

"Serve assim para prender. Entende? Uma coisa pontuda que prende. Você enfia a ponta pontuda por aqui, encaixa a ponta no sulco e prende as duas partes de uma coisa."

"Certo. Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como um gigantesco alfinete de segurança e..."

"Mas é isso! É isso! Um alfinete de segurança!"

"Mas do jeito que o senhor descrevia parecia uma coisa enorme, cavalheiro!"

"É que eu sou meio expansivo. Me vê aí um... um... como é mesmo o nome?"

(VERÍSSIMO, 1977, p. 145)

A proposta de estudo nº 1 se inicia com a releitura de trechos extraídos da crônica que faz referência ao "alfinete de segurança". Este é o objeto que o personagem/comprador da crônica tem o desejo de adquirir. A seguir, instiga-se os alunos a darem nomes aos objetos que utilizam no dia a dia, motivando-os a atribuírem características ou qualidades que são inerentes ou não a esses objetos.

Após tal reflexão, o aluno é orientado a completar um esquema com os artigos usados, e as características lidas nos trechos, para caracterizar o adjetivo "coisa". Essa atividade envolvendo a classe de palavras "adjetivo e locução adjetiva, ilustrada a seguir, está interligada ao texto trabalhado na unidade 2.

Ilustração 1

Adjetivo e locução adjetiva

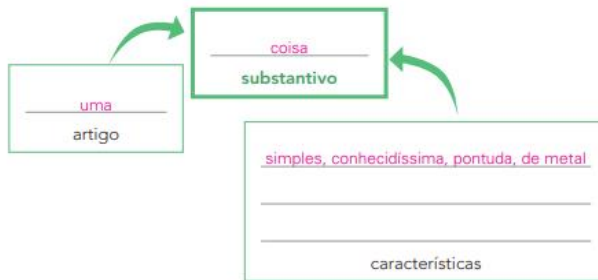
Na tentativa de se fazer entender, o comprador da crônica “Comunicação” usa palavras que expressam as características da coisa que ele deseja comprar.

1 Releia os seguintes trechos das falas do comprador.

“[...] A palavra me escapou por completo.
É **uma coisa simples, conhecidíssima.**”
“[...] é **pontuda**, certo?”
“[...] **De metal.**”



Complete o esquema a seguir, utilizando as expressões destacadas nas falas acima, de acordo com o que cada expressão representa.



As palavras que acompanharam o substantivo **coisa** indicaram suas características e o gênero a que ele pertence, isto é, essas palavras o **determinaram**.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 59)

A ilustração 1 refere-se à introdução do assunto adjetivo, locução adjetiva e suas relações de substituição. Embora o conteúdo em questão seja destacado no título que precede a atividade 01, não há conceituação ou explicação que retome o que é o adjetivo e sua função, bem como não há explanação sobre o que é a locução adjetiva e por que ela se relaciona com o adjetivo.

Para a realização das atividades, as autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2017) propõem a leitura de um trecho da crônica e orientam duas atividades: na atividade 1, ainda que as classes de palavras artigo e substantivo estejam nomeadas, é necessário que os alunos completem os espaços em branco com expressões do texto que as representam. Essa atividade em si parece não possibilitar de forma significativa que os alunos reflitam sobre os

usos das classes de palavras artigo e substantivo, tampouco sobre a classe de palavra adjetivo, pois os alunos são orientados, a partir do enunciado, a extraírem palavras do texto que tenha a ver com essas classes de palavras, mas sem que haja uma reflexão sobre o papel que cada classe exerce dentro do texto, e, posteriormente, na formação das frases e sentenças.

O que se observa é que se as palavras solicitadas aos alunos pretendiam definir o objeto “coisa” (que exerce a função de substantivo) e fornecer diferentes características (adjetivos) a esse objeto. Ao nosso ver, nesse momento, os alunos poderiam ser instigados a refletir de forma bem mais conscientes sobre a função dos adjetivos, uma vez que fazem parte de uma rede de relações dentro do texto. Em vista disso, se as palavras são apenas retiradas do texto, de modo a representar cada classe de palavra, desvinculadas do seu contexto original, os alunos possivelmente não entenderão os porquês de terem sido usadas e que funções ocupam dentro da frase e nem mesmo como contribuem ou não para a atribuição de sentidos.

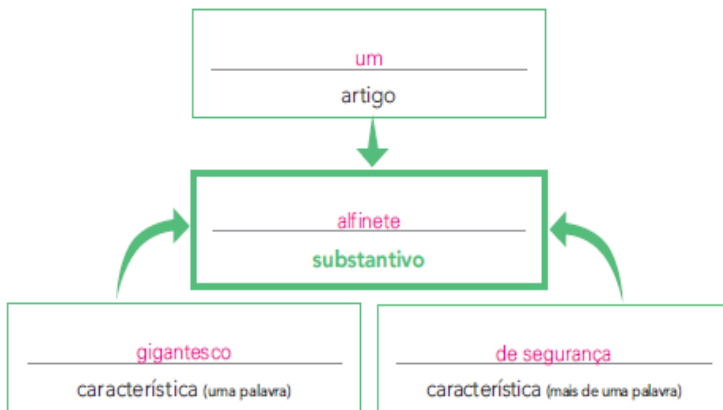
Ilustração 2

2 Leia o trecho a seguir.

“[...] Esse instrumento que o senhor procura funciona mais ou menos como **um gigantesco alfinete de segurança** e...”

- a) Observe a expressão que o vendedor empregou quando entendeu o que o comprador queria.

b) Complete o esquema, copiando as palavras da expressão destacada nos quadros correspondentes.



Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 59 – 60)

Na segunda proposta, a atividade tem como foco o adjetivo “gigantesco”, que é deslocado para o início da frase. Com isso, a ênfase recai sobre essa categoria, passando a assumir uma posição de destaque na frase, antepondo-se ao substantivo “alfinete”, tornando-o um objeto notável, imenso, também necessário e funcional, pelo fato de possibilitar a quem o adquire, “segurança”. Também, é possível notar que o artigo indefinido “um” é retomado, não mais para especificar o substantivo, mas para referir-se ao que vem depois, o adjetivo, a fim de qualificar o objeto solicitado pelo comprador. Isso mostra que o artigo indefinido “aponta sempre para frente, para o que ainda há de vir ao longo do texto” (ABREU, 2018, p.191).

Desse modo, essa proposta de atividade solicita que os alunos atentem para as seguintes questões: a) observar a expressão que o vendedor empregou quando percebeu o que o comprador queria, “um gigantesco alfinete de segurança”, com a intenção de dar notoriedade ao objeto alfinete. Conforme Abreu (2018, 205 - 206), dependendo do caso, o adjetivo pode vir antes ou depois do substantivo, contudo, o sentido provocado por esse movimento

poderá ser modificado pela posição dele em relação ao substantivo; b) completar o esquema copiando palavras, retiradas da crônica, que correspondam a um artigo, um substantivo, bem como, uma expressão que indique característica do alfinete com apenas uma palavra dando a sugestão “gigantesco” e uma expressão que indique característica desse objeto, agora, composta por duas palavras, sugere, “de segurança”.

Compreende-se que a intencionalidade dessa proposta de atividade é introduzir a discussão para a relação de semelhança e diferença entre o adjetivo e a locução adjetiva, os dois têm a função de atribuir características, qualidades ou atributos ao elemento adjetivado. Corresponde a ideia da diferença que o adjetivo é formado por uma palavra e a locução adjetiva por mais de uma. Segundo Abreu (2018, p. 203), não será sempre que o adjetivo terá como modificar o substantivo, sendo necessário o uso de um substantivo precedido de preposição, ou seja, locução adjetiva.

Nesse sentido, percebe-se que essa proposta de atividade aponta para o uso de adjetivos que se adequam de forma satisfatória ao contexto de uso, por exemplo “de metal” facilmente substituído por “metálico”, “de segurança” por “seguro” de modo que não provoca a reflexão sobre o uso da locução adjetiva de forma consciente e significativa. Para tanto, seria interessante que a proposta de atividade propusesse para os alunos a reflexão a partir de adjetivos não “encaixados” ao contexto de uso, referindo-se à porta que se deve entrar: “Porta de entrada” e não “porta entradeira”. Esse exemplo mostra que os alunos devem fazer um movimento reflexivo buscando a utilização de uma locução adjetiva que se adequa à situação comunicativa que ele está construindo percebendo as possibilidades de uso e efeitos de sentidos inerentes à sua escolha de forma consciente e significativa.

Após a proposta de desenvolvimento das atividades de números 1 e 2, existe uma explicação de que as palavras utilizadas acompanham o substantivo “alfinete”, acrescentando informações e deixando-o mais específico. Segundo Dutra e Loula (2017, p. 2670), “[...] dependendo do contexto em que aparecem, os

adjetivos podem ser substantivados ou exercer, de fato, a função de adjetivos; podem admitir a função de qualificadores, ou, simplesmente, classificar o substantivo que acompanham”.

Após a proposta de atividade 2, aparece a seguinte informação: “alfinete de segurança” – “haste de metal”, em seguida, há uma explicação sobre as palavras que acompanham os substantivos “alfinete” e “haste”, fazem o papel de adjetivos, e as palavras “de segurança” e “de metal” acrescentam uma nova informação a cada adjetivos. A essa junção de palavras dá-se o nome de locução adjetiva (ou adjetivos precedidos de preposição).

Ao longo do livro analisado, constatamos que há um interesse por parte das autoras de não apenas atribuir funcionalidades a categoria gramatical locução adjetiva, dentro do contexto frasal, mas de explicitar para o leitor a estreita relação que há entre as categorias adjetivo e substantivo, pois o adjetivo além de qualificar o substantivo, também o determina (específica).

Ilustração 3

As palavras que acompanham o substantivo **alfinete** acrescentaram informação a ele. Tornaram esse objeto mais específico, mais determinado.

Leia, prestando atenção nas partes destacadas.

- alfinete **de segurança**
- haste **de metal**

Observe que, para expressar a característica do **alfinete** e da **haste** (substantivos), houve a necessidade de usar duas palavras: “de segurança”, “de metal”.

A expressão formada por mais de uma palavra, que faz o papel de um adjetivo, é uma **locução adjetiva**.

Observe que as características ou qualidades podem ser expressas por:

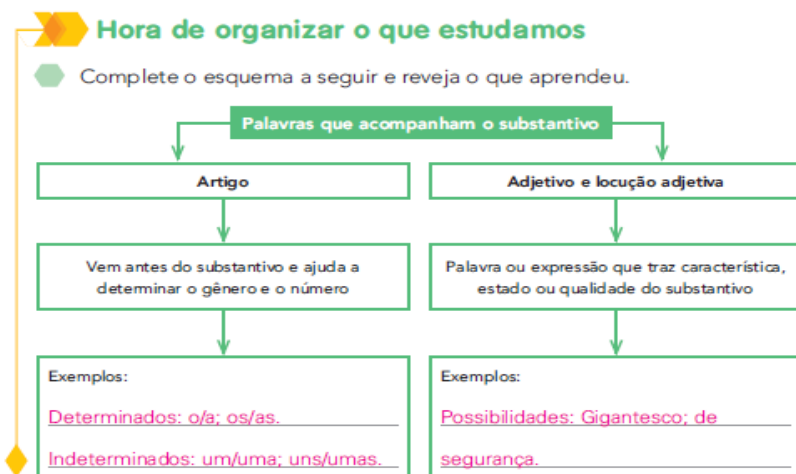
- uma palavra: **gigantesco**, **simples**.
→ adjetivo → adjetivo

- mais de uma palavra: **de metal**, **de cenoura**.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 60)

A ilustração 3 objetiva explicar para os alunos que quando o substantivo recebe determinada característica torna-se mais específico, destacando-se, assim, a função do adjetivo ou da locução adjetiva. Conforme Queiroz (2017, p. 29), o adjetivo em relação com o substantivo tem uma função particularizadora do objeto no mundo e é parte do mesmo constituinte, sendo uma importante ferramenta discursiva, pois, a forma como o sujeito opta por usar o adjetivo conduz ao leitor/ouvinte ao sentido/ênfase escolhido por ele.

Ilustração 4



Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 61)

Esse esquema de revisão procura mostrar que a classe de palavra substantivo está atrelada às classes de palavras artigo, adjetivo e locução adjetiva. Ainda que as autoras do LDP não tenham citado exemplos relacionados a classe gramatical substantivo, é possível perceber que os artigos definidos e indefinidos precedem ao substantivo e ajudam a identificá-lo. Já o adjetivo e as locuções adjetivas, a depender das características e da condição que lhe são impostas, poderão assumir diferentes significados.

Entretanto, a fim de revisar, enfatizar e possibilitar maior compreensão das categorias artigo, adjetivo e locução adjetiva, é importante que os alunos não tenham acesso apenas a exemplos de palavras isoladas, mas as observem posicionadas dentro do texto, para perceber como elas funcionam, como defende Queiroz quando analisa a flexão dos adjetivos.

[...] considerando os conhecimentos explorados por muitas gramáticas normativas, os adjetivos sofrem flexões em gênero, número e grau. Sendo que o gênero, assim como nos substantivos é o feminino e masculino, no entanto, recebem também a denominação de biformes e uniformes. O número, singular e plural. Ainda colocam a alteração de grau, superlativo e comparativo (QUEIROZ, 2017, p 27).

Ao prosseguir com o estudo sobre os adjetivos, as autoras introduzem os estudos da concordância nominal. Para tanto, propõem atividades que exploram o uso de adjetivos e locuções adjetivas, observando suas relações com os substantivos e artigos. Borgatto; Bertin e Marchezi (2017, p. 60) sugerem também a retomada da correspondência entre adjetivos e locução adjetiva, em relação ao substantivo núcleo do sintagma nominal, formando assim a concordância entre artigos, adjetivos e locução adjetiva, com o substantivo em gênero e número constituindo; isto é, a concordância nominal.

Ilustração 5

5 John é americano e está aprendendo português. Ajude-o a organizar a lista de objetos que pode comprar na livraria.

a) Relacione corretamente os **substantivos** com os **artigos** e os **adjetivos** adequados, colorindo-os com a mesma cor. Veja o exemplo.

o	régua	os	dicionário	livros	borracha	
as	uma	uns	lápiz	canetas	bílingue	uma
esferográficas	ilustrados	macia	coloridos	de madeira		

Possibilidades: Os livros ilustrados; uns lápis coloridos; as canetas esferográficas;

b) O que você observou para organizar a lista? uma borracha macia; uma régua de madeira.

O gênero, o número e o sentido das palavras.

6 Para caracterizar, ou seja, descrever o que queria comprar, o comprador utilizou adjetivos e locuções adjetivas: pontudo, inteiriço, de metal.

Escreva três adjetivos ou locuções adjetivas que possam caracterizar:

a) tempestade: Possibilidades: Violenta; perigosa; terrível; arrasadora; assustadora; de gelo; de vento; de areia.

b) frio: Possibilidades: Forte; terrível; ameno; horrível; de congelar; gelado.

c) leão: Possibilidades: Feroz; bravo; irritado; da selva; da floresta.

d) flores: Possibilidades: Bonitas; coloridas; de decoração; de plástico; naturais.

7 Escreva as locuções adjetivas correspondentes aos adjetivos destacados.

a) guarda-florestal → da floresta

b) clima primaveril → de primavera



64 UNIDADE 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 64)

De modo geral, nas atividades propostas ao longo da unidade 2, percebemos uma atenção voltada para a possibilidade de reflexão sobre o uso consciente dos adjetivos, para além da habitual memorização de regras, no sentido que o trabalho da compreensão dos adjetivos/locução adjetiva foi muito bem

pensado quando relacionado a crônica “Comunicação”, texto principal da unidade, escrita por Veríssimo (1977, p.145), o que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística. Observa-se a possibilidade de reflexão dos usos do adjetivo, este que, segundo Abreu (2018, p. 197), “[...] é a palavra que modifica substantivos, conferindo a eles atributos ou qualidades”. Nesse sentido, o texto corrobora para a compreensão dos adjetivos, pois apresenta uma proposta de compreensão bastante atual, a partir de uma comunicação clara e objetiva.

Conforme Queiroz (2017, p. 30), “[...] é muito importante que o professor de língua portuguesa saiba como explorar, minuciosamente, essa classe gramatical em sala de aula, de modo a considerá-la em seus aspectos mórficos, sintáticos e semânticos”. Desse modo, aluno e professor podem refletir sobre a produção de sentido dos adjetivos utilizados nas formas de comunicação no dia a dia, sejam elas orais ou/e escritas, que efeito produzirão sobre seus interlocutores, no mundo ao seu redor, bem como em si mesmos e em sua formação.

Embora no início da unidade, a proposta de estudo das categorias adjetivo e locução adjetiva, limite-se aos objetivos: “Reconhecer e flexionar o substantivo e seus determinantes”, e que, nessa unidade, o aluno vai estudar a concordância entre substantivos e artigos, adjetivos e locuções adjetivas, percebemos uma proposta para a reflexão do aluno mostrada por meio das seguintes orientações metodológicas.

Ilustração 6 e Ilustração 7

Adjetivo e locução adjetiva

Sugere-se dirigir a **leitura dos enunciados** de forma compartilhada, para que os alunos se apropriem da habilidade de ler textos de conteúdo instrucional específico, de forma autônoma e fazendo associações com os conteúdos que foram explorados anteriormente.

Atividade 2, item b

Se achar conveniente, ampliar a atividade para que os alunos percebam mais claramente a relação entre substantivo, adjetivo e locução adjetiva.

Sugere-se trazer para a sala de aula revistas e jornais para que os alunos encontrem exemplos desse uso nos textos. O importante é que ao localizar um exemplo, eles apontem também o substantivo a que o adjetivo ou locução adjetiva se refere.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 59 – 60)

Na orientação, da ilustração 6, sugere-se dirigir-se a leitura dos enunciados de forma compartilhada, para que os alunos se aproximem da habilidade de ler textos de conteúdo instrucional específico, de forma autônoma e fazendo associações com os conteúdos que foram explorados anteriormente (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Essa orientação permite que os alunos reflitam sobre o conteúdo adjetivo estudado no 4º ano, como forma de ampliar os conhecimentos já adquiridos, bem como contribuir para a compreensão da locução adjetiva, visto que este não foi objeto de estudo do 4º ano.

A orientação metodológica, da ilustração 7, propõe o manuseio de revistas e jornais para que os alunos possam investigar usos de adjetivos e locuções adjetivas, relacionados ao substantivo em situações reais de usos. Ambas as orientações apontam para a ideia de reflexão, associação, investigação dos possíveis usos do adjetivo, nos quais é importante lembrar a importância da interpretação para o favorecimento da compreensão, desta forma, é importante também considerar o contexto da situação, pois:

[...] defendemos que o contexto da situação, juntamente com o contexto da cultura, limita e define as escolhas e as operações linguísticas elencadas paradigmaticamente, porque cada escolha linguística adquire relevância

quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido [...] (DUTRA; LOULA, 2017, p. 2675).

Desse modo, considerando a frequente circulação desses meios de comunicação social, tais orientações permitem que o professor amplie as possibilidades de compreensão dos tipos de adjetivos bem como os efeitos de sentido provocados por ele em relação à posição do substantivo.

A unidade 3 - Texto informativo, retoma o estudo sobre adjetivos e locuções adjetivas. O texto informativo da unidade discorre sobre elefantes, de modo que, a proposta de reflexão sobre a categoria analisada toma por base a foto de uma elefanta com seu filhote para ilustrar o enunciado que afirma que os autores dos textos da unidade fizeram uso de adjetivos e locuções adjetivas para descrever o elefante. Apresenta ainda o seguinte trecho explicativo: "adjetivo e locuções adjetivas são palavras ou expressões usadas para caracterizar os nomes, isto é, os substantivos" (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 93).

Após a breve recordação, conforme a ilustração 8, a seguir, a unidade traz a proposta de atividade para completar um quadro com adjetivos ou locuções adjetivas que estão presentes nos textos lidos ao longo da unidade, tal retomada reflexiva sobre adjetivos e locução adjetiva serviu como base para introdução dos estudos sobre os graus das palavras que são outras formas de indicar características de algo a que se refere.

Ilustração 8

Língua: usos e reflexão

Adjetivos e locuções adjetivas

Vamos recordar os adjetivos e as locuções adjetivas.

Para descrever o elefante, os autores dos textos precisaram empregar adjetivos e locuções adjetivas.



Adjetivos e locuções adjetivas são palavras ou expressões usadas para caracterizar os nomes, isto é, os substantivos.

Elefanta e seu filhote.

Escreva no quadro os adjetivos ou as locuções adjetivas que caracterizam cada substantivo que apareceu nos textos que você leu sobre os elefantes nesta unidade.

Os elefantes têm...	
Substantivos	Adjetivos
... memória	boa
... orelhas	grandes, moles e enormes
... presas	de marfim
... tromba	grande, longa e flexível

Há também outras formas de indicar características daquilo a que nos referimos. São os graus das palavras.

TEXTO INFORMATIVO

(Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017: 93)

A unidade 3 intitulada “Texto informativo” tem como personagem central o elefante. Na página 93 do livro analisado, a unidade propõe reflexões sobre os usos da língua com base nos estudos sobre adjetivos e locuções adjetivas, assim, o substantivo elefante é utilizado como objeto de análise para compor a proposta de reflexão destacada na ilustração 8, acima referida.

Tal proposta solicita que sejam atribuídos adjetivos ou locuções adjetivas para o grande mamífero de acordo com as características lidas sobre ele nos textos da unidade 3, como por exemplo: orelhas grandes. Conforme Abreu (2018, p. 197), o adjetivo funciona como predicador a algo ou alguém, tendo que ter uma referência anterior, por exemplo: o elefante tem orelhas grandes. De tal modo, o aluno também pode estabelecer comparações entre o elefante – animal africano e a onça-pintada – animal brasileiro; tecendo, assim, características para cada animal, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de uso dos adjetivos e a relação de concordância deles com os demais elementos da oração.

É importante destacar que dependendo da posição a qual o adjetivo esteja colocado, antes ou depois do substantivo, pode-se ter diferentes efeitos de sentido e assim evidenciando-se a vivacidade da língua, mostrando que o sujeito pode utilizar vários recursos linguísticos em práticas orais e escritas, bem como percebê-las em textos gerais e em textos/conteúdos que compõem o livro didático.

No que compete às orientações metodológicas, presentes no manual do professor da unidade 3, quando se refere ao uso de adjetivos e locução adjetiva, percebe-se uma preocupação em criar a possibilidade de reflexão dos alunos com relação ao uso dos adjetivos/locuções adjetivas.

Dessa forma, a orientação metodológica dada em relação ao grau dos substantivos, bem como dos adjetivos visa a “ampliação das possibilidades de expressividade dos alunos nos processos de caracterização e a percepção dos efeitos de sentido produzidos por essas formas” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 94). Tal proposta reflexiva, segundo Abreu (2018, p. 199), enquadra-se no uso de adjetivos graduáveis que são aqueles que admitem variação de grau dependendo de como está sendo usado. Percebe-se que as orientações possibilitam o uso consciente dos adjetivos tanto para professores quanto para alunos na construção e troca de conhecimento.

Ilustração 9

Ai vem... propaganda

Leia esta propaganda de campanha de conscientização sobre doação de órgãos. Converse com os colegas: O que significa o nome escrito em vermelho nessa imagem? Sugestão: O nome indica que uma pessoa doadora de órgãos pode ajudar muitas outras, continuando sua vida simbolicamente.



Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 209)

Além das unidades já citadas, a unidade 6, cujo gênero é “Propaganda”, também aborda o tema adjetivos, porém agora com foco nos adjetivos pátrios. A atividade sugere trabalhar essa flexão a partir das palavras terminadas com - esa e - eza, que ocorrem por meio da derivação de substantivos a partir de adjetivos. A proposta de estudo parte da leitura e análise da frase “ao visitar cidades inglesas, um grupo de turistas japoneses estranhou pequeno número de crianças nas ruas”. A partir das reflexões e possíveis respostas, a unidade apresenta as explicações relacionadas às palavras inglesas e japoneses, que indicam nacionalidade ou lugar de origem de alguém ou de algo. Essas são denominadas de adjetivos pátrios.

Ilustração 10

Adjetivos pátrios

1 Leia a frase do quadro e, em seguida, responda às questões.

Ao visitar cidades **inglesas**, um grupo de turistas **japoneses** estranhou o pequeno número de crianças nas ruas.

a) Cidades **inglesas** refere-se a que país? Inglaterra.

b) Turistas **japoneses** vieram de que país? Japão.

As palavras **inglesas** e **japoneses** indicam a nacionalidade ou o lugar de origem de alguém ou de algo. Essas palavras são chamadas de **adjetivos pátrios**.

Fonte: (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 212)

Após a proposta de atividade e a conceituação dos adjetivos pátrios, segue a proposta de mais quatro atividades, para identificar se essas classes de palavras são correspondentes aos nascidos na França, Holanda e Noruega.

Segundo Castilho (2019, p. 532), os adjetivos pátrios são de verificação e se referem a continentes, países, regiões etc. Em concordância com Castilho, Melo e Gomes (2000, p. 35) afirmam que “esses adjetivos derivam, geralmente, de substantivos e são utilizados para designar a origem de pessoas ou coisas”.

A reflexão sobre o uso de adjetivos pátrios relacionada ao estudo das terminações *-esa* e *-eza* é interessante, porque permite o estudo gramatical atrelado à reflexão sobre os lugares de origem das pessoas. Desse modo, pode-se propor a construção de textos que abordem o uso de adjetivo e locução adjetiva com base na pesquisa dessa temática e que aplique o uso de palavras com o uso de *-es*, *-esa* e *-eza*, explorando com isso o uso de adjetivos pátrios.

No tocante às orientações metodológicas da unidade 6, referentes ao uso de adjetivos pátrios, constata-se que a unidade tem como objetivo principal a percepção do uso de *-ês* e *-esa*. Há ainda sugestão para que o professor realize atividade oral com os adjetivos

pátrios dos alunos, ampliando nesse ponto a proposta de atividades que podem ser desenvolvidas com o conteúdo referido.

CONCLUSÕES

Este texto procurou analisar em que medida as propostas de atividades gramaticais, presentes em um livro didático de Língua Portuguesa (LDP) do 5º ano do Ensino Fundamental se configuram ou não como uma abordagem explícita da gramática e se essas atividades possibilitam ou não que os alunos ampliem de forma significativa a consciência metalinguística.

Os resultados demonstram que as classes de palavras, artigos, substantivos e adjetivos são abordados no livro didático selecionado e que existem várias atividades com adjetivos e locuções adjetivas, que possibilitam uma abordagem significativa da metalinguística. Porém, os dados também apontam que algumas atividades são solicitadas de forma isolada e não contribuem de forma efetiva para que os alunos ampliem o conhecimento sobre as classes de palavras.

No tocante a questão sobre a explicitude ou não da gramática, ao longo das análises não foi possível perceber uma abordagem que se configure como totalmente explícita, porque ainda que as autoras do livro trabalhem a nomenclatura não o fazem de forma contextualizada, deixando claro para os alunos que existem outras possibilidades de usos dos adjetivos.

De uma forma geral, ressalta-se que as atividades propostas no livro didático selecionado, para esta análise, estão em consonância com a orientação metodológica do manual do professor. Constata-se que essas orientações possibilitam ao professor a reflexão para abordagem dos adjetivos de forma reflexiva, podendo provocar a curiosidade e ampliação do conhecimento metalinguístico dos alunos, com os diferentes adjetivos que serão encontrados.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Gramática integral da língua portuguesa: uma visão prática e funcional**. Cotia – São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.
- ALMEIDA, N. M. de A. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: editora nova fronteira, 37ª ed., 2009.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: nova fronteira, 38ª ed., 2015.
- BORGATTO, A. M. T; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. de C. **Língua Portuguesa Ápis**. São Paulo: Ática, 3ª ed., 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** Disponível <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em 21 de julho de 2021.
- CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1ª ed., 5ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2019.
- CHAZZOTTI, A. Uma pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Redalyc. Braga. v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível <https://www.redalyc.org/rtdiculo.oa?id+37416210> Acesso em 20 de junho de 2021.
- DUTRA, C. M. M; LOULA, L. D. Uso e reflexão no ensino de gramática: uma inovação possível nas atividades pedagógicas. De volta ao futuro da língua portuguesa. **V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, Salento, simpósio 10, p. 2667-2682, 2017.
- EMMEL, R.; ARAÚJO, M. C. P. de. Pesquisa sobre o livro didático no Brasil: contexto, caracterização, e referenciais de análise no período 1999-2010. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul**, Blumenau, p. 12, 2012. Anais Eletrônicos [...]. Disponível <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2938/569>. Acesso em 19 de julho de 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3ª. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola, 2006.

FURTADO DA CUNHA, A. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Hodder, 1994.

HALLIDAY, M.A.K & MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar** (3rd Edition). London: Arnold, 2004.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. Campinas, São Paulo: Pontes Editoras, 2012.

LIMA, C. H. da R. Gramática normativa da língua portuguesa. *In*: LIMA, C. H. da Rocha. **Gramática Normativa seu Conceito e Divisão**. 49ª. Ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2011, p. 655.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual análise de gêneros**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, C. R.; GOMES, J. Adjetivos pátrios brasileiros. São Paulo: Ao pé da Letra, p. 35-40, 2000. Disponível file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/230963-74128-1-SM%20(1).pdf Acesso em 27 julho de 2021.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, M. H. de M. **Ensino de língua e vivências de linguagem: temas em confronto**. São Paulo: Contexto, 2019.

NEVES, M. H. de M. **Uma visão geral da gramática funcional**. 1994. Disponível file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/3959-9672-1-sm%20(1).pdf. Acesso 21 de julho de 2021.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2002.

PINHEIRO D.; FERRARI, L. Linguística funcional, linguística cognitiva, e gramática de contribuições: mapeando o campo das abordagens cognitivo-funcionais. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, p. 27, v. 16, 2020. Disponível file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/21492-121692-1-PB%20(3).pdf. Acesso em 24 de julho de 2021.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras. 1996.

QUEIROZ, A. S. de. **Análise do adjetivo no livro didático do 6º ano do ensino fundamental**. 2017, p. 60. Monografia (Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande. Paraíba).

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. Uma abordagem funcionalista da língua. *In: Funcionalismo e cognitivismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino* [online]. São Paulo: Editora UNESP, p. 27, 2014. Disponível: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/speranca-9788568334454-04%20(1).pdf. Acesso 22 de julho de 2021.

VERISSIMO, L. F. Comunicação. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. *In: BORGATTO, A. M. T; BERTIN, T. C. H; MARCHEZI, V. L. de C. Língua Portuguesa* Ápis. São Paulo: Ática, 3ª ed., 2017, p. 356.

VOLPATO, G. L. O método lógico para redação científica. *In: Revista eletrônica de comunicação, informação e inovação em saúde*, cidade, p. 14, n. 01, v. 09, 2015. Anais Eletrônicos [...]. Disponível file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/o%20m%C3%A9todo%20logico%20para%20reda%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20Volpato%20(1).pdf. Acesso em 20 de julho de 2021.

CAPÍTULO 9

O REPENTE NA TRADIÇÃO LITERÁRIA AFRO-BRASILEIRA: UMA REFLEXÃO PARA A SALA DE AULA

José Nogueira da Silva¹

INTRODUÇÃO

O Brasil, desde o final do século XIX, estuda o negro na busca por compreender melhor um país de dimensões continentais, esse esforço intelectual foi revitalizado no século XX, sobretudo na sociologia e antropologia. Porém, a reflexão acerca das relações étnicas e a educação se fez presente na segunda metade da década de 70 com a estruturação dos programas de pós-graduação em educação, hoje, muitos programas de educação pelo Brasil possuem tanto linhas como grupos de pesquisa nos quais essa temática faz parte para ser melhor compreendida e vivida no cotidiano educacional.

O presente capítulo reflete acerca da pertinência da formação continuada de professores numa perspectiva Pan-africana no transcurso da implementação da Lei 10.639/03. Esse objetivo leva em conta a pluralidade étnica do Brasil e a presença, principalmente na rede pública, de alunos afrodescendentes nas escolas. Por isso, a Lei supramencionada deve estar presente no projeto político pedagógico, no currículo e no dia a dia da realidade escolar como espaço físico, intelectual e pedagógico.

Do viés teórico-metodológico, a presente reflexão será predominantemente qualitativa de cunho exploratório. Segundo

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Docente do Centro de Educação da (Cedu/Ufal) e do curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Pernambuco (UPE), *campus* Garanhuns.

Gil (2002), as pesquisas exploratórias abrangem investigações bibliográficas, pesquisas com as pessoas que vivenciaram o problema pesquisado e análise de experiências que colaboram para a compreensão do mesmo. Nessa acepção, tanto a coleta quanto a produção de dados foram elaborados por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental.

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: DILEMAS DE UMA CLASSIFICAÇÃO

A literatura afro-brasileira, como proposta para projetos pedagógicos na educação para relações étnico-raciais, é uma realidade a ser proposta nas escolas, inclusive, sua inserção é amparada pela Lei 10.639/03. Hoje, tantos os cursos de graduação em Letras trazem a preocupação de ter em suas grades curriculares a cadeira de literatura africana e afro-brasileira, quanto o universo de informações extraclasse, no qual os alunos estão inseridos, permite que levem esses conteúdos e seus questionamentos para os diálogos em sala de aula.

No caso dos professores formados antes da aprovação da referida Lei e a mudança curricular que a mesma exige com a inserção de estudos antes ausentes no ensino básico, tanto a exigência da Lei 10.639/03 quanto as formações continuadas e a disposição profissional e intelectual impulsionam essa aproximação entre o currículo e a realidade sociocultural dos alunos. Assim, cumpre-se a Lei e seus objetivos de reparar os estragos causados à população afrodescendente, reconhecer e valorizar a cultura africana e afro-brasileira.

Perante o supracitado objeto, cabe os seguintes questionamentos: qual a importância da formação continuada de professores para a implementação da Lei 10.639/03? A lei trará mudanças no panorama das escolas? Quais? No anseio por tais respostas, ao menos parciais, uma vez que a particularidade de cada escola e sala de aula trará novos questionamentos, inferimos que a formação do professor, durante a graduação e a formações

continuadas subsequentes, possui um imenso potencial para contribuir com as culturas africana e afro-brasileira para que conquiste seu espaço, garantido por lei, dentro da escola.

Por essa via, é necessário tecermos as devidas justificativas da proposta da Lei supramencionada. Ao falarmos de literatura afro-brasileira é necessário compreendermos que se trata de um conceito em construção. Essa literatura que se denomina afro-brasileira ou afrodescendente nunca teve uma produção tão intensa quanto no século XXI, contudo, a obra literária em si tem uma longa trajetória, seja consciente de sua representatividade ou não.

Desde o século XVIII, com a obra “Viola de Lereno” Domingos Caldas Barbosa em 1798, a qual traz modinhas e lundus e as manifestações populares com heranças afrodescendentes, ou Maria Firmina dos Reis ao publicar “Úrsula”, o primeiro romance de autoria feminina da literatura brasileira em 1859, ano em que Luiz Gama publica “Trovas Burlescas”, e a obra “O filho do Pescador” de Teixeira de Sousa (1943), romance pioneiro na então tendência romântica da literatura daquele momento. Assim, temos a presença de autores afrodescendentes produzindo literatura, mas também literaturas produzindo afrodescendentes, nem sempre escritas por afrodescendentes, a exemplo de “Macunaíma” de Mário de Andrade em 1928.

No mesmo século XIX, Inácio da Catingueira, Fabião das Queimadas e outros se destacavam no campo da poesia oral improvisada, conhecida como Repente, manifestação na qual o poeta improvisa estrofes rimadas e metrificadas com acompanhamento de um instrumento de cordas, geralmente viola, mas na época era viola e rabeca. Dessa forma, essa literatura existe e demonstra uma longa trajetória no tempo e no espaço de nossa formação enquanto nação.

Nesse íterim, cabe indagarmos quais elementos podemos elencar para conceituar uma literatura afro-brasileira, uma vez que logicamente é literatura brasileira, mas o que teria de diferente para também receber o nome “afro-brasileira”? Na busca de um embasamento que contribua na compreensão desse

fenômeno literário, são válidas as considerações de Eduardo de Assis Duarte (2008) em “Literatura afro-brasileira: um conceito em construção”, ao qual iremos somar outras referências. Duarte (2008) relaciona cinco elementos capazes de compreender as especificidades dessa literatura: temática, autoria, o ponto de vista, linguagem e público leitor.

A temática é sem dúvidas um dos elementos pertencentes a um texto da literatura afro-brasileira, pois através dela, podem ser contemplados a emotividade de elementos históricos concernente ao período de escravização, as agruras da diáspora, a exaltação de heróis negros como Zumbi, Ganga Zumba, Dandara, ou as façanhas dos quilombolas, presente em “Canto dos Palmares” de Solano Trindade (1961). Esse movimento vai de encontro ao de apagamento da história negra realizado por uma estrutura social branca dominante (FANON, 2008).

O PONTO DE VISTA E A VOZ DO NARRADOR

No repente, podemos destacar o “Romance do boi da mão de pau”, de Fabião das Queimadas (CASCUDO, 1984), no qual a denúncia de escravização é metaforizada pelo poeta, também é pertinente destacar a autoafirmação de orgulho negro perante o branco realizada por Inácio da Catingueira (CARVALHO, 1928), contudo, esse elemento isoladamente não torna uma literatura afro-brasileira, mas o diálogo com a autoria e o ponto de vista. Acerca disso, Duarte comenta:

O tema negro não é único ou obrigatório, nem se transforma numa camisa de força para o autor afrodescendente, o que redundaria em visível empobrecimento. Por outro lado, nada obriga que a matéria ou o assunto negro estejam ausentes da escrita dos brancos, atraídos desde cedo pela busca do exótico e da cor local. Nas primeiras décadas do modernismo – auge da moda primitivista e negrista na literatura e nas artes de vanguarda – ocorrem inúmeras apropriações, incorporadas a textos hoje clássicos, apesar da advertência de Oswald de Andrade contra a “macumba para turistas” (DUARTE, 2008, p. 14).

Essa afirmação de Duarte (2008) é reforçada por Zilá Bernd (1998) no texto “Literatura negra brasileira: racismo e defesa dos direitos humanos”, no qual ela compreende a linguagem literária como plural, pois é a única que pode conter todas as demais, mas não é obrigada abordar determinadas temáticas. Portanto, esse aspecto a torna denotativa e unívoca, pois a cristalização do tecido temático dispersa a consistência literária. Essa temática faz parte da literatura afro-brasileira, mas não faz sentido tratarmos de literatura e exigir que um autor trate apenas deste assunto, ou seja, excluído da literatura afro-brasileira por não ter essas características, pois, pode dialogar com as outras, é uma questão de predominância.

No que diz respeito à autoria, temos um dos fatores mais controversos na busca pela definição da literatura afro-brasileira, uma vez que a classificação de uma literatura afro-brasileira com base nos aspectos físicos do seu autor pode implicar parâmetros fenotípicos e também biográficos, isso dentro da complexa delimitação do entendimento do “ser negro” no Brasil. Contudo, ignorar a autoria negra e relativizar totalmente com uma literatura de autoria branca é reduzir da literatura afro-brasileira ao negrismo, uma mera ilustração temática, como ocorreu em “Poemas Negros” de Jorge de Lima (1947), “Urucungo” de Raul Bopp (1932) e “Poemas da Negra” de Mário de Andrade (1929) (OLIVEIRA, 2013). Diante desses dois polos supracitados, temos uma terceira questão, o fato de poetas serem negros, abordarem a temática, mas a tradição da crítica literária não os enquadrarem na literatura afro-brasileira, como é o caso de Machado de Assis, Castro Alves e Lima Barreto. Por último, há uma quarta polêmica em torno do elemento autoria; o fato de poetas afrodescendentes não se identificarem com a literatura afro-brasileira, a exemplo de Marilene Felinto.

Essas questões levam Duarte (2008) a apontar o cuidado ao não reducionismo da definição com base em fatores sociológicos, o que resultaria em interpretações com base em fatores externos como a cor da pele e o posicionamento social do escritor. Por tais motivos, “é preciso compreender a autoria não apenas como um dado exterior, mas na condição de traduzida em *constante*

discursiva integrada à materialidade da construção literária” (DUARTE, 2008, p. 15). Nesse caso, a compreensão da autoria não pode se resumir à ligação entre o título da obra e dados biográficos, mas ao fato de as experiências do autor trazerem novos olhares para a construção literária. Há um discurso eurocêntrico que se coloca como universal, é um lugar de fala branco no qual a sua identidade é negar as identidades em prol da universalização de uma identidade específica, de padrão branco e europeu (ALMEIDA, 2019). Essa relação é traduzida pela escritora Conceição Evaristo como “escrevivência”:

Evaristo deixa claro que a escrita feminina por mulheres negras vem para anular a voz que, sem conhecimento de causa, as descreve, revelando uma imagem que as inferioriza, assim, a autora desconstrói a imagem de ser apenas um corpo negro. Nesse contexto, a literatura de escritoras negras tenta desconstruir uma imagem, um conceito, uma marca criada pela sociedade dominante, predominante burguesa, machista e branca. Noutro a mulher era descrita e agora ela se autorrepresenta, mostrando suas vivências, seus sentimentos e força através da escrita. E é justamente isso que Conceição Evaristo faz, ela se diz nas suas obras, ela representa todo um povo, reconstruído assim, sua identidade afro (ALMEIDA; BEZERRA, 2019, p. 14).

Essa relação da condição da mulher negra também pode ser encontrada nas impressões de escritores negros, como é o caso do aspecto de denúncia através da ironia de Machado de Assis, como defende Chalhoub (2012).

No caso da cantoria, temos por um lado poetas negros que trazem uma autoafirmação em suas condições fenotípicas, além de aspectos de denúncia, por outro lado, temos poetas não negros, mas que trazem a marca poética oral afrodescendente em suas produções. Por isso, é importante verificarmos o conjunto da obra no momento da definição de uma literatura afro-brasileira, pois, caso os critérios que a inclui sejam predominantes, mesmo uma pessoa branca, pode trazer uma escrita afrodescendente por força da tradição poética que carrega.

O ponto de vista da voz do autor-narrador vai além de sua ligação com a visão de mundo do narrador-pessoa, é um universo axiológico presente na malha textual, ou seja, os valores ideológicos que embasam as escolhas necessárias para a construção do texto, como o vocabulário, relação entre as personagens, desfecho, entre outros. Hodiernamente, há um número ainda pequeno em relação aos autores brancos, mas crescente e muito maior de escritores negros do que no início do século XX, dado o avanço dos debates raciais, acesso à escola e luta por equidade.

A AFRODESCENDÊNCIA NA POÉTICA DO REPENTE

O racismo científico se fez presente no Brasil no final do século XIX e começo do XX, sendo depois substituído pelo mito da democracia racial (ALMEIDA, 2019), mas sem abandonar a hierarquização na qual o negro está na base da pirâmide. Em tal contexto, é histórico o relato de um poeta negro, longe dos círculos intelectuais e dos debates do movimento negro, defender sua identidade frente a um poeta branco e sendo aplaudido por uma plateia também composta, em boa parte, por pessoas brancas. Carvalho (1928) cita um desafio entre o cantador branco e um negro, não cita os nomes, mas a ênfase na cor também se faz presente no diálogo poético.

B. – O mel, por ser bom demais,
As abelhas, dão-lhe fim...
Você não pode negar
Que a sua raça é ruim,
Pois é amaldiçoada,
Desde o tempo de Caim

N. – Você falou-me em Caim?
Já me subiu um calor!
Nesta nossa raça preta
Nunca teve um traidor:

Judas, sendo um homem branco,
Foi quem traiu nossenhora... (CARVALHO, 1928, p. 98-99)

A sextilha cantada pelo cantador branco traz a metáfora do tema que foi introduzido em estrofes anteriores, a abolição da escravatura ao falar: “O mel, por ser bom demais,/ As abelhas, dão-lhe fim...”, temos aqui uma exaltação clara e direta da escravatura, poucas décadas após a abolição, em seguida a diminuição do grupo étnico ao qual o outro cantador pertence: “Você não pode negar/ Que a sua raça é ruim”, para no desfecho do verso citar a bíblia para justificar uma suposta inferioridade do negro, algo que a igreja fez por séculos e se popularizou no senso comum. Em contraposição, o cantador negro rebateu usando a mesma fonte, a bíblia, citando o caso de Judas como branco e traidor e exaltando seu grupo fenotípico no terceiro e quarto versos: “Nesta nossa raça preta/ Nunca teve um traidor”, nos versos, o autor demonstra dotado de conhecimentos teológicos em defesa aos ataques racistas. Octavio Ianni (1988) nos revela que a literatura não apenas expressa, mas também é capaz de sistematizar a consciência social na população negra.

A literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro. Ao lado da política, da religião e outras formas de consciência, ela é uma forma singular, privilegiada, de expressão e organização das condições e possibilidades da consciência do negro. Conforme a configuração histórica, a situação social, a conjuntura política, os meios de expressão disponíveis, o horizonte intelectual do escritor, as manifestações da consciência social do negro polarizam-se nesta ou aquela direção: fatalismo e resignação, quilombismo e messianismo, denúncia e crítica social, protesto e revolta (IANNI, 1988, p. 99).

Assim, identificamos “a adoção de uma visão de mundo própria e distinta da do branco, sobretudo do branco racista, como superação da cópia de modelos europeus e de toda a assimilação cultural imposta como única via de expressão” (DUARTE, 2008, p.18). Essa superação de um ponto de vista colonizador, racista e eugênica é feita através de uma perspectiva pan-africana, mesmo que o autor desconheça o pan-africanismo, uma vez que ele não defende apenas a si, mas todos os negros, demonstra estar etnicamente unido a eles e pronto para falar em

defesa de todos. Essa perspectiva se coloca como um elemento importante na cadeia discursiva que irá colocar esse discurso na literatura afrodescendente da literatura brasileira.

No tocante à linguagem, cabe ressaltar que a literatura se destaca por ser uma construção discursiva com finalidade estética, mesmo não sendo a única finalidade em todos os casos, há nela, um trabalho com a linguagem que faz emergir valores éticos, culturais e ideológicos, o poema acima é um exemplo disso.

Na arte poética do Repente, sua linguagem possui especificidades que a torna um gênero poético oral peculiar ao Brasil, mas com predominância afrodescendente entre os elementos culturais que a compõe. Vansina (2010) e Hampaté Bâ (2010) ao estudarem a oralidade africana nos revelam fortes relações entre elas e a cantoria, uma vez que a oralidade africana é uma tradição viva e com elementos poéticos nos quais a sonoridade, o ritmo e a métrica em muitas de suas expressões são destaque. Por isso, uma literatura afrodescendente pode trazer elementos culturais novos capazes de inovar na linguagem produzida, mesmo sendo em gêneros fixos, como é o caso das sextilhas ou dos motes que são desenvolvidos.

A relação da métrica com o acompanhamento de um instrumento musical para colaborar no ritmo em sociedades antigas na África torna a afrodescendência no repente mais evidente, uma vez que os árabes que penetraram na Península Ibérica levaram o trovadorismo para a Europa (SOLER, 1995). Contudo, essa linguagem já estava extinta e registrada em cancionários no início da colonização, ou seja, perdeu sua força oral, fato que torna o surgimento do repente no Brasil introduzido pelos mesmos povos dotados dessa tradição e que continua viva até os dias atuais, os Bantus no Brasil como língua franca (LUCCHESI, 2009), sendo que o repente no Nordeste é mais ausente exatamente no estado da Bahia, onde a língua franca é o Iorubá e não Bantu, o que torna a tese ainda mais provável. Assim, tanto o Repente especificamente quanto outras manifestações da literatura afro-brasileira, possuem

especificidades em sua linguagem empregada que a aproxima de sua afrodescendência.

A literatura afro-brasileira também se caracteriza pela formação de um público específico, identificado pelas distinções culturais e anseio de afirmação de sua identidade. Na literatura escrita, a partir de Solano Trindade e Oliveira Silveira, essa marca de aproximação com o leitor e um diálogo mais intenso tem sido uma marca registrada do público negro, como afirma Duarte:

Este impulso à ação e ao gesto político leva à criação de outros espaços mediadores entre o texto e o público: os saraus literários na periferia, a encenação teatral, as rodas de poesia e *rap*, as manifestações políticas, alusivas ao 13 de maio ou ao 20 de novembro, entre outros. No caso, o sujeito que escreve o faz não apenas com vistas a uma compreensão do papel do escritor como porta-voz de uma determinada coletividade. Isto explica a reversão de valores e o combate aos estereótipos, que enfatizam o papel social da literatura na construção da autoestima dos afrodescendentes (DUARTE, 2008, p. 20).

No caso do repente, quando os primeiros folcloristas passaram a se interessar em registrá-los, as chamadas cantorias “pé-de-parede”, nas quais os repentistas vão cantar nas residências de alguém que os convida e forma um público local para a apresentação, já eram uma prática cultural disseminada em vários estados do Nordeste, o que subtende-se a presença de gerações anteriores aos primeiros repentistas registrados. Nesse contexto, hoje há o acesso a esses poetas por vias digitais em plataformas como *youtube* e *facebook*, além de festivais e apresentações em teatro, mesmo assim, as cantorias “pé-de-parede” continuam acontecendo e mantendo uma forte interação com o público, uma vez que a apresentação é improvisada e os temas são pedidos pelos ouvintes, ou seja, o público escolhe o repertório ou até mesmo se torna parte do repertório, uma vez que também é comum os cantadores falarem de uma determinada pessoa no local sobre algo específico, elogiando ou até mesmo satirizando.

Nem toda literatura afro-brasileira terá todas essas características, mas a predominância delas é um caminho para

identificarmos, dentro de toda a pluralidade da literatura brasileira, a literatura afro-brasileira. No caso do Brasil, essa delimitação apresenta dificuldades maiores do que em outros contextos, por exemplo, nos EUA, a relação binária preto/branco é mais delimitada do que no Brasil onde a democracia racial e uma maior pluralidade cultural miscigenada dificultam a construção de uma identidade negra, uma vez que “da mestiçagem surge a falácia de uma convivência pacífica entre as etnias, uma ausência de conflito caracterizada como democracia racial” (FIGUEIREDO, 2017, p. 212).

Dessa forma, os improvisos feitos pelos repentistas registrados nos estudos folclóricos se inserem na tradição da produção da literatura afro-brasileira, isso por dois motivos, por ser uma produção de afrodescendentes, mas não apenas por isso, e sim, pelo fato de que essa vivência dos mesmos, levou-os a uma escrevivência na produção poética, algo não necessariamente pode ocorrer com um escritor de fenótipo negro, mas há grandes possibilidades para isso, dado o lugar de fala que direto e indiretamente se insere na produção poética.

Entre os objetivos que podemos elencar com o ensino de literatura afro-brasileira, especificamente o repente, para as turmas de ensino médio, enfatizamos a construção afirmativa da identidade negra em seus âmbitos individual e coletivo, o reforço da autoestima e para as crianças não negras, a perspectiva de uma educação sem estereótipos.

Dentro de uma perspectiva pan-africana, a presente proposta se coloca como uma alternativa para o cumprimento da Lei 10.639/03 e a ressignificação de uma cultura já conhecida, mas não reconhecida como afrodescendente, ou seja, muitas culturas afro-brasileiras não são desconhecidas, apenas não se as reconhece como afro-brasileiras. Assim, temos uma base epistemológica para a inserção do Repente nas escolas como literatura oral brasileira de remanescência africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta breve reflexão, construímos um discurso acerca do repente como poesia oral e tradicional no Brasil e sua inserção na tradição literária afro-brasileira. Tal empreitada seguiu um viés de pensamento Pan-Africano, o qual compreende não uma linha ideológica específica, mas um campo de pensamento, flexível para diversas áreas de estudo, no qual os negros de todos os continentes, inclusive a população remanescente da diáspora forçada pelos países europeus, fazem um movimento em busca de compreender melhor sua própria história, desconstruindo as inúmeras armadilhas ideológicas promovidas pelo racismo estrutural.

Para inserirmos o repente na tradição literária Afro-Brasileira, delimitamos o que se compreende como tal literatura através da definição de Duarte (2008), o qual identificou cinco elementos capazes de compreender as especificidades dessa literatura: temática, autoria, o ponto de vista, linguagem e público leitor. Diante disso, é perceptível que a literatura afro-brasileira, assim como o próprio conceito de literatura, não possui uma definição exata, mas um conjunto de características que, relacionadas, produzem uma literatura com as especificidades afrodescendentes.

Diante das lacunas deixadas por Carvalho (1928) em seus registros, como ausência de nomes como as estrofes dos repentistas, registradas pelo mesmo, faz-se necessário compreender esse exemplo como um fragmento de toda uma tradição que se faz presente no âmbito da poesia oral até os dias atuais, e, portanto, mostra-se com grande potencial para o trabalho da oralidade em sala de aula, colaborando com o cumprimento da lei 10.639/03. Outros recortes para uma maior compreensão deste fenômeno literário serão efetuados em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira. BEZERRA, Maria Simone. **Escrevivência: Escrita, identidade e o eu feminino negro em**

Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo. Paulo Afonso. Revista Científica da FASETE, 2019.

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen, 2019.

ALVARADO, Guillermo Antonio Navarro. **África deve-se unir?** A formação da teórica da unidade e a imaginação da África nos marcos epistêmicos Pan-negrístas e Pan-africanos (séculos XVIII-XX). Salvador. Universidade Federal da Bahia, 2018. (Tese de Doutorado).

BERND, Zilá. **Literatura negra brasileira**: racismo e defesa de direitos humanos. Santa Maria. LETRAS – Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS), janeiro/junho, 1998.

CARVALHO, Rodrigues de. **Cancioneiro do Norte**. 2ª ed. Parahyba do Norte. Typ. Da Livraria São Paulo, 1928. [1903]

CASCUDO, Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte. Editora Itatiaia. São Paulo. Ed. da Universidade de São Paulo, 1984. [1952]

_____. **Vaqueiros e Cantadores**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984b. [1939]

CHALHOUB, Sidney. **A força da escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. 1ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. OLIVEIRA, Alexandra Flávia Bezerra de. **Tradição oral e a educação escolar**: uma proposta para implementação da Lei 10.639/03. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique [et al] (Org.). Educação e africanidade: propostas para a formação de professores sobre a lei Nº 10.639/03. Curitiba. CRV, 2016.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de literatura brasileira contemporânea, nº 31. Brasília, janeiro-junho de 2008.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FIGUEIREDO, Evillys Martins de. CUNHA, Nilzi Regina Santos. TAVARES, Antônia Maria Brioso. **Literatura afro-brasileira**: formação afirmativa de identidades e memórias de crianças no ensino fundamental. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SILVA,

Carlos Aldemir Farias da. SOARES, Nicelma Josenila Brito. *Relações étnico-raciais para o ensino fundamental: projetos de intervenção escolar*. São Paulo. Editora Livraria da Física, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo. Atlas, 2002.

GOMES, Fábio Florenço. **Didática Pan-africana: experiências de uma proposta educacional**. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique [et al] (Org.). *Educação e africanidade: propostas para a formação de professores sobre a lei Nº 10.639/03*. Curitiba. CRV, 2016.

GOMES, Salatiel Ribeiro. **Vaqueiros e cantadores: a desaffricanizada cantoria sertaneja de Luís da Câmara Cascudo**. *Padê, Brasília*, v. 2, n. 1, p. 47-70, jan./jun. 2008.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva**. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2º ed. Brasília. UNESCO, 2010.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2000.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. 1º ed. Rio de Janeiro. Pallas, Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **O negrismo e suas configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. (Tese de Doutorado).

LUCCHESI, Dante. **História do contato entre línguas no Brasil**. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Organizadores). *O português afro-brasileiro*. Salvador. EDUFBA, 2009.

SOLER, Luis. **As raízes árabes na tradição poético-musical do sertão nordestino**. Editora universitária da UFPE, Recife, 1978.

_____, Luís. **Origens Árabes no Folclore do Sertão Nordestino**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.

VANSINA, Jan. **A tradição oral e sua metodologia**. In: *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2º ed. Brasília. UNESCO, 2010.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Adriana Cavalcanti dos Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (Ufal-BRASIL), líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). Atua como professora dos quadros permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CEDU/Ufal), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) e do Doutorado em Ensino – RENOEN.

Email: adricavalcanti@cedu.ufal.br

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2001). Possui Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto-PT (2011). Atualmente, é professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita e Escrita (GIELE).

Email: maria_auxiliadora8@hotmail.com

Yana Liss Soares Gomes

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora Adjunta do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha, de pesquisa Educação e Linguagem.

Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da
Leitura, da Escrita e de Literatura (GELLITE/CNPq).

Email: yana.gomes@cedu.ufal.br

A obra intitulada, Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas, constitui uma coletânea de ricas reflexões, discussões e práticas, guiadas e fortalecidas por princípios epistemológicos que se justapõem no cerne da educação em precípua aglutinação com a linguagem humana em sua ação interativa, comunicacional e formativa.

Os textos apresentados configuram-se, portanto, cuidadosamente, evidências de ações significativas de educação e linguagem, destinados aos educadores e, de uma forma ampla, aos leitores direta e indiretamente envolvidos com os desafios educacionais. Longe de se esgotarem as reflexões e discussões sobre a educação e a linguagem, em si mesmas, ou de apontarem para uma premissa singular e definitiva das abordagens da temática, organizadores e autores colocam-se em compartilhamento e aglutinações de vozes para defesa de uma educação capaz de transformar os indivíduos, a sociedade e o mundo à sua volta.

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação

