



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – *CAMPUS* MATA NORTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARCIKELE DA SILVA DIAS

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA
MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DE UM PROJETO DE
LETRAMENTO**

Nazaré da Mata-PE

2024

MARCIKELE DA SILVA DIAS

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA
MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DE UM PROJETO DE
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina
Guimarães Ramos Henz

Nazaré da Mata-PE


2024

Marcikele da Silva Dias


**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM UMA TURMA
MULTISSERIADA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO POR MEIO DE UM PROJETO DE
LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade de
Pernambuco – *Campus* Mata Norte como
requisito para obtenção do título de Mestre em
27/08/2024.


DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ROSSANA REGINA GUIMARAES RAMOS HENZ**
Data: 28/08/2024 10:47:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz (UPE – PROFLETRAS/*Campus*
Mata Norte)
Orientadora**

Documento assinado digitalmente
 **TELMA FERRAZ LEAL**
Data: 27/08/2024 21:02:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Telma Ferraz Leal (UFPE)
Examinadora Externa**

Documento assinado digitalmente
 **AMANDA CAVALCANTE DE OLIVEIRA LEDO**
Data: 28/08/2024 10:16:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE – PROFLETRAS/*Campus*
Mata Norte)
Examinadora Interna**

Nazaré da Mata-PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

D541e Dias, Marcikele da Silva

O ensino da leitura e da escrita em uma turma multisseriada da educação do campo por meio de um projeto de letramento. / Marcikele da Silva Dias – Nazaré da Mata, 2024.

157 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2024.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Projetos de letramento. I. Henz, Rossana Regina Guimarães (orient.). II. Título.

CDD 418.4071

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

À minha mãe por tudo e por tanto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus por cada dia, pela força e pelo dom de aprender e ensinar;

Ao meu pai e às minhas irmãs pela torcida, carinho e apoio de sempre;

À minha mãe pelo amor, pelas orações e pelo apoio incondicional. Pelos risos e alegrias que juntas compartilhamos. Obrigada por tudo, minha mãe. Eu te amo muito!

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras-UPE, *Campus* Mata Norte, pelos ensinamentos e parceria.

À minha orientadora, Rossana Regina Ramos Henz, pela confiança, pelos ensinamentos e pela humanidade. Pessoas como você fazem a diferença no mundo e na vida das pessoas.

Às professoras avaliadoras Amanda de Oliveira Lêdo e Telma Ferraz Leal pelas contribuições tão pertinentes e respeitadas;

À turma oito do Profletras pelas trocas construtivas, amizade, momentos incríveis e respeito mútuo. Foi muito bom dividir tudo isso com vocês!

Ao meu grupo “Do mestrado para vida” por tudo que construímos. Vocês não sabem o quanto significam para mim.

À minha amiga, Élide Lins, pelo apoio, incentivo, torcida e amizade sincera. Você é um dos meus maiores exemplos de estudante, de mulher e de profissional, minha amiga.

A Ernando Martins, Flávia Araújo, Jovelino Santos, Sidney Allyson, Edina Henrique, Darleide Viviane e Fabiana Aguiar pelo apoio, torcida e auxílio.

À prefeitura do Bom Jardim, na pessoa do Gestor João Neto, pelo afastamento parcial e pela compreensão e apoio em momentos diversos da minha formação acadêmica e profissional;

À prefeitura da Vitória de Santo Antão pelo incentivo aos estudos;

A Everaldo Fay e Leandro Alexandre pela compreensão e incentivo;

À Ana Salvador pela torcida de sempre;

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que esse momento tão sonhado fosse possível.

A principal tarefa da educação moderna não é somente alfabetizar, mas humanizar criaturas
(Cecília Meireles)

RESUMO

A alfabetização na perspectiva do letramento é um direito imprescindível ao desenvolvimento de estudantes críticos e reflexivos. Logo, cabe à escola a sistematização desses saberes por meio de metodologias inovadoras e eficazes, visando garantir uma educação de qualidade, democrática e inclusiva. Neste contexto, esta pesquisa, que faz parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, ofertado pela Universidade de Pernambuco-UPE, *Campus* Mata Norte, buscou analisar as contribuições de um projeto de letramento para a apropriação da leitura e da escrita de estudantes dos Anos Iniciais de uma turma multisseriada da educação do campo. O referido trabalho teve como objetivos específicos compreender as especificidades dos processos da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da educação no campo, averiguar como se dá o processo da alfabetização e do letramento no contexto citado, bem como relacionar os avanços dos estudantes no que tange à leitura e a escrita à vivência do projeto de letramento. Este estudo, que tem viés interpretativista de abordagem qualitativa, trata-se de uma pesquisa interventiva que foi desenvolvida em uma turma multisseriada do campo durante o 1º bimestre de 2024, por meio da vivência de um projeto de letramento. Os resultados obtidos evidenciam que os projetos de letramento contribuem positivamente para os processos de apropriação da leitura e da escrita dos estudantes de turmas multisseriadas, ainda que sejam vivenciados em um curto período, na medida em que partem de uma problemática da comunidade escolar, trabalhando-a por meio de situações sociais de uso da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; projetos de letramento.

ABSTRACT

Literacy from a literacy perspective is an essential right for the development of critical and reflective students. Thus, it is up to the school to systematize this knowledge through innovative and effective methodologies, aiming to guarantee quality, democratic and inclusive education. In this point, this research, which is part of the studies developed in the Professional Master's Program in Literature, PROFLETRAS, offered by the University of Pernambuco - UPE, Campus Mata Norte, intended to analyze the contributions of a literacy project to the appropriation of reading and written by Elementary students in a multigrade of a rural education class. The specific aims of this work were to understand the specificities of the literacy processes in multi-grade rural education classes, to investigate how the literacy process takes place in the aforementioned context, as well as to relate the students' progress in relation of reading and writing to the experience of the literacy project. This study, which has an interpretative bias with a qualitative approach, is an interventional research that was developed in a multi-grade rural class during the first bimester of 2024, through the experience of a literacy project. The obtained results show that literacy projects contribute positively to the processes of appropriation of reading and writing by students in multigrade classes, even if it is experienced in a short period of time, as they stem from a problem within the school community, working on it through social situations involving reading and writing.

Keywords: Literacy; literacy; literacy projects.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esboço do projeto de letramento.....	75
Quadro 2: Perfil de entrada dos estudantes no início do 1º bimestre.....	79
Quadro 3: Acertos de cada estudante na segunda atividade diagnóstica.....	80
Quadro 4: Níveis de escrita apresentados no início e no final do bimestre.....	117
Quadro 5: Acertos apresentados pelos estudantes na primeira e segunda avaliação diagnóstica.....	136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.....	34
Figura 2: Texto produzido pela estudante 14.....	87
Figura 3: Atividade produzida pelo estudante 08.....	91
Figura 4: Atividade produzida pelo estudante 10.....	95
Figura 5: Atividade produzida pelo estudante 05.....	96
Figura 6: Atividade produzida pelo estudante 07.....	99
Figura 7: Atividade produzida pelo estudante 14.....	101
Figura 8: Atividade produzida pelo estudante 09.....	103
Figura 9: Atividade produzida pelo estudante 11.....	107
Figura 10: Atividade produzida pelo estudante 13.....	108
Figura 11: Atividade produzida pelo estudante 12.....	114
Figura 12: Atividade produzida pelo estudante 13.....	115
Figura 13: Escrita apresentada pela estudante 01.....	118
Figura 14: Escrita apresentada pela estudante 02.....	119
Figura 15: Escrita apresentada pela estudante 03.....	120
Figura 16: Escrita apresentada pela estudante 04.....	121
Figura 17: Escrita apresentada pela estudante 05.....	122
Figura 18: Escrita apresentada pela estudante 06.....	123
Figura 19: Escrita apresentada pela estudante 07.....	124
Figura 20: Escrita apresentada pela estudante 08.....	125
Figura 21: Escrita apresentada pela estudante 08.....	125
Figura 22: Escrita apresentada pela estudante 10.....	126
Figura 23: Escrita apresentada pela estudante 11.....	127
Figura 24: Escrita apresentada pela estudante 12.....	128
Figura 25: Escrita apresentada pela estudante 13.....	128
Figura 26: Escrita apresentada pela estudante 14.....	129
Figura 27: Questão 01 da avaliação diagnóstica.....	130
Figura 28: Questão 02 da avaliação diagnóstica.....	131
Figura 29: Questão 03 da avaliação diagnóstica.....	131
Figura 30: Questão 04 da avaliação diagnóstica.....	132
Figura 31: Questão 05 da avaliação diagnóstica.....	132

Figura 32: Questão 06 da avaliação diagnóstica.....	133
Figura 33: Questão 07 da avaliação diagnóstica.....	133
Figura 34: Questão 09 da avaliação diagnóstica.....	134
Figura 35: Questão 09 da avaliação diagnóstica.....	134
Figura 36: Questão 10 da avaliação diagnóstica.....	135

LISTA DE SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CELL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

CRFB: Constituição da República Federativa do Brasil

LDB: Lei de Bases da Educação nacional

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização

P01, P02...: Participante 01, Participante 02...

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras

UPE: Universidade de Pernambuco.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1 Alfabetização: algumas considerações iniciais.....	23
2.1.2. <i>A alfabetização enquanto direito fundamental</i>	24
2.1.3. <i>Histórico da alfabetização no Brasil</i>	25
2.2 Alfabetização: conceitos e implicações didáticas.....	31
2.2.1 <i>Os métodos de alfabetização</i>	34
2.2.2 <i>As contribuições da psicogênese da língua escrita</i>	38
2.2.3 <i>O sistema de escrita alfabética (SEA)</i>	44
2.3 A Educação multisseriada: algumas considerações iniciais.....	46
2.3.1 <i>A Educação multisseriada: um pouco de sua história</i>	48
2.3.2 <i>As especificidades da educação multisseriada do campo</i>	50
2.3.3 <i>A heterogeneidade nas turmas multisseriadas do campo</i>	53
3. AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO	58
3.1 Os gêneros textuais e o ensino de língua materna.....	60
3.2 O ensino da leitura Anos Iniciais: possibilidades e desafios.....	64
3.3 O ensino da escrita na escola: o que e como ensinar?.....	70
3.4 Projetos de letramento na escola: um recurso para o ensino da leitura e da escrita.....	75
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	81
4.1 Da abordagem da pesquisa.....	81
4.2 Do <i>locus</i> da pesquisa.....	81
4.3 Os participantes da pesquisa.....	82
4.4 Do <i>corpus</i> da pesquisa.....	82
4.5 Dos critérios para análise dos dados.....	83
4.6 Da metodologia de ensino utilizada.....	83
4.6.1 <i>Projeto de letramento: organização do trabalho didático visando a participação social</i>	83
4.6.2 <i>Primeira etapa: a escolha de um problema enfrentado pela comunidade</i>	84
4.6.3 <i>Segunda etapa: encontro pedagógico para trilhar os rumos do projeto</i>	85
4.6.4 <i>Terceira etapa: elaboração do projeto de letramento</i>	86
4.6.5 <i>Quarta etapa: avaliação do projeto de letramento</i>	87
5. PROJETO DE LETRAMENTO NA PRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS E RESULTADOS ALCANÇADOS	89
5.1 Níveis de leitura e de escrita apresentados pelos estudantes antes da vivência do projeto de letramento.....	89
5.2 Detalhamento dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas.....	94
5.2.1 <i>Oficina 01: Viajando por meio da leitura</i>	94
5.2.2 <i>Oficina 02: África, berço das civilizações</i>	100
5.2.3 <i>Oficina 02: Menina bonita do laço de fita</i>	108
5.2.4 <i>Oficina 04: Vamos ao cinema!</i>	115
5.2.5 <i>Oficina 05: Jogando também se aprende!</i>	121
5.3 Perfil de saída dos estudantes após a vivência do projeto de letramento.....	127
5.3.1 <i>Resultados obtidos na primeira avaliação diagnóstica</i>	128

<i>5.3.2 Resultados obtidos na segunda avaliação diagnóstica.....</i>	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	153

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto dos estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, ofertado pela Universidade de Pernambuco-UPE, *Campus* Mata Norte, a qual está vinculada à linha de pesquisa Linguagens e Letramentos. O referido trabalho busca analisar as contribuições de um projeto de letramento para a apropriação da leitura e da escrita de estudantes dos Anos Iniciais de uma turma multisseriada da educação do campo.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o homem é um ser social (Aristóteles, 1985), assim sendo, é na interrelação com os seus pares que ele se desenvolve e contribui para o desenvolvimento da sociedade. Essa natureza social do homem se manifesta, sobretudo, por meio linguagem que:

[...] é um signo mediador por excelência, pois carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana (Rego, 2008, p. 42-43).

A consideração da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, que é uma das bases da teoria histórico-cultural da educação de Vygotsky (1988), é condição *sine qua non* para que compreendamos o quão importante é o papel da linguagem para as atividades humanas, o que revela “a importância da mediação pedagógica em contexto escolar para que considerando o nível de desenvolvimento a que já chegou a criança a aprendizagem estimulada por professores oriente-a para avançar em seu processo de desenvolvimento” (Soares, 2023, p. 52).

Cientes da relevância da linguagem enquanto elemento de mediação, bem como para (re)construção do próprio homem, já que “o sujeito não se constitui em um processo individual e ilhado, mas na escolha de papéis próprios em interação com o outro e na imagem reflexa do outro” (Franchi, 2012), entendemos que estudos acerca desse tema sempre serão oportunos em qualquer área do conhecimento, sobretudo nas áreas da linguística e da educação, nas quais encontram terreno profícuo à sua compreensão enquanto fenômeno propulsor do desenvolvimento dos sujeitos.

Essa necessidade de interação para a construção do conhecimento é especialmente relevante no contexto de apropriação da língua escrita, já que as crianças pensam a escrita muito

antes de começar a escrever de fato, sendo que as possibilidades de contato com o texto escrito, bem como de reflexão sobre o uso da língua, desde a mais tenra idade, contribuem sobremaneira para a forma como elas concebem e se apropriam da escrita.

O interesse pelo tema do ensino da leitura e da escrita em turmas multisseriadas nasce da nossa experiência docente. Em 2009, estava no segundo ano do curso de Letras e ensinava Língua Portuguesa como professora contratada na cidade onde moro. No segundo semestre daquele ano, houve um concurso público e, como ainda não tinha concluído a graduação, mas havia feito o curso Normal Médio, resolvi concorrer ao cargo de professora dos Anos Iniciais.

Aprovada e muito feliz pela conquista, embora muito receosa por não ter ideia do que era alfabetizar, fui localizada em uma escola da zona rural. No primeiro dia de aula, fui inserida em uma turma multisseriada, com estudantes da Educação Infantil, 1º, 2º e 3º Anos. Desesperei-me! Bastou apenas uma semana de aula para eu concluir que era “impossível” trabalhar, com qualidade, em uma turma com tamanha diversidade.

Solicitei a troca de escola e fui atendida. Comecei a trabalhar com uma turma da 4ª série (5º Ano), no centro da cidade. Inicialmente, fiquei feliz, pois iria trabalhar com uma única turma e com estudantes “do mesmo nível”, ledô engano! Para a minha surpresa, bastaram poucos dias de aula para eu perceber que, mesmo se tratando de uma única turma (seriada), a diversidade era imensa! Eu tinha quatro alunos adolescentes, além de alguns estudantes com necessidades especiais.

Muito embora eu tenha desenvolvido um bom trabalho, senti muita dificuldade em trabalhar com crianças com níveis tão diferentes. Então, no final do ano, solicitei, mais uma vez, a troca de escola.

Dessa vez, fui localizada em uma turma de 1º Ano. Todos os estudantes praticamente com a mesma idade e o mesmo “nível de conhecimento”. Entretanto, mais uma vez, a prática me mostrou que a tão sonhada homogeneidade na escola (e na vida) era um mito. Era uma única turma, com estudantes da mesma idade, no entanto, cada um apresentava necessidades e vivências que fizeram com que o seu desenvolvimento no tocante à alfabetização fosse muito diferente.

Em que pesem as inúmeras dificuldades e desafios enfrentados, foi realizado ao longo do 1º ciclo do ensino fundamental um trabalho muito bom. Com muito empenho e afinco, consegui, no final do 3º ano, alfabetizar 21 estudantes de uma turma com 24 estudantes. Que

sonho! Do total, 21 estudantes lendo e escrevendo pequenos textos com certa autonomia. Mas, e outros três estudantes? Foram “retidos”.

No último dia de aula, quando divulguei o resultado, foi um dos dias mais tristes da minha carreira docente. Com lágrimas nos olhos, desculpei-me com os estudantes, afirmando-lhes que não foram eles que haviam falhado ao serem reprovados, na verdade, fomos nós, enquanto escola, que não conseguimos atender às reais necessidades deles. Como me doeu reprovar aqueles meninos! Junto com eles, eu tinha a sensação de que o meu trabalho também havia sido reprovado. Eles não sabem, mas me ensinaram uma grande lição naquele dia.

Para minha grata surpresa, voltei a ensiná-los anos mais tarde, nos Anos Finais, desta vez a disciplina de Língua Portuguesa. Eles estavam lendo com fluência. Como isso poderia ter acontecido? Eles apresentavam tantas dificuldades há alguns anos. Conversei com a professora que os ensinou nos anos seguintes e ela afirmou que, aos poucos, eles foram se desenvolvendo e que conseguiram ler com fluência no final do 5º Ano.

Fiquei muito feliz ao constatar que, embora em tempos e formas diferentes, em regra, toda criança pode aprender a ler e escrever. Naquele momento reafirmei o compromisso que havia firmado naquele “último dia de aula”, que, no que dependesse de mim, toda criança que a vida me confiasse a tarefa de mediar o processo de alfabetização teria oportunidades reais e significativas de aprender a ler e escrever.

Nos anos seguintes, lecionei em algumas turmas “muito boas”. Consegui aumentar o quantitativo de crianças alfabetizadas em cada ano de escolarização, tanto que recebi o convite para exercer o cargo de coordenadora dos Anos Iniciais da cidade onde moro e trabalhava na época. Aprendi muito exercendo essa função, inclusive que a maior contribuição que um professor pode dar para educação é, de fato, na sala de aula.

No ano de 2019, assumi o concurso público para professora dos Anos Iniciais da cidade da Vitória de Santo Antão. Naquela rede de ensino, há muitas escolas do campo. Assim fui trabalhar em uma delas. Para a minha surpresa, fui agraciada com uma turma multisseriada, com estudantes da Educação Infantil ao 3º Ano. Dessa vez, no entanto, não solicitei remoção, embora receosa por ter novamente me deparado com “o fantasma” da multisseriação, aceitei de coração aberto o desafio. Não cabia mais a mim escolher alunos; naquele momento, eu já entendia isso.

Com muito esforço e dedicação consegui desempenhar um bom trabalho. Com o advento da pandemia, senti novamente como se estivesse começando do zero, mas procurei realizar um trabalho ético e significativo, que possibilitasse o desenvolvimento dos estudantes. Com a volta às aulas presenciais, pude perceber o quanto seria difícil “reparar” os danos causados pela educação remota durante a pandemia. Ainda estou tentando repará-los, na verdade.

De todo o exposto, restaram algumas constatações e certezas: em que pese todos os obstáculos e entraves, é possível, sim, desenvolver um bom trabalho, inclusivo e significativo em turmas multisseriadas. Aprendi que toda turma é heterogênea e que o sucesso dos estudantes no processo de apropriação da leitura e da escrita depende muito do professor (embora não dependa só dele, claro) e da forma como ele concebe a educação, a linguagem e o processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo, neste trabalho compreendemos que o professor ocupa um papel fundamental no processo de apropriação da língua escrita, na medida em que atua como mediador/facilitador de aprendizagens, ajudando a criança a construir significados à leitura e à escrita.

Nesse contexto, processos significativos de ensino e de aprendizagem da linguagem revelam-se indispensáveis, sobretudo na sociedade hodierna, cuja velocidade e multimodalidade com que circulam as informações requerem o domínio de competências cada vez mais sofisticadas para interação com o meio, o que foi demasiadamente potencializado com o avanço tecnológico alcançado nas últimas décadas.

Esse processo de apropriação da língua escrita requer a interação de diversos conhecimentos e se mostra, ainda nos dias de hoje, um tema espinhoso, instigante e deveras desafiador, sobretudo se considerarmos as elevadas taxas de analfabetismo que ainda se apresentam na sociedade brasileira, bem como o baixo desempenho dos estudantes em testes nacionais e internacionais. Pelo exposto, conclui-se que estudos acerca dos temas da alfabetização e do letramento, além extremamente pertinentes, revelam-se urgentes e indispensáveis à tentativa de superação do fracasso escolar.

Assim, considerando que é nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que o trabalho com os processos de formação do leitor e apropriação da língua escrita se iniciam e que as lacunas deixadas nesses processos refletirão em toda vida escolar dos estudantes, faz-se necessário que a sistematização desses saberes ocorra por meio de um trabalho baseado nas

práticas sociais de uso. Um projeto de letramento é uma abordagem eficaz para isso, principalmente quando se considera o contexto das turmas multisseriadas da educação do campo, nas quais, conforme aponta Leal (2022), ainda encontramos práticas de alfabetização homogeneizantes, repetitivas e produtoras de fracasso.

Se os contextos sociais de uso devem ser considerados, de igual modo devem ser levadas em conta as especificidades de cada turma, sobretudo quando nos inserimos na conjuntura da multisseriação, pois, apesar de não haver turmas homogêneas, já que cada indivíduo traz consigo características e vivências que o tornam único, as quais refletirão no seu processo de ensino e aprendizagem, as turmas multisseriadas institucionalizam a heterogeneidade, convocando-nos a refletir e atuar em um contexto em que a diversidade de níveis de aprendizado e de idade é a regra.

Esse imenso desafio que é alfabetizar os estudantes na perspectiva do letramento, considerando a heterogeneidade das turmas multisseriadas do campo não como empecilho, mas como elemento propulsor de aprendizagens, requer que o professor lance mão de saberes e estratégias que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. No entanto, muitos são os entraves que dificultam a vivência de um trabalho eficaz com a alfabetização e o letramento no contexto da multisseriação.

Destaca-se, inicialmente, a fragilidade na formação inicial e continuada do professor, o qual precisa, constantemente, ressignificar a sua prática. Ademais, questões como má remuneração dos docentes, infraestrutura das escolas, falta de materiais pedagógicos adequados, o currículo, dentre tantos outros, revelam-se fatores que dificultam a promoção de um trabalho de qualidade.

No entanto, a partir da minha experiência como professora de uma turma multisseriada da educação do campo, bem como das trocas de vivências com colegas que também atuam nesse contexto, acredito que um dos maiores “entraves” no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em turmas multisseriadas é a heterogeneidade de níveis de conhecimento e de idade característicos dessas salas ou, talvez, a forma como é concebida e trabalhada pela escola.

Esse entendimento é corroborado por diversas pesquisas na área da alfabetização no contexto da multisseriação, as quais sugerem que o trabalho com a heterogeneidade é um dos desafios que se apresentam no processo de apropriação da leitura e da escrita, como o estudo

realizado por Jesus (2017), o qual constatou que os professores participantes da pesquisa apresentavam dificuldades de considerar a heterogeneidade na sua prática docente.

Cientes desses entraves, e apesar deles, acredita-se que é possível desenvolver um trabalho de qualidade, desde que se considerem as especificidades inerentes à educação multisseriada do campo, bem como que haja a compreensão de que o processo de apropriação do sistema da escrita alfabética se dá por meio de um papel ativo por parte dos estudantes.

Isso requer da escola, e principalmente dos docentes, o uso de estratégias eficazes no que tange o ensino da leitura e da escrita, garantindo uma educação inclusiva e socialmente relevante, que precisa considerar o estudante como foco do trabalho didático, percebendo-o como protagonista na construção de sua aprendizagem, não receptor de conhecimentos prontos.

A relevância social dessa temática também se justifica por sua exclusividade. Em uma pesquisa documental realizada em 2019 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Winchuar e Bufrem (2020) identificaram que apenas 07 (sete) trabalhos se dedicaram a estudar as temáticas da alfabetização e letramento no contexto multisseriado do campo, tendência que não se alterou nos anos subsequentes.

Em pesquisa realizada no primeiro bimestre de 2024, sobretudo no repositório do programa ao qual essa pesquisa se encontra vinculada, constatou-se que foram desenvolvidas centenas de pesquisas em torno do tema letramento. Algumas que tratam de alfabetização, algumas que conjugam os temas da alfabetização e do letramento, poucas que utilizam a metodologia dos projetos de letramento para trabalhar a leitura e a escrita nos Anos Iniciais, mas não foi encontrada nenhuma que associe os temas da apropriação da leitura e da escrita, por meio de um projeto de letramento, em uma turma multisseriada da educação do campo.

Assim, considerando a relevância acadêmica e social da temática em estudo, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: em que medida os projetos de letramento podem contribuir para o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita de estudantes de turmas multisseriadas da educação do campo? Visando responder a esse questionamento, a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar as contribuições de um projeto de letramento no desenvolvimento da leitura e da escrita de estudantes de uma turma multisseriada da educação no campo.

Tem-se por objetivos específicos compreender as especificidades dos processos da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da educação no campo; averiguar como

se dá o processo da alfabetização e do letramento no contexto citado, bem como relacionar os avanços dos estudantes no que tange à leitura e à escrita com a vivência do projeto de letramento. Ademais, como objetivo didático, buscou-se desenvolver um projeto de letramento para fomentar a leitura e a escrita de estudantes de turmas multisseriadas da educação no campo.

O presente trabalho se apoia nos estudos acerca dos processos da alfabetização e do letramento de Soares (2007, 2012, 2016, 2023), Street (2014), Kleiman (2005, 2006a, 2006b, 2009, 2013), Rojo (2009), Ferreiro (1985,1999), Teberosky (1988), Moraes (2011, 2012), além de considerarmos os estudos de Leal *et al* (2012, 2022), Hage (2011, 2014) sobre heterogeneidade em turmas multisseriadas, dentre outros. No que diz respeito às bases do trabalho com projeto de letramento, lançaremos mão das contribuições de Kleiman (1995, 2001, 2007, 2010), Oliveira (2014), Tinoco (2006, 2008) e Andrade e Sales (2020), além das contribuições de Vigotsky, 1988.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa tem viés interpretativista de abordagem qualitativa, tratando-se de uma pesquisa interventiva que foi desenvolvida em uma turma multisseriada (1º ao 3º Anos), com 14 estudantes, durante o 1º bimestre de 2024, por meio da vivência de um projeto de letramento, cujo foco deu-se em atividades para a apropriação da língua escrita e da leitura, da oralidade e da produção de textos.

No que tange à estrutura, a presente pesquisa divide-se da seguinte forma: os dois primeiros capítulos são dedicados à revisão de literatura. Por meio deles, abordaremos alguns conceitos relevantes à compreensão dos processos da alfabetização, do letramento, assim como teceremos algumas considerações sobre os projetos de letramento, a educação multisseriada, a psicogênese da língua escrita, além de outros temas relevantes para esta pesquisa, os quais servirão de alicerce para a análise posterior dos trabalhos desenvolvidos.

Posteriormente, delineiam-se os procedimentos metodológicos, detalhando a pesquisa, bem como os passos que permitiram a sua execução. Em seguida, analisaremos, tendo por base as discussões enfrentadas no referencial teórico, os resultados alcançados no momento prático da pesquisa, junto aos estudantes, visando, por meio da análise de suas produções, compreender os avanços e retrocessos, relacionando-os ao trabalho desenvolvido por meio do projeto de letramento aplicado.

Por fim, tecemos considerações (pouco) finais acerca da pesquisa, na esperança de que ela contribua para instigar perguntas e convidar à reflexão sobre o papel do professor diante da

responsabilidade de proporcionar meios que possibilitem aos estudantes enfrentarem os desafios da vida por meio do uso assertivo e crítico da linguagem.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, abordaremos determinados conceitos de alfabetização e de letramento e implicações didáticas, concebendo a alfabetização enquanto direito fundamental. Traçaremos o histórico da alfabetização no Brasil, expondo os métodos e as contribuições da psicogênese da língua escrita. Ademais, teceremos algumas considerações sobre a educação multisseriada do campo, ressaltando as suas especificidades, sobretudo no que diz respeito à heterogeneidade inerentes às turmas multisseriadas do campo.

2.1 Alfabetização: algumas considerações iniciais

Não se pode falar com a devida propriedade e sensibilidade em alfabetização e letramento sem que mencionemos as contribuições das pesquisadoras Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que nos deixaram fisicamente no ano passado.

A relevância delas, não somente no que diz respeito ao tema, mas para a educação como um todo, justifica-se pela dedicação enquanto pesquisadoras e professoras que romperam com os muros do conhecimento e construíram pontes entre aquilo que se discute na academia com o que efetivamente acontece no chão da sala de aula. Destarte, deixamos aqui registrada toda nossa gratidão e respeito por essas grandes mestras.

Assim como faziam as referidas pesquisadoras, é preciso que nos movamos por perguntas que auxiliem na compreensão da alfabetização e do letramento enquanto processos basilares para o ensino inicial da língua materna.

Outrossim, é necessário que se busque alicerçar a prática docente no entendimento de que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém complementares, cuja separação deve se dar apenas didaticamente em prol de uma melhor compreensão desses fenômenos, por isso:

Para prevenir sobressaltos, adianto, já neste momento inicial de minhas reflexões, que meu objetivo será defender, numa proposta apenas aparentemente contraditória, a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica (Soares, 2004, p.5).

Esta separação, aparentemente fragmentadora, porém necessária, permite analisar os processos, considerando as múltiplas dimensões que os envolvem, uma vez que, principalmente no que diz respeito à alfabetização, trata-se de um processo complexo, multifacetado. Dito isto, passemos a discorrer sobre os conceitos e especificidades da alfabetização e do letramento.

2.1.2 A alfabetização enquanto direito fundamental

No mundo hodierno, ainda vergonhosamente negacionista, bélico, escravocrata, racista, genocida, misógino e xenófobo nunca foi tão importante falar e fazer educação. Educação que transforma vidas, que nos humaniza, que nos torna sujeitos que não se assujeitam. Assim sendo, defende-se, nesta pesquisa, a educação como um direito fundamental, já que:

A alfabetização é uma ponte que leva da miséria à esperança. É uma ferramenta para vida diária na sociedade moderna. É um baluarte contra a pobreza e um bloco de construção do desenvolvimento, um complemento essencial para investimentos em estradas, barragens, clínicas e fábricas. A alfabetização é uma plataforma para a democratização e um veículo para a promoção da identidade cultural e nacional. Especialmente para as meninas e as mulheres, é um agente de saúde da família e de nutrição. Para todos, em toda parte, a alfabetização é, juntamente com a educação, um direito humano básico... A alfabetização é, finalmente, o caminho para o progresso humano e um meio através do qual cada homem, mulher e criança pode realizar o seu potencial (Kofi Annan, 2006, *on-line*).

A educação, enquanto direito fundamental, encontra a sua garantia na Carta Cidadã, a qual prevê, em seu art. 205:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, *on-line*¹).

Vê-se, pois, um verdadeiro convite da Carta Magna ao compartilhamento do dever de educar, em que pese ser um dever precipuamente do Estado. Assim, cabe à escola a importantíssima tarefa de sistematização do saber historicamente construído. Esta, que é uma

¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

das principais instituições sociais, espaço político por excelência, tem o poder/dever de ampliar horizontes e apresentar caminhos.

Por conseguinte, desde a mais tenra idade, a escola deve ofertar uma educação de qualidade, significativa, libertadora, o que começa, principalmente, pelo processo inicial de apropriação da leitura e da escrita.

Contudo, não foi desde sempre, na história do nosso país, que a educação foi assim entendida. O direito a aprender a ler e a escrever nem sempre nos pertenceu, principalmente quando se trata da escolarização das camadas populares. A par disso, é salutar que tenhamos algumas considerações sobre o histórico da alfabetização no Brasil.

2.1.3 Histórico da alfabetização no Brasil

Estuda-se o passado para compreender o futuro, bem como para não repetir os erros de outrora, pois “problema mal compreendido é problema mal resolvido” (Ferraro, 2014, p.65). Destarte, reconstruir o percurso histórico da alfabetização no Brasil, ainda que em apertada síntese, é condição essencial para compreensão dos desdobramentos pedagógicos atuais, já que:

É relevante conhecer e entender a trajetória da alfabetização no Brasil, a fim de identificar o que dela ainda está presente nas práticas pedagógicas atuais. Isso, também, para que os profissionais da educação diretamente envolvidos possam elaborar subsídios teóricos por meio dos quais passem a conhecer um pouco da história da alfabetização e do letramento no Brasil e, ao olhar para suas práticas pedagógicas, reconheçam que concepção de ensino da escrita permeia o processo de ensino e aprendizagem – passando, então, a compreender a relevância de alfabetizar e letrar usando conceitos distintos, porém indissociáveis (Bordignon; Paim, 2017, p. 51).

Os estudos históricos acerca da alfabetização imbricam-se com a própria história social, política e cultural brasileira, além de relacionarem-se com os estudos da própria história da escrita, bem como às pesquisas referentes às cartilhas e manuais utilizados para alfabetizar (Frade, 2011).

Nesse ínterim, muitos foram os acontecimentos e legislações para que a educação formal no Brasil, cujo início remonta à instrução jesuítica, chegasse aos patamares contemporâneos.

No que diz respeito ao Brasil Colônia, a educação se limitava, basicamente, ao ensino das pessoas abastadas, conforme afirma Carvalho *apud* Quadros (2014, p.16), “a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

Aos poucos, com o crescimento populacional e as transformações econômicas, o ensino voltado à catequização dos povos nativos foi avançando, pois:

Com o crescimento da população colonial proprietária e o desenvolvimento de uma vida urbana, na qual se concentravam o aparelho administrativo e as atividades comerciais, com produtos locais, cresceu também o desejo de instrução. Apesar de ainda limitado, esse interesse já começava a ultrapassar o caráter extremamente elementar das escolas missionárias. E como vocação sacerdotal nem sempre acompanhava esses anseios, os seminários se abriram aos alunos externos e multiplicaram-se os colégios para os alunos leigos em geral. Foi aí que se deu, de forma mais definitiva e culturalmente marcante, a ação educacional dos jesuítas no Brasil colonial. Passaram a ser, como as próprias constituições da Companhia sugeriam, os formadores das elites e das lideranças da sociedade colonial. Era uma nova estratégia de combate que se criava, no avanço da guerra contra os hereges e os reformistas (Quadros, 2014, p.24).

A ideia era manter vivos os ideais coloniais, bem como a hegemonia da igreja. Este projeto político de poder e controle social, entretanto, mostrava-se cada vez mais dificultoso, pois os ventos das mudanças que reverberavam os intentos reformistas e eram acompanhados pelas transformações trazidas pelos ideais iluministas e renascentistas, sopravam forte nessa nova terra, ainda que tardiamente, trazendo consigo transformações.

No entanto, embora compreendam-se quase quatro séculos da história da educação brasileira, poucos avanços podem ser percebidos no que diz respeito à educação das camadas populares, pois, “como se verificou, as condições econômica-sociais da Colônia não favoreciam o desenvolvimento de algo semelhante a um sistema de ensino estatal e com amplo acesso” (Quadros, 2014, p. 26).

A colônia nega-se a se adaptar ao novo modelo social capitalista para abarcar inclusive a nova dinâmica populacional, formada, basicamente, por escravizados, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres, de proprietários de grandes terras e ricos comerciantes exportadores de escravos para os quais a cultura escolar era um luxo dispensado.

Ainda nesse contexto, destaca-se a Reforma Pombalina, a qual, conforme Quadros (2014):

Dentre outras medidas, o marquês de Pombal, ministro do rei dom José I, expulsou os jesuítas de todo o Império lusitano e desmontou o sistema de ensino até então implantado. Enquanto em Portugal isso fazia parte de um projeto de reconstrução cultural e desembocou na criação de um sistema público de ensino mais moderno e mais popular, entre nós foi a supressão pura e simples do sistema que havia. Nenhuma reforma cultural, nenhuma reforma educacional; parece que a sociedade brasileira tinha mais com que se preocupar e se ocupar. De fato, a Reforma Pombalina expressava uma reação da Coroa portuguesa à lenta agonia por que passava a sociedade lusitana, em processo de decadência, empobrecimento e perda da própria soberania. (Quadros, 2014, p. 27).

Por meio dessas reformas, que se mostraram uma tentativa de emergência para manter o modelo colonial vigente, o que acarretou significativas mudanças para o ensino público burguês, foram instaladas as Aulas Régias, que eram aulas avulsas, ministradas por professores leigos, sustentadas por um novo imposto colonial, destinadas, inicialmente, àquela mesma parcela da população a qual a educação era dedicada. Assim:

O século XIX, apesar dos avanços, não pode ser apontado como sendo o período em que se forma uma educação brasileira. No entanto, influenciados pelas ideias europeias alguns intelectuais iniciam novos rumos à educação, por meio de projetos de leis ou mesmo pela criação de escolas (Ramos, 2005, p. 82).

Dito isto, daremos continuidade às reflexões acerca da história da educação, lançando mão dos estudos de Ferraro (2014), o qual divide em três os momentos mais significativos da história da alfabetização no Brasil. O primeiro deles compreende à reforma eleitoral, cujo centro das discussões era a introdução do voto direto no Império, elevando a questão do analfabetismo como tema central; o segundo, que vai desde a segunda metade da década de 1950 até 1980; e, por fim, o terceiro recorte de tempo que diz respeito ao período final da década de 1980, com o advento da Constituição Federal de 1988 (doravante CF).

No primeiro momento (1878-1881), que diz respeito ao período de reforma eleitoral no Brasil imperial, foi travado um intenso debate sobre o voto dos analfabetos, o que corroborou com a estigmatização do termo analfabetismo, transformando-o não somente em critério de exclusão por meio do acesso ao sufrágio universal, mas também deixando marcas sociais indeléveis, “já que o termo analfabetismo não estava associado somente à incapacidade política, mas também a marginalidade e periculosidade” (Ferraro, 2014, p. 71).

Percebe-se que o ônus da responsabilização foi invertido no sentido de que, em vez de o analfabetismo ser considerado como uma problemática de responsabilidade do Estado, cuja

ausência de investimentos em escolas gerou uma imensa dívida educacional, optou-se por culpabilizar o sujeito, atribuindo-lhe a responsabilidade por não saber ler e escrever.

Assim, apesar das mudanças políticas, sociais e econômicas desse período, não houve profundas mudanças na educação da classe trabalhadora, porquanto:

A presença do estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois se estava no contexto de uma sociedade escravagista e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações. No final do Império, o quadro geral de ensino era de poucas instituições escolares, com apenas alguns liceus provinciais nas capitais, colégios privados instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatória para as necessidades do país (Quadros, 2014, p. 34).

No segundo período, que compreende os anos de 1958-1984, temos a consolidação de um modelo econômico industrial, alterando, pois, o quadro econômico e populacional que se apresentava até então. Conforme afirma Ferraro (2014), esse período é marcado por um verdadeiro confronto entre os conceitos de alfabetização travado entre o método e as ideias de alfabetização de Paulo Freire e com o que preconizava o Movimento Brasileiro de alfabetização (MOBRAL), método tecnicista, sobre o qual:

Uma rápida análise permite compreender alguns aspectos da fase ditatorial por que passou o país. Qualquer proposta educacional nesta época era baseada em interesses políticos que garantissem a permanência da ditadura. Deste modo, para despertar o sentimento de bom comportamento e justificar os desmandos da ditadura, o governo deflagrou diversos programas populares, entre eles o MOBRAL (Ramos, 2005, p. 89).

Enquanto o Sistema Paulo Freire de Alfabetização estava atrelado aos movimentos sociais e buscava a libertação do sujeito oprimido, a ditadura, por sua vez, oprimia pela violência e pela ideologia por meio do MOBRAL, que se tratava de um programa de alfabetização em larga escala cuja proposta pedagógica “tolhia todo o espaço, seja para a conscientização e politização no processo de alfabetização, seja para a discussão sobre o significado do analfabetismo e o conceito de alfabetização” (Ferraro, 2014, p. 73).

Diferentemente de como era concebida essa proposta pedagógica e ideológica vigente à época:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões

concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar a sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (Freire, 2001, *apud* Ferraro, 2014, p. 75).

Para Freire (1979), o analfabetismo era fruto da ausência do estado, das desigualdades sociais, denunciando, assim, as suas facetas social e política. Nesse mesmo sentido, Gadotti (2008) afirma que:

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas: é preciso partir do conhecimento das condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas a distância. Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal. (Gadotti, 2008, p. 28).

Dessa forma, aquele conceito distorcido de analfabetismo, que ignorava a conjuntura social, invertendo a lógica no que tange à responsabilidade, que acarretou numa proposta pedagógica tecnicista que pouco contribuía para a libertação dos sujeitos, não mais encontrava espaço numa sociedade cada vez mais complexa.

Assim, não era mais possível manter-se alheio a todas as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais por que passava o mundo. Nesse contexto:

O movimento da renovação educacional caracterizou-se por duas frentes de ação: a pedagógica e a política. A linha ideológica diversificada de seus componentes conduziu seu ideário a caminhos abrangentes, mas todos identificavam a necessidade de mudança da situação de analfabetismo generalizado da população e a inexistência de um sistema nacional e formal de ensino organizado. O mundo estava em crise e as grandes transformações científico-tecnológicas exigiam uma tomada de posição que possibilitasse melhorias nas condições de vida. A educação aparecia, então, como o elemento-chave das transformações e mudanças. [...] O Manifesto insere-se num contexto de forte luta ideológica que opôs, de um lado, os educadores renovadores ou progressistas e, de outro, os católicos ou conservadores (Quadros, 2014, p. 44-45).

Destarte, conforme lições de Quadros, a alfabetização, ou melhor, a falta dela, que era utilizada como instrumento de controle, de exclusão, não somente no que concerne aos direitos políticos, mas também como forma de marginalização social, passou a ser relacionada ao desenvolvimento econômico, logo, deveria ser ofertada às classes populares, cujo ápice deu-se no período de redemocratização, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988.

Sem dúvidas, a promulgação da Carta Cidadã representa um marco sem precedentes na história desse país também no que tange à educação, ao considerá-la um direito público subjetivo, conforme anteriormente mencionado.

Embora não seja a primeira carta constitucional a prever a educação como um direito universal, já que a Constituição de 1824 já previa a instrução primária e gratuita como direito de todos, foi na Constituição Federal de 1988 que este direito, efetivamente, não passou de uma mera carta de intenções, pois além de prever mecanismos de concretização, a carta Política de 1988 almeja a transformação do ser humano por meio da educação, Sapiro (2010).

Vê-se, assim, uma verdadeira transformação legislativa acerca da função social e transformadora da educação. Ademais, os princípios que regem a educação no país, previstos no art. 206, garantem a liberdade para ensinar e aprender com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Eles também preveem a igualdade de acesso e de permanência, assim como a gratuidade da educação, a qual deve apresentar um padrão mínimo de qualidade, cuja gestão deve ser democrática, havendo, também, a previsão de valorização dos profissionais da educação.

Constata-se, assim, os inúmeros avanços que a CF/88 trouxe à educação e, por conseguinte, à alfabetização, embora ainda falte muito para que o espírito do constituinte no tocante à educação possa, de fato, tornar-se uma realidade em nosso país, Martins (2003).

Entretanto, em que pese ainda haver essa “distância” entre o que se prevê e o que se oferta em termos de educação, é importante perceber os avanços, pois, diferentemente do que acontecia nos contextos históricos anteriormente citados, a educação passa a ser, de um lado, direito público subjetivo do cidadão, e, de outro, obrigação do Estado.

Por conseguinte, as causas para o “fracasso escolar”, associadas ao analfabetismo, que antes eram transferidas ao aluno, passam a ser enxergadas também como uma questão de natureza política, além de um complexo problema educacional. Isso posto, no que tange à educação, bem como à alfabetização a partir do regramento constitucional vigente, é possível concluir que:

Como a escolarização de que faz parte, a alfabetização é um direito humano fundamental de natureza social. O não atendimento a esse direito social produz duplo efeito: de um lado, como o Estado na condição de devedor; de outro, coloca não só os jovens a adultos, mas ainda as crianças e adolescentes que não tenham sido alfabetizadas na idade própria em condição de credores com relação ao Estado. Se condições adversas respondem pela não efetivação desse direito, mais que identificar

as causas do “fracasso”, cabe cobrar do Estado a criação de condições objetivas de realização, mesmo que tardia, desse direito (Ferraro, 2014, p. 85).

De todo o exposto, vê-se que em cada período houve avanços e retrocessos por meio de projetos, reformas, legislações, entretanto, tudo ainda muito ínfimo no que tange à educação.

Nos períodos anteriores, não se pensava a educação como um meio para a transformação e libertação do sujeito, pretendia-se, acima de tudo, a manutenção do estado vigente. Somente com a redemocratização, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil começa a ser pensada de maneira que permita o crescimento e libertação do sujeito, ainda que, na prática, haja muito a se fazer para que, de fato, a educação do povo seja prioridade no Brasil.

2.2 A Alfabetização: conceitos e implicações didáticas

Inicialmente, é preciso que reflitamos sobre o conceito de alfabetização, o que pode parecer, em um primeiro momento, desnecessário, haja vista a quantidade de estudos realizados no tocante ao tema nas últimas décadas. A bem da verdade, essa questão parece cada vez mais atual e urgente, principalmente se considerarmos as implicações para o processo de ensino e aprendizagem que dela podem decorrer. Nesse sentido:

Considera-se, portanto, imprescindível a compreensão conceitual e teórica da designação de alfabetização e letramento para a construção e o desenvolvimento de propostas metodológicas de ensino que possibilitem efetivar ações pedagógicas na perspectiva de atender ao que se propõe atualmente para a educação, principalmente nos anos iniciais de escolaridade. O desconhecimento ou o pouco conhecimento teórico que envolve os conceitos de alfabetização e de letramento interferem diretamente no fazer do professor (Bordignon; Paim, 2017, p. 59).

Destarte, a forma como se concebe a alfabetização pode indicar o que se pensa sobre as concepções de língua, linguagem e ensino e poderá revelar, também, o posicionamento didático do professor diante do ensino da língua materna, principalmente nos anos iniciais de escolarização. Nesse sentido:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e,

portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar, português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. É dessa legitimidade se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola (Kleiman, 2013, p. 23).

Em vista disso, a escolha pelo professor de alfabetizar na perspectiva do letramento implica mais do que uma escolha didático-pedagógica, revela-se um ato político de contribuição para a formação plena da cidadania, logo, libertação dos sujeitos, demonstrando que não há neutralidade na prática pedagógica.

Ancorada nessa concepção, a escola, principal responsável pela função de alfabetizar e sendo ainda uma das mais importantes agências de letramento da sociedade hodierna, deve propiciar aos estudantes momentos significativos com o uso da língua. Para que isso ocorra, no entanto, é imprescindível que o conceito de alfabetização e as suas especificidades estejam bem claros, portanto:

A escola deve desempenhar o papel de mediadora entre o objeto do conhecimento (a leitura) e o sujeito cognoscente (o potencial leitor). Na prática, significa promover inúmeros meios para que a criança entre em efetivo contato com a leitura e a escrita. Tal procedimento se opõe aos métodos sintéticos e analíticos que restringem a leitura aos textos limitados das cartilhas. O aprendizado da leitura por meio de soletração, silabação e palavração tem por objetivo desenvolver o aspecto mecânico da leitura, (decifração) desconsiderando o significado que a leitura deve ter para o leitor, desde a mais tenra infância (Ramos, 2005, p. 4).

O conceito de alfabetização, conforme Soares (2005), diz respeito ao processo de apropriação do sistema convencional de escrita alfabética, o qual se inicia muito antes de a criança adentrar no espaço escolar, com as experiências de inserção no mundo letrado, por meio do contato com diversos textos orais e escritos das mais variadas naturezas.

É na escola, porém, que esses saberes devem ser sistematizados, de modo que o estudante reflita acerca do sistema de escrita alfabética, por meio de situações reais de usos da língua. No entanto, a inegável necessidade de se alfabetizar na perspectiva do letramento (tema sobre o qual teceremos maiores considerações posteriormente), trouxe implicações que merecem destaque para o processo de ensino e aprendizagem da escrita.

Conforme lições de Soares (2005), após a emergência do conceito de letramento que teve o seu conceito atrelado, e até fundido, ao de alfabetização, houve a perda das especificidades da alfabetização, verdadeira *desinvenção*, que seria:

[...] a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado (Soares, 2005, p. 8-9).

Para além da compreensão do termo, é essencial que compreendamos as consequências que essa fusão entre a alfabetização e letramento acarretaram ao ensino e a aprendizagem da escrita.

A confusão entre os conceitos fez com que se passasse a acreditar que o trabalho sistematizado com o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética não seria mais necessário, bastando apenas que o estudante participasse de situações reais de uso da língua para que o aprendizado da escrita acontecesse, isto é, se daria de forma quase que espontânea.

Essa concepção errônea, que levou a perda das especificidades da alfabetização, contribuiu sobremaneira para os altos índices de fracasso escolar denunciados pelos testes nacionais e internacionais que avaliam a proficiência dos estudantes brasileiros. Por conseguinte:

Talvez se possa afirmar que na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental – a alfabetização caracterizava-se, ao contrário, por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização (Soares, 2005, p. 9).

Destarte, se por um lado é necessário inserir a criança em situações reais de uso da língua, outrossim é relevante que as especificidades da alfabetização, ou seja, as relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico, sejam consideradas por meio de um ensino sistematizado, de forma intencional, visando que a criança reflita acerca do sistema de escrita alfabética.

2.2.1 Os métodos de alfabetização

Considerando que compreender as especificidades dos processos da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da educação do campo é um dos objetivos desta pesquisa, faz-se necessário compreender os métodos de alfabetização que são utilizados para mediar o ensino da leitura e da escrita.

De acordo com os dados apresentados no 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada, pelo Ministério da Educação, em 2023, apenas 56% das crianças brasileiras das redes públicas alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o 2º ano do ensino fundamental.

Esses índices sugerem a necessidade de mudança na maneira como vem sendo trabalhada a apropriação da leitura e da escrita nas escolas hodiernamente. Nesse contexto, necessárias são as palavras de Moraes (2012), ao afirmar que:

Por trás de qualquer método de ensino e aprendizagem e, mais especificamente, por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido – em nosso caso, a escrita alfabética – e sobre como os indivíduos o aprendem. Criados desde a Antiguidade, mas, sobretudo, a partir do século XVIII, os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que aparentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. (Moraes, 2012, p. 27).

Isto posto, os métodos de ensino, dito tradicionais, utilizados até então, vêm sofrendo duras críticas ao longo das últimas décadas, sobretudo após as interpretações distorcidas dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita, bem como a emergência do construtivismo, além da diluição da alfabetização no conceito de letramento. Nesse sentido, alerta-nos Soares (2004, p.11):

Acrescente-se a esses equívocos e falsas inferências o também falso pressuposto, decorrente deles e delas, de que apenas através do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, ou seja, do convívio com a cultura escrita, a

criança se alfabetiza. A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (Soares, 2004, p.11).

Entre tantos equívocos e distorções, a utilização (ou não) de um método para alfabetizar tornou-se, então, uma questão central. Se é verdade que os métodos de alfabetização conhecidos e utilizados até então apresentam lacunas que não respondem às demandas sociais contemporâneas de uso da leitura e da escrita, é bem verdade, também, que não se pode alfabetizar sem método, no sentido de ter um “norte”, um procedimento que sistematize o ensino da leitura e da escrita.

Soares (2022, p. 32), ao refletir acerca da questão dos métodos de alfabetização, nos propõe a reflexão de que:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo, que envolve duas funções da língua escrita- ler e escrever- que se igualam em alguns aspectos; é compostos de várias faceta- aqui considerada como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural- que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto, é investigado fracionado em suas diferentes funções e facetas, cada uma delas assumidas, isoladamente, como objeto de determinadas ciências. Uma *questão* sobre a questão dos métodos de alfabetização evidencia que as causas de que os métodos tenham sido, e continuem sendo, uma *questão* é que cada um privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais. Toma-se uma parte como se fosse o todo. (Soares, 2022, p. 32).

O conhecimento de cada um deles, bem como as implicações e limitações de sua utilização, é indispensável para que o professor conduza o processo de formação inicial da leitura e da escrita.

O método sintético consiste em iniciar o aprendizado da escrita por meio dos seus elementos estruturantes, elementares, isto é, por meio das letras, sílabas, frases, palavras, até chegar ao texto. Os que dele se ocupam julgam ser mais fácil o aprendizado da escrita partindo de unidades menores.

Uma prática baseada nesse método consiste no treino do nome das letras, na soletração, bem como na repetição de padrões silábicos, o que requer a utilização de “textos para alfabetizar”, isto é, textos que possuem os padrões silábicos estudados, ainda que sejam desaprovados de sentido.

Ainda como exemplo de método sintético, citamos o famigerado método fônico, utilizado na tentativa de superar a irregularidade existente entre os nomes das letras e os sons que representam, logo, “os defensores dos métodos fônicos adotaram o pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseia nas intuições fonéticas da criança e em sua capacidade de imitação de sons específicos” (Galvão, Leal, 2005, p. 19). O exercício constante de repetição dos sons, o que extrapola a necessária consciência fonológica que deve ter o estudante, fez com que duras críticas fossem tecidas ao método fônico.

Refletindo acerca das limitações desse método, Moraes (2006, p. 10), lembra-nos que:

Aqueles estudiosos da consciência fonológica e partidários do método fônico também tendem a crer que na mente infantil as unidades da língua oral e escrita (fonemas, letras, sílabas orais e escritas, palavras orais e escritas) estariam disponíveis, tal como na mente dos adultos super-alfabetizados (ver, a esse respeito, a crítica de FERREIRO, 2003). Tendo por base essa equalização entre os conhecimentos metalingüísticos de aprendizes iniciantes e aqueles dos adultos alfabetizados, acreditam que a identificação de segmentos sonoros (os fonemas), seria “a chave miraculosa” para garantir a associação dos mesmos com seus equivalentes segmentos escritos (letras) e, conseqüentemente, para o êxito na alfabetização. (Moraes, 2006, p. 10).

Assim sendo, mesmo com ênfase em aspectos distintos, todos os métodos que derivam do método sintético parecem desconsiderar o papel criativo desempenhado pelo estudante na construção do conhecimento acerca do sistema da escrita, desconsiderando os eventos reais de uso, levando a escrita na escola à máxima artificialidade.

O método analítico, por sua vez, faz o caminho inverso do método fônico. Parte de unidades de significação da língua, isto é, inicia-se a partir da análise de palavras, frases ou textos para se chegar às unidades menores, as letras e sílabas. Nesse grupo encontram-se os métodos da palavração, sentencição e método global.

Destarte, considera-se que a criança possui dificuldade de compreender que as letras representam unidades menores, os fonemas. Logo, as palavras devem ser apresentadas em sua totalidade, como decorrência disso, temos que:

No ensino que parte das palavras, coloca-se a criança diante de um conjunto de palavras que elas reconhecem globalmente, através da memorização, e, aos poucos, quando a criança aprende uma pequena quantidade de palavras, essas são apresentadas em combinações diferentes para construir sentenças significativas. Após as crianças dominarem um conjunto de palavras de forma estável, passa-se a enfatizar que os símbolos das letras representam determinado som específico. Cada fonema passa a ser trabalhado até que a criança se torne capaz de operar conversões letras-sons de

maneira quase automática. De modo similar, nos métodos que se parte de sentenças, propõe-se que os alunos memorizem sentenças e façam a leitura global até que passem a reconhecer partes dessas sentenças em outras sentenças (Galvão, Leal, 2005, p. 20).

Nesse contexto, o uso do método analítico, além de demandar do estudante mais tempo no reconhecimento/memorização das palavras, tornando o processo de alfabetização mais demorado, desconsidera a necessária sistematização que requer o processo de apropriação da língua, no sentido de refletir acerca das suas unidades menores. Ao ignorar essa essencial sistematização, a alfabetização parece prejudicada.

Outrossim, assim como se concebe no método sintético, o estudante tem um papel passivo diante do processo de apropriação da leitura e da língua escrita.

Já o método analítico-sintético parte do global até chegar em uma etapa de decomposição das palavras em unidades menores. Conforme lições de Galvão e Leal (2005, p. 24):

Entre as variações do método analítico-sintético, encontramos a Palavração. Com ele, o aluno aprende palavras e depois as separa em sílabas para com estas formar novas palavras. Um exemplo bem próximo de nós é o chamado “Método Paulo Freire”. Ele consiste em um método de palavração global não-fonético, no qual as palavras são selecionadas dentro do universo vocabular dos alunos. Paulo Freire inovou quando propôs alfabetizar adultos partindo de palavras que estivessem fortemente ligadas à sua realidade. Um dos seus méritos está em reconhecer que a relação afetiva com as palavras impulsiona a aprendizagem: não há dúvida de que a conotação política e libertária do trabalho de Paulo Freire fizeram dele um dos educadores mais conhecidos no Brasil e no mundo. (Galvão; Leal, 2005, p. 24).

Considerando que o processo de apropriação da língua escrita consiste na reconstrução por parte do estudante do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), é imprescindível que essa construção se dê por meio de um caminho, uma metodologia.

Diante do exposto, corroboramos com as palavras de Ângela Kleiman, quando questionada acerca da necessidade ou não dos métodos de alfabetização, reflete:

[...] o trabalho de análise é necessário na alfabetização. De que outra forma a criança aprenderia a rimar palavras, a brincar com aliterações (por exemplo, buscar palavras que se iniciem com o mesmo som), a soletrar? A diferença está no ponto de partida e de chegada. Na perspectiva do letramento, todos os trabalhos de análise fonológica partem do texto e terminam no texto porque é o texto, e não a letra, a sílaba ou a palavra isolada o que é relevante na prática social, porque o que interessa é que a criança aprenda a língua escrita – ou seja, ler e escrever textos, não apenas o alfabeto. A criança que trabalha com a palavra “bola” depois de ter discutido uma manchete ou

uma legenda, ou uma notícia no jornal sobre a bola que o time perdeu e que lhes custou o jogo é uma criança que terá muitos mais elementos onde ancorar os novos símbolos, as famílias de sílabas, enfim, aquilo que o professor achar importante para o trabalho de sistematização e generalização. Assim como a criança que aprende a letra “E” no contexto da placa do sinal de Estacionamento, para dar outro exemplo (Kleiman, 2010, p. 4).

Destarte, parece-nos clara a necessidade de estratégias de ensino que ajudem os estudantes a construir o conhecimento acerca da leitura e da escrita, já que, conforme os estudos da psicogênese da língua escrita (tema que abordaremos mais adiante), o estudante reflete acerca do funcionamento da escrita o tempo todo. Assim, é construindo hipóteses, resolvendo problemas que, gradativamente, o funcionamento da escrita passa a fazer sentido.

Aprender a ler e escrever, portanto, é um processo ativo de construção de sentidos, que enseja um ensino ajustado, cuja sistematização depende das necessidades e potencialidades dos estudantes.

2.2.2 As contribuições da psicogênese da língua escrita

Para que compreendamos as especificidades da alfabetização é importante que recorramos às contribuições da psicogênese da língua escrita, uma vez que esses estudos possibilitaram entender como a criança constrói o conhecimento acerca da escrita. Nos métodos anteriormente citados, conforme nos esclarece Ferreiro e Teberosky (1999), a ênfase é dada às habilidades perceptivas, negligenciando aspectos que seriam fundamentais, quais sejam, a competência linguística da criança e as suas capacidades cognoscitivas. Considerando isto, as pesquisadoras elaboram a teoria da psicogênese da língua escrita.

Ao tentar compreender as causas para o fracasso escolar, tão frequente na América Latina na década de 1970, pelo menos no que diz respeito à educação da grande massa, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguísticas argentinas, propuseram-se a explicar o processo de construção para aprender a ler e escrever feito pelas crianças. Com isso, as pesquisadoras não pretendiam propor uma nova metodologia, mas buscavam compreender o caminho percorrido pela criança na construção do sistema de escrita alfabética.

Inconformadas com as explicações dadas até então, as pesquisadoras voltaram-se para o sujeito, buscando compreender como a criança constrói o conhecimento sobre a escrita,

inserindo-a no centro do processo, concebendo-a como um sujeito ativo, o que impactou sobremaneira a forma como se compreende o modo pelo qual a criança aprende a ler e escrever, influenciando novas perspectivas para o ensino e aprendizagem.

Para a psicogênese da língua escrita, ao aprender a ler e escrever, a criança estaria num processo ativo de construção de sentidos, sendo protagonista na construção da sua aprendizagem, por meio da (re)formulação de hipóteses, as quais progrediriam à medida que a criança avançaria no seu entendimento sobre o sistema de escrita alfabética.

Diferentemente dos métodos anteriormente citados, a teoria da psicogênese reconhece o esforço cognitivo da criança no processo de aprendizado da leitura e da escrita, não se tratando de um ato mecânico, mas sim uma construção paulatina do que seria o sistema de escrita alfabética.

Para aprender a ler e escrever, de acordo com essa teoria, a criança lançaria mão de hipóteses acerca do sistema de escrita alfabética, realizando uma atividade que vai muito além de codificação e decodificação, dessa forma:

Nessa concepção da escrita como representação (ou notação), o aprendiz tem que compreender, de modo paulatino, que a escrita representa (ou nota) os significantes orais (a pauta sonora das palavras) e compreender como ela representa (por meio das letras, que substituem segmentos sonoros menores que as sílabas), sendo esse entendimento o principal avanço da criança e fator primordial para o domínio do funcionamento do sistema de escrita alfabética, tirando assim, a ênfase de como se ensina, própria dos métodos, para o como se aprende (Cavalcanti; Oliveira; Morais; 2014, p. 5).

Esse processo evolutivo e gradual pelo qual passaria a criança, cuja construção se daria de forma ativa e reflexiva, seria dividido por algumas fases ou níveis, a saber, nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético, e, por fim, o nível alfabético.

No primeiro deles, o nível pré-silábico, a criança ainda não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, havendo a ausência de grafias convencionais. Assim, a escrita da criança varia entre o uso de desenhos (icônico) e letras (não icônico) sendo muito frequente o uso de rabiscos ou garatujas.

Ainda nesta fase, a criança se utiliza de dois critérios para compreensão da escrita, a saber, o critério da quantidade mínima de letras para grafar uma palavra, bem como o critério da variedade, ou seja, para ler coisas diferentes é preciso escritas diferentes.

No nível silábico, por sua vez, a criança começa a perceber que as diferenças nas representações escritas têm a ver com as diferenças na pauta sonora. Esse nível se divide, ainda, em silábico inicial (sem valor sonoro) e escritas silábicas (com valor sonoro), marcada pela exigência de quantidade e escritas silábicas em que as letras assumem valor sonoro convencional.

Avançando um pouco mais, a criança chega ao nível silábico-alfabético. Nesta etapa, que representa um grande salto qualitativo, a criança já tem a percepção de que a sílaba é composta por unidades menores. Trata-se de uma hipótese de transição entre as etapas anteriores e a próxima, a alfabética.

Nesta última, a criança faz a correspondência entre fonemas, entretanto:

Embora o nosso sistema de escrita seja alfabético, não ocorre sempre como uma relação única de uma determinada letra para um determinado som, como deveria ser quando nos referimos a um sistema alfabético puro. Alguns estudiosos propõem que não é possível conceber que a fase alfabética constitua o final do processo de aquisição da escrita. É preciso que sejam consideradas as inúmeras dificuldades que a relativização dessa concepção impõe ao aprendiz, e as possíveis hipóteses e estratégias utilizadas por ele para vencer mais esta etapa na aquisição do nosso sistema ortográfico (Morais; 2002, p. 45).

Muito embora represente a última etapa no que tange o processo a ser percorrido pelo estudante rumo à compreensão da escrita, ainda nesta fase a criança escreve com muitos erros ortográficos, não estando plenamente alfabetizada. A sua jornada continua. Doravante, no entanto, a sistematização da escrita deve voltar-se ao domínio das convenções grafia-som, bem como às normas ortográficas.

De todo o exposto, conclui-se que muitas foram as contribuições dessa teoria para a compreensão dos caminhos percorridos pela criança na tentativa de conceber a leitura e a escrita, dentre as quais, ainda de acordo com Cavalcanti, Oliveira e Morais (2014, p.09), destacamos:

Que o processo de imersão da criança no mundo da escrita (letramento) começa fora da escola, bem antes do ano de alfabetização e que deve ser bem conduzido na escola, e pela escola, desde a educação infantil. Evidencia-se, também, que as oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita influenciam muitíssimo o ritmo do processo de apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos da linguagem usada ao escrever; A mudança no modo de olhar e interpretar os erros dos alfabetizados, tomando-os como indicadores do que os alunos já sabem e do que precisam aprender sobre o sistema alfabético. São erros construtivos. (Cavalcanti; Oliveira; Morais, 2014, p. 9).

Assim, para muito além de indicar o que a criança não sabe, o erro, de acordo com esta teoria, ancorada nas lições de Piaget (1978), seriam verdadeiras pistas as quais indicariam a forma como a criança concebe a escrita, dando condições de o professor intervir nesse processo ofertando atividades significativas e reflexivas que leve a criança a avançar em suas hipóteses, com vistas a construir o seu próprio conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética.

No que tange à questão do erro no ensino da leitura e da escrita, mais precisamente no ensino da ortografia, Cavalcanti, Oliveira e Morais (2014, p. 43) alerta-nos que:

Atualmente, um dos grandes motivos de inquietação e fonte de discussões entre professores que trabalham com o ensino da língua tem sido lidar com os erros. Quando se passou a compreender que escrever não é apenas grafar corretamente e o trabalho com o texto passou a ser visto como elemento essencial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, começou a pairar entre os educadores uma série de questionamentos no que se refere ao trabalho com a ortografia, entre os quais: O trabalho sistemático de leitura e produção de texto garante o domínio das regras ortográficas? (Cavalcanti; Oliveira; Morais, 2014, p. 43).

Dito isto, é deveras importante que o professor compreenda que, embora a criança seja sujeito ativo na construção do seu conhecimento acerca do sistema de escrita alfabética, a sua mediação, por meio de um trabalho sistematizado, é muito importante para o avanço, já que, findado o processo inicial de apropriação da escrita pela criança, há um longo caminho a ser percorrido rumo à proficiência na produção de textos e na leitura autônoma.

Diante de todo o exposto, são inegáveis as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita para a alfabetização, sobretudo porque redimensionou-se o foco do processo de aprendizado da leitura e da escrita, à medida que insere a criança no centro do processo, sendo ela construtora do seu conhecimento por meio da reflexão/ação.

Ocorre que o protagonismo atribuído à criança a partir das ideias construtivistas, ratificadas pela teoria da psicogênese, gerou alguns equívocos, cujas consequências foram (e ainda são) extremamente danosas para o processo de ensino e aprendizagem da apropriação do sistema de escrita alfabética.

Muito embora as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita não constituam um método para a alfabetização, essa teoria foi assim entendida por muitos professores, implicando, na prática docente, a ideia de que não seria preciso um trabalho sistematizado para

a alfabetização, uma vez que a criança se alfabetizaria sozinha, com o passar do tempo, por meio do contato com situações mediadas pelo uso da leitura e da escrita.

Conforme nos alertou Soares (2004), juntamente com o surgimento do termo letramento, que se mesclou de tal forma com a alfabetização passando com ela a se confundir, esses fatores contribuíram para o *apagamento* da alfabetização. Para Cavalcanti, Oliveira; Morais (2014):

Essa má apropriação gerou mais três tipos de problemas, de acordo com Morais (2012): o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, impossibilitando avanços na etapa de fonetização da escrita; o descaso com a caligrafia, a qual propiciaria um texto mais legível e notação mais ágil; e o não ensino de ortografia, por entenderem (vários estudiosos e educadores) que, uma vez alfabetizados, os aprendizes chegariam, sozinhos, ao domínio da norma ortográfica. Isto gerou sérias consequências para a aprendizagem do aluno, especialmente os das classes menos favorecidas. (Cavalcanti; Oliveira; Morais, 2014, p. 10).

Este fato nos convida à necessária reflexão acerca da formação docente. É salutar que os professores se apropriem de diversas teorias, com vistas a embasarem a prática, sem, no entanto, deixar-se levar por distorções.

O professor precisa renovar o fazer docente constantemente, a fim de tornar-se efetivamente um mediador de saberes. Esses saberes que devem embasar a prática do professor alfabetizador, no entanto, não diz respeito apenas aos conhecimentos teóricos, mas sim à sua experiência adquirida ao longo da sua trajetória, que lhe faz optar por determinados procedimentos em detrimento de outros.

Em vista disso, mostra-se muito pertinente as observações de Moraes (2012, p. 115):

Noutras palavras, não basta ter conhecimentos de tipo psicolinguístico construtivista 9 isto é, conceber a escrita alfabética como um sistema notacional, compreender as etapas do processo de apropriação do SEA e conhecer um rol de atividades que podem ser ajustadas a alunos com diferentes hipóteses de escrita) para ser um bom alfabetizador. Especialmente no âmbito dos conhecimentos “de tipo pedagógico”, temos visto que diferentes professores constroem e reconstróem suas práticas, com determinadas singularidades, conforme trajetórias de profissionalização. (Moraes, 2012, p. 115).

Sem essa postura de afirmação e reafirmação constante do compromisso com a educação, não será possível enfrentar os desafios que surgem, os quais são muitos e diversos. Corroboramos, outrossim, com o que afirma Leite (2007) acerca da formação do professor:

Assim, a formação de professores estará pautada no desvelamento dos problemas por eles enfrentados, pois para solucioná-los deve-se questionar o que se fez para respondê-los? Pode-se fazer diferente? Que elementos existem para enfrentá-los? A quem se pode recorrer para solucioná-los? Nesse processo de desvelar os problemas do grupo e buscando solucioná-los, os professores estariam mobilizados a construir conhecimentos, pois para resolver as questões da prática precisam refletir sobre os elementos que dificultam e/ou impedem suas ações na sala, como também, buscar nos textos e pesquisas elementos que possam auxiliar na resolução de suas questões. (Leite, 2007, p. 164).

Nesse sentido, para auxiliar nesse processo, a escola deveria partir dos conhecimentos prévios que a criança já dispõe sobre a escrita, ajudando-a a avançar, ofertando situações de reflexão. Assim:

Segundo as novas concepções produzidas pela *psicogênese da escrita*, o letramento deve começar a partir dos primeiros textos de leitura. A criança, desde muito pequena, em contato com o texto, passa a construir hipóteses que vão além do processo de decifração. Como pré-leitora, ou seja, ainda sem decodificar a escrita, ela é capaz de compreender aspectos extralinguísticos como a representação do pensamento e da fala, a correspondência entre símbolos (desenhos) e o texto, assim como a funcionalidade da escrita no âmbito da comunicação. A construção de hipóteses, não somente em relação à funcionalidade da leitura e da escrita, mas também na esfera da decodificação propicia ao leitor uma espécie de intimidade com o texto escrito, em face de que a visão construída do todo para as partes evidencia em primeiro plano a utilidade da escrita e da leitura, ou seja, o letramento (Ramos, 2005, p. 55-56).

Vê-se, pois, a necessidade de um trabalho sistemático e conjunto da alfabetização e do letramento, a fim de garantir uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita. Para isso, é preciso: “A assunção da interação construtiva cujo enfoque centra-se no educando, na vida, na atividade, ou seja, os alunos são acolhidos em sua individualidade, e o professor é agente facilitador do ensino da escrita” (Passarelli, 2012, p. 69).

Partir das mais diversas situações de usos da língua é o caminho mais viável para possibilitar que os estudantes, além de saber ler e escrever, possam participar de eventos de letramento cada vez mais complexos, especialmente nas turmas multisseriadas da educação do campo, cujas especificidades requerem práticas que respeitem e valorizem os seus modos de vida e a identidade dos sujeitos do campo.

2.2.3 O sistema de escrita alfabética (SEA)

Tendo em vista que a presente pesquisa busca averiguar como se dá o processo da alfabetização e do letramento em uma turma multisseriada da educação do campo, é deveras importante lembrar que o aprendizado da escrita, inicialmente, consiste em refletir acerca das especificidades de um sistema de escrita, criando hipóteses acerca de seu funcionamento, assim sendo, é imperiosa a superação da visão que concebe a língua como um código a ser codificado e decodificado. Segundo Soares (2022):

O alfabeto, um objeto cultural, é considerado uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno sinal gráfico- no caso do nosso alfabeto, denominado alfabeto latino, com 26 letras- pode-se escrever qualquer palavra. (Soares, 2022, p. 47).

Embora pareça uma tarefa fácil, sob a ótica do adulto alfabetizado, compreender o funcionamento do alfabeto requer um complexo processo a ser trilhado pela criança, no qual as regras de funcionamento não estão “prontas” na mente do estudante, devendo apenas acessá-las. Ademais, não é algo que acontece de uma hora para outra, de forma espontânea, nem se dá por meio da transmissão.

No caso do SEA, como nos ensinou Ferreiro (1985), para poder compreendê-lo e usá-lo como os indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais. Ele precisa encontrar as respostas para estas duas questões: 1. O que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. Como as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?) (Moraes, 2012, p. 49).

Ao conseguir construir respostas para esses questionamentos o estudante, por meio do levantamento de hipóteses, vai avançando, gradativamente, rumo à compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, o que, de acordo com o autor, dá-se em dois planos, a saber: o conceitual e o convencional, os quais criam um conjunto de propriedades que o estudante precisa (re)construir para ser tornar alfabetizado, são elas, de acordo com Moraes (2012, n.p.):

Figura 1: As propriedades do Sistema de Escrita Alfabética

Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012):

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Moraes, 2012.

Em que pese parecem simples para um adulto alfabetizado, o conhecimento dessas propriedades revela-se como complexa capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, isto é, de uma atividade metalinguística.

Isto posto, a mera transmissão de informações ou repetição constante de padrões silábicos ou fonemas não dão conta de levar o aprendiz da escrita a compreendê-la, razão pela qual é necessário a sistematização desses saberes por meio de estratégias intencionais e diversificadas de ensino. Nesse contexto, o papel de mediação do professor, traduzido numa assertiva interação, faz toda diferença rumo a um aprendizado significativo.

Para que isso ocorra, de fato, é imprescindível que o professor supere a visão tradicional de erro, pois, conforme já mencionamos, aquilo o que se entende por erro indica a forma como a criança concebe a escrita. Destarte, são os erros verdadeiras pistas indicativas do que precisa ser feito para que ela avance na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Para isso, o professor precisa dominar os conhecimentos que ajudarão os estudantes a avançarem de fase, propondo atividades que façam sentido para aquele momento o qual a

criança se encontra, isto é, é preciso propor desafios que ajudem os estudantes a transformarem os conhecimentos já consolidados em novos conhecimentos.

Assim sendo, da mesma forma que uma criança não aprenderá a andar de bicicleta apenas com os conhecimentos que lhe foram transmitidos acerca do funcionamento dela, também ocorre com a apropriação da língua escrita. Escrever é um ato constante, sobretudo de reflexão, construção e desconstrução de hipóteses acerca do SEA, somente por meio do sentido, compreendendo as necessidades individuais de cada criança é que se pode garantir que boas estratégias didáticas sejam oportunizadas.

2.3 A Educação multisseriada do campo: algumas considerações iniciais

A educação do campo, sendo uma parcela expressiva multisseriada, convida-nos à reflexão acerca da sua dinâmica, riquezas e peculiaridades. Para que isso seja possível, é preciso que haja uma reflexão acerca do conceito de educação do campo.

Conforme Martins (2012), o conceito de educação do campo vai além da dimensão educacional, sendo, também, um fenômeno social. Desta forma, segundo o autor, para que haja o entendimento dessa realidade, é preciso que algumas dimensões sejam consideradas, a saber, o próprio conceito de educação do campo, a relação dessa categoria com outras categorias sociais e as considerações acerca da materialização dela.

Ancorado nessa dimensão educacional e sociológica de educação do campo Martins (2008, n/p) defende que:

Essa compreensão distingue da concepção de campo hegemônico, na qual o campo é apenas um espaço de produção, na qual os meios para socialização, cultura, educação para os moradores da zona rural, não estão inseridos. Assim, compreender o processo de Educação do Campo, e não no campo, é também constituir esse com um espaço de existência, com todos os elementos disponíveis em outros espaços, como as cidades. Ao evidenciar tais características e perspectivas, cumpre assinalar que a Educação do Campo não encontra-se somente em torno de aspirações. As práticas construídas coletivamente, já ganham espaços consideráveis na realidade escolar brasileira. Como sua essência conflita com interesses socialmente estabelecidos para a educação, os avanços da educação do campo configuram-se como *ocupações* no embate político e ideológico. (Martins, 2008, n.p.).

Destarte, educação do campo distingue-se da educação meramente rural, pois vai além da ocupação do espaço físico, perpassando o currículo, resgando os conhecimentos prévios dos

povos do campo, considerando-os como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Passa, ainda, pela organização curricular, reorganização do calendário escolar, dentre outras medidas que, de fato, respeitem as peculiaridades e identidades dos povos camponeses.

Nesse mesmo sentido, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo postulam que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001, *on-line*²).

Se a dinâmica, os modos de vida e de existência dos povos camponeses não são considerados, não se pode falar em educação do campo, se não no campo, havendo apenas uma “reprodução” da educação urbana voltada à zona rural.

Feitas essas reflexões, é importante enfatizar que a opção dessa pesquisa pelo contexto da educação do campo se deu em virtude da nossa experiência docente, mas parte, sobretudo, do reconhecimento da grandeza desses povos, das suas lutas e belezas que encantam aqueles que se empenham a compreender esse mundo, o que requer, antes de tudo, um olhar mais humano, que perceba e considere as identidades dos povos camponeses, superando:

[...] uma perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida, em instrumento de **urbanização** de mentes e modos de vida, ou seja, historicamente, a educação no meio rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraíza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a uma concepção **de que o bom é estar na cidade**, enfraquecendo-se, desse modo, as identidades dos povos do campo e, do ponto de vista social, aprofundando desigualdades (Silva *et al*, 2012,n.p.).

Isso somente será possível na medida em que se ofereça uma educação transformadora, inclusiva, que respeite a diversidade do campo, que se corporifica não somente na multiplicidade de vivências e saberes, mas também na necessidade de reflexão e reformulação de velhas práticas, que se mostram reprodutoras de desigualdades e fracassos.

² Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

2.3.1 A Educação multisseriada: Um pouco de sua história

Conforme afirmamos nesta pesquisa, o letramento, e mais ainda a alfabetização, trata-se de um todo multifacetado, o que requer um olhar multidisciplinar por parte daqueles que se ocupam do estudo e da prática desses processos.

Imaginemos, pois, o quão complexos e desafiadores tornam-se esses processos quando situados no contexto da educação do campo; mais ainda, quando se inserem na dinâmica da multisseriação, que é uma forma de organização escolar por meio da qual estudantes de diferentes idades e/ou níveis de escolarização ocupam a mesma sala de aula, sob a regência de um mesmo professor.

A fim de tentar compreender as especificidades que envolvem a educação multisseriada do campo, é preciso que reconstruamos o seu percurso histórico, que, assim como a história da alfabetização no Brasil, remonta ao ensino jesuítico ofertado desde os tempos iniciais dessa nação. Assim é importante observar que após a expulsão dos jesuítas:

O Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. As Aulas Régias eram sinônimo de escola, aulas avulsas e isoladas. Assim, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois não havia articulação entre elas. Entrevê-se nesse processo o início da escolarização por meio do sistema multisseriado, considerando que não havia um programa específico para cada estágio de desenvolvimento dos alunos. Após a vinda da Família Real em 1808, a educação escolar destinada à população geral ficou restrita basicamente às aulas régias avulsas de primeiras letras e algumas escolas de ensino secundário no Rio de Janeiro (Locks, Almeida; Pacheco, 2013, p. 1).

Nesse contexto de oferta das Aulas Régias, que visavam à instrução primária da população, tem-se o início da educação multisseriada no Brasil, já que, conforme nos ensina Salviani, (2008, p.108): “Eram aulas avulsas, portanto, os alunos podiam frequentar umas ou outras indiferentemente, pois, além de avulsas, eram isoladas, isto é, sem articulação entre si”.

Com a promulgação da Lei Geral de Ensino, em 1827, pelo governo imperial, adotou-se o ensino mútuo, ou por meio de monitoria, em que os alunos mais avançados ajudavam na aprendizagem dos demais, entretanto:

Com a República (1889), foram criados os Grupos Escolares e com eles se inicia a adoção do modelo seriado de escolarização, que se popularizou inicialmente e principalmente nas cidades, pois como afirmam Santos e Moura, nas vilas e povoados

e na zona rural “permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas”. (Santos; Moura 2010, p.41) para atender questão de ordem demográfica e densidade populacional, fato que ainda permanece ao longo de 1900, passando a expansão e interiorização dos Grupos Escolares (Janata; Anhaia, 2015, p. 686).

Com o avanço dos grupos escolares, o ensino multisseriado vai sendo, aos poucos, substituído pela seriação, fato este que se intensificou ao longo das décadas, sobretudo com o surgimento da primeira LDB (4024/61), que diz respeito à necessidade governamental de atender aos requisitos do capitalismo de alfabetização das camadas populares (Locks, Almeida; Pacheco, 2013).

Constata-se que desde a instituição das Aulas Régias, que implicou o surgimento das turmas multisseriadas, até a tentativa de nucleação, os interesses são quase sempre outros, que vão muito além do aspecto pedagógico.

Podemos afirmar que o processo de fechamento das escolas do campo, prioritariamente as multisseriadas, e a adoção do transporte escolar como forma de atendimento aos trabalhadores do campo foi uma decorrência do avanço das políticas neoliberais dos anos 1990 explicitadas. Os preceitos de gerenciamento na gestão educacional, que envolvem a eficiência e a eficácia, impulsionaram medidas de economia nos cofres públicos. Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. (Janata; Anhaia, 2015, p. 691).

A despeito desse intenso processo de nucleação, conforme pontuam as autoras, dados de 2013 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Inclusão indicam que havia mais de 50.000 escolas multisseriadas no campo. Esses dados sugerem que a educação multisseriada do campo é uma realidade, o que enseja investimentos de todas as ordens para que, de fato, seja ofertada uma educação de qualidade à população campestre, que respeite as suas especificidades.

Muito embora sempre tenha feito parte da organização da educação no país, bem como, na atualidade, represente uma expressiva parcela da educação, a educação multisseriada sofre com a marginalização social e desprestígio governamental, sobretudo no que tange a investimentos. Entretanto, apesar de tantos desafios, obstáculos e negligência, a educação multisseriada do campo é viva, resistente e tem muito a nos ensinar.

2.3.2 As especificidades da educação multisseriada do campo

A LDB (Lei de Bases da Educação Nacional), inspirada nos novos ditames constitucionais acerca da educação enquanto direito público subjetivo, organiza a educação nacional, devendo ser o arrimo para as ações no tocante às políticas públicas educacionais para a união, estados e municípios.

No que diz respeito à educação do campo, a referida legislação aponta a necessidade de adequações às suas peculiaridades, tanto no que diz respeito aos sujeitos que a compõe, mas também no que tange à organização do tempo, do trabalho docente, currículo e formação do professor, assim preceitua o art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (revogado);

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho da zona rural (Brasil, 1996, p. 11).

Em decorrência disso, visando garantir o respeito às especificidades da educação do campo, há a previsão de que os currículos do ensino fundamental e médio além de terem uma parte destinada à formação geral, também trarão uma parte diversificada, que deverá ter como base as características de cada região, da sua cultura, da sua economia.

Visando regulamentar a supracitada norma, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), há previsão de que estados e municípios tenham autonomia para, juntamente com o trabalho da parte comum, trabalhar uma parte diversificada do currículo, o que possibilita as adequações necessárias às peculiaridades da educação do campo, sobretudo no contexto da multisseriação.

O direito a uma educação socialmente relevante, adaptada às peculiaridades dos povos camponeses, vem sendo conquistado com muita luta pelos movimentos sociais do campo. A bem da verdade, a educação do campo é lugar de luta e resistência. Esses povos do campo guardam em si características próprias, uma vez que se trata de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais, quilombolas, agricultores familiares, assentados,

extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, trabalhadores rurais assalariados, dentre outros (Hage, 2014), que devem ser consideradas.

Assim, devem os sistemas de ensino atentarem para as peculiaridades subjacentes a cada povo, o que passa pela consideração da identidade dos sujeitos, os seus tempos, modos de se relacionar com a natureza e o trabalho campesino. Dessa forma, o currículo e práticas escolares devem reconhecer e fortalecer os princípios e valores do campo, seus costumes, história e cultura.

Ao considerarmos as especificidades da educação do campo é imprescindível que se evitem olhares reducionistas, baseados, conforme nos alerta Arroyo (2010), na comparação entre as escolas urbanas, seriadas e as escolas rurais, multisseriadas.

Para muito além da questão de baixa densidade demográfica que implica a formação de turmas com estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento, a multisseriação pode se revelar como uma alternativa à lógica da classificação segregadora que é reforçada pelo modelo seriado de educação. Acerca disso, Hage (201, p.105), esclarece-nos que:

O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação.

Em consonância com essa visão, no tocante à seriação, Arroyo (2010, p. 12), nos ensina que:

Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano de socialização tende a ser homogeneizadora e consequentemente segregadora, injusta. A organização seriada vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e dos processos de aprender. Isso ocorre devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos. (Arroyo, 2010, p. 12).

Dessa forma, a organização escolar multisseriada passa a ser encarada muito além da lógica reducionista que a concebe enquanto um “mal necessário”, revelando-se como uma

possibilidade que respeita os tempos e as vivências dos sujeitos, que encontra na diversidade um elemento propulsor de conhecimentos não um empecilho para que ele se desenvolva.

Além de considerar a identidade do sujeito que aprende e a sua relação com o meio no qual está inserido é preciso, também, que se questione acerca do que ensinar. O currículo em toda modalidade de ensino é um importante instrumento para garantia de aprendizagens, mas no contexto da educação multisseriada do campo ganha contornos ainda mais importantes:

Desse modo, por um lado, propomos a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas. Para tal, é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. A escola pode se enriquecer, nesse sentido, ao viabilizar projetos em que as crianças possam inter-agir na comunidade, fora do espaço físico escolar, sob orientação do professor, mas também ao trazer para dentro desse espaço as vivências políticas e experiências culturais de sujeitos diversos (Mesquita; Sá, Leal, 2012, p. 10).

Dito isto, o ponto de partida sobre o que ensinar precisa se basear nas vivências e conhecimentos dos diversos povos campestres. Cada um deles trazem suas histórias, formas de trabalho e organização do tempo, tradições e saberes próprios, o que requer que o professor que atua no campo seja um pesquisador da sua realidade, que procure conhecer o modo de vida da comunidade para que dele possa partir a fim de ampliar os saberes já construídos.

Assim sendo, corroboramos com Passarelli (2012) ao afirmar que:

Por conta de um excessivo aparato burocrático não rara vezes incoerente que vem permeando as atividades escolares, a inter-relação dos sujeitos-protagonistas do processo de ensino-aprendizagem acaba por ficar num plano secundário. Daí a necessidade de se encarar uma perspectiva que resgate os valores humanos dos sujeitos mais diretamente implicados em tal processo, caso seja conferido ao ensino de língua materna um enfoque humanista e comunicativo. (Passarelli, 2012, p. 66).

Esse resgate dos conhecimentos e tradições deve, assim como em qualquer modalidade de ensino, ser explorados de forma contextualizada e interdisciplinar, vez que na dinâmica dos povos do campo não existe linearidade, tampouco fragmentação do saber. Assim como na vida, tudo acontece de forma cíclica e interdisciplinarmente, e a escola deve acompanhá-la.

2.3.2 A heterogeneidade nas turmas multisseriadas do campo

Cada ser humano é um mundo, pois traz consigo características biopsicossociais que o tornam único, singular. É na interação com os seus pares, entretanto, que os seres humanos, ao longo da vida, constroem uma identidade coletiva, fruto das vivências compartilhadas (Pereira, 2011).

Transportando esse raciocínio para a escola, temos que nenhuma sala de aula é homogênea, ainda que seriada, pois cada estudante traz consigo vivências e experiências que influenciam sobremaneira no seu aprendizado, cuja forma, tempo, ritmo e nível não deve ser comparado com os demais estudantes. A homogeneidade é, pois, um mito.

No que diz respeito à alfabetização, a consideração da heterogeneidade das turmas multisseriadas:

Isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade – inclusive da língua escrita como objeto cultural e social. Esta perspectiva pressupõe que o processo de apropriação da leitura e da escrita nas escolas do campo se dê articulado a princípios como: valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, inclusive da oralidade na cultura popular, como rica fonte para o letramento infantil; respeito aos tempos e espaços formativos diferenciados em função dos interesses e modos de vida e produção da comunidade em que a escola se insere; destaque ao trabalho e à pesquisa como princípios educativos, integrando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo, dentre outros (MEC, Programa Saberes da Terra, 2008, n.p.).

Sob essa ótica, a heterogeneidade deixa de ser considerada como um problema a ser combatido, um obstáculo à qualidade, que serve, muitas vezes, de justificativa para o fracasso escolar, atribuindo ao estudante a responsabilidade, levando-o a reprovação. Percebe-se, pois, que sob essa ótica, a prática docente, os métodos utilizados, as condições estruturais, o currículo pouco influenciam, já que o estudante traria consigo (ou não), seja por questões cognitivas, culturais, sociais ou afetivas as condições para aprender. Felizmente, essa concepção acerca da heterogeneidade vem a cada dia sendo superada.

Nesse sentido, de acordo com Leal, Sá e Silva, (2018):

Uma questão importante a ser considerada quando se resolve debater sobre a heterogeneidade na escola é reconhecer que há diferentes tipos de heterogeneidade e que o modo de tratar cada um deles é bastante específico. A literatura sobre esse tema

remete a, pelo menos, três grandes blocos de heterogeneidades a serem abordadas no debate educacional. Um primeiro tipo diz respeito às diferenças socioeconômicas culturais, religiosas, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças. Um segundo tipo remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem. O terceiro diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade, conhecimentos. (Leal; Sá; Silva, 2018, p. 13).

Assim sendo, na escola é possível deparar-se com todos os tipos de heterogeneidades. No entanto, nas turmas multisseriadas da educação do campo é bem comum que a heterogeneidade se concretize, principalmente, pelo nível de escolaridade, idade e conhecimentos apresentados pelos estudantes.

Diferente do que pensam muitos educadores, acredita-se que a seriação corrobora com o fracasso escolar, à medida em que desconsidera as particularidades de cada estudante, desprezando, muitas das vezes, o fato de que eles aprendem em tempos diferentes, de maneiras diferentes. Logo, a organização do ensino em ciclos, no período de alfabetização, parece-nos uma alternativa viável na tentativa da superação do fracasso escolar.

Acerca dessa forma de organização do ensino, Moraes (2012) defende que:

A proposta de uma escolarização organizada em ciclos tem como princípios a inclusão e o respeito à diversidade, quando se trata de alunos com ritmos e aptidões distintas. É, sobretudo, por levantar tais bandeiras que ela se coloca como alternativa aos regimes seriados que, oferecendo ensino e avaliação padronizador, têm na reprovação, a marca da exclusão e do descuido com os alunos que não conseguem atingir os patamares uniformemente exigidos. Infelizmente, no entanto, a maioria das redes de ensino organizadas em ciclos os ideais de inclusão e respeito a diversidade continuam mero discurso, que não se faz acompanhar de medidas concretas de atendimento aos aprendizes. Na maioria dos casos o descuido se verifica desde o ciclo inicial de alfabetização. (Moraes, 2012, p. 174).

A organização do ensino em ciclos, assim, não implica na aprovação automática, nem favorece o desinteresse dos estudantes, mas revela-se como um meio de garantir que todos os estudantes terão o direito de aprender no seu ritmo.

Outra forma de possibilitar o trabalho com as diferenças no ciclo de alfabetização seria o trabalho com atividades diferenciadas ou com atividades que possam ser resolvidas de forma diferentes por estudantes de diferentes níveis. Ora, se o aprendizado da leitura e da escrita se dá por meio da construção de hipóteses, por meio da resolução de problemas e superação de conflitos, deve-se haver um ajuste, uma adequação, um equilíbrio entre o que o aprendiz da escrita já sabe ao que precisa e tem condições de aprender na fase em que se encontra.

Corroboramos com o posicionamento de Russo (2012), quando sustenta que:

No que se refere à aplicação das atividades, a maior dificuldade parece ser, justamente, a de desenvolver trabalhos que possam ser compreendidos e acompanhados por todos, o que, em uma classe com alunos de diferentes níveis, é bastante difícil, mas não impossível. Assim, as atividades comuns à classe toda devem garantir a participação dos alunos de nível pré-silábico a silábico, para que tenham a oportunidade de progredir em seus conceitos. (Russo, 2012, p. 41).

Obviamente que, considerando as necessidades individuais dos estudantes, haverá momentos em que será necessário um acompanhamento mais individualizado e direcionado a determinados grupos de estudantes, nesse sentido:

Assim, no processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas a atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com as outras (Soares, 2023, p. 115).

Vê-se que não existe uma regra ou um método pronto sobre como e quais atividades trabalhar com crianças de diferentes níveis. No entanto, é preciso compreender que não faz sentido algum propor maciçamente atividades de leitura e reconhecimento de padrões silábicos, de correspondência entre grafemas e fonemas, se o estudante ainda não desenvolveu conhecimentos iniciais necessários acerca da escrita, ou seja, ainda não reconstruiu as convenções da escrita. Nesse contexto, tampouco faz sentido algum trabalhar de maneira que haja a segregação e não interação entre os estudantes que se encontram em diferentes níveis de leitura e escrita.

Ciente, pois, dessas diferenças que possuem os estudantes, temos por consequência:

Diversificar a maneira de conduzir e organizar as atividades é uma possível solução para fazer com que toda a turma esteja alfabetizada até o fim do ano. Mas não existem regras pré-estabelecidas para flexibilizar a maneira de passar o conteúdo e o caminho é de experimentações. Dentre as possibilidades, existe a formação de grupos, que conta com os benefícios da interação entre alunos como base para o aprendizado. [...] Em um exercício de produção de texto, o professor pode distribuir comandos variados para cada criança. Por exemplo: enquanto uma dita, outras podem escrever, ilustrar ou, ainda, fazer a correção ortográfica. "Aqueles que estiverem apenas ouvindo e prestando atenção também aprenderão. Mas é importante que o educador saiba instigar a participação dos alunos na atividade. Ele deve estar mais atento em incluir do que em excluir" (Souza; Becho, 2012, p. 08).

Assim, a inevitável constatação da heterogeneidade presente em toda sala de aula, passa a ser encarada como um elemento de interação, troca, capaz de promover aprendizagens, o que requer um trabalho assertivo e coerente, com métodos eficazes, que trabalhem a heterogeneidade, vislumbrando-a como um elemento que pode vir a facilitar as aprendizagens, quando se inclui a inter-relação entre os estudantes de diferentes níveis de idades e conhecimentos. Assim, a heterogeneidade não é usada como justificativa para o fracasso escolar, transformando-se em um grande entrave ao desenvolvimento dos estudantes e levando-os ao fracasso escolar. Mas, sim, como um aspecto a ser considerado nas práticas pedagógicas.

Logo, embora a heterogeneidade ser considerada por muitos um fator dificultador do processo educativo:

[...]os fundamentos teóricos que orientaram a realização de nossos estudos, apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie, carecendo, no entanto, de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual existem na realidade atual (Hage, 2014, p. 10).

Emerge daí a necessidade de formação dos professores para lidar com as heterogeneidades presentes no contexto escolar, pois, mais do que reconhecer, é imprescindível que os educadores detenham conhecimentos que os capacitem a atuar considerando os mais diversos tipos de heterogeneidades, inclusive a influência que exercem no processo de apropriação da língua escrita.

Destarte, corroboramos com Bortoni-Ricardo (2008), ao evidenciar que:

O docente que consegue associar o trabalho com de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32-33).

Diante do exposto, percebe-se a relevância de um trabalho sistemático da alfabetização, conjuntamente com o letramento, com vistas a oportunizar ao estudante o aprimoramento dos seus conhecimentos prévios, devendo ser estes o ponto de partida da prática docente,

instrumentalizando-os a participar cada vez mais de eventos sociais diversos, mediados pela leitura e a escrita, exercendo, assim, a sua cidadania de forma crítica e reflexiva.

Outrossim, considera-se que o trabalho com a alfabetização e o letramento carecem de meios que promovam um conhecimento multidisciplinar, significativo, que inclua e trabalhe os mais diversos tipos de heterogeneidades presentes em sala de aula, concebendo-o como um elemento propulsor de aprendizagens, não como um obstáculo a ela, o que requer, além de um olhar mais humano e ético por parte do professor, uma formação continuada que o capacite a atuar nesse cenário tão desafiador e rico que é educação multisseriada.

3 AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO: AMPLIANDO HORIZONTES

Soares (2004) recupera o contexto histórico de surgimento e evolução do termo letramento, esclarecendo os motivos da necessidade de um novo termo que nomeasse as práticas mais avançadas do que os atos de ler e escrever. Neste resgate, a autora salienta que as causas do surgimento do termo letramento, embora tenham ocorrido basicamente no mesmo período em praticamente todo o mundo, estavam baseadas em motivos essencialmente diferentes, a saber, estariam alicerçadas no grau de ênfase entre as práticas sociais de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004).

Nos países desenvolvidos, a natureza da problemática se justificaria pela constatação de que boa parte da população, embora alfabetizada, não dominava habilidades de leitura e escrita necessárias à participação efetiva nas práticas sociais, logo, mostrou-se independente das práticas de aprendizagem básica da escrita e da leitura, isto é, do conceito de alfabetização.

Ao passo que nos países subdesenvolvidos, especialmente no Brasil, este fenômeno se deu de forma contrária, já que a problemática surgiu considerando a necessidade de nomear as habilidades competentes para o uso da leitura e da escrita (letramento), a partir do conceito de alfabetização (ensino e aprendizagem inicial da escrita e da leitura) o que levou, por conseguinte, a uma mescla e, por vezes, confusão entre os conceitos, ocasionando, conforme expusemos, sérios problemas não somente teóricos mas práticos que ocasionaram o “apagamento” da alfabetização.

Com raízes essencialmente diversas, os termos alfabetização e letramento, equivocadamente, embricaram-se, misturaram-se, entretanto, mesmo estando relacionados e sendo indissociáveis, os temas não se confundem. Mas, afinal, o que seria, então, o letramento?

De antemão, julgamos muito oportuno o conceito trazido por Soares (2009), para a autora:

[...] letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2009, p. 44)

Percebe-se que o letramento vai além da alfabetização, que, de muitos modos, está a ele relacionada, pois dominar a leitura e a escrita é uma das facetas do letramento, como já

pontuamos, mas não é só isso. Mais do que ter domínio sobre a leitura e a escrita, o letramento diz respeito à efetiva participação do sujeito em variadas práticas de uso da linguagem em suas muitas e múltiplas apresentações, com vistas a agir socialmente, o que, por serem tão diversos, ensejou a necessidade de uso do termo no plural.

As múltiplas possibilidades de participação social, advindas das transformações tecnológicas e culturais pelas quais passou a sociedade nas últimas décadas, fizeram emergir os termos novos, como, por exemplo, letramentos e letramentos múltiplos, assim:

Os conceitos expressos pelos prefixos ‘novo’ e ‘multi’ surgem como complementos às teorias dos letramentos para dar conta das novas e múltiplas práticas sociais de linguagem vigentes na sociedade globalizada do século XXI. Com a chegada das novas tecnologias da informação e a ampliação dos meios de comunicação, alguns grupos de educadores passaram a pesquisar a respeito do impacto das modificações e avanços tecnológicos para o âmbito educacional (Alves, 2018, p.14).

Outrossim, é relevante mencionarmos a questão dos letramentos no contexto educacional após a pandemia, uma vez que são indeléveis as marcas deixadas no processo de ensino e aprendizagem.

Essas novas exigências, que tornam cada vez mais complexas e diversas as formas de atuar no mundo contemporâneo, requerem da escola que viabilize a participação dos estudantes em diversos eventos de letramento que se apresentam na sociedade de maneira ética, crítica e democrática (Rojo, 2009). Esse cenário sugere um grande desafio para a escola contemporânea, considerando suas limitações estruturais, metodológicas, bem como e, sobretudo, o reconhecimento do seu papel na sociedade, o que revela, também, a faceta social e política do processo de ensino e aprendizagem.

Ampliando a ótica acerca do conceito de letramento, relevante se faz mencionar as contribuições de Ângela Kleiman, cujo enfoque multidisciplinar sobre o letramento baseia-se nos estudos de Street (2010). Os estudos do letramento, para essa autora, parte de uma vertente sociocultural.

Na verdade, o enfoque dado nesta perspectiva está nos eventos de letramento, que seriam:

Uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel

etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido (Kleiman, 2016. p. 13).

Nesta perspectiva, os estudos do letramento se distanciam um pouco do domínio da linguagem e da educação, passando a ser concebidos como objeto de estudo de outras tantas ciências, revelando o seu caráter multidisciplinar. Na escola, entretanto, ao assumir o letramento como um objetivo de ensino, esclarece-nos Kleiman (2007):

[...] implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (Kleiman, 2007, p. 4).

Na perspectiva do letramento, portanto, a escrita ganha contornos mais amplos, o que requer a adoção de práticas de ensino com foco nas mais variadas possibilidades de participação social pelas quais pode passar o estudante, tendo por base o gênero textual, já que é por meio dele que os discursos de organizam e circulam na sociedade.

Assim sendo, a escola pode fazer contribuir para a transformação/libertação dos estudantes ou pode reforçar a segregação histórica que foi por muito tempo, e ainda hoje o é, reprodutora de fracassos. Mesmo diante de tantas limitações, de diversas naturezas, a educação pública de qualidade é também uma escolha política, diante daquilo que se pode ser feito, optar por não fazer é perpetuar desigualdades e negligenciar direitos.

3.1 Os gêneros textuais e o ensino de língua materna

Uma vez compreendida a necessidade de alfabetizar na perspectiva do letramento, importante observação, também, deve ser feita no tocante ao papel que desempenham os textos no ensino da língua. Destarte, faz-se necessário compreender o conceito de gênero textual, que são, ao mesmo tempo, as formas pelas quais os discursos circulam em sociedade, bem como produto dessas interações humanas.

Ancorando-nos, inicialmente, nas atuais e necessárias lições de Bezerra (2022), que nos traz o conceito de gênero textual partindo do que não é para se chegar à conclusão do que seria, esclarece-nos que é preciso que vejamos os gêneros como:

[...]fenômenos sociocognitivos, interacionais, históricos e culturais da linguagem, caracterizados por uma relação indissolúvel com o texto em suas variadas tipologias e com o discurso em diferentes domínios discursivos. Como tais, os gêneros se manifestam nas modalidades oral e escrita da linguagem verbal, através de diferentes mídias e em interação com distintos recursos semióticos, dando forma a complexos artefatos multimodais. Nesses artefatos, a linguagem verbal pode ter alguma proeminência ou pode interagir com ou até mesmo dar lugar a outras semioses, outras formas de construir sentido (Bezerra, 2022, p. 40).

Esta visão panorâmica de gêneros textuais deve subsidiar o fazer docente, já que, muito embora não seja o ponto de partida para o ensino de língua materna, o gênero textual é o meio pela qual os discursos circulam, materializam-se, devendo ser instrumentos para a sistematização da língua viva, tal qual ela se apresenta na sociedade. Devem ser, pois, a unidade de trabalho para o ensino da língua.

Assim sendo, não se deve usar o texto “como pretexto”, isto é, apenas como um artifício para o ensino de conteúdos, mas sim desenvolver um trabalho que o considere como uma realidade discursiva e social. Partindo dessa concepção de gênero textual, então, fica praticamente impossível conciliar o ensino inicial da leitura e da escrita com textos sem sentido, com foco na repetição de padrões silábicos.

Ressalta-se que a necessidade do trabalho com os gêneros de texto para o ensino da língua já encontrava arrimo nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com uma visão claramente bakhtiniana de texto, os PCN’s preconizam que:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. [...] 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, 1988, p. 21).

A centralidade no texto, visando desenvolver e ampliar a competência linguística dos estudantes, possibilitando-o vivenciar letramentos múltiplos, implica o conhecimento dos mais variados gêneros, bem como estratégias significativas de interação com esses textos.

Essa noção de gênero textual também é a base teórica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela, há uma ampliação do conceito e da relevância dos gêneros textuais, inserindo-nos no plano das múltiplas semioses, considerando, outrossim, a multimodalidade inerente à sociedade hodierna, globalizada e digital, adotando-se uma concepção enunciativa-discursiva de linguagem.

Para esse documento normativo, as interações humanas acontecem nos mais diversos campos de experiência, o que, inevitavelmente, ocorre por meio dos gêneros textuais. Destarte, conforme lições de Bakhtin (2016):

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas igualmente obrigatórias de enunciado, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a eles. (Bakhtin, 2016, p. 41)

Essa característica mutável dos gêneros textuais ganha contornos ainda mais significativos na contemporaneidade. A velocidade de criação e circulação, visando eventos discursivos cada vez mais sofisticados e diversos, enseja que o professor da língua materna domine não somente as teorias acerca do gênero de texto, mas também o próprio gênero, para que assim oferte com propriedade práticas de produção textual significativas.

É igualmente relevante que o professor baseie a sua prática de mediação do estudante com o uso da linguagem considerando, também, os gêneros com relação a outros gêneros de texto, isto é, é importante que se supere o ensino isolado de um determinado gênero textual, reconhecendo-os, pois, como uma cadeia de gêneros.

No tocante a este tema, esclarece-nos Bezerra (2012, p. 445) que diversos autores têm chamado a atenção para a limitação metodológica de se tomar isoladamente um gênero para análise, desprezando-se as complexas inter-relações que marcam a produção, circulação e

recepção dos gêneros no “mundo real”, para lembrar a expressão usada por Bhatia (2004). Conforme defende John Swales (2004, p. 12), a ideia é que os gêneros sejam vistos preferencialmente como “redes complexas de variada espécie” e não mais como “recursos comunicativos isolados e talvez separáveis”. De fato, para o autor, “uma das mais importantes questões atuais na abordagem de gêneros em Inglês para fins de Pesquisa são as relações e ligações entre os vários gêneros” (SWALES, 2004, p. 12).

Essa postura didática requer que o professor de Língua Portuguesa reflita constantemente acerca de sua prática, buscando novos conhecimentos que possam embasar as estratégias de ensino por ele utilizadas. Compreender os gêneros confrontando-os com outros gêneros, analisando as suas aproximações e diferenças torna o ensino da língua mais significativo e reflexivo, além de permitir aos estudantes perceberem a evolução dos gêneros em virtude de diversos fatores.

Diante de todo o exposto, revela-se a essencialidade do trabalho com os gêneros textuais nos processos de apropriação da alfabetização e letramento, o que enseja que:

O professor deve dar oportunidade aos discentes de se apropriarem de práticas discursivas, nas quais possam ampliar sua capacidade de fazer relações, de construir inferências, argumentar, contra-argumentar, avaliar, criticar e tomar posição acerca de diferentes questões, podendo relacioná-las também à sua experiência sociocultural. Daí, o docente deve diversificar os gêneros discursivos a serem ensinados em sala de aula. Logo, compreendendo que a língua/linguagem é dialógica em sua própria natureza, é necessário um empreendimento didático no qual os alunos possam ter uma atitude autorreflexiva acerca do que dizem, tanto em textos escritos quanto em textos orais dos diversos gêneros, como os citados acima. Um empreendimento verdadeiramente pedagógico-político requer o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo professor. Assim, o docente precisa criar espaços para que os estudantes possam falar sobre as suas vivências, modos de conceber a realidade e agir nela (Moura, 2012, p. 4).

Assim, todo o esforço docente no sentido de garantir um ensino significativo por meio dos gêneros textuais é válido e necessário. No entanto, é igualmente relevante ter clara a noção de que não são os gêneros o ponto de partida para o ensino da língua; estes são uma unidade em torno da qual o trabalho deve desenvolver-se, com vistas a atingir objetivos maiores no uso da linguagem por parte dos estudantes.

Entretanto, já que não são um fim em si mesmos, o que seria, afinal, o ponto de partida, objetivo maior para o ensino da língua? Para responder a esse questionamento, é salutar que façamos outros tantos, a saber, para que e por que ensinar uma língua que o sujeito já sabe?

Com qual finalidade ensinar uma língua que já é objeto/instrumento utilizado pelo sujeito em seu cotidiano? Tentaremos construir as respostas para esses questionamentos a seguir.

3.2 O ensino da leitura nos Anos Iniciais: possibilidades e desafios

De antemão, esclarecemos que as considerações acerca do ensino da escrita aqui defendidas são pautadas numa perspectiva construtivista, tendo por base orientações didáticos-pedagógicas que consideram o estudante como construtor do seu conhecimento, logo, protagonista de sua aprendizagem.

Por outro lado, vê-se que ainda há práticas de ensino que destoam dessa visão construtivista de ensino, pautando numa concepção behaviorista de ensino, na qual:

O aluno é passivo, acrítico e mero reprodutor de informação e tarefas. O aluno não desenvolve a sua criatividade e, embora se possam respeitar os ritmos individuais, não se dá suficiente relevo à sua curiosidade e motivação intrínsecas. O aluno pode, inclusive, correr o risco de se tornar apático, porque excessivamente dependente do professor. Por outro lado, não há preocupação em ensinar a pensar. O ensino realça o saber fazer ou a aquisição e manutenção de respostas. A aula deve ser centrada no professor, que controla todo o processo, distribui as recompensas e, eventualmente, a punição (Vasconcelos; Praia; Almeida, 2003, p. 12).

Dessa forma, nessa visão comportamentalista de compreender o ensino e aprendizagem, o aluno é considerado com mero receptor de ideias, por meio da transmissão, não da mediação do ensino, aprendendo pela repetição. No que tange ao processo de apropriação da escrita, essa teoria justifica práticas tradicionais de descontextualizadas que desconsideram o processo criativo do estudante na construção de sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, deve-se considerar alguns princípios gerais (Teberosky e Colomer, 2003), quais sejam, que os estudantes já dispõem de conhecimentos acerca do sistema de escrita, que devem ser o ponto de partida para o ensino, e que o ensino deve ser pautado na resolução de situações-problema que desafiem os estudantes, levando-os a refletir e, assim, avançarem.

De igual importância, nesse contexto, tem a interação entre professor e aluno, bem como a interação entre os estudantes, os quais podem (e devem) aprender uns com os outros. Por fim, ressaltamos a figura de mediador do professor, que deve ser um modelo de escrita para o estudante, não detentor do saber, transmissor de verdades absolutas.

Outro ponto que acreditamos fazer a diferença no ensino da leitura e da escrita na escola é oportunizar um ambiente alfabetizador, o qual passa pelo devido respeito às potencialidades e necessidades dos estudantes (ambiente social), bem como ao ambiente físico, que o inclui a estrutura e materiais concretos, textos escritos, jogos etc. Outrossim, a afetividade é uma questão central no processo de apropriação inicial da leitura e da escrita, já que se revela na necessária confiança e cumplicidade entre professor e estudante.

Muito embora pareçam tarefas simples, conforme já evidenciamos, o aprendizado da leitura e da escrita são atividades complexas, marcadas pela superação de conflitos, o que enseja esforço cognitivo intenso na construção de sentidos por parte do estudante. Assim sendo, o trabalho didático voltado à apropriação da leitura e da escrita deve considerar as especificidades desses processos, bem como as reais necessidades dos estudantes, os quais trazem consigo um repertório cultural muito rico, que pode e deve ser considerado como ponto inicial para a sistematização da leitura e da escrita na escola.

Cientes disso, tomemos como objeto de reflexão a pesquisa realizada por Tassoni (2012), que foi feita com estudantes dos anos iniciais de uma escola pública. Neste estudo, foi constatado que os estudantes primeiro conheciam as letras e a correspondência grafema/fonema para só depois serem inseridas no universo dos textos, havendo clara dissolução dos processos da alfabetização e do letramento.

Por outro lado, em resposta a um questionário aplicado pela pesquisadora, os estudantes demonstraram entusiasmo pelo aprendizado da leitura e da escrita, mas revelaram o anseio por situações prazerosas e diversificadas com o uso da leitura e da escrita na escola, nesse sentido:

As pesquisas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, tanto na área da linguística como na psicologia, foram apontando para necessidades urgentes de mudanças na concepção que se tinha até então de escrita, de leitura e de ensino e de aprendizagem de ambas. Leite (2001) destaca que as contribuições da linguística nas formas de compreender as relações entre linguagem oral e escrita, na interpretação do fenômeno das variações linguísticas, na reformulação do conceito de texto, na ênfase da ação do sujeito sobre a língua, com a língua e na língua, refletindo sobre seus usos, impulsionou uma revisão das práticas pedagógicas envolvendo o ensino da escrita na escola. Da mesma forma, as contribuições da psicologia, especialmente os experimentos de Luria (1994) e as reflexões de Vigotski (1991) sobre o desenvolvimento da escrita na criança, e ainda, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) influenciaram grandemente o trabalho com a alfabetização na escola (Martins; Tassoni, 2012, p. 193).

Os resultados do referido estudo, corroborados pelos baixos índices de proficiência dos estudantes brasileiros nas avaliações externas e internas, evidenciam a necessidade de um redirecionamento na prática do professor, uma vez que não restam dúvidas acerca da importância de se alfabetizar na perspectiva do letramento.

Destarte, a escola não pode perpetuar a discrepância que há, no que tange às oportunidades culturais de interação com o universo da leitura e da escrita, entre estudantes de maior e menor poder aquisitivo. Pelo contrário, deve contribuir para o enriquecimento das interações da criança com o mundo da leitura, ajudando-a a construir o seu aprendizado.

Por conseguinte, o ensino da leitura e da escrita na escola pode, e deve, ser algo prazeroso que desperte no estudante a vontade de aprender cada vez mais, o que somente será possível se ele atribuir significado, perceber a relevância social dos atos de ler e escrever. Neste ponto destaca-se, mais uma vez, a importância da formação inicial e continuada do professor alfabetizador, pois somente o docente que busca dominar os conhecimentos indispensáveis ao ensino inicial da leitura e da escrita pode atuar de forma eficaz nesses processos.

Obviamente, a formação do professor, por si só, não tem o condão de acabar com o fracasso escolar, entretanto, contribuirá, sobremaneira, para que os estudantes tenham oportunidades significativas de contato com situações reais de uso da escrita e da leitura, podendo desenvolver o seu aprendizado por meio de práticas que os possibilitem agir por meio da linguagem, exercendo o seu protagonismo.

Muito embora o compartilhamento dos processos de ensino da leitura e da escrita nos pareça algo importante e inevitável em todas as matérias, já que os estudantes utilizam a leitura e a escrita o tempo todo no trato com as outras disciplinas, a sistematização desses processos é tarefa central do professor de língua materna.

Nas turmas dos Anos Iniciais de ensino, etapa na qual o professor costuma lecionar todas as disciplinas, o que, por um lado, gera uma sobrecarga de tarefas, e, por outro, possibilita romper com a rígida divisão do conhecimento em blocos, trabalhando de forma interdisciplinar.

Para que isso ocorra, de fato, é preciso ter bem claras metas e objetivos a serem alcançados ao longo do processo de alfabetização e letramento dos estudantes, o que somente é possível quando se tem conhecimento acerca do que e como ensinar, não se esquecendo para quem se ensina, considerando as especificidades de cada turma, principalmente as turmas

multisseriadas, ressaltando a importância dos usos da linguagem para constituição dos sujeitos, concebendo os estudantes como protagonistas do aprendizado.

Destarte, o ensino tradicional, baseado essencialmente na descrição e exposição de conteúdos, parece não mais encontrar ancoragem nos documentos oficiais. Desta forma, repensar a prática pedagógica no que diz respeito ao ensino de língua, mais especificamente no que tange à alfabetização e letramento, revela-se demasiadamente importante e urgente.

É imprescindível, assim como nos esclarece Soares (2023), compreender que, muito embora se trate de atividades distintas, os atos de ler e escrever acontecem simultaneamente, sobretudo, quando da apropriação do SEA, logo, não são independentes, há uma relação mútua, ainda que no período inicial as propriedades do sistema alfabético são mais facilmente compreendidas por meio da escrita.

A leitura é um processo complexo, que requer o desenvolvimento de diversas habilidades. Assim, segundo Rojo (2004):

Ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas) 3. Podemos chamar de procedimentos um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura, que vão desde ler da esquerda para a direita e de cima para baixo no Ocidente 4; folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada; escanear as manchetes de jornal para encontrar a editoria e os textos de interesse; usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo. Embora estes procedimentos requeiram capacidades (perceptuais, práxicas, etc.) não constituem diretamente o que é normalmente denominado, nas teorias, capacidades⁵ (cognitivas, linguístico-discursivas) de leitura. (Rojo, 2004, p. 2).

Há um esforço cognitivo intenso, assim como acontece no processo de apropriação do sistema de escrita, no processo inicial da leitura. Os estudantes realizam atividades cognitivas e metacognitivas que os permitirão avançar rumo à proficiência na leitura, o que engloba os processos de compreensão e interpretação. Assim, “no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que constrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe prevê o meio” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24).

Ainda no que tange ao ensino aprendizagem da leitura e da interpretação de textos no ciclo de alfabetização e letramento, julgamos pertinente as contribuições de Soares (2023),

segundo a qual o trabalho com o desenvolvimento da leitura inicia-se pela escolha criteriosa de textos, ou seja, por meio dos gêneros textuais, que, conforme já dissemos, deve ser a base para o ensino da leitura e da escrita da escola, que se constitui um processo global de leitura e compreensão, mediada ou independente, que perpassa pela interpretação de textos, o que busca ancoragem nas estratégias de leitura.

No que tange às estratégias de leitura, no processo inicial de apropriação da leitura e da escrita, necessárias se fazem as lições de Isabel Solé (1988), conforme a autora:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (Solé, 1988, p. 70).

No mesmo sentido, Kleiman (2012) nos ensina que:

As estratégias do leitor são classificadas em ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS. As ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos o controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. [...] As ESTRATÉGIAS COGNITIVAS da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura (Kleiman (2012, p. 74-75 - destaques da autora).

Infere-se, pois, que o ensino das estratégias de leitura não pode revelar-se um fim em si mesmo, se não como meio para subsidiar a interação com o texto, buscando desvelar os seus sentidos, (re)construir os seus discursos e intencionalidade, refletindo e buscando soluções, o que requer situações que desenvolvam suas capacidades leitoras.

Resumidamente, as estratégias de leitura pontuadas por Solé (1988, p. 73) seriam: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; dirigir a atenção fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial; avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio; comprovar, continuamente, se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto

interrogação, e, por fim, elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

No que tange à alfabetização, Rojo (2002) destaca algumas estratégias de leitura, que divide em três planos, isto é, capacidades de decodificação, as quais se destacam as capacidades de compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto, compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvimento assim fluência e rapidez de leitura.

As capacidades de compreensão leitora, por sua vez, seriam a ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição por conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais e globais.

Por fim, ainda conforme Rojo (2002), tem-se as estratégias que se referem às capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, que seriam: recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade e interdiscursividade presentes nos textos, percepção de outras linguagens, elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Embora pareçam atividades complexas, essas estratégias leitoras podem ser desenvolvidas com os estudantes desde os primeiros contatos com a leitura, já que:

Muito frequentemente, também, são propostas atividades de conversa sobre os textos, antes e depois da leitura. Tais experiências, com certeza, além de motivarem as crianças à leitura, criando expectativas e inserindo-as nas práticas sociais de escrita, estimulam o desenvolvimento das estratégias cognitivas de leitura. Como afirma Solé (1988), utilizando diferentes estratégias, tais como antecipação de sentidos, formulação de checagem de hipóteses sobre o que estaria escrito no texto, construção de inferências, entre outras, os leitores criam sentidos em interação com os textos (Brandão; Rosa, 2011, p. 22).

Logo, não é necessária uma aula exclusiva para o trabalho com as estratégias de leitura. Elas podem ser trabalhadas sempre que haja contato com textos quer sejam eles orais e escritos.

Além disso, a maioria dessas estratégias são habilidades que estão delineadas, inclusive, na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relacionadas a objetos de conhecimentos.

De todo o exposto, vê-se que a tarefa de formação do leitor desde a mais tenra idade enseja uma gama de conhecimentos por parte do professor para que ele possa com propriedade mediar o ensino da leitura de forma significativa e eficaz, o que ocorre, conforme já dissemos, associado ao ensino da escrita.

3.3 O ensino da escrita na escola: o que e como ensinar?

É importante lembrar que o aprendizado da escrita e da leitura não está resumido à codificação e decodificação de um código linguístico, mas pela compreensão e reconstrução das propriedades de um sistema de escrita alfabética. Conforme lições de Moraes (2021), baseando-se nas contribuições de Ferreiro (1995), no aprendizado da escrita, os estudantes precisam dar conta de dois enigmas, quais sejam, o que as letras representam e como elas criam essas representações.

As respostas para esses questionamentos revelam as hipóteses em que a criança se encontra acerca da escrita, assim, paulatinamente, vai construindo e consolidando o seu conhecimento rumo à alfabetização. Outrossim, é relevante ressaltar que no processo de alfabetização existem algumas facetas, a saber, a linguística, interativa e sociocultural (Soares, 2022), as quais carecem ser exploradas por meio de um trabalho sistematizado, inclusivo e significativo, associando o processo de alfabetização aos letramentos.

No tocante à faceta linguística da alfabetização, no contexto dos Anos Iniciais, o ensino da escrita se encontra basicamente voltado à compreensão do SEA e para a produção de textos. Acerca do ensino da escrita, a BNCC prevê que:

O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas; por exemplo, a escolha do registro apropriado à situação de interação (formal ou informal), a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de determinada região ou camada social em uma narrativa ou relato, entre outros. (Brasil, 2017, p. 64).

Destarte, pois, que já nos primeiros anos de escolaridade, os estudantes devem ser levados a refletir sobre os usos da língua escrita, considerando o seu funcionamento e especificidades por meio de textos diversos, inseridos em situações sociais de uso da escrita, adequando o discurso às situações interativas, o que, mais uma vez, revela a necessidade de um ensino simultâneo da alfabetização e do letramento.

Para que o sucesso desse processo seja garantido, além de tantos outros elementos que extrapolam a prática docente, mas que a impacta diretamente, é preciso ter bem claro o que e como ensinar, servindo a escola de medição entre o estudante e o mundo da leitura e da escrita que deve se iniciar desde a Educação Infantil.

Na verdade, a preparação para o aprendizado da escrita pela criança acontece desde a mais tenra idade, devendo a escola dar continuidade ao contato que a criança já tem com o universo da escrita, sistematizando esses saberes, baseando-se em objetivos educacionais claros, por meio de atividades lúdicas, como, por exemplo, brincadeiras que estimulem a criatividade, imaginação e protagonismo dos estudantes.

No tocante à discussão acerca do “melhor momento” para iniciar o trabalho com as propriedades do sistema de escrita alfabética, acredita-se que as crianças, já nos primeiros anos de escolarização, podem ser levadas a refletirem sobre o funcionamento da língua, já que:

[...] desde cedo as crianças brincam com a sonoridade das palavras, aprendendo a manipular unidades linguísticas. Mostram também que, por meio dessas brincadeiras, elas podem começar a reconhecer as regularidades nas relações entre unidades sonoras e unidades gráficas. Os autores defendem, então, tal como o fazemos aqui, que é possível promover situações desafiadoras e não necessariamente repetitivas e tediosas em que as crianças comecem a descobrir a lógica de funcionamento da escrita. Assim, elas podem, na Educação Infantil, iniciar a aprendizagem do sistema alfabético, ou seja, aprender sobre alguns princípios que regem as relações entre a pauta sonora e o registro gráfico, assim como algumas correspondências grafofônicas do nosso sistema de escrita (Brandão; Leal, 2011, p. 23).

Nesse contexto, a consideração do nível de desenvolvimento do estudante, que vai influenciar na sua aprendizagem que, por sua vez, possibilita novas aprendizagens, nos faz trazer à baila o conceito de desenvolvimento proximal de Vygotsky:

Assim, no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança a partir dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar. Para designar esse intervalo entre o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou- nível de desenvolvimento real- e sua capacidade de avançar- nível de desenvolvimento potencial- Vygotsky formulou o

conceito de zona de desenvolvimento proximal, sobre a qual o professor pode atuar estimulando o processo de desenvolvimento (Soares, 2023, p. 53).

Considerando esse conhecimento, isto é, reconhecendo aquilo o que o estudante já construiu, é possível planejar intervenções que o possibilitem avançar rumo a novos conhecimentos. Para isso, é preciso ajustar as atividades de forma que se apresentem como reais desafios, na medida certa, considerando as necessidades que o estudante apresenta naquele momento. Assim:

Para definir a didática mais adequada, o professor precisa, antes de mais nada, detectar o nível de em que se encontra cada aluno, para então intervir coerentemente em seu processo de aprendizagem. Deve procurar atingir os alunos de todos os níveis, desafiando-os para provocar o avanço. As atividades podem motivar diferentes níveis e em cada criança implicarão uma mudança, ou adequação, da hipótese própria do nível em que se encontra (Russo, 2012, p.41).

Dessa forma, se as atividades vivenciadas forem extremamente fáceis para o estudante, não o instigarão a avançar, ao passo que se forem muito difíceis, se constituirão como obstáculos à sua aprendizagem. Essa é uma questão muito relevante no processo de apropriação da língua escrita, uma vez considerado o nível no qual se encontra os estudantes.

Essa é a grande contribuição que o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vigotsky, 1988) traz para a didatização do ensino, mais precisamente à apropriação da escrita, ou seja, as atividades devem desafiar os estudantes de modo que eles, ainda que com ajuda de uma pessoa mais experiente, consigam transformar o conhecimento já construído em novas aprendizagens, processo esse que é marcado por avanços e “retrocessos”.

Para que esse longo e complexo caminho se faça, após superar a fase inicial de reflexão sobre a escrita, isto é, compreender o que as palavras notam, as crianças passam a indagar-se acerca do como isso acontece, realizando habilidades de metalinguagem acerca do sistema de escrita e suas propriedades, possibilitando progredir em suas hipóteses rumo à fase alfabética da escrita.

Para que haja esse avanço rumo à fase silábica, conseqüentemente às etapas seguintes, é relevante o desenvolvimento de certas habilidades de análise fonológica, que é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala, “a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (Soares, 2023, p. 77).

Nas lições de Moraes (2012), a consciência fonológica é um conjunto de habilidades que varia consideravelmente:

Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciar-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro etc. Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras (no início, no meio e no final), assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba. (Moraes, 2012, p.84).

Assim sendo, é de extrema importância que sejam oportunizados momentos de reflexão em torno de habilidades fonológicas, o que vai muito além de atividades mecânicas e frequentes de repetição de fonemas, propostas, na maioria das vezes, antes mesmo de a criança compreender o que a escrita nota, logo “não confundir consciência fonológica com a consciência fonêmica parece-nos um bom princípio para entendermos como algumas habilidades fonológica participam, efetivamente, da bela empreitada que é a reconstrução do alfabeto por cada aprendiz” (Moraes, 2012, p. 89).

Parece-nos certa, assim como defende o referido autor, a importância do trabalho com a consciência fonológica para que a criança avance no processo de alfabetização, especialmente rumo às etapas silábica alfabética e alfabética. Embora seja muito importante, não é suficiente, vez que muitos outros processos cognitivos precisam ser realizados pela criança para que reconstrua as propriedades do SEA.

Consolidados os conhecimentos acerca dos segmentos sonoros das palavras, para se chegar a uma etapa alfabética, faz-se necessário associar a palavra, enquanto elemento sonoro, à palavra escrita, respeitando certa lógica de correspondência. Para isso serão necessárias atividades que levem a criança a refletir acerca da dimensão sonora e escrita das palavras, desta forma:

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa um momento de mudança radical na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética. De início, como vimos, a criança parte da oralidade- da palavra fonológica e sua segmentação em sílabas, da identificação de um som na sílaba, em geral a vogal- e assim vai construindo, ao escrever o conceito de escrita como representação dos sons da fala. Para atingir a representação no nível dos fonemas, que é o que constituiu a escrita alfabética, a direção de modificação: ler as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesmo escreveu, suscita a consciência fonêmica (Soares, 2023, p. 124).

O necessário trabalho com a consciência grafofônica não deve, de forma alguma, se limitar a exercícios repetitivos de produção de sons isolados, mas sim, basear-se no trabalho com jogos fonológicos, cantigas de tradição oral de conhecimento dos estudantes, trabalho com rótulos, bingo, caça-palavras. Essas são atividades que se revelam excelentes estratégias para conciliar o ensino da pauta sonora associado à escrita e a atividades prazerosas, que despertam o interesse e prazer nos estudantes, levando-os a aprender brincando com as palavras.

A leitura e produção textual oral e escrita, seja individual, coletiva ou tendo o professor como escriba são atividades que possibilitam a evolução da leitura e escrita dos estudantes, favorecendo, inclusive, a análise de segmentos menores (sílabas), associando-as à pauta sonora, sem que o faça por meio de atividades descontextualizadas e repetitivas de treino de reconhecimento e pronúncia dos sons das letras.

O caminho percorrido pela criança rumo à alfabetização é longo e não se encerra quando alcança o nível alfabético da escrita, no entanto, esse ponto é crucial para que os conhecimentos em torno do sistema de escrita se consolidem permitindo avançar rumo à produção autônoma de textos escritos e a fluência na leitura.

No que tange à produção de textos, no contexto da alfabetização, é preciso compreender que produzir textos vai muito além de escrever textos. Partindo do princípio de que a produção de textos traduz uma atividade dialogal, enunciativa, discursiva, marcado por intencionalidades, é crucial que se amplie os horizontes acerca dessa tarefa.

Já que produzir textos é ter o que dizer, visando atingir determinados objetivos, é de extrema importância que as condições de produção sejam consideradas, por meio da promoção de propostas claras de produção de textos reais, cuja finalidade é compreendida pelo estudante.

Dessa forma, produzir textos na escola com o único fim de avaliar a ortografia dos estudantes não os motiva a agirem socialmente por meio de textos diversos, nem os levarão a atribuir o necessário significado que requer tal produção, assim:

Considerar as funções sociais da escrita vincula o ensino à vida para além da escola e contribui para lidar com a relutância de alguns estudantes em relação à tarefa de escrever. Tanto as funções sociais como os propósitos comunicativos dizem respeito aos objetivos que orientam o sujeito a produzir seu texto. Daí a existência, de acordo com o que se quer veicular, de diferentes suportes que variam e extrapolam os materiais tradicionais de impressão para acompanhar as necessidades que emergem de nosso contexto culturalmente pluridiverso e toda a plurifacetária materialização

dos textos em gêneros “com os quais os sujeitos interatuam com suas variadas linguagens na vida cotidiana destes tempos” (Passarelli, 2020, p. 58).

Por conseguinte, também no que tange à produção de textos, é preciso ter claros objetivos, considerando como um processo de construção de sentidos pelo estudante, que se dá de forma gradual, partindo de estruturas mais simples, avançando de forma gradual e contínua rumo à produção de textos coesos e coerentes, partindo da produção oral do estudante. Desta forma, a produção de texto não precisa, nem deve acontecer somente quando os estudantes estiverem alfabetizados.

3.4 Projetos de letramento na escola: um recurso para o ensino da leitura e da escrita

Para que escolhamos os melhores meios para sistematização do ensino da língua materna é preciso que reflitamos sobre quais são os objetivos principais para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, considerando, conforme dito, que se trata do ensino de uma língua que o estudante já domina.

A princípio, é preciso ter bem estabelecida a noção de que é por meio do ensino que o sujeito, usuário da língua, amplia as suas potencialidades, as suas competências para uso da linguagem em sociedade, atuando de forma crítica e responsiva, desenvolvendo, progressivamente, habilidades indispensáveis à participação nas demandas sociais hodiernas mediadas pelo uso da leitura e da escrita.

Se não é na escola que o estudante aprende a falar ou interagir por meio da língua, é nela que ele encontra a oportunidade de sistematização do uso dela, ampliando as possibilidades de participação social. Esse deve ser o objetivo para o ensino de língua materna. Por conseguinte, à escola cumpre a tarefa de ofertar meios para o desenvolvimento dessas competências e habilidades, ampliando horizontes; não ensinar o voou, mas novas formas de voar.

No que tange à alfabetização das turmas multisseriadas, é importante compreender que:

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos saberes dos povos do campo é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos

cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas (Moraes *at al*, 2012, n.p.).

Destarte, para o ensino dessa língua viva e complexa, que se materializa por meio de textos de diversas naturezas e semioses, baseando-se nos mais diversos eventos sociais de uso, é preciso considerar as especificidades daquele que aprende.

É praticamente uníssona a ideia de que o ensino da língua materna deve acontecer por meio dos gêneros textuais. Todavia, considerando os limites físicos, políticos e ideológicos da escola é preciso que nos questionemos como o ensino por meio dos gêneros deveria acontecer de forma que se possa trabalhar os aspectos cognitivos e formativos inerentes ao processo educativo.

Ainda no plano das perguntas, compartilhamos dos questionamentos de Bezerra (2022, p.166), quando, considerando os aspectos sociais e retóricos do gênero, indaga-nos: “como manter a noção de gênero como ação social se a sua inserção na sala de aula escolar ou universitária pressupõe sua retirada do respectivo contexto de produção, circulação e recepção”? Assim, como vivenciar, na escola, práticas sociais de uso da linguagem de maneira não artificial, simulada?

Compreendemos que os projetos de letramento são meios bastante interessantes para alinhar as demandas sociais ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que possibilitam não a simulação, mas viabilizam a vivência de eventos de letramento dos quais participam os estudantes na sociedade.

Sobre o trabalho com projetos na escola, é importante esclarecer que:

A pedagogia de Projetos não é um convite novo nem representa, parece-nos, uma novidade didática ou recurso de “inovação” no ensino. Ao longo de várias décadas, filósofos da Educação têm buscado novos rumos para a prática escolar, orientados pela importância de uma “escola ativa”, que valoriza a experiência reflexiva e a ação coletiva e compartilhada. Nesse sentido, têm-se registrado inúmeras tentativas de se compreender a relação ensino-aprendizagem, fundadas, naturalmente, em pressupostos distintos e recebendo, por isso, designações diferentes (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 5).

A despeito da nomenclatura, o fato é que o trabalho com projetos mostra-se como uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da língua, sobretudo por sua

natureza prática, com vistas à solução de um problema com relevância social para aqueles sujeitos que dele participam.

Especialmente nos Anos Iniciais, nível de ensino para o qual se volta a referida pesquisa, cuja natureza interdisciplinar salta aos olhos, a interdisciplinaridade intrínseca aos projetos de letramento possibilita um trabalho significativo, coeso, holístico para o ensino de língua, podendo contribuir, sobremaneira, para o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes.

O imenso desafio com que se deparam os professores que trabalham com a apropriação inicial da escrita de alinhar à alfabetização ao letramento, isto é, alfabetizar letrando, pode encontrar nos projetos de letramento um importante recurso, sobretudo quando se considera a vertente social desses projetos.

A necessidade de ofertar aos estudantes uma metodologia eficaz para o processo de aquisição da leitura e da escrita requer uma prática significativa:

Nessa direção, Soares (2012) e Kleiman (2010) entendem que, para proporcionar o letramento, o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula requer, por parte do docente, ações diferenciadas que promovam a compreensão e a produção de sentidos, e essas ações podem ser alcançadas por meio do desenvolvimento de um projeto de letramento. Por sua vez, as etapas de um projeto de letramento e os saberes que são partilhados com a sua realização devem estar associadas ao dia-a-dia dos discentes para que produzam sentidos e para que eles possam participar das atividades compreendendo e refletindo sobre as diversas situações que interferem no seu crescimento enquanto cidadão (Andrade; Sales, 2020, p. 30).

Pelo dito, concluímos que o trabalho com projetos oportuniza a interação dos estudantes com diversas práticas, contribuindo para uma formação protagonista. A reflexão e a ação, aliás, mostram-se como pressupostos do trabalho como os projetos, já que os estudantes participam, ativamente, desde a sua elaboração.

Uma vez demonstrada a relevância do trabalho com os projetos de letramento, cabe-nos, agora, esclarecer o seu conceito. Para tanto, trazemos a definição de Ângela Kleiman (2007, p.16), ancorada numa perspectiva social de letramentos, alinhando aos projetos, que define projeto de letramento como:

[...] planos de atividades visando ao letramento do aluno. Assim, um projeto de letramento se constitui como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo a sua capacidade” (Kleiman, 2007, p. 238).

Desse conceito, emergem algumas características dos projetos de letramento cuja menção se mostra importante. Inicialmente, é interessante observar que o projeto de letramento se constitui enquanto um conjunto harmônico de atividades. Essas atividades podem, e devem, englobar, saberes de diferentes disciplinas que auxiliam a compreensão da problemática.

Outro importante fator diz respeito justamente à eleição dessa problemática, que deve ser escolhida pelos estudantes, a partir de suas vivências, necessidades de sua comunidade. Dessa forma, a participação do estudante será, indubitavelmente, mais ativa, já que por meio do engajamento com o projeto pode-se chegar, ou menos tentar, à resolução daquela problemática.

Por fim, baseando-se em situações reais e produzindo textos cujas condições de produção se mostram alinhadas às demandas por meio das quais os gêneros circulam na sociedade, as atividades de leitura e escrita, principalmente na fase inicial de apropriação, encontraram sentido, pois, ao produzirem textos que visem alcançar determinados fins, os estudantes aprendem, na prática, a função social da leitura e da escrita, uma vez que:

Os projetos letramento viabilizam, na nossa concepção, a ressignificação do trabalho com práticas letradas desenvolvidas na escola, porque eles têm o foco centrado nas atividades que se fazem com e a partir da linguagem, contribuindo para que haja um maior e mais profundo diálogo entre a escola e outras instituições. Nesses projetos, a aprendizagem se dá de maneira experimental, tendo os alunos um relevante papel no conhecimento que constroem (Oliveira; Tinoco; Santos, 2012, p.44).

Outra característica bastante importante do trabalho com os projetos de letramento na escola, é a cooperação entre professor e estudantes, e os estudantes entre si. O trabalho em conjunto com estudantes de idades e níveis de leitura e escrita diversos, possibilita a troca de experiências, havendo um redirecionamento no tocante ao olhar e fazer docente acerca da heterogeneidade na sala de aula.

Embora não negue a necessidade de, muitas vezes, haver a individualização do ensino, Franchi (2012) reflete o quanto ricos podem ser os momentos de trabalho coletivo entre os estudantes:

Assim, enquanto as crianças trocam entre si as mais variadas experiências, o professor está trabalhando o tempo inteiro na observação das peculiaridades, no acompanhamento das dificuldades de cada uma, na avaliação de seu desenvolvimento pessoal, até para ter a oportunidade de fazer a cada um de seus alunos nos momentos apropriados, aquele pequeno gesto que o distingue e o aproxime. Tem hora de um pito

particular, tem hora de um carinho de estímulo, tem hora de um sorriso de apoio, tem hora em que basta cruzar os olhos, tem hora de pegar na mão, de ajudar a dobrar a folha, de apontar o lápis. Por isso tudo é que o trabalho em conjunto, em uma interação social rica, não se opõe à individualização do ensino. Ambos, trabalho em equipe e trabalho individual, atenção social e atenção individual, se completam na formação da personalidade, na constituição do sujeito e na construção e apropriação do conhecimento. Isto é ainda mais óbvio quando se trata de linguagem a aquisição da escrita (Franchi, 2012, p. 133).

A experiência docente faz-nos atestar que, não raramente, é na interação com o colega de sala, em virtude de fatores sociais e afetivos que muitas vezes extrapolam as paredes da sala de aula, muitas vezes constituídas pelas relações de parentesco, amizade, vizinhança, afeto e confiança, que estudantes avançam em seu aprendizado em virtude da mediação de um colega.

Nas turmas multisseriadas, como em qualquer outra, todos podem aprender e ensinar alguma coisa, e o aprendizado construído coletivamente, pautado na inclusão e no respeito às diferenças, com certeza é mais significativo e mais ainda contribui para o desenvolvimento de competências que excedem o domínio de conteúdos escolares.

Por todo o exposto, os projetos de letramento revelam-se um importante meio para o ensino da leitura e da escrita, contribuindo, por conseguinte, para uma educação significativa, de qualidade, que venha, progressivamente, a superar o fracasso escolar histórico que ainda apresenta a nossa sociedade. Assim sendo:

Ações educativas que estimulem a intervenção social, de maneira que as crianças interajam não apenas entre elas, mas também com a comunidade circundante – abrindo a escola para a interação com outros espaços educativos, trazendo para seu interior a “materialidade da vida”, como vimos no texto 1 –, são especialmente interessantes para se alfabetizar letrando. Ao serem levadas a se comunicar realmente com as demais pessoas, a escrita e a leitura se tornam necessárias para as crianças, mobilizando-as a apreender a escrita ao mesmo tempo em que a utiliza política e socialmente (Mesquita; Sá, 2012, p. 22).

Partindo, então, da realidade social na qual se insere a escola, partindo dos problemas reais que a comunidade apresenta, resgatando e ampliando os conhecimentos prévios dos estudantes, valorizando os seus saberes, cultura e tradições, sob uma ótica acolhedora e inclusiva, com vistas a transformar a realidade social, não no sentido de superação desta, mas na garantia de direitos, a educação passa a fazer sentido.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, teceremos algumas considerações acerca dos procedimentos metodológicos que nos permitiram perquirir o objetivo geral dessa pesquisa que é analisar as contribuições de um projeto de letramento para o trabalho com a leitura e a escrita em uma turma multisseriada da educação do campo.

Posteriormente, delinearemos o *lócus*, os participantes, o *corpus* da pesquisa, e, por fim, detalharemos o modelo didático utilizado, bem como os critérios para análises.

4.1 Da abordagem da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com viés interpretativista, uma vez que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” Bortoni-Ricardo (2008, p.34). Ademais, dedica-se a estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente vivem, podendo representar, de acordo com Yin (2016, p.07), as “visões e perspectivas dos participantes de um estudo, além de abranger condições contextuais – as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam”.

Possui caráter interventivo, tratando-se de uma pesquisa-ação, já que aborda um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em associação a uma “ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1997, p.14).

4.2 Do *lócus* da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido durante o primeiro bimestre de 2024 na rede municipal de educação da Vitória de Santo Antão, Zona da Mata Norte de Pernambuco, na Escola Municipal Açude Grande, que se localiza na zona rural, no Engenho Açude Grande.

A escola possui três salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma secretaria (que também abriga a biblioteca), uma pequena dispensa, além de um pequeno pátio onde as refeições são servidas, e serve de espaço, também, para as atividades recreativas dos estudantes.

A comunidade em si possui poucas residências, então, a maioria dos estudantes vêm de comunidades vizinhas. A base econômica da comunidade é, basicamente, a agricultura familiar. Fica localizada a 24km do Centro da cidade e não dispõe de transporte público regular nem água encanada, o que dificulta bastante a vida dos moradores, que utilizam uma caixa d'água que serve à toda comunidade, porém alguns moradores possuem poços artesianos e compartilham a água com alguns vizinhos próximos.

O acesso à escola é bastante dificultoso, dado às condições das estradas. Quando chove muito, o acesso fica muito difícil, por isso, muitas vezes, as aulas são ministradas na modalidade remota.

A comunidade não possui posto de saúde, dessa forma sempre que há alguma ação feita na área da saúde ou assistência social por parte da prefeitura a escola serve de sede, fazendo com que haja uma boa interação entre a escola e a comunidade.

4.3 Os participantes da pesquisa

A escola possui, atualmente, 40 estudantes, distribuídos entre uma turma de Educação Infantil e duas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em virtude do número reduzido de estudantes, as turmas são multisseriadas, as quais funcionam no horário da manhã.

A presente pesquisa foi desenvolvida na turma do 1º ao 3º Anos, com 14 estudantes, entre seis e nove anos, visando analisar as contribuições de um projeto de letramento para o ensino e a aprendizagem de leitura e da escrita.

4.4 Do *corpus* da pesquisa

Foram analisadas algumas das muitas atividades desenvolvidas pelos estudantes durante a vivência do projeto de letramento. As que foram selecionadas para este trabalho exploram competências e habilidades que nos permitiram, principalmente, analisar o nível de escrita

alfabética em que os estudantes se encontram. As demais atividades trabalhadas no projeto seguem anexas.

4.5 Dos critérios para análise dos dados

Para analisar as atividades, bem como relacionar o nível de leitura e escrita com as tarefas desenvolvidas, utilizou-se, sobretudo, os conhecimentos advindos da teoria da psicogênese da língua escrita, aplicando testes para diagnosticar o nível de escrita dos estudantes participantes da pesquisa no início e no final da vivência do projeto de letramento, a fim de avaliar a evolução dos estudantes durante sua aplicação.

Também serviram de parâmetro as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular, no que tange ao regramento dado ao trabalho com a linguagem nas turmas de 1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental, bem como a revisão da literatura feita nesta pesquisa.

4.6 Da metodologia de ensino utilizada

A metodologia didática utilizada foi o projeto de letramento, em virtude de toda a potencialidade desse instrumento de sistematização de ensino. Foram vivenciadas diversas atividades com foco, sobretudo, na leitura, na escrita e na produção de textos orais e escritos.

4.6.1 Projeto de letramento: organização do trabalho didático visando a participação social

Nesse tópico, detalharemos os passos percorridos para a vivência do trabalho com o projeto de letramento com os estudantes de uma turma multisseriada (1º ao 3º Anos) da educação do campo. Para vivência do projeto, foram realizadas as seguintes etapas:

- a) realização de uma reunião com a comunidade escolar, visando eleger um problema existente na comunidade que fosse debatido coletivamente com vistas à solução;

- b) encontro pedagógico entre os professores e equipe gestora para traçar as etapas do projeto, refletindo sobre as suas possibilidades e limitações.
- c) elaboração do projeto de letramento;
- d) aplicação do projeto;
- e) avaliação coletiva do projeto vivenciado.

4.6.2 Primeira etapa: a escolha de um problema enfrentado pela comunidade

Com o intuito de eleger um problema a ser debatido por meio do projeto foi realizada uma reunião com a comunidade local. Participaram desta reunião alguns moradores vizinhos à escola, bem como pais e parentes dos estudantes. Após a explicação do que seria um projeto de letramento e a relevância do trabalho como importante instrumento didático-pedagógico, foi solicitado aos presentes que apontassem alguns problemas que afligiam a comunidade e que poderiam impactar negativamente na vida dos estudantes e da comunidade como um todo. Na oportunidade foram apontados os seguintes problemas:

- a) falta de água encanada na comunidade;
- b) o crescimento da violência doméstica naquela localidade;
- c) precariedade da rede elétrica;
- d) má conservação da estrada que liga a comunidade à cidade;
- e) a queima do lixo por parte dos moradores;
- f) o uso de drogas na comunidade;
- g) o bullying na sala de aula, sobretudo no que diz respeito às questões raciais.

Após ouvir atentamente as explicações da comunidade acerca de cada um dos problemas apontados, a mãe de uma estudante pediu para falar. Inicialmente, agradeceu pela oportunidade ofertada pela escola de a comunidade expor seus anseios e inquietações, acrescentando que pretendia mesmo entrar em contato os responsáveis pela escola para conversar sobre algumas situações que estavam acontecendo com a sua filha. Relatou que algumas vezes a sua filha havia sido vítima de comentários com conotações racistas por parte de alguns coleguinhas, sobretudo

os que vinham de outras comunidades, e que, em virtude disso, a estudante não estava querendo ir para a escola.

Afirmou que compreendia que se tratava de crianças, mas que era preciso haver alguma ação de combate a essas práticas por parte da escola. Outras mães, aproveitando o ensino, também fizeram relatos parecidos, esclarecendo que seus filhos também foram submetidos a “brincadeiras de mal gosto” de diversas naturezas, mostrando-se preocupadas com a situação.

Refletindo acerca das limitações da escola, especialmente por se tratar de uma comunidade rural que fica bem distante da cidade, bem como a gravidade e urgência dos problemas apontados, chegou-se à conclusão de que naquele bimestre haveria um trabalho intenso, por meio de um projeto de letramento, voltado às relações interpessoais, com foco também nas relações étnico-raciais.

Algumas sugestões foram colhidas de como trabalhar a temática, e, no final daquela reunião, constatou-se o quanto a escola, embora sempre aberta à comunidade, desconhecia as suas reais necessidades. Foi um momento muito proveitoso, pois, coletivamente, buscou-se encontrar uma solução para um problema da comunidade escolar, ouvindo cada um dos seus participantes.

4.6.3 Segunda etapa: encontro pedagógico para trilhar os rumos do projeto

Uma vez definida a problemática, a equipe gestora e os professores da escola discutiram a elaboração e desenvolvimento do projeto de letramento. Após a discussão das bases teóricas que sustentam o trabalho com projetos na escola, considerando a multidisciplinariedade intrínseca aos projetos de letramento e a heterogeneidade inerente à educação multisseriada, foram escolhidas algumas atividades que envolvem todas as áreas do conhecimento.

No tocante às aulas de Língua Portuguesa, buscou-se direcionar as atividades com foco no ensino de todos os eixos norteadores da disciplina, isto é, oralidade, produção de textos, leitura e análise linguística, considerando práticas sociais de uso da leitura e da escrita, visando uma aprendizagem significativa, estimulando o protagonismo dos estudantes. Destaca-se que o projeto contemplou todas as áreas do conhecimento.

4.6.4 Terceira etapa: elaboração do projeto de letramento

A elaboração do projeto de letramento contou com a colaboração da comunidade, por meio de sugestões, da equipe gestora e dos professores. Além disso, os estudantes também foram ouvidos.

No que tange o ensino da leitura e da escrita, o projeto de letramento, ficou com a seguinte estrutura:

Quadro 1: Esboço do projeto de letramento

Juntos vamos mais longe!		
Oficina 01	Atividades	Cronograma
Viajando por meio da leitura... (visita à biblioteca da escola)	Leitura individual;	1 aula
	Leitura coletiva do livro “O pequeno príncipe preto”;	2 aulas
	Recontagem da história;	1 aula
	Produção de uma resenha crítica;	2 aulas
	Correção coletiva utilizando a lousa digital.	2 aulas
Oficina 02	Atividades	Cronograma
África: berço das civilizações	Leitura de contos tradicionais e fábulas africanas (Trabalho com o livro “A África recontada para crianças);	3 aulas
	Exibição do documentário animado “História dos povos africanos” https://www.youtube.com/watch?v=0nzH2g7X3GY&t=89s	2 aulas
	A influência dos povos africanos na cultura (culinária, vocabulário, vestuário etc.)	2aula
	Atividade de pesquisa	1 aulas
Oficina 03	Atividades	Cronograma
Livro “Menina bonita do laço de fita”	Leitura do livro;	2 aulas
	Recontagem da história;	1 aula
	Leitura e escrita de palavras presentes da história;	2 aulas
	Minhas características físicas;	2 aulas
	Minha ancestralidade/a história da minha família; Entrevista	2 aulas
	Os meus documentos;	2 aulas
	Conhecendo a história da nossa comunidade.	2 aulas
	Escrita análise de palavras por meio de um “ditado com dado”.	2 aulas
Oficina 04	Atividades	Cronograma

Vamos ao cinema!	Produção de texto: bilhete/mensagem de <i>WhatsApp</i> ;	2 aulas
	Lista “do que levar”;	1 aula
	Desenhando o trajeto;	2 aulas
	Orçamento da viagem;	2 aulas
	Produção de texto: requerimento	4 aulas
	Regras de “bom comportamento”	1 aula
	Visitando as lojas;	3 aulas
	Relatos da viagem	2 aulas
Oficina 05	Atividades	Cronograma
Jogando também se aprende.	Bingo das sílabas	3 aulas
	O alfabeto móvel	3 aulas
	Caça rimas	3 aulas
	Batalha das palavras	3 aulas
	Montando textos...	3 aulas
	Jogo da força	3 aulas
	Produção de jogos “colocando a mão na massa”	3 aulas
	Jogos de tradição oral	3 aulas

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

4.6.5 Terceira etapa: avaliação do projeto de letramento

Após a vivência do projeto de letramento (cujas atividades serão detalhadas logo adiante), houve um momento para avaliação coletiva. Na reunião de fim do 1º bimestre, momento no qual se entregou o boletim e se pontuou os avanços e dificuldades apresentados pelos estudantes, houve um momento no qual a comunidade foi ouvida acerca na vivência do projeto de letramento.

No geral, a comunidade gostou bastante das atividades vivenciadas, sobretudo porque, após a participação no projeto, as crianças demonstraram estar mais entrosadas e unidas, de forma que não houve mais relatos de problemas graves relacionados aos temas trabalhados no projeto.

Além disso, o fato de inserir algumas pessoas da comunidade fez com que eles percebessem a importância de cada um naquele contexto, bem como que desenvolvessem ainda mais o sentimento de pertencimento e amor pelo local onde viviam.

Para os estudantes, foram momentos muito significativos, pois desenvolveram várias atividades com a leitura e produção de textos variados, inseridos em contextos reais de uso, de forma lúdica, participativa e consciente. Ademais, conhecer “mais de perto” a comunidade foi

muito importante para que as identidades dos sujeitos que a compõe seja respeitada e considerada no processo de ensino e aprendizagem.

4.6.5 Da submissão ao Conselho de Ética e Disciplina

A presente pesquisa foi submetida ao projeto geral “Aspectos cognitivos, sociais e pedagógicos da aprendizagem da escrita da leitura e dos letramentos”, tendo como pesquisadora principal a Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz, sob o CAAE nº 75998823.1.0000.5206, aprovado pelo CEP em 2019.

5 PROJETO DE LETRAMENTO NA PRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS E RESULTADOS ALCANÇADOS

Este capítulo está dividido em três seções. Inicialmente, apresentaremos o perfil de entrada dos estudantes, a partir da análise de duas atividades diagnósticas realizadas no início do bimestre. Posteriormente, descreveremos o desenvolvimento do projeto de letramento por meio do detalhamento das oficinas realizadas junto aos estudantes, trazendo alguns exemplos de atividades vivenciadas durante a realização dos trabalhos.

Por fim, analisaremos as avaliações diagnósticas realizadas com os estudantes no final do bimestre, avaliando-as à luz da base teórica delineada nos capítulos destinados à revisão da literatura, sobretudo no que tange ao nível de escrita, na tentativa de compreender os impactos do projeto de letramento no nível de leitura e de escrita apresentado pelos estudantes no final do projeto.

5.1 Níveis de leitura e de escrita apresentados pelos estudantes antes da vivência do projeto de letramento

Antes de traçarmos o perfil de entrada dos estudantes, faz-se necessário considerar que o período inicial de escolarização deles, sobretudo dos estudantes no 3º Ano, foi na modalidade remota, em virtude da Pandemia do COVID-19, que trouxe muitos impactos para a educação brasileira, sobretudo para a alfabetização que foi absolutamente prejudicado (Moisés e Pereira, 2023).

Apesar dos esforços dispendidos para que os impactos negativos fossem mínimos, são inegáveis os prejuízos trazidos pela pandemia à educação, especialmente aos anos iniciais de escolaridade, os quais irão reverberar por muitos anos ainda, revelando-se um grande desafio para a educação hodierna. Esses impactos são percebidos na turma, sobretudo porque a escola fica localizada em uma comunidade rural, na qual a internet ainda não alcança a todos, o que dificultou a garantia do direito a uma educação de qualidade a todos naquele período.

No entanto, a comunidade escolar, principalmente os pais dos estudantes se superaram. Fizeram de seus lares salas de aula. Cederam suas casas e seus aparelhos celulares às crianças

que não tinham. As famílias, nessa pandemia, fizeram o grande diferencial na educação de seus filhos.

Neste contexto, para analisar a evolução dos estudantes, antes e após a vivência do projeto de letramento, foram aplicadas atividades diagnósticas que possibilitaram traçar os perfis de entrada e saída.

No início do bimestre, foram aplicadas duas atividades diagnósticas. A primeira delas consistiu em um ditado, no qual os estudantes deveriam escrever, como sabiam, palavras do mesmo campo semântico (tipos de alimento), sendo uma monossílaba (pão), uma palavra dissílaba (bolo), uma palavra trissílaba (bolacha), uma palavra polissílaba (brigadeiro) e uma frase (Eu gosto de bolo recheado).

Da análise das produções feitas pelos estudantes, que nesta pesquisa optou-se por não divulgar os nomes, sendo eles identificados por números, chegou-se aos seguintes resultados no que diz respeito ao nível de escrita em que se encontravam:

Quadro 2: Perfil de entrada dos estudantes no início do 1º bimestre

Estudante	Idade	Ano escolar	Fase de escrita
01	6 anos	1º Ano	Pré-silábica
02	6 anos	1º Ano	Pré-silábica
03	6 anos	1º Ano	Pré-silábica
04	6 anos	1º Ano	Pré-silábica
05	6 anos	1º Ano	Silábica quantitativa
06	6 anos	1º Ano	Silábica quantitativa
07	07 anos	2º Ano	Silábica qualitativa
08	07 anos	2º Ano	Silábica qualitativa
09	07 anos	2º Ano	Silábica-alfabética
10	08 anos	2º Ano	Silábica-alfabética
11	08 anos	3º Ano	Alfabética
12	08 anos	3º Ano	Alfabética
13	08 anos	3º Ano	Alfabética
14	09 anos	3º Ano	Alfabética

Fonte: elaborado pela autora (2024).

12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os estudantes, na primeira questão da avaliação diagnóstica, deveriam escrever os seus nomes. Dos quatorze estudantes, apenas quatro, todos do 1º Ano, não conseguiram grafar de forma legível o seu nome. A segunda questão consistiu no reconhecimento da ordem das letras no alfabeto. Conforme se pode observar, apenas os mesmos quatro estudantes do 1º Ano não conseguiram realizar essa atividade.

Diante disso, foram traçados alguns objetivos visando que, no fim no 1º bimestre, todos os estudantes reconhecessem a ordem das letras do alfabeto, assim como associassem à grafia das letras ao respectivo som. Para isso, foram propostas atividades diversificadas, as quais algumas delas foram descritas na seção posterior.

Na terceira questão, os estudantes deveriam identificar quantas sílabas havia na palavra *pirulito*. Dos quatorze estudantes da turma, apenas os mesmos 04 estudantes não conseguiram realizar a atividade, o que novamente aconteceu na resolução da quarta questão, na qual os estudantes deveriam assinalar a palavra que começava com a mesma sílaba inicial do desenho que representava uma boneca.

A quinta questão, por sua vez, solicitava que os estudantes relacionassem o desenho de alguns objetos a letra inicial, mais uma vez os estudantes do 1º Ano, exceto os estudantes 05 e 06, não conseguiram responder corretamente. Na sexta questão, deveriam assinalar a opção em que havia somente letras, distinguindo-as de números e outros símbolos. Também nesta questão, os mesmos estudantes não conseguiram responder acertadamente.

Identificar a quantidade de palavras numa frase foi o objetivo da sétima questão, a qual apenas seis estudantes acertaram. Na oitava questão, os estudantes deveriam identificar a palavra que rimava com *melão*, além disso, deveriam escrever abaixo da figura o seu nome. Nessa questão, oito estudantes (todos do 2º e 3º Anos) responderam corretamente, ao passo que, novamente, os estudantes do 1º Ano não conseguiram realizar essa atividade. Resultado igual ao apresentado na nona questão que, por sua vez, foi solicitado que os estudantes associassem o desenho de um sapato à sua grafia.

A décima questão era a mais complexa. Primeiramente, os estudantes deveriam ler um texto, o que foi feito, com fluência, por apenas dois estudantes, ambos do 3º Ano. Na segunda parte da questão, os estudantes deveriam localizar algumas informações explícitas no texto, cuja resposta correta era uma palavra que rimava com as outras alternativas, a qual só foi devidamente respondida pelos quatro estudantes do 3º Ano.

Da análise dos resultados obtidos nas duas avaliações diagnósticas feitas no início do 1º Bimestre, constatou-se que, dos estudantes do 1º Ano, os que se saíram melhor (05 e 06) nas atividades foram os que frequentaram a Educação Infantil, ao passo que aqueles que não frequentaram não conseguiram acertar nenhuma das questões. Esse resultado revela a importância dessa etapa escolar no processo de apropriação da leitura e da escrita. Assim, corroboramos com o posicionamento de Brandão e Rosa (2011), ao defender que:

[...] na Educação Infantil não basta estimular a criança a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita, nem apenas inseri-las em práticas sociais de leitura e escrita ou nos limitarmos a responder a sua curiosidade natural sobre esse tema. Defendemos, ao contrário, que é papel da professora, ao longo desta etapa, planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento. (Brandão; Rosa, 2011, p. 24).

Assim, o contato das crianças com situações de leitura e escrita desde a mais tenra idade é um fator muito importante para a fase de leitura e escrita que apresentaram no início dos Anos Iniciais. Diante disso, considerando os níveis de leitura e escrita apresentados pelos estudantes do 1º Ano, buscou-se sistematizar um trabalho voltado à reconstrução das propriedades do sistema de escrita alfabética, com foco em atividades que os levassem a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras, bem como às correspondências grafema-fonema da língua.

No geral, os estudantes do 1º Ano demonstraram que ainda não desenvolveram a maioria das habilidades que se esperam de estudantes deste ano escolar no que tange à leitura e à escrita. Entretanto é importante destacar que este estudo foi desenvolvido durante o 1º bimestre, o que nos leva a crer que, no final do ano letivo, todos estarão em fases bem mais avançadas de leitura e de escrita. Já os estudantes do 2º Ano, demonstram ter reconstruído a maioria das propriedades do SEA, apresentando um desempenho regular, no geral, no que diz respeito à relação grafema-fonema, estando na fase silábica.

Embora três dos quatro estudantes do 3º Ano obtiveram 100% de aproveitamento na resolução das questões na segunda avaliação diagnóstica, resultado este que sugere que se encontram em um nível razoável para aquele que se espera para o ano escolar o qual cursam,

uma vez que habilidades básicas foram avaliadas nas atividades aplicadas, ainda assim precisam avançar bastante rumo à uma leitura fluente, bem como na produção de textos com autonomia, conforme se pode inferir da primeira atividade diagnóstica realizada.

Refletindo acerca das dificuldades e potencialidades apresentadas pelos estudantes, foram propostas diversas atividades, dentre as quais algumas delas seguem detalhadas nas oficinas.

5.2 Detalhamento dos trabalhos desenvolvidos nas oficinas

Nesta seção, delinaremos o trabalho feito durante à vivência do projeto de letramento por meio das oficinas de leitura e produção de textos. Ademais, foram analisadas algumas atividades desenvolvidas com os estudantes.

5.2.1 Oficina 01: Viajando por meio da leitura...

É importante ressaltar que todas as atividades vivenciadas neste projeto visam possibilitar experiências lúdicas e significativas para o ensino da leitura e da escrita, bem como trabalhar as relações interpessoais entre os componentes da comunidade escolar, com foco nas relações étnico-raciais, com vistas a fortalecer os princípios e valores dos estudantes do campo, numa perspectiva inclusiva e democrática (Moraes, *et al*, 2012).

As atividades desenvolvidas partiram de situações reais de usos sociais da leitura e da escrita, por meio da leitura, análise e produção de diversos gêneros textuais, pois:

Não devemos esquecer que, em função da natureza da escrita como objeto cultural, o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e ambientes também reais. Portanto, aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas (Teberosky e Colomer, 2003, p. 67).

Destarte, a leitura de textos diversos é uma prática constante na sala de aula campo de estudo dessa pesquisa, tanto para fins didáticos-pedagógicos quanto para propiciar momentos de pura fruição e deleite, já que acreditamos nas inúmeras contribuições que os textos poéticos

e da tradição oral têm a oferecer aos estudantes, principalmente nesta etapa inicial de escolarização.

Assim sendo, diariamente, os estudantes são convidados a partilhar histórias, poemas, contos, cantigas, fábulas, músicas, pequenos vídeos, enfim, textos diversos que os façam refletir, questionar, ouvir, falar, recontar, expor, narrar e argumentar. Noutros momentos, a aula se inicia por meio de questionamentos acerca de acontecimentos que ocorreram na própria comunidade, acontecimentos regionais, notícias veiculadas pela mídia etc.

Essas mais diversas situações visam alfabetizar os estudantes na perspectiva do letramento, na medida em que diferentes e significativas situações de uso da leitura e da escrita são sempre que possível consideradas, tornando o aprendizado mais prazeroso e desafiador, estimulando o protagonismo e a criticidade dos estudantes.

Para iniciar a oficina de leitura e produção de textos, foi lido com os estudantes o conto “Nas quatro estações” (autor desconhecido), o qual, em resumo, contava a história de um pai que, querendo ensinar alguns valores aos seus quatro filhos, pediu para que eles observassem uma pereira em diferentes “momentos” e que narrassem o que tinham observado.

Cada um, por visitar a árvore em tempos diferentes, relataram-na de forma diversa. O primeiro mostrou-se contrariado por tê-la visto feia, torta e retorcida; o segundo disse que não era verdade, pois a árvore estava verde e cheia de botões; o terceiro discordou dizendo que viu uma árvore cheia de flores muito cheirosas; o quarto, por sua vez, disse que a árvore estava carregada de frutas.

Após as observações dos filhos, o pai concluiu que todos estavam relativamente certos, já que observaram a árvore em estações diferentes, tendo, portanto, uma visão parcial dela, terminando a história fazendo alusão às pessoas, ensinando que não devemos fazer juízo de valor (pré-conceito), sem que conheçamos as pessoas realmente.

Antes da leitura da história propriamente dita, lançamos mão de algumas estratégias de leitura por meio da exploração do título, tais como a antecipação, ressaltando os aspectos multimodais do texto. Após pedir que os estudantes recontassem oralmente a história ouvida, alguns questionamentos foram feitos, tais como: por que cada filho viu algo diferente? O que você entende por preconceito? O que o pai quis ensinar aos filhos?

As respostas dadas pelos estudantes sugerem que eles compreenderem a lição pretendida pela história, relacionando as visitas nas diferentes estações do ano ao estado em que nos

encontramos, pelo qual somos julgados pelas outras pessoas sem “conhecer a gente”, conforme declarou um estudante.

Outros questionamentos foram suscitados, inclusive acerca da palavra preconceito que foi escrita no quadro, ao lado da palavra “pré-conceito”, fazendo uma associação à palavra “pré-escolar”, a fim de os estudantes compreenderem que se tratava de um conceito prévio, precipitado, sem fundamentos. Eles foram questionados se conheciam alguma forma de preconceito. Alguns disseram que havia muito preconceito com a cor, oportunidade na qual debatemos sobre diversas formas de preconceito presentes na sociedade, refletindo acerca de suas causas e eventuais consequências.

Após ouvir atentamente os estudantes e discutir com eles cada um dos questionamentos acima citados, eles foram questionados se gostaram da história, ao que responderem afirmativamente. Então, foram convidados a ler tantas outras, informando-lhes que, naquele dia, iríamos à biblioteca da escola.

É importante destacar que há na sala de aula uma biblioteca móvel, a qual os estudantes costumam visitar em diferentes momentos da rotina escolar, tais como, quando chegam cedo à escola e aguardam o início da aula, quando acabam uma atividade, na hora do recreio ou quando aguardam os pais ou o transporte escolar na hora da saída.

Chegando à biblioteca, inicialmente, os estudantes foram orientados a escolherem o livro que queriam ler. Posteriormente, foram convidados a vivenciar a leitura do livro “O Pequeno Príncipe Preto” de autoria de Rodrigo França, que coloca como protagonista um menino preto, que vivia sozinho em um planeta pequeno apenas na companhia de uma árvore (baobá, árvore que é sagrada na África), com quem conversava e o ensinava valores, de quem ele espalhava as sementes (sementes de valores e ensinamentos) sempre que viajava a outros planetas, fazendo referência à sua ancestralidade.

O livro estimula a reflexão acerca de temas como o respeito às diferenças, à ancestralidade, à cultura africana, à necessidade de ter uma boa autoestima, à importância de alguns valores. De início, foi feita a exploração dos elementos multissemióticos da capa e sondagem acerca da intertextualidade entre a obra com o livro “O Pequeno Príncipe”, obra de Saint-Exupéry. Fizemos a leitura do livro, de forma que, a cada página, fazia-se uso de questionamentos (estratégias de leitura), visando antecipar acontecimentos, confirmar as teses


levantadas, perceber ideias e acontecimentos mais importantes, localizar informações implícitas etc.

Passado esse momento inicial, o qual contou com intensa participação dos estudantes, eles foram levados a recontarem a história, demonstrando a habilidade de sintetizar os acontecimentos mais importantes. Ao final dessa atividade, foram questionados se gostaram da história e se indicariam a leitura do livro para os coleguinhas das outras salas, por exemplo.

Em outro momento, foram lidas com os estudantes duas resenhas críticas, uma de um filme (Léo) e outra de um livro (O guarda-chuva azul). A primeira resenha contou com a ajuda de uma estudante (do 3º Ano), que já lia fluentemente, ao passo que a segunda foi lida pela professora. Alguns questionamentos foram feitos visando chamar atenção para as características do gênero em estudo, as quais foram sintetizadas com os estudantes.

Posteriormente, foi retomada a história lida no dia anterior, convidando os estudantes a produzirem uma resenha crítica do livro “O pequeno Príncipe Preto” para que fosse afixada no quadro de avisos do pátio e pudesse ser lida pelos estudantes das outras turmas (sobretudo os estudantes da turma do 4º e 5 Anos, que também é multisseriada), no intuito de despertar neles o interesse pela leitura do livro. Os estudantes começaram a relembrar a história, resgatando os fatos mais importantes. Vejamos a produção da estudante 14 do 3º Ano:

Figura 2: Texto produzido pela estudante 14.



O Pequeno Príncipe Preto conta a história de um menino que vivia numa planetinha minúscula. Quando dava um saltinho ele pedia porque na Terra é lá para os outros planetas. O País com as outras planetas ele se chama a Terra. Lá encontra um rei para os outros que não se casam embora no planeta. Lá quando estava que lá se casam. Comprimos, então ele foi lá a importância de ser Preto que aprende com uma menina. Então ele gostou muito porque ele não tinha a certeza que ele não era Preto, lá gostou de gente de gente que gosta de...

Figura 00 produzida pelo estudante 08. Fonte: Acervo da autora.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao analisar a produção da estudante, percebe-se que ela compreendeu bem as características do gênero textual resenha crítica, vez que, inicialmente, fez um resumo da história, seguido por um comentário, atendendo à situação comunicativa e condições de produção do gênero produzido.

Ademais, infere-se que a aluna compreendeu os aspectos socio-discursivos do texto, ao perceber as lições que a história pretendia ensinar, ao afirmar que ‘gostou do livro, porque ele ensina a respeitar as pessoas como elas são e a gostar da gente do jeito que a gente é’.

A estudante utiliza alguns elementos coesivos, bem como utiliza a vírgula e o ponto final. Utiliza letras maiúsculas e minúsculas, embora não o faça em todas as ocorrências necessárias no texto. No que diz respeito à acentuação das palavras, vê-se que a estudante percebe as marcas de nasalidade, usando as letras *m*, *n* e o til para representá-las.

Ela revela, também, possuir um bom nível de concordância, produzindo, em síntese, um texto com um bom nível de coesão e coerência. No que tange ao nível de escrita, constata-se que a estudante encontra-se na fase alfabética, demonstrando dominar as correspondências grafofônicas, reconhecendo corretamente todos os fonemas das palavras, embora ainda cometa muitos erros ortográficos, algo que requer um trabalho sistemático voltado para as normas ortográficas.

Nesse sentido, concordamos com as lições de Soares (2023, p. 295-296) ao defender que:

Assim, a aprendizagem do sistema gráfico de notação alfabética, que torna a criança *alfabética*, deve completar-se, sobretudo no caso de **escrita**, com a aprendizagem das convenções que impõem determinada grafia em casos em que grafias são também possíveis: a aprendizagem da *norma ortográfica*, que vai tornando a criança *ortográfica*, para além de *alfabética* (Soares (2023, p. 295-296, - destaques da autora).

Outro momento muito rico desta produção textual foi o de correção coletiva do texto, o qual foi digitalizado e exposto na lousa digital para análise da turma. Foi um momento de grande aprendizado sobre o sistema de escrita alfabética, pois os estudantes puderam refletir acerca da escrita das palavras, além de diversas outras habilidades, como a transposição da letra cursiva para a letra de imprensa maiúscula.

Além disso, o fato de os levar a refletir sobre os usos da língua a partir de uma produção de um estudante da turma possibilitou desenvolver, também, atitudes como respeito pela produção do colega, fazendo com que as reflexões sobre os erros fossem na perspectiva do aprendizado, não do julgamento.

Foi uma experiência tão significativa para eles que muitos solicitaram que suas produções futuras também pudessem ser objeto de análise coletiva. Após a correção e revisão, o texto foi impresso e exposto no quadro de avisos (produção final se encontra nos anexos), o que foi motivo de grande orgulho pelos estudantes, que passaram o recreio inteiro convidando os coleguinhas das outras salas para lerem a resenha feita por eles.

As atividades vivenciadas nesta oficina evidenciaram que é possível desenvolver um trabalho de leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos de forma lúdica e prazerosa, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, contando com a participação de todos, cada um na medida de suas potencialidades reais, visando avançar a cada dia. Para isso, conforme defendemos ao longo deste estudo, é preciso o planejamento de ações pedagógicas que possibilitem a reflexão e o protagonismo dos estudantes.

5.2.2 Oficina 02: África, berço das civilizações

A vivência dessa oficina teve, dentre tantos outros, o objetivo de conscientizar os estudantes acerca da influência da cultura africana para a sociedade brasileira, apresentando uma visão da África bem diferente daquela que tradicionalmente é passada pela mídia e outras agências de letramento. Desta forma, pretendeu-se enaltecer a história e a cultura africana, reconhecendo o quanto a sociedade brasileira foi influenciada em diversos aspectos pelos povos africanos. A referida temática é de extrema importância, pois:

Conhecer as histórias e as culturas africana e afro-brasileira não é apenas uma obrigação imposta por força de lei. É importante para combater a desigualdade, a discriminação e para compreender verdadeiramente a história e a cultura brasileiras. Assim, acumulamos forças para a formação de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, livre de toda forma de preconceito, discriminação e opressão, independentemente de cultura, religião, raça e etnia, gênero e orientação sexual. O racismo é crime no Brasil, previsto pela Constituição Federal de 1988, nos termos do Artigo 5º, Inciso XLII. “A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”, diz o texto (Silva, s.p. 2019).

Além de atender às exigências da Lei n. 11.645 de 2008, que estabelece as diretrizes para o ensino obrigatório da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o trabalho com a temática atende aos anseios da comunidade escolar e, sobretudo, revela-se uma opção didática baseada na inclusão e no respeito às diferenças.

Assim, o desenvolvimento de um trabalho como o ora proposto revela-se como uma excelente oportunidade para reflexão e aprendizado, possibilitado aos estudantes o domínio de conhecimentos que impactam na forma como se enxergam e se posicionam na sociedade, o que ocorre por meio das mais diversas possibilidades de participação social, pondo em prática os letramentos desenvolvidos durante a vida escolar.

Para início dos trabalhos dessa oficina, foi exibido um documentário “A história dos povos africanos”, o qual relata a origem deste continente, que é o berço da civilização, os grandes impérios africanos, ressaltando uma visão da África desconhecida pelos estudantes.

Noutro momento, foi lido para os estudantes o conto de tradição oral de Cabo Verde “O Boi Blimundo”, retirado do livro “África Recontada para Crianças”, de autoria de Avani Souza Silva. Esse conto traz a história de um boi, Blimundo, que era o mais forte e mais bonito do mundo, que se negava a permanecer cativo ao rei, realizando trabalhos braçais intensos, então, fugiu rumo à liberdade. O trabalho com textos de tradição oral é muito significativo no processo de alfabetização e letramento dos estudantes, pois:

A circulação da poesia oral é um fenômeno comum a todas as culturas. Mesmo as culturas letradas, como a nossa, não deixam morrer, ou se apagar da memória as parlendas, as canções, os brincos, as quadras, os dísticos e os trava-línguas. Todo esse repertório se fixa em nossas mentes pela musicalidade, pelo caráter brincalhão, e, sobretudo, por nos suspender um pouco do trabalho duro, das dificuldades do cotidiano e nos colocar num regime de sonho ou de contenda, do modo mais gratuito possível (Souza; Feba, 2011, p. 49).

Destarte, o trabalho com os textos literários, de um modo geral, revela-se de extrema importância e estende-se para além dos objetivos didáticos pedagógicos, já que acreditamos, assim como nos ensinou Antonio Cândido (2005), que a literatura serve para humanizar o homem.

Nesta linha de pensamento, após a leitura do conto, houve um momento de rica e intensa conversa com os estudantes sobre a história, que traz muitos ensinamentos e reflexões. A discussão abordou a relação do conto à escravidão do povo africano, discutindo aspectos da

cultura daquele país, explicitando o fato de que Cabo Verde é um dos nove países que falam a Língua Portuguesa, herança da exploração que sofreu da nação portuguesa.

Posteriormente, foi solicitada a realização de uma pesquisa, na qual os estudantes deveriam anotar no caderno algumas palavras da língua portuguesa de origem africana, que, em um momento posterior, foram anotadas no quadro e serviram de objeto de análise, explorando algumas propriedades do SEA. Dando continuidade ao trabalho sobre a influência africana na nossa cultura, na hora do recreio, foi colocada no alto falante do pátio uma ginga de capoeira.

Os estudantes começaram a dançar, demonstrando interesse e conhecimento pelo que ouviam. Na volta do intervalo, após questionamentos dos alunos sobre a música que haviam ouvido, houve uma conversa sobre a capoeira. Alguns deles disseram que já jogaram, que alguns parentes praticavam, para outros, no entanto, era uma novidade.




O resgate de temáticas que fazem parte do cotidiano dos estudantes é uma estratégia pedagógica que, além de respeitar e valorizar a cultura deles, possibilita maior engajamento às atividades propostas. Neste contexto, após a socialização oral da temática, foi proposta para os discentes a seguinte atividade:

Figura 3: Atividade produzida pelo estudante 08.

A CAPOEIRA FAZ PARTE DA CULTURA AFRICANA, QUE SURTIU NO QUILOMBO DOS PALMARES, QUE ERA PARA ONDE OS ESCRAVOS FUGIAM. É AO MESMO TEMPO UMA LUTA E UMA ARTE.

CIRCULE O INSTRUMENTO USADO PARA SE JOGAR CAPOEIRA:

AGORA DESEMBARALHE AS LETRAS E FORME O NOME DOS INSTRUMENTOS MUSICAIS:

	B R I A E M B U	Bamburão
	R T M O A B	Tombo
	O P E I A N D R	Pandeiro

ESCOLHA UM DELES ACIMA E FAÇA UMA FRASE:

eu já joguei um Pandeiro.

VOCÊ CONHECE ESSES INSTRUMENTOS?
 SIM () NÃO

QUAIS INSTRUMENTOS VOCÊ CONHECE?
 violão - Pimba - guitarra

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Por meio desta atividade foram resgatados os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática e acrescentadas outras informações sobre como a música, a dança e as festas brasileiras sofreram influência dos africanos, além de explorar algumas propriedades do SEA. Da análise da citada atividade, alguns aspectos merecem destaque: na atividade de desembaralhar as letras, por exemplo, o estudante o faz de forma incorreta na primeira ocorrência, no entanto, nas demais, realiza a atividade de forma correta. Isso demonstra que no aprendizado da escrita os erros não devem ser considerados isoladamente. Portanto, nem sempre a escrita errada de uma palavra revela desconhecimento.

Nesse sentido, muitas vezes, o estudante escreve de forma rápida e acaba não refletindo sobre a escrita. Assim, é imperioso que o trabalho com a escrita das palavras ocorra com frequência, de preferência todos os dias. No que diz respeito ao nível de escrita, vê-se que o estudante do 2º Ano encontra-se na fase alfabética.

Dessa forma, demonstra ter construído a maioria das propriedades do SEA, tais como perceber que as letras têm formatos fixos e que pequenas variações produzem mudanças na sua identidade. Logo, a ordem no interior da palavra não deve ser mudada, bem como uma letra pode se repetir no interior delas.

Construiu, outrossim, o aprendizado de que as letras notam a pauta sonora e segmentos sonoros menores que as sílabas. Compreendeu que a sílaba pode variar quanto à sua combinação e que, para escrever, além das letras usa-se também algumas marcas para marcar a nasalidade, como o til e as letras n e m.

Percebe-se, também, que o estudante já construiu o aprendizado de que as letras têm valores fixos sonoros, embora algumas letras tenham mais de um valor sonoro, como a letra R, quando escreve as palavras berimbau, tambor e pandeiro, vacilando, ainda, na escrita de palavras com RR no interior da palavra. Além disso, quando escreve pandeiro com N e berimbau com M, o estudante demonstra ter percebido que alguns sons podem ser representados por mais de uma letra, conhecendo, inclusive, a regra ortográfica que justifica a opção pela escrita de um e de outro.

Algo interessante de ser analisado é a escrita da palavra “pinhano” (piano) pelo estudante. Houve o acréscimo de um fonema, revelando a necessidade do trabalho com a

consciência grafema-fonema. O ideal é que o aluno tenha contato, em diversos momentos, com a escrita de palavras que o desafiem a refletir sobre essa e outras propriedades do sistema de escrita, a fim de que possa avançar na alfabetização, processo que não termina quando se chega à fase alfabética, vale ressaltar, mais uma vez.

Disso decorre a constatação de que não é necessário, nem ideal, que os estudantes apenas escrevam quando estiverem produzindo textos, até porque os momentos de produção de textos, quando realizados considerando as condições de produção e finalidades sociais, são mais raros, já que se deve evitar momentos “artificiais” de escrita, muito embora, muitas vezes, não se possa fugir deles.

Desta forma, conforme tão bem nos ensina Moraes (2012), é preciso alfabetizar por meio do contato com textos reais, considerando práticas sociais de uso. No entanto, é igualmente importante saber que haverá momentos em que a análise acerca do SEA se dará pelo contato com unidades menores, a saber, frases, palavras, e isso não significa que não se esteja alfabetizando na perspectiva do letramento.

Após o trabalho com a atividade anteriormente citada, foi desenvolvida outra cujo recorte segue abaixo narrado, no qual as falas da professora estão marcadas pela letra P e as falas dos estudantes estão representadas por letra E, vejamos:

P: Quem é o personagem principal da história?

E01: É o boi Blimundo, Tia. (Essa resposta foi anotada no quadro).

E05: O nome dele começa com b de boi, né, Tia?

P: É sim, muito bem. E se os nomes dos animais fossem escritos com a letra inicial do tipo de cada animal, qual nome nós daríamos a uma... foca?

E1: Fífia, Tia.

P: Isso. E a um Girafa?

E06: Gina, professora.

P: E se fosse uma vaca?

E08: Vilma, Tia...

Os estudantes passaram a dizer outros tipos de animais e a atribuir-lhes nomes, os quais foram todos anotados no quadro. Após a leitura de todas as palavras pelos estudantes, que já se

encontravam nas fases silábica e alfabética, foram solicitadas outras tarefas a eles como, por exemplo, que dissessem quais palavras possuíam o mesmo número de sílabas, quais palavras possuíam a mesma sílaba inicial, a mesma sílaba final.

Outra atividade bastante simples, mas que os estudantes gostam de fazer, é bater palmas a cada sílaba pronunciada, a fim de identificar a quantidade delas nas palavras. Após descobrir o número de sílabas da palavra, era solicitado que os estudantes dissessem outras palavras que possuíam o mesmo número de sílabas, então, outro estudante era chamado ao quadro para escrever as palavras citadas pelos coleguinhas.

Dando continuidade à temática em estudo, foi abordado o tema da ancestralidade. Aos estudantes foi solicitado, previamente, que trouxessem para a escola um de seus documentos pessoais. Alguns foram enviados previamente pelos pais, os quais foram digitalizados e reproduzidos na lousa mágica.

Foram analisadas as certidões de nascimento dos estudantes, com foco nos nomes deles, bem como dos pais e avós, os quais foram separados em listas diferentes no quadro. Depois, foram analisados quais eram os nomes mais recorrentes, a sílaba inicial que mais foi utilizada na escrita, quais nomes de mães, pais e avós possuíam o maior sobrenome etc. Foi um momento muito produtivo. Os estudantes se mostraram entusiasmados em ver os nomes dos membros de sua família serem trabalhados na escola.

No dia posterior, conforme havia sido combinado na reunião com os representantes da comunidade na qual a temática do projeto foi escolhida, foi convidada uma das pessoas mais idosos da comunidade, o bisavô de um dos estudantes, para uma conversa sobre a origem da comunidade. Previamente, elaborou-se, junto com os estudantes, um roteiro com perguntas que deveriam ser feitas por eles ao convidado.

Naquela oportunidade, ele contou a história da comunidade, o porquê do nome, os primeiros habitantes, como foi construção da igreja, o surgimento da associação de moradores que há no local, a chegada da energia elétrica, a primeira televisão que servia de cinema para toda vizinhança, enfim...

Foram momentos de encantamento e muito aprendizado, tanto para os estudantes quanto para o convidado que se mostrou muito satisfeito em perceber o interesse da escola, mais ainda dos estudantes, pela história da comunidade. Esse momento foi encerrado com um lanche que foi organizado pelos pais dos estudantes e servido por eles.

Dando continuidade ao trabalho com a temática, foi proposta a atividade que segue.

Figura 4: Atividade produzida pelo estudante 10.

SEPARE AS SÍLABAS DO NOME DOS INTEGRANTES DA FAMÍLIA, CONTE O NÚMERO DE SÍLABAS E DE LETRAS:

PAPAI		MAMÃE		IRMÃO		AVÓ	
pa	pai	ma	mãe	ir	mão	a	vó
SÍLABAS	LETRAS	SÍLABAS	LETRAS	SÍLABAS	LETRAS	SÍLABAS	LETRAS
2	5	2	5	2	5	2	3

DENTRO DE QUAL PALAVRA TEMOS UMA OUTRA PALAVRA?

irmão → mãe

AGORA ESCREVA UMA FRASE SOBRE CADA UM DELES ACIMA:

meu papai é alto.

mamãe é baixinha.

meu irmão é grande.

avó é baixinha.

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Por meio desta atividade, explorou-se as propriedades sonoras das palavras, habilidade tão importante principalmente para os estudantes que se encontram nas fases iniciais de escrita, muito embora o estudante que realizou esta atividade encontre-se na fase alfabética. Além da leitura, escrita de palavras e frases, segmentação de palavras, os estudantes puderem perceber que uma palavra pode conter outras palavras “dentro dela”.

Nesta atividade, alguns aspectos da escrita do estudante merecem atenção. Inicialmente, percebe-se a omissão de letras, processo fonético comum no processo de alfabetização, que pode ter acontecido por motivos diversos. Ao escrever as palavras *ato* (alto) e *rande* (grande), o estudante omite letras no início e no meio das palavras.

Quando foi solicitado, no entanto, que escrevesse as mesmas palavras de forma isolada no caderno, o estudante grafou-os de forma correta, o que indica que nem toda ocorrência que destoa da escrita convencional da palavra implica em desconhecimento por parte deles.


Muitas vezes, ao serem solicitados a escreverem frases ou pequenos textos, a pressa ou o nível de esforço que tem que dispender para grafar tantas letras e palavras faz com que o estudante cometa “erros” ocasionais. Assim sendo, não se pode julgar o nível de escrita do aluno baseado em escritas isoladas, às vezes, é preciso fazer vários testes durante o processo de apropriação da escrita, a fim de não interpretar de forma precipitada o erro apresentado por eles.


Em outras ocorrências, o erro pode revelar, também, o modo de fala do estudante, como se percebe na passagem em que ele grafa a seguinte frase: “*amivo e baixinha*” (A minha avó é baixinha), percebe-se que houve a junção das palavras, ocasionando a omissão de letras, como o dígrafo NH na palavra minha. Entretanto, ao grafar a palavra baixinha, o estudante escreve corretamente, o que comprova que, às vezes, algumas ocorrências na escrita não se trata de erros, mas sim “estratégias” das quais lançam mão os estudantes para escrever em menos tempo ou se trata de uma tentativa de reprodução do modo como fala.


Destarte, o devido respeito aos modos de fala dos estudantes é muito importante também no processo de apropriação da língua escrita, não somente visando não bloquear a escrita espontânea dos estudantes, mas também, e principalmente, como forma de reconhecimento da sua linguagem enquanto traço característico de sua comunidade. Por fim, analisaremos a atividade abaixo realizada pelo estudante 07, do 2º Ano, que se encontra na fase silábica-alfabética:


Figura 5: Atividade produzida pelo estudante 05.


TUDO TEM UMA HISTÓRIA E SEMPRE OCORREM MUDANÇAS. ISSO OCORRE NA NOSSA FAMÍLIA E TAMBÉM NAS COISAS QUE TEMOS AO NOSSO REDOR. COM A ESCRITA E COM OS OBJETOS QUE USAMOS, OCORREU A MESMA COISA.

A ESCRITA ERA FEITA EM PEDRAS USANDO PEDRAS PONTUDAS. 







APÓS ERA USADO PENAS E UM PAPEL CHAMADO PERGAMINHO. 

DEPOIS TEMOS AS CANETAS TINTEIROS. 

OS CADERNOS DE ANTIGAMENTE ERAM AS LOUSAS DE PEDRA 

E HOJE TEMOS CADERNOS, LÁPIS E CANETA 

DESENHE E ESCRIVA O QUE VOCÊ USA HOJE, NA SUA ESCOLA, PARA REGISTRAR O QUE APRENDE:

LÁPIS 	CADERNO 	CANETA 
COLA 	LIVRO 	BORRACA 

Fonte: Acervo da autora, 2024.

O estudante demonstra ter construído a maioria dos princípios do SEA, embora ainda esteja em consolidação o conhecimento de que as sílabas podem variar quanto ao seu formato (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VVC, CCVCC), já que escreve as palavras, basicamente, utilizando a estrutura canônica CV.

Ademais, o estudante necessita de um trabalho voltado à consciência fonêmica, a fim de identificar todos os fonemas com as respectivas letras que os representam na escrita, o que não implica dizer que deve ser submetido a exercícios enfadonhos de repetição de fonemas isolados nem de práticas reiteradas de reconhecimento de letras por meio reprodução repetitiva.

Esse trabalho com as partes sonoras das palavras pode acontecer de forma lúdica, por meio de atividades significativas, como jogos e o trabalho com textos da tradição oral, por exemplo. Logo, o despertar da consciência fonológica “que envolve múltiplas habilidades que se distinguem pela complexidade linguística e pelo grau de “consciência que demandam” (Soares, 2022, p. 170), como já dissemos, é deveras importante para o avanço do estudante rumo a uma escrita silábica.

Assim, embora simples, as atividades vivenciadas nessa oficina foram muito proveitosas, uma vez que possibilitaram a interação dos estudantes que se encontram em níveis diferentes de leitura e escrita, levando-os a refletir sobre a escrita de diferentes formas.

5.2.3 Oficina 02: Menina bonita do laço de fita

A terceira oficina teve vários objetivos, dentre os quais destacamos estimular o reconhecimento e o respeito pelas características físicas de cada estudante, relacionando-as aos fatores genéticos, além de estimular o respeito à ancestralidade e desenvolver a autoestima e o autocuidado.

O momento de leitura do dia deu-se por meio da leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, de autoria de Ana Maria Machado. A referida obra foi a base para o desenvolvimento dos trabalhos vivenciados nesta oficina. Durante a leitura do livro, foram exploradas diversas estratégias de leitura, a começar por aquelas que possibilitaram a análise da capa do livro.

Após a exploração dos aspectos multimodais da capa, desenvolveu-se a leitura do livro, que foi conduzida por questionamentos que estimularam a oralidade dos estudantes. O fascínio do coelho da história, que achava linda a cor da menina bonita do laço de fita, além das explicações dadas pela menina para justificar a sua cor, despertavam nos estudantes o interesse progressivo pelo livro.

Sempre relacionando os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como ao aprendizado que foi construído nas oficinas anteriores, houve diversas pausas durante a apreciação do livro, uma vez que os estudantes se recordavam de acontecimentos que guardavam similaridades com as explicações que a menina dava para justificar as origens de sua cor. Foram momentos de muita descontração e alegria.

Terminada a leitura, os estudantes foram convidados a recontarem oralmente a história, o que permitiu, fazê-los resumir os acontecimentos principais da história e apresentá-los de forma organizada. No que diz respeito ao trabalho com o sistema de escrita alfabética, foi desenvolvido a seguinte atividade descrita abaixo:

P: Quando o coelho queria saber o motivo de a menina ser tão pretinha, como ele perguntava?

Todos: Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha? (A frase foi decorada por todos os estudantes, pois, durante a leitura, sempre que o coelho fazia essa pergunta, era solicitado que os estudantes repetissem-na). Após escrever a frase no quadro, com a ajuda dos estudantes que soletraram as palavras, passamos a analisá-la.

P: Quantas palavras tem essa frase?

E03: Tem dez, Tia.

P: Somente dez? Vamos contar juntos?

E02: Isso pequenininho também é palavra, Tia.

P: Sim, é sim, ainda que seja bem pequena, é uma palavra.

E06: Então são quinze, professora.

P: Vamos contar juntos para ter certeza? Todos contaram juntos, enquanto apontávamos cada uma das palavras.

P: Isso mesmo, são quinze palavras. Vamos agrupar as palavras considerando a quantidade de sílabas? [...]

Com esse trabalho, foi feita a análise de algumas propriedades do SEA, além de possibilitar a leitura e escrita de frases e de palavras. Também foram ressaltados aspectos quanto à segmentação das palavras, habilidade extremamente importante no contexto de aprendizado inicial da escrita, sobretudo para a produção de textos.

Para finalizar esse momento da oficina, foi entregue aos estudantes uma atividade com o poema “Cores”. Após a leitura coletiva, os estudantes responderam a atividade por escrito. Aqueles que se encontravam nas fase pré-silábica e silábica contaram com a ajuda da professora e dos estudantes que já estavam em fases mais avançadas e que fazem uma espécie de monitoria.

Essa interação constante entre estudantes com diferentes idades e níveis de leitura e de escrita, que por muitos pode ser encarada como um obstáculo para a aprendizagem dos estudantes, tem se revelado um instrumento potencializador de conhecimento, na medida em que promove a cooperação e o respeito às heterogeneidades.


Figura 6: Atividade produzida pelo estudante 07.

CORES.
EMILY MCKINNON

A COR DOS MEUS OLHOS OU DA MINHA PELE,
VERMELHA, AMARELA, NEGRA OU AZUL,
SÃO SÓ APARÊNCIA.
POR SUA CAUSA NÃO DEIXE MORRER.
O QUE PODE EXISTIR ENTRE MIM E VOCÊ...


ESSE PEDACINHO DA POESIA, FALA SOBRE AS DIFERENÇAS.
SOMOS DIFERENTES, MAS TODOS SOMOS IGUAIS.


QUAIS CORES APARECEM NA POESIA? PINTE E ESCREVA:



VERMELHA AMARELA AZUL

COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM:
A COR DOS MEUS OLHOS OU DA MINHA PELE, SÃO SÓ APARÊNCIA.

PINTE A COR DOS SEUS OLHOS: 

PINTE COM A COR DA SUA DA SUA PELE: 

COMPLETE A FRASE:
EU SOU ASSIM: MORENO

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Com essa atividade, buscou-se desenvolver o respeito pelas diferenças, bem como possibilitar a elevação da autoestima dos estudantes. Percebe-se que quando indagado acerca da cor dos seus olhos, o estudante pinto-os de preto, ao passo que tanto na pintura quanto na escrita ele se considera moreno, no entanto, o estudante é de cor negra.

Quando questionado acerca da sua cor, o estudante afirmou que a sua mãe falou que ele era moreno, afirmando que não achava a sua cor bonita. Disso decorre a necessária reflexão acerca da importância do letramento racial, já que:

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida dos aprendizes, não apenas no ambiente escolar, mas também fora dele. A educação antirracista e a teoria racial crítica fazem parte do rol das abordagens de pesquisas críticas cujo escopo consiste em entender a intrínseca relação entre discurso e práticas sociais. Isso se aplica, mais especificamente, à produção e à reprodução do poder, à ideologia, à dominação simbólica e à construção de estereótipos relacionados à composição do outro (Silva, 2019, n.p.).

Destarte, o letramento racial dos estudantes é uma das competências mais necessárias na escola hodierna, pois o racismo, que é estrutural, é perpassado de maneira muito sutil, tendo

forte aceitação e reprodução no seio familiar, inclusive, devendo ser trabalhado desde os primeiros anos de escolaridade.

Diante disso, é preciso fortalecer os estudantes, fazendo-os perceber e valorizar a beleza da sua cor e toda a potência que o povo negro tem. Outrossim, instrumentalizá-los para que eles sejam vozes de resistência e ensino dentro de seus lares, junto aos seus familiares que, muitas vezes, reproduzem as injúrias raciais de que foram vítimas sem nem perceber, como o estudante acima citado que relevou que a sua cor predileta era vermelha, mas que a sua mãe não lhe comprava roupas vermelhas, porque “negro não combina de vermelho”.

Constatada essa dificuldade de autoaceitação da própria cor pelos estudantes, foram resgatados os conhecimentos construídos nas oficinas anteriores, bem como as interações travadas ao longo da exploração do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, na tentativa de fazê-los reconhecer e valorizar a sua cor e suas características.

Foram momentos muito ricos vivenciados nesta oficina, tais como quando o estudante questionou: “Então eu sou um negro bonito como a menina bonita do laço de fita? E outra estudante, que é branca, respondeu: “A gente é mais bonito, igual os reis da África que Tia mostrou para a gente”. Muito interessante, também, foi a realização da atividade abaixo:

Figura 7: Atividade produzida pelo estudante 14.

ERA UMA VEZ UMA MENINA LINDA, LINDA. OS OLHOS DELA PARECIAM DUAS AZEITONAS PRETAS, DAQUELAS BEM BRILHANTES. OS CABELOS ERAM ENROLADINHOS E BEM NEGROS, E A PELE ESCURA E LUSTROSA.

CADA PESSOA TEM CARACTERÍSTICAS DIFERENTES. E VOCÊ COMO É? SE DESENHE E APÓS ESCREVA ALGUMAS CARACTERÍSTICAS SUAS:

- 1 alho preto
- 2 seria
- 3 cabelo escuro
- 4 eu sou magro
- 5 eu sou moreno

E COMO ERA A MENINA BONITA DO LAÇO DE FITAS. DESENHE E ESCREVA:

- 1 cabelo escuro
- 2 ela é magra
- 3 os olhos dela são pretos
- 4 ela usa um laço rosa
- 5 ele é muito sorridente

ESCREVA UMA FRASE SOBRE VOCÊ:

Eu sou uma menina muito legal

Fonte: Acervo da autora, 2024.

A referida atividade possibilitou a análise das suas características por cada estudante. Muitos se identificaram com a cor da “Menina Bonita do Laço de Fita”, outros, em que pese perceberem a semelhança, continuavam afirmando que eram morenos. Algo muito importante, outrossim, é permitir que crianças de diversas idades possam juntas refletirem acerca das questões raciais e sociais, podendo expressar o seu aprendizado por meio de diferentes meios.

Percebeu-se que as crianças menores não possuíam dificuldades de se reconhecerem negras ou de despreverem-se, enquanto as maiores já demonstravam certa dificuldade, talvez em virtude de experiências negativas as quais já foram submetidas.

Para descrever as suas características por meio da escrita, alguns estudantes que ainda não percorreram todo o caminho do SEA contaram com a ajuda de um colega mais experiente; outros representaram-na por meio de desenhos, mas todos puderam contribuir para a construção desse conhecimento.

Assim, é importante destacar que, muito embora o professor possa (na verdade, deva) trabalhar com atividades diferenciadas para determinados grupos considerando as especificidades de cada estudante, é igualmente relevante que sejam desenvolvidas atividades iguais para todos os estudantes, a fim de que eles possam responder de acordo com o nível de conhecimento apresentado no momento.

Para que isso seja possível, pode-se realizar a mesma atividade requerendo diferentes habilidades do SEA, habilidades que ensejam um maior nível de compreensão das correspondência grafema-fonema, habilidades no que tange as questões ortográficas, diferentes objetivos de leitura.

Enfim, no trato com a heterogeneidade nas turmas multisseriadas todas as escolhas didáticas devem ser feitas visando o aprendizado dos estudantes, sem se ater,

necessariamente, a um método. Na verdade, o que não se pode, de jeito nenhum, é alfabetizar sem a devida sistematização que requer o ensino, assim como nos ensinou Magda Soares (2022):

[...] é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança- dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita - para orientar seus próprios passos e os passos das crianças- é o que de denominou alfabetizar com método: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que de diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos de alfabetização. (Soares, 2022, p. 352).


Destarte não existe um método certo, as escolhas didáticas do professor, por outro lado, impactarão sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. O trabalho com a sequência didática em comento continuou com a vivência da atividade que segue:

Figura 8: Atividade produzida pelo estudante 12.

O COELHO QUERIA SER MUITO PRETINHO IGUAL A MENINA BONITA DO LAÇO DE FITAS, E COM ISSO, SE CASOU COM UMA COELHINHA PRETINHA.
 ANTES DISSO, O QUE ELE FEZ PARA TENTAR FICAR PRETINHO COMO A MENINA?
 CIRCULE:

TINTA CHUVA FEIJÃO
 CAFÉ JABUTICABA

VEJA A CAPA DO LIVRO E RESPONDA:



▪ QUAL O NOME DO LIVRO?
 menina bonita do laço de fita

▪ QUEM É A AUTORA?
 ana maria machado

• VOCÊ GOSTOU DESTA HISTÓRIA?
 SIM () NÃO

SOBRE O QUE CONTA ESTA HISTÓRIA?
 a menina queria um bico que o coelho perguntava
 e ela fazia para ela se pretinha

Fonte: Acervo da autora.

Da análise da atividade acima, percebe-se que aquilo que, em um primeiro momento, parece ser um erro por parte dos estudantes no que tange à segmentação das palavras ou o plural, trata-se, na verdade, de uma tentativa de reprodução da fala por meio da escrita. Isso fica claro quando, na mesma atividade, os estudantes demonstram dominar essas habilidades.

No tocante à referida temática, é relevante considerar que:

A alfabetização, como processo de escrita, sobretudo na infância, se apresenta como um processo da maior complexidade; desde a assimilação das diferenças específicas da camada fônica da língua, observadas as variantes linguísticas, até as diferenças marcadas e marcantes entre o sistema fônico e o sistema gráfico. [...] O raciocínio linguístico na infância busca regularidades no sistema da língua, do tipo: *comi, bebi, fazi*; disto resultam problemas de natureza: fônica, gráfica, mórfica, sintática etc. Logo: trabalhar desde o início do letramento com a responsabilidade de grafiação de forma dicionarizada é um acréscimo prematuro de complexidade que pode atropelar o processo; e que quase sempre o faz (Simões, 2006, p. 49)

A autora nos chama a atenção para um aspecto muito importante que é a consideração da língua falada pelos estudantes. Nas turmas multisseriadas do campo é muito comum que os estudantes tragam consigo marcas próprias de sua comunidade linguística. Dessa forma, deve-se considerar essas variações, compreendendo que interferirão na escrita dos estudantes, já que eles tentam, na escrita, reproduzir a sua fala. Destarte, o trabalho rigoroso com a norma padrão da língua pode (e deve) esperar.

Cientes disso, é importante que conteúdos de ortografia (tampouco de análise linguística) não sejam antecipados na etapa inicial de escolarização da escrita, já que:

A aprendizagem da ortografia não pode ser confundida com a aprendizagem do SEA e não deve começar, de forma sistemática, antes que os alunos já tenham consolidado as diversas correspondências grafema-fonema de nossa língua (e comentam erros naturais e inevitáveis (Moraes, 2012, p. 161).

Em vista disso, é preciso que haja um olhar mais acurado acerca do “erro” cometido pelos estudantes, pois, conforme já explicitamos, eles não implicam mero desconhecimento perante a língua enquanto objeto, pelo contrário, revelam a forma como, naquele momento, o estudante concebe a escrita. A par disso, acredita-se que no momento de apropriação da língua escrita o trabalho deve voltar-se para as regularidades da língua.

Do exposto, fica a lição de que o aprendizado da ortografia é paulatino e não linear, e acompanha o estudante em todas as fases da sua vida. Logo, não se pode esperar, tampouco pouco exigir, que estudantes no início do processo de alfabetização escrevam considerando todas as correspondências da língua, pois esta exigência pode representar um bloqueio ao avanço do deles. É preciso “normalizar” o erro, mais que isto, é preciso concebê-lo como um aliado, como um indicador no processo de ensino e aprendizagem, logo não devemos permitir que a nossa pressa de colher, atrapalhe o momento de plantar (Geir Campos).

5.2.4 Oficina 04: Vamos ao cinema!

Durante a reunião com a comunidade, na qual foi decidida a problemática que deveria ser trabalhada no projeto, ficou combinado que haveria um momento no qual os estudantes vivenciariam alguma atividade na cidade.

Parece algo simples, mas o fato de sair com os coleguinhas e os professores é algo muito especial para os estudantes, principalmente porque moram na zona rural, que fica bem distante do centro da cidade, e não costumam sair da comunidade com frequência. Ademais, vivenciar um momento em outro ambiente, com outra dinâmica, implica um momento de grande aprendizado, que requer grande cooperação entre os estudantes e o professor.

De início, não escolhemos um lugar nem a atividade que seria desenvolvida, combinamos que seria feito junto com os estudantes. Alguns dias depois, uma coleguinha da turma deixou a escola e foi morar na cidade. Os estudantes ficaram bastante tristes, pois era uma coleguinha bem especial para todos da turma.

A estudante participava do projeto de monitoria, ajudando os alunos na execução de diversas tarefas. Por estar alfabetizada, lendo com autonomia, ela transitava entre todos os grupos de trabalho, ajudando os estudantes em suas dificuldades e potencialidades e, por isso, mantinha um excelente relacionamento com todos.

Ademais, a aluna era parente de muitos estudantes da turma, algo que nas turmas multisseriadas do campo é muito comum, dessa forma:

Essa homogeneidade, do ponto de vista de cada escola do campo, favorece, potencialmente, as relações socioafetivas, o acompanhamento dos pais à vida escolar dos filhos, as relações entre família/comunidade e escola. Nesse sentido, tal unidade, sentimento de pertença e identificação entre os pares, pode favorecer as interações realizadas no contexto da sala de aula, potenciando, também, as aprendizagens escolares mais específicas, ou seja, defendemos que a unidade sociocultural presente nas escolas do campo (entre as crianças, as crianças e professores, corpo escolar e comunidade) pode favorecer o trabalho com a heterogeneidade de conhecimentos, que, como vimos, também é permeada pelos fatores ideológicos, culturais e sociais (Leal; Sá; Silva, 2012).

Esse traço comum de parentesco entre os discentes revela-se, conforme afirmam as autoras, em um elemento profícuo à aprendizagem. Os laços afetivos que os unem permitem a necessária cooperação, interação e respeito tão importantes ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, trabalho em duplas e grupos, bem como o acompanhamento individualizado, faz parte da rotina da turma, embora o foco seja em atividades que todos possam realizar juntos, algo que muito contribui para o desenvolvimento dos estudantes.

Na verdade, conforme defendemos neste trabalho, não existe um método ou uma estratégia certa. Didática certa é aquela que ajuda o estudante a construir o seu aprendizado, que compreende as necessidades gerais e individuais de cada um deles, sistematizando a prática

docente de forma inclusiva e significativa, respeitando a heterogeneidade intrínseca de cada turma, sobretudo no contexto da multisseriação.

Quanto à escolha do lugar para a atividade externa se deu após ouvir um diálogo entre dois estudantes que se queixavam da saída da coleguinha. Eles conjecturavam onde ela estaria morando, qual seria a nova escola, e, entusiasmados, questionaram-se: “Será que Lelê está morando perto do cinema?” O entusiasmo foi tanto que chamou atenção.

Terminado o recreio, os estudantes foram questionados se estavam com saudade da coleguinha. Após todos afirmarem que sim, foi sugerido que lhe fizessem uma visita. Após algumas sugestões, chegamos à conclusão de que poderíamos aproveitar para chamá-la para ir ao cinema. Foi um alvoroço só, pois, dos catorze estudantes da turma apenas um já havia ido ao cinema, mesmo fazendo alguns anos que a cidade conta com essa atividade de lazer.

No mesmo dia, foi enviado um comunicado para os pais, questionando-os acerca da viabilidade da ação, bem como solicitando a permissão expressamente. Após o retorno positivo de todos os pais dos estudantes, passamos a planejar a viagem, a qual passou a ser o grande assunto da escola, já que a ida ao cinema foi estendida para os alunos de todas as turmas.

O planejamento dessa ação se dividiu em várias outras ações, que se concretizaram por meio da produção de vários gêneros textuais, tais como a produção de um requerimento à Secretaria de Educação solicitando que um ônibus fosse disponibilizado para levar os estudantes.

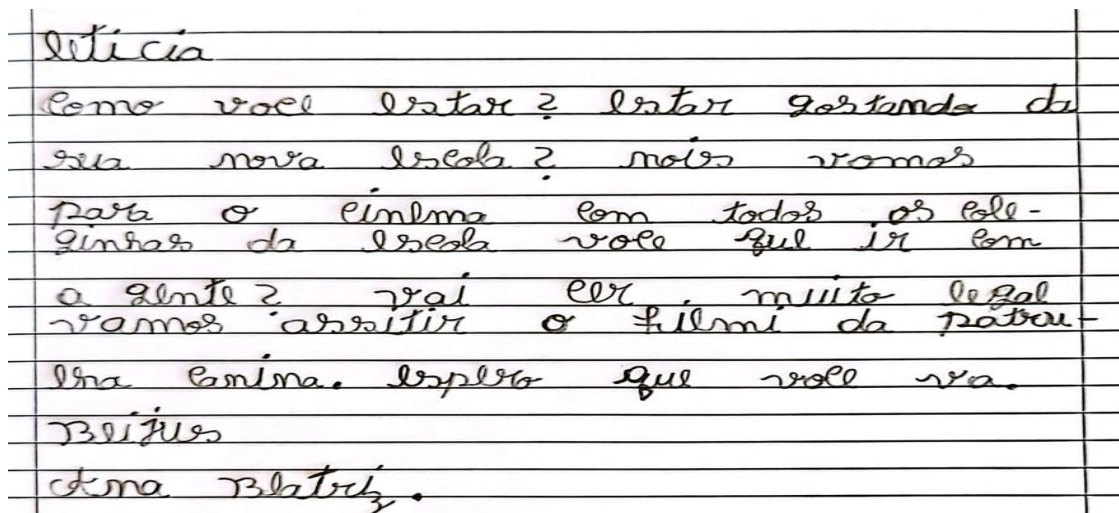
Foi produzido, também, um contrato de “bom comportamento”, cujas regras foram debatidas junto com os estudantes, uma lista de tudo o que iríamos precisar, já que a turma passaria boa parte do dia fora. Fizemos uma lista escolhendo outros lugares que os estudantes tinham interesse em visitar, antes, porém, realizamos uma pesquisa na internet sobre os possíveis lugares para que eles pudessem decidir conforme os seus interesses.

Um dos primeiros textos produzidos foi sugestão de uma estudante ao ser questionada sobre qual meio poderíamos utilizar para nos comunicar com a coleguinha que foi morar na cidade, já que acreditávamos que nem ela nem os familiares dispunham de telefone celular.

Ela sugeriu que fizéssemos um bilhete e enviássemos pela cozinheira que mora próximo à garota. O bilhete foi transformado coletivamente em uma mensagem de *WhatsApp*, com o auxílio da “lousa mágica”, já que a cozinheira tinha o contato da mãe da garotinha, que havia lhe repassado recentemente para que pudesse avisá-la quando a transferência estivesse pronta.

Vejamos a primeira versão feita por uma estudante da turma que foi a escriba da vez.

Figura 9: Atividade produzida pelo estudante 11.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Por se tratar de um gênero textual do conhecimento da maioria dos estudantes, para a escrita da primeira versão do bilhete não foi feita uma sistematização inicial do gênero, o que aconteceu posteriormente quando da produção do requerimento, já que partimos das características e condições de produção do bilhete, evoluímos para a carta para se chegar ao novo gênero, conforme ensina Bezerra (2022), ao defender o trabalho em cadeia com os gêneros textuais.

A estudante evidencia compreender as condições e o propósito comunicativo do gênero. Esse fato evidencia a necessidade iniciar o trabalho com base nos conhecimentos prévios dos estudantes. Eles sempre vão trazer algum conhecimento ou informação que possa ser o elemento inicial para a construção do novo saber.

No que concerne à escrita, a estudante se encontra na fase alfabética. Escreve de forma legível, com espaçamento entre as palavras, fazendo, inclusive, a translineação. Oscila entre o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Usa os sinais de pontuação, mas não acentua as palavras.

Demonstra dominar as correspondências grafema-fonema, escrevendo palavras com padrões silábicos diversos, com regularidades diretas e contextuais, embora ainda cometa erros

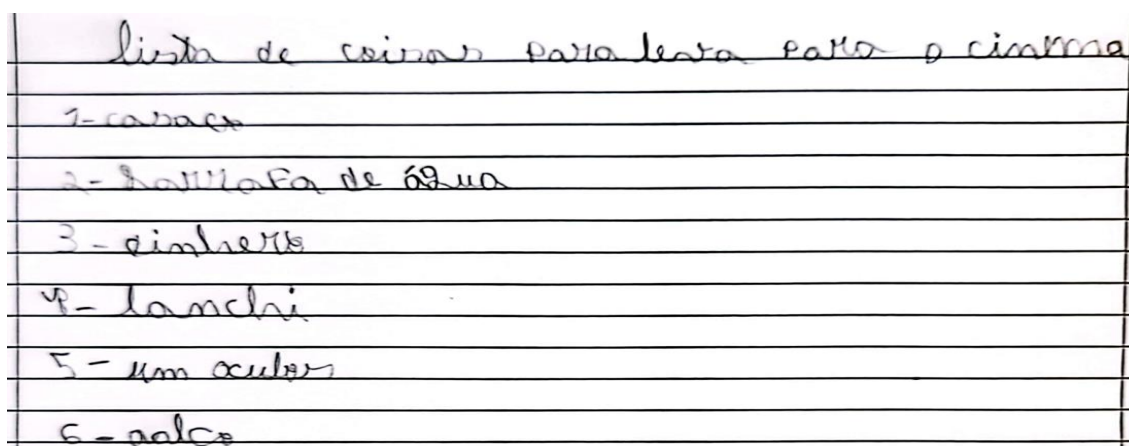
ortográficos. O texto apresenta um bom nível de coesão e coerência, além de apresentar um bom domínio das regras básicas de concordância verbal.

Dando continuidade à produção dos gêneros textuais que possibilitaram o planejamento e realização da viagem com a turma, sempre com foco na temática do projeto, conversamos sobre a importância da cooperação e do respeito entre todos os que iriam participar do evento.

Para isso, após discussão conjunta, listamos, no quadro, algumas regras de “boa conduta” que todos deveriam seguir durante toda a viagem: no ônibus, no cinema, no passeio pelas lojas, nas visitas aos outros lugares escolhidos. Desenhamos o trajeto, fizemos o orçamento da viagem, calculando os valores que iríamos precisar, exceto para a compra dos ingressos do cinema que foi custeada pelos professores; e, por fim, os estudantes fizeram uma lista do que deveriam levar.

Vejamos a produção de uma lista feita por uma estudante do 3º Ano estudante:

Figura 10: Atividade produzida pelo estudante 13.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Da análise do texto percebe-se que a estudante conhece a estrutura do gênero. Está na fase alfabética, escrevendo de forma legível, ocupando toda a pauta da página, realizando o devido espaçamento entre as palavras. Escreve palavras com padrões silábicos diversos, demonstrando dominar as correspondências regulares diretas entre grafemas e fonemas e a maioria das correspondências contextuais.

O trabalho com as regularidades diretas, que podem ser ensinadas por meio de regras, bem como as regularidades contextuais, que passa pela análise da quantidade de possibilidades de escrita para marcar a nasalidade, deve ser constante durante o processo de alfabetização dos

estudantes. O contato reiterado com textos diversos, escrita e leitura de palavras, frases e textos ajudarão os estudantes a avançarem rumo à escrita ortográfica.

Após intensa preparação, o grande dia chegou! O transporte chegou bem cedo. Os estudantes foram organizados, houve um momento de conversa prévia, a fim de relembrar as regras construídas coletivamente. Durante o trajeto, as crianças cantavam, apreciavam a paisagem, apontavam para lugares pelos quais já haviam passado, foi um momento de grande interação entre eles.

Ao chegar ao cinema, cuja sessão foi reservada exclusivamente para a escola naquele dia e horário, já estava tudo pronto, O filme começou a ser exibido, antes, porém, houve a sessão de fotos no encarte do filme. Um dos momentos mais esperados foi a chegada da coleguinha, que foi recepcionada com muita alegria por todos. Após muitas fotos, o filme começou.

Os estudantes vibraram, cantaram, se divertiram muito. Foi muito gratificante proporcionar aquele momento rico em aprendizado. Encerrada a exibição do filme, houve uma pausa para o lanche (que foi organizado pela escola). Passeamos pelas lojas, analisamos e discutimos sobre o valor de alguns produtos, aproveitando para refletir acerca da questão do consumismo. Posteriormente, visitamos a igreja matriz, o estádio municipal, a praça principal da cidade e a academia das cidades.

No caminho de volta, embora exaustos, os estudantes não cabiam em si de tanta alegria, relembrando os momentos mais emocionantes e engraçados do dia. Percebendo o entusiasmo deles, propomos que eles fizessem um relato de viagem, visando organizar em um livro, o qual ficaria na biblioteca da escola, que poderia ser consultado futuramente por eles e outros estudantes novatos. Eles adoraram a ideia.

De todas as atividades vivenciadas neste projeto, essa foi uma das mais importantes. A interação entre os estudantes, inclusive entre estudantes de diversas idades e de turmas diferentes, o respeito, a cooperação foi o maior aprendizado de todos. Após esse dia, foi percebida, claramente, uma diminuição nas brincadeiras de “mau gosto” apontadas pelos pais. Além disso, a hora do recrio que era em momentos distintos para evitar o contato entre as crianças de diferentes turmas e idades passou a ser no mesmo horário sem maiores sobressaltos.

Com o trabalho desenvolvido nesta oficina, restou-nos a certeza de que além de mediar os conhecimentos historicamente acumulados, a escola também é lugar de construir valores, mudar atitudes, humanizar-se, de conhecer e reconhecer a si e ao outro, já que “A alegria não

chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996).

5.2.5 Oficina 05: Jogando também se aprende!

Aprender as convenções da escrita é uma tarefa complexa, mas não precisa ser enfadonha e desmotivante. Conforme defendemos ao longo deste trabalho, as escolhas didáticas feitas pelo professor podem contribuir sobremaneira para que o processo de apropriação da leitura e da escrita se dê de forma prazerosa e significativa.

Nesse contexto, os jogos pedagógicos relevam-se meios extremamente profícuos à compreensão das propriedades do SEA, proporcionando a reflexão de forma lúdica. Os jogos acompanham o indivíduo desde o nascimento, sendo fonte de grande aprendizado. Elemento simbólico que é, permite aos indivíduos (re)construir a realidade, por isso:

Concebemos, ainda, que o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que, geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência. Fromberg (1987), ao discutir sobre os jogos, destaca algumas de suas características: representam a realidade e as atitudes humanas; possibilitam a ação no mundo (mesmo que de modo imaginário); incorporam motivos e interesses da própria criança; estão sujeitos a regras, sejam elas explícitas ou implícitas; e têm alto grau de espontaneidade na ação (Brandão, 2009, p. 10).

Destarte, para muito além da ludicidade, os jogos pedagógicos constituem-se como aliados no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo por proporcionar a construção do conhecimento por meio da manipulação, criação e recriação da realidade, estimulando o protagonismo indispensável à construção da escrita pelo estudante.

Além disso, é preciso considerar que, durante a Educação Infantil, a criança interage constantemente com jogos de naturezas diversas, o que contribui para o desenvolvimento de muitas competências e habilidades, e sendo os Anos Iniciais uma etapa de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos construídos naquela etapa, é preciso partir destes conhecimentos visando desenvolver novas habilidades e competências.

Destarte, a continuidade do trabalho com jogos e brincadeiras parece ser uma estratégia promissora também nesta etapa de ensino. É necessário, entretanto, que haja um equilíbrio entre as funções lúdicas e educativas, desenvolvendo um trabalho sistematizado com os jogos, por meio de objetivos claros, previamente traçados, ademais:

Além de organizar a situação e selecionar os jogos a serem disponibilizados em função dos objetivos, a presença do professor como mediador das situações é fundamental, já que ele “dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e encorajamento diante da derrota e ajuda na construção progressiva da noção de regra” (Leal *at al*, 2005, p.119).

Mais uma vez o papel mediador do professor é fundamental. Isso se evidencia tanto na escolha dos jogos quanto na definição dos objetivos didáticos pretendidos. Além disso, o professor orienta o trabalho, conduzindo a vivência dos jogos para extrair o máximo de conhecimento possível. Esses conhecimentos abrangem aspectos cognitivos, bem como habilidades, competências e atitudes que os jogos podem desenvolver nos estudantes.

Compreendendo tamanha relevância do trabalho com os jogos, esta oficina almeja, além do desenvolvimento de diversas competências e habilidades atitudinais, tais como cooperação, o respeito, a empatia, a resiliência, explorar algumas propriedades do sistema de escrita alfabética, ampliação do domínio das correspondências grafemas-fonemas, além de trabalhar a produção de textos orais e escritos.

O trabalho com os jogos começou com a disponibilização de pilotos para quadro branco para que os estudantes jogassem “o jogo da força”, ao passo que outro grupo de estudantes jogava “o jogo da velha”, e outro o jogo da memória silábico. Embora simples, manipular objetos que são tipicamente “do professor”, faz com que os estudantes assumam um papel “novo”, que os fazem sentir motivados a aprender.

Em que pese a maioria dos estudantes já conhecessem as regras dos jogos, elas foram devidamente explicitadas, uma vez que alguns coleguinhas que não costumavam brincar foram inseridos nos jogos desta vez.

No que tange ao “jogo da força”, Moraes (2012) esclarece-nos que nesse tipo de jogo “envolve uma avaliação consciente das possibilidades de combinações de grafemas e das estruturas silábicas da nossa língua”. Por meio de uma análise consciente, a fim de descobrir a palavra, os estudantes podem refletir sobre algumas propriedades do SEA, de forma lúdica e

prazeroso, resolvendo desafios que podem variar de acordo com os objetivos didáticos pretendidos.

Os estudantes escolhiam as palavras a serem descobertas pelos colegas. Essas palavras, ao serem reveladas, eram escritas por eles no quadro e, posteriormente, eram objeto de reflexão das mais variadas formas, o mesmo acontecia com os estudantes que jogavam o “jogo da memória silábico”.

Eles deveriam escolher duas cartas. No primeiro bloco, os alunos encontravam imagens de animais, enquanto no segundo bloco deveriam encontrar a sílaba inicial (ou final) da escrita dos nomes dos animais anteriormente encontrados. Todas as palavras trabalhadas foram objeto de reflexão no que tange às diversas propriedades do SEA, também acerca das correspondências grafemas fonemas, sobretudo quando eram convidados a escreverem no quadro as palavras “encontradas” nos jogos.

Outro jogo muito simples, mas muito rico para o trabalho com SEA é o alfabeto móvel. Foram distribuídos quatro potinhos contendo letras de plástico. Os estudantes foram divididos em grupos, segundo as fases de escritas que se encontravam, misturando aqueles que se encontravam em fases próximas.

Com o alfabeto móvel, os estudantes puderam compor e decompor palavras a partir de diversos comandos e objetivos. Produzir palavras com determinada quantidade de sílaba, com a certa sílaba inicial ou final, palavras que rimem com algumas que foram escolhidas pelos coleguinhas.

Outro comando que os estudantes gostam muito é descobrir o animal que o estudante representou por meio da mímica e escrever o nome desse animal, ao passo que um terceiro coleguinha deve ler. Estas atividades despertam no estudante o gosto pelo aprendizado, pois retira o peso “do erro”, que muitas das vezes bloqueia os estudantes.

Já que se trata de uma “brincadeira”, os estudantes se mostram menos preocupados em errar, sobretudo porque o comando dado aos grupos sempre se baseia na cooperação, não existindo competição entre grupos. Um grupo vence quando cumpre todas as tarefas executadas.

Noutro momento desta oficina, o trabalho com os jogos centrou-se na exploração da caixinha de jogos do CELL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade

Federal de Pernambuco). São dez jogos, os quais exploram diversas habilidades do SEA, além de fazer refletir sobre algumas correspondências grafema-fonema.

Um dos jogos preferidos dos estudantes é o “caça-rimas”. Por meio desse jogo é possível perceber que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; além de comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (Brasil, 2009).

Também na vivência desse jogo, o direcionamento dado fez toda a diferença. Tendo bem claros os objetivos acima listados que se pretendiam alcançar, o jogo foi conduzido de forma que os estudantes pudessem refletir acerca das unidades menores das palavras. Para que isso ocorra, eles precisaram entender bem as regras do jogo que foram lidas e discutidas com eles.


Muito relevante, também, foram os questionamentos feitos durante a vivência do jogo, levando os estudantes a refletirem e grafarem outras palavras que apresentavam as mesmas rimas das palavras do jogo, por exemplo. Por se tratar de um jogo, os estudantes demonstravam bastante entusiasmo em cada rima encontrada, gerando uma competição saudável que os desafiavam a encontrar os pares que rimam cada vez mais rápido.

Outro jogo que eles apreciam bastante e que são sempre objeto do nosso trabalho pedagógico são os jogos de tradição oral. Um exemplo bem significativo com esse trabalho é o que foi desenvolvido durante a vivência da oficina que visava conhecer a influência da cultura africana com a cantiga de tradição oral “Escravos de Jó”.


Por se tratar de uma canção da tradição oral, bem como uma brincadeira, permite desenvolver desde a coordenação, além de trabalhar aspectos da consciência fonológica de forma lúdica. Como se trata de um texto que os alunos sabem de cor, favorece o trabalho com o reconhecimento das correspondências grafemas-fonemas.

A seguir, veremos algumas atividades que foram vivenciadas a partir de cantigas de tradição oral conhecidas pelos estudantes.

Figura 11: Atividade produzida pelo estudante 12.




ALGUMAS BRINCADEIRAS QUE SE BRINCA HOJE, TEM ORIGEM AFRICANA.



ESCRAVOS DE JÓ É UMA BRINCADEIRA QUE TEM SUA ORIGEM NOS ESCRAVOS.

ACREDITA-SE QUE A MÚSICA ERA A HISTÓRIA DE UM HOMEM, O JÓ, QUE TINHA ESCRAVOS QUE JOGAVAM CAXANGÁ, QUE PODE SER UM CHAPÉU OU ALGO PARECIDO COM UM SIRI. A RODA SIMBOLIZA OS HOMENS RICOS DA ÉPOCA, QUE ERAM DONO DOS ESCRAVOS E QUEM FAZIA O ZIGUE-ZIGUE-ZÁ, ERAM OS ESCRAVOS FUGITIVOS PARA DESPISTAR O CAPITÃO DO MATO, QUE OS PERSEGUIA PARA TRAZER DE VOLTA AS FAZENDAS.

ESCRAVOS DE JÓ
JOGAVAM CAXANGÁ
TIRA PÔE
DEIXA FICAR
GUERREIROS COM GUERREIROS
FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ



OBRA DE IVAN CRUZ

REESCREVA A MÚSICA COLOCANDO O ESPAÇO ENTRE AS PALAVRAS:

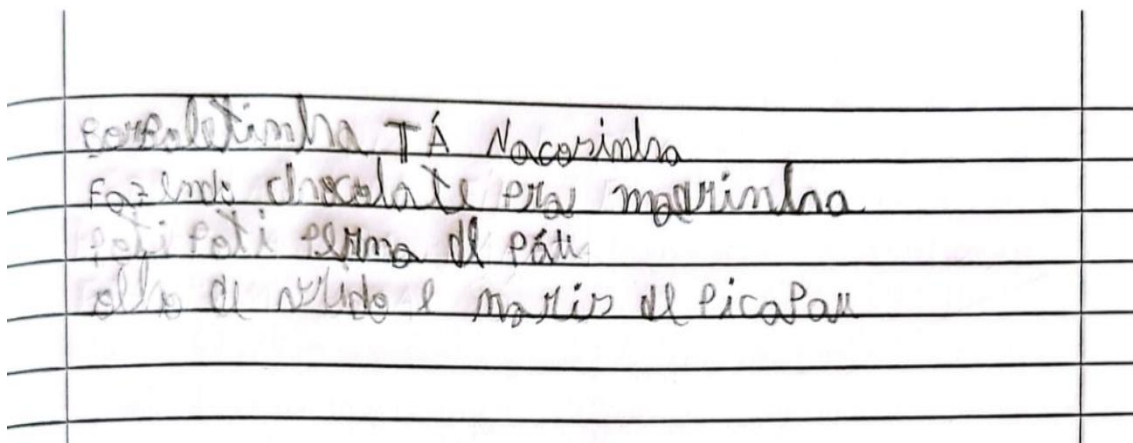
ESCRAVOS DE JÓ
JOGAVAM CAXANGÁ
TIRA PÔE
DEIXA FICAR
GUERREIROS COM GUERREIROS
FAZEM ZIGUE ZÁ

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Da análise dessa atividade, percebe-se que a estudante escreve de forma legível, utilizando toda a pauta da página, respeitando a direção da escrita, reconhecendo a estrutura do texto em versos. Ademais, segmenta as palavras, escrevendo com prontidão palavras cuja grafia já memorizou (já que não se utilizou do texto acima para escrever). Escrevendo palavras com estruturas composicionais diversas, além de demonstrar dominar a leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas e contextuais.

Ainda no contexto do trabalho com as cantigas de tradição oral e músicas infantis de conhecimento dos estudantes, analisemos uma produção de outra estudante do 3º ano:

Figura 12: Atividade produzida pelo estudante 13.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Ao reproduzir por escrito uma cantiga infantil que conhece de cor, a estudante também demonstra conhecer a estrutura do texto em verso. Oscila quanto à segmentação das palavras, talvez pela pressa com que grafou o texto, já que ao longo dele demonstra dominar a segmentação das palavras por meio de espaços em branco. Além disso, há passagens no texto que evidenciam que houve uma transposição da linguagem oral da criança (*pra* e *vidro*) para a escrita, o que, conforme já defendemos, não deve ser cerceado, sobretudo nessa fase da alfabetização.

Em ambas as produções, os estudantes demonstram se encontrar na fase alfabética da escrita, devendo o trabalho com a alfabetização voltar-se para um domínio das correspondências grafemas-fonemas, visando com que os estudantes avancem, cada vez mais, rumo a uma escrita ortográfica.

As atividades desenvolvidas nesta oficina demonstram que o trabalho com jogos, brincadeiras e textos poéticos de tradição oral de conhecimento dos estudantes pode favorecer o desenvolvimento de inúmeras habilidades, fazendo-os refletir acerca das propriedades do SEA, bem como acerca das correspondências grafema-fonema sem que o façam por meio de atividades enfadonhas e descontextualizadas.

Embora simples, a opção por cada atividade desempenhada, não somente na vivência das oficinas descritas neste estudo, mas durante o desenvolvimento das aulas, parte da análise e avaliação das necessidades reais da turma, ajustando as atividades às fases em que se encontram os estudantes.

Para isso, além do trabalho coletivo, em grupos, em duplas, faz-se necessário, algumas vezes, o acompanhamento individualizado, com atividades diferenciadas, visando atender às especificidades e ritmo de cada estudante, embora o foco seja, conforme já explicitado, em atividades que todos consigam desenvolver coletivamente, ainda que com objetivos diversos e formas de resolução diferentes.

É importante destacar que esse trabalho não é uma tarefa fácil, pois considerar a heterogeneidade da turma, considerando os níveis de aprendizagem de cada estudante, requer tempo para estudo, para desenvolver e aplicar diferentes atividades. Mas requer, sobretudo, a decisão do professor de reafirmar a cada dia o seu compromisso com uma educação de qualidade, possibilitando aos estudantes a vivência de atividades que permitam construir o conhecimento acerca da leitura e da escrita de forma reflexiva e ativa, sendo, pois, protagonista da sua aprendizagem.

No que tange esse compromisso político do professor com a qualidade na educação:

A “paixão pelo futuro” é um bom spot publicitário. Mas, no campo educativo, ele significa, muitas vezes, um “défice de presente”. O pensamento educacional tem sido marca do pelo conformismo. Frequentemente, a análise prospectiva não é mais do que a face criativa deste conformismo, para não dizer resignação. Como se imaginarmos dispensas se de agir. É importante pensar o futuro dos professores. Mas sem esquecer o presente e sem calar a indignação pelo estado atual das coisas. Por que, parafraseando Louis Althusser (1992), o futuro (ainda) de mora muito tempo (Nóvoa, 1999, p. 20).

Mais do que estudos e/ou discursos apaixonados, desprovidos, muitas das vezes, da necessária consonância com a prática, a educação, principalmente no que tange às etapas iniciais de apropriação da alfabetização de desenvolvimento do letramento dos estudantes, necessita de professores inconformados com o fracasso escolar que ainda se apresenta na educação brasileira.

Mais importante do que os métodos e os materiais utilizados como propostas didáticas é a postura ética e política do professor, o qual, reforçamos, não pode salvar o mundo sozinho, mas pode e deve contribuir para que novos mundos sejam apresentados a seus estudantes, possibilitando-os desenvolver habilidades linguísticas diversas que os permitam agir sobre o mundo.

5.3 Perfil de saída dos estudantes após a vivência do projeto de letramento

Assim como feito no início da vivência do projeto de letramento, no final do 1º bimestre também foram aplicadas duas atividades diagnósticas visando verificar o nível de leitura e escrita dos estudantes. Essas atividades possuíam o mesmo padrão daquelas anteriormente aplicadas, a fim de facilitar a análise dos resultados apresentados.

5.3.1 Resultados obtidos na primeira avaliação diagnóstica

A primeira atividade diagnóstica, aplicada no final do bimestre, consistiu em um ditado no qual os estudantes deveriam escrever, da forma como sabiam, em uma folha de papel em branco, o nome de alguns animais (rã, sapo, macaco, cachorro), além de uma frase, a saber, “O cachorro late muito”.

As palavras e a frase foram pronunciadas naturalmente, sem dividi-las em sílabas ou destacar fonemas, evitando artificialidades na pronúncia que pudessem levar os estudantes a perceberem quaisquer regularidades, comprometendo, assim, a escrita espontânea e, conseqüentemente, a correta análise acerca da fase de escrita em que se encontra cada estudante. Esses mesmos procedimentos foram utilizados na aplicação da primeira atividade diagnóstica.

Feitos esses esclarecimentos, passaremos à análise dos resultados alcançados pelos estudantes nas duas avaliações diagnósticas, relacionando-os àqueles obtidos nas avaliações anteriormente aplicadas, cujos resultados seguem condensados no quadro a seguir:

Quadro 4: Níveis de escrita apresentados no início e no final do bimestre.

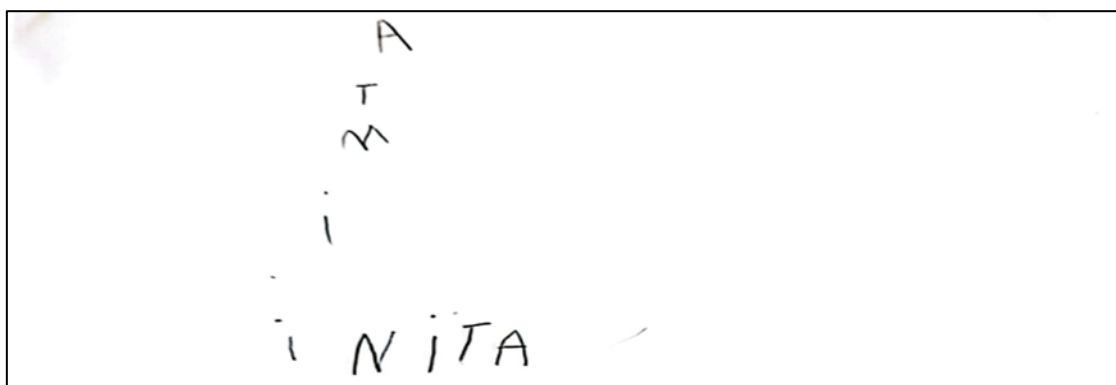
Níveis de escrita apresentados pelos estudantes no início e no final do bimestre			
Estudante	Ano escolar	Início do bimestre	Final do bimestre
01	1º Ano	Pré-silábica	Pré-silábica
02	1º Ano	Pré-silábica	Pré-silábica
03	1º Ano	Pré-silábica	Silábica quantitativa
04	1º Ano	Silábica quantitativa	Silábica qualitativa
05	1º Ano	Pré-silábica	Silábica-alfabética

06	1º Ano	Pré-silábica	Silábica-alfabética
07	2º Ano	Silábica	Silábica-alfabética
08	2º Ano	Silábica	Silábica-alfabética
09	2º Ano	Silábica	Alfabética
10	2º Ano	Silábica	Alfabética
11	3º Ano	Alfabética	Alfabética
12	3º Ano	Alfabética	Alfabética
13	3º Ano	Alfabética	Alfabética
14	3º Ano	Alfabética	Alfabética

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os seis primeiros estudantes são do 1º Ano. A estudante 01, na primeira atividade diagnóstica, encontrava-se na hipótese pré-silábica de escrita. No final do bimestre, após a vivência do projeto de letramento, a estudante apresentou a seguinte escrita:

Figura 13: Escrita apresentada pela estudante 01



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A partir da análise da escrita da estudante conclui-se que ela ainda se encontrava, no final do bimestre, na fase pré-silábica. No entanto, diferente de como grafava as palavras no início do bimestre, utilizando para escrever outros símbolos além de letras, ela já distingue desenho de escrita. Nesse caso em particular, percebe-se que a estudante utiliza, basicamente, as letras do seu nome para grafar as palavras.

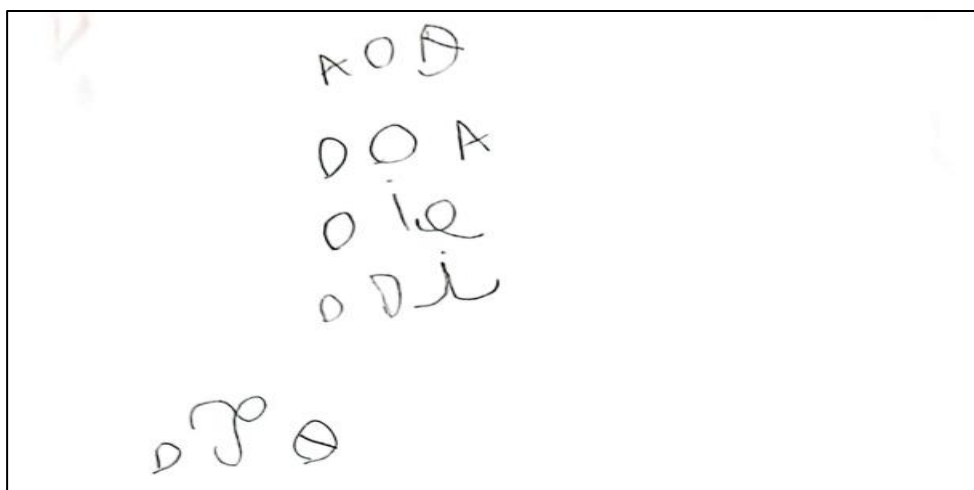
Na busca por compreender o que a escrita registra, a estudante elaborou hipóteses. Inicialmente, descobre que para escrever coisas diferentes precisa utilizar letras diferentes (princípio da variedade), ainda que para escrever as palavras tenha utilizado apenas uma letra

para representá-las, o que vai de encontro ao princípio da quantidade que, geralmente, é uma das bases para escritas pré-silábicas.

No que diz respeito à disposição da escrita na página, todos os estudantes do 1º Ano escrevem da esquerda para a direita, de cima para baixo, com letras de bastão, a maioria de forma legível.

As mesmas características pontuadas anteriormente são identificadas na escrita do estudante 02, já que, assim como a estudante 01, também utiliza as letras do seu nome para grafar as palavras. No entanto, além de se basear no princípio da variedade, o estudante também utiliza o princípio da quantidade mínima.

Figura 14: Escrita apresentada pela estudante 02



Fonte: Acervo da autora, 2024.

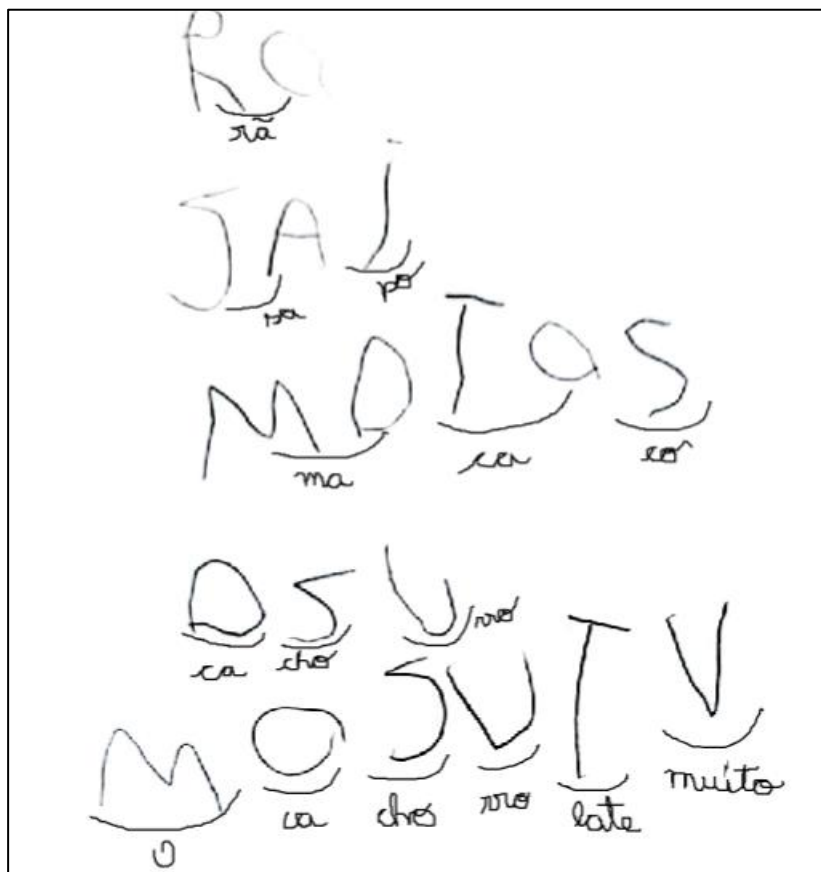
Embora possa parecer, sob a ótica do adulto alfabetizado, que não houve nenhuma evolução na escrita desses estudantes, já que ainda se encontram na fase pré-silábica de escrita, isso não é verdade, uma vez que a escrita apresentada por cada um deles, em comparação à anteriormente apresentada, revela que eles desenvolveram hipóteses importantes e complexas acerca do que a escrita nota.

A escrita do estudante 03, por sua vez, avançou da fase pré-silábica para a fase silábica de escrita.

Em sua escrita, conforme se pode perceber na figura abaixo, o estudante ora escreve duas letras para representar a sílaba ora utiliza apenas uma. Ademais, demonstra atribuir valor sonoro a algumas letras, ao escrever a palavra rã ou quando escreve a palavra sapo (SA I), no entanto não faz o mesmo em outras ocorrências, gerando dúvidas, a princípio, se a sua escrita

silábica é qualitativa ou quantitativa. Assim sendo, avaliar o nível de escrita dos estudantes deve ser uma atividade constante, a fim de proporcionar um trabalho ajustado às suas reais necessidades.

Figura 15: Escrita apresentada pela estudante 03



Fonte: Acervo da autora, 2024.

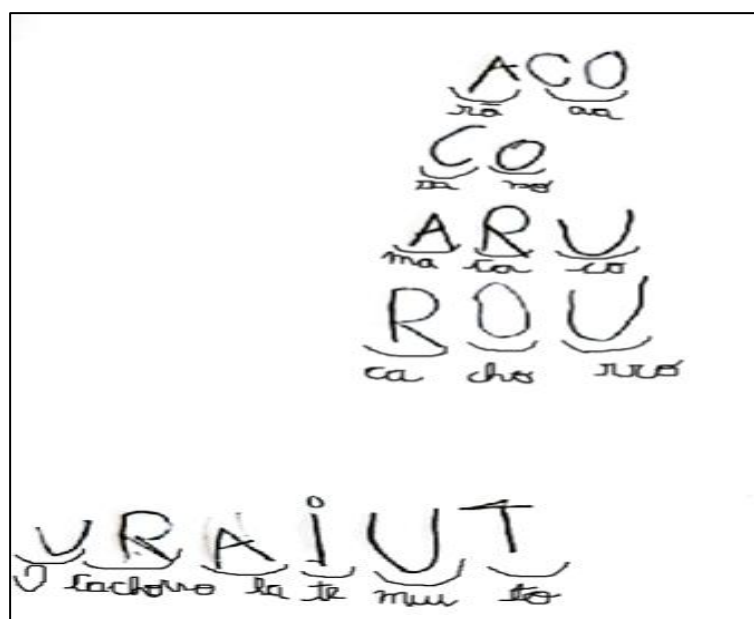
Percebe-se que o estudante varia quanto ao repertório das letras de uma mesma palavra, inclusive varia na ordem das letras (princípio da variedade), fazendo uso, também, do princípio da quantidade mínima, em regra. Além disso, na escrita de sílabas canônicas, o estudante demonstra fazer a correspondência qualitativa entre os segmentos sonoros e a parte escrita, o que revela que começa a atribuir valor sonoro a algumas letras utilizadas.

Muito embora apresente uma evolução com relação às escritas apresentadas pelos estudantes 01 e 02, assim como eles, o estudante 03 precisa avançar na análise das sílabas, isto é, precisa perceber aspectos dos segmentos sonoros que o ajudarão a avançar rumo a uma escrita silábica qualitativa. Destarte, acreditamos, assim como defende Moraes (2012), que as

atividades de consciência fonológica são essenciais, como as atividades vivenciadas durante a aplicação do projeto de letramento.

A estudante 04, por sua vez, evoluiu bastante com relação à escrita apresentada no início do bimestre, já que estava na fase pré-silábica, tendo avançado para a fase silábica qualitativa, senão vejamos:

Figura 16: Escrita apresentada pela estudante 04.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Percebe-se que ela demonstrou começar a entender que o que a escrita nota é a pauta sonora das palavras que falamos, apresentando alguns conflitos típicos dessa fase de escrita. Dessa forma, não lhe parece lógico que a palavra rã pode ser grafada com apenas duas letras. Ademais, a estudante, ao ler o que escreveu, fez o alongamento da palavra rã (/rã/ /aa/), o que refletiu na sua escrita.

Outro conflito se percebe ao escrever a palavra macaco (A R U). Para representar a sílaba MA ela coloca a vogal A, no entanto, para registrar a sílaba CA ela utiliza a letra R, já que, para ela, não faz sentido uma palavra ser escrita da seguinte forma: A A U, pois isso fere o princípio da variedade que lhe parecia uma explicação segura para grafar as palavras.

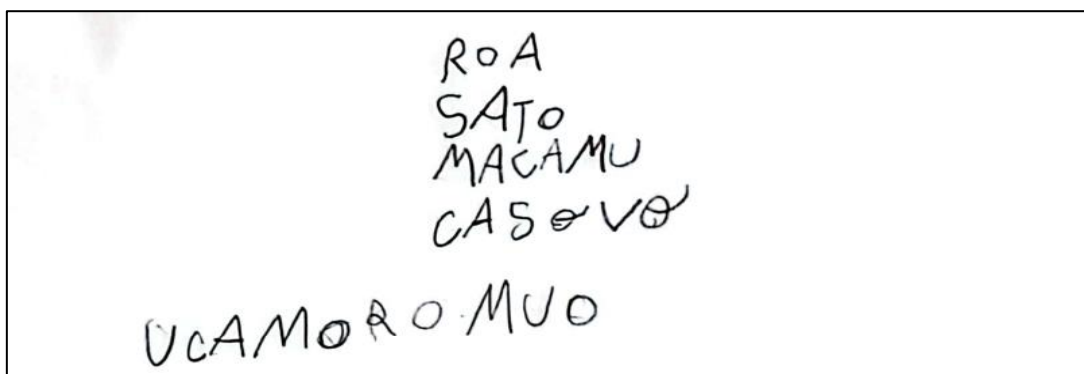
Essa análise se confirma quando a estudante, para grafar a palavra cachorro, o faz atribuindo a mesma sílaba R (ca) que atribui a essa sílaba ao grafar a palavra macaco (A R U) grafando R O U, o que é ratificado, mais uma vez, ao escrever a frase “O cachorro late muito”,

embora ela tenha utilizado outra estratégia, isto é, escreve a letra R para representar toda a palavra cachorro, ela faz, mais uma vez, a correspondência registrada anteriormente. Já para as demais palavras “late muito”, ela coloca apenas uma letra para representar as sílabas, a saber, A I (late) U T (muito).

Essas ocorrências revelam uma constante busca por uma “certa lógica” na reconstrução das convenções da escrita, o que demonstra que a apropriação da escrita pela criança se dá por meio de um processo criativo e desafiador.

A escrita apresentada pelo estudante 05 possui algumas particularidades com relação às apresentadas anteriormente, embora muitas das observações pontuadas para a escrita da estudante anterior sirvam, basicamente, para compreendê-la.

Figura 17: Escrita apresentada pela estudante 05.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

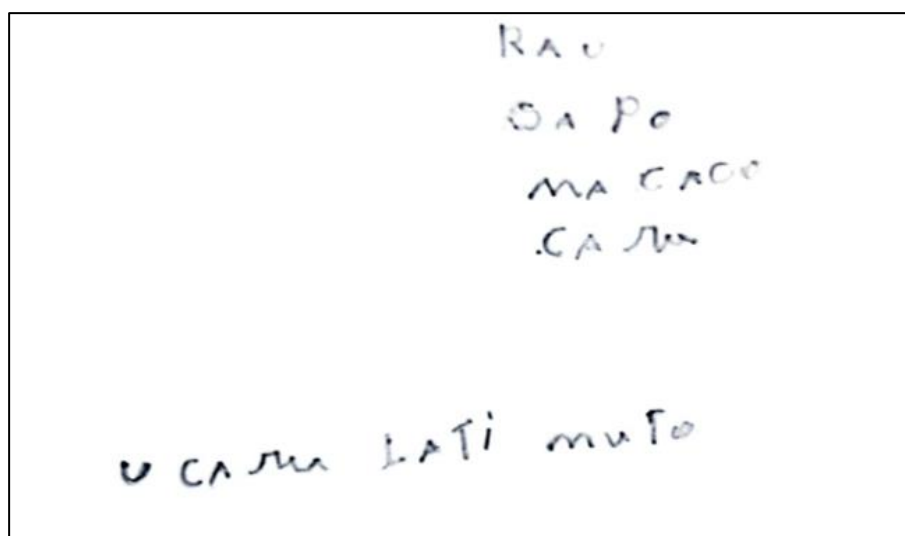
O estudante 05, inicialmente, apresentou uma fase silábica de escrita, demonstrou ter avançado rumo à fase silábica-alfabética, que é uma fase muito importante de transição, na qual a criança compreende que é preciso observar os sons das palavras, ou seja, começa a perceber que as letras notam sons menores do que as sílabas.

Ao grafar a palavra rã (R O A), o estudante ainda o faz com base no princípio da quantidade mínima, embora esta seja uma característica típica de escritas pré-silábicas, ocorre com certa frequência em outras hipóteses. Nas escritas das palavras sapo (SA TO), macaco (MACAMU) e cachorro (CASOVO), a estudante demonstra necessitar avançar no domínio das correspondências grafema-fonema, tanto no que diz respeito às correspondências regulares diretas, quanto às contextuais.

Considerando que nesta fase, que é também marcada por conflitos, a criança já descobriu que precisa utilizar “mais letras” para escrever uma sílaba, necessitando fazer uma análise da sílaba muito mais complexa do que fazia na etapa anterior, é preciso propor atividades que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonêmica.

O estudante 06, por sua vez, apresentou a seguinte escrita no final do bimestre:

Figura 18: Escrita apresentada pela estudante 06.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Assim como a escrita apresentada pelo estudante anterior, ele também encontra dificuldade em conceber que uma palavra pode ser escrita com poucas letras, demonstrando estar numa fase inicial da escrita alfabética, já que comete muitos erros ortográficos.

Uma observação importante nesta escrita é a omissão do dígrafo CH na palavra cachorro. Como não sabia a letra correspondente ao som do dígrafo, o estudante optou por não grafar para não errar, estratégia muitas vezes utilizada pelos alunos e que nos chama a atenção para a necessidade que se tem de “aceitar” as escritas espontâneas das crianças, visando não bloquear os seus avanços que inevitavelmente ocorrerão se foram estimuladas de forma constante.

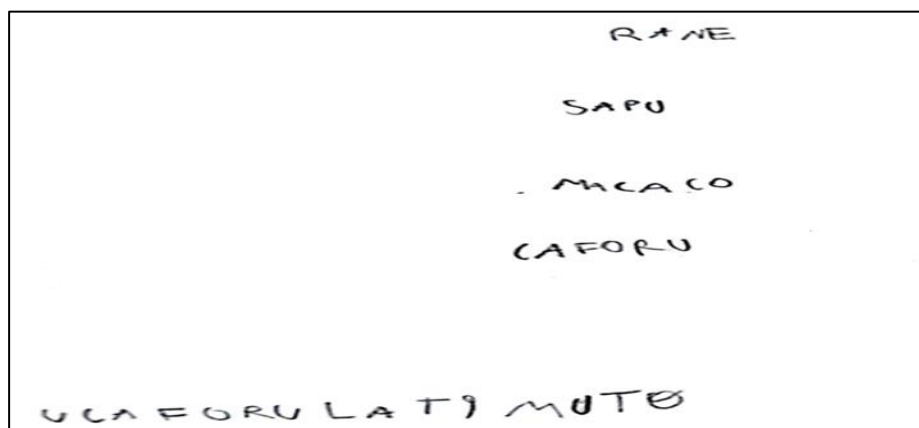
O estudante segmenta as palavras na frase, escrevendo com letra legível e lendo, ainda com pausas, palavras e pequenos textos, apresentando, ainda, dificuldades na leitura e na escrita de palavras com estruturas diferentes.

De maneira geral, todos os estudantes do 1º Ano avançaram bastante. Conforme pontuamos ao longo dessa pesquisa, o avanço de cada um deles é muito subjetivo e não deve ser comparado aos avanços dos outros colegas, se não aos patamares de escrita que o estudante apresentava anteriormente. Visando o avanço desses estudantes, deve-se focar o trabalho na reconstrução das propriedades do SEA, na análise das sílabas visando perceber cada vez mais as correspondências grafemas-fonemas, além de atividades que os levem a perceberem as regularidades da língua.

Desta forma, é preciso ter bem claros os objetivos que se pretendem alcançar em cada ano de escolaridade, mesmo que se trate de uma turma multisseriada, isso fará com que o diagnóstico feito sirva de base para a sistematização do trabalho docente, visando a evolução dos estudantes.

Passaremos, a seguir, a analisar as escritas apresentadas pelos estudantes do 2º Ano.

Figura 19: Escrita apresentada pela estudante 07.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

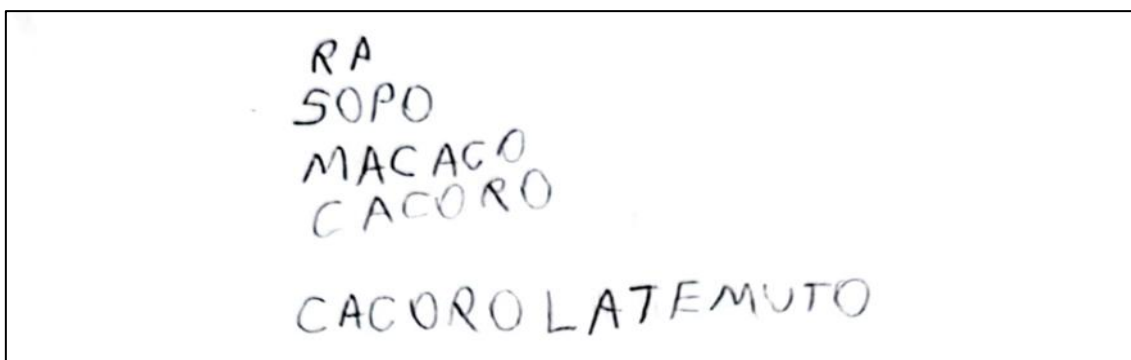
Basicamente, a escrita apresentada pelo estudante 07 segue as mesmas características da escrita anterior, já que se encontra na fase silábica inicial, tendo avançado para a fase silábica alfabética, escrevendo com bastantes falhas. Vê-se que o estudante 07 precisa avançar no entendimento de que as letras têm valores fixos e que pequenas variações podem produzir mudanças, como ocorreu ao grafar a palavra cachorro utilizando a letra F para representar o som de CH e R ao invés de RR.

Desta forma, ao aluno precisa ser proporcionadas atividades que lhe proporcionem um maior domínio das correspondências grafema-fonema, bem como na construção das

convenções da escrita, percebendo, sobretudo, as suas regularidades diretas e contextuais, devendo ser esse o foco do trabalho doravante.

O estudante 08 também se encontra no período alfabético, ou seja, já entende que a escrita marca a pauta sonora, mas ainda escreve com muitos erros, utilizando basicamente a estrutura canônica das sílabas.

Figura 20: Escrita apresentada pela estudante 08.

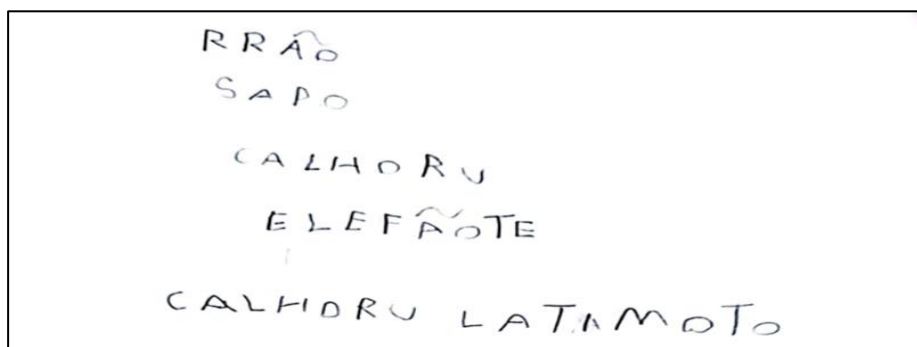


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Embora tenha chegado ao último estágio da escrita, isso não implica dizer que ele está alfabetizado. Para que chegue, de fato, a essa condição, ele necessita avançar mais no que diz respeito às correspondências grafema-fonema, bem como na construção das convenções da escrita, percebendo, sobretudo, as suas regularidades diretas e contextuais, o que lhe permitirá, por consequência desenvolver maior automatismo na leitura (fluência) e escrita das palavras.

Análise semelhante se pode fazer da escrita apresentada pelo estudante 09, salvo algumas particularidades, senão vejamos:

Figura 21: Escrita apresentada pela estudante 08.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

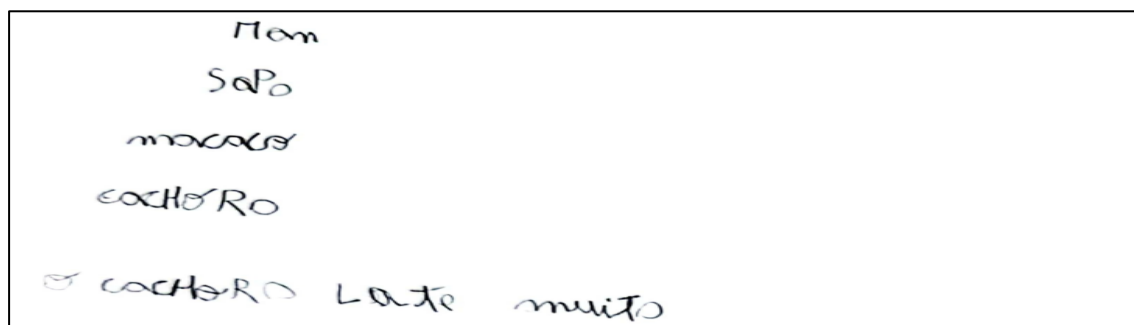
No que diz respeito à escrita apresentada pelo estudante 09, percebe-se que ele apresentou alguns avanços com relação à estrutura silábica, utilizando outros padrões além do canônico. Ademais, o estudante demonstra refletir acerca da nasalidade das palavras utilizando o til para registrá-la.

Merece destaque o fato de que ao ser solicitado a grafar a palavra cachorro, o estudante pediu para escrever elefante, porque, segundo afirmou, gostava mais de elefantes do que de cachorro.

No entanto, quando foi solicitado que escrevesse uma frase com a palavra elefante ele respondeu que não, uma vez que é maior e daria mais trabalho, o que revela que durante a tarefa de escrever os estudantes optam por fazê-lo da forma mais simples possível, que lhe dê menos trabalho, devendo os professores acolherem suas sugestões e estimular a criatividade deles.

Um salto qualitativo grande pode ser notado na escrita da estudante 10, que também se encontrava, assim como os estudantes anteriormente citados, na fase silábica-alfabética no início do bimestre, terminando o bimestre apresentando uma escrita alfabética, conforme se pode observar a seguir:

Figura 22: Escrita apresentada pela estudante 10.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Ela demonstra ter um bom domínio das correspondência grafema-fonema, além das correspondências diretas e a maioria das contextuais da língua, ainda que cometa erros, o que sugere que necessita consolidar esses conhecimentos.

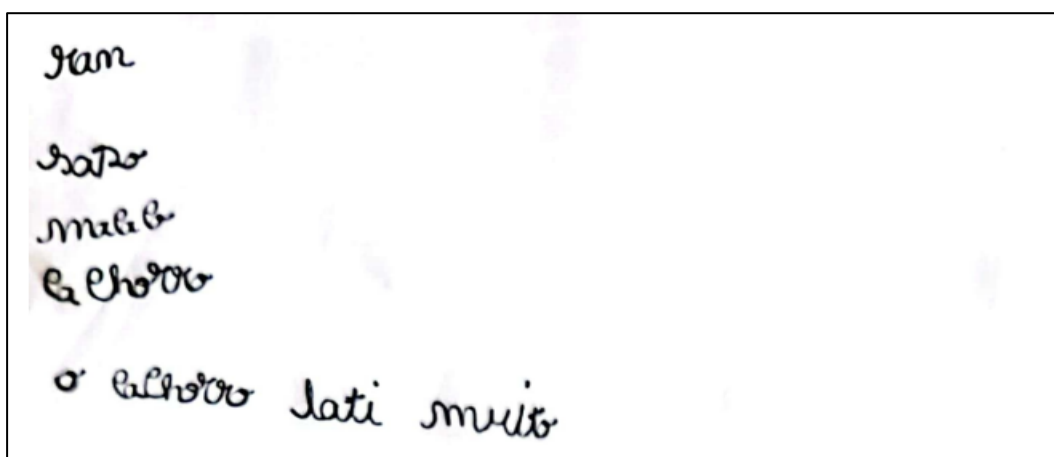
A estudante segmenta as palavras nas frases, assim como o fazem todos os estudantes do 2º Ano, produzindo pequenos textos com letra legível, ainda com erros ortográficos. No que diz respeito à leitura de textos, a estudante apresenta as mesmas características apresentadas pelo estudante 09.

No geral, os estudantes do 2º Ano avançaram bastante na escrita e na leitura, o que revela, ao comparar com a leitura e a escrita apresentadas pelos estudantes do 1º Ano, que, com o desenvolvimento de um trabalho ajustado às necessidades reais dos estudantes, eles tendem avançar progressivamente, tendência também identificada quando da análise da escrita apresentada no final do bimestre pelas estudantes do 3º Ano.

O trabalho voltado às necessidades por eles apresentadas deve focar nas correspondências grafema-fonema, bem como nas regularidades da língua, ampliando o trabalho com leitura e produção de pequenos textos.

As estudantes do 3º Ano, no geral, apresentaram um nível bem parecido de escrita no final do bimestre:

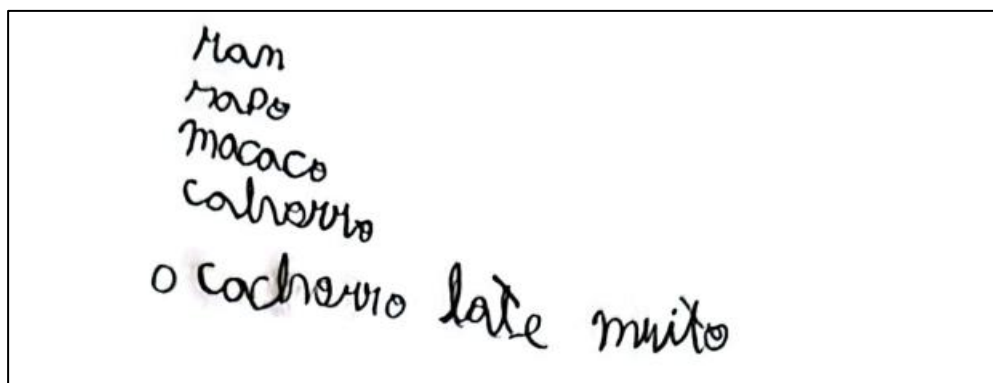
Figura 23: Escrita apresentada pela estudante 11.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Nota-se, assim, que elas demonstram um bom domínio das correspondências grafema-fonema, além de dominar as regularidades diretas e boa parte das regularidades contextuais da língua, o que está acentuado ainda mais nas escritas das estudantes 12, 13 e 14.

Figura 24: Escrita apresentada pela estudante 12.

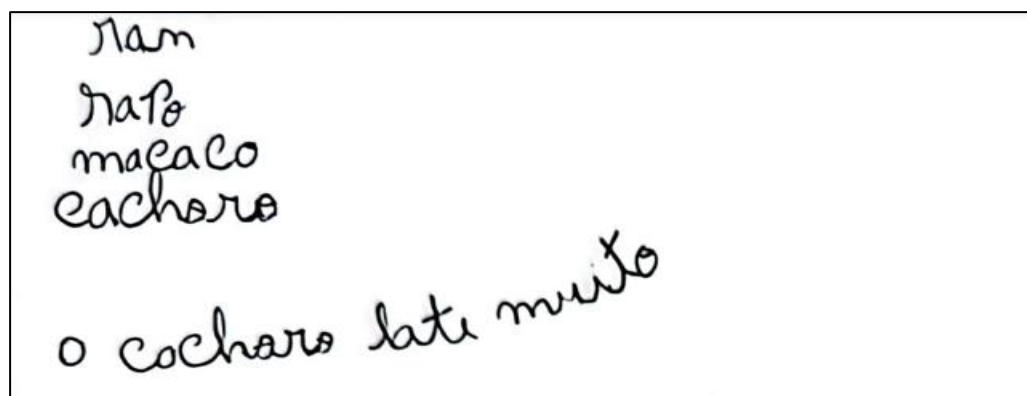


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Outra característica em comum nas escritas apresentadas pelas estudantes do 3º Ano é a ausência do ponto final. No entanto, nas produções por elas feitas durante a vivência do projeto, elas demonstram que já fazem uso da vírgula e do ponto final, muito embora não tenham muitos critérios para usá-los.

No que diz respeito à leitura, as estudantes do terceiro ano apresentam um certo automatismo, lendo globalmente muitas palavras, o que contribui não somente para a fluência, mas também para a compreensão e interpretação dos textos lidos.

Figura 25: Escrita apresentada pela estudante 13.

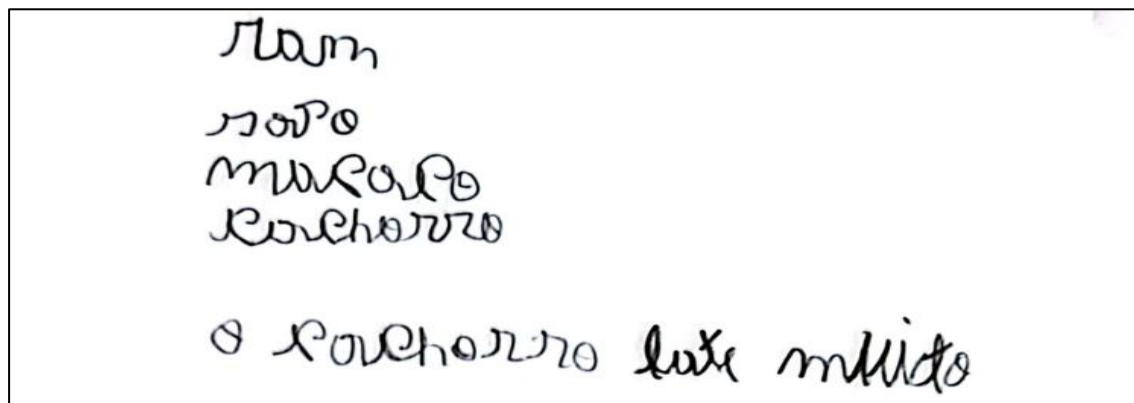


Fonte: Acervo da autora, 2024.

É interessante observar que as quatro estudantes do 3º Ano percebem a necessidade de marcar a nasalização da palavra rã, utilizando as letras N e M para isso, o que sugere que elas estão sempre em busca de resolver os “problemas” de escrita que vão surgindo. Em sua escrita, a estudante demonstra, ainda, que precisa consolidar o conhecimento acerca das regularidades da língua, especialmente as contextuais.

Por fim, vejamos a escrita apresentada pela estudante 14.

Figura 26: Escrita apresentada pela estudante 14.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Da análise das escritas apresentadas pelas estudantes, conclui-se que elas avançaram bastante com relação à escrita apresentada no início do 1º bimestre, evoluindo rumo a uma escrita cada vez mais ortográfica, embora ainda cometam erros, o que é, conforme Moraes e Leal (2012), absolutamente normal.

As estudantes escrevem, com letra legível, palavras e pequenos textos, segmentado as palavras nas frases, conforme se pode constatar nas produções textuais por elas feitas quando foram apresentadas algumas atividades vivenciadas no projeto de letramento, com um bom domínio das correspondências grafema-fonema, bem como das correspondências regulares diretas e contextuais da língua.

Destarte, o trabalho direcionando para as estudantes do 3º Ano deve focar nas normas ortográficas, por meio do ensino de regras, mas, sobretudo, por meio da leitura e produção de textos, o que ajudará no avanço progressivo das irregularidades da língua também.

Desta forma, sobretudo no que tange à apropriação da escrita, as escolhas didáticas são essenciais para o avanço dos estudantes, contribuindo para uma educação de qualidade, inclusiva que, de fato, garanta aos estudantes um dos mais importantes direitos fundamentais de que necessitam, isto é, o direito a ler o mundo e escrever a sua história.

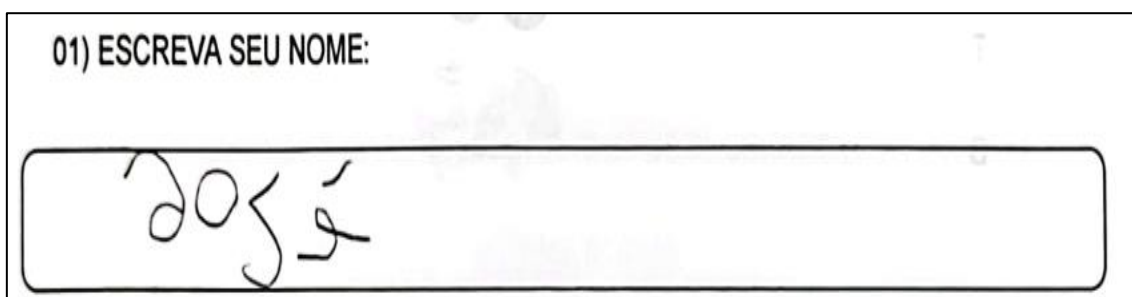
5.3.2 Resultados obtidos na segunda avaliação diagnóstica

No final do bimestre, além da diagnose anteriormente exposta, foi realizada uma atividade, com dez questões, a qual tinha por objetivo avaliar, sobretudo, o nível de leitura dos estudantes.

A referida avaliação conteve o mesmo padrão e nível de dificuldade daquela segunda avaliação aplicada no início do bimestre, antes da vivência do projeto de letramento com os estudantes. Importante destacar que os comandos das questões foram lidos para os estudantes do 1º e 2º Anos. A seguir, detalharemos os resultados obtidos por eles em cada uma das questões, comparando àqueles apresentados anteriormente.

Na primeira questão, conforme se vê na resposta dada pelo estudante 03, os estudantes deveriam escrever o nome.

Figura 27: Questão 01 da avaliação diagnóstica.



01) ESCREVA SEU NOME:

Douglas

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Enquanto na primeira avaliação apenas dez estudantes conseguiram grafar o seu nome, na segunda todos já o faziam, ainda que tenha sido só o primeiro nome (prenome), conforme fizeram os estudantes 01, 02, 03 e 04. Grafar o próprio nome é uma atividade que, conforme vimos, pode servir de base para as primeiras escritas dos estudantes, já que, muitas vezes, os estudantes em uma hipótese silábica inicial, utilizam, basicamente a letra do seu nome para representar a escrita, conforme pontuado anteriormente.

A segunda questão exigia que os estudantes identificassem a ordem das letras no alfabeto, o que requer que além de dominar a correspondência grafema-fonema, memorizando as letras correspondentes à cada segmento sonoro.

Figura 28: Questão 02 da avaliação diagnóstica.

02) MARQUE UM X NO ALFABETO QUE ESTÁ NA ORDEM CORRETA:

(A) A-B-C-K-L-D-E-F-G-H-I-J M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Z

(B) A-B-C-K-L-D-E-F-G-H-I-J M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Z

(C) A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-M-N-O-P-Q-R-S-T-U-V-W-X-Y-Z.

(D) A-B-C-D-E-F-G-H-I-J-K-L-P-Q-R-S-T-M-N-O-U-V-W-X-Z.

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Dos quatorze estudantes, onze conseguiram realizar essa atividade, diferentemente do que ocorreu na primeira avaliação, quando apenas dez estudantes haviam acertado a questão.

O fato de três estudantes, todos do 1º Ano, ainda não identificarem a ordem do alfabeto, reitera a necessidade do trabalho com a correspondência grafema-fonema, o qual deve ser feito por meio de atividades contextualizadas, de forma reflexiva e lúdica, não por meio de treinos exaustivos de escrita das letras, bem como manipulação de fonemas isolados. Ademais, revela-se a importância de se ter um ambiente no qual haja o alfabeto de textos expostos, que servirão de consulta para o estudante no cotidiano da sala de aula.

A terceira questão, por sua vez, na qual os estudantes deveriam assinalar a opção que apresentava a quantidade de sílabas de uma palavra, os fazem refletir sobre o segmento sonoro das palavras, isto é, avalia uma habilidade de consciência fonológica, vejamos:

Figura 29: Questão 03 da avaliação diagnóstica.

03) MARQUE UM X NA OPÇÃO QUE APRESENTA O NÚMERO DE SÍLABAS DA PALAVRA ABACATE:

(A) 2 (B) 3

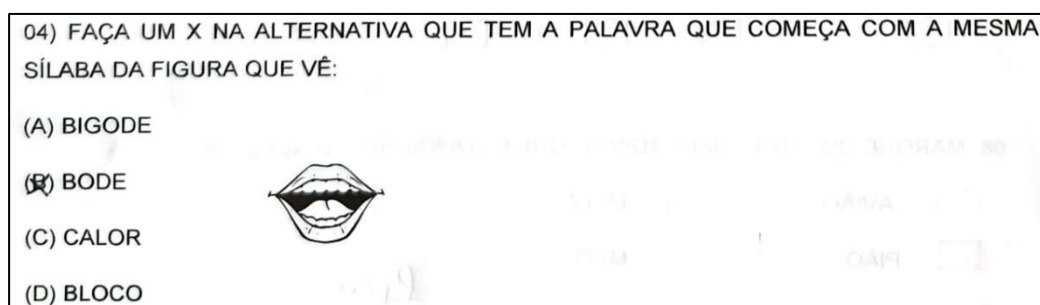
(C) 4 (D) 5

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Doze dos quatorze estudantes acertaram a questão, ao passo que dez haviam respondido corretamente à questão semelhante na avaliação diagnóstica no início do bimestre. Conforme defendem Moraes e Leal (2012) o trabalho com habilidades de consciência fonológica é extremamente importante para que os estudantes avancem rumo à escrita silábica.

Reconhecer a sílaba inicial de uma palavra foi a habilidade requerida na questão quatro, tratando-se, também, de uma questão que visava avaliar uma habilidade de consciência fonológica. Na primeira avaliação, dez estudantes haviam respondido acertadamente à questão, ao passo que, na segunda, doze estudantes o fizeram.

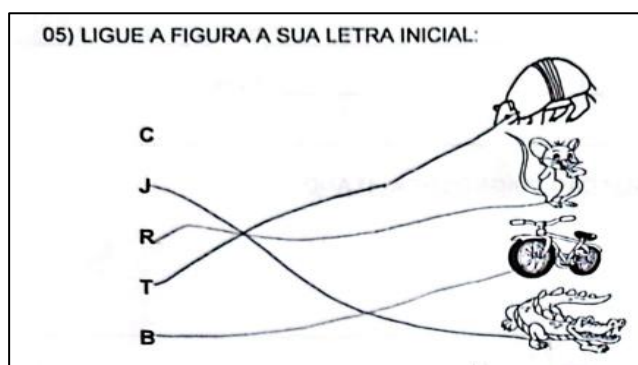
Figura 30: Questão 04 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na quinta questão, por sua vez, os estudantes deveriam associar as figuras à letra inicial, explorando a consciência fonêmica, conforme se pode observar a seguir:

Figura 31: Questão 05 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

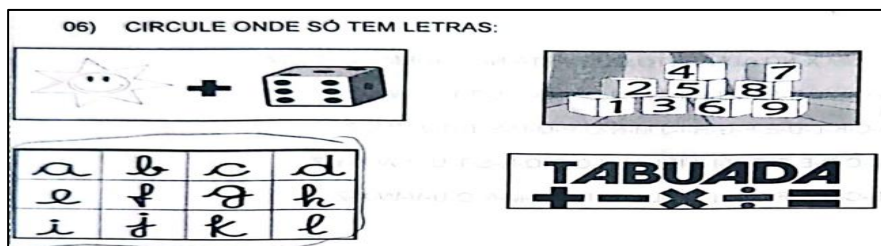
Assim como na questão 03, inicialmente 10 estudantes haviam acertado à questão 04, no entanto, no final do bimestre, doze estudantes a acertaram. A evolução da quantidade de acertos no que tange às habilidades de consciência fonológica, refletiram na evolução do nível de escrita dos estudantes, especialmente aqueles que se encontravam nas fases pré-silábicas e silábicas de escrita.

Dessa forma, nos bimestres seguintes, serão intensificadas e diversificadas as atividades que visam o desenvolvimento da consciência fonológica, visando que os estudantes percebam

vários aspectos no que diz respeito às palavras (letra e sílaba inicial e final, rimas, aliterações, palavras que contém outras, etc.).

Na sexta questão, os estudantes deveriam identificar a opção que apresentava apenas figuras, diferenciando letras de outros símbolos.

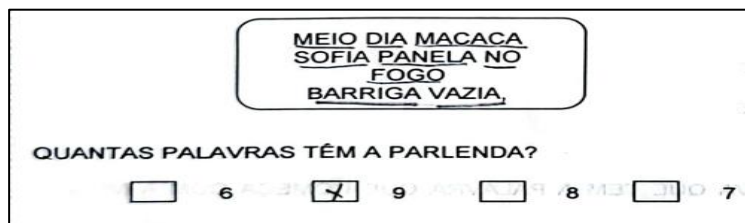
Figura 32: Questão 06 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na segunda avaliação, todos os estudantes acertaram essa questão, já na primeira, quatro deles haviam errado, os quais se encontravam na fase pré-silábica naquele momento. A sétima questão explorava uma habilidade muito importante que é reconhecer a quantidade de palavras numa frase, o que requer a habilidade de segmentar oralmente as palavras.

Figura 33: Questão 07 da avaliação diagnóstica.

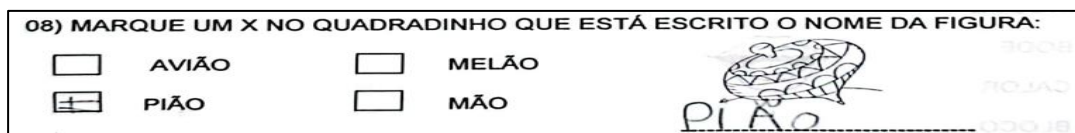


Fonte: Acervo da autora, 2024.

Os estudantes costumam encontrar dificuldade nessa questão, pois, refletindo com base no princípio da quantidade mínima, acreditam que uma palavra precisa de, pelo menos, três letras para ser escrita (princípio da quantidade). Dessa forma, nove estudantes acertaram à questão, sendo que na primeira avaliação apenas sete haviam chegado à resposta correta.

Na oitava questão, os estudantes deveriam associar o desenho de um pião à escrita desse objeto, grafando-o abaixo, o que foi feito acertadamente por doze estudantes.

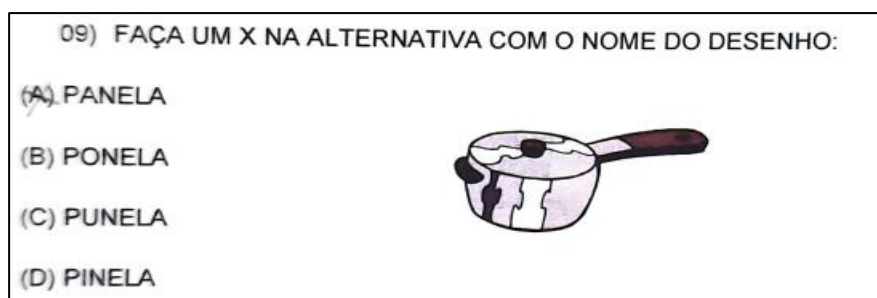
Figura 34: Questão 08 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Esse tipo de questão explora a manipulação de segmentos sonoros no tocante à percepção de rimas, além de oportunizar a análise das correspondências grafema-fonema.

Figura 35: Questão 09 da avaliação diagnóstica.



Fonte: Acervo da autora, 2024.

A nona questão exigia que o estudante identificasse a grafia da figura panela. Essa questão explora a consciência fonêmica, já que a simples mudança de um único fonema (a vogal) no interior da sílaba inicial altera a palavra. Dos 14 estudantes, onze acertaram a questão.

No entanto, acredita-se que alguns estudantes acertaram a questão porque haviam decorada a sua grafia, ou seja, para eles aquela era uma palavra estável, assim como era o nome da estudante 04 que, na análise da sétima questão, com prontidão, leu o seu nome e disse: “A macaca tem o mesmo nome que eu né, Tia?”.

A última questão requeria dos estudantes que lessem um pequeno texto e que localizassem informações explícitas nele, além de reconhecer a escrita de palavras, distinguindo-as de outras parecidas. Essa questão, que é a mais complexa de todas, além das habilidades anteriormente citadas, explora habilidades de consciência fonológica, correspondências grafema-fonema.

Dos quatorze estudantes da turma, seis estudantes leram o texto e responderam acertadamente aos questionamentos feitos, já na primeira avaliação, numa questão com mesmo padrão, apenas dois estudantes haviam acertado. Dos estudantes que acertaram apenas três

estudantes do 3º Ano, 12, 13 e 14 leram com fluência, enquanto os estudantes 09, 11 e 10 leram com pausas.

Figura 36: Questão 10 da avaliação diagnóstica.

10) LEIA A CANTIGA E MARQUE UM X NA RESPOSTA CORRETA:	
<u>BORBOLETINHA</u>	
BORBOLETINHA TÁ NA COZINHA FAZENDO CHOCOLATE PARA A MADRINHA POTI, POTI PERNA DE PAU OLHO DE VIDRO E NARIZ DE PICA-PAU PAU –PAU	
A BORBOLETINHA ESTA NA:	
(A) CASINHA	(B)SALINHA
<input checked="" type="checkbox"/> COZINHA	(D) LATINHA
A BORBOLETINHA ESTA FAZENDO CHOCOLATE PARA QUEM:	
<input checked="" type="checkbox"/> MADRINHA	(B) FILHINHA
(C) AMIGUINHA	(D) BORBOLETINHA
O NARIZ É DO:	
(A) PERIQUITO	<input checked="" type="checkbox"/> PICA-PAU
(C) PAPAGAIO	(D) CANÁRIO

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Também leram o texto com pausa, os demais estudantes do 2º Ano, apresentando dificuldades em palavras com padrões silábicos diferentes dos que costumam usar para grafar as palavras, o que evidencia a necessidade de avançar, sobretudo, no que tange às correspondências grafema-fonema, além do domínio das regulares da língua.

Embora não tenham acertado todas as questões, os estudantes do 2º Ano demonstraram uma evolução bastante significativa com relação a leitura de palavras, sobretudo com estruturas silábicas diferentes da canônica. Os estudantes 05 e 06, do 1º Ano, conseguiram ler algumas palavras demonstrando um avanço significativo com relação ao que apresentaram ao realizar a mesma atividade no bimestre anterior. Visando compreender melhor os resultados obtidos na segunda avaliação diagnóstica, observemos o quadro comparativo abaixo.

Quadro 5: Acertos apresentados na primeira e segunda avaliação diagnóstica

Estudantes	QUESTÕES									
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
1º Ano										
01	X					X				
02	X					X				
03	X	X	X	X	X	X		X		
04	X	X	X	X	X	X		X		
05	X	X	X	X	X	X		X	X	
06	X	X	X	X	X	X		X	X	
Estudantes	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
2º Ano										
07	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
08	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
09	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estudantes	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
3º Ano										
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Acervo da autora, 2024.

Da análise do quadro acima, percebe-se que os estudantes do 1º Ano obtiveram muitos avanços (destacados em vermelho), com relação aos resultados apresentados no início do 1º bimestre. A bem da verdade, todos os estudantes demonstraram avanços significativos quando comparados a seu próprio desempenho no início da aplicação do projeto de letramento.

Os estudantes do 2º e 3º Anos, já haviam desenvolvidos muitas das habilidades investigadas no início dos trabalhos, repetindo-os no final, o que sugere uma consolidação dessas habilidades. O avanço mais notório dos estudantes do 2º e 3º Anos foi na leitura e escrita de frases e textos, conforme se pode observar em algumas das atividades de produção textual expostas na seção anterior.

Diante de todo o exposto, da análise dos resultados, bem como das observações feitas durante o bimestre acerca da evolução e do engajamento dos estudantes diante das atividades diversificadas que foram desenvolvidas, conclui-se que os instrumentos didáticos escolhidos pelo professor no processo de apropriação da língua escrita têm o condão de fazer a diferença no desenvolvimento dos estudantes no que tange à leitura e à escrita.

Destarte todos os instrumentos didáticos, assim como se mostrou os projetos de letramento, são bem-vindos para que a aprendizagem da leitura e da escrita se dê por meio de uma prática significativa, que respeite a diversidade existente na sala de aula, especialmente em turmas multisseriadas, cuja heterogeneidade representa um desafio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três primeiros anos de escolarização têm como objetivo maior a alfabetização dos estudantes. No entanto, boa parte desses alunos termina esta etapa do Ensino Fundamental demonstrando dificuldades na leitura e produção de textos, conforme comprovam os resultados de avaliações em larga escala, bem como inúmeras pesquisas na área da alfabetização e do letramento.

No contexto da educação do campo, essa problemática ganha contornos ainda mais acentuados, em virtude das heterogeneidades presentes nas turmas multisseriadas, o que tem gerado bastantes inquietações e questionamentos. As dificuldades e os desafios enfrentados para garantir o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento em turmas multisseriadas fizeram-nos buscar meios que pudessem servir de instrumento de mediação do conhecimento de forma a garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Diante disso, o presente estudo partiu da seguinte problemática: em que medida os projetos de letramento podem contribuir para a apropriação da leitura e da escrita de estudantes de turmas multisseriadas da educação do campo? Para responder a esse questionamento, alguns objetivos foram traçados. Como objetivo geral, dedicamo-nos a analisar as contribuições de um projeto de letramento para a apropriação da leitura e da escrita de estudantes dos Anos Iniciais de uma turma multisseriada da educação do campo.

O trabalho com as heterogeneidades presentes nas turmas multisseriadas nos fez buscar meios que considerassem as peculiaridades e princípios dos estudantes do campo, concebendo a diferença de níveis de leitura e escrita não como um obstáculo, mas como um fator propulsor de aprendizagens. Dessa forma, optamos por desenvolver um trabalho voltado à alfabetização e continuidade desse processo na perspectiva de letrar os estudantes por meio de um projeto de letramento.

A opção pelos projetos de letramento se deu pelo fato de que esse instrumento didático pedagógico permite trabalhar uma temática de interesse da comunidade escolar. No caso dessa pesquisa, optou-se por trabalhar as relações interpessoais, com foco nas relações étnico-raciais, por meio de atividades diversas baseadas em situações reais de uso da leitura e da escrita, visando solucionar um problema.

Para isso, traçamos como objetivos específicos compreender as especificidades dos processos da alfabetização e do letramento em turmas multisseriadas da educação no campo, além de averiguar como se dá o processo da alfabetização e do letramento no contexto citado, bem como relacionar os avanços dos estudantes no que tange à leitura e a escrita à vivência do projeto de letramento. Como objetivo didático, buscamos desenvolver um projeto de letramento para fomentar a leitura e a escrita de estudantes de turmas multisseriadas da educação no campo.

A presente pesquisa, que se tratou de uma pesquisa-ação, tem viés interpretativista de caráter qualitativo e foi desenvolvida durante o primeiro bimestre de 2024, em uma escola do campo, numa turma multisseriada, com 14 estudantes. Teve como procedimentos, basicamente, a aplicação de avaliações diagnósticas para avaliar o nível de leitura e de escrita dos estudantes antes e no final do bimestre, relacionando os resultados à vivência do projeto de letramento.

Faz-se necessário para melhor compreensão dos resultados obtidos refletir acerca das dificuldades e limitações enfrentadas durante a pesquisa. Inicialmente, é preciso lembrar que os primeiros anos de escolaridade da maior parte dos estudantes da turma foi por meio do ensino remoto, em virtude da Pandemia do COVID-19. Ademais, a escola fica situada numa comunidade rural de difícil acesso que, muitas vezes, tem que recorrer a este tipo ensino para garantir que os estudantes participem das aulas, por exemplo, em dias muito chuvosos quando não é possível ter aulas presenciais.

Outro fator importante a ser considerado é que o número de estudantes da turma é bem reduzido, justamente por se tratar de uma escola com poucos estudantes, organizada por meio da multisseriação. Por fim, ressalta-se que o projeto foi vivenciado por apenas um bimestre, em virtude das limitações temporais da pesquisa.

Por meio do trabalho com o projeto de letramento foi vivenciada uma série de atividades que visaram trabalhar as relações interpessoais, com foco nas relações interraciais, além de proporcionar aos estudantes oportunidades de contato com leitura e a escrita por meio da vivência de situações reais de uso.

Antes e após a vivência do projeto, foram aplicadas atividades diagnósticas que possibilitaram avaliar o nível de leitura e escrita em que se encontravam os estudantes. Relacionando os resultados obtidos e interpretando-os à luz das contribuições teóricas delineadas na revisão da literatura feita, percebeu-se que o projeto desenvolvido e vivenciado com os estudantes da turma revelou-se um profícuo instrumento à apropriação da leitura e da

escrita de estudantes, considerando o seu caráter interdisciplinar e dinâmico, com vistas à solução de uma problemática de interesse da comunidade escolar.

No geral, todos os estudantes da turma apresentaram avanços com relação à leitura e a escrita, alguns, inclusive, saltando fases. É preciso compreender, pois, que buscamos avaliar o resultado de cada aluno, evitando compará-lo com o demais, se não ao nível que ele se encontra no início do bimestre.

Aliás, conforme defendemos neste trabalho, o diagnóstico do nível de leitura e de escrita do estudante deve ser feito com frequência, mas não deve ser utilizado como um meio classificatório, e sim deve indicar quais os melhores meios para se trabalhar com cada discente, considerando as suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados pela turma no geral.

Os resultados alcançados nesta pesquisa nos possibilitaram afirmar que é possível, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos no cotidiano escolar, ofertar situações inovadoras e prazerosas, como se revelaram as desenvolvidas no projeto de letramento, que possibilitaram a construção do conhecimento, bom base na participação integral, com vistas ao protagonismo. Para que isso seja possível, é preciso que professor considere a apropriação da leitura e apropriação da escrita não como algo que se possa transmitir, mas por meio da reconstrução da escrita por parte dos estudantes. São, pois, processos de construção de sentido.

Diante de todo o exposto, resta-nos o convite aos professores que têm interesse pelo tema para que este estudo seja reaplicado, na medida do possível e considerando as necessidades de cada turma, visando garantir outros meios de construção do conhecimento por parte dos estudantes.

Reinventar a nossa prática pedagógica é uma necessidade constante. A globalização e tecnologia requer dos nossos estudantes competências cada vez mais sofisticadas no que tange ao uso assertivo da leitura e da escrita. Assim, garantir uma educação de qualidade, socialmente relevante, é um desafio para a escola hodierna.

Destarte, cabe a nós, cientes de nossas limitações, reafirmarmos o compromisso, a cada dia, de que a toda criança seja garantido o direito fundamental à alfabetização. Embora não dependa somente de nós, temos o poder e a responsabilidade de contribuir para a superação do fracasso escolar que ainda hoje impera na nossa educação, sobretudo na educação ofertada às

camadas populares, sobretudo no campo, espaço historicamente negligenciado pelo poder público.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. G. Teorias dos novos letramentos e multiletramentos: Perspectiva crítica no ensino de línguas estrangeiras. **Papéis**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, UFMS, Campo Grande, MS, v. 22, n. 43, p. 8-29, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/5837>. Acessado em 07 de maio de 2022.

ANDRADE, M. J; SALES. L. S. Práticas de escrita em um projeto de letramento: uma experiência nos anos iniciais. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras-Paraíba, v.5, nº 1, jan-jun, 2020. Disponível em <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/issue/view/v5n12020>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYOS. M.G. Escola: terra de direitos. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) **Escola de Direito: reinventando à escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROCHA-ANTUNES, M.I; HAGE, S.M. (orgs). **Escola de Direito: reinventando à escola multisseriada**. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Por Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.

BAKHTIN, M. M. Gêneros discursivos. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016, p. 261-306.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, 2016.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/37.pdf>. Acessado em dezembro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acessado em: 30 de junho de 2024.

BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é (e como ele não é)**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

BORGNON, L. H. C; PAIM, M. M. W. **Alfabetização no Brasil: um pouco de história. Educação em Debate**, ano 39, nº 74-jul./dez.2017. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32881/1/2017_art_lhebordignon.pdf. Acessado em: 20 de jun. de 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo. Parábola, 2008.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAVALCANTI, A.H; OLIVEIRA, E.L; MORAIS, A.G. **Implicações da metodologia da Psicogênese da escrita no diagnóstico dos níveis de escrita infantis**. UFPE. 2014.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Artmed,1999.

FERRARO, A. R. **Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido**. MORTATI; FRADE (org.). Marília. Oficina Universitária, São Paulo, UNIESP, 2014.

FRADE, I. C. A. S. História da alfabetização e da cultura escrita. In. MORTATI. M. do R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Cultura Acadêmica, 2011.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. Ed. 9, São Paulo; Cortez, 2012.

FREIRE, P. Conscientização: **Teoria e Prática da Liberdade**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, M. M. **Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1).

HAGE, S.A.M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, nº 129, out-dez, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acessado em 15 de nov. de 2022.

JANATA, N. E. ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.3, p.685-704, jul./set.2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/syCgqHPMfmYQN8QtggrfqVt/abstract/?lang=pt>. Acessado em 14 de out. de 2022.

JESUS. L.R. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá**: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia – Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. Salvador. 108 p. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/28093/1/PROJETO%20DE%20MESTRADO-%20LUCIRLEIDE%20ROSA%20DE%20JESUS.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

KLEIMAN, A.B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Ministério da educação. 2005.

KLEIMAN, A.B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul. 2007.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. 11 Edição São Paulo: 2013.

KLEIMAN, A.B. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Capinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (Coleção letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, A.B; MARQUES, I.B.A.S. Projetos de letramento: leitura e escrita e ação social. **Revista ComSertões-Juazeiro-BA**, v. 1, julho-dezembro de 2019. Disponível em <file:///C:/Users/Professor/Downloads/ggomes,+ARTIGO+1+LET.pdf>. Acessado em 25 de maio de 2022.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem**. Livro eletrônico. 1. ed. Belo Horizonte, MG, 2022.

LEAL, T. F; SÁ, C. F. de; SILVA, E.C.N. da (Org.) **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE. 2018.

LIMA WINCHUAR, M. J.; BUFREM, L. S. Multisseriadas. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 217-242, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55833>. Acessado em 02 de set. de 2022.

LOCKS, G. A.; ALMEIDA, M.L.P.; PACHECO, S.R. **Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira**. GEPE/UFSCAR, 2013.

MACHADO, V.C. Considerações a respeito da pesquisa educacional brasileira e das Investigações de tipo etnográfico e sua relação com a Geografia. **Revista Percorso-NEMO**. Maringá. V.2. 2010. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/49473>. Acessado em 15 de dez. de 2022.

MARTINS TASSONI, E. C. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS Revista Científica**, núm. 27, janeiro-abril, 2012, pp. 191-209, Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523347013.pdf>. Acessado em: novembro de 2023.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar.. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** Faculdade de Educação da Univerisdade de São Paulo, Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092008000100006&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 01 jul. 2024.

MESQUITA. R. G.M; SÁ, C.F; LEAL, T.F.: Currículo no ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma educação do campo. Brasília. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de Alfabetização: Perspectivas para uma educação do campo.** Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-3.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

MOISÉS. A.R.L. PERERIRA. V.G. Impactos do COVID-19 no processo de alfabetização nas escolas brasileiras: um levantamento bibliográfico (2020-2022). In: **Revista ENFIL: Dossiê educação na pandemia.** 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/issue/view/2825>. Acesso em: setembro de 2023.

MORAIS, A. G, (org.). **O aprendizado da ortografia.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATI. M. do R. L. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** Cultura Acadêmica, 2011.

OLIVEIRA, M. S; TINOCO, G.A.; SANTOS, I.B.A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** 2ª ed. EDUFRN, Natal-RN,2014.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos na escola.** 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

QUADROS, C. de. **História da educação Brasileira.** Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

RAMOS, R. **Cartilhas: um paradigma didático-linguístico da alfabetização no Brasil.** Tese de doutorado. PUC/SP, 2005.

REGO, T. C. **Vigotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAPIO, G. **A LDB e a Constituição de 1988: os dois pilares da atual legislação da educação nacional**. 19 de novembro de 2010. Disponível em: <https://www.doutoradoemestrado.com.br/nova-edicao/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, A.; LEAL, A. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: Brasil. **Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, E. M. L; TAVARES, L. R; MEDEIROS, L. R. **Novos letramentos, formação e prática docente**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2021.

SILVA, R. R. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 33, n. 66, p. e26[2023], 2023. DOI: 10.18675/1981-8106.v33.n.66.s17187. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/17187>. Acesso em: 20 maio 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale. UFMG, 2005.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, D; BECHO, M. C. Várias cabeças pensam melhor do que uma. In: Alfalettrar: o jornal do alfabetizador. Revista Brasileira de Alfabetização. Agosto/setembro. Ano 8. n. 31. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/27>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SOUZA, R. J.; FEBA, Berta L.T. (orgs). **Leitura Literária na Escola: reflexões e Propostas na Perspectiva do Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. São Paulo: Penso, 2016.

PEREIRA, T. T. S. O.; BARROS, M. N. dos S.; AUGUSTO, M. C. N. de A. O cuidado em saúde: o paradigma biopsicossocial e a subjetividade em foco. **Mental**, Barbacena , v. 9, n. 17, p. 523-536, dez. 2011 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272011000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2024.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos; Ed. USP, 1978.

TEIXEIRA, R. N. A alfabetização de jovens e adultos - a abordagem de Paulo Freire. **Multitemas**, [S. l.], n. 31, 2016. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/multitemas/article/view/754>. Acesso em: 01 jul. 2024.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11–19, 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/knPKhBMSPJD4ZVP7LP9vWqN/abstract/?lang=pt>. Acessado em 13 de fev. de 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TEIXEIRA, R. N. A alfabetização de jovens e adultos - a abordagem de Paulo Freire. **Multitemas**, [S. l.], n. 31, 2016. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/multitemas/article/view/754>. Acesso em: 01 jul. 2024.