

As relações de ensino e as práticas docentes voltadas para a oralidade, leitura e escrita de crianças

**Teaching relationships and teaching practices focused on children's speaking, reading
and writing**

**Relaciones de enseñanza y prácticas docentes centradas en el habla, la lectura y la
escritura de los niños**

Vanessa Cristina Giroto Nery¹
Miriam Fernanda dos Santos²
Ariadne Alice Domingues Rodrigues³

Resumo

Este artigo focaliza a análise de produções elaboradas por professoras alfabetizadoras, de uma cidade do interior de Minas Gerais, participantes em um Curso de Formação Continuada Virtual oferecido pela universidade no ano de 2020. Objetivamente, a proposta, composta em 17 diferentes módulos, esteve voltada para a oferta de atualização e vivência de professoras com foco em suas atuações profissionais no âmbito pedagógico. Esta pesquisa centrou a discussão no que foi estabelecido no módulo de alfabetização, que teve duração de dois meses e contou com a participação de, em média, 300 pessoas. Como referencial teórico, as discussões do módulo se basearam em teóricos da alfabetização da perspectiva dialógica (Freire, 1968) e discursiva (Geraldi, 2010, Mortatti, 2000, Smolka, 2012). Este estudo se orientou por esse mesmo referencial teórico e, metodologicamente, adotamos a perspectiva qualitativa, de abordagem documental (Gil, 2002), voltada para a leitura e análise das produções escritas em quatro fóruns de discussão registrados ao longo desse módulo na plataforma Moodle. Pode-se afirmar que as postagens realizadas pelas professoras indicaram diferentes perspectivas de alfabetização, indícios de sensibilização na realização de práticas de leitura literária que consideram a vivência das crianças e o desejo de transformar as relações de ensino mecânicas em relações mais afetivas e dialógicas. Por outro lado, os registros indicaram a predominância de um único método de alfabetização no município, o fônico, e uma certa resistência institucional e, também, individual por parte de algumas professoras no que se refere à implementação das propostas pedagógicas voltadas para uma abordagem dialógica e discursiva.

Palavras-chave: Criança; Professoras alfabetizadoras; Oralidade; Leitura; Escrita.

Abstract

This article focuses on the analysis of productions prepared by literacy teachers, from a city in the interior of Minas Gerais, participants in a Virtual Continuing Training Course offered by the University in 2020. Objectively, the proposal, made up of 17 different modules, was

¹ Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Alfenas/MG, Brasil.

E-mail: vanessagirotto30@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2802-7240>

² Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Alfenas/MG, Brasil.

E-mail: miriam.santos@sou.unifal-mg.edu.br - Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-4802-4413>

³ Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL. Alfenas/MG, Brasil.

E-mail: ariadne.rodrigues@sou.unifal-mg.edu.br - Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5386-3616>

aimed at offering teachers updating and experiences with a focus on their professional activities in the pedagogical field. This research focused the discussion on what was established in the literacy module, which lasted two months and was attended by, on average, 300 people. As a theoretical framework, the module's discussions were based on theorists from the dialogical (Freire, 1968) and discursive perspective of literacy. This research was guided by this same theoretical framework and methodologically we adopted the qualitative perspective, with a documentary approach (Gil, 2002), focused on reading and analyzing written productions in four discussion forums registered throughout this module, on the Moodle platform. It can be concluded that the posts made by the teachers indicated different perspectives of literacy; signs of awareness in carrying out literary reading practices that consider children's experiences and the desire to transform mechanical teaching relationships into more affective and dialogical relationships. On the other hand, the records indicated the predominance of a single literacy method in the municipality, phonic, and a certain institutional and also individual resistance on the part of some teachers with regard to the implementation of pedagogical proposals aimed at a dialogical approach and discursive.

Keywords: child; Literacy teachers; Orality; Reading; Writing.

Resumen

Este artículo se centra en el análisis de producciones elaboradas por profesoras de alfabetización, de una ciudad del interior de Minas Gerais, participantes de un Curso Virtual de Formación Continua ofrecido por la Universidad en 2020. Objetivamente, la propuesta, compuesta por 17 módulos diferentes, tuvo como objetivo ofrecer a los docentes actualización y experiencia con enfoque en su actividad profesional en el campo pedagógico. Esta investigación centró la discusión en lo establecido en el módulo de alfabetización, que duró dos meses y contó con la participación de, más o menos, 300 personas. Como marco teórico, las discusiones del módulo se basaron en teóricos de la alfabetización desde la perspectiva dialógica (Freire, 1968) y discursiva (Geraldini, 2010, Mortatti, 2000, Smolka, 2012). Esta investigación estuvo guiada por este mismo marco teórico y metodológicamente adoptamos la perspectiva cualitativa, con un enfoque documental (Gil, 2002), centrado en la lectura y análisis de producciones escritas en cuatro foros de discusión registrados a lo largo de este módulo, en la plataforma Moodle. Se puede concluir que los posts realizados por las docentes indicaron diferentes perspectivas de alfabetización; signos de conciencia en la realización de prácticas de lectura literaria que consideran las experiencias de los niños y el deseo de transformar las relaciones mecánicas de enseñanza en relaciones más afectivas y dialógicas. Por otro lado, los registros indicaron el predominio de un método único de alfabetización en el municipio, el fónico, y una cierta resistencia institucional y también individual por parte de algunos docentes respecto de la implementación de propuestas pedagógicas orientadas a un enfoque dialógico y discursivo.

Palabras clave: Niño; Profesores de alfabetización; Oral; Lectura; Escritura.

O presente do mascate

Sabemos que a primavera é uma transição de estações – da mais seca, que é o inverno, para a mais chuvosa, que é o verão. Por conta disso, essa estação costuma registrar altas

temperaturas, mas também, por conta do clima, esta é a época do ano em que comemoramos, aqui no hemisfério Sul, o florescimento e o nascimento de diversas flores e plantas.

Florescer e renascer foi a sensação que tive⁴ no primeiro encontro com uma das coordenadoras e pesquisadoras do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (Nelle) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), no dia 24 de setembro de 2019, data em que recebi o convite para compor uma banca de mestrado, na qualidade de membro efetivo. Porém, antes desse encontro, posso afirmar que foram inúmeras tentativas (infrutíferas) de parcerias com diferentes pessoas e grupos, ou seja, de 2011 a 2019, eu aguardei ansiosa a passagem de algum “mascate por aquele lugar esquecido” (Barros, 2010) da universidade em que eu me encontrava.

Na primavera de 2019, juntamente com o desabrochar das flores, eu pude ter contato com o importante trabalho que esse grupo realiza desde o ano de 2014. Um trabalho de pesquisa voltado para as múltiplas linguagens, para as práticas de leitura e escrita nas diferentes instâncias da educação básica e superior. Percebi que essa aproximação era essencial para a recriação de sentido na academia a partir de uma possível parceria teórica e, também, de afetos. Era possível começar a ouvir o barulho do “rio que passava atrás de casa” (Barros, 2010).

E agora, no ano de 2024, foi-me incumbido um desafio: o de compartilhar um artigo científico envolvendo temáticas relacionadas com as práticas de leitura, leitura literária e formação literária docente em comemoração aos dez anos desse grupo. Trata-se de um desafio, pois envolve um ato de homenagear que não pode ser simplista.

Ao mesmo tempo em que o foco de todo aniversário é a comemoração e a entrega de presentes, esse momento pode gerar, também, um sentimento de uma profunda responsabilidade, pois dependendo da relação que temos com o(a) aniversariante, queremos dar o melhor presente, o melhor de nós. Além disso, geralmente, convidamos para o nosso aniversário as pessoas com quem temos uma certa relação de afetividade e de confiança, por isso, fazer parte de comemorações também é um privilégio para quem foi convidado(a). E, enquanto convidadas para escrever em celebração aos dez anos do Nelle da UFLA neste ano

⁴ Este artigo é resultado de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no ano de 2023, por duas estudantes do curso de Pedagogia, sob a supervisão de uma das autoras do artigo. Uma das estudantes atuou enquanto voluntária e a outra teve financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Probic) da Universidade Federal de Alfenas/MG.. O artigo foi escrito em terceira pessoa, porém, nestes primeiros parágrafos, será sinalizada a referência do contato inicial da pesquisadora com o grupo Nelle. Por esse motivo, será usada a primeira pessoa do singular.

de 2024, nós, a princípio gostaríamos de aguardar o mascate passar para comprarmos rapaduras ou bolachinhas, como fez a mãe do “menino que ganhou um rio” (Barros, 2010) e garantir que daremos um belo presente.

E gostaríamos de dar um rio! Mas entregaremos um artigo (rapadura?) na esperança de que o grupo goste muito mais de rio, do que da rapadura do mascate!

Navegando por um dos lados da margem: alfabetização como processo dialógico e discursivo

Quando navegamos por um rio, na direção da nascente para a foz, é possível nos depararmos com as suas duas margens: a direita e a esquerda. A margem de um rio costuma ser, também, conhecida como o local onde a água se encontra com a terra firme. Fazendo uma analogia com o rio, podemos dizer que a terra é a linguagem, representada pelos modos de sermos, estarmos e atuarmos no mundo, e as margens são os caminhos que percorremos.

Sabemos que o caminho percorrido pelo Nelle, durante esses dez anos de existência, está voltado para o diálogo com diferentes profissionais da educação, entre eles, os(as) professores(as) da rede da educação básica, pesquisadores(as) de diferentes universidades, estudantes de graduação e de pós-graduação que se interessam pela área da leitura literária, da contação de histórias, da formação literária docente e da escrita. Os estudos e as pesquisas desenvolvidas por esse grupo também incluem o campo da alfabetização e o da formação de professoras alfabetizadoras. E é sobre a margem da alfabetização que iremos navegar.

A temática da formação de professores(as) alfabetizadores(as) vem sendo discutida e problematizada em diferentes contextos, em especial pelo desafio que essa temática traz quando pensamos em estratégias que podem auxiliar a superação de dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Na atualidade pós-pandemia da covid-19, podemos discutir a respeito dos desafios desse cenário, em especial com a efetiva retomada da rotina de aulas presenciais na educação básica.

E assim gostaríamos de começar a navegar: pelas discussões elaboradas por professoras alfabetizadoras participantes de um curso de extensão denominado Formação Continuada Virtual de Professores (Curso FCV), ofertado na plataforma Moodle, no ano de

2020, pela Universidade X⁵ em parceria com o grupo de pesquisa X desta mesma universidade e de pesquisadores da Universidade Y. No curso, foram trabalhadas 17 temáticas relacionadas ao âmbito da educação e que foram produzidas no diálogo com a equipe da Secretaria Municipal, durante o período pandêmico. Para este artigo, vamos nos deter na apresentação dos resultados gerados em discussões produzidas pelas professoras participantes e postadas nos fóruns do módulo de alfabetização.

Importante destacar que o foco deste módulo foi o de oferecer para as professoras participantes da rede pública de ensino uma atualização na área de alfabetização, na perspectiva dialógica e discursiva. E a ideia do curso foi construída com base no pressuposto de que qualquer proposta de formação continuada docente é indissociável dos aspectos de natureza política relacionados a ela. Portanto, tendo como foco o que é concebido e vivenciado como processo de alfabetização no cotidiano escolar, a problematização apresentada no curso desenvolveu-se tomando como ponto de partida reflexões em torno das seguintes questões: a proposta de demandas pré-concebidas pelos(as) formuladores(as) do módulo de alfabetização do curso FCV atendeu efetivamente às expectativas das(os) professoras(es) participantes desse módulo? Quais perspectivas de alfabetização surgiram entre esses(as) participantes como potencializadoras da transformação de seu ensino no cotidiano escolar? De que forma o referencial dialógico e discursivo esteve presente nessas perspectivas e em que medida atendeu efetivamente as demandas dos(as) participantes?

Considerando as discussões locais e nacionais relacionadas ao enfrentamento do déficit de alfabetização de crianças do 1º ciclo do fundamental em virtude da pandemia da covid-19, o curso foi pautado no estabelecimento de reflexões sobre essas questões. Consequentemente, o que emergiu como problema a ser investigado foi a necessidade de se analisar o efetivo impacto que o estudo e o aprofundamento na perspectiva dialógica e discursiva de alfabetização no módulo de alfabetização do curso teve no que os(as) participantes concebiam ou passaram a conceber como desafios e ações educativas para superarem as dificuldades que enfrentaram ou viriam a enfrentar no retorno das aulas presenciais.

A elaboração do curso nasceu de uma demanda do município, a partir do fechamento das escolas no período da pandemia. Importante destacar que nossa preocupação era com a

⁵ A pesquisa foi aprovada no comitê de ética da universidade, sob o registro do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) de número 63794122.2.0000.5142.

formação de professoras para o uso da tecnologia em sala de aula e não propriamente com o uso da tecnologia pelas crianças, tendo em vista nossas críticas à forma como o ensino *on-line* se operacionalizou em muitas escolas. De acordo com o último relatório da Unesco (2023, p. 6):

[...] o ensino online evitou o colapso da educação durante o fechamento das escolas durante a pandemia da COVID-19. O ensino a distância teve um alcance potencial de mais de 1 bilhão de estudantes; mas, ao mesmo tempo, não foi capaz de alcançar pelo menos meio bilhão, ou 31% dos estudantes em todo o mundo – e 72% entre os mais pobres.

A tecnologia, conforme o relatório, deve ser usada para apoiar a continuidade da aprendizagem em situações de emergência, por exemplo; porém, a desigualdade no acesso à tecnologia agrava a desigualdade existente no acesso à educação. Nesse sentido, é importante problematizar que seu uso não deve ser desvinculado de uma preocupação com os processos de aprendizagem, em especial, no campo da alfabetização de crianças, pois a tecnologia deveria se concentrar em resultados de aprendizagem, e não em contribuições digitais.

Esse mesmo relatório indica que “[...]evidências sólidas e imparciais do impacto da tecnologia educacional são escassas”. Portanto, é preciso refletirmos criticamente e com muita cautela sobre o que foi esse processo, pois a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 12).

Além de contribuir com o processo formativo das professoras no campo da cultura digital, oferecer o curso para as professoras da rede municipal da cidade foi a oportunidade de divulgar uma perspectiva dialógica e discursiva de alfabetização que avançaria em relação à perspectiva que predomina no município: o método fônico. A perspectiva dialógica e discursiva foi sendo trabalhada a partir de referenciais centrais nesse campo, tais como Freire (1968), Geraldi (2010) e Moratti (2011) e Smolka (2008). Essas autoras e autores dedicaram, e alguns ainda vêm dedicando, sua trajetória no auxílio da compreensão de que o processo de alfabetização não deve ser mecânico, mas sim que deve possibilitar a produção de sentidos a partir de processos dialógicos da língua.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2/2017, em seu artigo 12, ao instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em relação à alfabetização, definiu que:

[...] para atender o disposto no inciso I do artigo 32 da LDB, no primeiro e no ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (Brasil, 2017).

Sendo a escola um ambiente repleto de sujeitos sociais, com diferentes bagagens e histórias, é necessário traçar estratégias para o desenvolvimento do trabalho coletivo que leve em consideração a diversidade desse coletivo. Nóvoa (1995, p. 15) afirma que a “investigação educacional demonstrou de forma inequívoca a impossibilidade de isolar a ação pedagógica dos universos sociais que a envolvem”. A sociologia da educação construiu um conjunto de respostas consistentes à pergunta sobre como a escola produz desigualdades nas aprendizagens escolares pondo radicalmente em causa as explicações baseadas em fatores individuais. Nesse sentido, em um ambiente tão plural como a escola, é necessário traçar estratégias plurais.

A erradicação do analfabetismo é um dos objetivos previstos no artigo 214 da Constituição Federal, que deverá ser perseguido por meio do estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), capaz de articular um sistema nacional de educação, em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para sua implementação. Informações do Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) indicam que provavelmente, em 2021, em torno de 55% das crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental, sem capacidade de resolver problemas mais básicos do campo multiplicativo e, nesse mesmo ano, provavelmente, em torno de 60% das crianças que concluíram o 2º ano do ensino fundamental ainda não eram capazes de ler textos com autonomia.

Da mesma forma, os dados da pesquisa Alfabetiza Brasil (Brasil, 2023) revelam que em 2019, aproximadamente 40% dos estudantes não foram alfabetizados até o final do 2º ano. E, em 2021, o percentual de crianças não alfabetizadas aumentou para 56,4%. Tais resultados reafirmam os desafios do Brasil para a alfabetização de todas as suas crianças, bem como a necessidade de recuperação de aprendizagem dessas crianças que foram impactadas pela pandemia da covid-19.

O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Trata-se da mais nova política pública lançada em 2023 pelo Ministério da Educação (MEC) e que foi aderida pelo município X. Esse decreto foi proposto no penúltimo ano de vigência do PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, para o decênio 2014-2024, que definiu, em sua Meta 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). Os dados apontados revelam a necessidade de se traçar estratégias coletivas no planejamento e na realização das atividades, no sentido de colaborar para a ampliação das discussões que envolvem o processo de alfabetização.

Nosso desafio, tal qual problematizado pelo Nelle da UFLA, é também continuar realizando ações formativas que ampliem o desenvolvimento da profissão docente e que envolvam a formação permanente e a formação inicial, a fim de garantir a melhoria do fazer pedagógico de todas as professoras e crianças. E, para isso, apresentamos, a seguir, uma pequena margem que costumamos navegar: a da perspectiva dialógica e discursiva da alfabetização.

Tal perspectiva parte do pressuposto de que um processo educativo dialógico deve valorizar conhecimentos e partir de reflexões e de ações desenvolvidas na academia que sejam acompanhadas de um profundo diálogo com os sujeitos envolvidos nesse processo: professoras e crianças. Da mesma forma, a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) com foco nessas perspectivas se faz relevante no sentido de fortalecer discussões que afirmam a importância de as pessoas saberem fazer uso social da leitura e da escrita de forma crítica para tornarem-se sujeitos conscientes de uma sociedade democrática que usa a leitura e a escrita como elementos importantes da comunicação social.

Também defendemos a ideia do ato de ler e de escrever enquanto processo de emancipação, como defendido por Freire (2005) ao longo de sua trajetória. Ele defendeu esse compromisso em especial na década de 1960 quando elaborou seus estudos sobre alfabetização enquanto ato político. Essa discussão se faz necessária ainda nos dias atuais pelo reconhecimento de que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita são bem mais amplos do que a simples decodificação e memorização de fonemas, letras e palavras. A concepção dialógica e discursiva da alfabetização promove um processo intenso de diálogo e interação entre sujeitos, tendo a aprendizagem e o contexto da criança como centralidade, além de estimular os processos de criação, próprios da infância (Vigotski, 2018).

A interação dialógica com as crianças, de forma lúdica e criativa, a partir de seus contextos, é essencial para a compreensão da palavra dita e escrita. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1968, p. 109). Assim, a construção desses processos criativos se dá na medida em que se é possível compreender que as pessoas agem por meio da linguagem e dos significados que são atribuídos a elas. Para Smolka (2008), é a realidade social e funcional da palavra que constitui a subjetividade. Nessa mesma linha de pensamento, temos as contribuições de Geraldi (2012, p. 17), a respeito do que ele afirma sobre a necessidade de compreendermos a linguagem não como um mero código, mas sim como uma ferramenta pela qual os indivíduos agem e atribuem sentidos e é função da escola acolher toda essa diversidade, educativa e, também, social.

Em uma perspectiva de alfabetização dialógica e discursiva, é preciso considerar a linguagem das crianças e suas subjetividades nos processos de interação que as envolvem, tal como apresentados por esses autores e, além disso, estimular a construção de conhecimentos críticos, por parte das crianças, é nossa tarefa, enquanto educadores(as). Mortatti (2020, p. 17) nessa mesma linha de pensamento afirma que: “o que não sabem por conta própria, não sabem”. É necessário sempre perguntar: “o que é isso?”. É preciso sempre suspeitar do que parece natural. Formular dúvidas não é indicativo de “burrice”. Ao contrário, indica reflexão. Após esta explanação, iniciamos, na sequência, a escrita sobre o percurso de navegação para depois indicarmos alguns pontos de terra firme.

O percurso do rio

O percurso metodológico da pesquisa foi realizado tendo como centralidade os registros produzidos pelas professoras alfabetizadoras a partir de suas reflexões e diálogos escritos nos fóruns de discussão do módulo de alfabetização. Importante destacar que os elementos encontrados no material selecionado não foram quantificados, apesar de termos sinalizado a quantidade de postagens realizadas em cada fórum de discussão, nosso interesse esteve voltado para a análise da compreensão que tiveram sobre as temáticas trabalhadas em cada fórum.

No caso da pesquisa apresentada neste artigo, as fontes que receberam tratamento analítico foram as publicações nos quatro fóruns de discussão feitas por, em média, 300 professoras em cada fórum. E, por conta disso, aproximamos a análise ao que se reconhece como pesquisa do tipo documental (Gil, 2002). De acordo com esse autor, esse tipo de pesquisa assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica:

[...] a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2002, p. 45).

Além disso, a pesquisa aqui apresentada constituiu-se a partir de uma natureza básica e aplicada, tal como definido por Gerhardt e Silveira (2009) por ter como fundamento a geração de conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, no caso, problemas atrelados ao campo da alfabetização. Adicionalmente, o estudo preocupou-se em identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para a ocorrência dos fenômenos investigados, portanto, sendo classificado quanto aos objetivos, como uma pesquisa explicativa.

Antes de iniciarmos a análise dos dados coletados no Moodle, foi realizada, também, uma leitura exploratória de fontes de estudos de autores do campo da alfabetização, em especial nas publicações de artigos científicos e livros de Freire, Smolka e Geraldini. Todos esses textos foram fichados e compuseram a parte teórica da pesquisa. O objetivo dessa leitura exploratória, segundo Salvador (1981), é o de oferecer uma visão superficial das reais possibilidades de referências de nosso interesse, ou melhor, não se trata de um estudo exaustivo dessas informações, mas sim um exame rápido, semelhante ao dos exploradores de uma região desconhecida.

O segundo passo foi a construção de categorias de análise, que foram identificadas e selecionadas como: “as relações de ensino e gestos de ensinar”; “as práticas alfabetizadoras e os espaços de ensinar”; “a literatura clássica: de uma prática bancária a uma educação libertadora”; “alfabetização discursiva e dialógica: limites e possibilidades”.

Desaguando em águas calmas e profundas

Os resultados da investigação serão apresentados a partir dos seguintes eixos: “as relações de ensino elaboradas pelas professoras”; “práticas alfabetizadoras”; “a forma como a literatura vem sendo trabalhada em sala de aula”; e, por fim, apresentaremos os limites e as possibilidades de se trabalhar a alfabetização a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva. Para a concretização dessas reflexões em cada um dos fóruns, as pessoas participantes tinham, em média, dez dias para postar um registro pessoal sobre a temática solicitada, em cada um dos fóruns.

Para a realização das postagens em cada um dos fóruns do módulo de alfabetização, as professoras e professores participantes tiveram acesso às aulas virtuais que tinham duração de, em média, duas horas semanais, em formato de *lives*, além de poderem acessar livros e artigos científicos voltados para a temática. Importante destacar que as aulas (*lives*) eram dadas no período noturno, horário acordado entre as professoras participantes e a equipe de docente responsável pelo módulo, que incluiu a parceria com colegas de outra universidade⁶.

Importante destacar que não temos a pretensão de apresentar cada registro escrito em cada um dos quatro fóruns de discussão, em especial tendo em vista a quantidade de professoras participantes (em torno de 300 pessoas). Em cada fórum, tivemos uma média de 250 postagens e, após uma leitura cuidadosa e atenta de cada registro, selecionamos apenas alguns excertos produzidos pelas pessoas participantes que evidenciavam a profundidade das águas navegadas, seus agitos, os conflitos e, também, suas calmarias. De forma a manter o anonimato, os nomes das pessoas foram alterados por nomes de peixes.

As relações de ensino

Iniciamos a discussão deste item tendo como problemática que a situação vivenciada por um ensino remoto impactou e ainda continua impactando as relações de ensino. Pensar nos inúmeros sentidos que tanto crianças quanto professoras vão construindo é pensar, como alerta Smolka (2019), “[...] que sentidos nós vamos fazendo dos sentidos que as crianças fazem? Que sentidos vão se produzindo nas relações de ensino?”. E abordar as discussões que

⁶ Link do canal X

envolveram as relações de ensino das professoras participantes foi o desafio proposto no primeiro fórum.

Foi possível identificar que as respostas, em sua grande maioria, não trouxeram, de fato, os registros das experiências vivenciadas na realidade escolar, em especial aquelas voltadas para a convivência e para as relações de ensino com as crianças. Um exemplo pode ser constatado na postagem de uma professora ao registrar que: “o professor é o ator principal, porém sem brilho nenhum se não houver os seus coadjuvantes que, neste caso, são os alunos”. (Trecho retirado do primeiro fórum, professora Peixe Pintado). Obviamente que os(as) professores(as) devem exercer um papel de protagonista no processo de ensino e aprendizagem, porém, em uma relação de ensino, ele(a) não deve exercer o papel principal sozinho(a), já que as relações de ensino se concretizam na troca de conhecimentos, no aprendizado mútuo entre os agentes que participam do processo. Freire (1996, p. 13) já afirmava que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Além disso, podemos afirmar que, em um processo dialógico, “o educador refaz a sua “cognosibilidade” por meio da “cognosibilidade” dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, mediante a própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica (Freire; Shor, 1986). Estamos de acordo com as afirmações de Smolka (2019) sobre a complexidade das relações de ensino, no processo de alfabetização. Segundo ela, o conhecimento e a consideração desses aspectos fazem diferença nos modos de ensinar e nos perguntamos: como as professoras têm “vivenciado, significado, o gesto de ensinar a ler e a escrever?” (Smolka, 2019, p. 13). E, na tentativa de olhar para esse elemento, deparamo-nos com uma postagem que afirmava:

É importante observar que não é possível trabalhar a educação como sendo algo individual, já que somos seres sociais e recebemos do meio mecanismos que interferem na aprendizagem. O aluno aprende através da observação, do diálogo, construindo seu próprio mundo por meio da realidade que a sua mente consegue perceber. Gosto muito de realizar trabalhos em grupo, porque a criança aprende a escutar e lidar bem com opiniões contrárias às suas. E ainda é uma maneira de desenvolver capacidades essenciais para o convívio social, como a empatia e o respeito ao próximo (Excerto retirado do primeiro fórum, professora Peixe Tambaqui).

Essa afirmação nos ajuda a compreender que é na vivência dessa práxis, no processo de constituição histórica do ser humano, que “[...]as crianças se (des)envolvem nas relações com os professores também em (des)envolvimento, participando co-labor-ativamente das (trans)formações, tanto da atividade de ensinar quanto das atividades de ler e de escrever” (Smolka, 2019, p. 14).

De forma geral, podemos sintetizar que as discussões evidenciadas nesse primeiro fórum indicam a diversidade de pensamentos trazidos pelas professoras participantes do curso e, também, a compreensão do diálogo como eixo central do processo de ensino e de aprendizagem e as diferentes formas de atuação. Apesar disso, foi possível registrar que, das 300 postagens, apenas 53 participantes expressaram as relações de ensino como atividades (trans)formadoras, lócus de elaboração da consciência, como proposto pelos autores estudados no curso.

As práticas alfabetizadoras e os espaços de ensinar

Com relação ao segundo fórum, foi solicitado que as professoras abordassem suas práticas alfabetizadoras e, para isso, a orientação dada era para que descrevessem situações de seu contexto educacional, deixando claro os “espaços de elaboração” e “não coincidências” (Smolka, 2019). Esse registro era para ser realizado em forma de poesia. Após lermos cada uma das 240 postagens realizadas nesse fórum, selecionamos algumas que mais tiveram relação com a proposta sugerida e destacamos a postagem realizada pela professora Peixe Pirarucu:

Professora, na fazenda fui passear
para meu avô visitar.
Lá vi meu avô tirar leite da vaca
para mais tarde tomar.
E desta história, muitos fatos ele veio questionar.
‘Por que o leite vem da vaca?’
‘Por que só tem vacas nas fazendas?’
‘Por que tomamos leite de caixinha?’
‘Todos animais dão leite?’
E das curiosidades do menino
das diversas perguntas
Surge um projeto dos animais

(Trecho retirado do segundo fórum, professora Peixe Pirarucu).

O registro desse poema evidencia a sensibilidade da professora ao registrar a relação da criança com o seu contexto. É possível compreender as formas como a professora transformou a curiosidade da criança em processo educativo, ou seja, foi possível transformar uma “não coincidência” em uma oportunidade para o aprendizado coletivo a partir dos “espaços de elaboração” das crianças, como já apontava Smolka (2019).

Destacamos um outro registro em forma de poema que chamou a atenção

A questão
Naquela tarde,
Toda meninada ouviu
A bela Marina dizer
Uma questão
Que parecia sem noção, e que causou uma grande confusão!
- ‘O camaleão pode ajudar na construção?’
A professora espantada
Ficou parada,
Já a criançada?
Ficou alvoroçada!
Foi então, que alguém falou:
- ‘Ora! Como pode um bichinho, tão pequenininho, ajudar na construção?’
A bela menina, que parecia bobinha, pensa, pensa e diz:
- ‘Ora! Ora! Seus bobinhos!
Esse nome de bichinho é especialista em disfarce!
Vejam só quantos pedacinhos
Ele carrega: CA - MA - LE - ÃO
Este nome, escrito aí na lousa,
pode ajudar na construção de novas palavras!
Com o nome deste bichinho
Podemos construir LEÃO, CÃO, MÃO,’
E foi assim que a Marina com sua questão (que parecia sem noção) sobre o camaleão,
Promoveu uma grande construção!

(Trecho retirado do segundo fórum, professora Peixe Dourado).

Esse registro nos chama a atenção não apenas pela qualidade relacionada à compreensão da professora no que se refere à teoria estudada, mas em especial por revelar como uma prática alfabetizadora dialógica pode encorajar crianças a registrarem seus pensamentos e sentimentos com sentido. Fica evidente que a concepção da criança no que se refere à escrita impactou a professora e, conseqüentemente, seus modos de ensinar, e é nessa relação de diálogo que se dá “a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento

estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” (Freire; Shor, 1986, p. 65).

Em contrapartida, é possível observar que alguns poemas foram registrados desde um ponto de vista tecnicista (bancário?) que enfatizou a repetição em detrimento das “não coincidências” e dos “espaços de elaboração”. Tal perspectiva, alinhada a uma concepção mais mecânica do ensino, destaca-se por priorizar métodos que visam à reprodução de conhecimentos de forma padronizada, em especial no que se refere ao ensino das letras. Um exemplo de um modelo de repetição, decodificação e memorização dos fonemas, pode ser encontrado no seguinte poema:

A de abelha
T de telha
Ensina o professor
Criança, presta atenção
Para aprender,
e nunca esquecer
Aprender a ler e escrever [...]
O professor realizado
Vai para casa descansar,
sabendo que amanhã
A de abelha
T de telha

Vai recomeçar (Trecho retirado do segundo fórum, professora Peixe Pacu).

Já é bastante discutido que a ênfase na repetição pode limitar a capacidade das crianças em explorar seus espaços de vivências e alinhá-los ao processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, contrárias às ideias defendidas por Smolka (2008) e pelos demais autores da perspectiva dialógica e discursiva. Defendemos que as práticas de alfabetização devem promover produções de textos vinculadas ao contexto sócio-histórico-cultural de cada criança, levando em consideração suas interpretações e percepções acerca do mundo que a circunda.

A leitura e a análise dos poemas desde uma perspectiva dialógica e discursiva revelaram que, de 250 respostas, apenas 74 registraram a criação de poemas que levassem em conta os estudos realizados a partir da perspectiva trabalhada no curso, ou seja, elaborações com foco na mediação estabelecida a partir das indagações elaboradas pelas crianças nos diferentes espaços de ensino. O que deveria ser revelado no poema era a forma como o processo de mediação estava ocorrendo naquele espaço, por entendermos que não há

perguntas sem sentidos, mas que estas devem se interligar com a realidade concreta das crianças.

De forma geral, podemos afirmar que ler e analisar os poemas postados pelas professoras e professores participantes revelou a diversidade de abordagens pedagógicas que existem entre eles. Mesmo que nem todas as pessoas participantes tenham trazido suas reflexões seguindo a orientação anunciada na atividade, foi possível compreender um pouco mais a dinâmica de trabalho que é anunciada nas escolas da rede de ensino. Durante o processo de devolutiva elaborado pelas professoras do curso, foi possível verificar que muitas professoras reviram sua forma de se relacionar com as crianças e trouxeram discussões a respeito da importância de a prática de alfabetização ser realizada levando em consideração as perspectivas teóricas menos tecnicistas para promover um ensino mais contextualizado e alinhado com as potencialidades individuais de cada criança.

A literatura clássica: de uma prática bancária a uma educação libertadora

No terceiro fórum, foi solicitado o registro de ações pedagógicas que envolvessem a leitura da literatura em sala de aula e, para isso, as professoras deveriam se apropriar dos estudos sobre a atividade de tertúlia literária dialógica com crianças (Giroto; Reis, ano 2023) e deveriam acessar a lista de obras clássicas disponibilizadas na Biblioteca do curso. A orientação da atividade era para que escolhessem uma obra de literatura e, com base nos estudos da perspectiva, compartilhassem no fórum formas como o trabalho com a obra selecionada se concretizaria em sala de aula. Importante destacar que a maioria das professoras já conhecia a atividade de tertúlia literária dialógica por esta ser uma abordagem que já vem sendo trabalhada no município desde o ano de 2018, sob a coordenação de uma das autoras do artigo⁷.

A centralidade da tarefa, estabelecida a partir de uma leitura ou de uma contação de histórias, deveria estar nos processos de mediação voltados para o âmbito do diálogo, da expressão de sentimentos, do ouvir as crianças e das diferentes formas de apropriação do texto. Nesse fórum, foram realizadas em torno de 260 postagens e selecionamos algumas

⁷ Maiores detalhes sobre a atividade de Tertúlia Literária Dialógica podem ser encontrados nos estudos realizados por XX

entre as 40, em média, que mais se destacaram por demonstrar compreensão do que foi proposto:

Em ‘A história da sopeira e da concha’, é possível questionar com os alunos questões de monarquia e democracia, perguntando se eles já viram reis e rainhas, onde eles moram e o que sabem sobre eleições. Depois que eles falarem, pode ser explicada a diferença entre as duas e como funciona no Brasil. A partir dessa discussão, é possível seguir para a questão de como as decisões de um líder influencia na vida de toda comunidade, já que na história a comunidade passa fome por causa de uma intriga entre dois reinos. Dessa forma, os alunos podem explanar sobre questões que acontecem no seu bairro, na sua família e ir relacionando com a situação política e social em que vivemos. Eles irão fazer a comparação da história do livro com os acontecimentos da sua vida e ir percebendo essas questões conforme for discutindo sobre elas (Trecho retirado do terceiro fórum, professora Peixe Piaçu).

A partir desse registro, fica claro que a professora compreendeu a essência da tertúlia literária dialógica, em especial no que se refere ao fato de que os temas debatidos na atividade devem surgir das próprias pessoas envolvidas e que os diálogos produzidos nessa relação não se limitam às atividades de decodificação, mas possibilitam processos de identificação, de fala, de escuta e de compartilhamento sobre o lido e o vivido. Nessa perspectiva, não existe separação entre a formação de palavras e o seu uso social, fato que historicamente vem se construindo nos ambientes escolares. Partimos do pressuposto do que Freire (1996) nos ensinou de que a abertura para o diálogo nos faz compreender que as crianças têm muito a dizer.

Outro registro que nos chama muito a atenção foi elaborado pelo professor Peixe Aracu. Ele escreve:

Shakespeare para criança?
Hoje é dia de tertúlia literária dialógica.
Shakespeare vamos ler.
O que estão falando, professor?
Não consigo entender.
Criança fala, adulto escuta
Onde será que vai parar
Essa conversa que parece adulta?
O poema fala de amor.
Que nada ele fala é da dor.
Deixa de ser bobo
Ele fala é da dor do amor.
Assim eu em minha adultice
Sob o olhar falante das crianças

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.8, n.1, e-916, 2024.

Sem mais delongas
Vou entendendo o que Shakespeare
Em seu poema disse.

Percebe-se que o professor, ao citar obras clássicas, compreende a essência do que está por trás da atividade, em especial no que se refere à importância da leitura dessas obras universais desde a infância. Entre os inúmeros autores que embasam o trabalho com clássicos, resgatamos Machado (2009, p. 21) por ela afirmar que a aprendizagem da leitura por meio desse instrumento “[...] proporciona ao leitor(a) uma troca interativa e um prazer ao descobrir algo novo”, ou seja, segundo ela, “[...] outra coisa muito prazerosa que encontramos num bom livro é o prazer de decifração, de exploração daquilo que é tão novo que parece difícil e, por isso mesmo, oferece obstáculos e atrai com intensidade”. Além disso, sabemos que a leitura dos clássicos pode proporcionar liberdade de criação, ampliação dos processos de exploração, compreensão de sentimentos e discussões sobre as diferentes situações que nos rodeiam.

Fica evidente que a utilização de livros e textos destinados às crianças deveria possibilitar o desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita, além de ampliar os processos de compreensão de si mesmas, de seus pensamentos, sentimentos, por exemplo. Por outro lado, foi possível identificar que o registro de algumas atividades de leitura literária ainda segue um padrão “escolarizante” da literatura, como por exemplo, a leitura da obra *Cachinhos dourados*, realizada por uma professora. Ao término da leitura ela perguntaria:

- 01 – Qual é o título do texto?
- 02 – Quais são os personagens do texto?
- 03 – Onde a história acontece?
- 04 – Por que os ursos saíram de casa?
- 05 – Quem chegou e entrou na casa sem ser convidada?
- 06 – O que Cachinhos de ouro achou do mingau de cada tigela?
- 07 – Qual cama Cachinhos de ouro achou mais confortável?
- 08 – O que os ursos encontraram quando chegaram em casa?
- 09 – Qual foi a reação de Cachinhos de ouro quando acordou?
- 10 – O que cachinhos de ouro aprendeu com a confusão?

(Trecho retirado do terceiro fórum, professora Peixe Corvina).

Essas perguntas, propostas pela professora Peixe Corvina, encaixam-se no que denominamos de educação bancária por não permitir o diálogo entre o lido, o vivido, o pensado, o sentido. Os materiais e as discussões problematizadas na *live* desse fórum refletiam possibilidades do trabalho com a literatura desde uma perspectiva de leitura de mundo como sendo anterior à leitura da palavra, como já anunciado por Freire. O ato de ler na

tertúlia literária não deve se restringir apenas ao deciframento de palavras, mas deve abranger a compreensão mais crítica e profunda do mundo. De acordo com Zilberman (2003, p. 30),

[...] a justificativa que legitima o uso do livro na escola nasce, pois, de um lado, da relação que estabelece com seu leitor, convertendo-o num ser crítico perante sua circunstância; e de outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

No campo da alfabetização, é muito discutido as problemáticas por trás de uma prática literária que não leva em consideração as hipóteses das crianças, seus sentimentos e seus processos de criação. Essas dinâmicas de trabalho têm demonstrado a interrupção dos processos criativos relacionados às múltiplas linguagens infantis e percebe-se que a professora, em vez de dialogar sobre as inúmeras sensações que a história poderia ter trazido para as crianças, ou sobre as hipóteses criadas por elas na relação com o texto, o foco da leitura do livro esteve na realização de questões voltadas para uma abordagem escolarizada da leitura e interpretação.

Importante destacar que nesse fórum tivemos um total de 269 postagens e uma média de 40 professoras indicaram alguma relação com a temática estudada. As análises de cada postagem indicam a necessidade de continuarmos trabalhando com a formação de professoras alfabetizadoras para a promoção de um trabalho com a literatura que seja feito de forma dialógica e discursiva. A introdução de obras clássicas universais na educação infantil e ensino fundamental para a discussão da vida torna-se uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização, pois amplia as oportunidades de compreensão que vão para além do texto.

Alfabetização dialógica e discursiva: limites e possibilidades

No último fórum de discussão, foi orientado que as professoras relatassem três experiências que poderiam ser concretizadas em sua sala de aula, tendo como centralidade o diálogo e a mediação com as crianças tal como abordado no curso. Assim, após lermos e analisarmos as 260 postagens desse fórum, foi possível constatar que apenas 64 respostas, em média, apresentaram alguma relação com a perspectiva, de acordo com a orientação do enunciado da atividade. A maior parte das postagens dizia respeito a práticas já conhecidas na dinâmica da sala de aula, como exercícios mecânicos, de repetição de letras e sons sem

sentido, o que nos fez pensar nos desafios que enfrentamos no que diz respeito à implementação de práticas que rompam com essa concepção mecanicista que prioriza competências e habilidades em prol da ludicidade e das relações de ensino, em especial no município pesquisado.

Percebemos, em especial, uma dinâmica já estruturada de organização do espaço escolar, por exemplo, com vistas a repetições; a restrição de tempo na realização de algumas atividades; a ausência de autonomia necessária para o desenvolvimento de determinados planejamentos que possam inserir atividades diferentes das propostas advindas de documentos orientadores. Algumas dessas questões podem ser comprovadas na fala da professora Peixe Pirá, que afirma encontrar desafios para praticar a perspectiva estudada do curso. Segundo ela:

[...] muitas vezes, a vontade é sentar com os alunos e ter mais tempo para conversar, ouvir, dar toda a atenção merecida a todos e a cada aluno individualmente. Um segundo desafio é oferecer para todos e para cada aluno o que ele precisa dentro das suas características únicas, dentro dos desafios que são compartilhados pela turma toda e também buscando suprir as necessidades individuais de cada aluno. E o terceiro desafio tem a ver com o planejamento do professor e a sensibilidade necessária para selecionar textos e atividades realmente significativas e que estimulem o desenvolvimento do pensar crítico em cada aluno (Trecho retirado do quarto fórum, professora Peixe Pirá).

As dificuldades com a forma com que o sistema de alfabetização está organizado no município também foram apresentadas pela professora Peixe Tucunaré, pois, segundo ela, será muito difícil trabalhar pelo viés da perspectiva apresentada no curso, uma vez que:

[...] já tem uns dois ou três anos que estão trabalhando a questão da alfabetização pela consciência fonológica, método fônico. Então, o material que eles mandam para os professores da alfabetização se liga com a consciência fonológica. As salas de aula, hoje, estão todas com o alfabeto das boquinhas. Eles tiraram os outros e isso é meio que uma imposição, né? Nas formações de professores, a formação é sobre a consciência fonológica [...]. Falam que a gente pode trabalhar como quiser, mas vem essa cobrança nas avaliações pelo método fônico (Trecho retirado da entrevista/narrativa, professora Peixe Tucunaré).

Vários autores já se posicionaram criticamente a respeito desse método. Para Mortatti (2008), por exemplo, o método fônico não traz novas contribuições para a alfabetização, uma vez que em nada se difere dos métodos de marcha sintética, conhecidos no Brasil desde pelo menos o século XIX, e empregados pelos professores até os dias atuais. Mesmo sabendo que enfrentará toda essa dificuldade no que diz respeito à implementação de ações voltadas para

uma perspectiva dialógica e discursiva com as crianças, a professora Tucunaré afirma que é necessário estudar as teorias para ter embasamento e saber se posicionar.

De forma geral, não vamos nos adentrar às críticas que temos com relação ao método fônico, mesmo porque elas já foram feitas por inúmeros pesquisadores do campo da alfabetização. Gostaríamos apenas de afirmar que da mesma forma como acontece com um ensino cartilhesco, o método fônico também adia a compreensão para a segunda etapa do processo de aprendizagem, priorizando a forma mecânica da escrita.

Uma parte das professoras relatou que, em suas práticas, costumam usar o momento da roda de conversa para dialogar e escutar as crianças, indicando ser esse espaço propício para a instauração da perspectiva dialógica e discursiva na sala de aula. Entretanto, por mais que essa prática seja pertinente e, assim, deve acontecer no ambiente escolar, o diálogo não deve se restringir a uma única situação do planejamento e deve se estender por todas as aulas e em todo o período letivo, dado que a prática dialógica se faz na vivência, na relação e na mediação.

Apesar de termos poucas professoras que se posicionaram a favor da necessidade de mudar as estratégias e a organização da forma como a alfabetização vem sendo conduzida no município, queremos registrar que essas possibilidades nos remeteram ao desejo de continuar o diálogo com as escolas, com as professoras no sentido de construir práticas dialógicas com suas crianças, como indicava Freire (1968) sobre a necessidade do estabelecimento de um olhar amoroso, esperançoso, humilde e aberto para aprender e ensinar aprendendo. Além disso, concordamos com Geraldini (2010) de que um projeto educativo é sempre um projeto de sociedade; por esse motivo, compreendemos a aula como um acontecimento.

O rio entre pássaros (considerações finais)

É bonito ver os piraputangas, mas também os dourados, os surubins, as tilápias, os pintados, os jaús, pacus, lambaris, carás, traíras, mandis, entre tantas outras espécies que preenchem de vida nossos rios, enquanto navegamos. Porém, por mais lindo que seja observar os peixes, obviamente ninguém deseja passar a vida navegando sem ter um mínimo de afago, como já nos alertava Manoel de Barros (2010), nem mesmo as professoras participantes do CFV. Assim, identificar as inúmeras ações realizadas por professoras alfabetizadoras, como aquelas voltadas para a criação de sentido, por meio das diferentes linguagens das crianças,

foi um primeiro sinal de afago e possível descanso em terra firme. Afinal, sabemos que a mudança começa pelos pequenos gestos de ensinar.

Por outro lado, constatamos que nadar contra a maré ainda é um desafio no município pesquisado, em especial por termos nos deparado com práticas alfabetizadoras ainda enraizadas em métodos bancários que dificultam o trabalho criativo a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva. Os resultados apontaram para uma resistência institucional no que diz respeito à implementação dessa perspectiva no município, que se encontra tomado por bases tecnicistas, no campo da alfabetização, em especial no que tange à prevalência de um único método em todas as salas de aula. Método esse que em sua gênese tenta se sustentar por meio de um discurso dito científico, mas que na prática propõe uma concepção reduzida do que é ler e escrever. Assim, realizar cursos de formação continuada que rebatem essas formas mecânicas de se entender a alfabetização é uma forma de resistência, pois o embasamento teórico-crítico deve ser apresentado no debate de abordagens e práticas pedagógicas. Por conta disso, o CFV teve seu merecido espaço, em especial no que se refere às discussões apresentadas pelo viés dialógico e discursivo.

Pretendemos seguir o curso do rio e elaborar desdobramentos desta primeira síntese investigativa, como, por exemplo, traçar investigações que confrontem esses resultados com o que vem sendo proposto, no campo das políticas públicas e da produção acadêmica. Como foi abordado no início deste artigo, nossa preocupação está em dialogar sobre perspectivas educacionais que contribuam para o enfrentamento do déficit de alfabetização decorrente da pandemia da covid-19, sobretudo o diálogo com os programas governamentais atuais.

Contudo, ao apresentar esse material, não sabemos se foi possível darmos um rio de presente para o Nello, como foi prometido no início, mas esperamos ter dado uma margem (de esperança). Esperamos continuar dividindo para somar, como fez o *Menino que ganhou o rio* (Manoel de Barros), ele propôs o seguinte: “os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio e de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão”. Então, saímos dessa festa com a sensação de que o que vale mesmo nesta vida é propiciar uma linguagem que permita a construção de sentidos para o processo de ensino e de aprendizagem, em especial, das crianças. O que vale mesmo é a empatia com o outro. O que vale mesmo é não desanimar enquanto o mascate não passa. O que vale mesmo é trocar presentes, dar árvores e

rios. O que vale mesmo é observar o rio que passa atrás de nossas casas. O que vale mesmo é a caminhada e o descanso na margem, ao final do dia.

Desejamos que vocês possam comemorar muitos outros anos de “banhos nus no rio entre pássaros”.

Referências

BARROS, Manoel. O menino que ganhou o rio. *In*: BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010. p. 60-61

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília, DF: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: avaliação de Implementação 2023. Brasília, DF: MEC, 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIROTTO, Vanessa. Cristina.; REIS, Thais. Ap. Bento. Princípios educativos freirianos para uma formação literária dialógica de professores(as) alfabetizadores(as). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. 1-26, 2023.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2012. p.33-38

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

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

MACHADO, Ana. Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 5, p.91-114, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-410, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Ed. Unesp, 2020.

NÓVOA, Antonio. **Para uma análise das instituições escolares**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RELATÓRIO de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?. **Unesco**, [London], 2023.
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 12 jan. 2024

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 1981.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, 2019.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido: julho/2024.
Publicado: novembro/2024.