

Revista Carioca

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

ISSN 2526-1886

Leitura e escrita:
uma conquista de todos
os segmentos

Entrevista
com a professora
Jonê Carla Baião



EDUCAÇÃO



MultiRio

v. 4, n. 7, novembro 2022/abril 2023



EDUCAÇÃO



MultiRio

Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro
Eduardo Paes

Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro
Renan Ferreirinha

Subsecretário de Ensino do Rio de Janeiro
Adriano Carneiro Giglio

Diretor I da Escola de Formação Paulo Freire
Rita Simone Pereira Ramos

Gerente do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira
Renata Seabra Garrão

Escola de Formação Paulo Freire

Edição

Rita Simone Pereira Ramos
Renata Seabra Garrão

Conselho Editorial

Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira
Alessandra Nunes Pereira Ribeiro
Claudio Marcio Ribeiro Maia
Alexandre Nabte Lacerda

Colaboradores

Gerência de Formação de Educação Infantil
Gerência de Formação de Anos Iniciais
Gerência de Formação de Anos Finais
Núcleo de Educação à Distância

Pareceristas

Alexandre Nabte Lacerda
Flávia dos Santos Cota
Roberta Araújo Barroso Constant
Patrícia Regina Santos Garcia
Vanessa Regina Pontes Ribeiro

MultiRio

Presidente da Empresa Municipal de Multimeios – MultiRio
Paulo Roberto Miranda

Chefe de Gabinete de Empresa
Rosane Affonso

Diretoria de Administração e Finanças
Rosângela de Fátima Dias

Diretoria de Mídia e Educação
Eduardo Chieza Guedes

Assessoria de Articulação Pedagógica
Simone Monteiro

Núcleo de Artes Gráficas e Animação
Marcelo Salerno

Gerência de Artes Gráficas
Aloysio Neves

Projeto Gráfico
Aloysio Neves

Editoração
Eliza Rizo

Ilustrações
Frata Soares
André Leão
Eduardo Duval

Foto da capa
Luiza Fernanda Dias dos Santos

Revista Carioca

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Revista do Centro de Referência
da Educação Pública da Cidade do
Rio de Janeiro – Anísio Teixeira

ISSN 2526-1886

R. Carioca Educ. Públ. Rio de Janeiro,
v. 4, n. 7, novembro 2022/abril 2023

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, publicação eletrônica semestral, editada pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, e pela MultiRio, define-se como um periódico que se dedica à Educação Pública em geral e, em particular, à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro; a entrevistas com personalidades da Educação Pública; à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa do(a) professor(a) e do(a) gestor(a) público(a) da Educação Pública Carioca; e também se propõe a disseminar boas práticas pedagógicas que tiveram êxito e enriqueceram a Educação Pública Carioca.

Revista Carioca de Educação Pública. - Vol. 4, n. 7, (nov. 2022/abr. 2023)-
– Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, 2023-

Semestral

ISSN 2526-1886

1. Escola Pública. 2. Formação de Professores.

CDD 371.01



Avenida Presidente Vargas, 1314
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: recep.crepat@rioeduca.net

6



APRESENTAÇÃO

7



EDITORIAL

8



VAMOS CONVERSAR?

Entrevista com a professora
Jonê Carla Baião

18



TROCANDO IDEIAS

Oralidade versus norma culta: desafios e perspectivas de ensino de língua portuguesa na Educação Básica | Cristiane A. dos Anjos Silva

Leitura e escrita como práticas discursivas nas transições entre os segmentos da Educação Básica | Letícia Cruz **p. 26**

Do Rio de lá para o Rio de cá: o encontro da cultura do nordeste com a cultura do Rio de Janeiro | Maria Abreu da Silva Oliveira Lima **p. 35**

42



POESIA / ALUNO

O Eclipse | Kauã Myguell da Costa Pinheiro

43



PRÁTICAS DE ENSINO

Há um micromundo em cada palavra | Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio

Imagens que falam, palavras que tocam | Denise Barreto Resende **p. 49**

Ler e escrever, possibilidades e vivências na prática cotidiana da Educação Infantil | Luiza Fernanda Dias dos Santos **p. 54**

Mundo encantado do aprender: A alfabetização prazerosa e significativa | Thaís da Silva Alcantara Duve **p. 59**

Sumário

65



CONTO

O concurso | Michelle Garcia Antonio Ferreira

68



POESIA / SERVIDOR

Eu ainda estou aqui | Ricardo Jaheem

Alfabetando: escrevendo uma nova história | Arlete Maria de Andrade **p. 70**

71



EM TEMPO

O risco do bordado: texto e contexto nas malhas da EJA-Rio | Elisabeth Fernandes Martini

APRESENTAÇÃO

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA é um periódico eletrônico, semestral, do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação Paulo Freire, em parceria com a MultiRio.

O objetivo da publicação é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais esses ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente.

Nessa perspectiva, a revista constitui espaço e veículo para publicação de artigos dos servidores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Estimula-se, dessa forma, a escrita autoral e a sua divulgação e, ainda, representa um valioso subsídio à formação continuada dos professores nos diferentes espaços formativos.



EDITORIAL



Rita Simone Pereira Ramos

Diretora da Escola de Formação Paulo Freire
Mestre em Estudos da Linguagem – PUC-Rio

Muitas são as vezes que abordamos e nos remetemos ao mundo da leitura e da escrita. Muitos são os encontros e entrelaçamentos de nossos saberes sobre como buscar o entendimento do que são os atos de ler e escrever. Nesta edição da Revista Carioca de Educação Pública, damos voz (mais uma vez) à fala irretocável de Paulo Freire, em sua obra-prima A importância do Ato de Ler: “No esforço de re-tomar a infância distante, (...), buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.”. (Cortez Editora, 23ª ed.)

Nossa intenção é ampliar e fortalecer a própria linguagem, como ela se “abre” em possibilidades distintas e inúmeros sentidos, como se entrelaça nas experiências e nas interações, como é refletida nas aprendizagens e percebida nos processos de co- e re-criação e de que forma podemos alavancar os atos de ler e escrever nas Escolas.

Para conversar conosco sobre propostas mobilizadoras de

“
Nossa intenção é ampliar e fortalecer a própria linguagem, como ela se “abre” em possibilidades distintas e inúmeros sentidos, como se entrelaça nas experiências e nas interações, como é refletida nas aprendizagens e percebida nos processos de co- e re-criação e de que forma podemos alavancar os atos de ler e escrever nas Escolas.
”

leitura e escrita, a entrevistada da Revista Carioca é a Profª Dra. Jonê Carla Baião, Professora de Língua Portuguesa, que compartilha suas experiências na Rede com textos autorais.

As professoras Cristiane Alves, Letícia Cruz e Maria Abreu Lima tratam, em seus artigos, desde a oralidade como desafio à norma culta, a transição e as possibilidades

de um trabalho com leitura e escrita através de diferentes segmentos da educação básica, até a perspectiva das vivências culturais nordestinas com crianças da Educação Infantil. Elisabeth Martini, na coluna Em Tempo, nos faz viver com ela suas experiências de comunicação com turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda sob o efeito de buscar compreender o ato de ler o mundo – aquele que precede a leitura da palavra – a Revista Carioca apresenta relatos de experiências de três professoras da nossa Rede, na intenção de ampliar as questões aqui abordadas: a leitura e a escrita em salas de aula. E, para nosso prazer, contamos com textos autorais de um servidor e um aluno da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

Que continuemos sempre a abordar ações e visões de leitura e escrita: elas nos apresentam como sujeito, nos falam sobre quem somos no mundo, marcam nosso lugar e nos transformam em verdadeiros cidadãos! E que a REVISTA CARIOCA possa estar sempre à frente de seu tempo, apresentando e trazendo à tona tantas potências da nossa cidade!

Entrevista com a professora

Jonê Carla Baião



Jonê Carla Baião

Professora alfabetizadora aposentada da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Atua no CAP-Uerj desde 2003, em turmas dos anos iniciais e na pós-graduação, orientando alunos das redes públicas no curso de Mestrado, PPGEB.

1. A Revista Carioca de Educação Pública tem como foco da edição o tema "Leitura e Escrita: uma conquista de todos os segmentos." Como pensar uma proposta capaz de mobilizar leitura e escrita que perpassa por todos os anos de escolaridade?

Essa pergunta é importante. Eu sou professora de anos iniciais no CAP da UERJ, fui professora do município, do 6º ao 9º ano, e estou aposentada. Como professora do ensino fundamental, penso que a nossa busca básica (ainda não alcançada) é a alfabetização. Precisamos alfabetizar crianças e jovens. Mas vou ampliar o que eu estou chamando de alfabetização, não vou entrar aqui numa discussão teórica, se é alfabetização, se é letramento. Me refiro a trabalhar com um conceito de ler e escrever, e ler e escrever criticamente. Eu trabalho muito nos anos iniciais com o conceito de textos autorais.

2. Quando falamos de textos autorais, há discussões sobre o que seja autoral, com vários fundamentos e espaços. Pode

nos falar um pouco do que seja o texto autoral, a que se refere?

Falarei de um lugar elementar. É claro que, quando eu penso em autoria eu estou pensando em Bakhtin e estou pensando em João Wanderlei Geraldi, com o texto na sala de aula. Tenho aí os autores com os quais eu trabalhei e trabalho uma vida inteira. Mas, quando eu estou falando de autoria, estou falando de ouvirmos o que a criança e o jovem (e aqui estou pensando mesmo no ensino fundamental) têm a nos dizer. João Wanderlei Geraldi discute que na escola, por muito tempo, trabalhou-se com a ideia de que a criança escreve um texto, uma redação escolar, como aluno, para ser lido por um professor, e esse professor corrige o texto. Não é? Em busca de erros. Acho que nós professores temos que, cada vez mais, trabalhar com a ideia de ler os textos dos nossos alunos. O que eu quero que o meu aluno diga para mim, como eu quero interagir com o texto dele. Então, se eu saio da função professor e entro na função leitor, eu vou fazer inferências, vou completar vazios



“

Acho que nós professores temos que, cada vez mais, trabalhar com a ideia de ler os textos dos nossos alunos. O que eu quero que o meu aluno diga para mim, como eu quero interagir com o texto dele. Então, se eu saio da função professor e entro na função leitor, eu vou fazer inferências, vou completar vazios que o texto tem [...].

”

que o texto tem, até com os grandes autores é assim que eu faço. Vou trabalhar buscando entender o estilo do meu aluno. Vou entender que meu aluno tem um estilo, que cada um vai escrever de uma maneira diferente, e vou dialogar com o estilo de escrita dessa criança. Então, é um trabalho de subjetividade. É um trabalho de autoria, no sentido de buscar cada sujeito que está lidando com a relação da leitura e da escrita.

3. Qual a importância de ser esse professor leitor dos textos dos seus alunos?

Sei que para nós, professores, é muito difícil. Já falei disso algumas vezes. Escrevi um texto que fala sobre o que é o professor leitor e formador de leitores, e entendo que só seremos formadores de leitores se formos leitores do texto dos nossos alunos. É muito fácil dizermos que lemos Manoel de Barros, Paulo Freire, e, nesse momento, estou falando de literatura e texto técnico, mas, na sua sala de aula, quantas vezes o seu aluno te entregou o texto e você leu e dialogou com a discursividade que ali estava? Quantas vezes olhou pro seu aluno e começou a

buscar os sentidos daquelas escritas que ele produziu? Desde a mais tenra idade, desde a aquisição da alfabetização, estou falando daquela criança que está testando letra, som; a criança que troca a letra, mas que está com a intenção do que vai dizer. Falo até daquele jovem, lá no 9º ano, quem você solicitou que se posicionasse sobre um determinado assunto, e, quando ele se posicionou, você discordou da ideia dele e não dialogou com a autoria que ele trazia. Então, é desse lugar de professor leitor de texto que queremos pensar.



4. Professora Jonê, nesse momento muitos professores estão perguntando “e a questão ortográfica”, “a questão da correção”?

Eu ainda não estou discutindo isso. Porque enquanto eu vou atrás da correção, da precisão e de um texto pronto, de um texto escolar, eu perco a discursividade. Quando eu busco um texto autoral, um texto discursivo, o encantamento do meu aluno e da minha aluna pela escrita vai fazê-lo saber que seu texto precisa ter legibilidade, porque ele quer que você leia o texto, que ele leia e que os colegas leiam, então ele mesmo terá essa preocupação: “ih, e eu queria dizer uma coisa aqui e não disse”. Leia junto com ele, ele fará a correção, a revisão do texto dele, junto com você ou com os colegas. O professor irá perceber, de acordo com o momento do seu aluno, se ele já tem que saber, já pode saber e muitos

já sabem que o nh é diferente do lh, que existe o R, o RR, o S, o SS e o cedilha. O aluno vai identificar. Ele vai sinalizar se a intervenção ortográfica vai ser necessária naquele momento, porque ele terá “escuta” para entender a função da ortografia. Percebemos essa curiosidade, essa investigação, na criança que ousa escrever textos autorais, não temos relato de crianças que ficaram escrevendo errado, porque ousavam escrever.

5. E como esse processo se dará no Ensino Fundamental II?

No sexto e nono ano, trabalharemos muito com as palavras, com a carga semântica das palavras. Dá trabalho e precisamos tomar cuidado porque, às vezes, na nossa conversa, pode parecer que estamos separando em etapas. Não tem etapas, tudo acontece ao mesmo tempo. O estudante

“

Quando eu busco um texto autoral, um texto discursivo, o encantamento do meu aluno e da minha aluna pela escrita vai fazê-lo saber que seu texto precisa ter legibilidade, porque ele quer que você leia o texto, que ele leia e que os colegas leiam [...].

”

tem que escrever, tem que ler e reler, tem que ter preocupação com a legibilidade do texto. Entenda-se por legibilidade um texto de boa caligrafia, não me importa se script ou caixa alta ou cursiva, mas uma boa caligrafia e com a ortografia considerada padrão, dicionarizada. A questão que eu estou discutindo é como atropelamos essas etapas e embotamos o conteúdo do texto. De modo direto: o conteúdo. O que está escrito? E para que o estudante está escrevendo? Está escrevendo só para ser corrigido? Ou está escrevendo para dizer algo, para ser “lido”?

6. Como o professor pode dialogar com os materiais disponibilizados, para que a prática do texto autoral aconteça de forma a contribuir para o desenvolvimento do estudante?

Quando falo dessa escrita autoral, eu falo como a professora do município que fui. Temos os materiais que o município produz. Temos o diálogo com os livros didáticos, que eu sempre privilegiei. São materiais produzidos para este fim. Eu usava o material didático, o livro didático, mas também fazia e faço propostas que têm muito a ver com as situações do cotidiano da turma. Hoje, por exemplo, estamos vivendo um momento em que não podemos esquecer que é a volta às aulas após uma pandemia. Temos lido muitas notícias. Sabemos que estão caindo no nosso colo de professores crianças e adolescentes com sofrimentos. Muitas vezes, passamos por cima desses sofrimentos em nome de conteúdos. O que pode nos ajudar a organizar e a pensar esses sentimentos? A linguagem. Estamos falando

aqui também da linguagem escrita, do desenho, do corpo, das diferentes formas de dizer, argumentar, narrar, descrever, pensar o mundo.

7. Sabemos ser possível, para o professor, lançar mão de situações cotidianas para desenvolver a linguagem escrita em seus textos autorais. Como você vê a importância desse processo?

Muitas vezes, eu dialoguei com os meus alunos, não sobre como foram suas férias, não sobre o que fizeram no final de semana, mas sobre quem são eles. Então, todos os meus primeiros anos, quando eu chegava às turmas de sexto ao nono ano, meu primeiro dia de aula era “quem é você?”. Algumas turmas em que os alunos já estavam juntos há algum tempo, eu brincava assim: “apresente o seu colega”, e era para apresentar por escrito. Quando eu falava isso, eu não dizia nem discutia com eles que poderia ser uma descrição física, ou uma descrição emocional, mas pedia que eles tentassem falar da pessoa. Muitas vezes, eu lidei com esses materiais, e eles foram motivos de algumas escritas minhas, porque não foi fácil também, como professora, ler textos que eram textos-denúncia.

8. Fale-nos sobre esses textos-denúncia, qual a importância deles como textos autorais?

Eu acho que a gente precisa tornar esses textos materiais de trabalho. O que eu estou chamando de texto-denúncia? Quando uma aluna escreve para mim que estava chegando



naquela escola pela primeira vez, vinha de São Paulo, que morava com o pai e que veio morar com a mãe, e deixou de morar com o pai porque o pai batia nela, mas, quando passa a morar com a mãe, o padrasto violenta. Isso remete ao que eu falei lá no início que, quando pedimos para um aluno escrever, quando, temos essa proposta e aqui estou falando de textos que falem de vida e de sentimentos. É importante porque crianças e jovens querem se apresentar, querem ser lidos e escutados. Então, estou falando de uma escrita que é o que vamos chamar da escrita de si. A escrita que fala do lugar onde mora, com quem mora, dessa criança que se apresenta. E eu posso dizer, meus caros colegas de sala de aula, o quanto dessa escrita é importante. A partir daí, o professor de geografia pode discutir espaços geográficos, o professor de história, o professor de biologia, e todos os outros. Vamos escrever sobre como é.

9. Professora, muitos irão perguntar: “Mas o papel de propor atividades de leitura e escrita não é do professor de língua portuguesa ou do professor alfabetizador?”

Precisamos tirar do lugar do professor de português, ou do professor alfabetizador, esse lugar de ler a escrita de alunos e de propor atividades de leitura e escrita. O professor de português vai pensar atividades específicas da comunicação e da interação, com o que seja o ensino de língua portuguesa. Aqui, antes de ensino de língua portuguesa, eu estou falando de leitura e escrita. Estou

voltando a um ponto, e é o que nós dizemos que no Brasil está faltando, que é o nosso aluno que leia e escreva com autoria, com autonomia e que não tenha medo de escrever, pois sabe que ele pode ler e escrever, porque vai ter alguém que leia o texto dele, vai ter alguém que interaja com o texto dele, vai ter alguém que tenha escuta sensível ou leitura interacional com o seu texto. Isso é uma coisa. Agora eu vou falar do professor de português e das propostas textuais.

Aprendemos, desde o curso normal, na formação de professores, que a escrita tem uma funcionalidade. Precisamos saber para quem estamos escrevendo, porque estamos escrevendo, quais os propósitos daquela escrita. Isso nos remeterá aos trabalhos com gêneros textuais. Por exemplo, aqui eu estou com vocês numa conversa. Numa entrevista sobre o trabalho docente. Então, aqui eu sei que eu estou me dirigindo para professores. Portanto, quando os nossos jovens e as nossas crianças estão escrevendo, para quais destinatários eles estão se dirigindo? Precisamos desfocar aquela figura do “escrevo para o professor corrigir”. O estudante está escrevendo para quem? Ele está escrevendo uma carta? Ele está fazendo um podcast? Ele fará um vídeo? É um vídeo para a comunidade da escola? É um vídeo para a família? A quem se dirige o texto, seja o texto oral ou escrito, seja o desenho? Vamos falar também do texto não verbal? Para todas as produções de diferentes linguagens,

que estamos fazendo em sala de aula, precisamos sempre discutir “para quem eu estou escrevendo”. Para que, de fato, não tornemos isso um arremedo de autoria, porque muitas vezes a criança terá medo de dizer o que ela de fato pensa. Nós já paramos para pensar que alguma de nossas crianças não tem quarto onde dormir?

10. Quando o professor trabalha com textos, o que é preciso considerar?

Quando trabalhamos com textos, como se existisse uma universalidade, trabalhamos com a ideia de que todo mundo tem uma casa com quarto, cozinha e banheiro, no mínimo. O que é quarto? O que



É importante porque crianças e jovens querem se apresentar, querem ser lidos e escutados. Então, estou falando de uma escrita que é o que vamos chamar da escrita de si. A escrita que fala do lugar onde mora, com quem mora, dessa criança que se apresenta. E eu posso dizer, meus caros colegas de sala de aula, o quanto dessa escrita é importante.



é cozinha? O que é banheiro? Essas particularidades aparecem quando a criança lê um texto. Eu falo aqui de coisas óbvias, como uma casa. Entretanto, vamos pensar sobre conceitos que as crianças têm e quando elas não entendem um texto que estão lendo. Elas não entendem por quê? Porque não souberam ler, não souberam decifrar ou não entenderam aquele mundo que está ali naquele texto, e, muitas vezes, pode não ter nada em comum com o mundo dela? Então é tarefa nossa explorar as textualidades, as discursividades, os conteúdos de textos, tanto os lidos quanto os produzidos pelas crianças, na sua densidade semântica. Para além da questão ortográfica.

11. Levando em consideração as diversidades, como trabalhar a escrita, observando esse contexto individualizado?

O trabalho com gêneros textuais vai definir muito isso. Qual gênero eu estou trabalhando? Rojane Roxo é uma autora em destaque sobre a discussão das produções de textos multimodais. A maioria de nós, professores, é do tempo de uma linguagem essencialmente escrita. Hoje, estamos lidando com jovens e adolescentes com uma linguagem essencialmente em movimento. A linguagem dos memes, a linguagem da autoria que deixa de ser uma autoria individual para ser uma autoria coletiva. Aquele meme que foi criado e que depois é modificado, alterado. Então, os conceitos de intertextualidade, o contexto de diálogo entre diferentes textos, entre diferentes informações, é



“

A maioria de nós, professores, é do tempo de uma linguagem essencialmente escrita. Hoje, estamos lidando com jovens e adolescentes com uma linguagem essencialmente em movimento. A linguagem dos memes, a linguagem da autoria que deixa de ser uma autoria individual para ser uma autoria coletiva. Aquele meme que foi criado e que depois é modificado, alterado.

”

fundamental para trabalhar esses gêneros textuais que não exclusivamente a escrita.

12. Dar significado ao que é trabalhado com as experiências dos estudantes, deixando que eles exteriorizem seus conhecimentos prévios, é outra questão fundamental.

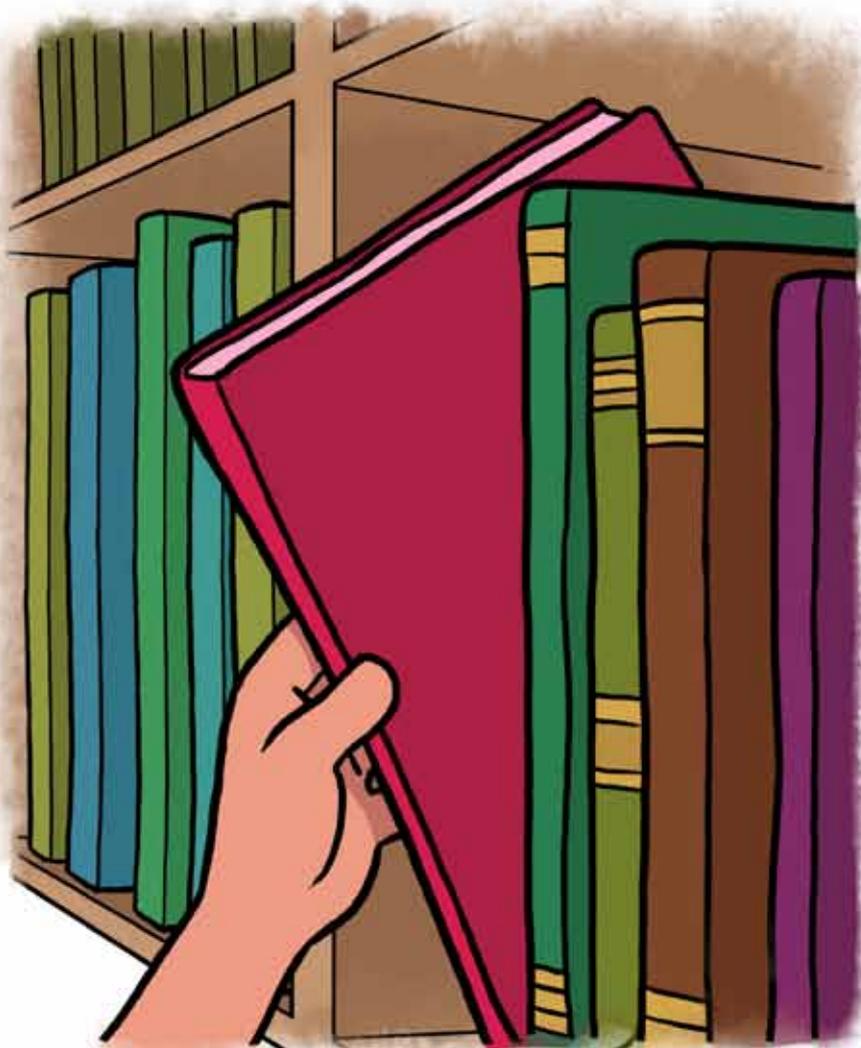
Uma outra coisa de que eu tenho falado muito, é sobre esse processo de escrita, de uma auto narrativa, uma escrita de si ou uma *escrevivência*, explorando o conceito de Conceição Evaristo, mas eu também quero falar de que precisamos, cada vez mais, discutir os tipos textuais, a narrativa, a descrição, a argumentação como tipos que se atravessam. Quando eu tenho um texto narrativo, eu também tenho ali a argumentação, eu tenho o tempo todo o autor se posicionando. Eu preciso da

descrição também como base. Logo, trabalhamos com a ideia de que esses tipos atravessam os diferentes gêneros. Outra questão que eu quero desmistificar é que, por muito tempo, trabalhamos com a ideia de que a criança narra, descreve, para só um dia argumentar. Quero desmistificar também que crianças não poderiam trabalhar com a crônica e o conto, que seriam textos mais elaborados para mais tarde. Tenho trabalhado com crianças de terceiro ano, crianças de oito e nove anos, as crônicas de João do Rio: "A Alma Encantadora das Ruas". Discutimos o projeto do bairro com as crianças, e eu levo pequenos trechos das crônicas de João do Rio, e é muito pertinente observar como as crianças depois escrevem sobre as suas ruas, sobre a rua da escola. Uma aluna me relatou, na semana passada, que (assim como diz João do Rio) foi a "uma rua que ela nunca tinha ido antes e que deu um sentimento estranho, um sentimento de desconhecido", entrou com medo naquela rua. Podemos ver, então, que as crianças se apropriam dos textos ditos clássicos, quando explorados, lidos e relidos por elas, e elas também podem fazer textos que dialoguem com esses textos. De novo estamos falando de intertextualidade. Foi interessante nesse processo as crianças descobrirem o conceito. É óbvio que falamos da nossa prática, do que vivemos, mas o exemplo é só para pensarmos como tem material para explorar, para sairmos dos modelos acartilhados, dos modelos padronizados, porque

só assim trabalhamos de fato com a autoria. É preciso olhar para as diversidades, para as pluralidades que aquela turma, que aquela criança, que aquela comunidade pode dialogar comigo. Eu quero dialogar? Então, tem de ter imersão naquelas realidades para que eu possa dialogar com outras realidades. Quando crianças de oito, nove anos leem textos de João do Rio, escritos em 1905 a 1908, 1909, e elas percebem que foram escritos há mais de um século e que esses textos ainda reverberam e dialogam com os sentimentos delas hoje, isso é discutir produção textual para além do material padronizado.

13. No processo de alfabetização, com tantas dificuldades que possam aparecer nessa fase, por conta do momento de cada estudante, como o professor alfabetizador deve atuar?

Quando eu estou lidando com crianças em fase inicial da alfabetização, crianças e jovens ou mesmo adultos, uma das questões que eu sempre me coloquei como professora é: como é que eu ensino a ler e escrever? Eu dou um lápis e um papel ou uma caneta e um papel. Normalmente no CAP temos em todas as turmas, crianças com necessidades



especiais. Esse ano, na minha turma, tenho uma criança autista que ainda não lê e escreve convencionalmente. E uma das dificuldades, que essa criança tinha, era pegar o lápis e fazer traçados no papel. Ela não fazia. O máximo que ela lidava, no tempo da pandemia, na escola por tela, era com tinta. Pegava tinta e mexia, trabalhando a questão da textura. Hoje, essa criança, usando aquele recurso que temos de pesar o lápis (nós usamos o EVA em volta do lápis, que pesa um pouco, e com o lápis mais grosso), ela pega o papel e começa a escrever, começa a fazer traçados, que ora aproximam-se do que seja a letra, ora aparecem como mero traçado. O que fazemos com essa criança em uma turma em que eu tenho as outras todas já alfabetizadas, lendo e escrevendo? Eu preciso discutir uma escrita com ela que faça sentido.

14. Então, professora, quais recursos podem ser utilizados pelos professores alfabetizadores?

Um dos recursos que usamos muito na alfabetização é a lista. Porque a lista é um gênero textual que tem sentido. Então, a lista de nomes dos colegas de sala, a lista de familiares, a lista do que nós almoçamos na escola. Assim, a escrita na sala de aula é trabalhada não somente na hora que eu abro uma atividade de um livro ou de uma folhinha que está ali: "circule as letras do alfabeto. Circule vogais e consoantes". Eu não preciso passar por essa atividade para ensinar meu aluno o que seja

“
O que é escrita e o que é número. Eu não preciso fazer atividades extensas de "marque", "risque", eu vou produzir com textos e contextos mesmo, no duplo sentido dessa palavra. Então, eu vou contextualizar e vou ter textos o tempo todo.”

letra e número, o que seja o que Emília Ferreiro nos ensinou, lá atrás, que uma das primeiras etapas é diferenciar escrita de desenho. A escrita do que seja a representação iconográfica. O que é escrita e o que é número. Eu não preciso fazer atividades extensas de "marque", "risque", eu vou produzir com textos e contextos mesmo, no duplo sentido dessa palavra. Então, eu vou contextualizar e vou ter textos o tempo todo. Esses textos podem ser, repito, as listas, as parlendas, as músicas que sabe de cor, o texto que eu leio para eles, depois vamos circulando algumas palavras que chamaram atenção. Isso, no início da alfabetização, estou falando para a criança que não está alfabetizada ou para o jovem que não está alfabetizado. Para o

jovem que já sabe o que a escrita representa e que, para escrever, é preciso oralizar, materializar o que o pensamento quer dizer. Para esse jovem, que já está na etapa que sabe em que a escrita se escreve com letra e não com número e, muitas vezes, com uma ansiedade enorme para escrever, ele coloca sempre as primeiras sílabas das palavras. Quando vai escrever uma palavra só, consegue lembrar de todas as sílabas e fazer uma palavra, isso é o que a gente chamaria de uma escrita alfabética.

15. E quanto à legibilidade do texto, professora Jonê?

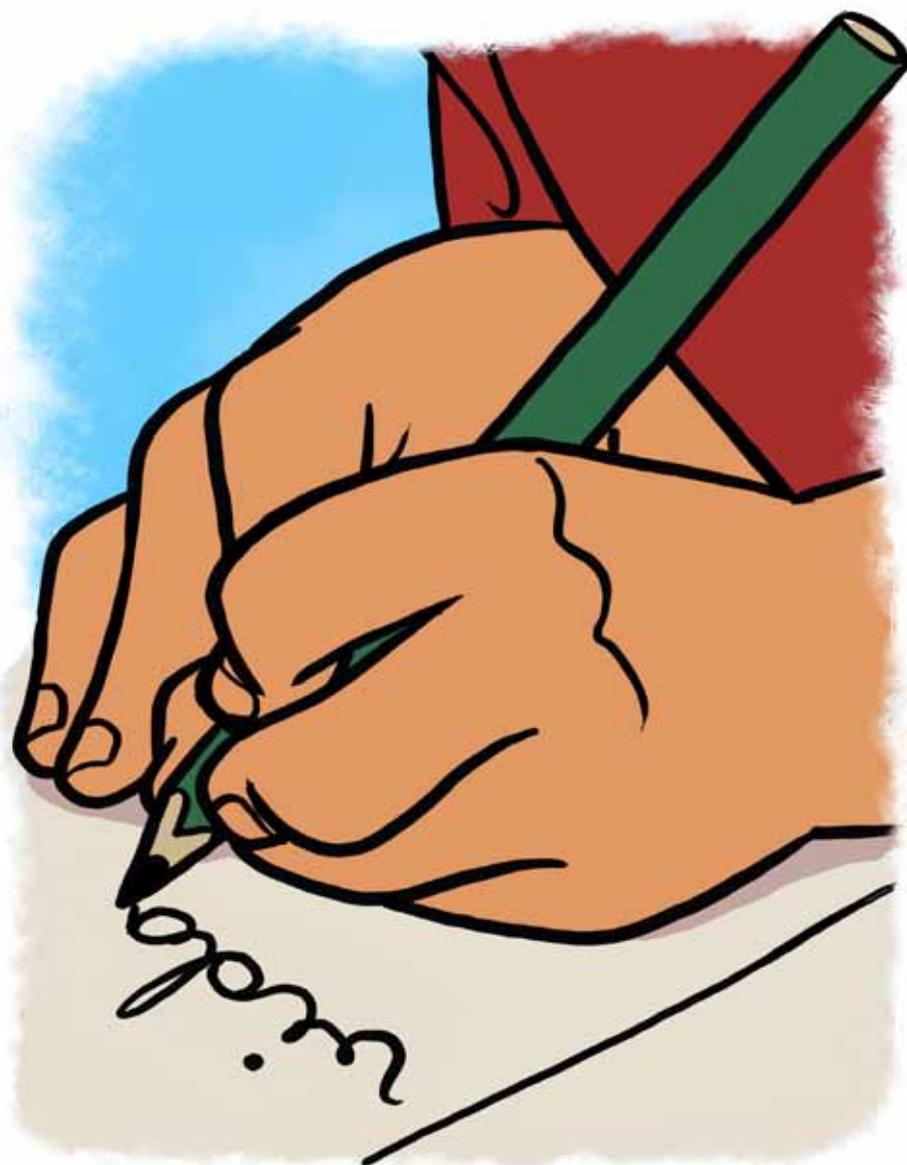
Quando a criança está escrevendo um texto autoral como eu expliquei, ela vai na fluência do discurso dela e só escreve as primeiras sílabas das palavras, ficando um texto não legível, ela não consegue ler o que escreveu e nem a melhor professora consegue. Sento-me ao lado dela e digo assim: "vamos ler?". Ela olha para mim assustada, como quem diz "mas eu não escrevi?". Então, vamos lendo e ela vai me dizendo. Algumas vezes, essa criança vai lembrar o que ela quis dizer, outras vezes, ela não vai. Quem nos ajuda a pensar isso é Smolka, quando ela discute a criança na fase inicial da escrita. Smolka diz que a criança tinha a hipótese silábica, por exemplo, a criança queria escrever "carro" e escreve "au", quando ela vai ler, ela lê "au" e aí ela resignifica e diz: "ah eu queria escrever au-au". É esse processo discursivo de leitura e escrita que estamos vivendo em sala de aula. Então, eu volto a dizer: o nosso trabalho

ele é menos para “todo mundo” e ele é mais para olhar a etapa de cada um. O professor vai dizer: “Mas Jonê, eu tenho 35 alunos em sala!”. Sim, então vamos todos fazer uma lista do que tem na sala de aula? E a lista vai permitir que depois, na hora em que eu levar para casa para ler, eu vou saber que era uma lista de material. A criança que escreveu “ai” para lápis, eu vou saber que é lápis. Mas o “ai” fora dessa lista eu não vou conseguir ler. Vou ficar com aqueles encontros vocálicos que eu dei como aula lá na década de 90, “ai”, “ei”, “ui”, como se isso fosse linguagem. Isso é artificialização porque pensamos que é mais fácil trabalhar os sons vocais porque eles saem sem obstáculo sonoro.

16. Então, professora Jonê, qual o caminho para que não haja “artificialização” na alfabetização dos alunos?

Todas as consoantes são produzidas com algum obstáculo. Professor, professora, não precisamos trabalhar com “ai”, “ei”, “oi”, “ui”, “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”, “bão”. Sabe o que precisamos trabalhar? Com as palavras de verdade, com texto vida, com os textos que acontecem em sala, trabalhando também com as atividades do material impresso do município e com o livro didático. Eu vou dosar o meu dia entre atividades, que eu sei que são altamente produtivas para cada criança, e atividades que eu sei que são para a turma toda.

17. Para encerrar essa entrevista, quais seriam suas considerações finais?



Ser professora e professor é desafio. Nós professores agimos o tempo todo na urgência. Eu sei que, no meio da sala de aula, estamos vivendo com todas essas diferenças e com os sentimentos e sofrimentos que não são fáceis de administrar, mas eu posso pensar assim: “todo dia eu terei quarenta minutos de atividade que será particularizada, no sentido de que cada um terá seu tempo”. Eu estou fazendo uma proposta, meus colegas, para ir ganhando espaço aos poucos na autonomia que eu quero ter, porque, se eu estou falando

que tenho que ter um trabalho autoral do aluno, eu também aposto no trabalho autoral do professor. O trabalho que o professor terá é o de encontrar onde ele terá mais confiança. Falo de um trabalho que faço há mais de vinte anos. Eu sempre trabalhei de uma maneira, e “descobri” a Emília Ferreiro nos anos noventa. Então, passei a trabalhar numa perspectiva discursiva interacional, na ousadia com o trabalho de texto, estou chamando de ousadia porque é um caminho que irá trabalhar com a particularidade de cada um.

“

[...] Eu estou tentando discutir com vocês o quanto de possibilidades temos em sala de aula e o quanto a gente “embotece” essas possibilidades quando ficamos atrás somente de ensinar, sem muita elaboração do que seja ensinar-aprender.

”

Para dar mais um exemplo do meu trabalho em sala de aula, os alunos ouviram um conto popular muito bonito que a Bia Bedran gravou: “A história do Vento Norte”. Nós ouvimos a música do Vento Norte. Depois que as crianças ouviram, tinham que resumir essa história. Vejam o desafio que foi. Eram dois estudantes, um sentado do lado do outro e um deles tinha o poder de síntese, em um parágrafo contou a história com início, meio e fim. O aluno do lado dele contava em quatro folhas todos os detalhes. Quando ele olhou para o lado e viu o colega escrever em um parágrafo, veio para mim chorando: “Eu não consegui resumir, eu escrevi”. Eu disse: “Não! Esse é seu estilo”. Fiquei intermediando os dois, enquanto a turma se desafiava. Veio uma menina para mim e disse que:

“você falou que era o resumo, né?”. Aí ela me entregou um parágrafo também. Eu leio e digo para ela: “mas, peraí, o seu resumo não tem o início, meio e fim da história. Cadê? E essa passagem?”. Então, ela voltou e (re)fez. O que eu estou dizendo aqui? Sim, nós temos escritores mais concisos, outros que pejorativamente a gente chama de prolixos. Eu não vou chamar de prolixos. Eu vou chamar de mais detalhistas. Eu tenho isso em sala de aula, eu tenho essa diversidade. Agora, qual era a minha exigência mínima? Que a história fosse narrada com início, meio e fim. Sim, podemos definir em maior número de linhas ou em menor número de linhas, isso é uma outra discussão.

Só estou dando aqui um exemplo, mais um, eu estou tentando discutir com vocês o quanto de possibilidades temos em sala de aula e o quanto a gente “embotece” essas possibilidades quando ficamos atrás somente de ensinar, sem muita elaboração do que seja ensinar-aprender. Os livros didáticos já fazem isso. O meu trabalho docente também faz a mesma coisa? É com X ou é com CH? É com R ou com RR? Colegas, isso é importante, mas como um dos potenciais do trabalho em sala de aula. Não pode ser o meu aspecto central de trabalho docente, porque isso pode ser feito em casa, no final de semana eu mando o livro didático para casa e a criança faz a tarefa sem muita ajuda. Agora esse trabalho em que eu vou discutir o que é uma síntese de texto, isso não tem folhinha ou livro didático que ensine. É só na interação pedagógica.

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DA ENTREVISTADA

BAIÃO, Jonê Carla; SONCO, Claudia Hernandez Barreiro; FERNANDES, Andrea da Paixão. Por que Paulo Freire ainda hoje? O que dizem mestrands e mestrandos na Disciplina: “Educação e Transformação em Paulo Freire”? **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 95-120, 14 dez. 2021.

BAIÃO, Jonê Carla; SILVA, A. G.; VENANCIO, A. P. Mãos negras sobre papéis brancos: carta de três negras mulheres a Paulo Freire por uma pedagogia antirracista. **Revista Eletrônica Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, p. 1-5, 2021.

OLIVEIRA, L. R. S.; BAIÃO, Jonê Carla. Escola Sesc Pantanal: espaços e leitores no cotidiano Escolar. **Revista Polyphonia**, v. 29, p. 213-229, 2019.

BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia; SANTOS, Margarida. “Eu aprendi a ler no final”: reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagens. **Revista Digital Formação em Diálogo**, v. 1, p. 40-53, 2019.

BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia Hernandez; SANTOS, G. B. O que fazer com tantos livros? O ensino fundamental em 9 anos, a(s) infância(s) e a(s) literatura(s). **Linha Mestra**, v. 1, p. 755-759, 2014.

BAIÃO, Jonê Carla; BARREIROS, Cláudia Hernandez. Eu aprendi... eu esqueci...: processos identitários e variantes maternas. **Linha Mestra**, v. 21, p. 81-85, 2012.

BAIÃO, Jonê Carla. O professor leitor e formador de leitores. **Salto Para o Futuro**, v. 18, n. 16, p. 16-23, 2008.

BAIÃO, Jonê Carla. “Muito obrigada por ler o que eu escrevi”: professora que forma leitoras e leitores- lendo os textos das alunas e alunos na educação básica. In: MOTTA, Flávia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lucia Gomes de (org.). **Tem heterociência na Baixada: produções bakhtinianas em territórios fluminenses**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2022. p. 173-189.

Oralidade *versus* norma culta: desafios e perspectivas de ensino de **língua portuguesa** na Educação Básica

O presente artigo intenciona analisar o processo de aquisição da escrita no Ensino Fundamental, evidenciando, por sua vez, as marcas de oralidade presentes em produções textuais, fruto da influência do uso da linguagem da internet. Nesse sentido, a abordagem temática da pesquisa apresenta conceitos de texto, textualidade, mecanismos de coerência e coesão que estruturam a escrita, cujo processo de aprendizagem torna-se desafiador tanto para professores como aos alunos, frente ao internetês, que se constitui a partir do uso da língua no universo virtual.



**Cristiane Alves
dos Anjos Silva**

Mestranda do curso Ciências da Educação pela UAA (Universidade Autônoma de Assunção) - Paraguai. Pós-graduada em Língua Portuguesa, Linguística e Produção de Texto pela UNESA - Universidade Estácio de Sá. Iniciou especialização em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, ambas pela Faculdade FECAP. Graduada em Letras - Literaturas de Língua Portuguesa pela UNESA. Possui experiência na área de educação como especialista em Língua Portuguesa, Linguística e Produção Textual com ênfase em Alfabetização e Letramento. É professora de Educação Infantil no E/CRE (09.18.807) Espaço de Desenvolvimento Infantil Urbano de Freitas.

O resultado desta pesquisa evidenciou que as práticas de leitura e de escrita são indissociáveis e que cabe ao professor buscar caminhos de ressignificar a sua prática de ensino, incentivando a produção textual para atenuar as dificuldades dos alunos no desenvolvimento da escrita de acordo com a norma culta, sobretudo no que se refere à percepção entre as diferenças entre a linguagem oral e escrita. Neste propósito, almejamos promover reflexões a respeito da prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, o escopo teórico deste estudo ancora-se nas reflexões de Marcuschi e Dionisio (2007), Bagno (2007), Soares (1999), Freire (1987, 2001), Fiorin (2008), Cagliari (2000), entre outros autores.

Palavras-chave: Oralidade. Norma culta. Escrita espontânea. Prática de ensino.



Introdução

O professor de Língua Portuguesa depara-se constantemente com um embate ao ensinar as diferenças entre a língua falada e a língua escrita, principalmente diante de um universo virtual em que a norma culta não dita as regras em meio à linguagem imagética, fortemente marcada pela oralidade. Da tela para o texto escrito há uma linha tênue que separa “o certo e o errado” entre o que se fala e o que se escreve. No entanto, o professor é constantemente desafiado ao ensinar a norma-padrão, pois o

que é permitido na comunicação oral não é gramaticalmente correto na escrita. Este desafio torna-se ainda maior quando os alunos questionam a “utilidade” e o “sentido” da gramática para a comunicação, mostrando-se resistentes às regras, pois na fala “tudo é permitido”. Nessa senda, o trabalho do professor exige, de certa forma, uma ressignificação da prática de ensino, uma vez que os questionamentos dos alunos são legítimos, mas, para além dos muros da escola e das redes sociais, a temida gramática normativa é o fio condutor da comunicação escrita e, por

essa razão, torna-se um objeto de conhecimento essencial. Enquanto espaço formativo,

É na escola que o aluno encontrará conhecimento –sem sombra alguma de dúvidas–, mas é necessário, senão imprescindível, que ele veja aplicabilidade naquilo que estuda; e a língua portuguesa, por ser aquela que prepara os alunos para o aprendizado de todas as outras disciplinas, deve ser para o aluno uma referência, e não um (ou mais um) obstáculo a ser vencido. (DAVID, 2017, p. 64)

Os primórdios da linguagem e a escrita do século XXI

O uso da língua em diferentes situações comunicativas através da fala foi o ponto de partida para o surgimento de todos os idiomas ao redor do mundo, visto que a linguagem escrita se configurou a partir da oralidade. Desse modo,

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 14).

Enquanto prática social, a língua falada permite contextualizar situações e fatos de uma forma mais acessível e explícita à compreensão do ouvinte e, nesse sentido, se configura como uma linguagem aberta ao discurso e à participação dialógica. O mesmo não ocorre com a modalidade escrita, cuja exigência é maior e mais complexa, dada a formalidade e a elaboração que lhe é pertinente, de acordo a escolha lexical do escritor, regida pelas normas gramaticais. Assim, empregar coerência, coesão, regras ortográficas, sintáticas e gramaticais, além de um repertório de palavras variadas que façam sentido e que transmitam a mensagem

Sob essa perspectiva, buscamos trazer reflexões acerca da prática docente no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente em relação às diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, uma vez os textos escritos pelos alunos são marcados por traços de oralidade. Tais constatações figuram como obstáculos de aprendizagem para ambos, ou seja, para que o professor ensine a norma padrão e para que o aluno seja, de fato,

receptivo a tais saberes. À vista disso, enquanto mediadores de conhecimento, faz-se necessário que o professor busque constantemente refletir sobre a sua prática, sobretudo em relação às metodologias que possam trazer significação ao trabalho em sala de aula, em especial para a questão abordada neste estudo, visto que a educação é um processo dinâmico e que exige, por assim dizer, novos caminhos de ensino para uma sociedade em constante transformação.

ao leitor compõem as preocupações que atravessam o universo da escrita. Somando-se a tais exigências, “mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de uma forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 13-14).

No século XXI, o chamado internetês deu origem ao fenômeno da abreviação de palavras como uma prática comum da linguagem virtual, trazendo consequências para a textualização, pois os usuários da internet não se preocupam em escrever corretamente, o que ameaça a descaracterização da língua (FIORIN, 2008, p. 2). Dessa forma, a comunicação é pautada, muitas vezes, por diálogos em que a produção é feita no momento da fala (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007), aproximando, assim, as modalidades escrita e falada da linguagem.

Apesar das mudanças sociais e culturais que perpassam, necessariamente, a evolução da língua, segundo Fiorin (2008), a internet não é um empecilho para o ensino da gramática normativa e para o autor, o problema está na escola e não nas transformações da linguagem utilizada na internet. Nesse sentido,

É preciso que os professores trabalhem com a realidade linguística em que vivem. É necessário considerar essa maneira de escrever ao trabalhar com a ortografia. Por outro lado, os que têm uma visão catastrofista deveriam preocupar-se

com relação ao fato de que, independentemente da internet, nossa escola tem conseguido péssimos resultados no ensino de redação em geral e de ortografia e em particular (FIORIN, 2008, p. 5).

Desse modo, a presença marcante de oralidade bem como as influências do internetês são frequentemente encontradas em produções textuais dos estudantes e, levando em consideração as reflexões de Fiorin (2008), cabe ao professor ensinar Língua Portuguesa no contexto social em que vivemos, buscando formas inovadoras de atenuar os resultados preocupantes das avaliações a respeito da competência leitora e escritora dos alunos na seara da educação contemporânea.

Tecendo textos e desafios: produção textual e o dilema do “certo” e “errado”, de acordo com a norma padrão

No âmbito escolar, é preciso trabalhar as diversas modalidades da língua, tomando como base as experiências leitoras e escritoras que os alunos trazem para a sala de aula, ou seja, valorizando a oralidade e, a partir de então, mostrar os usos da língua em diferentes situações cotidianas. Para isso, é necessário oportunizar aos aprendizes o contato com diversos gêneros textuais, para que eles se apropriem da diversidade linguística tanto escrita como leitora, no intuito

de mediar a aprendizagem da escrita através da fala, visto que não são processos estanques e completamente opostos. Essa premissa de expandir os horizontes de leitura e escrita dos estudantes através da multiplicidade de gêneros textuais é descrita dentre as atividades do componente Língua Portuguesa na BNCC (2018), de modo a articular as diversas modalidades da língua como instrumento de comunicação em sociedade:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

No que tange à coexistência entre as modalidades da língua escrita e falada, Marcuschi e Dionísio (2007) enfatiza que ambas são atividades complementares e interativas no contexto cultural e social e, por essa razão, não devem ser consideradas de modo dicotômico e estanque, pois “trata-se de uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 128).

Destarte, a respeito do ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Curricular Comum (2018) esclarece que o ensino teórico de gramática deve estar necessariamente, articulado à prática, ou seja, as aulas não devem se limitar a um conjunto complexo de regras dissociadas da realidade, mas devem apresentar os diferentes usos da linguagem de forma reflexiva para que faça sentido aos educandos:

Estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)



Nesse prisma, destacamos a analogia apontada por Bagno (2007, p. 9) ao dizer que “a língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta”, parcela essa que precisa fazer sentido para o estudante, não apenas com relação ao seu uso, mas em que se fundamenta o ato de escrever corretamente para a sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

A escrita espontânea e os caminhos de aprendizagem na sala de aula

Na lida diária do professor de Língua Portuguesa, o trabalho de produção textual deve ser realizado de maneira espontânea, como uma estratégia que incentive a escrita dos alunos, que pode ser criada a partir de reflexões pessoais, diários, escrita de si, ou seja, de diversas formas que ambientem o aluno a escrever sem preocupar-se com erros e acertos que possam cercear a sua criatividade. Nas palavras de Cagliari (2000),

Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se auto corrigir com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa

é a melhor forma de valorizar as atividades dos seus alunos (CAGLIARI, 2000, p. 124).

Nesses termos, Magda Soares (1999) enfatiza a importância da escrita espontânea como prática de ensino de Língua Portuguesa, através da qual a criança aprende através da experimentação, percebendo, assim, as diferenças entre a modalidade oral e escrita da língua:

a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido (SOARES, 1999, p. 61).

Diante de uma sociedade em que a leitura é extremamente desvalorizada, cuja defasagem de proficiência leitora aponta o abismo existente entre as competências leitora e escritora para se alcançar as estatísticas dos países desenvolvidos, uma das formas de promover a leitura e a escrita na escola é a partir da escrita espontânea, através da qual o professor terá condições de descobrir as dificuldades de ortografia dos alunos e encontrar caminhos



para amenizar esses erros. Assim, a produção de textos espontâneos poderá ser uma alternativa interessante para as aulas de Língua Portuguesa e, para tanto, o docente

deve assumir uma posição positiva frente ao erro, corrigir com eles os [sic] e depois deixá-los corrigir sozinhos ou em grupos suas produções, não como punição nem de forma expositiva, mas de maneira a levá-los a refletir acerca do que escrevem (GARCIA, 2008, p. 30).

Já em relação à competência leitora, vale frisar que se trata de um processo complexo, o que implica em refletir sobre a informação, aplicar novos conhecimentos sobre um determinado assunto, ou seja, aspectos como atenção, percepção e memória, de modo que a decodificação do texto faça sentido para o leitor (KLEIMAN, 1989). Nesse

caminho, as práticas de leitura são fundamentais para despertar o interesse pela escrita e para motivar a formação de leitores, incentivando, assim, as competências e habilidades de ler e escrever, visto que ambas são práticas indissociáveis.

Dessa maneira, o exercício da escrita, através de práticas de leitura, abre portas para que os alunos escrevam de modo organizado, desenvolvendo também a capacidade interpretativa de textos e, por conseguinte, a de mundo. À luz das reflexões de Paulo Freire,

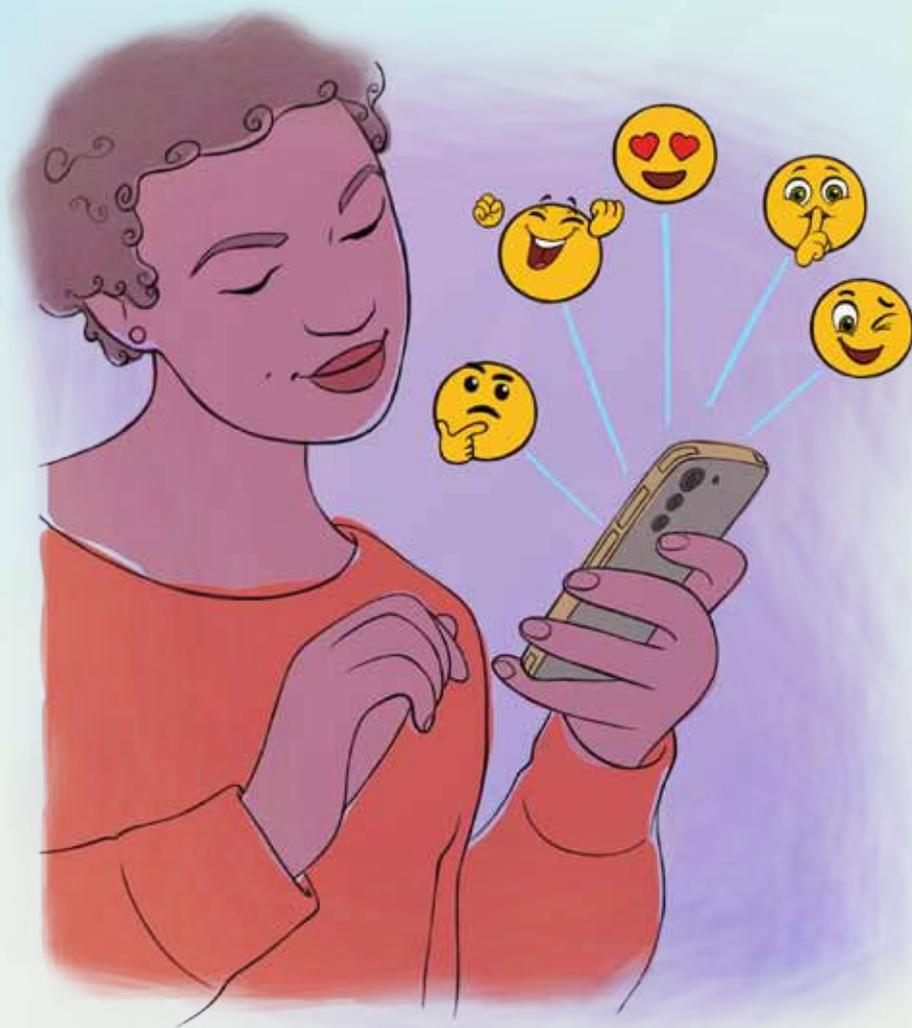
A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. [...] A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também

o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo (FREIRE, 1987, p. 12-13).

No entanto, é válido destacar que “a escola ensina a escrever, sem ensinar o que é escrever” (CAGLIARI, 2000, p. 97), pois a aprendizagem somente se materializa através da prática. Nessa perspectiva, Freire ressalta a relevância de reforçar a prática de escrita e de leitura durante as aulas:

Se O praticando que se aprende a nadar, Se O praticando que se aprende a trabalhar, É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para aprender e aprender para praticar melhor. Vamos ler. Vamos escrever. (FREIRE, 2001, p. 27, grifos do autor)

Dessa forma, é fundamental que o professor reflita sobre



a sua prática de ensino, principalmente se está incluindo em suas aulas atividades que despertem o interesse dos alunos e que eles possam, mesmo com as limitações de conhecimento ainda sobre as regras gramaticais, exercitar a escrita sem se sentirem desestimulados diante de erros de ortografia. Esta prática de correção contínua, que muitas vezes acaba por criar estigmas e valorizar exageradamente o acerto sem considerar que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de uma construção de saberes, fundamenta-se na concepção tradicional em que o ensino direcionou, durante várias décadas, as aulas da disciplina de Língua Portuguesa

na perspectiva normativa da língua, através da qual a escrita é cultuada em detrimento da oralidade e de outras modalidades da língua. Nessa concepção, "toda e qualquer produção textual que se desvia da norma padrão é entendida como 'erro' devendo ser evitada pelas instituições escolares" (LIMA; OLIVEIRA; SILVA, 2016, p. 6). Nessa perspectiva, Castilho (1998) considera que o ensino de gramática não será mais visto pelos estudantes como um espaço de certo e errado, "reassumindo sua verdadeira dimensão, que é a de esquadrihar através dos materiais linguísticos o funcionamento da mente humana" (CASTILHO, 1998, p. 181).

Trazendo à baila a importância do ensino da língua enquanto instrumento vivo, social e cultural, de modo alegórico, Bagno (2007) compara o dinamismo da língua com a estagnação da norma culta, que embora tenha uma importância significativa, não pode ser restritiva enquanto elemento de formação no ensino da Língua Portuguesa:

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia (BAGNO, 2007, p. 10).

A partir de tal conceituação, o mesmo autor pontua que há, de fato, um lugar para a gramática normativa na escola, contudo, ocupando um espaço muito diferente do qual lhe foi atribuído no ensino tradicional da língua (BAGNO, 2007).

Conclusão

As abordagens crítico-teóricas que elencamos para a proposta ora apresentada neste artigo nos revelou a importância da resignificação da prática docente no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, frente às mudanças na forma de se expressar, ler e compreender

o mundo diante das telas e para além dos muros da escola. Nesse sentido, as metodologias de ensino de Língua Portuguesa não acompanham o ritmo das revoluções tecnológicas, implicando, por sua vez, em um distanciamento entre a realidade virtual em que os estudantes estão imersos e as práticas de ensino ainda retrógradas para o cenário do século XXI.

Em um contexto em que os discursos são intermediados pelo internetês, ensinar regras gramaticais parece, muitas vezes, algo sem sentido para os estudantes, que criam e recriam à velocidade da internet, inúmeras formas de se comunicar, para além dos postulados

da norma-padrão. Somada a essa realidade, os alunos nem sempre encontram uma certa liberdade para produzir textos com traços da língua falada, sem que isso seja taxado como um erro crasso a partir da correção do professor. Dessa forma, é notório que tais circunstâncias se mostram desestimulantes para ambos os envolvidos no processo educacional, sinalizando, por sua vez, que é preciso buscar novas formas de ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade.

Reiterando as concepções de Paulo Freire (2001, p. 7) de que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” e que aprender a ler e escrever

é dominar a leitura de mundo, isto é, compreender o contexto em uma dinâmica que articula a realidade à linguagem, parece-nos pertinente fazer a seguinte pergunta: qual tem sido o papel da escola do século XXI em ampliar os horizontes de aprendizagens dos alunos no que se refere à aquisição da escrita e à competência leitora?

Diante da divergência entre a educação tradicional e as inovações advindas das tecnologias digitais, é necessário reconfigurar metodologias de ensino e encontrar caminhos para promover mudanças reais que beneficiarão a comunidade escolar e, por conseguinte, toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 10. ed. Loyola: São Paulo, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2000.

CASTILHO, A. **Gramática do português falado**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1998.

DAVID, Ricardo Santos. Professor, eu devo ensinar ou não ensinar gramática na escola? Eis a questão! O ponto chave para o início da nossa discussão! **Revista Virtual Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 62–69, 2017. Disponível em: <https://linguanostra.net/index.php/Linguanostra/article/view/84>. Acesso em: 22 set. 2022.

FIORIN, J. L. A internet vai acabar com a língua portuguesa? **Texto Livre**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 2–9, 2008. DOI: 10.17851/1983-3652.1.1.2-9. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16543>. Acesso em: 28 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três olhares que se completam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Luiza Ferreira Belo. **Conhecimento linguístico e a aprendizagem da leitura e escrita**. Monografia (Especialista em Leitura e Ensino). Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Monografia_LUIZA_FERREIRA_BELO_GARCIA.pdf. Acesso em 10 set. 2022.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

LIMA, Joana Dark de; OLIVEIRA, Joana D’arc Dutra de; SILVA, Henrique Miguel de Lima. Ensino de língua portuguesa: modalidade oral e escrita. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., Natal, RN. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20920>. Acesso em: 18 set. 2022.

MARCUSCHI, Luis; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: SEPE; DP&A, 1999. p. 49-73.

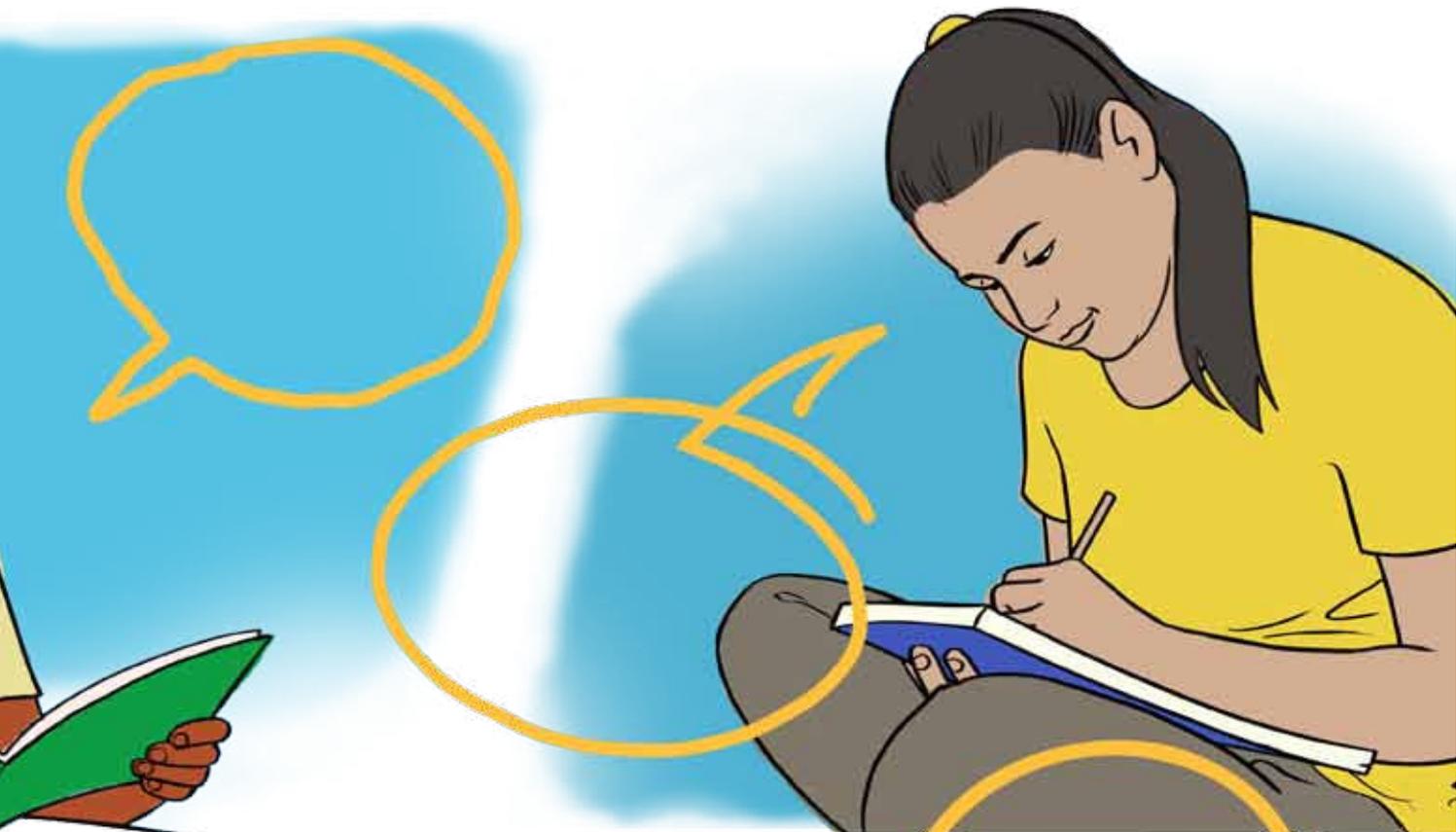
Leitura e escrita como práticas discursivas nas transições entre os segmentos da Educação Básica



Letícia Cruz

Doutora em Educação pela UFRJ, com ênfase nos estudos da Linguagem, Leitura, Escrita, Alfabetização, Infância e Formação de Professores. Professora de Educação Infantil da SME-RJ desenvolvendo, atualmente, ações como Formadora de Alfabetização na 9ª Coordenadoria Regional de Educação.

O texto apresenta a perspectiva discursiva de alfabetização como possibilidade para um trabalho com a leitura e a escrita como processo contínuo que se dá desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Parte da afirmativa de Bakhtin (2009) de que a linguagem pertence a esfera individual e coletiva participando dos domínios físico, fisiológico e psíquico. Assim, cada sujeito está imerso na língua através de suas experiências pessoais e coletivas, seus usos são realizados conforme a necessidade de comunicação, reflexão e expressividade. A perspectiva discursiva traz para o trabalho com a leitura e a escrita os modos como os professores alcançam os sujeitos –crianças e adultos– com as atividades que



propõem, a partir dos sentidos produzidos nas interações. Em cada um dos segmentos, os processos de interação, a compreensão dos contextos pelos quais os sujeitos circulam e os sentidos produzidos na relação com a linguagem, dão o tom para a condução das práticas docentes e discentes. A leitura e a escrita, como conquista de todos segmentos da Educação Básica, estão relacionadas aos vivenciamentos das transições como aprendizagens, que implicam processos alteritários no diálogo entre os segmentos da Educação Básica.

Palavras-chave: Leitura e Escrita, Perspectiva Discursiva, Linguagem.



Leitura e escrita como práticas discursivas nas transições entre os segmentos da Educação Básica

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.

FREIRE, 1989.¹

Pensar a leitura e a escrita como avanço de um processo contínuo de ensino e aprendizagem que tem início na Educação Infantil chegando a Educação de Jovens e Adultos, nos convoca a refletir sobre a prática docente e as interações com os sujeitos destes segmentos. Sendo assim, o texto traz alguns apontamentos a partir da compreensão da leitura e da escrita como trabalho de e com a linguagem compreendida como uma forma de organização da comunicação, da expressividade, do pensamento e da interação. Geraldi (2008) defende que compreender a linguagem como atividade nos encaminha a compreender a que a língua não está pronta, pelo fato de que ela será utilizada conforme a necessidade de uso pelos sujeitos.

1 FREIRE, P. A importância do Ato de ler em três artigos que se completam. Autores Associados: Cortez, SP, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo 4)

Bakhtin (2009) afirma que a linguagem pertence ao domínio individual e ao domínio social e que ela participa dos domínios físicos, fisiológicos e psíquicos. Ao utilizarmos a linguagem nas interações, operamos com a língua em prol da necessidade de interação com o outro. Cada sujeito está imerso na língua através de suas experiências pessoais e coletivas; seus usos serão realizados conforme a necessidade de comunicação, reflexão e expressividade. Assim, em cada um dos segmentos, os processos de interação, a compreensão dos contextos pelos quais os sujeitos circulam e os sentidos produzidos na relação com a própria leitura e a escrita, dão o tom para a condução das práticas com a leitura e a escrita.

É no ato de utilizar a língua que as questões sobre seus usos surgem. Que palavras usar para dizer determinada coisa para alguém? Como as palavras são escritas? Como expressar o entendimento de uma história lida? Quais as intenções para escrever ou ler um texto? Que sentido quero dar? Que sentidos os outros dão? São questionamentos que surgem na relação, ao refletir sobre a própria linguagem utilizada. Portanto, ao compreender a linguagem como uma reflexão sobre a própria linguagem, “ações linguísticas que praticamos nas interações” (GERALDI, 1997), discutimos o discurso enquanto possibilidade de múltiplos sentidos, que são efetivamente produzidos por

dentro dos acontecimentos das e nas interações, relacionado à singularidade do ato de enunciar. Se tomarmos cada segmento como espaço enunciativo podemos considerar que eles dizem respeito a práticas que se entrelaçam umas às outras não por conteúdos, mas pela compreensão da necessidade de experiências com e pela linguagem.

A perspectiva discursiva como possibilidade para a realização de um trabalho como processo contínuo

No Brasil a Alfabetização tem sido marcada por propostas teórico-metodológicas que surgem, vem e vão como solução para os problemas relacionados à leitura e a escrita, caracterizadas por uma disputa pela hegemonia do método mais adequado para a alfabetização. Em cada período da história da alfabetização grupos defendiam seus interesses tentando o domínio de propostas que impulsionassem um projeto de sociedade, um modelo econômico e a manutenção da hegemonia política do país.² Nos anos 80 vimos uma mudança mobilizada pelos estudos de Emília Ferreiro, que apontava o Construtivismo como fundamentação dos cursos de formação de professores, dos documentos oficiais e das propostas pedagógicas e metodológicas do processo de ensino e aprendizagem.

2 Temática que pode ser ampliada a partir dos estudos sobre a História da Alfabetização de Maria do Rosário Longo Mortatti.



dos sentidos produzidos por dentro das necessidades de interlocução, seja com textos, imagens, espaços, narrativas orais ou escritas entre outras. O professor ao entender que o contexto pelos quais as crianças e os estudantes⁴ vão se apropriando da língua, buscam organizar suas práticas olhando para todo o caminho a ser percorrido e não somente ao ponto imediatamente posterior.

(...) o processo de escolarização marca-nos no sentido de ampliar a compreensão da dinâmica social, das variadas forças e conhecimentos que disputam poder na sociedade, das diferentes interpretações de conteúdos, fatos, objetos, fenômenos e comportamentos sociais. Nossa responsabilidade política de educadores leva-nos a investir cada vez mais na qualidade de nossa atuação profissional (GOULART, 2007, p. 88).

Um perspectiva que enfatizava os usos sociais da escrita e as discussões relacionadas aos contextos sociais do sujeito escritor e leitor, aspectos que passam a ser considerados nas propostas de ensino da língua portuguesa no processo de alfabetização das classes populares.

É nesse contexto que a concepção da alfabetização como processo discursivo emerge movida pelos estudos de pesquisadores como Ana Luiza Bustamante Smolka e João Wanderley Geraldi, fundamentados no interacionismo linguístico, apontando caminhos teóricos pelos quais a alfabetização é compreendida como atividade

discursiva. A publicação da Tese de Smolka³ há mais de 30 anos fez ecoar debates sobre as práticas tradicionais de alfabetização na década de 80 e impulsionou uma discussão que, alinhada com o contexto educacional da época, com a psicologia e os estudos da linguagem sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, trouxe outras formas de compreender a prática com a leitura e a escrita.

A perspectiva discursiva traz à tona a questão sobre os modos como os professores alcançam os sujeitos com as atividades que propõem, a partir

³ A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.

A Leitura e a Escrita como práticas dialógicas, apontam para uma relação de ensino e aprendizagem onde um objeto dado para o estudo – a leitura e a escrita – é substituído pela vivência reflexiva sobre ler e escrever onde os recursos linguísticos são mobilizados pelo

⁴ Usarei o termo crianças para me referir à Educação Infantil baseada nos estudos de MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, v.37, n.1, jan./abr. SP. 2011. Ao usar o termo estudantes estou me referindo aos sujeitos do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

convívio verbal que dão forma às experiências de aprendizagens da leitura e da escrita.

É a partir da participação nas mais variadas instâncias de uso da leitura e da escrita que o aprendizado e o desenvolvimento podem ser provocados, o que permite aos sujeitos, seja a criança, o adolescente ou os adultos, exercerem modos de participação onde podem construir uma relação com a leitura e a escrita. Onde os aspectos discursivos, funcionais e estruturais da linguagem escrita prevalecem sobre o resultado final, sendo fundamentais para que, de modo mediado, cada um se aproprie da escrita. Para Bakhtin (2003), "todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau", o que nos leva a apontar que o professor, a partir de sua prática é um respondente às necessidades comunicativas, expressivas e enunciativas das crianças e estudantes, assim como cada criança e estudante é também respondente às necessidades e modos como as práticas docentes são constituídas.

O professor imerso no contexto de problematização do seu fazer coloca-se em um movimento de trazer para esse espaço de elaboração os saberes das crianças e estudantes. Segundo Smolka (2017) a perspectiva discursiva "envolve o conhecimento, a sensibilidade, a compreensão" que estão relacionados aos modos como os sujeitos articulam as diversas possibilidades sobre os usos da língua. A autora destaca

como foco de tal perspectiva os modos de proceder do professor em relação à forma como ele significa os sentidos produzidos pelas crianças e estudantes, enfatizando que a perspectiva discursiva não abole os aspectos linguísticos-cognitivos, mas sim, os redimensiona lançando sobre eles um outro ponto de vista, o da relação.

O trabalho com a leitura e a escrita passa a ter como possibilidade a organização da língua a partir das necessidades de um ato enunciativo, que abarca as necessidades da organização do pensamento, sentimentos e gestos; da dimensão sonora da língua em seu funcionamento, da dinâmica de compreensão das mais variadas possibilidades de perguntar, responder, perceber, falar, contar, narrar, inferir, constituindo

novas formas de ensinar e aprender. Sendo assim, o foco coloca-se em como o professor propõe espaços de interações nos quais a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística circulem impulsionando outras formas de falar, ler, escrever e compreender a língua.

As práticas docentes com a leitura e a escrita trazem em si a dimensão de uma organização prática que considere prever quais propostas podem levar as crianças e os estudantes a pensar sobre a língua, a elaborar suas dúvidas sobre seu uso e onde a busca de respostas seja construída na interação entre eles e suas experiências cotidianas. O importante é possibilitar que os estudantes aprendam a desenvolver com autonomia



uma forma de pensar a língua e sobre a língua para que eles encontrem seus caminhos para lidar com as demandas cotidianamente em relação ao uso da língua.

Isso significa afirmar que o professor que age consciente de sua função também propõe a si mesmo experiências que contextualizam sua própria vivência. É, portanto um caminho que se constrói junto com a criança, propiciando o diálogo, em um movimento sempre de inacabamento, no qual ambos vão se constituindo, ética e esteticamente, na relação. (CRUZ, 2014)

Não existe prática docente sem prática discente, o modo como o professor organiza o trabalho pedagógico tem relação (ou

deveria ter) com os estilos das crianças e estudantes. São práticas que se amalgamam na convivência cotidiana, nas descobertas, saberes e não saberes promovidos pela complexidade que os usos da língua promovem.

Ao longo da história da alfabetização a leitura e a escrita têm se dado, no contexto geral, por um movimento de antecipação ou recuperação que busca garantir um processo de apropriação eficaz, desde a Educação Infantil que, por vezes, acaba sendo considerada como um momento de preparação para a alfabetização, assim como, no segundo segmento do Ensino Fundamental há um olhar para alfabetização como repleta de lacunas que precisam ser preenchidas, que por vezes tornam-se excludentes fazendo recair

sobre a Educação de Jovens e Adultos a necessidade de reparar o processo de ensino e aprendizagem negligenciado ao longo da trajetória na educação.

Na contramão deste processo, o contexto educacional ao ser compreendido como um seguimento, do verbo seguir, assume no trabalho com a linguagem a perspectiva de que os sujeitos desse processo, em seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo tem o direito de serem atendidos e se constituir como tal ao fazer uso da língua nas diversas situações práticas e sociais que participam, com autonomia e criticidade.

Não há como considerar um processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sem assumir a responsabilidade pelo caminho a ser percorrido, cada etapa educacional faz parte do

todo, o compromisso docente se dá, então, com toda a trajetória onde as histórias destes sujeitos acontecem.

Entre compreender as especificidades de cada segmento e exercê-las há um processo repleto de tomadas de posições, estas se dão à medida em que as experiências vão afetando cada um em suas singularidades, de modo a gerar impulsos em direção a outros sentidos, outras pessoas, outras situações.

Segundo Benjamin (2002) nossas experiências têm conteúdos que nos constituem, marcas das histórias vivenciadas, lugares, discursos, encontros e vida compartilhada. Benjamin



(2012) ao escrever “Experiência e Pobreza” constata o empobrecimento da experiência devido ao enfraquecimento das interações que as narrativas provocam. As informações voltadas às explicações pontuais e ao imediatismo se sobrepõem à narrativa e enfraquece a linguagem expressiva. Entretanto, o próprio autor indica que esse esvaziamento pode ser superado pela potencialidade da experiência narrada que emerge conforme há tempo e espaços garantidos para que os sujeitos narrem suas histórias e quando há quem escute e se ponha a ouvir as peculiaridades de cada voz, rompendo com a lógica de um tempo linear e abreviado.

A partir das contribuições de Benjamin sobre a experiência, é possível considerar que a leitura e a escrita efetivam-se como uma conquista de todos os segmentos educacionais, quando envolve um processo de ensino e aprendizagem marcado por especificidades que lhes atribuem características particulares, na relação coletiva de ensino e aprendizagem onde contraria-se a lógica de um trabalho organizado a partir da repetição de padrões. Adota-se um trabalho pedagógico caracterizado como tempo/ espaço de tornar o que é intocável – a experiência – em uma realidade composta pelas várias vozes – de um antes, de um agora e de um por vir - que habitam os modos de fazer.

A organização do trabalho pedagógico, então, precisa ser pensada a partir do que as crianças e estudantes

precisam para ampliar os conhecimentos que já possuem para o uso da língua. Assim, os planejamentos de ensino, os planos de atividades, os projetos de trabalho das turmas são fruto de reflexões coletivas e individuais tendo como objetivo a aprendizagem, pensados a longo, médio e curto prazos considerando alterações a partir de situação cotidianas que mostrem outras possibilidades para o trabalho. Contribuições que gerem novos temas de interesse e formas de interpretar a realidade. Assim, neste processo, cabem ampliações dos repertórios culturais, das possibilidades de pensar e de dizer o mundo e não reproduções infrutíferas de prescrições que afunilam e restringem as experiências. As práticas pedagógicas garantem, desta forma, experiências diversas que possibilitem o conhecimento de si, dos outros e do mundo em um movimento alteritário de exploração de ritmos, sons, gêneros textuais, modos de falar, formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical caminhando para além de um currículo prescrito.

O trabalho pedagógico pautado na atividade/aula como espaço de acontecimentos⁵ articula conhecimentos e saberes. Nele, o professor caminha junto com os as crianças e estudantes construindo um caminho

5 Trago a discussão de Geraldi com a ressalva de que na Educação Infantil não podemos nos referir a aula e sim propostas. O professor não é aquele que “dá aula”, mas aquele que interage, propõe, organiza o tempo/espaço onde as brincadeiras e interações acontecem, escuta, responde, continua os movimentos e se desloca.

coletivo que toma existência no momento em que os sentidos são produzidos, deixando de lado qualquer organização de práticas pedagógicas que não considerem os sentidos produzidos juntos. O acontecimento é o que marca, enquanto faz sentido. Se a atividade/aula tiver esse caráter, a lógica de fixação, preparação ou compensação é superada pela realidade da autoria, criatividade e reflexão pelas quais os sujeitos envolvidos no acontecimento passam a se comprometer com suas experiências de conhecer e de saber, pois o conhecimento se torna próprio e o saber os torna ativos nos contextos aos quais pertencem ou almejam pertencer.

Não há como passar pelos acontecimentos sem ser afetado, algo sempre acontece que mobiliza cada um a tomar decisões, a pensar sobre algo, a elaborar discursos e, até mesmo a silenciar, ouvir ou esperar. Quando o professor assume os acontecimentos como situações reais no e do cotidiano escolar, ele viabiliza conhecimentos, cenários e caminhos nos quais cada um é convidado ao envolvimento e a encontrar soluções e novos conhecimentos. Toda proposta pedagógica conta a história das vivências dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita.

As transições como conquistas

Em caráter de conclusão, dando um acabamento aos apontamentos apresentados, considero que o desafio de



pensar a leitura e a escrita como um processo contínuo da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos efetiva-se pelo vivenciamento das transições específicas em cada segmento e as que se dão entre eles. As políticas educacionais, as propostas curriculares e a cultura do cotidiano escolar tendem a priorizar marcas transitórias que atribuem ao processo de ensino e aprendizagem, modos de proceder que reforçam alguns conhecimentos em detrimento de outros, ratificam algumas experiências e negam outras, atribuindo às transições o fator de descompassos no processo educacional.

Descompasso que se materializa em propostas didático-pedagógicas que assumem o lugar organizador da prática docente, processos prescritivos que dão o tom e o andamento aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em um caminho oposto às práticas docentes constituídas na intensidade da convivência e como ato criativo, pelas quais as experiências são ampliadas com e pelo uso da linguagem. Tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos a relação com os sujeitos se dá onde o aqui e agora não deixa de considerar a trajetória como ato presente.

Em outras palavras, as crianças da Educação Infantil precisam ser consideradas em suas necessidades de aprendizagem em um agora, enquanto suas histórias e experiências acontecem. Da mesma forma os jovens e adultos que chegam na EJA - marcados por uma história de negações, desvios, apagamentos e, ainda assim, com esperança e desejo de conquistar a leitura e escrita - necessitam de um processo que considere modos de ensinar, também, enquanto suas histórias e experiências acontecem, não se trata de propor atividades de leitura e escrita que eles deveriam ter feito, mas sim que precisem, agora, vivenciar nas interações presentes.

Sem a produção de espaços de diálogos nos quais as interações possibilitem articulações, produções de conhecimentos reais e significativos, tanto para os professores quanto para as crianças e estudantes que são o foco de tudo o que é pensado em relação ao processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, incorreremos cada vez mais em práticas docentes pouco significativas. Para Goodson (2007), a aprendizagem é "uma resposta à transições eventuais", ela diz respeito a como cada sujeito significa as experiências mobilizadas nas interações com outros sujeitos.

Assim, o processo de aprendizagem implica que docentes, crianças e estudantes vivenciem transições, transitem entre várias leituras, escritas e narrativas, vejam, ouçam e sintam o que não é

familiar para conhecer além. Vivenciar as transições com as curiosidades das infâncias, com a vivacidade e intensidade das adolescências, assim como com a sabedoria de vida dos adultos, faz emergir processos autorais nos cotidianos escolares de sujeitos que já vivem leituras e escritas na cultura, nos contextos sociais e que, precisam encontrar na escola o tempo e espaço da diversidade.

Compreender a aprendizagem como resposta às transições que acontecem ao longo do processo, implica reconhecer na própria aprendizagem o caminho, as escolhas, as histórias, nossas histórias de vida e formação. A leitura e a escrita como conquista de todos os segmentos da Educação Básica colocam diante de nós o desafio de transitar por processos singulares que tornam-se plurais. Assim, concordando com Paulo Freire ao apontar que “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 1996) é possível afirmar que as propostas com a leitura e a escrita se respaldem ética e esteticamente sobre o princípio da reciprocidade humana. É a partir deste princípio que as especificidades de cada segmento da educação básica tomam o caráter de um processo contínuo e mais justo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas I. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CRUZ, Letícia Santos da. **Escrita docente**: monografias do curso de especialização saberes e práticas – Alfabetização, leitura e escrita em foco. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 1996. (Coleção Leitura).
- GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, G.;
- VAL, M. da G. C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4. ed. 1997.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia M. M.; FERREIRA, Norma S. de A. (org.) **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-46.



DO RIO DE LÁ PARA O RIO DE CÁ: o encontro da cultura do nordeste com a cultura do Rio de Janeiro



O presente artigo tem como objeto de estudo as práticas docentes utilizadas em um Espaço de Desenvolvimento Infantil localizado na Maré, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, com crianças de Pré-escola na faixa etária a partir de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade. Tem como objetivo geral oportunizar as crianças um contato com as principais manifestações culturais nordestinas, dentre elas, a literatura de cordel, visto que as crianças estão inseridas em um território com um acentuado processo de migração nordestina, fazendo-se necessária a valorização da cultura nordestina e o encontro com a cultura da cidade na qual agora estão inseridas, no caso a cidade do Rio de Janeiro.



Maria Abreu da Silva Oliveira Lima

Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação pela UNICARIOCA. Bolsista do Programa Anual de Bolsas de Estudos de Mestrado e Doutorado pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, Escola De Formação Paulo Freire. Pós-graduada em Educação Infantil pela UNIRIO e em Educação e Reeducação Psicomotora pela UERJ. Professora de Educação Infantil desde 2013, atualmente lotada no E/CRE (04.30.813) Espaço de Desenvolvimento Infantil Armando de Salles Oliveira.



O artigo traz a metodologia de revisão bibliográfica e intervenções pedagógicas, mostrando diferentes propostas didáticas desenvolvidas a partir do tema: Do rio de lá para o rio de cá: o encontro da cultura do nordeste com a cultura do Rio de Janeiro. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da leitura de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº9394/96 (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 1998) e autores como Souza e Amarilha (2006), Vygotsky (1989) dentre outros. Os resultados alcançados foram primordiais para estimular práticas motivadoras de leitura com as crianças pequenas, visto que com a utilização dos cordéis e de novas tecnologias digitais como a criação de *podcasts*, as crianças mostraram um maior interesse e encantamento pelos assuntos discutidos e trabalhados em sala de aula.

Palavras-chave: Cultura; Literatura de Cordel; *Podcasts*; Educação Infantil.

Introdução

A escola enfrenta possíveis desafios, uma vez que o desenvolvimento tecnológico e digital vem mudando a forma com a qual crianças e jovens se relacionam com os conteúdos formais e não formais do qual possuem acesso. Nesse sentido, os maiores desafios enfrentados na atualidade é ensinar e aprender atrelados ao novo modelo de educação que está voltado para as novas tecnologias da informação e do conhecimento, sendo fundamental também oferecer capacitação e novas ferramentas aos professores, para que assim, ajudem os educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o presente artigo: Do rio de lá para o rio de cá: o encontro da cultura do nordeste com a cultura do Rio de Janeiro, tem como objetivo geral oportunizar as crianças um contato com as principais manifestações culturais nordestinas, dentre elas, a Literatura de Cordel, visto que as crianças estão inseridas em um território com o processo de migração nordestina,

fazendo-se necessária a valorização da cultura nordestina e o encontro com a cultura da cidade na qual agora estão inseridas, no caso a cidade do Rio de Janeiro. Tem como objetivos específicos identificar quais as possibilidades do uso da literatura de cordel juntamente com os *podcasts* e suas principais contribuições na educação infantil.

Nesse contexto, a pesquisa se justifica ao incluir a literatura de cordel e os *podcasts* na educação infantil tendo a finalidade de colocar a criança com o papel ativo na sua aprendizagem e construção de novos conhecimentos.

Para Catharina (2015) o *podcast* possibilita a interação por parte do educando, isso porque ele pode decidir o que quer ouvir e pode escolher o melhor horário para estudar. Essas possibilidades fazem com que o *podcast* contribua para que o educando seja capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Com a finalidade de colher maiores informações para a produção do presente artigo foram realizadas visitas ao Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), à exposição Armorial a qual celebrava o Cinquentenário do movimento liderado pelo dramaturgo, professor, pintor, músico e escritor Ariano Suassuna (1927-2014). Tendo como fio condutor a estética Armorial, presente na identidade visual da mostra



Multifólio

Infantil (BRASIL, 2010), a oralidade, a leitura e a escrita são entendidas como experiências socialmente construídas e se revelam nas interações que acontecem no cotidiano da educação infantil. É a partir dessas vivências que as crianças começam a se apropriar das diversas linguagens e a descobrirem novas possibilidades.

De acordo com Salles (2008) o cordel quer dizer barbante ou corda fina, uma forma de exposição dos livretos nas praças e feiras do interior do Nordeste e a xilogravura é uma técnica preferida pelos criadores de cordel, para a confecção das capas e ilustrações das revistas.

Para Souza e Amarilha (2006) o texto literário possibilita educar para incluir, podendo ser montado através de personagens reais, com fraquezas, defeitos e diferenças. Dessa forma a literatura aliada a outras ferramentas como por exemplo, o *podcast*, tornam-se fundamentais no processo de ensino e aprendizagem desde a educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL 2010) definem a criança como um sujeito histórico que constrói a sua identidade pessoal e coletiva a partir das relações e práticas cotidianas que vivencia. Nesse contexto, o currículo escolar deve articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos artísticos, ambientais, científicos e



freepik.com

Referencial Teórico

com o multicolorido de festas populares, como o reisado e o mundo preto e branco das xilogravuras do cordel, o projeto tem caráter multicultural e promove a convivência das artes plásticas com palestras literárias e encontros musicais.

Conforme as Propostas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, o presente artigo visa estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, apresentando novas ferramentas digitais que possam aprimorar as práticas pedagógicas, visando sempre alcançar os interesses e respeitar o tempo e ritmo das crianças.

O Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) tem como proposta abrigar a creche e a pré-escola num mesmo ambiente físico, facilitando a permanência dos mesmos grupos de crianças em uma única unidade escolar durante a Educação Infantil, favorecendo o melhor monitoramento do desenvolvimento ao longo dos anos. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ (2010), este novo modelo público de atendimento à primeira infância, tem como objetivo principal o atendimento de crianças entre 3 meses e 5 anos e 11 meses, através de uma proposta pedagógica que atenda suas necessidades de desenvolvimento, com uma rotina e relações estáveis que proporcionem um sentimento de pertencimento, confiança e segurança.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação

tecnológicos, tendo como princípios a autonomia, a ludicidade e a liberdade de expressão.

Dessa forma, a primeira etapa da vida escolar das crianças visa formar estreitos vínculos com professores e funcionários e com todas as situações de aprendizagem no dia a dia. É nesse clima de afeto e confiança que as crianças vão adquirindo segurança em suas próprias capacidades, vivenciando múltiplas oportunidades para o desenvolvimento da criatividade e do prazer pelo conhecimento.

Segundo Vygotsky (1989) o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança apropria-se dele, tornando-o voluntário e independente. Dentro desta perspectiva Lev Vygotsky nos faz refletir que o professor deve se fazer presente em suas aulas, demonstrando aos alunos abertura, reciprocidade e compromisso, realizando no planejamento educacional um fazer pedagógico de qualidade que eleve os processos de autogestão e autoestima dos alunos.

São direitos da Educação Infantil, explicitados no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que a criança assuma a condição de cidadã devendo ser respeitada como ser detentora de uma série de direitos, como ao afeto, ao brincar, ao querer, ao conhecer,



Fonte: Acervo pessoal da autora.

ao sonhar e, especialmente, ao direito de ser criança.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017) trabalha um currículo voltado para as habilidades e competências e portanto, é importante que o(a) professor(a) entenda a dinâmica que está sendo realizada dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Propostas Didáticas a partir do tema: Do rio de lá para o rio de cá: o encontro da cultura do nordeste com a cultura do Rio de Janeiro

A seguir apresentaremos detalhadamente como o assunto foi trabalhado e desenvolvido juntamente com as crianças.

ATIVIDADE 1 – Passeio virtual pelo CCBB

No 1º momento as crianças foram convidadas a participar



Fonte: Acervo pessoal da autora.

do tour virtual do CCBB. No 2º momento a professora fez perguntas para às crianças sobre o tour virtual que acabaram de ver: O que é um museu? Como vocês se sentiram vendo o museu? Que quadro gostou mais? Que escultura achou mais legal? Quem já foi em um museu? Quem tem vontade de ir em um museu? No 3º momento, propôs um desenho livre sobre o que viram deixando a imaginação fluir.

ATIVIDADE 2 – Conhecendo um pouco sobre a Literatura de Cordel

No 1º momento, para dar início ao estudo, as crianças



Fonte: Acervo pessoal da autora.

assistiram ao seguinte vídeo: Cordel encantado: O Saci. No 2º momento foram feitas perguntas as crianças sobre o vídeo que acabaram de ver: Do que trata o vídeo? Que história foi contada? Em qual lugar se passou a história? Quantos personagens aparecem na história? E no 3º momento a professora propôs um desenho sobre a história, pedindo para desenhar os personagens.

ATIVIDADE 3 – Conhecendo a Literatura de Cordel, como apresentação teatral

No 1º momento, começamos com a apresentação do cordel em vídeo, mas com um outro tipo de apresentação: A Dona Baratinha em cordel. No 2º momento foi perguntado às crianças sobre o vídeo que acabaram de ver: Como é esse vídeo? Tem alguém contando essa história? Que tipo de história é essa? O que aconteceu na história? E no 3º momento as crianças foram convidadas a contar histórias

com os brinquedos que tem na sala.

ATIVIDADE 4 – Apresentação das letras usadas no Cordel

No 1º momento usamos imagens das letras usadas no cordel para mostrar como são desenhadas.

No 2º momento, a professora conversou sobre o formato das letras, verificando os desenhos feitos em cada uma delas e no 3º momento pediu que cada criança encontrasse a letra do seu nome e copiasse em um papel A4.

ATIVIDADE 5 – Arte com a letra de Cordel

No 1º momento, cada criança recebeu a letra do seu nome em cartolina preta e foi convidada a desenhar com giz de cera branco. Já no 2º momento foi realizada a montagem de quadros individuais com pintura da borda e colagem, para compor uma exposição na escola.

ATIVIDADE 6 – Quadros, desenhos e imagens de Cordel

No 1º momento, se propôs uma releitura de imagens de quadros de cordel, utilizando a abordagem de pintura branco no preto ou o inverso, articulando a contextualização, o fazer artístico e a apreciação.

No 2º momento, a professora fez um desenho de algum objeto, planta, pessoa do quadro escolhido para fazer a xilogravura: Xilogravura em isopor, utilizando tinta preta. No 3º momento, a criança passou guache com o rolo no isopor, depois colocou o A4 em cima, passou a mão até aparecer a silhueta do desenho. E 4º momento, foi realizada a exposição em varal das xilogravuras.

ATIVIDADE 7 – Brincar com as rimas e arriscar nas poesias

No 1º momento, procurou-se aguçar a escuta nos vídeos de cordel, dando ênfase as rimas: Pique surpresa: Cordel para crianças. No 2º momento, foram feitas perguntas sobre o vídeo que acabaram de ver: O que você acha que tinha dentro do baú da imaginação? Quais os brinquedos que apareceram na história contada? E no 3º momento foi analisado o quadro de cordel feito pela turma com as perguntas da professora: Esse é um cordel? O que tem desenhado no nosso quadro? Como é cada desenho? O que cada desenho faz? No 4º momento foi feito registro oral das crianças. Estes registros orais é que foram utilizados para a criação dos podcasts.

ATIVIDADE 8 – A narração do Cordel

No 1º momento, conversamos com as crianças sobre a gravação do nosso cordel. No 2º momento, treinamos com as crianças o cordel, especificando a rima na fala e no 3º momento, gravamos o áudio do cordel.

ATIVIDADE 9 – Do rio de lá para o rio de cá

No 1º momento, apresentamos para as crianças o samba enredo da Escola de Samba Salgueiro de 1994, cujo tema foi: Rio de lá pra cá. No 2º momento, conversamos com as crianças sobre as belezas da cidade do Rio de Janeiro e quais pontos turísticos da cidade maravilhosa já ouviram falar ou até chegaram a conhecer. No 3º momento, trabalhamos com as crianças a letra do samba-enredo:

“Meu Rio que é um rio
de alegria

Transborda de felicidade
(e vem mostrar)

Vem mostrar as tradições

O jeitinho dessa gente
e da coroa real

Sua beleza, seus festejos
e encantos

Germinam nos quatro cantos

Sementes de amor

De lá pra cá o rio se glorificou.”

(Trecho do Samba-enredo da Salgueiro: Rio de lá pra cá. Compositores: Celso Trindade, Demá Chagas, Bala, Arizão, Guaracy e Quinzinho. Rio de Janeiro, 1994)

ATIVIDADE 10 – O encontro dos rios pelo Cordel

No 1º momento, apresentamos para as crianças as músicas que foram apresentadas na culminância do projeto: Sobradinho de Chico César, Praia de Ramos de Dicró, O Barquinho de Elis Regina e Eu sou o São João de Del Feliz, Fábio Salvador e Tom Oliveira. No 2º momento, problematizamos a letra das músicas para valorizar esse lugar que a criança ocupa na cidade. No 3º momento, montamos uma coreografia que foi apresentada junto com outras turmas. E no 4º e último momento, apresentamos a dança, encenando parte da história da migração do Rio de Janeiro.

Vale ressaltar, que as apresentações foram realizadas com a interação de diferentes turmas da Pré-escola, onde as turmas tiveram a oportunidade de conhecerem músicas nordestinas e músicas cariocas e puderam fazer uma interrelação entre elas.

Todas as propostas didáticas apresentadas foram fundamentais para a realização de uma aprendizagem significativa e contextualizada, proporcionando às crianças pequenas uma maior aproximação com a cultura na qual estão inseridas e ao mesmo tempo uma maior valorização com outras culturas.



Considerações Finais

Sabemos o quanto é maravilhoso e incrível o universo infantil e a partir das criações de diferentes narrativas utilizando a literatura de cordel e os *podcasts*, foi possível promover a interação entre as crianças, professores e a comunidade escolar, através de produções artísticas e autorais das crianças que posteriormente, poderão ser apresentadas nos canais oficiais da escola, assim como apresentadas em outras plataformas digitais da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

O resultado a partir das propostas metodológicas pode ser compreendido pelo interesse e participação das crianças nos diferentes momentos propostos durante toda a realização do projeto: Do rio de lá para o rio de cá: o encontro da cultura do nordeste com a cultura do Rio de Janeiro. Através de múltiplas possibilidades as crianças sentiram-se incentivadas a mostrar a sua criatividade através de desenhos e utilização de diferentes técnicas, dentre outros. Nessa perspectiva,

as crianças escolheram um de seus desenhos favoritos e montaram uma exposição pelos corredores da unidade escolar, criaram *podcasts*, realizaram apresentações e dramatizações. Enfim, desenvolveram as competências e habilidades essenciais preconizadas na BNCC e lhes foi garantido os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

REFERÊNCIAS

- ARMORIAL 360. CCBB. **Vida de obra de Ariano Suassuna. Armorial-fase experimental. Armorial-segunda fase.** Armorial hoje e sempre. Disponível em: <https://tourvirtual360.com.br/armorial/>.
- BIGIO, Mari. **A dona baratinha em cordel:** cordel animado 10 anos. Olinda, PE: Cordel Animado, 2022. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Mari Bigio – Cordel Animado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vCxCLXnp0>.
- BRASIL. **Lei 8069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul.1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2010.
- CATHARINA, Franciele Santa. **Um estudo sobre os Podcasts na Educação Infantil.** 2015. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Especialização em Mídias na Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Serafina Corrêa, RS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/andle/10183/133899/000980199.pdf?sequ>.
- EU sou o São João [versão 2]. Direção: Cadu Filmes. Intérpretes: Elba Ramalho, Flavio José, Del Feliz, Santanna, Ton Oliveira, Tato Cruz, Nando Cordel e Alcymar Monteiro. Compositores: Del Feliz, Fábio Salvador e Ton Oliveira. [S. l.]: Enredo Produções, 2018. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Del Feliz Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wBQ7rzjYeV0>
- MOURA, Adolfo. **Xilogravura em isopor** (isogravura): tinta preta: siga o passo a passo e faça você mesmo. [S. l.]: Escola de Brinquedo, 2015. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal Rafael Vieira Jr. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YTppa6VsuFM>
- PATRICK, Pique. **Pique surpresa: cordel para crianças.** [S. l.: s.n.], 2018. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Pique Patrick. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yS-cal9iWgg>.
- PRAIA de Ramos. Intérprete: Dicro. [S. l.: s. n.], 2002. 1 música (3 min). Publicado pelo canal Eduardo Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8te2KvMJt2Q>.
- O BARQUINHO. Intérprete: Elis Regina. Compositores: Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli. [S. l.]: Universal Music, 1969. 1 música (2 min). Publicado pelo canal Elis Regina. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FFSR76qEWQ>.
- O SACI. In: Cordel Sertão Encantado. Projeto: Rui Henrique, Animasopa. [S. l.]: Causos de Cordel, 2019. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Causos de Cordel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K9wQdIXCKms>
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Gerência Especial De Educação Infantil. **Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI:** modelo conceitual e estrutural. Rio de Janeiro: SME, 2010.
- RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Rio de Janeiro: SME, 2010.
- SALGUEIRO 1994: Rio de lá pra cá. Intérprete: Quinzinho. Compositores: Bala, Celso Trindade, Demá Chagas, Arizão e Guaracy. Rio de Janeiro: [s. n.], 1994. 1 música (4 min). Publicado pelo canal Lá vem Salgueiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rtKUEKPEfZA>
- SALLES, Chico. **Cordelinho.** Rio de Janeiro: Rovellet, 2008.
- SOBRADINHO. Intérprete: Chico César. Compositores: Guttemberg Nery Guarabyra Filho e Luiz Carlos Pereira De Sa. [S. l.: s. n.], 2022. 1 música (2 min). Publicado pelo canal Chico César. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1BjF9dGNVc8>.
- SOUZA, Danielle Medeiros de. AMARILHA Marly. **Literatura infantil e diversidade:** construindo caminhos para a inclusão escolar. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2006, Campinas, SP. **Anais [...].** Campinas, SP: UNICAMP, 2006. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem08pdf/sm08ss02_07.pdf
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O Eclipse



**Kauã Myguell
da Costa Pinheiro**

*Aluno do 5º Ano
da E/CRE (08.33.014)
Escola Municipal Churchill.*

Por um momento tudo fica sem cor
e o mundo se enche de dor.

Uma lenda do pensador ou um aviso
da escuridão que desperta a mais
profunda solidão.

Quando as sombras tomam conta
do mundo e revelam seu segredo
mais imundo;

quando o sol deixa de brilhar
e o que nos resta é o farol;

quando o vento esfria e o
sofrimento domina;

quando a lua passa em sua frente
e o mundo escurece de repente;

quando o mundo perde a cor por
um momento e o que sobra é o
triste sofrimento;

quando a esperança encontra
seu fim e o luto domina o jardim;

vem o vazio, o vazio da terra e
o vazio do rio.

Quando a tristeza toma conta
da gente e o pobre homem fica
decadente;

quando a alegria desvanece
enquanto o eclipse acontece;

quando o sol desaparece, o
inocente adocece e a esperança
chega ao fim.

Mas quando o sol reaparece e o
momento de sofrimento desvanece,

o mundo antes cheio de dor
novamente se enche de cor.

Há um micromundo em cada palavra

A sequência didática que apresentaremos estava inserida em um projeto desenvolvido pela Escola Municipal Charles Anderson Weaver durante o segundo bimestre de 2022, denominado **“O que fazemos com o planeta tem lógica?”**. Esse projeto foi gerido pelos professores de Ciências e Matemática e buscou, dentre outras coisas, trabalhar os **“5 Rs da Sustentabilidade”** como direcionamento para o período. Dentro desse contexto, enquanto professora de Língua Portuguesa do 7º ano, pensei em trabalhar os gêneros textuais verbete e infográfico em uma proposta em multiletramentos que promoveu um diálogo interdisciplinar, além de incluir a reciclagem como ferramenta de revitalização do laboratório da unidade escolar.



Cláudia Rodrigues do Carmo Arcenio

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos na UFRRJ (2019). Mestre em Educação, Demandas Populares e Contextos Contemporâneos pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ (2019). Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Universidade Gama Filho (2013). Graduada em Letras, Português e Literaturas na Universidade Estácio de Sá (2007). Atuou como professora substituta do Departamento de Letras e do Departamento de Educação da UFRRJ. Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu (RJ) e da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, na E/CRE (06.25.005) Escola Municipal Charles Anderson Weaver. Ministra palestras e realiza treinamento para professores de redes municipais. Autora de livros e artigos sobre alfabetização, letramento e dificuldades de leitura e escrita.

Nossa escola está situada em Coelho Neto, território da 6ª CRE, município do Rio de Janeiro. Os alunos dessas turmas têm média 12 e 13 anos, são bastante agitados, gostam de dançar, cantar, tirar fotos e fazer vídeos para postar em suas redes sociais, assim como a maioria dos adolescentes nessa fase. Por vezes, nos deparamos com comportamentos inadequados ao ambiente escolar. Desse modo, a proposta da equipe docente e gestora em trabalhar por meio de projetos visava trabalhar também a empatia, a convivência, além de facilitar aprendizagens de forma interdisciplinar.

Nesse sentido, essa sequência teve como base teórica os multiletramentos e alinou-se com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) na escrita e interpretação de diferentes gêneros discursivos. Segundo Rojo (2015), a pedagogia dos multiletramentos compreende as práticas sociais de leitura e escrita em um contexto em que a multisssemiose é constitutiva dos sentidos dos textos que circulam em sociedade. Ou seja, há uma multiplicidade de linguagens nos textos impressos, digitais, escritos, em mídias audiovisuais que agem de forma colaborativa para a interpretação, fruição e construção de sentidos.

Assim, a proposta teve por objetivo facilitar a apropriação da leitura e escrita de diferentes gêneros textuais, facilitar aprendizagem dos conteúdos gramaticais por meio do uso desses conteúdos durante a elaboração dos textos e

promover a interdisciplinaridade, colaborando com as aprendizagens dos conteúdos referentes à disciplina de língua portuguesa e ciências naquele bimestre. Além disso, a elaboração de objetos com papelão fomentou a produção artística estabelecendo diálogo também com as artes visuais.

Palavras que carregam um pequeno mundo

A ideia central da proposta que elaboramos foi partir de uma palavra-tema para construir aprendizagens. A escolha dessas palavras deu-se em vínculo colaborativo com a disciplina de ciências sendo escolhidas palavras que fariam parte das aprendizagens dessa disciplina naquele bimestre.

Em conversa com o professor de ciências, concluímos que o conteúdo programático consistia na citologia, progredindo para o estudo dos seres vivos pluricelulares. Nesse sentido, pedimos ao professor que relacionasse as palavras-chave de suas aulas para que durante as aulas de língua portuguesa pudessemos ampliar o léxico dos alunos construindo verbetes. Após a construção dos verbetes, passamos a produção artística dessas palavras tendo o papelão como tela de pintura. Desse modo, após a construção de cada verbete os alunos construam objetos que materializam as palavras investigadas.

Também observamos que o laboratório de ciências da unidade escolar poderia ser revitalizado com esses materiais produzidos pelos alunos,

sendo esse ambiente eleito para a exposição dos trabalhos artísticos que poderiam ser posteriormente utilizados como material didático para o desenvolvimento das aulas.

Portanto, essa sequência didática teve a duração de um bimestre e foi realizada em 8 etapas:

1. Planejamento

Selecionamos as palavras-tema e solicitamos à direção a aquisição de material para as atividades artísticas (tintas e pincéis). Também pedimos aos alunos que trouxessem papelão, além de solicitar aos funcionários da escola que reservassem as caixas oriundas de produtos e materiais que chegavam à unidade escolar e que muitas vezes eram descartadas.

Outros pontos importantes do planejamento foram: a escolha dos gêneros textuais que seriam trabalhados o diálogo com o professor de ciências e a organização dos espaços da U.E. que seriam utilizados no projeto.

2. Apropriação do gênero textual verbete: Tem um dicionário em minha aula

Nessa etapa, levamos vários dicionários para a sala de aula e pedimos para os alunos pesquisarem e anotarem o significado das palavras: alegria, empatia, amizade e amor. Após o registro, buscamos identificar, por meio da comparação com outros gêneros textuais, a estrutura do gênero

textual verbete, sua finalidade e ambiente de circulação. Também desenvolvemos o hábito de pesquisar no dicionário as palavras que apareciam nos textos estudados, cujos significados os alunos não conheciam.

Nesse momento, apresentamos à turma a proposta de elaborarmos uma espécie de glossário virtual com palavras que faziam parte do léxico da disciplina de ciências, para posteriormente elaborarmos produções artísticas que representassem fisicamente os verbetes elaborados. A produção do glossário seria consolidada através do aplicativo Canvas, conhecido pelos *templates* gratuitos e pela possibilidade de criar posts interessantes para utilizar em redes sociais. Ao ouvirem a possibilidade de aprender a criar posts para as redes, as cinco turmas abraçaram a ideia e começamos a trabalhar. Esse ponto foi uma das principais motivações dos alunos.

3. Uso pedagógico do celular em sala de aula

Após a apropriação do gênero, a cada semana escolhíamos uma palavra para pesquisar. Para realizar as pesquisas utilizamos como ferramenta a internet disponível na escola e os celulares dos alunos. Toda semana eu deslocava as turmas para a sala de leitura, pois nesse ambiente a internet possuía uma melhor conexão. Além disso, o espaço também favorecia a pesquisa em livros disponíveis na escola, caso os alunos não conseguissem o acesso. Com a palavra-chave em mãos, os alunos deveriam pesquisar em sites específicos os sentidos das palavras e depois elaborar uma aceção individual, registrando-as no caderno. Além disso, os estudantes deveriam pesquisar as imagens que gostariam de reproduzir e registrá-las. Essa pesquisa orientada também buscou auxiliar os alunos a discernir sites confiáveis para navegação na internet.

4. Verbetes colaborativos

Depois de realizar a pesquisa, começamos a construção coletiva dos verbetes da turma. Os alunos traziam suas descobertas e construíamos um texto coletivo, que como um “quebra-cabeça” era elaborado de forma colaborativa com as informações colhidas durante as pesquisas. Isto é, um texto completava o outro de forma a construir um verbete com a aceção mais completa da palavra. Para essa construção, posicionei-me como escriba dos alunos, que ditavam os trechos de suas pesquisas e depois organizávamos em conjunto a versão final do verbete. Nesse contexto, atuei fazendo inferências sobre o texto, trabalhando a habilidade de revisão textual de forma coletiva.

5. Vamos pintar?

Imprimi todas as imagens que os alunos selecionaram para servir de modelo para a construção dos objetos. Os alunos traçavam no papelão e depois pintavam com pincéis e tinta guache. Eles adoravam essas aulas de pintura. A princípio usávamos as mesas da sala de leitura, depois começamos a usar o laboratório. O laboratório tornou-se um ambiente propício para essas aulas, pois possuía torneiras para lavar os pincéis e diluir a tinta. Construímos vários objetos grandes para serem expostos: diferentes tipos de célula com suas respectivas organelas e seres vivos uni e pluricelulares.



Figura 1: Pesquisa na sala de leitura. Fonte: Acervo pessoal da autora.



Figura 2: Pinturas. Fonte: Acervo pessoal da autora.



Figura 4: Infográficos e verbetes. Fonte: Acervo pessoal da autora.



Figura 3: Construção dos infográficos. Fonte: Acervo pessoal da autora.

6. Os 5 Rs da sustentabilidade

Durante o projeto, levei alguns textos para os adolescentes interpretarem com essa temática. Nesse sentido, trabalhamos o repensar, recusar, reutilizar, reduzir e o reciclar. Depois, pedi que eles relacionassem o reaproveitamento que estávamos fazendo do papelão com os textos lidos. Assim,

repensamos o uso do papelão, geralmente descartado, recusamos o uso de materiais novos como cartolina, reduzindo a produção de lixo e reciclamos, produzindo material didático para o laboratório.

7. Glossário e infográfico da turma

Consolidadas as escritas colaborativas dos verbetes, começamos a elaborar os glossários da turma. Para

isso, preparamos uma aula no aplicativo Canvas, no qual os alunos selecionaram os templates que mais agradaram, acrescentaram fotos da experiência e as escritas dos verbetes. Cada turma criou o seu glossário, que foi organizado por meio do gênero textual infográfico, um gênero textual multissemiótico e de boa circulação nas plataformas digitais.

VERBETES EM CIÊNCIAS
Glossário da 1704

CÉLULA
É a unidade dos seres vivos. Possuem membrana plasmática. São muito pequenas. Para se ter uma ideia o corpo humano tem "milhões" de unidades.

CÉLULA PROCARIOTE
Quase não fazem parte de outros seres e não possuem núcleo. Possuem citoplasma.

CÉLULA EUKARIOTE
Possuem uma estrutura mais completa. Possuem núcleo e integram muitos organismos.

SERES UNICELULARES
São organismos vivos constituídos por apenas uma célula. Podem ser células procarióticas, como as bactérias ou eucariotes como a ameba.

SERES PLURICELULARES
Na natureza chama-se de multicelular o organismo formado por mais de uma célula.

Você sabia?

POR QUE O CELULAR TEM ESSE NOME?
O celular é um aparelho de comunicação. Esse termo foi escolhido porque o mapa das torres de transmissão que fazem essa comunicação acontecer parecem uma célula biológica.

O QUE É UM VERBETE?
É um tipo de texto que contém a palavra com suas acepções, significados e explicações.

GLOSSÁRIO DA 1703

VERBETES EM CIÊNCIAS

CELULAS
É a menor unidade funcional da matéria viva.

CÉLULA EUKARIOTE
São aquelas que possuem um núcleo verdadeiro. O material genético é envolto por uma membrana nuclear.

CELULA PROCARIOTE
São mais simples e não possuem núcleo verdadeiro. As bactérias e cianobactérias apresentam esse tipo celular.

SERES UNICELULARES
São seres que possuem uma célula, como por exemplo bactérias, fungos e protozoários.

SERES PLURICELULARES
Seres pluricelulares ou multicelulares são seres vivos que possuem várias células. Como os seres humanos, os animais e as plantas.

VERBETES EM CIÊNCIAS
Glossário 1701

CÉLULA
Unidade básica do corpo humano. Do latim "cella" que significa pequeno aposento.

VOCÊ SABIA?
A origem do nome do aparelho CELULAR vem da tipo de rede divididas em células. Esse aparelho foi criado em 1947 pelo laboratório Bell, nos Estados Unidos

CÉLULA EUKARIOTE
As células eucariotes têm como característica a presença de núcleo definido e verdadeiro

CÉLULA PROCARIOTE
São células que não apresentam núcleo definido. Possuem membrana plasmática. São organismos unicelulares que não possuem o mesmo nível de complexidade interna se comparado às células eucariotes

SERES UNICELULARES
Um organismo é unicelular quando formado por apenas uma célula, como alguns tipos de fungos e algas.

SERES PLURICELULARES
São organismos formados por conjuntos de células, como os animais e as plantas.

8. Um laboratório revitalizado

Finalmente iniciou-se a fase de ornamentar o laboratório com os objetos e glossários produzidos. Imprimir os glossários em um tamanho grande, como uma espécie de cartaz e esses foram fixados juntamente com os objetos de papelão em todo o espaço do laboratório, tornando o ambiente amplamente educativo.

Avaliação e conclusão

A proposta foi muito produtiva e favoreceu diversas aprendizagens tanto em Ciências

quanto em Língua Portuguesa. Especialmente em Língua Portuguesa, trabalhamos leitura, interpretação, apropriação do gênero textual, produção de texto, concordância verbal e nominal, o papel da pontuação na produção de sentidos do texto dentre outros conteúdos inerentes a produção e a escrita de textos. Outras aprendizagens também foram alcançadas como trabalhar em equipe; respeitar os turnos de fala e opiniões dos demais colegas; trabalhar de forma colaborativa para construir textos em que a multissemiose é constitutiva de sentidos. Também, observamos muita

motivação por parte dos alunos para desenvolver as etapas da sequência, inclusive entre os alunos mais indisciplinados. Um ponto interessante a ser destacado e que pode confirmar a construção de conhecimento é que, apesar de realizarem as mesmas etapas, cada turma construiu verbetes e infográficos sobre as mesmas palavras, mas totalmente diferentes uns dos outros. Vale ressaltar que a escola, sobretudo através dos agentes educadores, se mobilizou positivamente para que uma das alunas, que é cadeirante, pudesse acessar todos os espaços utilizados



Figura 5: Laboratório antes da experiência. Fonte: Acervo pessoal da autora.



Figura 6: Laboratório após a revitalização. Fonte: Acervo pessoal da autora.

possibilitando sua plena participação nas atividades propostas.

A avaliação foi de caráter formativo. Nesse sentido, a professora acompanhou as escritas individuais e coletivas realizando inferências a fim de favorecer aprendizagens.

É evidente que sempre podem ocorrer alguns impasses pelo caminho: indisciplina em alguns momentos, adaptação e adequação para o uso dos espaços escolares, conscientização do uso e manutenção dos materiais utilizados no projeto. Contudo, a experiência foi sem dúvida motivadora. Além desse ponto, houve um desdobramento interessante: os alunos estão produzindo um documentário relatando como foi a experiência de revitalizar o laboratório de ciências.

Acreditamos que essa sequência é passível de réplica com as devidas adequações em outras unidades escolares e, portanto, pareceu-me válido compartilhar.

REFERÊNCIAS

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

Imagens que *falam.* palavras que *Tocam*



Denise Barreto Resende

Graduada em Pedagogia Séries Iniciais e Orientação Educacional. Professora de Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro há 14 anos. Atua, hoje, como assistente II na Gerência de Formação dos Anos Iniciais da Escola de Formação Paulo Freire. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação-GEPILE, coordenado pela professora Patrícia Corsino - UFRJ.

Estamos imersos, cada vez mais, numa profusão de imagens e a fotografia ganhou um lugar de destaque no mundo contemporâneo. A facilidade de registrar os momentos através das câmeras de celular e compartilhá-los com o mundo, traz um questionamento sobre o que podemos, de fato, ver. Será que o nosso olhar está tão naturalizado com tudo que vemos ou somos capazes de interrogá-lo?

Com o objetivo de desenvolver a percepção sensível e a imaginação criadora em relação à fotografia, valorizar a leitura de imagens como forma de conhecimento e fruição, desenvolver a expressão oral das crianças sobre a leitura que fazem das imagens fotográficas e aperfeiçoar as produções das crianças para que possam entrar em um circuito comunicativo real, a professora Denise Resende desenvolveu o projeto **“Imagens que falam, palavras que tocam”** com a turma 1402 do Ciep Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda no ano de 2016.

Todos os anos fazíamos, pelo menos, um projeto que trabalhasse com diferentes linguagens. Tenho como prática aliar as artes ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, utilizando diferentes gêneros do discurso. Esta foi a proposta que compartilhei na roda de conversa com os estudantes e que foi recebida com muito entusiasmo pelo grupo. O projeto que propus teria como ponto de partida a fotografia.

Apresentei aos estudantes um pouco da história da fotografia desde a antiguidade, os estudos durante os anos que possibilitaram o avanço tecnológico, a primeira fotografia e as câmeras antigas. Trouxe a discussão, a partir de imagens, o que eles poderiam considerar como sua função, fazendo um paralelo com a atualidade e nossa inserção nas mídias sociais. A pergunta para a reflexão foi se, realmente, estamos usando-a a fim de contar uma história, expressar emoções ou eternizar momentos, como eles afirmaram.

Selecionei algumas fotos que poderiam ser significativas para eles (acontecimento histórico, fotos expressivas de crianças, fotos de futebol, por exemplo). Enquanto as víamos, pedia para que falassem o que estavam vendo e sentindo. Ao mesmo tempo, fui escrevendo no quadro as palavras que diziam.

Nesse momento, pude explicar, com mais detalhes, qual seria a proposta. As palavras sugeridas, baseadas nas fotos, serviriam de tema para contarem uma



Fonte: Acervo pessoal da autora.



história por meio de fotografias que eles mesmos iriam tirar, isto é, contariam uma história com um tema pré definido, utilizando uma linguagem não verbal.

Para desenvolver um bom projeto, não basta ter uma boa ideia. Muitos fatores precisam ser levados em conta. Algo muito importante é a percepção que o professor tem da turma. Por exemplo, o Projeto seria realizado em duplas, assim, pedi para os estudantes evitarem ficar com os amigos mais próximos e tentarem formar duplas diferentes. Expliquei que seria interessante trabalhar com pessoas com que não estivessem habituados, com

objetivo de ter a possibilidade de trocar mais entre si. Isto poderia enriquecer o trabalho.

Antes de se organizarem para tirar as fotos, pedi que escrevessem, com suas palavras, o significado das palavras que disseram. Que momento marcante! Quando li a descrição de Pedro para *superação* "Eu acho que *superação* é você tentar fazer alguma coisa que você tenta fazer, mas tem medo, mas quando a gente dá o melhor, a gente consegue." compreendo que as interpretações realizadas pela criança dependem do contexto e das situações vividas e que é de suma importância fazer emergir, dentro da escola, espaços de negociações das diferentes maneiras de ver e de dizer o mundo.

Cabe destacar que os textos produzidos, pelos estudantes, foram relidos por eles com minha mediação, com objetivo de revisão e reescrita. Eles utilizaram o dicionário, ajudaram e foram ajudados pelos colegas.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A etapa seguinte do projeto foi discutir, com seus pares, sobre como representar a palavra em forma de fotografia.

No momento da discussão, ouvi um diálogo muito interessante que vale compartilhar:

P: Qual é a sua palavra?

R: Dor.

P: Muito fácil. É só você fingir que alguém está te dando um soco e fazer cara de dor.

R: Não! Eu não vou falar dessa dor, mas da dor que dói aqui dentro (colocando a mão no peito).

Como me emocionei! Enquanto os alunos conversavam, eu caminhava entre eles e percebia as muitas vozes que ecoavam em seus discursos e o quanto é necessário se fazer ouvir!

Após a discussão, cada dupla se organizou para tirar suas fotos. Apenas orientei que usaríamos os espaços da escola. As fotos seriam tiradas por eles com o meu celular e depois, caso

“
**Como me
emocionei!
Enquanto os alunos
conversavam, eu
caminhava entre
eles e percebia
as muitas vozes
que ecoavam em
seus discursos e o
quanto é necessário
se fazer ouvir!**”

fosse necessário, editadas também. Levamos mais ou menos duas semanas para todos fotografarem. As fotos foram muito criativas. Os estudantes usaram o banheiro, o corredor, o jardim, a secretaria, o parquinho, o pátio, o muro da escola e a quadra também. Alguns participaram das fotos, outros convidaram outros estudantes da escola para serem os modelos.

Com tudo finalizado, organizamos a apresentação do Projeto na Feira do Conhecimento. Essa Feira é um evento anual, onde cada turma tem a oportunidade de mostrar um trabalho que desenvolveu, durante o ano, e é aberta ao público.

Fizemos uma exposição de maneira singular. As fotos ficaram dentro de caixas, em cima das mesas. Propositalmente, as pessoas tiveram que se abaixar para “descobrirem” o que tinha. As palavras ficaram presas, viradas para baixo. O objetivo era que primeiro vissem a foto e refletissem e só depois descobrissem o significado da imagem. Tudo isso era explicado pelos estudantes antes que o visitante iniciasse o percurso. Posso dizer que senti um encantamento tão grande! Normalmente, passo o dia orientando, contudo, nesse ano, pude observar e curtir cada momento! Vi as crianças super empolgadas, dialogando, propondo reflexões. Vi pessoas



Fonte: Acervo pessoal da autora.

“
Posso dizer que senti um encantamento tão grande! Normalmente, passo o dia orientando, contudo, nesse ano, pude observar e curtir cada momento!”

sorrindo e chorando. A mãe de uma das crianças falou que tinha gostado de todas, menos da foto que o filho dela havia tirado. Perguntei o porquê disso. Ela me respondeu que a representação que seu filho fez da *dor* era uma lembrança muito viva do que já

tinham passado por duas vezes! Então respondi que ele tinha conseguido transmitir a sua mensagem.

No final do percurso, as pessoas poderiam deixar suas mensagens num painel sobre como se sentiam e o que tinha chamado mais atenção. Recebemos muitas mensagens com uma única palavra, pequenos textos ou desenhos. Recebemos em nossa exposição cerca de 300 pessoas.

No dia seguinte, fizemos uma roda de conversa sobre a repercussão da Exposição das fotografias, a partir do painel de mensagem e da experiência vivida pelos estudantes. Eles falavam empolgados sobre a exposição, reproduziam as falas das pessoas, davam sua opinião. O que ficou evidente é que cada um tem um olhar, as vozes que nos constituem são diversas e nossas vivências repercutem muito como entendemos o mundo.

Normalmente o Projeto terminaria ali, todavia, dentro de mim ele ainda não estava acabado. Tudo foi muito impactante, não só para mim, mas para as crianças também. Vi muitos olhos brilhantes! As fotos ficaram em uma exposição permanente no corredor da escola, mas ainda era pouco. Então tive uma ideia que surgiu das mensagens recebidas no mural da exposição. Apesar de haver fotos que remetiam a sentimentos de dor e tristeza, as mensagens foram todas de esperança, fé e amor. Por isso, resolvi propor à turma que transformássemos as fotos em cartões de Natal. Faríamos um amigo oculto e trocaríamos os cartões em uma Festa de Fim de Ano, com a presença dos responsáveis e a participação dos outros professores da turma (Artes, Inglês, Educação Física e Sala de Leitura). Claro, eles aceitaram prontamente! Um estudante fez uma observação pertinente: “Como fazer um

“

Além da avaliação dos estudantes, é importante fazermos a avaliação de nossa prática, o que é essencial no processo ensino-aprendizagem. Quando nos dispomos a fazer esse movimento, nos colocamos em posição de aprendiz. Estar nela pressupõe compreender que você não é o dono do saber, que precisa ouvir, respeitar, acolher e valorizar a voz das crianças, adotando uma atitude responsiva.

”

cartão de Natal com uma foto de *dor?*” Então duas duplas tiraram outras fotos e os professores também precisaram entregar fotos. Cada um escreveu para o seu amigo oculto, com base nas fotografias. Fizemos a revisão dos textos e reescrita. No dia da Festa de Fim de Ano, fizemos uma grande comemoração com



Fonte: Acervo pessoal da autora.

a participação dos responsáveis. Foi muito especial. Cada criança leu a mensagem que escreveu, o que deixou os pais orgulhosos!

Mais uma vez, propus aos estudantes algumas reflexões sobre a sociedade em que vivemos e pude perceber o desenvolvimento do senso crítico, ao questionarmos como as imagens vêm sendo divulgadas nas mídias sociais. Pude avaliar, constantemente, cada um deles, através das frequentes interações que promovíamos, nas quais eles expressavam sua compreensão do que estava sendo proposto, além de trazerem contribuições para o (re)planejamento na continuidade do Projeto. Além disso, as relações que se fazem em sala de aula, com suas duplas, nas rodas de conversa, nas trocas uns com os outros, são importantes para compreendermos o crescimento deles e entre seus pares. Percebi como foram significativas as atividades coletivas, pois houve um reflexo nas atividades individuais que foram a

descrição das palavras e a produção dos Cartões de Natal.

Além da avaliação dos estudantes, é importante fazermos a avaliação de nossa prática, o que é essencial no processo ensino-aprendizagem. Quando nos dispomos a fazer esse movimento, nos colocamos em posição de aprendiz. Estar nela pressupõe compreender que você não é o dono do saber, que precisa ouvir, respeitar, acolher e valorizar a voz das crianças, adotando uma atitude responsiva.

Eu aprendo todos os dias, aprendo a me enxergar nos olhos deles. Aprendo a analisar o meu trabalho de outro lugar, permitindo buscar, a todo o momento, possibilidades para que eles se enxerguem como sujeitos, reconhecendo-se como autores de suas práticas, tornam-se autônomos, críticos, capazes de entender a sua importância no contexto escolar e na sua vida como cidadão ativo, com poder de transformação.

LER E ESCREVER: possibilidades e vivências na prática cotidiana da Educação Infantil



**Luiza Fernanda
Dias dos Santos**

Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Normal Superior no Instituto Superior de Educação Pró Saber. Atuou como agente de Educação Infantil. Em 2019, fez o novo concurso para Professor Adjunto de Educação Infantil. Atualmente lotada na E/CRE (07.16.612) Creche Municipal Tia Auta.

Em consonância com a BNCC, a proposta que será apresentada a seguir permeia o campo de experiência que atende a **escuta, fala, pensamento e imaginação**, que visa valorizar e ampliar o repertório linguístico das crianças. Um outro campo abordado a ser explorado é **o eu, o outro, e o nós**, que busca ofertar diferentes contextos a fim de possibilitar um diálogo pautado nas observações individuais e compartilhadas no dia a dia.

A prática diária de ler, escrever e possibilitar a exploração de materiais riscantes é vital para a apropriação das diferentes linguagens e o seu domínio progressivo, ação garantida nas Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil art. 9º inciso III (BRASIL, 2010).



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Levando em consideração a importância de ser um momento lúdico, divertido e prazeroso para as crianças, foi elaborada uma atividade com “papel mágico” (cartolina envelopada com plástico autocolante) em que nele a criança faz o seu registro de escrita espontânea ou desenho, dependendo do que está sendo proposto. Em seguida, pode apagar com o dedo usando seus “poderes mágicos” (é usado marcador para quadro branco que se apaga facilmente).

A escrita das informações do dia também pode ser feita no “papel mágico”, momento em que as crianças relatam informações do dia (o nome da unidade, o dia da semana, entre outras), enquanto é feito o registro pelo adulto escriba diante do grupo.

Após esse momento, as crianças são convidadas a usar seu super poder do “dedo mágico” e apagar as informações escritas. A empolgação é nítida e, como a ação se tornou uma rotina, as crianças exploram possibilidades para apagar o que foi escrito: alguns apagam letra por letra, outros seguem o fluxo da esquerda para a direita que no caso faz relação com a forma como foi escrito.

O intuito dessa atividade é ofertar momentos em que o uso da palavra escrita ganhe função real no cotidiano. Segundo Soares (2021), “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.”

Para Brandão e Rosa (2011), “na educação infantil são inúmeras as oportunidades significativas em que as crianças podem reconhecer letras, aprender os nomes de cada uma e grafá-las” assim, vão tomando consciência do uso das letras que se transformam em palavras, textos e afins.

Nesta perspectiva, o nome é uma ferramenta carregada de afetividade e possibilidades. Logo, tem presença certa em alguns momentos do cotidiano em que sua escrita é vivenciada de diversas formas, a fim de explorar suas potencialidades.

Aliada a diferentes suportes didáticos e estéticos, é possível averiguar a estrutura dos nomes para que se crie possibilidades de experimentar a palavra escrita de outras formas.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A exemplo disso está uma outra prática: a “caça” às letras do nome. Nestes momentos fica disposto aos pequenos várias letras previamente recortadas e eles ficam incumbidos de procurar as que compõem seu nome, usando a ficha da chamada como recurso de ajuda. Após finalizado o desafio de busca, as crianças são convidadas a colar de forma ordenada as letras em uma folha. Neste momento, elas investigam a estrutura das letras e fazem a colagem seguindo a ordem de seus nomes.

Essa interação demanda atenção e paciência por parte dos pequenos, o que não impede que seja uma atividade lúdica e prazerosa. A todo momento é reforçada

sua capacidade em chegar ao objetivo proposto e é notório o quanto eles ficam empolgados com o desafio, além de apreciar o que foi construído por eles.

Com o intuito de ampliar a oralidade dos pequenos e seu repertório linguístico, é de suma importância promover momentos em que se possa explorar diferentes formas de abordar a cultura oral. “É comum, nas salas de educação Infantil, observarmos atividades de conversa, hora da novidade, contação de histórias, entre outras situações que buscam estimular o desenvolvimento da linguagem oral” (BRANDÃO; ROSA, 2011).

Por isso, tendo em vista também o quão importante é promover interações que enriqueçam e

ampliem as potencialidades das crianças, as rodas de histórias têm presença certa durante o cotidiano. É um dos momentos mais esperados já que a oferta de diferentes textos é variada e exploram diversos assuntos do interesse do grupamento.

Os títulos e outros suportes são levados dentro de uma “bolsa mágica” o que acarreta questionamentos acerca do conteúdo. Antes da retirada dos livros de dentro da bolsa, é disposto um tapete redondo em que as crianças são convidadas a se sentarem seguindo o seu contorno com a finalidade de que todos possam visualizar o conteúdo da bolsa. Para este momento, inicia-se a leitura do livro físico e, em seguida, a mesma história é contada com outro suporte. Normalmente usa-se fantoches de feltro ou objetos do cotidiano para recontar a história.

Por fim, as crianças são convidadas a recontar aos colegas e podem escolher qual suporte desejam utilizar. Fica claro o interesse e prazer em participar desse momento em que são desafiados a recontar as histórias aos colegas.

Logo se faz necessário articular momentos que contemplem diferentes ações em que as crianças possam explorar a função da palavra escrita dentro da prática cotidiana de forma prazerosa sistematizando conhecimentos para uma base ampla de seu repertório linguístico já que, segundo a Base Nacional Comum Curricular, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar,

mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.”

Visando diversificar e ampliar as alternativas literárias, as crianças são convidadas a experimentar a roda de leitura como um momento de interação com diferentes tipos de textos e interpretações, ação corroborada pela Base Nacional Comum Curricular, que afirma que “as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.” (BRASIL, 2018).

À medida que vamos ampliando o repertório, o grupo tende a elencar suas histórias favoritas. Dentre elas, a história do “Vai embora grande Monstro Verde”, de Ed Emberley, se tornou uma das histórias mais esperadas a ser retirada da “bolsa mágica”. Esta leitura aborda a temática do medo, o que traz aos pequenos a possibilidade de interpelar o tema repetidamente e assim formular e nomear o sentimento.

Em determinado momento da leitura, o monstro vai sendo retirado da história por partes e, quando convidados a mandarem o monstro embora, os pequenos participam com afinco e propriedade, já que é a possibilidade de explorar o sentimento e o que podemos fazer em relação a ele.



Fonte: Acervo pessoal da autora.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Levando em consideração a importância de incentivar o gosto pela leitura, a contação de história acontece sempre com o intuito de ampliar o repertório do grupo, mas também revisitando os títulos que se tornaram preferência. Paulo Freire nos diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita e, nesse movimento, ambas fortalecem uma à outra.

Neste contexto em que as crianças bem pequenas estão inseridas, geralmente o primeiro ambiente fora do contexto familiar é a escola, logo temos a função de fornecer ferramentas potentes em que o contexto imagético seja uma fonte de aprendizado diário.

Por este motivo, a função da palavra escrita se torna fundamental e de total relevância no contexto da Educação Infantil, já que, desde a mais tenra idade, os pequenos convivem com o mundo letrado, o que fomenta a veracidade de que nas salas de educação Infantil devemos contextualizar

e mostrar diariamente a função social da escrita em nossa sociedade.

Para isso, usamos as interações do cotidiano como propulsoras de registros diários junto as crianças bem pequenas. Antes das rodas de leitura, usamos o “papel mágico” para elencar as histórias que o grupo gostaria de ouvir e recontar aos colegas naquele dia. Claro que um título novo sempre é apresentado com intuito de fornecer mais bagagem e, assim, explorar novos contextos.

O objetivo aqui, é mostrar que de forma lúdica e simples a vivência da leitura e escrita na educação infantil é viável e necessária. Não num sentido de alfabetizar, mas numa perspectiva de apresentar a função social de ambas aos pequenos.

Isso ocorre quando se propõe essa vivência diária, num contexto em que a criança seja protagonista em suas experiências, sem que exista uma obrigatoriedade no que

esteja certo ou errado na estrutura do que está sendo construído pelos pequenos.

Segundo Madalena Freire (2007), “é fundamental que as crianças tomem consciência de elas estão fazendo, conquistando, estão se apropriando do seu processo de conhecimento”. O que vale, portanto, é a tentativa e as possibilidades de investigar e se apropriar da leitura, da escrita e sua função social.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Callad de Sousa (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Língua Portuguesa na Escola; 2).

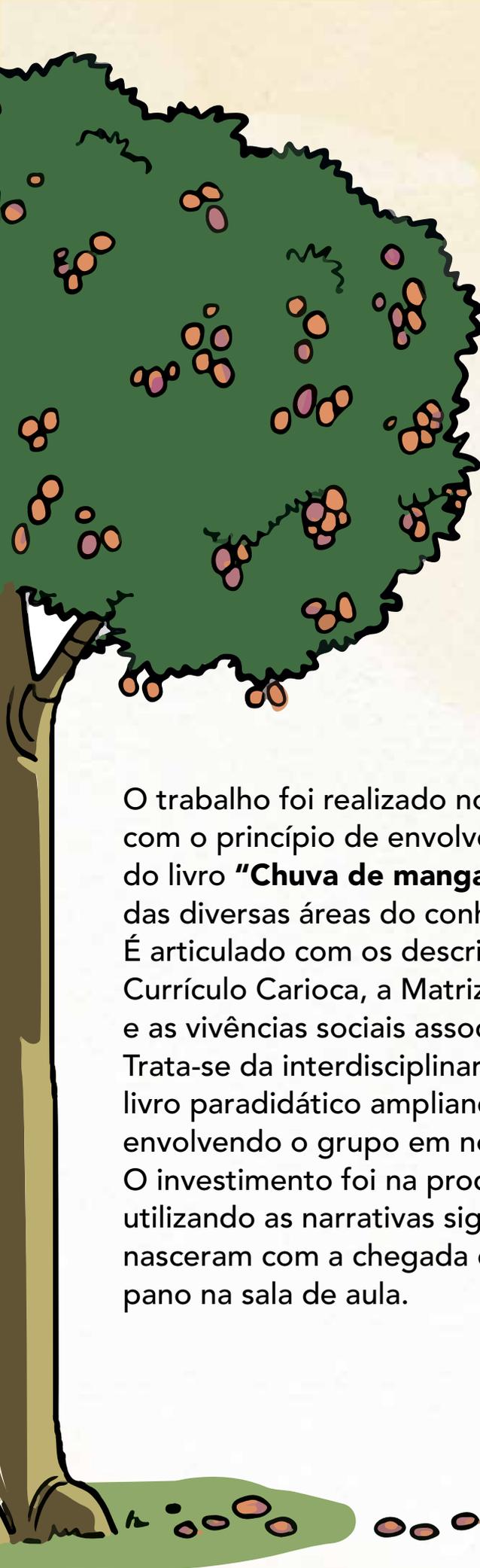
BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comocman&view=download&alias=4858-orientacoes-curriculares-ed&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 ago. 2022.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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

SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2021.



MUNDO ENCANTADO DO APRENDER: **A ALFABETIZAÇÃO PRAZEROSA E SIGNIFICATIVA**

O trabalho foi realizado no primeiro ano com o princípio de envolver a leitura do livro **"Chuva de manga"** através das diversas áreas do conhecimento. É articulado com os descritores do Currículo Carioca, a Matriz de Referência e as vivências sociais associados ao livro. Trata-se da interdisciplinaridade através do livro paradidático ampliando os horizontes e envolvendo o grupo em novas experiências. O investimento foi na produção textual utilizando as narrativas significativas, que nasceram com a chegada do boneco de pano na sala de aula.



Thaís da Silva Alcantara Duwe

Pós-graduada em Psicopedagogia e graduada em Letras – Português/Inglês. Professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 6 anos, atuando com turmas de alfabetização. Atualmente, trabalha na E/CRE (09.18.099) Escola Municipal Primário Professor Antônio Boaventura.

O mundo encantado do aprender: a alfabetização prazerosa e significativa

A alfabetização é a fase da caminhada do estudante mais importante, pois aprender a ler e escrever é o primeiro passo para a autonomia da pessoa no campo social. Nesta conversa trago uma sequência de atividades em que aprender a ler e escrever acontece com significado e prazer.

No primeiro momento acontece uma roda de leitura, em seguida, desenvolvemos uma sequência didática interdisciplinar, depois, é enredado o lúdico para a criação de uma narrativa real, para isso utilizei um boneco de pano e por fim, realizamos atividades significativas que são elaboradas pelo pertencimento, ou seja, experiências vividas pelos alunos junto ao boneco.

A roda de leitura é um importante momento diário, realizado em minha sala de aula, geradora de trocas e de muita aprendizagem. É um espaço em que podemos articular diversas situações, exemplificar cenários, oralizar relatos com experiências que agregam valores no campo social. Pensando em envolver uma prática significativa e prazerosa aos meus alunos de alfabetização trouxe para a rodinha o livro "Chuva de manga" de James Rumford em que o autor narra a história de um menino que vive em Chade, África e que trata com simplicidade sua rotina habitual

e expressa com delicadeza a importância da natureza em sua vida.

Acredito que a literatura infantil é uma ferramenta bastante ampla para ser usada em sala de aula, pode ser para deleite como também, para sistematizar e ampliar o conhecimento. Segundo Sant'Anna:

Quando o que se deseja é formar uma criança que tenha princípios e valores capazes de recriar um mundo melhor, a literatura infantil tem que ser considerada como um auxílio importante, porque é capaz de possibilitar acesso ao real sem impedir a riqueza do imaginário (SANT'ANNA, 2004, p. 32).

O mundo imaginário nesta faixa etária também é algo que me contagia! Como educadora proponho vivências aonde o campo da imaginação se torna ferramenta de criação. Começamos a refletir na vida do personagem do livro "Chuva de manga" chamado Tomás. Os alunos compartilharam de experiências em que eles

mesmos experimentaram e compararam com as vividas pelo Tomás. Como, por exemplo, o brinquedo que Tomás tem, as roupas que ele veste... Foram trabalhados vídeos do YouTube da região do Chade para conhecermos um pouco mais do lugar e abordamos temáticas tão delicadas como, por exemplo, a escassez da água, a fome e o desperdício (figura 1).

Considerando o interesse da turma pela história busquei tratar do livro com a elaboração de uma sequência didática interdisciplinar, na qual aborda os descritores do Currículo Carioca, a Matriz de Referência e as vivências sociais articuladas pelo livro.

As áreas de conhecimento das atividades propostas foram de Ciências, Geografia, História, Matemática e Língua Portuguesa, que apresentarei passo a passo seguidamente.

A princípio criamos o personagem Tomás, do livro Chuva de manga, em papel pardo. Contornei sua silhueta



Figura 1. Fonte: Acervo pessoal da autora.

de tinta guache preto e a turma o pintou com muito cuidado e capricho. Em seguida, o colocamos no mural do fundo da sala. Ele está tentando pegar mangas na mangueira bem a sua frente. Mangueira tal, que fora confeccionada por mim e seus frutos pintados pelos alunos. Neste momento, sinalizei ao grupo a atenção ao processo de amadurecimento das mangas, que foram pintadas pelos alunos, pois estavam começando a crescer após as chuvas. Nesta ocasião trabalhamos as estações do ano, a passagem do tempo, as plantas e as suas partes (figura 2).

Ao longo da semana, realizamos atividades dirigidas com o calendário (registro do dia que as mangas nasceram na mangueira), com o nome do Tomás, com a capa do livro, com a interpretação de texto, com a segmentação de palavras de um trecho retirado do livro, com produção textual e com mapa/cartografia. Constatase a variedade de conteúdos explorados pelo grupo discente.

Passadas duas semanas, levei os alunos a pintarem a manga, agora, em sua forma madura. Voltamos a olhar para o calendário e examinamos o dia em que tínhamos pintado a manga verde e verificamos o tempo que os frutos levaram para amadurecer. Ainda envolvemos temáticas com o dia de semana, os finais de semana, quantos dias tem o mês de maio etc. Então a árvore do mural, recebeu as mangas bem madurinhas e a turma amou o resultado!

O próximo passo, foi colocar no chão da sala, uma folha de papel 40 quilos e com pedaços de meia calça criamos as partes do corpo do personagem da história. Após finalizarmos a composição do corpo humano, tirei uma foto do cartaz e imprimir utilizando o programa Posteriza que faz posteres, ou seja, imprime ampliando a imagem. A foto ampliada virou um cartaz, o colei no quadro e registramos os nomes das partes do corpo e as características do Tomás

que faltavam. Também registramos em uma folha a mesma atividade. Neste momento desenvolvemos habilidades em Ciências: partes do corpo, cuidados de higiene, alimentação saudável para se obter qualidade de vida e sobre o ciclo da vida (figura 3).

No campo da Matemática também desenvolvemos habilidades de sequências numéricas com as mangas da árvore, realizamos operações de adição e subtração e identificamos formas geométricas. Recriamos o brinquedo de Tomás com as formas geométricas.

No campo da Língua Portuguesa, elaborei atividades dirigidas que envolveram a consciência fonológica, a escrita de palavras através de auto ditado, além de momentos para escrita espontânea, sendo mediada com o aluno sempre quando se levantava dúvidas.

O tópico “o lúdico para uma criação de uma narrativa real” acontece através da transformação do personagem fictício em um ser real, concreto. Este mundo encantado iniciou com a minha fala sobre a possibilidade de Tomás vir ao Brasil e conhecer a turma 1102. A partir daí despertei este mundo da imaginação. Disse as crianças que enviei um recado a ele por e-mail e que avisaria a turma quando obtivesse resposta. Preparei o retorno de Tomás em forma de carta. Destaco os trabalhos com estes



Figura 2. Fonte: Acervo pessoal da autora.



gêneros textuais. Em seguida, trouxe para a turma a carta de Tomás como cartaz impresso pelo programa Posteriza.

Neste cartaz trabalhamos sobre o gênero e constatamos as informações e descobrimos o “sim” de Tomás para sua vinda ao Brasil. A turma ficou muito feliz.

Marcamos o dia da chegada de Tomás ao Brasil e elaboramos um cartaz contendo a programação deste dia. Conforme na imagem da figura 4 organizamos o plano para o dia do Tomás com a participação do professor do sexto ano, que foi quem buscou Tomás “lá na África” e trouxe fotos das experiências incríveis que eles tiveram na África do Sul. Também tivemos a participação da nossa coordenadora que contou a história *Chuva de manga* para a turma maravilhosamente. Além disso,

“ Quando se trata de alunos no processo de alfabetização escrever com sentidos favorece o desenvolvimento da escrita [...]. ”

reservamos momentos com fotos e vídeos do passeio com o professor junto com Tomás, com músicas africanas, com brincadeiras e com um delicioso lanche com uma saborosa salada de manga fresca!

No dia da chegada, nossas diretoras *buscaram o professor e Tomás no aeroporto e tomaram um café da manhã com ele* e trouxeram ele para a turma, que já estavam ansiosos para conhecer o novo amigo. Quando o Boneco chegou os olhos brilharam e eles entraram

no mundo da imaginação e aceitaram o amigo, boneco de pano, do jeitinho que ele é! Todos o abraçaram e disputavam um tempinho de intimidade. Foi um dia mágico que marcou o coração da turma! O boneco foi confeccionado por mim. Nele utilizei meia calça, espuma, cartolina, absorvente geriátrico, fralda descartável e lã. O boneco foi todo alinhavado com muito carinho (figura 5).

Com a novidade do boneco Tomás foram promovidas novas propostas para o trabalho. Tomás é um turista e está superanimado de conhecer pessoas, lugares, cultura do nosso povo e muito mais. Ele tem uma mala com itens pessoais como roupa, sapatos e até mesmo o passaporte. Ele vai para casa de um aluno sorteado e aproveita o final de semana com a família. Ele leva na sua mala dois livros: *Chuva de manga* e outro que o aluno escolhe no acervo do cantinho de leitura da sala para ler para a



Figura 3. Fonte: Acervo pessoal da autora.

família e leva também um diário no qual a família registra todas as experiências vividas para o aluno compartilhar na rodinha na segunda-feira.

Toda segunda-feira, o aluno que ficou com o boneco no final de semana inicia o dia na rodinha compartilhando todas as experiências vividas com o amigo Tomás e depois responde perguntas que o grupo faz. É um momento livre de trocas, aprendizagens,

de acesso às informações, de ampliação do vocabulário, de desenvolvimento da criticidade e de muitas interações e interesse na busca por conhecimento sobre assuntos diversos. O Tomás participa de todos os eventos escolares com os alunos e é reconhecido com carinho pelo grupo social escolar. Ele é um boneco, um brinquedo, que articula na vida da criança favorecendo o exercício de sua imaginação e possibilitando a experimentação

de diferentes ações e realidades por meio do lúdico.

Por último, as atividades significativas pelo pertencimento são pelo simples fato de articular o boneco, que já é integrante da turma, às atividades, principalmente, de produção textual.

Pode-se afirmar que o boneco Tomás tem um laço afetivo e significativo na vida dos meus alunos. Nessa ótica simbólica busco investir na sistematização da escrita com produções textuais utilizando imagens como ponto de partida para escrever. Registrar aquilo que se tem intimidade, conhecimento e embasamento traz segurança e proporciona expansão no texto. Quando se trata de alunos no processo de alfabetização escrever com sentidos favorece o desenvolvimento da escrita, trata-se de uma atividade que



Figura 4. Fonte: Acervo pessoal da autora.



Figura 5. Fonte: Acervo pessoal da autora.

todos gastam de fazer porque interagem e compartilham do mesmo momento de criação e inspiram uns aos outros.

Na figura 6 ilustro dois momentos de produção textual de uma criança. Pode-se observar que ela aprimorou ainda mais seu texto na segunda foto, não deixou faltar os detalhes da imagem e citou cada personagem. Outra estratégia que usei para regular a consciência da função social de um texto foi escanear a produção textual escrita por uma criança sem a correção e projetar este trabalho para que o grupo lesse e observasse sua organização e fizesse possíveis correções, tudo de forma coletiva. Isso leva o aluno a perceber que o texto serve para se comunicar.

O boneco Tomás também permitiu abordar a temática sobre as relações étnico-raciais. É importante compreender as relações sociais diárias de cada um, buscando conhecer as raízes culturais através das trocas de experiências entre aluno - aluno, aluno - professor e aluno - comunidade. É dialogar sobre um amplo conceito que busca orientar a criança a conhecer-se e conhecer o outro. Compreender a importância do respeito às diferenças, ou seja, cada um tem seu jeito de ser e que deve ser respeitado. Perceber as diferenças étnicas, raciais, culturais etc., como tão necessária à formação de um povo é ensinar que todos temos raízes, histórias e que somos importantes por isso.



Figura 6. Fonte: Acervo pessoal da autora.

É notório que o Tomás foi bem acolhido pelo grupo. No dia a dia o “Tomás está em todas”, no recreio, na sala de leitura, no refeitório, nas danças, nas atividades pedagógicas desenvolvidas, como por exemplo, folclore e festa do pijama. Todo o zelo ao segurar e a cooperação de cada um, ter o seu tempo com o boneco reflete todas as conversas e trocas que tivemos e ainda temos nas rodas, no dia a dia, ao meu pensar: CADA ATITUDE APLICADA NO TOMÁS REFLETE NA ATITUDE DA CRIANÇA COM OUTRA CRIANÇA! O afeto que sinto com meu amigo Tomás também posso sentir com qualquer um sem estereótipos.

Um relato: Uma Aluna nova que entrara após o recesso apresentava timidez e introversão. Para se comunicar comigo chegava bem perto e falava baixo. No dia que ela foi sorteada percebi muita alegria e a vontade com os colegas, que a ajudaram a pegar os

pertences do boneco para dar a saída. Quando estávamos indo para o pátio, ela percebeu que Tomás tinha perdido um par do tênis e rapidamente me informou e disse que o Tomás perdeu o tênis no refeitório e entregou o boneco a mim e mais que depressa correu atrás e o encontrou! Aquela menina quieta demonstrou uma proatividade atitudinal e a partir daí percebi o quanto ela está solta no grupo que interage e se comunica desprendida com o grupo.

O trabalho com o Tomás vai até acabar o ano e, sempre que possível, envolverei o nosso amigo para proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa.

REFERÊNCIAS

SANT'ANNA, Vera Lúcia Lins. Livros: encontro marcado com o mundo. **AMAE educando**, Belo Horizonte, v.37, n.323, p.32, maio, 2004.



O CONCURSO



**Michelle Garcia
Antonio Ferreira**

Bacharel em Comunicação Social, com habilitação em publicidade e propaganda. Especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o mundo do trabalho. Experiência de quinze anos em atendimento ao público e uso de sistemas administrativos. Experiência com processos e arquivos. Secretária Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro desde 2012. Atualmente lotada na E/CRE (05.15.53) E.M. Senador Francisco Gallotti.

Na hora do recreio da escola, uma menina estava rodeada por outras garotas de sua turma. Essa menina ouvia, embasbacada, histórias contadas por elas.

- Meu pai me levou a um parque de diversões no final de semana.
- Fui ao circo com minha mãe.
- Eu, minha mãe e meu padrasto em Porto de Galinhas! Olha nossa foto!
- Fomos patinar na Lagoa!
- Fomos ao Cristo!
- Estive no cinema e foi muito bom!
- Tirei foto com o Mickey, olha!

Sim, a triste realidade para a menina era que a mesma não podia ir a nenhum desses lugares. Além de não possuir dinheiro, nem trabalhar, não possuía pais que tivessem condições para irem a tais lugares com ela.

A menina vivia numa comunidade do Rio de Janeiro, numa residência de chão batido. Seu quarto não tinha guarda-roupa, TV ou computador, algo comum nas fotos mostradas pelos alunos da escola em seus respectivos celulares. Roupas? A maioria de doação. Calçados, idem. A menina não tinha muitos brinquedos. A menina ainda dividia o quarto com um irmão.

A menina pensava... pensava... E seu pensamento a levava para lugares que não poderia ir fisicamente. Como seria estar num circo? E a menina visualizava todos os espetáculos circenses possíveis. Palhaços, pipoca, gente rindo, barulho. Como seria? Um beijo na bochecha do Mickey, uma foto no Cristo. E a menina se imaginava nesses lugares, livre, desfrutando de tudo em estado de plenitude.

Após muito devanear, a menina acabou comentando com os pais um certo dia sobre seu desejo de conhecer lugares novos, longe da residência, longe da rotina. Os pais responderam de chofre que, um dia, iriam levá-la.

A menina, então, passou a perguntar com certa frequência quando iriam finalmente levá-la para conhecer algum lugar novo. Os pais acabaram sendo forçados a falar a verdade. Que trabalhavam muito e ganhavam pouco. Que não tinham dinheiro para lazer. Que tinham que pagar as contas.

A menina ficou triste, porém ouviu que se estudasse e tirasse notas boas, poderia ter um bom emprego no futuro, quando virasse adulta. Assim, seria remunerada e poderia utilizar o dinheiro pra conhecer novos lugares.

A menina, então, passou a ficar pensando em virar adulta. Ser adulta seria tão bom. Poder ter dinheiro. Poder ir pra longe. Poder viajar. Começou a focar nos estudos. Passou todos os alunos nas médias, logo chegando ao primeiro lugar da turma. A menina estava indo muito bem na escola.

Um dia, o diretor anunciou:

— Crianças, temos uma boa notícia para vocês!

Boa notícia? Que boa notícia seria essa? As crianças ficaram mudas. A menina focou mais ainda a atenção no diretor.

— Teremos um concurso de redação esse ano!

E o diretor, alto e de cabelos grisalhos, começou a dissertar sobre o concurso de redação. Após dirimir dúvidas das crianças, o diretor anunciou que os alunos que fizessem as três melhores redações receberiam prêmios.

Foi um alvoroço. Só se comentava entre os alunos sobre o concurso. Todos queriam saber sobre os prêmios. Que prêmios seriam? Todos estavam se sentindo estimulados a fazerem uma boa redação.

Redação. Algo realmente difícil de ser feito. Sobre o que escreveria? Como? Quais seriam os personagens? O tema era sobre aventura.



Aventura. Nunca realmente tinha tido uma aventura em sua vida pacata. O que seria uma aventura? Estar numa ilha perdida? Ir num parque sem saber quais seriam as sensações? Viajar para outro país, com costumes diferentes, língua diferente? Vivenciar o imprevisto, sentir frio na barriga, lidar com contratemplos, sentir a neve nas mãos. Tomar um banho de chuva...

A data de entrega da redação se aproximava. Finalmente, conseguiu terminar a redação e entregar dentro do prazo estipulado do concurso. Será que ganharia? Será que a redação estava boa? E qual seria o prêmio?

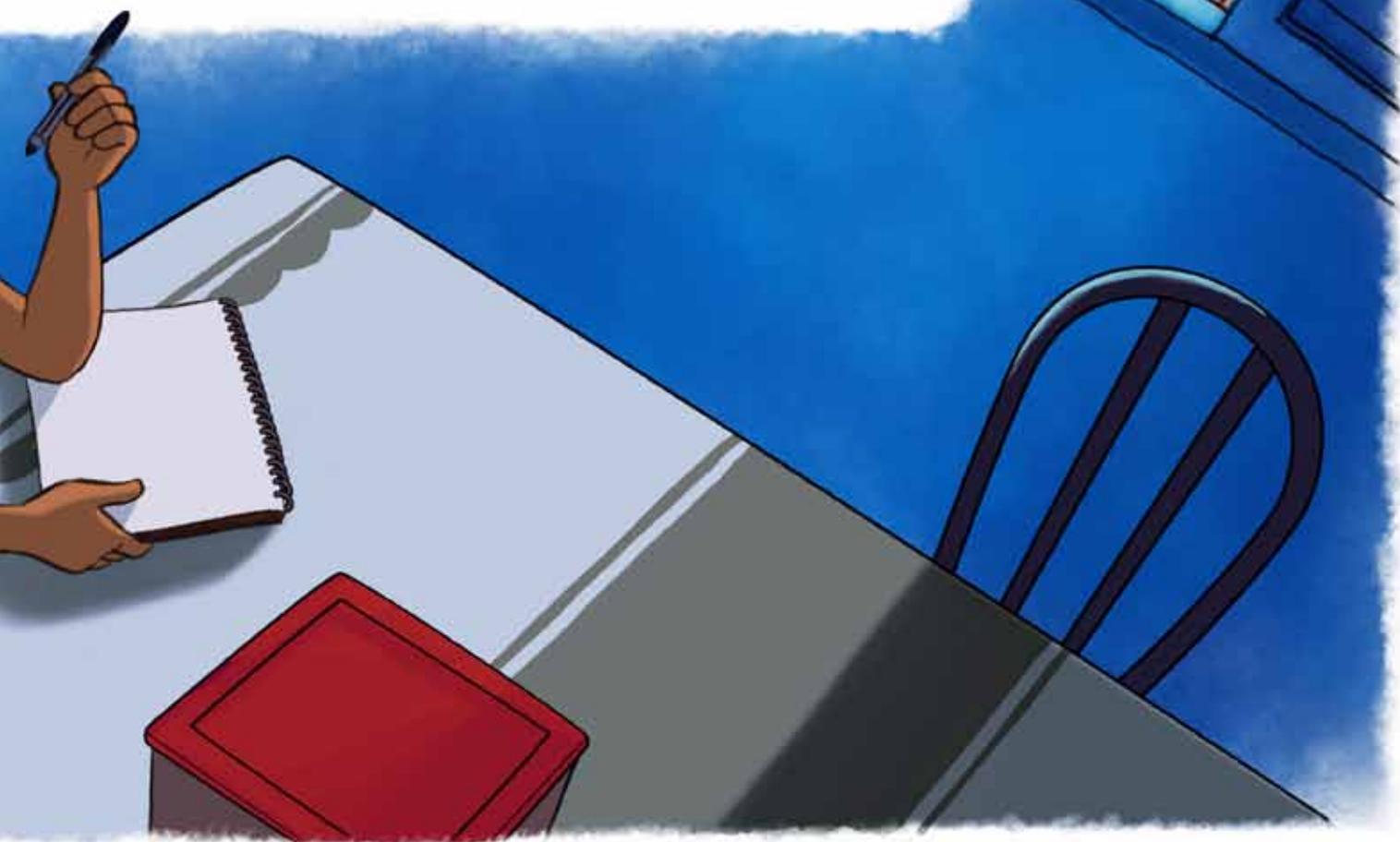
O dia de anunciar os vencedores logo surgiu. O diretor, contente, se dirigiu às crianças alvoroçadas:

— Crianças, chegou a hora de anunciar os vencedores do concurso! O terceiro colocado do concurso de redação desse ano foi... Pedro!

E o coração da menina quase saltava pra fora! Logo, Pedro se dirigia ao diretor para pegar seu prêmio. Uma coleção de livros. Ainda foi anunciado o segundo colocado, que recebeu um ingresso para o circo! Uau!

Faltava o primeiro ou a primeira colocada. A menina estava muito tensa. Tanto que quase não acreditou quando ouviu seu nome!

Sim! A redação da menina foi classificada como a melhor da escola! E o prêmio era um passeio ao parque Extra, considerado o melhor parque de diversões da atualidade!



Eu ainda **estou** aqui

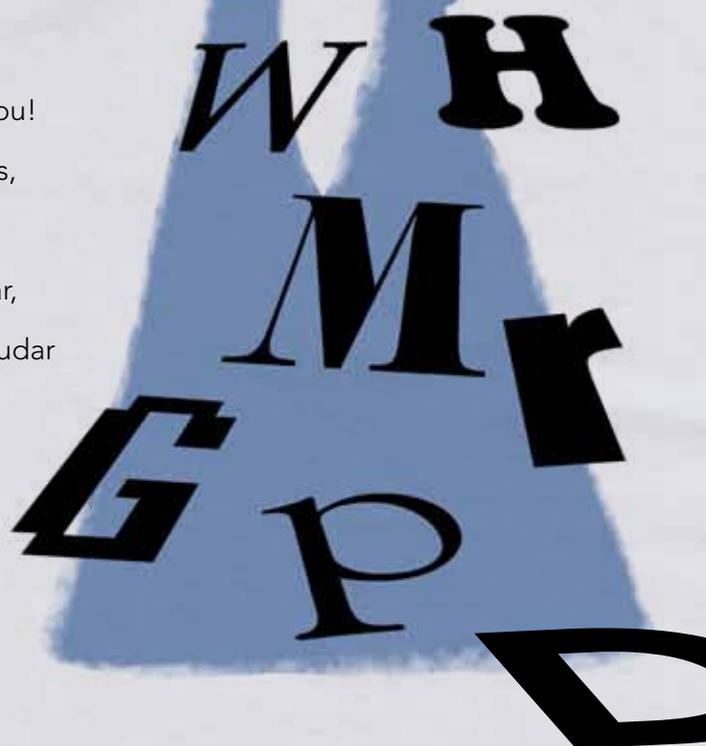


Ricardo Jaheem

Mestrado em Políticas Públicas em Educação pela UNIRIO. Professor do Ensino Básico da SME-RJ, escritor, poeta, pesquisador de Alfabetização (alfabetizador), criador da Pedagogia de Favelas (metodologia de ensino centrada na cultura das Favelas brasileiras), produtor de materiais didáticos da SME-RJ, premiado por sua atuação em escolas públicas pelo Conselho Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Defesa dos Direitos do Negro (COMDEDINE), produtor de conteúdo para Universidades, atuou como Assistente da Gerência de Alfabetização e Anos Iniciais da SME-RJ. Atualmente é Gerente de Relações Étnico-Raciais da SME-RJ.

Eu ainda estou aqui
Nesta cadeira sentado
Esperando a minha aprovação
Estou aqui com o lápis mordido
Pernas tremendo e com a vista doída
Aguardando pela minha alfabetização

Em casa, eu sei ler tudo
O remédio de meus avós e
As histórias para meus irmãos
Na verdade, eu sou o único que sei ler.
Mamãe abandonou,
Pretende voltar a estudar.
Ela diz que no primário parou!
Meu pai vive viajando o país,
Casas a construir
Pessoas que precisam morar,
Nunca teve tempo para estudar
Meu nome poderia ser
Gabriel, Kevin, João,
Gustavo, Daniel, Enzo...
Mas me chamo Ezequiel



Na sala de aula o professor não me entende
Fica falando muito em repetição
Queria que ele me desse para ler
Uma caixa de remédio,
Aquele que minha avó toma.
Ou então aquele livro amassado
Que é igual ao que leio para meus irmãos.

Ele chega com uma palavra engraçada,
Uma não várias e com a boca faz vários sons.
Nessa hora eu viajo logo,
Penso no ritmo do funk
E começo a lembrar que mais tarde
Vai ter batalha de passinho no parque
E quero chegar primeiro porque sou pequeno
E todo mundo que é maior
quer passar na minha frente
Muita vacilação

Esqueço do professor, perdão!
Mas nem chego a falar...
Melhor ficar quieto não quero chatear.
Ele fica decepcionado
Querendo saber o que está errado
Se é com ele ou comigo.
Mas professor você não é o culpado.

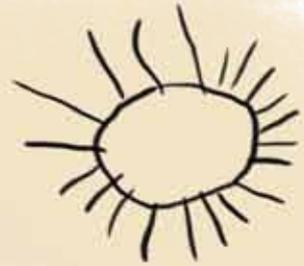
Quem dera ele soubesse
Que nosso problema
Era a comunicação
Disso eu aprendi no jornal
Vendo na televisão

Que as pessoas precisam se falar
Ouvir um ao outro e entender a visão.

O material colorido
Aquele da prefeitura fica de lado
Ele faz até com meus colegas
Mas comigo é só umas folhinhas
Queria fazer com todo mundo,
Como todo mundo.

Mesmo que eu não saiba
Queria fazer parte
Deixar de ficar na mesa dele grudado
Ou na hora da aula de artes,
Poder ir desenhar...
Junto com todo mundo
Ao invés de ficar aqui
Juntando letras até me cansar.

Bem professores
Essas palavras não são lição,
Apenas lamentos de um menino
Que nunca teve a força de chegar e falar
Para ajudar meu querido professor
A construir a minha educação
Ele vai entender meu alfabetizar, contar e
aprender
Mas não queria perder tanto tempo
Queria me divertir na sala
Bailar, como criança ser entendido
Como estudante me entender.

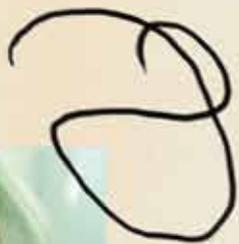


ALFABETANDO: escrevendo uma nova história



**Arlete Maria
de Andrade**

Pós-graduação em Psicopedagogia. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Celso Lisboa (2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em dificuldades da aprendizagem. Atualmente é professora na E/CRE (02.08.005) Escola Municipal Bombeiro Geraldo Dias.



As mãos abraçam o lápis,
que dança desengonçado.
Sai da linha, escorrega,
até reencontrar o traçado.

Silabando lá vai ele,
em garatujas tortas.
E nesse balé esquisito,
Rabiscando, abre portas.

C com A, Caminha
D com E, Devagar
O rabisco vira letra:
Vamos todos silabar.

Silabando nascem as palavras,
que escreverão novas memórias.
Nasce uma mão que escreve,
nasce também uma nova história.



*O risco do bordado*¹:

texto e contexto nas malhas da EJA-Rio



**Elisabeth
Fernandes Martini**

Doutora em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Polo de Pesquisas Luso Brasileiras, sediado no Real Gabinete Português de Leitura. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 34 anos. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do EJA-Rio, na E/CRE (02.09.026) Escola Municipal Professor Lourenço Filho.

Os caminhos para a plena aquisição da leitura e da escrita são múltiplos e buscam desenvolver, ao fim e ao cabo, a inteligibilidade do texto e plena comunicabilidade entre produtores e receptores, além de proporcionar a fruição estética por meio da tessitura da narrativa. Partindo dessa premissa, vimos, no presente artigo, dispor as estratégias que utilizamos, em turmas de EJA pós-alfabetizadas, para desenvolver o potencial criativo e comunicacional dos estudantes, por meio da escuta atenta e do exercício da autoria.

Palavras-chave: Leitura, escrita, reescrita, oralidade, autonomia, autoria.

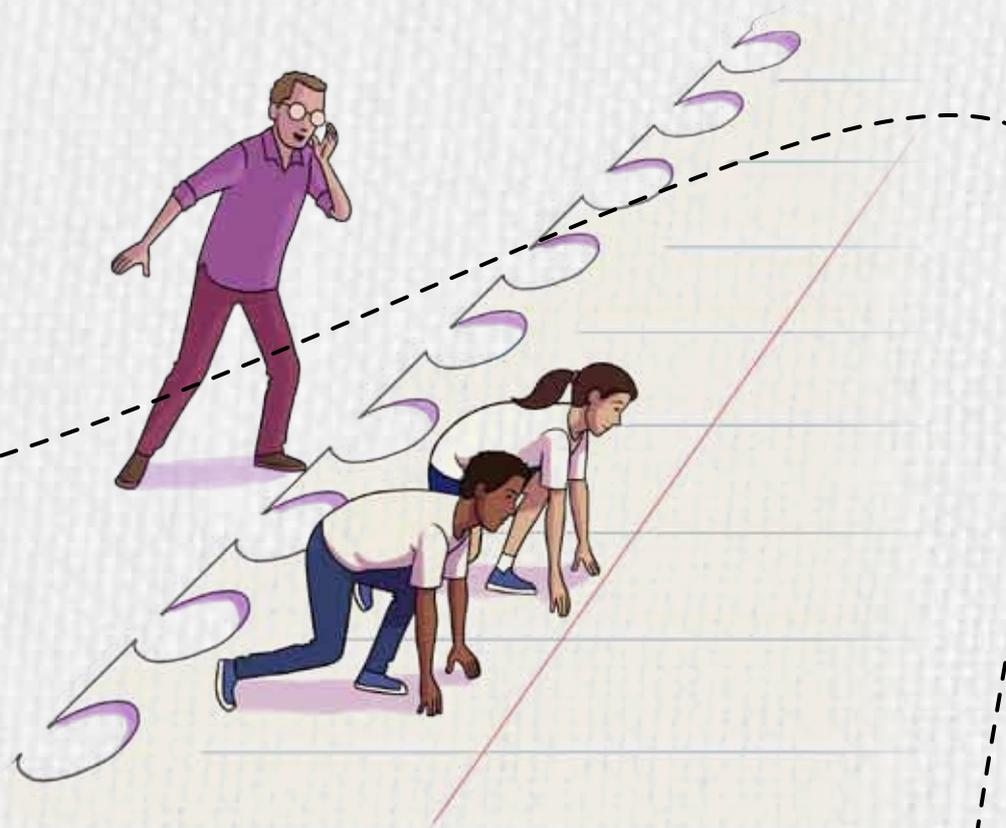
1 O título do artigo evoca o romance "O risco do bordado", de Autran Dourado, vencedor do prêmio Pen Club do Brasil. "Lançado em 1970, O risco do bordado foi obsessivamente urdido pelo autor [...] O resultado é um livro que consegue a façanha de retratar a experiência da lembrança com um encanto poucas vezes visto."

Como são fortes as palavras!
Elas dizem coisas que só o
coração escuta. Se escritas
sobre papel claro, ficam
mais iluminadas e eternas.
Sei que as palavras podem
abrir novo caminho.

Procurei dentro de mim
alguma palavra dormindo.
Só encontrei uma: Igualdade.
Ela nos permite viver as
diferenças (QUEIRÓS, 1986).

Principio este artigo com os versos que Bartolomeu Campos de Queirós tão generosamente deixou ao alcance dos olhos e do coração, para refletir sobre o que o poeta dispôs com engenho e arte: a palavra nos permite *viver as diferenças*. Reflexão que, por sinal, vem bem a propósito em se tratando de classes de EJA, onde a amplitude da faixa etária – a abranger jovens, adultos e idosos – e a diferença de objetivos e de percursos podem embarçar o professor quanto ao melhor caminho a seguir no ensino de Língua Portuguesa.

Tendo acompanhado o trabalho da EJA-RIO, há alguns anos, fiquei encafifada quando, mais recentemente, me dispus a pôr a *mão na massa*. Com mais de 30 anos no magistério público, experimentada em turmas de Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental I e II, e chegando ao Nível Superior, com as turmas de Literatura Comparada, escolhi a Educação de Jovens e Adultos para encerrar com chave de ouro o meu ciclo profissional, entendendo-a como a peça que faltava para a minha completa realização. E foi o chamado ao



“
Professora recém-chegada à escola, logo percebi o empenho dos colegas em criar uma atmosfera perpassada pela afetividade; um ambiente acolhedor que efetivamente inspire o aluno a permanecer na escola e concluir o curso.
”

desafio que me levou às turmas de EJA II, blocos 1 e 2, da Escola Municipal Professor Lourenço Filho, no Grajaú, Zona Norte do Rio de Janeiro.

Além da diversidade etária, percebi a questão geográfica como outra dentre as muitas especificidades da Educação de Jovens e Adultos. A localização privilegiada da escola, em rua que deu origem ao bairro há 103 anos, atrai estudantes das comunidades do Encontro, Macaco, Pau da Bandeira, Borda do Mato e Andaraí, o que se traduz em uma convivência nem sempre livre de conflitos, mas também – e principalmente – de contributos valiosos por parte dos nossos alunos, os quais compartilham conosco experiências as mais variegadas, ainda que a violência policial, a disputa entre as facções e a

tímida presença do Estado se mantenha há décadas como a tônica dominante das favelas cariocas. Por sinal, o humor do entorno – tal e qual as variações climáticas – acaba por se refletir na frequência diária. Daí a luta incansável por parte do corpo técnico-administrativo e docente para fortalecer nos egressos o sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

Professora recém-chegada à escola, logo percebi o empenho dos colegas em criar uma atmosfera perpassada pela afetividade; um ambiente acolhedor que efetivamente inspire o aluno a permanecer na escola e concluir o curso. Logo me vi enredada por esses mesmos laços, os quais se firmaram pela tessitura diária do espírito colaborativo, por parte de alunos e professores. Tal movimento, relevante em todas as modalidades de ensino, mais premente se faz em se tratando da EJA. Isso porque os laços com a aprendizagem formal, algo esgarçados, precisam ser resgatados, o que exige um esforço a mais do frequentador do horário noturno para tornar à prática educativa diária. Quanto ao regente que tenha em vista uma pedagogia popular emancipatória, por sua vez, há que buscar um aporte adicional de criatividade. Como Paulo Freire salientaria:

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar

o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1992, p. 16).

Ou ainda, como sublinham Sergio Hadaad e Maria Clara Di Pierro, no diálogo que estabelecem com o pensamento freireano, “o ato de conhecer, como ação humana, não se realiza de fora para dentro, mas sim por meio de uma atitude de busca, de curiosidade daquele que aprende, estimulado por quem ensina” (HADDAD; DI PIERRO, 2021, p. 2).

A gravidade dessa afirmação leva-nos ao primeiro trimestre de 2022, quando travamos os primeiros contatos com a turma 161, da EJA II bloco 2. O fato de grande parte do universo de alunos ser oriundo das turmas regulares tornou ainda mais evidente o processo de *juvenilização* que vimos recrudescer nas turmas de EJA, há décadas. Supomos que os dois anos da Pandemia de COVID (2020-2021) potencializaram esse processo, com vários dos egressos da rede encaminhados compulsoriamente para o horário noturno, ao completarem dezesseis anos.

O primeiro esforço empreendido pela equipe pedagógica foi restabelecer uma rotina que se perdera no correr da pandemia, delimitando os espaços e os fazeres com intencionalidade pedagógica. Diferentemente das turmas regulares, cujos docentes cambiam de turma a cada dois tempos de aula, em média, as turmas de EJA cumprem diariamente muitas horas de

atividades com um só professor. Em se tratando da EJA II, os professores especialistas se alternam a cada dia.

Por outro lado, esse tempo ampliado, ao qual as turmas de EJA são expostas, abre espaço para o exercício da oralidade, por meio das rodas de conversa e das dinâmicas de grupo, o que permitiu, por sua vez conhecer melhor os alunos, não só sob o aspecto cognitivo, ficando evidente prejuízo causado pela pandemia, mas também no que tange à subjetividade, quando puderam externar não só a expectativa com o retorno, mas também a ansiedade gerada pelo longo tempo de confinamento. Nesse sentido, a proposta de trabalhar com o gênero textual “depoimento” logo à chegada, se mostrou assaz produtivo. Havia um interesse mútuo de conhecimento a ser travado entre professor e alunos e dos pares entre si.

Primeiramente, a tônica foi a livre exposição das razões que os levaram a procurar a modalidade; suas expectativas em relação ao curso e os planos futuros. O mote para a discussão foi uma música que fez sucesso nos 90, cuja abertura dava o que falar: “Quem sou eu e quem é você, nessa história eu não sei dizer. Mas eu acredito que ninguém tenha vindo pro (sic) o mundo a passeio.”² Instados pela provocação, os participantes disseram a que vieram e, ato contínuo, registraram suas histórias de vida:

2 “Rock Estrela”, Leo Jaime, 1997.

O que me fez voltar a estudar foi eu ter saído de um relacionamento abusivo de nove anos, que nunca me acrescentou nada. E pelos meus filhos: Valentina, Georgiana e João Victor, pra dar uma vida melhor a eles e arrumar um bom emprego. O mais importante é a minha realização pessoal. Sei que é difícil, mas estou disposta a conseguir e ser referencia para meus filhos, que estão começando a vida escolar deles também (V.R., 22 anos).

A ênfase na autoria vem, desde então, se constituindo em tônica do trabalho com Língua Portuguesa, em sala de aula. De fato, é pela expressão oral e escrita que nos colocamos e dizemos quem somos. Tal *escrevivência*³, como a escritora Conceição Evaristo assim nomina, promove um desvendamento do indivíduo, o que possibilita ao professor uma diagnose das habilidades e carências a serem equacionadas.

Esse movimento de partir do texto e retornar ao texto para a aprendizagem de fatos da língua, tem se mostrado proficiente nas turmas de EJA, exatamente porque as pessoas têm muito que dizer e observam espaços cada vez mais restritos, que impedem a plena elocução de suas opiniões, necessidades e expectativas.

3 Como Conceição Evaristo explicita em entrevista à Revista PUCRS: “Vinha maturando ao longo do tempo. Em 1994, na minha dissertação de mestrado, fiz um jogo de palavras entre escrever, viver, escrever-se vendo e escrever vendo-se e aí surgiu a palavra escrever. Mais tarde comecei a usar *escrevivência*”.

“**A ênfase na autoria vem, desde então, se constituindo em tônica do trabalho com Língua Portuguesa, em sala de aula. De fato, é pela expressão oral e escrita que nos colocamos e dizemos quem somos. Tal *escrevivência*, como a escritora Conceição Evaristo assim nomina, promove um desvendamento do indivíduo, o que possibilita ao professor uma diagnose das habilidades e carências a serem equacionadas.**”

Nesse sentido, o segundo semestre de 2022 se mostrou particularmente pródigo para exercitar as atividades de escrita e leitura em sala de aula e também fora dela. Haja vista a profusão de exposições marcantes que aportaram no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro, no período.

“Portinari Raros” possibilitou às turmas de EJA o contato com telas que habitualmente pertencem a coleções de particulares e, portanto, pouco conhecidas do grande público.

O horário da visita, a partir das 18 horas, e o transporte disponibilizado pela produção do evento aumentaram as possibilidades de participação dos estudantes. O grupo foi recebido em dia previamente agendado, 10 de agosto, pelos mediadores do setor educativo e puderam circular entre as obras com tranquilidade, vindo a conhecer vida e a obra do pintor conhecido como Menino de Brodowski. No retorno à escola, os comentários mostraram-se ricos em detalhes:

Gostei da parte das obras de arte que ele fez sobre a favela e gostei bastante da história de vida dele que até o final pintou. Até o ‘último’ suspiro. Lá no museu também tinha um livro com os documentos dele. Foi bem legal de ver (J., 20 anos).

O sentimento de valorização pessoal também se mostrou evidente, como C.H. registrou: “O passeio da Escola Municipal Professor Lourenço Filho foi diferente de todos os que eu já fui, pois lá tive a oportunidade de conhecer várias artes antigas. Foi uma honra para mim” (C.H., 18 anos).

Os comentários nasceram na roda de conversa, foram escritos e reescritos em sala e, por fim, lidos para os pares, vindo a compor uma antologia de impressões no “Cadernos de

viagens da EJA-RIO". Mesmo quem não pôde integrar a visita, contribuiu com a leitura de imagens da exposição, como assim o fez M.N., ao observar a tela "Marinha", de 1953:

Bete, nesta paisagem eu vejo um mar enorme, com um navio lá no meio do oceano. Vejo muita gente no mar e outras na areia. Tem outras apreciando o mar e pessoas correndo. Tem outras embaixo do guarda-sol e outras, sentadas. O que eu vejo de mais interessante é uma imagem no chão (M.N., 50 anos).

Outra ação que rendeu frutos foi a sessão cineclube, com as turmas de EJA II, blocos 1 e 2; uma parceria das mais felizes com o professor de Geografia, na primeira semana de agosto de 2022, tendo em vista estimular nos alunos o pensamento crítico e a interação com diferentes linguagens artísticas. O filme escolhido

para a exibição foi "Central do Brasil", um drama dirigido por Walter Salles em 1998, com a interpretação especialíssima dos atores Fernanda Montenegro, Vinícius de Oliveira e Marília Pêra, nos papéis principais.

O público ficou comovido com a situação dos missivistas migrantes, a quilômetros dos locais de origem. Na roda de conversa que principiou após a exibição do filme, muitos vaticinaram sobre as dificuldades ainda maiores que o analfabeto enfrenta, sendo um sujeito posto à margem e tratado como um objeto em inúmeras situações que só fazem recrudescer o infortúnio e a solidão na cena urbana.

A partir desta provocação, os alunos das turmas de EJA II passaram à condição de autores. Não sem antes observarem as características do gênero "conto", para melhor desenvolverem suas próprias narrativas. Alguns partiram da

própria vivência e da experiência pessoal para compor a ambiência e os personagens:

Meu pai, vendo o meu grande interesse, resolveu me levar na parada. Chegando lá, me senti realizada. Eu não tinha a dimensão de como a parada era tão grande! Ela pegava a Avenida Presidente Vargas e passava pela Central do Brasil e pelo quartel.

O dia estava lindo, ensolarado. Tudo corria bem. Até a hora em que começou uma agitação. Meu Deus! Era uma égua que estava prenha. Ela deu à luz ao seu lindo filhote ali, na parada. Um lindo cavalinho! O sete de setembro sempre foi marcante na minha vida (A.P, 46 anos).

Os textos passaram a fluir e, diante do empenho de grande parte do grupo, começou a vicejar a ideia de compor uma antologia de contos, no formato e-book, com o título *Central do*



“

O lugar onde efetivamente não cabe omissão é o espaço educativo. É onde primamos por estar e fazer acontecer.”

Brasil e outras histórias.

Além da turma 161, alunos das turmas 151, 152 e 162 também aderiram à proposta.

Os meses de setembro e outubro foram voltados para a revisão dos textos, em atendimento individual. Em meio à reescritura dos contos, as dúvidas relativas aos fatos da língua afloraram, possibilitando intervenções que contribuíram para o aprimoramento das narrativas. Haja vista o conto de P.A., no qual o único sinal de pontuação perceptível era o ponto final. Quando instado a pontuar e paragrafar o seu texto, o aluno disse, pura e simplesmente, que não sabia pontuar, o que oportunizou uma aula sobre os sinais de pontuação. Toda a turma foi convidada a realizar coletivamente a pontuação e a paragrafação do texto, com a anuência e particular satisfação do autor.

Outro conto que chamou a atenção pelo conteúdo, “O esquerdista e o direitista”, fomentou um debate da maior relevância sobre a polarização que grassa na sociedade

brasileira, nos tempos atuais, com a participação dos professores de Matemática, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa e os alunos das turmas 151, 152, 161 e 162:

O esquerdista falou:

– [...] O que eu quis mostrar é que o investimento em armamento é maior do que o investimento em educação. O Estado quer combater violência com violência. A violência se combate com estudo e educação. A educação brasileira é muito limitada. Se tirar 6 em uma prova, você é inteligente. Se tirar 5, você é burro. A escola estadual/municipal brasileira, na visão do Estado, só serve para criar mão de obra barata. Por isso, muitas crianças abandonam a escola e vão para o crime (W.F., 18 anos).

As reflexões dos participantes levaram a pensar coletivamente nos fazeres para superar os discursos radicais e extremados que circulam na mídia televisiva e na rede social. Como afirma Lauro de Oliveira Lima, “Educar-se, do ponto de vista do educando é um processo de informar-se; isto é, um processo de re-agir.” (LIMA, 1984, p. 7) e complementa, mais adiante:

Não basta, como supõem os devotos da comunicação de massa, saturar o ambiente de informação: se o aluno não estiver mobilizado para recebê-la, é como se a informação não existisse... Um banquete não estimula o apetite se o indivíduo não estiver com fome... (LIMA, 1984, p. 37).

Até dezembro, pretende-se que o e-book esteja acessível

aos alunos e suas famílias, assim como aos professores, funcionários e ao público em geral. Deste modo, *Central do Brasil e outras histórias* há de ultrapassar os muros da escola.

Os frutos começam a aparecer e levam a crer que tais experiências não findam em si mesmas. Elas passam a fazer parte de cada um de nós, contribuindo para novas leituras e percepções de mundo. O lugar onde efetivamente não cabe omissão é o espaço educativo. É onde primamos por estar e fazer acontecer.

REFERÊNCIAS

- EVARISTO, Conceição. Esse lugar também é nosso. [Entrevista cedida a] Ana Paula Acauan. **Revista PUCRS**, n. 191, jul.-set. 2019. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1992. (Questões de nossa época, v. 23).
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 42, 2021. Seção comemorativa: Paulo Freire 100 anos. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em Educação segundo MC Luhan**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Correspondência**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado da Educação, 1986.
- TEXTOS produzidos pelos alunos da EJA-RIO II, blocos 1 e 2, da Escola Municipal 02.09.026. Professor Lourenço Filho, no decorrer de 2022.



PRÁTICAS DE ENSINO

COMO SE CONSTRÓI UMA BOA PRÁTICA?



As mudanças de nosso tempo têm repercutido no contexto escolar, tenhamos ou não consciência delas, impondo à prática pedagógica desafios de diferentes naturezas. Essas questões já fazem parte das reflexões de muitos professores desta Rede que, ao perceberem o papel significativo das metodologias de ensino na formação dos (as) alunos (as), assumem uma nova postura frente ao conhecimento, incorporando novas maneiras de pensar sobre os saberes e sobre os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Esta seção é dedicada a você, professor(a) regente, diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a) pedagógico(a) e demais profissionais dessa Rede Municipal de Ensino que, comprometido(a) com o processo de mudança, vem ampliando os horizontes de seu fazer pedagógico e do conhecimento dos(as) alunos(as). Aqui, sua prática bem-sucedida pode inspirar outros(as) professores(as)!

AGUARDE A CHAMADA DA REVISTA.

PARTICIPE! ESTA REVISTA É PARA VOCÊ!

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS



O envio de originais à REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA implica autorização para publicação, ficando acordado que não serão pagos direitos autorais de nenhuma espécie. Uma vez publicados os textos, a Revista passa a ter todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo sua posterior reprodução como transcrição, com devida citação de fonte.

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

Uma vez realizada a avaliação do Conselho Editorial, os artigos serão submetidos a pareceristas preferencialmente titulados e que pertencerão, em sua maior parte, aos quadros da Secretaria Municipal de Educação da

Cidade do Rio de Janeiro, os quais podem aceitar, rejeitar ou sugerir revisões. Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os textos dos artigos a serem submetidos, com o objetivo de publicação, devem seguir as orientações abaixo:

- a)** ser inédito;
- b)** o artigo deve ter entre cinco e dez páginas, excluídas a capa (com o título do artigo, o resumo e o nome do autor), a bibliografia e eventuais tabelas e ilustrações que componham o texto;
- c)** o autor deve usar a fonte Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto (incluindo citações de autores, até três linhas, desde

que ressaltadas por aspas), 10 para as citações diretas longas (acima de três linhas), que deverão ser ressaltadas na margem esquerda, usando a margem 3.0 cm. A diagramação deve ser feita com o espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto e simples nas citações diretas longas e nas notas de rodapé;

- d)** as citações e referências devem seguir as normas gerais da ABNT;

Exemplo de referência:

BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: filosofia política e as lições dos clássicos. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000;

- e)** o artigo deve conter resumo em português, além das palavras-chave, entre três e cinco;
- f)** os textos devem ser escritos em português, seguindo o



Profissionais da Educação e alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a Revista Carioca está aberta para suas poesias e contos. Se você gosta de se expressar por meio da escrita e quer tornar pública sua sensibilidade, colabore conosco!

novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, e a revisão será da responsabilidade exclusiva do(s) autor(es);

- g)** as tabelas e gráficos, se houver, devem estar em formato editável (.doc ou .xls). Fotos devem ser anexadas separadamente;
- h)** os textos devem estar nos formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word), com título do trabalho em negrito e preencher o formulário de dados do autor.

AGUARDE A CHAMADA DA REVISTA.



CONTO

Serão aceitos contos:

- » inéditos, ou seja, que não tenham sido publicados;
- » escritos em língua portuguesa;
- » digitados em fonte Times New Roman, tamanho 12 e com espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto;
- » que contenham título;
- » que tenham de três a sete laudas;
- » em formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word).

POESIA

Serão aceitas poesias:

- » inéditos, ou seja, que não tenham sido publicados;
- » escritos em língua portuguesa;
- » digitados em fonte Times New Roman, tamanho 12 e com espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto;
- » que contenham título;
- » em formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word).

OBS. Alunos menores de idade deverão apresentar autorização assinada pelos pais ou responsável, conforme modelo descrito no formulário.

