

# **Ensinar e aprender a ler:** *experiência de alfabetização em uma escola estadual do Rio de Janeiro*

**Teaching and learning to read:**  
*literacy experience in a state school in Rio de Janeiro*

**Enseñar y aprender a leer:**  
*experiencia de alfabetización en una escuela estatal de Río de Janeiro*

 **TATIANA CASTRO\***

Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

**RESUMO:** Este relato de experiência tem como objetivo apresentar os modos de aprender e ensinar a ler e escrever na classe de alfabetização em uma escola estadual no Rio de Janeiro. Através da observação participante, aspectos da prática pedagógica desenvolvida pela professora são evidenciados a partir de três estudantes que interagem, manifestam-se e reagem à aprendizagem da leitura e da escrita. A professora é reconhecida como uma alfabetizadora bem-sucedida, sendo que a relevância metodológica de sua ação é ressaltada no estudo a partir da compreensão de como o processo de aprendizado da leitura na alfabetização pode ser concebido em uma perspectiva discursiva.

*Palavras-chave:* Alfabetização. Cotidiano. Ensino-Aprendizagem. Discurso.

**ABSTRACT:** This experience report aims to present ways of learning and teaching to read and write in literacy classes in a state school in Rio de Janeiro. Through participant observation, aspects of the pedagogical practice developed by the teacher are evidenced from three students who interact, express themselves and react to the learning of reading and writing. The teacher is recognized as a successful literacy teacher

\* Mestra em Educação. Professora na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e na Prefeitura Municipal de Niterói. E-mail: <castroflorito@gmail.com>.

and the methodological relevance of her action is highlighted in the study from the understanding of how the process of learning to read in literacy can be conceived in a discursive perspective.

*Keywords:* Literacy. Daily life. Teaching-Learning. Discourse.

**RESUMEN:** Este relato de experiencia tiene como objetivo presentar las formas de aprender y enseñar a leer y escribir en clases de alfabetización en una escuela estatal de Río de Janeiro. A través de la observación participante se evidencian aspectos de la práctica pedagógica desarrollada por la docente a partir de tres estudiantes que interactúan, se expresan y reaccionan ante el aprendizaje de la lectoescritura. Se reconoce a la docente como una alfabetizadora de éxito, y se destaca en el estudio la relevancia metodológica de su acción a partir de la comprensión de cómo el proceso de aprender a leer en la lectoescritura puede concebirse en una perspectiva discursiva.

*Palabras clave:* Alfabetización. Rutina. Enseñanza-Aprendizaje. Discurso.

## Introdução

Este relato de experiência tem como objetivo compreender como o processo de ensino<sup>1</sup> e aprendizado da leitura na alfabetização pode ser concebido a partir de uma perspectiva discursiva – a de uma professora “alfabetizadora bem-sucedida” (GOULART, 2011). A análise, baseada nas observações realizadas em sala de aula e nos diálogos com a professora, está organizada em duas dimensões interpretativas: i) nos estudos sobre aspectos cognitivos, culturais e sociais da leitura, na concepção de linguagem e enunciado, a partir da compreensão da teoria bakhtiniana de que a linguagem é uma atividade vinculada à dimensão da vida, e não somente um sistema abstrato; e ii) na prática pedagógica desenvolvida pela professora para ensinar a ler, por meio de estratégias e recursos utilizados pelos/as estudantes para a compreensão dos textos escritos.

Considero, com Cecília Goulart (2011), que o descritor “alfabetizadora bem-sucedida” refere-se à professora que elege como foco do seu trabalho pedagógico a produção de linguagem como prática contextualizada, social, humana e histórica, impregnada de sentidos, valores e emoções; portanto, articula-se à perspectiva da teoria bakhtiniana. Ainda assim, sua ação pedagógica mantém relação com sua diversificada trajetória profissional, considerando o estudo, a aprendizagem, as construções e as desconstruções de saberes como indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, o material pedagógico escolhido para o ensino da leitura é rico, diversificado, abrange

diferentes temas, autores/as, áreas de conhecimento e estilos, com a finalidade de ampliar o conhecimento, proporcionando outros modos de inserção social das crianças na cultura, o que possibilita descobertas e soluções para o aprendizado.

Com base em Paulo Freire, considero que “o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE, 1990, p. 66). Complementado por Isabel Frade, na perspectiva de que a “leitura da palavra e a leitura do mundo cruzam-se num mesmo processo intelectual do alfabetizado, ou melhor, a leitura da palavra é a atualização da leitura do mundo” (FRADE, 2003, p. 123). Como suporte da observação, algumas indagações constituíram-se como pontos de partida para o trabalho de campo: que textos são lidos em sala de aula? Quem propõe os textos? Qual a origem desses textos? Que estratégias de leituras são desenvolvidas pela professora com os/as estudantes? Como são realizadas as leituras dos textos? Que objetivos são estabelecidos pelos/as estudantes e pela professora para o trabalho pedagógico com o texto? E, por fim, como realizar uma abordagem teórico-metodológica, fundamentada na concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin (1999).

Como orientação teórica deste estudo opto por utilizar o termo ‘modos de ensinar’, em vez de ‘métodos de ensino’, a fim de fazer referência às escolhas metodológicas da professora para a potencialização do ensino. Tal escolha mantém relação com a contemporaneidade, na medida em que a palavra método associa-se mais ao processo, na execução de uma tarefa, com regras e formas previamente definidas, com pouco ou nenhum espaço à criatividade e à autonomia dos/as estudantes, também se relacionando à crítica freireana à educação bancária. Nessa perspectiva, investigo o entrecruzamento das atividades propostas em sala de aula desde o processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura na turma de alfabetização, a fim de compreender aspectos de como a professora ensina a ler e do modo como as crianças aprendem, como um convite para se pensar outros caminhos possíveis e realizáveis de um fazer pedagógico.

Após esta introdução, divido o artigo em três seções: na primeira, discorro sobre os sujeitos e o local da pesquisa; em seguida, sobre os modos de aprender e ensinar a ler; e, por fim, discorro sobre algumas práticas pedagógicas e estratégias utilizadas pela professora para o ensino da leitura, assim como os recursos utilizados pelos/as estudantes no aprendizado e na compreensão dos textos.

## **A organização do cotidiano da turma de alfabetização**

A turma escolhida para observação foi a da professora Alicia<sup>2</sup>, composta por 20 estudantes, sendo nove meninas e 11 meninos. Os/As 20 estudantes eram oriundos/as de escolas diferentes, com propostas de ensino diversas, e chegaram à Escola X com diferentes conhecimentos, o que proporcionava uma troca rica de saberes.

Heraldo Vianna (2003) afirma que a sala de aula apresenta a formação profissional do/a professor/a, suas prioridades no ensino, seus conhecimentos, suas predileções, transmitindo sua personalidade. Consiste num espaço de possibilidades de aprendizagens diversas que promove o desenvolvimento de habilidades específicas, geradoras de novas competências para provocar nos/as estudantes novas atitudes, valores e despertar interesse no processo de ensino e de aprendizagem.

A sala de Alicia proporcionava um ambiente de apoio à aprendizagem com materiais diversos: letras de borracha, tampinhas, tampinhas de garrafas *pet*, jogos diversos, blocos lógicos, material dourado, caixa de dinheiro e moedas falsas, um globo terrestre, entre muitos outros, com o objetivo de estimular a curiosidade à aprendizagem. Na parede havia quatro mapas diversos e também desenhos dos/as estudantes, valorizando suas produções. Uma lista com o nome dos/as discentes e da professora consistia num dos recursos mais utilizados para o aprendizado da leitura e da escrita.

O principiar de um novo ciclo para esses/as estudantes<sup>3</sup> era possível de ser observado: a turma mostrava-se dispersa, pouco conhecedora da organização de uma rotina escolar. Crianças com excesso de material, como canetinhas coloridas, lapiseiras, borrachas, colas coloridas, pregadores de papel, clipes ornamentados, estojos, além de brinquedos que traziam de casa. Tais materiais acabavam por distrair e dispersar os/as estudantes que compunham a turma. Além disso, as conversas paralelas eram constantes. Alicia, com frequência, chamava a atenção das crianças quanto à organização desses materiais, ajudava-os/as a guardá-los e estabelecia o que era ou não permitido levar para sala de aula.

O trabalho de Alicia não se resumia ao campo intelectual, era também de caráter físico. Ela parecia ser, em muitos momentos, rigorosa com relação à ordem e organização da sala e das crianças, fazendo parecer que, por vezes, dedicava muito tempo a conversas sobre a situação. No entanto, o mesmo sentido de organização era também levado para a dimensão pedagógica do seu trabalho: aos cadernos e às folhas de exercícios preparados para os/as estudantes.

As crianças aprenderam que deveriam seguir uma rotina diária: retirar a agenda da pasta, pegar o material necessário para o estudo, colocar a pasta embaixo da mesa, abrir a agenda e mostrá-la à Alicia caso houvesse algum recado a ser lido, anotar ou colar de forma organizada e limpa os bilhetes dentro da agenda, fazer alguma anotação relativa ao dever de casa ou à solicitação de algum material. Ao final dessa rotina, os/as estudantes começaram a permanecer mais tempo sentados/as, conversando, aguardando a atividade inicial. É possível afirmar que o trabalho para a organização na sala de aula contribuía para a autonomia, a maturidade e o crescimento cognitivo das crianças.

Após a observação dos/as estudantes em grupo, o acompanhamento das atividades seguiu próximo a três crianças com pouco conhecimento dos sistemas alfabético e numérico, em atividades pedagógicas desenvolvidas na sala, a fim de verificar os conhecimentos que os/as estudantes explicitavam. Como o propósito de intensificar a compreensão dos

aspectos das práticas de ensino da leitura, Heraldo Vianna afirma que “a atenção seletiva deve fazer parte da metodologia de trabalho do observador” (VIANNA, 2003, p. 89); assim, selecionei as três crianças: Elisa, Thalyta e Thiago<sup>4</sup>.

## Estratégias e recursos utilizados na aprendizagem

Nesta seção apresento como as crianças enunciaram o processo de aprendizagem, valendo-me das transcrições do diário de campo – TDC (2012). Elisa, a discente mais nova da turma, iniciou o processo de alfabetização aos cinco anos e dez meses. Mostrava-se comunicativa, inquieta e imatura, tanto nas relações com os/as colegas quanto no que diz respeito à postura para o aprendizado. Não externava conhecimento sobre as letras do alfabeto nem sobre os números. Distraía-se com facilidade, recorrendo aos objetos para brincar: lápis, borracha, materiais individuais ou o lanche, por exemplo.

Sobre a postura de Elisa nas atividades didáticas relacionadas ao aprendizado da leitura, ela mostrava-se inquieta, não conseguindo concentrar-se para escrever, pois acreditava que deveria atender às normas ortográficas da língua. Por isso, tentava copiar dos/as colegas/as, mas desistia e não se conformava, demonstrando um sentimento de fúria por não ter conseguido fazer a atividade. Um exemplo pode ser observado na proposta de leitura de uma parlenda, da qual Elisa escolheu a expressão ‘panela no fogo’ para escrever:

Elisa: É P? Depois vem A, né?

Mediação: – *O que você acha?*

Elisa: *Eu acho que é.*

Mediação: *Hum... E depois?*

Elisa: *Ah, não sei...*

Mediação: *Pensa, Elisa: panela.*

Elisa: *R?*

Mediação: *R, Elisa? Eu disse paRela? Ou paNela?*

Elisa: *... .. Ne!*

[Alicia, circulando pela sala, atenta aos estudantes, refere-se à Elisa]:

*Alicia: Vamos, Elisa, panela, lembra como se escreve? Veja na lista de amigos qual começa com PA. Vai tentando, e depois vamos ver juntas isso, no quadro. Espera só um pouco para os outros terminarem, mas vai pensando, Elisa! (TDC, 2012).*

Visava-se neste momento que as crianças refletissem sobre o processo de leitura e da construção da escrita. Observei que, como forma de atender à norma da língua, Elisa

copiou a parlenda na íntegra, na contracapa da agenda, para deixá-la pronta para o trabalho de reescrita em sala de aula, que seria realizado sem o apoio do texto escrito ofertado pela professora. Muito embora tenha pensado que essa ação poderia configurar-se como uma estratégia de Elisa para aprender a escrever, ela ainda atenderia ao seu objetivo: o de escrever corretamente conforme queria. Comuniquei à Alicia sobre o ocorrido que, a fim de não desqualificá-la, assumindo uma postura dialógica, explicou o porquê de aquela atitude não contribuir para a sua aprendizagem, pois as dúvidas sobre as letras a serem usadas para a escrita a levariam à aprendizagem da leitura.

Elisa passou a tornar-se mais confiante e a demonstrar mais autonomia quando começou a pensar no texto e também a questioná-lo. Alicia afirmava que tal atitude representava um grande avanço para Elisa, pois acreditava que assim a estudante aprenderia. De modo processual, Elisa começou a ler e a lembrar-se dos sons das letras que faziam parte de outras palavras, indagando sobre os acertos de suas associações. Essa ação de Elisa provocou uma mudança de percepção quanto ao seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois as dúvidas passaram a ser sinal de conhecimento e não mais de fracasso.

Thalyta, com seis anos e cinco meses, estava no início do processo de alfabetização e mostrava-se muito tímida e quieta na escola. Observava a turma, tentando resolver suas dúvidas e medos sozinha, demonstrando, por vezes, receio de integrar-se. Assim como Elisa, Thalyta chegou à escola sem demonstrar conhecimento das letras do alfabeto e dos números. Durante a realização das atividades, necessitava de orientação, em decorrência da insegurança, e por vezes ficava nervosa e chorava. Não conseguia concentrar-se para pensar na atividade, impedindo a conclusão dos trabalhos de leitura e de escrita. A professora Alicia preocupava-se com as atitudes de Thalyta e costumava conversar, incentivando-a a manter-se calma, pois essa postura colaboraria para o seu aprendizado. Gradualmente, Thalyta mostrava-se mais desenvolta e também mais curiosa com relação à aprendizagem. Alicia indicou aos responsáveis leituras específicas para estimular o conhecimento, potencializando a confiança de Thalyta na sala de aula por meio da participação na atividade de chamada no quadro de nomes<sup>5</sup>.

Como estratégia didática para o aprendizado da leitura nessa atividade, Alicia falava em voz alta o nome de um/a estudante da turma e o/a escolhido/a a participar apontava na listagem dos nomes aquele mencionado pela professora. Em seguida, o/a discente lia o nome do/a colega – por vezes, com auxílio de outros/as colegas – e declarava o número indicando o nome escolhido. Segue descrita a participação de Thalyta:

Alicia: *Procure na lista, Thalyta, o nome Amanda.*

[Thalyta apontou para o nome *Alysom*].

Alicia: *Thalyta, vamos ler juntas o nome que você apontou? E depois do A?*

[Alicia apontou para a segunda letra, *L*, e a pronunciou].

Alicia: *Eu disse Amanda, aqui está Alysom.*

[Thalyta não disse nada].

Alicia: *Turma, que nome está escrito aqui?*

Turma em coro: *Alysom!*

[Alicia então leu novamente o nome, olhando para Thalyta e apontando para as letras].

Alicia: *Agora, Thalyta, procure o nome Thiago. Presta atenção, que começa com a mesma letra que o seu nome, hein?*

[Thalyta apontou para o nome e o sobrenome, e leu-os com o auxílio do colega Thiago].

Alicia: *E qual número está na frente do nome do Thiago? O dezenove, Thalyta! Vamos contar comigo todos os números da lista de chamada? Eles indicam quantos estudantes tem na nossa turma, sabiam?*

[Apontou números, nomes e leu toda a lista junto com Thalyta] (TDC, 2012).

Os avanços de Thalyta eram mais lentos, mas ela começava a conversar com os/as colegas e demonstrava menos nervosismo em sala. Alicia estabeleceu maior cuidado em relação à sensibilidade e à timidez da discente, ao mesmo tempo em que a impulsionava a superar seus limites. Assim, no decorrer do ano, Thalyta começou a arriscar mais nas atividades, deixando de considerar o medo como algo pungente.

Thiago, com cinco anos e 11 meses no início do processo de aprendizagem, solicitava da professora atenção em tempo integral, mostrando-se inseguro durante a aula. O medo de errar impedia-o de lançar-se ou arriscar-se sozinho nas hipóteses que o levariam à aprendizagem. Por meio de um olhar, buscava a aprovação de quem o orientava, deixando transparecer o medo de escrever errado e parando de fazê-lo quando sozinho. Entretanto, Alicia incentivava-o, pois queria vê-lo pensando em como escrever as palavras e ainda, fazer com que acreditasse em seu saber prévio à entrada na turma. Chamava a atenção seu desconhecimento do sistema numérico, em pequenas atividades com o sistema monetário. Sobre a aprendizagem da leitura, apesar de sua pouca confiança, Thiago era o aluno que mais levantava hipóteses sobre o processo. Como exemplo, segue a atividade de leitura da poesia *As borboletas*, do livro *A arca de Noé*, de autoria de Vinícius de Moraes:

[Alicia solicita que os/as estudantes abram o livro na p. 50].

Thiago: *Não estou achando.* Alicia: *Procure no índice. Procure a palavra As.*

Thiago: *Achei, aqui!*

Alicia: *Essa poesia começa com As e depois, na outra palavra está, escrito es (aponta com o dedo a palavra seguinte). Depois do As, você precisa procurar a palavra borboleta; começa com que letra?*

Thiago: *O? O?*

Alicia: *BORboleta, começa com O, Thiago? Tem certeza?*

Thiago: *[pausa] B e O?*

Alicia: *Isso! Procura.*

[Um colega auxilia Thiago e abre o livro na página 50].

Alicia: *Quem pode ler pra mim o título do poema?*

[Muitos se oferecem, mas Alicia escolhe Thiago para ler somente o título].

Thiago: *As borboletas.*

[O tom de voz baixo na leitura do título demonstra o receio de estar errado].

Alicia: *Vamos marcar o título e o número da página.*

Outro aluno diz: *Eu descobri que As Borboletas começa com As e termina com as.*

Alicia: *É verdade.*

[Alicia começa a ler a poesia e pede que todos acompanhem com o dedo. Thiago acompanha com o dedo, mas fala o tempo todo, bem baixinho]

Thiago: *Eu não sei ler... Eu não sei ler... Eu não sei ler... Eu não sei ler...*

[Alicia continua a leitura e, ao final da poesia, recomeça o processo, repetindo-o para explorar o texto].

Alicia: *Borboleta começa com que letra, Thiago?*

Thiago: *B.*

Alicia: *Depois do B, vem que letra?*

Thiago: *O.*

Alicia: *Então, agora leia!*

[Thiago aponta com incerteza para a palavra e sem nenhum entusiasmo faz a leitura].

Thiago: *Borboleta.*

Alicia: *Isso! Agora grifa com a canetinha amarela a palavra borboleta. Viu, você já sabe ler algumas palavras.*

[Ele grifa somente borbo].

Alicia: *E o restante da palavra?*

Thiago: *Não sei...*

Alicia: *Grifa a palavra toda.*

[Alicia corre o dedo sobre a palavra, e ele grifa, sem muita certeza do que está fazendo. A conversa continua com as outras crianças, mas Thiago continua falando].

Thiago: *Eu não vou ler, eu não sei ler, porque eu não sei ler...* (TDC, 2012).

Apesar de afirmar não saber ler e escrever, na primeira proposta de leitura da par-lenda *Dedo mindinho, seu vizinho, pai de todos, mata piolho*, Thiago conseguiu organizar as frases corretamente; quando leu para Alicia palavras isoladas do texto, apresentou mui-tas relações entre letra/som, embora com auxílio. Tornava-se claro que Thiago pensava em estratégias para conseguir ler.

No processo de ensino-aprendizagem, Alicia colocava-se no papel de mediadora e orientadora dos/as estudantes, buscando compreender as correlações, interlocuções e ações que as crianças realizavam no processo de aprendizagem da leitura. Como afirma Ana Luíza Smolka (1989), a atividade da leitura tem seu cerne nas interações sociais, e a linguagem é constituída a partir dessas múltiplas inter-relações, de características incom-pletas e inacabadas. Nesse sentido, é possível observar que Alicia vinculava a dimensão da vida e da relação com o outro na sua ação pedagógica, adensando o que João Geraldi explica, fundamentado nos estudos de Mikhail Bakhtin:

não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nesta relação ambos aprendem (GERALDI, 2013 p. 27).

Nessas interações, as crianças, como interlocutoras e protagonistas, se constituí-ram como sujeitos leitores. Ainda assim, é necessário lembrar que Geraldi (2011) chama a atenção para a importância das relações de reconhecimento da alteridade da teoria bakhtiniana, pois cada eu individual constitui-se através/com o outro, num movimento de reflexão e refração simultâneos.

Por exemplo, *a roda de notícias (roda, como era denominada pelos/as estudantes e a professora)* constituiu-se como outra atividade vivenciada em sala de aula, podendo ser considerada como um espaço para interlocução com elevado potencial de interação social, atendendo ao objetivo da aprendizagem, da leitura e da escrita. Na proposta, as famílias participavam em casa, junto às crianças, na escolha de uma notícia – em revistas, jornais, internet ou qualquer outro meio de informação escrita – para compartilhar com os/as colegas em sala de aula.

A orientação de Alicia na escolha da notícia era clara, seguindo os preceitos de Angela Kleiman (1989), no que se refere à estratégia de regulação e reflexão sobre a cog-nição do/a leitor/a, ou seja, para uma relação de metacognição. A metacognição é uma

atividade utilizada na leitura, que levará à formulação de hipóteses sobre palavras e frases relacionadas a um texto, o que, conseqüentemente, levará a novas formulações de objetivos, de acordo com a compreensão da leitura. Especialistas na área de leitura afirmam que são vários processos de leitura ativos tanto quanto a quantidade de objetivos definidos pelo leitor (KLEIMAN, 1989). Com tal objetivo, a professora estabelecia os critérios para a seleção das notícias, sendo que os/as estudantes deveriam informar a fonte consultada, a data (escritas pelo/a aluno/a), saber ler o título e explicá-lo. A seguir, segue o relato sobre uma *roda*.

Após a organização das crianças em círculo no chão, Alicia comentava sobre a importância de ler o jornal e de ver o telejornal para não perder as novidades e os acontecimentos da semana. Em seguida, apresentava para a turma uma matéria que ela havia lido em um jornal da companhia aérea pela qual viajou. Tratava-se de uma entrevista com o escritor e ilustrador Ziraldo, que acabara de completar 80 anos de idade. Os/As estudantes falavam das notícias que trouxeram. Um deles mostrou uma imagem com uma pequena legenda sobre um ninho de gaviões encontrado em árvore de um bairro movimentado no Rio de Janeiro; outro estudante falou sobre a *Turma da Praia*, do jornal *Globinho*, que mostrou craques mirins do futevôlei. Eram variadas as temáticas: informações meteorológicas da semana, a polêmica sobre pintinhos coloridos, entre outras notícias.

Sobre os/as estudantes analisados/as, importa ressaltar que Elisa falou sobre os 100 anos do Pão de Açúcar e levou para a roda um cartaz que explicava o funcionamento do bondinho, ambas as notícias retiradas do jornal *O Globo*. Thalyta e Thiago, porém, não trouxeram notícias neste dia. Alicia chamou atenção dos dois, explicando a importância do cumprimento da tarefa, da leitura em casa com um/a responsável para, posteriormente, socializar com os/as colegas.

Nas ações pedagógicas que Alicia propôs aos/às estudantes, era perceptível a diversidade de atividades que auxiliavam tanto na compreensão da leitura quanto na aproximação com o texto escrito. A roda, com base nos estudos de Angela Kleiman (1989) e Frank Smith (1989), pode ser considerada como uma atividade pedagógica que proporciona aos/às estudantes novas habilidades e estratégias para que iniciem a compreensão sobre as características peculiares de cada texto: a forma com que este apresenta-se ao/à leitor/a, sua organização, enfim, os diferentes detalhes que determinam as variações nas estruturas composicionais dos gêneros discursivos – um texto de caráter narrativo, propagandístico, informativo, do tipo bilhete, quadrinha ou história.

Alicia também corrigia os/as estudantes quando falavam palavras erradas ou conjugavam verbos de forma inadequada. O ambiente proporcionado pela professora na sala de aula fazia com que os/as estudantes compreendessem que o erro era parte do processo. Logo, o erro do/a outro/a era entendido com respeito. A turma, enquanto coletivo, começou a compreender que, para que o aprendizado ocorresse, a relação ocorreria num processo mediado por hipóteses – corretas ou passíveis de serem refutadas – entre os/as

estudantes e a professora. Ressalta-se que Elisa mostrava-se mais curiosa, desenvolta ao falar e interessava-se mais em aprender sobre a organização e o funcionamento da língua.

### **Tornar-se sujeito: a significação da relação ensino-aprendizagem**

Compreender os significados das palavras através de simples classificações gramaticais ou de seu sentido estrito, absoluto, distante dos sujeitos e discursos sociais é tarefa impossível para aqueles/as que têm a concepção da linguagem como atividade discursiva. O contexto é parte fundamental da compreensão e da percepção que a linguagem é viva, não permitindo o seu aprisionamento. Ela extrapola as classificações do estudo da linguística focalizada somente na forma, de modo que assumo como aposta, neste artigo, a língua em ação, ou seja, na relação com os sujeitos sociais e suas histórias de vida.

Em seguida, apresento a entrevista realizada com as três crianças para o estudo em questão. Nesta fase, Elisa, Thalyta e Thiago evidenciaram a compreensão de diversos textos escritos: cardápios, livros diversos, folha de cheque, lista de compras, notas de mercado, propagandas de produtos diversos, DVDs, bilhetes, adesivos com logomarcas escritas, embalagens de xampu, sucos, biscoitos:

Thiago: *Qual o nome daquilo mesmo?*

Entrevistadora: *Vocês sabem o que é isso?*

Elisa: *Negócio de mercado.*

Thiago: *Eu tenho esse!* [Referindo-se a um DVD]

Entrevistadora: *Você tem esse?!*

Thiago: *Tenho, Chaves é o DVD.*

Elisa: *A gente pode, olha aqui* [mostrando no livro], *a gente pode, e aqui, a gente não pode. É um livro* [Elisa começa a ler].

Thiago: *Outro DVD, eu tinha esse, mas não sei aonde foi parar...*

Entrevistadora: *Tá escrito isso aí? Tá escrito o quê no título do livro?* [referência da entrevistadora à Elisa].

Elisa: *A gente pode, e aqui* [vira o livro ao contrário] *a gente não pode ... hum ...* [Elisa lê um pouco mais do livro]. *É o que a gente pode e não pode fazer.*

Thalyta: *Tem mais coisa, olha esse aqui, olha negócio do banco!*

Elisa: *Ela tá maluca! Não vai pagar suas contas?!?* [Elisa indaga a entrevistadora]

Thiago: *O que é isso aqui? Negócio de comida.*

Thalyta: *É, é, é, cardápio!*

Entrevistadora: *O que mais vocês podem ler pra mim?*

Elisa: *Vou ler o livro de piadinhas, Ana Maria Machado, p-i-a-d-i-n-h-a-s, qual lado da galinha tem mais pena?*

Entrevistadora: *Vocês sabem o que é piadinhas?*

Thalyta: *Contando piadas... [inventa uma e conta]*

Entrevistadora: *O que você quer ler, Thalyta?*

Thalyta: *A revista da Turma da Mônica! [Em leitura pausada]: – Tur-ma da MÔ-ni-ca, Turma da Mônica!*

Entrevistadora: *Você consegue ler a revistinha da Turma da Mônica?*

Thalyta: *Claro! É fácil!*

Entrevistadora: *Por quê?*

Thalyta: *Porque é uma história, tem o desenho da Turma da Mônica e não é um livro, tem esses quadradinhos aqui e tem quadrinho que não tem letra.*

Entrevistadora: *Thiago você conhece esse garoto aqui?*

Thiago: *É Neymar... [sorri]*

Thiago e Thalyta: *Sou mais um menino feliz brincando, e jogo bola, e é [...] [as crianças seguem lendo juntos, de forma pausada].*

Elisa: *Sou mais um menino feliz brincando de jogar bola. Essa é nossa vida, esse é nosso clube. [a leitura é fluida, sem pausas, e na segunda frase, pode ser ouvida a entonação da propaganda da televisão. Em seguida, Thiago diz o nome da marca de um telefone]. (TDC, 2012).*

No episódio narrado, pode-se verificar a linguagem como atividade humana, articulada ao contexto social. As crianças relatam suas vivências, socializam-nas, aprendem e ensinam. Smolka (1989) detalha a relevância do contexto social, a partir do conceito de atividade humana de modo mais abrangente, que implica a concepção de materialidade, ligada à estrutura e à organicidade dos sujeitos corpóreos. Para a autora, a mobilidade está relacionada ao dinamismo e ao modo de funcionamento orgânico; enquanto que a mediação refere-se às relações interpessoais com o mundo, por meio das pessoas e seus pares; e, por fim, o processo de transformação, ligado à construção e produção sócio-histórica do sujeito. O que se pode considerar é que o aprendizado “só ocorre e tem sentido na concretude das relações interindividuais cotidianas, na dinâmica dessas relações, na interação social e com a mediação” (SMOLKA, 1989, p. 27). Em síntese, o conhecimento de mundo e os conhecimentos prévios dos indivíduos constituem-se, para o aprendizado da leitura, em inferências e conversas com mediadores e pares, cuja configuração ocorre no existir, nos ambientes culturais e sociais, motivados também pelos recursos visuais, relativos às vivências de cada criança.

Outros espaços de socialização do conhecimento ampliaram a vivência das crianças. Na biblioteca da escola, o contato com uma diversidade de livros para leitura, autores diversos, com livre acesso e manuseio, configuraram-se como oportunidade para o desenvolvimento da linguagem e da ampliação do vocabulário, atuando como suportes indispensáveis no processo aprendizagem da leitura. Ainda assim, com Magda Soares (2001), alerta para o papel de relevo de Alicia como professora-leitora capaz de apresentar aos/as estudantes os diversos gêneros literários, as possibilidades da estrutura de livros em prosa, versos, contos, crônicas, fábulas, romances, além das ilustrações. Para a teórica, professoras-leitoras que conhecem e orientam crianças, de modo a sensibilizá-las para a literatura, oportunizam o pensar do uso da língua, o trabalho com a habilidade de compreensão da leitura, abrem a possibilidade para que os/as estudantes levantem hipóteses sobre a aprendizagem, a partir de caminhos possíveis da história.

Sobre o levantamento de hipóteses para o aprendizado da escrita a partir da leitura, Alicia optou por textos conhecidos pelos/as estudantes e por eles/elas memorizados. O trabalho da professora com um poema se deu de diversas formas, em momentos repetidos, explorando o que surgia em sala de aula. O cartaz com a escrita do texto ficava exposto, de forma visível para todos.

A atividade de reescrita, que no caso referia-se à escrita de uma parlenda, pode ser dividida, para fins didáticos neste texto, em dois momentos. Em um primeiro momento, no qual eram exploradas as diversas formas de leitura com os/as estudantes, Alicia lia e relia o texto com as crianças, apontando o dedo para cada letra/sílaba, solicitando, posteriormente, que alguns/mas estudantes também seguissem o mesmo processo. Logo, os/as estudantes liam e apontavam com o dedo o que estavam lendo. Muitos/as apontavam em direção a outras palavras, e Alicia os/as corrigia: falava o nome da letra/palavra e algumas vezes pedia que outros/as colegas fossem ajudar. Não havia permissão para que outro/a aluno/a lesse na vez do/a colega/a, mas sim, colaboração. Alicia explicava sobre a necessidade de respeito ao tempo de leitura de cada estudante.

Alicia defendia aquele momento como sendo de preocupação com a relação fonema/grafema para as crianças, pois apontar o dedo para as letras/sílabas posteriormente auxiliaria na reescrita, com relação à quantidade de letras em cada palavra. Assim, a fala, comumente concebida como um bloco, ganhava sentido por meio da sua divisão em palavras. A reescrita, realizada no caderno de desenho pelos/as estudantes, contava com a poesia impressa, e Alicia iniciava o processo pelo recorte de cada verso do poema. Em seguida, os/as estudantes embaralhavam-nos e Alicia solicitava que colassem os versos em outra folha de papel, de acordo com a ordem da parlenda fixada no quadro.

Com o apoio visual do texto exposto no quadro, os/as estudantes buscavam organizar os versos da parlenda corretamente, recurso nomeado por Smith como “identificação mediada e imediata das palavras” (SMITH, 1989, p. 181). Dessa maneira, as crianças eram levadas a analisar as características visuais do texto com auxílio visual ou a mediação

de um/a adulto/a. Isso consiste em mais uma das estratégias que o/a leitor/a utiliza para aprender a ler as especificidades do sistema alfabético, de modo contextualizado. Diferentemente de exercícios repetitivos para descobrir rimas ou emparelhar palavras com sons semelhantes, os/as estudantes atuavam no contexto de aprendizagem refletindo sobre a organização da escrita alfabética.

Num segundo momento, Alicia propôs aos/as estudantes a reescrita do poema, sem que olhassem o cartaz: assim, dobrava-o e os desafiava a escrever. O texto de Thalyta foi construído do seguinte modo: *“Batatinha qudo nace/ Esparrama pelo são/ Mamã zinha qudo dorme/ Bota a mão no corasão”*. Thalyta conseguiu finalizar a atividade com pouca interferência e, ao terminar a produção da escrita, leu em voz alta o poema, indicando com o dedo as palavras. Ao final da leitura, em diálogo com a observadora, sorriu e disse:

Thalyta: *Eu li, né?*

Observadora participante: *Claro! Você leu tudinho! Está muito esperta lendo as coisas, hein?* (TDC, 2012).

O questionamento de Thalyta pode ser considerado como uma confirmação de sua ação, a partir de um/a adulto/a reconhecido/a por ela como um/a leitor/a experiente, alguém que vinha realizando algumas mediações no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, mais confiante e consciente do processo de apropriação do sistema alfabético, dos códigos linguísticos, das informações visuais e da percepção sonora das letras e das palavras, a estudante compartilhava da satisfação de ter atingido o objetivo proposto. Significativo ressaltar, com Smolka (1989), a importância da dinâmica do/a mediador/a à aprendizagem.

Além da atividade com os textos trabalhados com os/as estudantes, Alicia utilizou textos não estudados previamente por eles/elas. Como exemplo, descrevo a atividade de leitura e escrita, como um ditado de palavras, a partir das histórias *Chapeuzinho Vermelho* e *João e Maria*. No primeiro exemplo, há o desenvolvimento de Elisa; em seguida, o de Thiago:

“1 GELEIA

2 BOLO

3 BISCOITO

4 BRIGADEIRO

5 MAÇÃ

6 REMEDIO” (o acento foi feito pela professora) (Elisa, 2012)

“JOÃO E MARIA

COMO ERA A CASA DA BRUXA

*PAREDE: ERAM DE UELFEL (anotação da professora: COPIOU DO COLEGA)*

*TELHADO: ERE DE CASIA*

*CHAMINÉ: ERE DE CHOLATE*

*PORTA: ERA DE MARIANOLE*

*JANELA: ERA DE BISTO*

*JARDIM: ERA DE SOVT” (Thiago, 2012)*

Com relação às atividades, Alicia os parabenizou e, sobre as observações e ‘erros’ nos trabalhos dos/as estudantes, sustentou que o elogio não significa que estejam todos corretos ou que nós não tenhamos percebido essas escritas diferentes, mas significa a valorização do que cada estudante consegue fazer sozinho/a. A professora foi enfática em afirmar o ‘erro’ como parte da construção do sistema alfabético, pois a apropriação da escrita demanda que sejam levantadas hipóteses e estas se constroem de modos diversos e em tempos distintos. Afinal, a relação letra/som não é biunívoca na língua portuguesa, isto é, nem sempre a cada letra corresponde um só som ou vice-versa.

O trabalho pedagógico de Alicia pode ser caracterizado como dialógico: de constante interação com as crianças e de respeito. A professora tanto atuou por meio de acordos com os/as estudantes buscando sua participação na decisão da ação pedagógica – o que a qualifica como uma professora democrática – quanto determina limites e regras a serem respeitados em sala de aula. Com vistas a ampliar as possibilidades de aprendizado, Alicia oferecia alternativas de ensino, pois se mostrava atenta às dificuldades de cada estudante. Ainda assim, mantinha engajamento nos movimentos relacionados à educação e posicionava-se politicamente em termos de respeito às diferenças culturais, às possibilidades de acesso aos bens materiais e simbólicos, oportunizando o trabalho pedagógico por meio dos contextos nos quais a criança inseria-se, abrindo ainda uma janela de oportunidades para o conhecimento de outros cenários. Desse modo, suas aulas carregavam a discussão de valores, de sentimentos, a relação dos sujeitos com seus bairros (na perspectiva de pertencimento), assim como com a cidade e a escola.

Desse modo, a atuação de Alicia confirma que há outros caminhos, não lineares, a serem explorados no processo de ensino-aprendizado, pois ao final do ano letivo, os/as três estudantes liam. Por mais que o conhecimento precise de um direcionamento, como afirmado por Paulo Freire (1987) e Carlos Alberto Faraco (2012), a criança pode, inicialmente, ter apreensões intuitivas, no entanto é fundamental sistematizá-las em momento adequado. Segundo Freire, a verdadeira educação, assumida como caráter libertador, é diretiva e deve estar ligada ao processo de compreensão e superação da realidade, através da tomada de consciência crítica dessa realidade.

## Considerações finais

Alicia desenvolveu um programa de alfabetização que tomava os textos orais e escritos como ponto de partida, seguindo deles para a análise dos seus sentidos e de suas características estruturais. O material utilizado com os/as estudantes no processo de ensino-aprendizagem abrangeu uma diversidade de temas e contextos sociais. Diversos foram os momentos de leitura: na turma, privilegiando as interações sociais, e também fora do espaço escolar. Ou seja, o ensino-aprendizado da leitura e da escrita vinculava-se à dimensão da vida, na relação com o outro, através da presença da oralidade como espaço de interlocução.

Os objetivos da ação pedagógica eram claros para o acesso ao mundo letrado, entretanto, abertos às possibilidades de reorganização pedagógica do planejamento, a partir de novos materiais e sugestões que surgiam nos momentos de interação e de participação das crianças.

Num cenário de diferenças culturais, Alicia apresentava aos/as estudantes materiais desconhecidos por muitos/as; por exemplo, imagens de exposições realizadas no Centro Cultural do Banco do Brasil, buscando instigar a aprendizagem e o conhecimento. Por meio de estratégias aparentemente simples – como um álbum de figurinhas para ser explorado em sala de aula –, mas pensadas e planejadas, Alicia despertava o interesse nos/nas que ainda não demonstravam desejo de aprender, enriquecendo o processo dos/as demais estudantes.

É válido reforçar que todos/as os/as estudantes terminaram o ano lendo e escrevendo: uns/umas lendo de modo vagaroso, outros/as escrevendo melhor do que liam, ou lendo com mais destreza do que escreviam. Garantidos pelo respeito da professora e dos/as colegas, os gostos começaram a evidenciar-se: uns/umas estudantes pela linguagem, outros/as pela matemática e ainda pelas ciências, elemento que aponta para a pluralidade de materiais trabalhados pela professora. De outro modo, ressalto a coragem dos/as estudantes, que, incentivados/as e provocados/as pela professora, apropriaram-se da escrita, percebendo seu uso e sua função.

*Recebido em: 10/08/2022; Aprovado em: 31/10/2022.*

## Notas

- 1 Considero o ato de ensinar e o de aprender indissociáveis, sem que um se sobreponha a outro; no entanto, por uma questão metodológica e pelo enfoque da pesquisa, darei maior ênfase ao ato de ensinar.
- 2 Nome fictício.

- 3 A opção pelo uso do descritor *estudante* para qualificar os/as jovens aprendizes consiste numa opção da professora, que o considera a partir de uma perspectiva ativa do ato de apreender e mantém relação com o compromisso desses/as com a aprendizagem ao longo da vida. No caso específico, diz respeito ao conhecimento escolar.
- 4 Nomes fictícios.
- 5 Esta atividade organiza os nomes dos/as estudantes e da professora em ordem alfabética e numérica.

## Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CASTRO, Tatiana. *Diário de campo*. Rio de Janeiro, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FRADE, Isabel. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 50, p. 17-29, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A alfabetização como elemento de formação da cidadania*. Série Eventos. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Ronaldo. *Alfabetização: leituras do mundo, leituras da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GERALDI, João Wanderley *et al.* Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, Selma & DAMIANOVIC, Maria Cristina. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011. p. 129-151.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor; aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. São Paulo: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2011.
- VIANNA, Heraldo Marelim. Observação na escola. In: VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. p. 73-103.