
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO PÓS-PANDEMIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MÔNICA CRISTINA MEDICI DA COSTA

Prefeitura de Vila Velha (ES)

E-mail: monicamedici09@gmail.com

FERNANDA ZANETTI BECALLI

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Vila Velha

E-mail: fernanda.becalli@ifes.edu.br

LUISA PIMENTEL DO NASCIMENTO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) campus Vila Velha

E-mail: luizapimentel@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo explicitar as contribuições oriundas do desenvolvimento do projeto de extensão “Diálogos e alfabetização”, uma parceria de uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (Umef), do município de Vila Velha (ES), com o Laboratório de Psicologia da Educação e Alfabetização Escolar (PsicoAlfa) do Ifes *campus* Vila Velha. O referido projeto buscou garantir o direito de crianças, regularmente matriculadas nos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, que ainda não estavam alfabetizadas, no retorno às aulas no período pós-pandemia. Trata-se de uma abordagem qualitativa, fundada na perspectiva teórica histórico-cultural e na perspectiva bakhtiniana de linguagem, e, metodologicamente, adota a modalidade estudo de caso com coleta de dados a partir de diário de campo e procedimentos tipo observação participante. Conclui que, quando incentivadas a produzir textos, por meio da mediação pedagógica, as crianças escrevem expondo suas ideias e desejos e, nesse processo, realizam reflexões sobre os aspectos linguísticos, apropriando-se da linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: ALFABETIZAÇÃO, PRODUÇÃO DE TEXTOS, PÓS-PANDEMIA.

CHILDREN'S LITERACY POST-PANDEMIC: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

This article aims to explain the contributions arising from the development of the extension project “Dialogues and literacy”, a partnership between the Municipal Elementary Education Unit (Umef), in the municipality of Vila Velha (ES), with the Laboratory of Educational Psychology and School Literacy (PsicoAlfa) at Ifes campus Vila Velha. This project sought to guarantee the right of children, regularly enrolled in the 4th, 5th and 6th year of Elementary School, who were not yet literate, to return to classes in the post-pandemic period. It is a qualitative approach, based on the socio-historical theoretical perspective and the Bakhtinian perspective of language, and, methodologically, it adopts the case study modality with data collection from a field diary and participant observation-type procedures. It concludes that, when encouraged to produce texts, through pedagogical mediation, children write exposing their ideas and desires and, in this process, reflect on linguistic aspects and appropriate written language.

KEYWORDS: LITERACY, TEXT PRODUCTION, POST-PANDEMIC.

1. ENUNCIÇÕES INICIAIS

A prática pedagógica alfabetizadora pode ser compreendida como o processo que contribui para a formação de crianças, adolescentes e jovens, possibilitando a efetiva participação na sociedade por meio do acesso de bens e serviços, da tomada de decisões e, assim, favorecendo seu desenvolvimento integral.

Vivenciamos, sobretudo nos anos de 2020 e 2021, uma das maiores crises sanitárias da história da humanidade. Em março de 2020, a pandemia de Covid-19 provocou o fechamento de todas as instituições escolares com a intenção de interromper a disseminação do vírus, uma vez que ainda não existia vacina nem outra forma de proteção contra o alto grau de contágio. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2023, lamentavelmente, o Brasil alcançou o marco de 700 mil mortes causadas pela doença¹.

Diante daquele cenário, inúmeros foram os desafios enfrentados pela comunidade escolar, na tentativa de garantir o direito de aprendizagem às crianças, considerando as especificidades de cada contexto e as condições vividas, respeitando-se o isolamento e o distanciamento social que, naquele momento, eram essenciais para a preservação da saúde e da vida. Essa dolorosa experiência deixará para a educação no mundo a imperiosa necessidade de reconhecimento e valorização da escola e das professoras para assegurar o direito de alfabetização na idade regular.

Tanto as profissionais da educação quanto as crianças vivenciaram a desigualdade do acesso aos recursos da educação remota em virtude da ausência ou da péssima qualidade da Internet que não garantiu a conexão ou a estabilidade da conexão, somada à falta de equipamentos eletrônicos adequados para a condução dos estudos dentro de suas casas, particularmente, as professoras e as crianças matriculadas na rede pública. Outros desafios que envolveram o processo de alfabetização por meio do ensino remoto aponta para a pouca formação dos profissionais da educação nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); a organização da família para o estudo em casa, incluindo-se aí, o espaço físico apropriado,

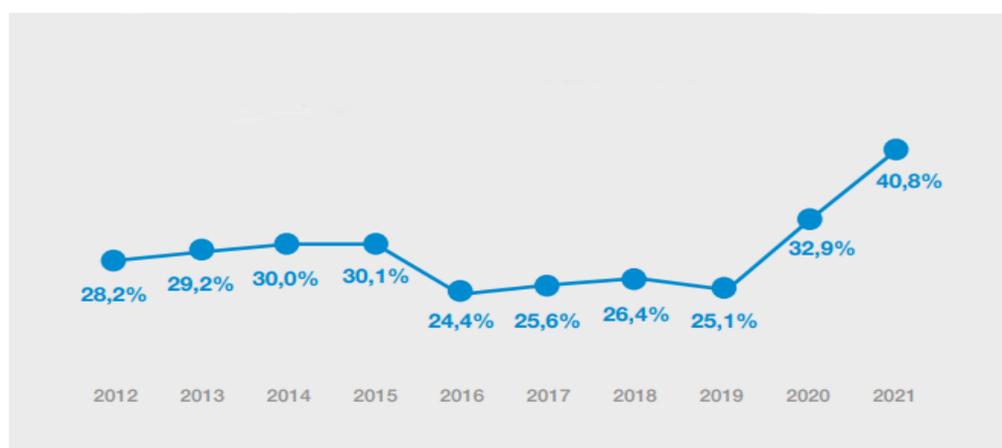
1 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em: 13 jul. 2023

a escolaridade dos pais para cooperar no processo de ensino aprendizagem, as dificuldades de contato entre a escola e os familiares das crianças, o esgotamento emocional das professoras provocado por uma maior carga horária de trabalho, a distância física entre as crianças e os colegas de classe, a falta da merenda escolar, a maior exposição à violência psicológica, física, sexual, entre outros.

A partir flexibilização das medidas sanitárias, no final do ano de 2021, foi possível reestabelecer, por completo, o ensino presencial nas escolas. Contudo, muitos desdobramentos sobrevieram em decorrência do fato de que a maioria das crianças, em fase de aprendizagem inicial da linguagem escrita, não tiveram acesso às atividades pedagógicas intencionalmente sistematizadas e planejadas, com qualidade e em quantidade suficiente durante o ensino remoto. A ausência de uma intermediação direta e regular, necessária ao processo ensino aprendizagem, capaz de garantir o direito à aprendizagem que se encontra materializado na Constituição Federal de 1988 e nos documentos oficiais do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, também desencadeou perdas ao processo de alfabetização.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), houve um considerável aumento no percentual de crianças entre seis e sete anos de idade que não sabiam ler e escrever no país, no período de 2012 a 2021:

Gráfico 1: Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.

Conforme observamos, em 2019 havia 25,1% (segunda menor porcentagem no período retratado), o que correspondia a 1,4 milhão de crianças. Com o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto, provocados pela Covid-19, esse número cresceu para 40,8%, em 2021, que correspondia a 2,4 milhões, um acréscimo de 66,3% no número de crianças de seis e sete anos de idade não alfabetizadas.

Do ponto de vista pedagógico, essa realidade não foi diferente nas Unidades Municipais de Ensino Fundamental de Vila Velha (ES), pois as crianças matriculadas no 4º, 5º e 6º anos concluíram o ciclo de alfabetização em ensino remoto e, na maioria dos casos, sem a mediação docente necessária para garantir a aprendizagem da linguagem escrita. No início do ano de 2023, a pedagoga, e uma pesquisadora desta investigação, a qual atua em uma das 61 escolas públicas de ensino fundamental do referido município, com o apoio da Diretora escolar elaborou o projeto “Diálogos e Alfabetização”, cujos dados serão apresentados no percurso metodológico.

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões advindas de uma intervenção na prática pedagógica alfabetizadora, realizada no transcurso do ano letivo de 2023, com crianças regularmente matriculadas em turmas do 4º, 5º e 6º anos, em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental (Umef) de Vila Velha (ES). Neste texto, dialogamos a respeito dos desafios e das possibilidades da alfabetização de crianças que não aprenderam a linguagem escrita no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano, de acordo com o Plano Nacional de Educação, 2014-2024), em decorrência da pandemia de Covid-19.

2.PONTOS DE ANCORAGEM

Para início do trabalho proposto, tomamos as contribuições do pensamento de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, destacando os conceitos de mediação e de apropriação que nos ajudam a compreender o papel do outro no processo ensino aprendizagem da linguagem escrita.

De acordo com o autor, os processos psicológicos superiores possuem um caráter histórico e social, isto é, originam-se na vida social do ser humano. Isso significa que, a partir das relações que o homem estabelece com o meio, constroem-se as funções psicológicas superiores, no plano interpsíquico, interpessoal e social. Nesse contexto, Vigotski afirma que as funções

psicológicas superiores são resultado do papel ativo do homem diante da realidade. Nessa direção, destacamos o papel do ensino escolar, onde ocorrem ações específicas que contribuem para a apropriação de conceitos a partir do uso de instrumentos utilizados na mediação do ensino.

A apropriação é uma operação fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Tais funções desenvolvem-se a partir da reconstrução interna de uma atividade externa, ou seja, um processo que inicialmente é interpessoal passa a ser intrapessoal. Dessa maneira, podemos apontar então, que o que ocorre, inicialmente, de forma social se transforma em processo individual, possibilitando a formação da consciência do indivíduo, isto é, os conteúdos externos tornam-se conteúdo da consciência.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...] Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (Vigotski, 2008, p. 58).

Com o auxílio de instrumentos socioculturais, ocorre a participação do sujeito a partir de processo de mediação, pois, “[...] a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das objetivações forem mediatizadas pelas relações com outras pessoas” (Gontijo, 2007, p. 18), ou seja, o conhecimento é um processo social e histórico e não um fenômeno individual e natural. Em relação a isso, Gontijo (2007) afirma que

[...] é a linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano e que nas relações das crianças e as outras pessoas que as apropriações se efetivam, possibilitando que as crianças descubram progressivamente a significação social dessas objetivações (Gontijo, 2007, p. 18).

Dessa maneira, na formação dos processos superiores do pensamento, o papel da escola mostra-se coerente com a psicologia histórico-cultural, pois, sua apropriada realização resulta no desenvolvimento intelectual do aluno e o ensino contribui para os processos em desenvolvimento. Nessa direção, destacamos o processo mediados pelos signos na apropriação da linguagem escrita, pois, compreendendo que os signos são produtos das práticas sociais

humanas que se originam no mundo exterior ao homem, eles devem ser transmitidos pelo homem.

Nesse percurso, revela-se a importância das relações dialógicas no ensino a partir das contribuições de Bakhtin (2010), para quem ele a linguagem é, por si, só dialógica, ou seja, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre outro dialógico e o seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz com o outro. O eu, para Bakhtin, existe a partir do diálogo com os outros “eus” e necessita da colaboração de outros para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo.

Para o autor, a palavra não é orientada externamente para o grupo social em que o sujeito se insere nem como um conjunto de normas que está pronto para ser usado pelos falantes. Isso significa que a língua se efetiva em forma de enunciado, ou seja, o enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, porque “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (Bakhtin, 2010, p. 283). Desse modo,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2010, p. 283).

Tal perspectiva nos remete à ideia do uso da língua na situação concreta de interlocução discursiva, como constituição de sentidos que se processa entre os sujeitos falantes nas interações linguísticas efetivas, o fato é que o enunciado se configura um elo de uma cadeia complexa de outros enunciados de uma dada esfera de comunicação social, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia.

Assim, em nossa intervenção na prática pedagógica alfabetizadora, buscamos analisar o trabalho de produção de textos realizado pelas crianças, quando incentivadas a produzi-los em uma abordagem enunciativo-discursiva de linguagem, a partir da intervenção e acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, buscamos respostas para a nossa questão central: quando incentivadas a produzir textos, as crianças escrevem expondo suas ideias e desejos e, nesse processo, realizam reflexões sobre a estrutura da língua e se apropriam da linguagem escrita?

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A escola participante do projeto localiza-se em um bairro residencial de classe popular e de fácil acesso à região central da cidade. Constitui-se de dois pavimentos: no primeiro, está localizada a secretaria, composta por dois ambientes e anexa à sala de direção, banheiros para as crianças, banheiros para os professores, o refeitório, a cozinha, a biblioteca, a sala de informática, quatro salas de aula, a sala de pedagogos, a de coordenação, a sala de Atendimento Educacional especializado (AEE), uma área coberta, uma quadra, o almoxarifado e uma sala de apoio. O acesso ao segundo pavimento se faz por meio de uma escada. Nesse espaço, também existe uma sala de AEE, um depósito, cinco salas de aula e uma sala de coordenação. Seu funcionamento ocorre em dois turnos, sendo que o matutino é composto por turmas do 5º ao 9º ano e o turno vespertino, durante o qual o projeto foi desenvolvido, recebe turmas do 4º ao 9º ano. O entorno da Umef é constituído de boa infraestrutura social como supermercado, padaria, farmácia, igrejas entre outros estabelecimentos comerciais.

O objetivo do projeto consistiu em possibilitar a ampliação das oportunidades de ensino que assegurassem a aprendizagem da Língua Portuguesa, às crianças do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com vistas a reduzir as defasagens decorrentes do processo de ensino ocorrido no período do isolamento social, vivenciado nos anos de 2020 e 2021. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico com as crianças das três turmas e verificado que 31 (trinta e uma) delas não estavam alfabetizadas. Entre elas, algumas possuíam poucos conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita e outras ainda não reconheciam as letras do alfabeto.

Para operacionalizar o trabalho pedagógico que aconteceu às quartas e às quintas-feiras, no contraturno escolar das crianças participantes do projeto, a pedagoga da Umef estabeleceu parceria com a professora coordenadora do Laboratório de Psicologia da Educação e Alfabetização Escolar (PsicoAlfa), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) *campus* Vila Velha, que disponibilizou a participação de três licenciandas do Curso de Pedagogia no primeiro semestre de 2023, entre as quais permaneceu durante o segundo semestre, completando o trabalho do ano letivo. Com o apoio das licenciandas, as 31 crianças foram separadas em dois grupos, conforme os conhecimentos da Língua Portuguesa de que ainda

necessitavam se apropriar e também para que, no transcurso das atividades, fosse possível a interação entre a pedagoga, as licenciandas e as crianças de modo colaborativo e dialógico.

Antes de iniciar as atividades, foram realizadas três reuniões com o objetivo de explicitar a motivação do projeto, seu objetivo e o modo como o trabalho seria realizado, a saber: uma com as professoras regentes de classe, uma com as crianças e outra com os pais e/ou responsáveis. Neste último grupo, enfatizou-se a importância do acompanhamento diário da família e do apoio na realização das atividades que também seriam encaminhadas para casa.

Teoricamente o projeto “Diálogos e Alfabetização” se fundamentou na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e metodologicamente na pesquisa qualitativa. Os dados foram colhidos da perspectiva da observação participante, por meio de diário de campo.

4. PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO UNIDADE DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO

Tomamos a produção de textos como unidade de ensino da Língua Portuguesa, porque acreditamos que é no texto que a língua se revela e pode ser compreendida em sua totalidade, ou seja, “[...] quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso [...]” (Geraldini, 2003, p. 135). Partindo desse pressuposto, o trabalho didático-pedagógico foi desenvolvido a partir de situações concretas de interlocução entre a pedagoga, as licenciandas e as crianças. Esse trabalho colaborativo possibilitou que os alunos refletissem sobre a linguagem escrita em situações concretas, nas quais tinham o que dizer e para quem dizer, razões para dizer o que queriam dizer que pudessem escolher as estratégias do dizer, considerando seu interlocutor e o projeto discursivo.

Considerando-se a limitação da organização deste artigo para atender às normas de publicação do artigo, entre as produções das 31 crianças que participaram do projeto, nos restringimos a apresentar uma discussão sobre os textos de três delas (Miquéias, Joandra e Lanna) eleitos como amostragem em virtude da apropriação da linguagem escrita, enquanto produziam e reescreviam seus textos. Nas primeiras propostas de produção, identificamos que elas resistiam em produzir seus textos porque tinham medo de errar.

O primeiro texto produzido por Miquéias, aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, foi escrito a partir do estudo da temática “Paisagem natural e modificada” que estava sendo explorada durante as aulas de Geografia. Com a observação de fotos antigas e atuais do município, incluindo o bairro da escola, dialogamos sobre as permanências e mudanças nas paisagens, os benefícios e os prejuízos decorrentes das modificações e o que podemos fazer para amenizar os problemas decorrentes das mudanças implementadas.

Ao final, propusemos que produzissem um texto a partir das perguntas condições de produção, que foram instauradas: a) ter o que dizer (o assunto eram as mudanças que ocorreram na paisagem de Vila Velha, ES); b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer (despertar a atenção das pessoas para a necessidade de preservar o meio ambiente); c) para quem dizer o que se tem a dizer (às outras crianças, aos profissionais da escola e aos pais e/ou responsáveis, pois o texto seria exposto no mural da escola junto às fotos antigas e atuais da cidade); d) constituir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz (ao assumir-se responsável por, se posiciona e constrói pontos de vista); e) escolher as estratégias para realizar a), b), c), d), isto é, as estratégias discursivas e linguísticas do dizer para produzirem seu texto informativo. A seguir, apresentamos o primeiro texto produzido por Miquéias:

Figura 1: Texto de Miquéias: presença de sentenciamento contínuo e o desenho gráfico das letras

The image shows a student's handwritten work on a form. The form has a header with the logo of Vila Velha and the text 'UMEF'. Below the header, there are fields for 'ALUNO(A): Miquéias', 'DISCIPLINA: GEOGRAFIA', 'PROFESSOR:', 'DATA: 12/04/23', and 'ANO/TURMA: 6º ANO () E'. The main body of the form contains a question in Portuguese: '1) Depois de conversar sobre mudanças na paisagem, produza um texto apresentando quais as mudanças ocorreram na paisagem de Vila Velha, quais os motivos dessas e como podemos agir para amenizar essas mudanças e preservar áreas verdes contribuindo para a melhoria do meio ambiente?'. The student has written a response in cursive handwriting on lined paper, which is mostly illegible due to the cursive style.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Como podemos observar, durante o processo de produção textual, o aluno mobilizou os recursos linguísticos de que já tinha se apropriado para concretizar seus enunciados; sabia que, para produzir um texto, são necessárias letras que constituem as palavras da Língua

Portuguesa. Para isso, utilizou todas as cinco letras que representam os sons vocálicos (i, u, e, o, a) e onze letras que representam sons consonantais (s, q, p, h, r, m, d, l, t, n, c), sendo que sete das dezesseis letras utilizadas são do seu nome. O aprendiz também refletiu sobre a categorização gráfica destas letras, pois utilizou diferentes desenhos para representá-las e reconheceu a direção convencional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo), o aluno demonstra percepção espacial quando escreve dentro da “margem” e nas linhas, indicando aquisição de habilidades cognitivas motoras do ato de escrever. Possivelmente, fez uso da letra cursiva pelo fato de cursar o 6º ano do Ensino Fundamental e as professoras escreverem com este tipo de letra no quadro.

Nesta atividade diagnóstica, entre os conhecimentos necessários à aprendizagem do registro escrito da língua, verificamos que ele ainda não compreendeu a relevância da segmentação entre as palavras, representada pelos espaços em branco, pois redigiu todas as letras juntas, dando espaço somente ao final da primeira linha. Faltou-lhe compreender também a categorização funcional das letras, ou seja, que existe uma sequência definida de letras para formar as palavras, bem como as relações entre sons e letras e letras e sons da maioria das letras do alfabeto.

No momento da intervenção, ao questionarmos o que havia escrito, ele não conseguiu se lembrar. Na tentativa de que usasse a escrita como recurso mnemônico, pedimos que considerasse seu projeto discursivo para rememorar o que escrevera, porém não obtivemos êxito. Solicitamos, então, que observasse as letras e as relacionasse com seus respectivos sons para fazer as tentativas de leitura, todavia, com os olhos fixados na escrita, o aluno permaneceu em silêncio. Diante disso, propusemos que proferisse o nome das letras registradas, apontando-as no texto, mas o silêncio continuou. Nesse momento, escrevemos as letras fora da ordem alfabética e solicitamos que as identificasse, momento em que o aluno revelou que sabia ler somente as letras do seu nome.

No caso das outras duas crianças, Joandra e Lanna, ambas eram alunas do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo que Lanna frequentava a Umef desde o início do ano letivo de 2023 e Joandra foi matriculada somente no mês de maio. Sua participação da intervenção, por meio do

projeto, ocorreu quando da primeira proposta de produção de textos, a qual se utilizou da música “O Pato”, de Vinícius de Moraes, que estava sendo trabalhada no livro didático da turma.

Após cantarmos juntas e lermos a letra da música para as crianças, realizamos sua compreensão oral. Na tentativa de aproximar o texto da realidade das crianças, perguntamos quem tinha um animal de estimação ou quem possuía o desejo de possuir um animal de estimação. Demos oportunidade a todos que quiseram falar e, por se tratar de um assunto do universo infantil, todos se envolveram no diálogo com muito entusiasmo. A partir desse momento inicial, propusemos duas produções de texto (Figura 2): a) as crianças que tinham animal de estimação escreveriam sobre ele; e, b) aquelas que não possuíam, redigiriam sobre qual animal gostariam de ter. Depois, os textos seriam lidos para os colegas da turma.

Figura 2 – Proposta de atividade com a música “O pato”.

	UMEF " [redacted] Ampliar (Ctrl + sinal de r	
	PROJETO DIÁLOGOS E ALFABETIZAÇÃO	
	ALUNO: <i>João de Deus / Barbosa 10/07/11</i>	TURMA: <i>4º B</i>
	PROFESSOR:	DATA: <i>3/4/23</i>

Após ler e canta, faça a produção de texto:

O PATO (VINICIUS DE MORAES)

LÁ VEM O PATO
PATA AQUI, PATA ACOLÁ
NÃO VEM O PATO
PARA VER O QUE É QUE HÁ.
O PATO PATEIA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO
PULOU DO POLEIRO
NO PÉ DO CAVALO
LEVOU UM COICE
CRIOU O GALO
COMIEU UM PEDAÇO
DE JENIAPÃO
FICOU ENGASGADO
COM DOR NO PAPO
CAIU NO POÇO
QUEBROU A TIGELA
TANTAS FEZ O MOÇO
QUE FOI PRA PANELA.

PRODUÇÃO DE TEXTO

1ª) Para as crianças que possuem um animal de estimação:
O pato da poesia era bem levado, e você tem algum animal de estimação em casa? Como ele é? Ele tem nome? Você brinca com ele? De quais brincadeiras? O que ele come? Onde ele dorme?

2ª) Para as crianças que não possuem um animal de estimação:
O pato da poesia era bem levado e se você tivesse um animal de estimação qual seria? Como gostaria que ele fosse? Qual seria seu nome? Você brincaria com ele? De quais brincadeiras? O que daria para ele comer? Onde o colocaria para dormir?

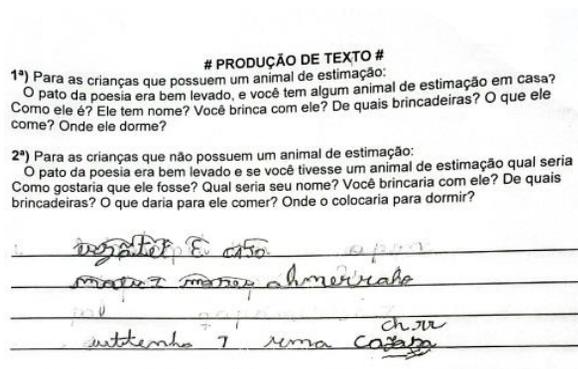
Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Na interação com a pedagoga e com as licenciandas, as condições de produção instauradas consistiram nas seguintes: a) ter o que dizer (sobre o seu animal de estimação ou o que desejava ter); b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer (contar qual e como era o seu animal de estimação ou, em meio ao uso da imaginação, o que queria ter, o nome dele, se brincava junto e de que, de que se alimenta, onde dormia, entre outras informações que

considerasse relevantes); c) para quem dizer o que se tem a dizer (para os colegas do grupo que integrava o projeto); d) constituir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz (ao se assumir responsável por sua fala, se posiciona e constrói pontos de vista); e) escolher as estratégias para realizar a), b), c), d), isto é, as estratégias discursivas e linguísticas do dizer para produzirem seu texto informativo.

Nesse contexto, Joandra redigiu um texto sobre o seu animal de estimação (Figura 3) e Lanna escreveu sobre o animal de estimação que gostaria de ter (Figura 4), conforme podemos verificar a seguir:

Figura 3: Texto de Joandra



EUZÄTET E CAJO

MALU I MOSEU AHMERRADO

IUTTENHO 1 UMA CAJOZA

Meu animal de estimação é um cachorro.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

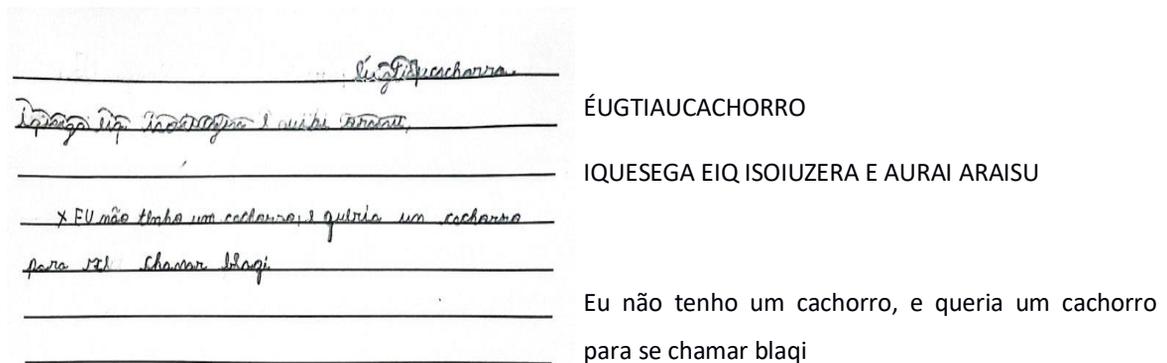
Conforme conseguimos verificar, Joandra também compreendia que para produzir um texto são necessárias palavras que se organizam a partir da combinação de letras e, embora ainda não compreendesse o princípio da categorização funcional das letras, considerou sua diversidade para redigir as palavras. No processo de produção de seus enunciados, ela fez uso das letras que representam os sons vocálicos (e, u, a, o, i) e de onze letras que representam os sons consonantais (z, t, c, j, m, l, s, h, r, d, n).

Assim como Miquéias, ela refletiu sobre os conhecimentos acerca do sistema de escrita alfabético-ortográfico, entre os quais destacamos a categorização gráfica das letras, pois usou distintos traçados para representá-las, reconheceu a direção convencional da escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo). Além disso, Joandra já se apropriou da importância e da

finalidade de segmentação dos espaços em branco entre as palavras, pois as escreveu separadamente.

Nesta atividade diagnóstica, foi possível constatar e observar que a aluna ainda está em desenvolvimento quanto ao uso da letra maiúscula, uma vez que não a utilizou no início das frases, mas no meio do primeiro enunciado na conjunção aditiva “E”. Ao pedirmos para ler o que havia registrado, ela leu somente a última frase “Meu animal de estimação é um cachorro”.

Figura 4: Texto de Lanna



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Após a produção escrita, realizamos a intervenção separadamente e perguntamos a cada criança o que haviam escrito. Os alunos fazendo uso da linguagem oral, nos relataram do que lembravam. Todavia, nas atividades diagnósticas propostas, nenhuma das crianças conseguiu estabelecer as devidas relações entre letras e sons no momento da leitura.

Como observamos, as produções de textos partiram de situações concretas de interlocução entre as crianças, a pedagoga e as licenciandas, permeadas por condições nas quais foi tratada como a língua em movimento, um movimento discursivo que se desenvolve na interação verbal e não meramente como um ato centrado no código linguístico. Para Bakhtin (2004), as relações dialógicas são fundamentais para a constituição dos sujeitos por meio das quais conhecemos a língua em sua concretude viva, pois considera que a

[...] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (Bakhtin, 2004, p. 123).

Esse princípio bakhtiniano fundamenta a defesa da interação verbal como pilar central do trabalho com a produção de textos e de enunciados em sala de aula. Enunciados que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos, os quais ao dialogarem por meio da produção escrita, se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos. Isso porque a produção está vinculada à significação social do processo de formação das crianças e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar sua realidade.

Após os diagnósticos realizados, trabalhamos paralelamente com atividades que possibilitaram a apropriação de conhecimentos necessários à aprendizagem da linguagem escrita, como as letras do nosso alfabeto (o nome das letras, categorização gráfica e funcional, direção dos movimentos ao escrever as letras), compreensão da direção convencional da escrita, segmentação dos espaços em branco entre as palavras. Quando percebemos que as crianças se apropriaram das letras do nosso alfabeto e, cientes de que a produção de textos se constitui como um ato de reflexão sobre a linguagem, a qual nos permite refletir sobre os recursos expressivos que utilizamos enquanto escrevemos, intensificamos o trabalho com a produção de texto, partindo de um contexto real de comunicação, mediando o processo de escrita e reescrita, observando os conhecimentos que necessários para aprofundar o ensino.

Para a compreensão do desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita pelas crianças, apresentaremos a continuidade do trabalho de intervenção com o Miquéias, a Joandra e a Lanna. Em sala, lemos o livro de literatura infantil intitulado “Irmãos gêmeos”, de autoria de Young So Yoo. Após explorarmos oralmente os elementos que compõem a capa, identificamos a autora e o ilustrador, lemos o livro para as crianças e conversamos sobre o principal assunto nele abordado (apesar de os gêmeos serem pessoas iguais fisicamente, os irmãos tinham suas diferenças razão pela qual brigavam muito, mas eram amigos). Realizamos a intertextualidade

com a música “Somos amigos”² (Figura 5) e buscamos despertar nas crianças o desejo de relatar a respeito de suas amizades e também sobre os conflitos dela decorrentes .

Figura 5: Proposta de atividade com a música “Somos amigos”.

 VILA VELHA	UMEF " PROJETO DIÁLOGOS E ALFABETIZAÇÃO	
	ALUNO: <i>Miquéias</i>	TURMA:
	PROFESSOR:	DATA: <i>20/04/23</i>
O livro afirma que os irmãos gêmeos eram grandes amigos. Vamos ouvir uma música sobre esse assunto: (ouvir no youtube e cantar com os alunos)		
Meu nome é Mike Gosto muito de brincar Eu sou o Tob Não me canso de cantar...	Somos amigos Amigos do peito Amigos de uma vez Somos amigos Amigos do peito Amigos de vocês...(2x)	
Sou Simony E queria apresentar Novos amigos Que acabaram de chegar...	Viver a vida Viajando nas canções Viver cantando Alegrando os corações...	
Sou Jairzinho O mais novo do balão...	Viver os sonhos Tudo que acontecer Fazer amigos Mas amigos prá valer...	
Oiiiiiii! Eu sou o Fábio Também vou nessa canção...	Somos amigos Amigos do peito Amigos de uma vez Somos amigos Amigos do peito Amigos de vocês...(6x)	
Somos amigos E queremos divertir Nossos amigos Do balão que vai subir...		

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Nesse cenário, propusemos que pensassem na possibilidade de escrever para um amigo e, juntos, optaram por escrever um bilhete. Diante da escolha, apresentamos as características desse gênero do discurso e dialogamos sobre o que poderiam escrever. O próximo passo foi estimular o trabalho colaborativo, quando começamos a produzir seus textos oralmente que serviram de base para os textos escritos. A seguir, apresentamos o texto produzido por Miquéias.

2 Composição de Memo Mendez Guiu, Erik Vonn, Edgard Poças.

Figura 6: Texto de Miquéias

PRODUÇÃO DE TEXTO

BILHETE

Agora é sua vez de escrever um bilhete para um amigo que você escolher na sua turma (pode sortear). Nesse bilhete você pode apontar coisas positivas e coisas que ele precisa melhorar.

ALÍCIA

COMO VOCE ESTÁ?

JO OETA DA PASIA 20:00

EU ESTOU COM SAUDADE VAMOS NA PRAÇA

ESTOPO DA DE

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Mesmo após o diálogo, Miquéias demonstrou dificuldade em iniciar o seu projeto discursivo, assim, sentamos ao seu lado e perguntamos para quem gostaria de escrever e qual era o seu projeto discursivo. Ele respondeu que queria escrever para Alícia, convidando-a para ir à praça. Nesse momento, relembramos toda a conversa que tivemos e os aspectos composicionais do gênero discursivo bilhete. Passamos a apresentar trechos de nosso diálogo, em que P representa professora e M aluno Miquéias, nomes fictícios foram adotados para manter o anonimato (Quadro 1).

Quadro 1: Trecho da interlocução entre a professora e o aluno Miquéias

P: *Pra quem quer escrever e o que quer escrever?*

M: *Alisia, queria chamar ela pra ir na praça comigo.*

P: *Então, como podemos começar.*

M: *Com o nome dela.*

P: *Então escreve, Alicia, AAAA... que letra faz este som?*

M: *A?*

P: *Isso, A. E LI? LI... LI... de LEÃO.*

M: *L?*

P: *Isso, L com que? LIIII... é uma vogal.*

M: *I?*

P: *Exato.*

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Permanecemos com o aluno até que ele conseguisse finalizar a primeira frase e depois solicitamos que revelasse o que queria escrever e pedimos que continuasse o texto, pois voltaríamos à sua mesa para realizar a intervenção. No retorno à mesa, iniciamos nova intervenção pedagógica:

Quadro 2: Trecho da interlocução entre a professora e o aluno Miquéias na segunda intervenção pedagógica

P: *O que você escreveu?*

M: *Estou com saudades.*

P: *Vou ler o que está escrito: io deta da pasia as 20:00h, etopo da de. Dá pra entender?*

M: *Não.*

P: *“Então, para que a outra pessoa entenda o que escrevemos, a escrita das palavras precisa estar legível. Ok? Vamos escrever juntos. EU...EEEEUUUUU. Qual a letra que faz este primeiro som? EEEE”.*

M: *Letra E?*

P: *Isso. EUUU. E agora, qual a letra?*

M: *U?*

P: *Parabéns! ESTOU...*

M: *E de novo.*

P: *Isso, pode escrever.*

M: *Junto ou separado?*

P: *Separado, é outra palavra.*

Fonte: Elaborado pela autora 92023)

Como observamos no texto escrito (Figura 6), considerando o que ele tinha para dizer para a amiga, identificamos um recado afetuoso com palavras carregadas de emoção constatação verificada a partir da “estou com saudades”. Palavras portadoras de afetividade conferem acabamento à vida interior e imprimem valores às palavras, as quais surgem a partir de um ponto de vista para ser compartilhado com os outros. Nessa direção, nossas relações sociais organizam nosso mundo interior e recobrem nossas palavras com um dado valor. Um mundo interior possuidor de um “[...] tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2010, p. 295) o qual nos permite participar da vida por inteiro “[...] com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (Bakhtin, 2010, p. 329).

Além de ter consciência do que dizer e para quem dizer, por meio do trabalho de produção de textos, Miquéias se apropriou da categorização funcional das letras, da segmentação dos espaços em branco entre as palavras, das relações entre sons e letras e letras e sons, e mobilizou os recursos discursivos e linguísticos que tinha à disposição para concretizar os seus enunciados. Também observamos que foi no momento de uso dos elementos composicionais do gênero discursivo bilhete que as crianças se apropriaram dele, tanto que Miquéias, com a possibilidade de suas palavras serem ouvidas, inicia direcionando o bilhete a sua interlocutora ao

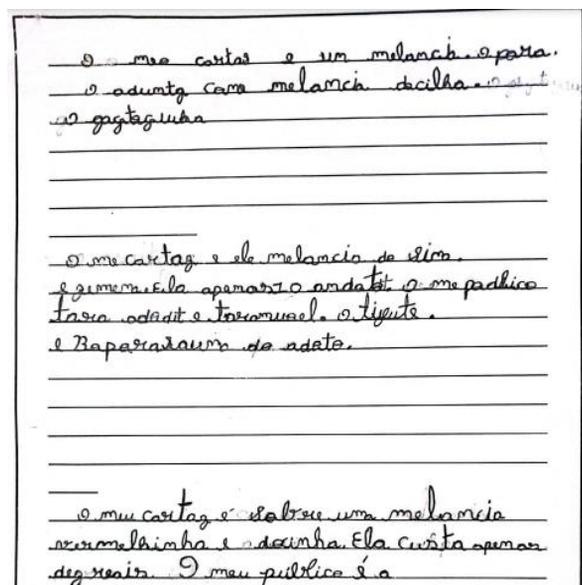
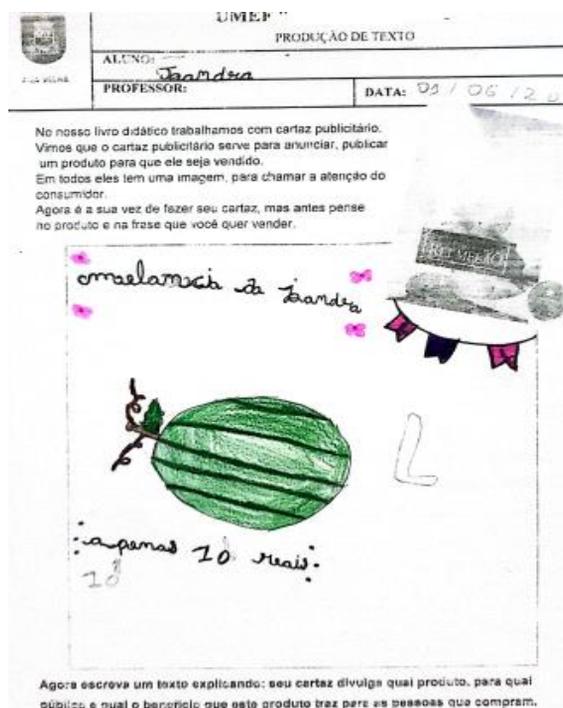
278



escrever o nome de Alísia; em seguida, educadamente, pergunta como ela está; diz que está com saudades e a convida para irem à praça, às 20 horas. No momento de leitura, a escrita o ajudou a rememorar o que queria relatar para a Alísia.

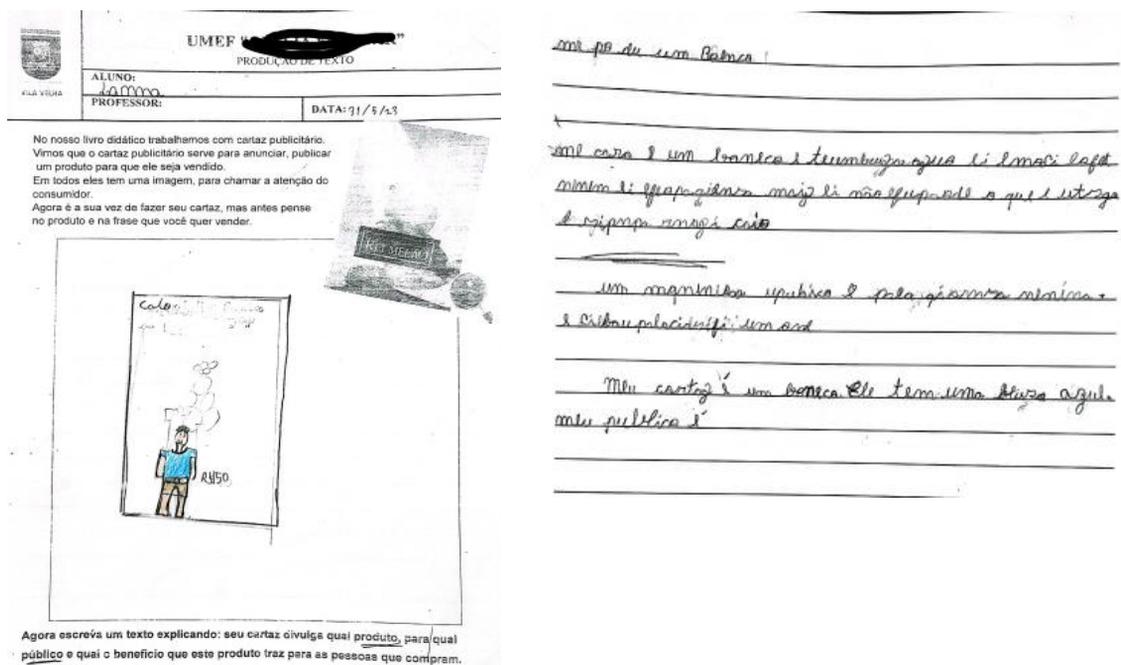
Esse movimento discursivo-enunciativo também ocorreu quando trabalhamos com o grupo de Joandra e Lanna, após redigem um cartaz publicitário (gênero que estava sendo trabalhado no livro didático da turma). Nesse evento, levamos diferentes cartazes publicitários e discutimos a respeito do objetivo dos cartazes e para qual público se direcionava. Depois propusemos que cada criança produzisse o seu cartaz publicitário para ser divulgado no jornal mural da escola. Conversamos sobre os possíveis produtos que poderiam vender, para qual público eram destinados, os benefícios que o produto traria para quem o adquirisse e o enunciado que usariam no cartaz para publicidade do produto (Figuras 7 e 8).

Figura 7: Texto de Joandra



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Figura 8: Texto de Lanna



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Como podemos constatar, a Joandra (Figura 7) escreveu três escritas e a Lanna (Figura 8) quatro. Ao final de cada uma delas, quando nos interpelava, lemos o que escreveram refletindo sobre as incoerências dos textos e sugeríamos como poderiam reescrever, sem, no entanto, apagarem o que haviam escrito. Nosso objetivo não era o de determinar o volume de escrita, mas na natureza do tema a que se propuseram escrever. Após as tentativas iniciais, dialogamos com as crianças na reescrita dos textos. Passamos a delinear a interlocução com a aluna Joandra (Quadro 3).

Na interlocução citada, identificamos que Joandra transcreveu a própria fala, revelando sua compreensão entre o oral e o escrito, refletindo sua experiência pessoal. Isso ocorre na fase inicial de alfabetização porque a criança ainda não se apropriou das regras do sistema de escrita que é alfabético-ortográfico. Essa ocorrência serviu para indicar o tipo de intervenção necessária para que ela se apropriasse das principais convenções que regulam sistema de escrita. Ressaltamos que é necessária “[...] uma mediação qualificada dos professores que, por sua vez, só é possível se houver um planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula [...]” (Gontijo, 2008).

5. ENUNCIÇÕES FINAIS

A aprendizagem das crianças nos textos produzidos, ao longo do projeto, nos reitera, ainda que minimamente a defesa da produção de textos como unidade de ensino desde o início da alfabetização de crianças, bem como a necessidade de relações dialógicas ações dessa natureza, entre as crianças e as outras crianças, as crianças e a pedagoga, acompanhada das licenciandas. Possibilitaram destacar a importância das práticas pedagógicas ancoradas na perspectiva enunciativo-discursiva da alfabetização para a tomada de consciência das unidades menores da língua, pois refletindo sobre os seus erros e os acertos na escrita, os alunos analisam e se apropriam das relações entre sons e letras e letras e sons. A clareza revelada a partir das condições de produção de textos, nos permite compreender que a educação não consiste num ensino artificial, mas envolve necessariamente atividades de produção de sentidos, em que os sujeitos participantes do ato comunicativo são ativos e responsivos. O fato é que a experiência discursiva individual de qualquer criança, qualquer ato social se constitui e se desenvolve em uma interação social contínua com os enunciados individuais dos outros. Quando incentivadas a produzirem textos, por meio da mediação pedagógica, as crianças escrevem expondo suas ideias e desejos e, nesse processo, realizam reflexões sobre os aspectos linguísticos e se apropriam da linguagem escrita.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.