

ENSINO REMOTO MEDIADO POR PROJETOS DE TRABALHO NA DISCIPLINA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM A TURMA DE 3º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA, IFPR, CAMPUS CURITIBA

REMOTE TEACHING MEDIATED BY WORK PROJECTS IN THE DISCIPLINE OF ALPHABETIZATION AND LITERACY: AN EXPERIENCE WITH THE THIRD PERIOD CLASS OF THE PEDAGOGY COURSE, IFPR, CURITIBA CAMPUS

ENSEÑANZA REMOTA MEDIADA A TRAVÉS DE PROYECTOS DE TRABAJO EM LA ASIGNATURA DE ALFABETIZACIÓN Y LETRAMENTO: UNA EXPERIENCIA CON EL GRUPO DEL 3º PERÍODO DEL CURSO DE PEDAGOGÍA, IFPR, CAMPUS CURITIBA

Vanessa Lopes Ribeiro¹

1

Resumo: Este artigo tem como objetivo compartilhar uma experiência de ensino remoto realizada com a turma de 3º período do curso de Pedagogia do IFPR, campus Curitiba, no componente curricular de Alfabetização e Letramento ao longo do 1º semestre do ano letivo de 2020. Diante da inviabilidade de aulas presenciais devido à pandemia causada pelo Covid-19, tornou-se imperativo, dentre tantas outras situações, repensar a educação e buscar caminhos possíveis para se oferecer o ensino remoto de forma que não se tornasse um ensino à distância (EaD). Diante desse contexto, em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o *Google Classroom*, com o cuidado de não oferecer aulas meramente informativas, mas mediadas por práticas pedagógicas significativas aos estudantes, é que se propôs o trabalho por projetos ao mesmo tempo em que os discentes também enfrentaram o desafio de ir compondo um projeto de trabalho de alfabetização para crianças das séries iniciais do fundamental 1 a partir de leituras disponibilizadas no AVA e discussões em encontros síncronos semanais, em exercício metalinguístico. O resultado deste trabalho pode ser observado a cada etapa do desenvolvimento do projeto, enriquecido de forma contínua à medida que os estudantes avançavam na compreensão dos conceitos trabalhados e transformados em práticas pedagógicas em sequência didática consistente.

Palavras-chave: Pedagogia. Ensino remoto. Projetos de trabalho. Alfabetização.

Abstract: This article aims to share a remote teaching experience carried out with the third period class of the Pedagogy course at IFPR, Curitiba campus, in the curricular component of Alphabetization and Literacy throughout the first semester of the 2020 academic year. Due to

¹ Professora efetiva do Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba. Doutora em Tecnologia - Tecnologia e Trabalho, construções discursivas. E-mail: vanessa.ribeiro@ifpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2447-4919>.

the unfeasibility of face-to-face classes due to the pandemic caused by Covid-19, it became imperative, among many other situations, to rethink education and seek possible paths to offer remote learning in a way that it would not become distance learning (DL). Given this context, it was proposed to work through projects in a virtual learning environment (VLE), the Google Classroom, taking care not to offer merely informative classes, but mediated by significant pedagogical practices for students, while the learners also faced the challenge of composing a literacy work project for children in the first grades of elementary school based on readings made available in the VLE and discussions in weekly synchronous meetings, in a metalinguistic exercise. The result of this work can be observed at each stage of the project's development, continuously enriched as the students progressed in understanding the concepts worked on and transformed into pedagogical practices with a consistent didactic sequence.

Keywords: Pedagogy. Remote teaching. Work projects. Literacy.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo compartir una experiencia de enseñanza remota realizada con el grupo del 3º período del curso de Pedagogía del Instituto Federal do Paraná - IFPR, campus Curitiba, en el componente del currículo de Alfabetización y Letramento a lo largo del 1º semestre del año académico 2020. Dada la inviabilidad de las clases presenciales debido a la pandemia causada por Covid-19, se hizo imperativo, entre muchas otras situaciones, repensar la educación y buscar posibles formas de ofrecer aprendizaje remoto de una manera que no se convirtiera simplemente en un aprendizaje a distancia (EaD). En este contexto, en un entorno de aprendizaje virtual (EVA), el Google Classroom, cuidando no ofrecer clases meramente informativas, sino mediadas por prácticas pedagógicas significativas para los estudiantes, se propuso a través de trabajo por proyectos al mismo tiempo en que los estudiantes también enfrentaron el desafío de componer un proyecto de trabajo de alfabetización para niños de los grados iniciales de la escuela primaria, basado en lecturas puestas a disposición en el EVA, y discusiones en reuniones sincrónicas semanales, en un constante ejercicio metalingüístico. El resultado de este trabajo se ha podido observar en cada etapa del desarrollo del proyecto, enriquecido continuamente a medida que los estudiantes avanzaban en la comprensión de los conceptos trabajados y los convertían en prácticas pedagógicas con una secuencia didáctica consistente.

Palabras clave: Pedagogía. Enseñanza remota. Proyectos de trabajo. Alfabetización.

Introdução

Pouco antes de o mundo ser deflagrado pela pandemia do Covid-19, lembro-me de estar em sala de aula ministrando o componente de Alfabetização e Letramento, 3º período, IFPR, campus Curitiba. Nas poucas semanas em que tivemos encontros presenciais, um mantra Vygotskyniano nos acompanhava, o de que na educação, as práticas de ensino-aprendizagem se constroem pelas interações sociais. No entanto, tal qual essa adversativa nesta frase, tivemos que repensar sobre como se daria esse processo sem o vibrante convívio diário acadêmico mediado pelo diálogo não só pela linguagem oral, corporal, mas também pelos olhares.

Se seria um desafio estabelecer mediações de qualidade entre docente e o grupo de estudantes já adultos, ficamos imaginando como seria para as professoras das séries iniciais do fundamental 1. Diante disso, o coletivo de professores do curso definiu que o objeto de estudo de cada componente curricular seria a análise das videoaulas elaboradas por membros da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e ofertadas de maneira remota, por um canal de televisão, aos estudantes em fase de alfabetização.

Esse contexto tornou ainda mais instigante nossa leitura compartilhada do livro *Alfabetização e Letramento*, de Magda Soares. Os conceitos de alfabetização e de letramento passaram por atividades bem diversificadas a cada capítulo que avançávamos para uma construção coletiva dos sentidos desses termos. A autora é bem perspicaz em sua estratégia narrativa ao indicar o que é, mas ao mesmo tempo por que também não o pode ser. Assim, instalava-se um trabalho de letramento com o gênero textual acadêmico junto aos estudantes do curso de Pedagogia, para além do que fazer ou não em sala de aula para que uma criança aprenda a ler e a escrever.

Diante desse panorama, como docente, fiquei pensando em como poderia organizar uma didática que mobilizasse os estudantes. Muitos deles não tinham habilidades para lidar em plataformas virtuais, não possuíam internet de qualidade, computadores em casa e um ambiente adequado de estudos em sua própria residência, muitas vezes compartilhada com outras pessoas da casa em *home office* e filhos. Depois de buscas rápidas sobre plataformas virtuais, considerei o *Google Classroom* mais intuitivo do que o *Moodle*, por exemplo.

Os encontros síncronos foram gravados para facilitar o acesso dos acadêmicos à aula quando a internet estivesse mais estável e os filhos mais acomodados em horário mais silencioso em casa ou os equipamentos de informática livres de outros usuários. A cada semana de encontro síncrono, havia um tópico para organização, contendo *link* para entrada, leituras necessárias, material utilizado na aula e atividades a serem executadas em momentos assíncronos com data de postagem flexibilizada. Essa parte mais técnica de preparar o ambiente virtual de ensino demandou algum tempo para que esta professora que vos fala conseguisse aprender a utilizar tais ferramentas, o que se tornou possível graças ao compartilhamento de experiências com outros colegas em projetos interdisciplinares, depois na participação em cursos online, a fim de explorar bem cada possibilidade do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

Alocada a turma nesse ambiente, algumas questões de ordem prática foram surgindo: como seria minha interação com os estudantes para evitar aulas demasiadamente

informativas, centradas apenas na figura de docente? Haveria possibilidade de estreitar nossos laços afetivos estando separados por mosaicos do *Google Meet*? Em relação a este aspecto, logo percebemos que entre nossas imagens em mosaico havia um pouco de nossas particularidades ali, filhos aparecendo na tela, barulho dessas crianças... Eu estava na casa dos estudantes ao mesmo tempo em que eles estavam na minha, vivendo situações pessoais muito semelhantes.

Há tempo me sinto desconfortável com o sistema de ensino tão fragmentado, normalmente dividido por temas ou conteúdos, constituídos por leituras, comentários e atividades avaliativas sem garantir articulação dos conteúdos de um componente curricular e entre os demais componentes do curso. Além disso, a manutenção de nosso evento anual, o JOCIF (Jornadas Científicas do IFPR), mesmo em ano atípico, lembrando-nos da importância do tripé ensino, pesquisa e extensão, funcionou como um motivador importante na organização da disciplina em projeto de trabalho que poderia se converter em publicação dos estudantes. Dessa intenção pactuada em contrato de trabalho com os estudantes, derivou este objeto para nosso trabalho remoto, com o propósito de desenvolver práticas de letramento e de alfabetização destinadas ao 1º ano do Fundamental I, constituídas de sequência didática com abordagem interdisciplinar.

Para tanto, passamos a analisar a videoaula selecionada, cuja sequência didática se respaldou na leitura de um texto de literatura infantil. O gênero literário permite a construção de um espaço de letramento muito significativo para o processo de aprendizagem da criança em fase de apropriação da leitura e da escrita. Quando o professor lê uma história, ele se torna um modelo de leitor para a criança. Quando o professor escreve com ou para sua turma, ele é o escriba. Em ambas as situações, o papel do docente é criar práticas propícias para a aprendizagem de seus educandos.

É através da literatura que a criança conhece diferentes lugares e a diversidade de pensamentos, com a possibilidade de enriquecer sua imaginação e de construir sua alteridade. Para além dessas funções, a literatura também propõe à criança a proximidade com uma linguagem bastante peculiar, conotativa, em que a escolha das palavras faz toda a diferença, já que, muitas vezes, a voz do narrador, por exemplo, não se assemelha ao uso cotidiano da linguagem a que seus receptores estão acostumados. Além disso, a criança amplia seu vocabulário e também se vê como sujeito da linguagem, que interage socialmente a partir de práticas sociais propostas nesse contexto de alfabetização e de letramento.

A análise e discussão acerca dessa temática ocorreram em encontros síncronos semanais em que conceitos centrais da disciplina de Alfabetização e Letramento foram estudados de forma bem minuciosa, com base em Soares (2018), Lerner (2002) e Cagliari (1999). A partir dessa etapa de trabalho, cada grupo de estudantes apresentou sua proposta de projeto de ensino interdisciplinar pautada numa concepção de ensino de alfabetização emancipadora.

O resultado deste trabalho se traduziu na riqueza do próprio processo, alimentado pelas reflexões e proposições desses futuros docentes em seus projetos de trabalho, cujo planejamento demonstrou quais os saberes necessários precisavam apreender para conduzir uma criança a ler uma palavra de forma significativa, e com tentativas de registro cuja escrita não representasse meramente um erro mas sua fase de apropriação linguística que é única, tendo em vista todo seu repertório cultural familiar, e que essa fase precisa ser levada a outra a partir de permanentes atividades de reflexão linguística.

Construção de uma prática pedagógica metalinguística

Ser docente nos mais variados níveis de ensino requer um certo cuidado com o planejamento didático. Se o docente alfabetizador é leitor e escreva para a criança e define sua postura como parte da aula, o docente do ensino superior passa a ser uma espécie de modelo pedagógico aos seus estudantes, quando os leva à reflexão teórica e desta para a prática, como dimensão socializadora da aula.

Nesse sentido, a preocupação foi a de desenvolver uma prática pedagógica por projetos de trabalho, ainda que de forma remota, com foco na recusa à proposta de transmissão de informações, permitindo aos futuros docentes que se tornassem protagonistas de sua própria formação em combate a um projeto de educação que desvaloriza o docente para investir na terceirização educacional, com modelos prontos a serem apenas executados.

Para tanto, seria necessário um planejamento com sequência didática que proporcionasse uma aprendizagem com exigência de formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, de seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação realizadas, tanto pelo docente quanto pelos discentes. Portanto, segundo Veiga (2011), é preciso compreender a aula como lugar privilegiado da vida pedagógica num incessante ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, organizado pelo professor e seus alunos.

Pensando nessa proposta, algumas reflexões foram necessárias: como ler um texto acadêmico sobre a importância de se trabalhar com projetos temáticos no processo de letramento e de alfabetização e debater o tema se as aulas no curso de formação inicial docente se desenrolarem de maneira fragmentada? Como atender à angústia desses futuros docentes em relação a uma prática dessa natureza tão somente com leituras de textos acadêmicos descritivos e até mesmo prescritivos acentuando a famigerada dicotomia entre teoria e prática?

Uma metodologia por projetos de trabalho demanda uma articulação entre teoria e prática num constante movimento em que futuros profissionais possam desenvolver uma formação crítica que os tornem capazes de pensar antes, durante e depois de terem realizado suas ações. Logo, para Hernández e Ventura:

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998, p. 61).

6

Diante disso, propus ao grupo a organização de um projeto seguindo um eixo que pudesse, ao longo do processo, responder algumas das preocupações iniciais diante do desafio de organizar uma disciplina de forma remota sem perder de vista uma formação na perspectiva histórico-crítica, mediante desafios da educação na contemporaneidade, cuja lógica se baseia no processamento das informações e não no repasse delas. Se a organização de uma aula ocorrer apenas o repasse de informações será praticamente desnecessária a presença de um professor, já que as tecnologias de informação o fazem de maneira bem assertiva. No entanto, o processamento das informações apresentadas pelos dispositivos tecnológicos depende de um ensino calcado no desenvolvimento da leitura crítica, de um letramento eficiente.

Nesse sentido, o papel do docente passa a ser mais do que nunca de mediador do que simplesmente de quem possui o conhecimento a transmiti-lo. Possuir conhecimento não significa saber ensinar. Ensinar requer uma organização específica dos conhecimentos em

permanente estabelecimento de relações provocadas por um professor mediador que possui conhecimento, mas em condições e disposição de problematizá-lo, a fim de oferecer uma vivência aos seus estudantes, permitindo-os perceber que todo conhecimento está articulado a uma rede maior, cheia de possibilidades de inter-relações.

Projeto de trabalho: construção de uma narrativa dialógica

Ao se propor um trabalho para além dos sentidos do signo, ou seja, pensar nos sentidos de forma mais ampla, fala-se, obviamente, também do signo ideológico. Sim, nossas escolhas pedagógicas estão estreitamente ligadas a um viés ideológico. Mesmo que um docente queira se impor de forma neutra, o que sabemos não ser possível, ele está tomando uma decisão – a de limitar os conhecimentos dos estudantes tão somente no âmbito da escola e não dela em diálogo com os vários setores da sociedade, apagando, dessa forma, até mesmo o repertório dos próprios estudantes.

Ler o livro de Magda Soares sobre alfabetização e letramento sem pensar nas suas épocas de produção e sem articulá-lo com os dias atuais seria proceder uma leitura apenas de decodificação dos signos. Isso seria praticamente o mesmo que ler uma obra literária para crianças de séries iniciais do Fundamental 1 pensando tão somente na narrativa no âmbito da ficção, a história contada e não em como ela é contada e, ainda, como o trabalho com esse tipo de gênero textual estaria dialogando com outras vozes. É o docente quem precisa fazer essa mediação em uma sequência didática cujas partes vão compondo um todo coerente. Tanto em um nível de trabalho quanto no outro, estamos lidando com a palavra, que não é uma unidade neutra por ter uma natureza dialógica. Para Bakhtin (2011), a palavra é sempre interindividual, pois reúne as vozes de todos aqueles que a utilizam historicamente. Compreender essa relação é fundamental para qualquer indivíduo, mas no caso dos cursos de formação inicial de docentes, ela é crucial, tanto para um estudante acadêmico quanto para o docente, já que ambos passarão boa parte de sua formação em contato com a palavra do outro, seja através de vídeos, discussões nas aulas, leitura de textos teóricos. Logo, a palavra é indissociável do discurso, nos sentidos histórico e ideológico, por ser uma síntese de práticas discursivas historicamente constituídas.

Para ilustrar essa situação, busquei no grupo de estudantes quais os sentidos que a palavra alfabetização tinha para eles. Dentre tantas respostas, como ensinar a ler e a escrever, a que mais se repetia é que se tratava de método, ou seja, que alfabetizar requer um método.

Entretanto, quando solicitei um esclarecimento sobre método, este fora reduzido em silábico, alfabético, global e fônico. Esse último, incessantemente enfatizado como o melhor por ser cientificamente comprovado, conforme propaganda em rede nacional promovida pelo Ministério da Educação.

Diante desse resultado, postei no AVA dois materiais complementares: a gravação de uma mesa de debate na USP, intitulada “Letramento e Método Fônico”, na qual estavam presentes Roxane Rojo e outros importantes pesquisadores da área, apresentando resultados de estudos também comprovados cientificamente sobre a ineficiência desse método com divulgação pelo *youtube*; uma entrevista de Magda Soares à revista Carta Capital como direito à resposta às colocações ofensivas do então Secretário de Alfabetização do MEC, Carlos Nadalim; uma entrevista com Magda Soares sobre o processo de alfabetização na pandemia, também pelo *youtube*. A orientação em relação aos dois primeiros materiais foi a de registrar os argumentos de diferentes posicionamentos sobre o método fônico. Notei que meus alunos nutriam a expectativa de que eu, docente, “detentora” do conhecimento, bateria o martelo para resolver quem estava certo, ou melhor, quem estava com a verdade. O grupo se sentiu um tanto provocado porque não apresentei “a resposta”, e os convidei a embarcar na leitura do livro de Magda Soares e de outros textos na sequência.

A leitura de resultados de pesquisas acadêmicas é imprescindível na formação docente. É principalmente a partir dela que podemos buscar mais do que respostas, mas espaço de diálogos, colaborativos para incessantes buscas, mesmo que discordemos de determinados posicionamentos. É desta forma que a ciência caminha, que o conhecimento se amplia ou se renova. É desta forma também que a aula deveria ser encaminhada, na busca coletiva, docente e estudantes, na construção de conceitos necessários à resolução de um problema, um projeto de trabalho em comum. Como docente, eu tinha o desafio de organizar a disciplina em projeto de trabalho, cuja produção final dos estudantes fosse a elaboração coletiva de uma proposta de alfabetização também por projeto apontando algumas articulações com outras áreas do conhecimento. Então, tendo definido o norte da disciplina, um problema a ser investigado e, levando em consideração a adoção de uma metodologia de trabalho por projeto, precisava levar os estudantes de Pedagogia a interagir nos encontros síncronos e atividades assíncronas, para associar todo o repertório teórico a uma prática a ser desenvolvida ao longo de nossos encontros.

Quanto à leitura do livro *Alfabetização e Letramento*, os estudantes comentaram muito sobre a atualidade do texto da autora, dos dados sobre o fracasso com o trabalho de

alfabetização no Brasil em tempos históricos distintos. Esses estudantes puderam perceber que os sentidos das palavras alfabetização, letramento e método, por exemplo, não se encerram em si mesmas, mas também na relação entre elas, marcadas por um viés histórico e ideológico. A percepção de que o método no sentido de organização, planejamento, estratégia, técnica ou “um como fazer” é muito mais pertinente ao processo de alfabetização do que simplesmente a tipo específico de método. Afinal, durante a leitura de Soares (2018), eles puderam constatar que uma alfabetização mais focada no significativo pode fazer sentido para uma criança de classe rica, cujo contexto de letramento é diverso, do que para a mais pobre sem acesso a livros ou a pais alfabetizados. A turma considerou também empobrecedor o processo de alfabetização limitado ao método fônico, já que nem toda criança aprende da mesma forma, e que não podemos desvincular alfabetização de letramento. Afinal, ninguém se alfabetiza com os fonemas das letras do alfabeto, porque se há relação entre fonema e grafema, em alguns momentos haverá falha, como no caso da letra “s” que corresponde a sons diversos. Para além desse fato, os estudantes concordaram que o método tão defendido pelo atual governo não busca o desenvolvimento de um leitor crítico e nem mesmo de um texto com autoria.

Esses dados foram aparecendo em registros semanais, postados pelos estudantes, e em suas falas ao longo dos momentos síncronos. Esse material permitiu elaborar, ao final da disciplina, um diário de bordo cujo conteúdo se tornou um modo de avaliação permanente dos estudantes, que puderam regular seu processo de aprendizagem a partir do que escreviam e do que precisavam reescrever, tendo em vista minhas intervenções com devolutivas em cada diário que, por sua vez, também regiam o direcionamento das minhas aulas.

Em uma das aulas síncronas, uma estudante, após apresentar seu projeto em desenvolvido com outra colega, indagou sobre como uma criança leria palavras de um texto vendo-as pela primeira vez e se seria necessário trabalhar a composição dessas palavras previamente. Esse tipo de pergunta só aparece em aula se o discente se sente envolvido e à vontade, se ele pensou em uma prática a partir do aporte teórico. Dúvidas desse quilate nos permitem voltar ao texto teórico, a retomar concepções de linguagem que precisam ser permanentemente esclarecidas para assegurar o sucesso de um processo de alfabetização via perspectiva dialógica da linguagem. Além disso, o termo sequência didática passou a fazer mais sentido, inclusive um maior cuidado na organização das etapas e tipos de atividades elaboradas pelo grupo, sem cópias de materiais prontos.

Na videoaula da SME, nosso objeto de análise foi o eixo temático sobre um livro de literatura infantil, *Carmela Caramelo*, de Cris Rogério e ilustrações de André Neves. A professora apresentou o título, autora, ilustradora, editora e leu a história dialogando com as crianças, dando tempo para que elas pensassem em casa e talvez respondessem no contexto familiar. Depois disso, houve um trabalho com as partes da história, sequência dos acontecimentos na narrativa. Posteriormente, as atividades destacavam as frases e, por fim, as palavras, as sílabas e as letras, sempre de forma comparativa e hipotética. Poderíamos ter sintetizado essa proposta como método globalizante, de estruturas linguísticas de maior dimensão para as menores, não fosse o propósito, a relação da narrativa com a impossibilidade de dar abraços nas pessoas queridas em função de um contexto real. Seguindo essa lógica, a maioria dos grupos desenvolveu um esboço de seus projetos, munidos dos conceitos sobre alfabetização e letramento abordados por Soares e discutidos nos momentos síncronos.

Apesar da complexidade que pode ser para uma criança se apropriar da leitura e da escrita, tendo em vista outros fatores que não apenas os linguísticos, a indicação do texto de Massini-Cagliari (1999) serviu como um gatilho para despertar o grupo para uma leitura com maior engajamento. Afinal, tinham que responder à seguinte questão: o que um docente precisa saber para ensinar uma pessoa a ler e a escrever? (A estratégia da leitura detetivesca sempre funciona!). Como linguistas, os autores trazem uma discussão sobre a importância de o futuro docente conhecer aspectos linguísticos e questiona o fato de que a escola tira as crianças de seu ambiente natural e as coloca em contexto escolar artificial, desrespeitando, muitas vezes, seu repertório cultural, social e linguístico. Na escola, a linguagem da criança passa a ser avaliada constantemente e o processo de aquisição da linguagem pode ser ainda mais complexo no caso da criança, cuja fala se distancia muito da norma padrão, parte da sua fala para escrever, quando o docente não consegue propor intervenções que, aos poucos, permitam que essa criança escreva como se deve escrever, ortograficamente.

Embora a decifração carregue uma carga negativa, ela tem o seu momento no processo de alfabetização. Então, a criança começa a escrever uma palavra, inicialmente, por decifração, utilizando o princípio acrofônico (sabemos que apenas ele não basta) e, aos poucos, o docente deve propor a conferência ortográfica, em constante exercício de reflexão linguística, de aprender a aprender, sempre mediado pelo professor. Isso também ocorre no campo da leitura, de mais fácil aquisição para a criança, ou seja, o leitor vai juntando os sons

até chegar ao final da palavra que será identificada pelo falante da língua, não apenas pelo reconhecimento dos signos, mas pelo seu significado, representação de uma ideia.

Esse seria um caminho mais seguro e de respeito à criança em processo de alfabetização. No entanto, essa é apenas uma parte muito pequena do trabalho a ser desenvolvido com séries iniciais. Ao se fragmentar os objetos para fins didáticos, deve-se tomar o cuidado de não os afastar demasiadamente das práticas sociais. Essa separação não pode ser vista como pré-requisito para utilização da linguagem escrita, para interpretação e produção de textos escritos condizentes aos diferentes gêneros que circulam na sociedade (LERNER, 2002). A turma precisa estar inserida em contexto de letramento, em projetos de trabalho em que ela se sinta parte das discussões ocorridas em aula, em que ela compreenda o objetivo das atividades propostas. De forma semelhante, também precisam os estudantes das licenciaturas.

Compartilhamento de projetos: os sentidos de alfabetização e letramento na prática

Ensinar a ler a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito (LERNER, 2002, p.17).

Da leitura e análise da obra de Magda Soares, podemos sintetizar que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio de um contexto de letramento e de atividades de letramento, que só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. A videoaula analisada, apesar de apresentar uma sequência didática consistente, não conseguiria cumprir essa função. Os momentos de reflexão linguística propostos pela docente não teriam a atenção de boa parte das crianças, além da falta do espaço de letramento em que a sala de aula se configura. Em função disso, não foi nossa intenção apresentar projetos que pudessem ser exitosos nesse contexto pandêmico. Já há estudos que indicam que as crianças nessa etapa escolar foram as mais prejudicadas com o fechamento das escolas, apontando como dados a falta de acesso à internet, de aparelhos eletrônicos, de motivação e de auxílio da família no processo da alfabetização (LUIZ, 2020).

Apesar dessas ponderações sobre os problemas do ensino remoto, observei nos registros dos acadêmicos(as) alguns comentários positivos sobre a videoaula, como a pertinência do tema do livro sobre sentir saudades de quem está longe num momento em que isso era uma realidade para o mundo todo. Destacaram também o esforço de a professora ler a história de modo mais teatral. Compartilharam vídeos no *youtube* em que contadores

profissionais interpretavam a história de Carmela Caramelo. Observaram também outras possibilidades de se trabalhar a obra, principalmente ligadas ao campo da arte, já que a personagem Carmela gosta tanto de cores, de misturar cores. Mas o aspecto mais importante ressaltado pelo grupo de discentes foi compreender que ler livros em aula era uma oportunidade de levar a criança a formar opinião sobre eles, a desenvolver sua oralidade, apontando se gostou ou não e por quê, num espaço privilegiado de letramento crítico. Afinal, como a própria autora do livro *Carmela Caramelo* resalta, tem coisas na vida de que gostamos e outras de que não gostamos, tem dias que sim e dias que não.

Todo esse repertório constituído ao longo da disciplina de Alfabetização e Letramento pode ser constatado nos projetos desenvolvidos pelos estudantes. No entanto, uma análise aprofundada desses trabalhos ficará para um outro projeto de escrita. Apresentarei de forma bem resumida apenas algumas propostas, ainda que sob o risco de traduzi-las sem a riqueza das apresentações em momentos síncronos, recheados de comentários de ordem teórica e prática.

Projeto Sacola Viajante: construir um repertório de leitura mensal. Cada dia uma criança levará a sacola com um livro dentro. Leitura em família. Explorar oralmente as opiniões da criança sobre o texto. Escrita coletiva das considerações de cada criança sobre o livro. A partir do texto coletivo, desenvolver atividades de reflexão linguística como sequência de ideias, seleção de palavras por semelhanças de fonemas e grafemas. Mais adiante, quando se instalar essa rotina e as crianças se apropriarem mais da leitura e da escrita, todas levarão, semanalmente, em sua sacola, o livro escolhido para a leitura em família, com discussões mais amplas e registros individuais cada vez mais individuais, a partir dos quais o docente vai propondo questões de reflexão linguístico conforme a dificuldade e nível de escrita de cada criança. Apresentação do livro aos pais.

Projeto Mercado da turma: leitura da obra *O aniversário do Seu Alfabeto*, de Amir de Piedade. Construir um mercado com sucatas, que por sua vez, representarão letras do alfabeto. Temas: reciclagem, preço, dinheiro, situações-problema. Relacionar fonema-grafema. Significante e significado – embalagens dos produtos para o mercado, conhecimento das letras do alfabeto, princípio acrofônico. Simulação do funcionamento do mercado na sala, cada grupo de alunos com um setor: limpeza, comida, padaria, bebida, produtos de higiene etc. Placa de identificação dos setores. Preço nos produtos. Produção de notas de 1 real, 5 reais e 10 reais (junta 10). Docente anota casos de interação entre comprador e vendedor para elaboração de situações-problema. Escrita coletiva. Resolução dos problemas. Atividades de

reflexão linguística a partir dos nomes dos produtos. Produção de lista de compras. Simulação de brincar de mercado com a participação dos pais.

Projeto Para saber mais sobre cultura indígena: leitura da lenda *Mani, a origem da mandioca*, Coleção Guarani, vários autores. Explorar a lenda e imagens como fonte histórica para saber os costumes indígenas. Leitura de imagens. Tentativa de escrita a partir de imagens. Grupos de palavra (campo semântico): habitação, comida, práticas, membros da tribo. Construção de um painel sobre essa pesquisa na parede da sala. Leitura de textos informativos para a criança sobre a cultura indígena. Escrita coletiva de informações (a cada dia ou semana) para o mural. Atividades de reflexão linguística a partir dos textos lidos e escritos coletivamente e individualmente. Escrita individual com interferências do docente para garantir avanços no processo. Apresentação do painel aos pais ou a uma outra turma da escola.

Projeto Tarsila do Amaral: leitura do livro *Papagaio Juvenal*, de Mércia Maria Leitão e Neide Duarte. Tarsila do Amaral (biografia), pintura (obras e estilo). Diversidade de frutas, quem gosta ou não de frutas, quais. Importância do rio na história e em outras civilizações. Analisar imagens das pinturas da artista coletivamente e depois em grupos. Escrever palavras-chave como registro de compreensão da obra. Pintar uma paisagem bem colorida, estilo Tarsila. Apresentar a pintura à turma. Gênero receita: salada de frutas. Fazer piquenique na escola. Escrever lista de compras com a ajuda de alguém em casa. Produção coletiva de lista de compras em sala. Rimas. Fonemas e grafemas, parte das palavras, em atividades diversas de reflexão linguística. Apresentação das pinturas das crianças aos pais.

Projeto Livro-jogo: leitura do livro *A Casa Sonolenta*, Audrey Wood. Conto cumulativo. Memorização como desafio. Ordem dos acontecimentos. Ilustração de cada parte da história por grupo, cada qual com um acontecimento, um livro-jogo por grupo. Tentativa de escrita daquela parte da narrativa em fichas. Essas fichas serão as peças do jogo a serem colocadas em cada ilustração. Para tanto, atividades variadas com as palavras da história, personagens, a partir de reflexão linguística coletiva, individual, incluindo as tentativas de escrita de cada parte da história, conferência com fichas elaboradas pelo docente. Jogar o jogo no grupo. Convidar os pais para jogar.

Projeto História dos nomes da turma: leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, com tradução de Gilda de Aquino. Explorar sentido de memória na narrativa. Nomes das personagens. Relato oral como fonte histórica. Pesquisa da história do nome em casa, os pais contam para a criança e depois escrevem em formulário específico.

Cada criança conta para seus colegas a origem de seu nome. Confecção de crachás com um desenho (pode ser de algum animal ou algo de a criança goste muito). Varal na sala para exposição dos crachás. No início de cada aula, cada uma pega o seu ou pode pegar de um colega e entregar a ele, pode descobrir qual nome tem a mesma letra inicial do seu etc. Manter atividades variadas com os nomes que aparecem na história, personagens, a partir de reflexão linguística coletiva, individual. Construção coletiva de texto a partir de dados/relatos. A ficha com relato dos pais deve ser digitada em letras maiúsculas. Explorar cada relato diariamente em sala como atividade de leitura. Exercícios linguísticos a partir dos mais variados materiais produzidos. Convidar os pais para conhecer o livro dos nomes (livro em A3, para que os textos sejam digitados com letras graúdas em maiúsculo).

Considerações finais

Nenhuma dessas propostas de projeto de trabalho teria êxito se aplicada remotamente. Elas dependem muito de interações em seus mais variados aspectos. Entretanto, como mencionado anteriormente, não pretendo fazer apologia a uma educação fora do espaço escolar, embora ela aconteça também em outros lugares. A educação não é uma função única e exclusiva da escola. Não quero fazer apologia ao uso de tecnologias na educação como forma de resolver boa parte de seus problemas, como divulgam boa parte das escolas privadas e políticas públicas que se esquecem de investir no material humano, na valorização de salário e na formação inicial e continuada dos professores e das professoras.

As tecnologias são ferramentas bem importantes e posso afirmar que utilizá-las neste momento de extrema necessidade foi muito profícuo, pelo menos para mim e para os estudantes de graduação envolvidos nesta experiência. Todos aprenderam a criar *links* para *meet*, a apresentar seu trabalho na tela, a organizar sua fala em situação mais formal nas aulas síncronas e em eventos científicos. Em momentos de formação ofertados pelo curso, seja em treinamentos quanto ao uso de tecnologias ou em discussões de algum tema pertinente à área, saímos todos mais fortes. Alguns, sem acesso a computadores, fizeram com o celular um verdadeiro milagre. As aulas gravadas me permitiram congelar situações de interação que no presencial eu não teria conseguido. Esse material foi o que me motivou a escrever este relato. Só que ao resgatar cada aula, vi que ainda podia ter sido diferente, melhor, no sentido de ter oferecido à parte uma discussão teórica sobre a organização de currículos por projetos de trabalho. O tempo da disciplina é muito curto e precisa estar articulada a outras, em projetos

de trabalho interdisciplinares com organização curricular também diferenciada da que temos hoje na maioria dos cursos de licenciatura em pedagogia.

Normalmente, um projeto de trabalho requer um produto final e, neste caso, apesar de parecer redundante, foi a elaboração de um projeto de trabalho destinado a séries iniciais do fundamental 1 a partir do aporte teórico da disciplina de Alfabetização e Letramento. Ao fim do meu tempo com o grupo do 3º período, cheguei à conclusão de que o processo, o nosso trajeto de estudo, foi o melhor resultado. Como diria Riobaldo, personagem de Rosa (1976) de *Grande Sertão Veredas*, “O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Estando eu agora do lado de cá, na chegada, já não consigo materializar em palavras o processo tal qual ocorrera, ainda que esteja em gravações de aulas, e-mails e reuniões online com cada grupo. É que nessa travessia, acumulei vozes com as quais tive a felicidade de conviver e me tornei um outro-eu.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Publicado originalmente na União Soviética em 1979.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Presidência da República. Brasília/DF, 2020.

CANAL TV ESCOLA CURITIBA. Língua Portuguesa – 1º ano – aula 01. **Youtube**, 13/04/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0rdcxNCMOrk>.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINGUAGEM, Cultura, Educação e Tecnologia – Projeto Nacional de Letramento. Debate I: Letramentos e Método Fônico. **Youtube**, 20/05/2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rS-uQ7glp7w>.

LUIZ, Silvana de S. F. **Alfabetização na pandemia: realidade e desafios**. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ROGERIO, Cris. **Carmela Caramelo**. São Paulo: Cortez, 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p. 30.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Entrevista no canal Futura**. 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 267-298.

Recebido em: 02 de maio de 2022.

Aprovado em: 25 de junho de 2022.