

Organizadores:
Francisco Ari de Andrade
Ilana Maria de Oliveira Maciel
Antonio Gilvamberto Freitas Felix

Educação Brasileira

Peculiaridades
& Pluralidades



Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

An53

Andrade, Francisco Ari de.

Educação Brasileira: peculiaridades e pluralidades / Francisco Ari de Andrade, Ilana Maria de Oliveira Maciel, Antonio Gilvamberto Freitas Felix (organizadores) – Curitiba : CRV, 2019. 256 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-444-3295-2
DOI 10.24824/978854443295.2

1. Educação 2. Política educacional – avaliação 3. Ensino I. Maciel, Ilana Maria de Oliveira. org. II. Felix, Antonio Gilvamberto Freitas. org. III. Título IV. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático
1. Educação 370

ESTA OBRA TAMBÉM ENCONTRA-SE DISPONÍVEL EM FORMATO DIGITAL.
CONHEÇA E BAIXE NOSSO APLICATIVO!



2019

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418 - E-mail: sac@editoracrv.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: **Comitê Científico:**

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRRN)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Domínguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Célio Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Élseo José Corá (UFFS)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lidia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Paulo Romualdo Hermandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Andréia N. Militão (UEMS)
Diosnel Centurion (Univ Americ. de Asunción – Py)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFRJ)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal
Kilwandy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujije (UTFPR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URJ)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO COM O SABER E A ESCRITA NO CONTEXTO DE UMA SALA DE AULA EM FORTALEZA – CE

Elaine Vieira de Almeida

Messias Dieb

Introdução

As sociedades atuais estão inseridas em um contexto de rapidez na circulação das informações e na ampliação das possibilidades de visões de mundo superficiais por parte dos indivíduos. Para enfrentar essa questão das efemeridades e superficialidades que desestabilizam, em algumas situações, a convivência pacífica, ordeira e democrática no interior das relações sociais, fazem-se necessários fortes investimentos na formação linguístico-discursiva desses indivíduos, a fim de que eles possam se posicionar criticamente mediante a quantidade e, especialmente, a qualidade das informações que os cercam cotidianamente. No entanto, na contramão dessa necessidade, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada em 2009, aponta para o fato de que apenas um em cada quatro brasileiros consegue ler e escrever plenamente utilizando essas habilidades para o desenvolvimento satisfatório de ações participativas e interativas em sua vida (MARCILIO, 2017).

Infelizmente, é nessa conjuntura que se depara a escola: a mais importante agência de orientação para o uso da leitura e da escrita em práticas sociais de comunicação, isto é, a mais importante agência de letramento (SOARES, 1998). Depois que a *Internet* e as atuais mídias digitais de comunicação se popularizaram vertiginosamente, a questão tem se agravado ainda mais devido ao fato de que, através dessas mídias, a citada população de brasileiros, com escassas habilidades para o uso adequado da leitura e da escrita, entra em contato diariamente com toda sorte de informação que é divulgada de forma maciça, tendo a escrita como base para sua propagação. Assim sendo, faz-se urgentemente necessário que as políticas públicas de educação ofereçam às crianças, desde os anos iniciais de sua escolarização, situações nas quais elas possam desenvolver com eficiência e criticidade os seus letramentos (STREET, 2014), ou seja, as imprescindíveis habilidades de utilização adequada da leitura e da escrita como práticas sociais.

Um caminho apontado pelos estudos acerca do letramento (STREET, 1984; BARTON, 1994; GEE, 1990; LEA; STREET, 1998, 1999), envolvendo especialmente a aquisição da escrita, situa os eventos de letramento como propulsores de atividades que atribuem valor social à língua. Mesmo no contexto didático da escola, tais eventos acabam possibilitando às crianças atribuírem sentido ao ato de aprender a ler e a escrever mediante situações nas quais as práticas de leitura e escrita sejam convocadas

como mediadoras das relações interpessoais. Em busca de oferecer aprendizagens e experiências significativas com o uso da linguagem, especialmente a linguagem escrita, a escola vem buscando aproximar-se do cotidiano das crianças. Portanto, um dos grandes desafios para os professores é promover situações de comunicação nas quais as crianças possam dar significado à aprendizagem da língua nessa modalidade.

Nesta perspectiva, voltamos o olhar para o ciclo de alfabetização de crianças, especialmente aquelas oriundas das classes populares e que são atendidas em sua grande maioria pela escola pública. Com base nessa conjuntura, perguntamo-nos: Como as crianças de comunidades pobres podem se aproximar da escrita e assimilá-la mais satisfatoriamente no contexto da escola? Como ampliar a mobilização dessas crianças para se engajarem efetivamente no processo de assimilação das atividades de escrita? Que sentidos elas tendem a atribuir a essas atividades? Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar a relação que crianças, oriundas de bairros menos favorecidos da cidade de Fortaleza – CE, podem construir com as atividades de escrita que lhes são propostas no 2º ano de uma escola pública.

Os eventos de letramento e a relação com o saber: (re)pensando o ensino de leitura e escrita na escola

O enfrentamento de problemas na educação linguística do Brasil vem se relacionando diretamente com a nossa capacidade de reverter o fracasso que tem marcado o acesso das crianças ao sistema alfabético de escrita. Esses problemas têm atingido principalmente as crianças oriundas das classes populares, pois, segundo Soares (2008), a natureza do processo de alfabetização das crianças em classes economicamente mais favorecidas é muito diferente da natureza do processo de alfabetização das crianças nas classes populares. Isso se explica porque estas últimas dominam um dialeto, em geral, distante da linguagem escrita e têm pouco ou quase nenhum acesso a materiais escritos para além do livro didático.

Segundo o que determina a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Educação Básica brasileira tem por finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação para o exercício da cidadania e contribuindo para a sua progressão no trabalho e nos estudos posteriores (BRASIL, 1996). Tomando por base essa determinação, é facilmente inferível que o desenvolvimento da criança como um cidadão, um profissional e um contínuo aprendiz passa, impreterível e imprescindivelmente, pela apropriação da prática social da escrita, uma vez que esta é, segundo Bazerman (2007), um dos mais importantes recursos de que dispomos para uma efetiva participação social e política. Nesse sentido, saber escrever implica o domínio de uma atividade social e de um saber por meio dos quais expressamos e compartilhamos com os outros nossas ideias e sentimentos, bem como os significados que atribuímos ao mundo e aos eventos que nos rodeiam (BAZERMAN, 2013).

Ancorados em proposições convergentes com as que apresentamos no parágrafo anterior, os autores da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará (PCLP) afirmam que “cabe ao sistema educacional garantir a aprendizagem por meio

de políticas públicas que considerem as especificidades dos diferentes grupos sociais que estão na escola” (CEARÁ, 2014, p. 16). Contudo, embora os aspectos legais mostrem que esforços têm sido concentrados para que esses direitos de aprendizagem sejam garantidos, ainda há um preocupante distanciamento entre o que dita a legislação sobre o ensino de língua materna e o que é, de fato, realizado nas salas de aula do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, consideramos que, pelo menos nos documentos oficiais de nosso estado, já existe uma preocupação com o acesso das crianças de camadas populares ao conhecimento acerca das modalidades de uso da língua portuguesa, uma vez que essas crianças representam a parte majoritária dos grupos sociais que frequentam a escola pública.

Avançamos na garantia de acesso à educação básica, mas “dados sobre o desempenho das crianças em Língua Portuguesa têm indicado que a grande maioria ainda não alcança as habilidades esperadas de leitura” (CEARÁ, 2014, p. 16). Por este motivo, a PCLP orienta que “é preciso [...] que se tenha sempre em mente que as habilidades são mobilizadas pelas pessoas para resolução de problemas práticos em sua vida. Assim, desenvolver habilidades da Língua Portuguesa [...] deve ser] algo vivo, orientado por situações efetivas de uso da língua” (CEARÁ, 2014, p. 29). Nesse aspecto, retomamos a ideia de função social da língua e nos dirigimos ao conceito de letramento, o qual implica uma aprendizagem da língua em sua modalidade escrita, mas também permeada pela oralidade, de modo que essa aprendizagem seja entendida como a introdução da criança às variadas práticas sociais de uso da língua escrita ou, em outros termos e de modo bem mais amplo, às culturas do escrito (FERREIRO, 2015).

Os estudos sobre os usos sociais da língua também defendem que tão importante quanto a criança aprender sobre esses usos é que ela conheça o sistema alfabético de escrita, apropriando-se tanto do sistema em si como de suas principais convenções (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; MORTATTI, 2004; MARINHO; CARVALHO, 2010). Isso se justifica porque a criança dará início a sua aprendizagem sobre a escrita quando perceber o que ela representa, que são exatamente os fonemas ou os sons da fala. Mas, para isso, ela também precisa compreender que essa representação exigirá o suporte dos grafemas, ou seja, dos aspectos gráficos que arbitrariamente e convencionalmente representam os fonemas. O ideal, portanto, é que essa compreensão venha acompanhada do entendimento de que a escrita permite a interação e, por meio dela, a comunicação com os demais atores sociais, considerando as especificidades de cada situação na qual a utilizamos para satisfazer nossas necessidades comunicativas (SOARES, 2005).

Retornando mais diretamente aos usos sociais da escrita, os autores dos estudos sobre letramento defendem uma ampla exploração dos vários gêneros de texto que fazem parte do cotidiano das crianças. Em outros termos, eles sugerem que os professores devem proporcionar às crianças a participação em eventos de letramento, que são precisamente as inúmeras situações nas quais a escrita e a leitura se tornam elementos mediadores das ações que desempenhamos quando usamos a linguagem escrita para nos comunicarmos (HEATH; STREET, 2008). Nesse sentido, os professores precisam criar situações nas quais os textos escritos possam servir como

um elemento constitutivo dessa interação e dos processos interpretativos nos quais as crianças são partícipes.

Para isso, ponderamos que é preciso tomar como base os sentidos que as crianças do ciclo de alfabetização tendem a atribuir a sua aproximação com a linguagem escrita, uma vez que esse conhecimento pode nos possibilitar uma maior reflexão sobre como alfabetizá-las, levando em consideração o uso de habilidades relacionadas ao ler e ao escrever em contextos sociais. Esse cenário do ciclo de alfabetização se torna interessante devido à oportunidade que nos oferece para analisar com elementos mais descritivos as possibilidades de uso da escrita como prática comunicativa. Nesse mesmo processo, é possível compreender como se caracteriza a relação das crianças do ciclo de alfabetização com o mundo do saber-escrever, consigo mesmo e com os outros.

Inferimos que a forma como os eventos de letramento acontecem no contexto da sala de aula de alfabetização e as mobilizações que essas práticas tendem a despertar nas crianças ao aprenderem a escrever podem nos proporcionar um modelo analítico para descrevermos e caracterizarmos o que elas gostam de fazer com e por meio da escrita a partir de sua compreensão. Assim, para que possamos melhor compreender a amplitude da construção dessa relação com o saber e entendermos a escola como um local de construção de sentidos nessa relação, transpusemos as contribuições teóricas de Charlot (2000) acerca da relação com o saber e com a escola para o contexto da aprendizagem da escrita. Isso se justifica porque compreendemos esse processo como uma atividade que demanda contínua mobilização e atribuição de sentido por parte das crianças.

Segundo a teoria elaborada por Bernard Charlot (2000), a relação com o saber representa o conjunto de todas as relações que constituem o sujeito em seu processo de apreensão do mundo. Assim sendo, refletir sobre como as crianças constituem sua relação com a escrita em um período importante como o ciclo de alfabetização também nos possibilita a reflexão sobre a construção de seus letramentos, a qual tanto é produzida por motivos internos às crianças, na condição de sujeitos, como é atravessada por significações que esses motivos ajudam a explicar. Em outros termos, esses motivos são o que Charlot (2000) chama de *móveis*, ou seja, as motivações e desejos que impulsionam o sujeito a agir. Ainda para este autor, a atividade, que é um conjunto de ações conscientes realizadas por um indivíduo, permite-nos compreender os *móveis* nos quais o sujeito se apoia para realizá-la. Assim, ao se engajar em uma atividade, o sujeito o faz porque encontra “boas razões” para isso e porque atribui um sentido às ações que atendem a uma necessidade específica, como, por exemplo, aquela que pode ser gerada a partir de situações em que os professores oportunizam às crianças uma relação com os usos da leitura e da escrita.

As crianças do ciclo de alfabetização são, de um modo ou de outro, conduzidas a se aproximarem desse “saber”, o qual não se apresenta como uma atividade simples. Além disso, são as relações com a escrita, construídas nesse período da vida escolar, que permearão toda a trajetória de aprendizagem dos sujeitos, tanto em contextos intra como extraescolares, fortalecendo a necessidade de estarmos atentos agora, especialmente às experiências das crianças relacionadas à aprendizagem da escrita.

Essas experiências devem, portanto, constituírem-se como eventos de letramento (HEATH; STREET, 2008), os quais, ao serem indicados ou produzidos pelos professores, podem fazer com que a escrita e a leitura sirvam de elementos mediadores nas ações que as crianças venham a desempenhar quando fizerem uso da linguagem escrita para se comunicarem e interagirem.

Um projeto de leitura e escrita, as crianças que dele participam e sua realidade social

O período ao qual nos reportamos neste texto são os meses de agosto e setembro de 2017, quando convivemos com duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, contendo 43 crianças na faixa etária de 7 e 8 anos, distribuídas nos turnos manhã e tarde de uma escola pública municipal da cidade de Fortaleza – CE. Nessas duas turmas, as crianças eram constantemente estimuladas a fazerem uso da linguagem escrita em sala de aula a partir de um projeto intitulado “Luz, câmera, crianças em ação!”, que surgiu com a observação da professora dessas turmas acerca das dificuldades de aproximação das crianças quanto à produção escrita e a compreensão de gêneros textuais do cotidiano. O projeto teve como objetivo, portanto, (re)significar o uso e a produção da escrita de diversos gêneros textuais, especialmente aqueles produzidos e consumidos no nosso cotidiano, tendo como situação indutora a organização, por parte das crianças, de uma sessão de cinema.

O trabalho foi planejado e desenvolvido pela Professora Regente “A” (PRA), que aqui a chamaremos de Marina, e aconteceu de maneira interdisciplinar, considerando conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Informática, Arte, Formação Humana, História e Geografia. Nesse sentido, foram abordados vários conteúdos que se complementavam entre si para atenderem às finalidades do projeto, o qual, em relação à escrita, envolveu prioritariamente a leitura e a produção de gêneros textuais, tais como o cartaz, o convite, a sinopse, a ficha técnica e a reportagem. Nesse processo, Marina trabalhou vários outros elementos como, por exemplo, a expressão oral das crianças, o uso social da leitura e da escrita, a reescrita de textos, o Sistema de Numeração Decimal e o Sistema Monetário Nacional, todos associados a situações-problema que envolviam, de modo complementar, ações de compra e venda, coleta e leitura de dados, gráfico de barras e o conhecimento espacial da cidade.

Considerando o contexto sociocultural da escola, especialmente pelo fato de estar inserida na periferia da capital do Ceará, as privações culturais das mais diversas origens foram um dos aspectos diagnosticados por Marina e que constituíam as crianças como sujeitos de poucas vivências de letramento. Seus pais eram, em geral, analfabetos e/ou com poucas habilidades de leitura e escrita, vivendo em ambientes familiares marcados pela violência urbana. Tratavam-se, portanto, de moradores de locais onde havia pouca ou quase nenhuma estrutura física que possibilitasse o manuseio de portadores de texto e situações mais abastadas de uso da leitura e da escrita.

Nas duas turmas em que o projeto foi desenvolvido, havia uma heterogeneidade bem visível em relação aos níveis de compreensão do Sistema Alfabético de Escrita (SAE). Segundo a avaliação diagnóstica realizada pela professora no início do mês

de agosto, havia apenas 20 crianças que já dominavam o SAE e liam com segurança textos diversos. Outras 18 crianças estavam em fase de consolidação deste objetivo e as outras 5 crianças restantes ainda se encontravam no nível silábico de escrita, apenas reconhecendo algumas letras do alfabeto. Estes são, portanto, os principais protagonistas do projeto "Luz, câmera, crianças em ação!" em relação aos quais nos referiremos, no próximo tópico, por meio de nomes fictícios (quando a referência for singular) ou de a turma (quando for geral), a fim de preservarmos suas identidades.

Ao vivenciarmos parte da execução do referido projeto, pudemos gravar algumas falas explicativas, tanto das crianças como da professora. Por meio dessas falas, ficamos sabendo que o projeto nasceu basicamente em uma roda de conversa em que a professora Marina falou sobre o cinema e quis ouvir das crianças o que elas sabiam sobre o assunto. Nesse momento, a professora lançou a proposta à turma para que elaborasse uma sessão de cinema na escola e as crianças demonstraram muito interesse. A partir de então, muitas ideias surgiram, conforme exemplifica esta fala de Ariel: "Professora, nós podemos fazer uma sessão de cinema aqui na sala. A gente dá um jeito pra ficar escuro. Temos que arrumar as cadeiras, não é?". Ao discutirem sobre o tema do cinema, todos demonstraram encantamento e a professora ouviu de alguns o relato de que já havia estado no cinema de verdade enquanto outros só no aspecto imaginário, mas todos, assim como Ariel, tinham algo a falar sobre o assunto. Logo, todo esse envolvimento auxiliou a professora a considerar os conhecimentos prévios da turma, mesmo com tanta diversidade.

Repassando as ideias de Charlot (2012), o autor afirma que o que é aprendido pelo sujeito só poderá ser apropriado de verdade se despertar nele alguns "ecos", ou seja, se fizer algum sentido para ele. Assim sendo, o interesse das crianças em contribuir com as ideias para a organização da sessão de cinema demonstrou que o assunto estava conseguindo despertar neles esses "ecos", o que implicou fortemente no sentido construído pela turma em relação às atividades de escrita que foram propostas pela professora. É sobre essas propostas de produção escrita, os móveis e sentidos nelas envolvidos que passaremos a discutir na sequência, considerando a realização da sessão de cinema comum um importante evento de letramento sugerido pela professora Marina.

A sessão de cinema e o despertar do desejo de escrever e sentir-se autor

Discutindo sobre as providências a serem tomadas para a sessão de cinema, a turma, com a mediação de Marina, chegou à conclusão de que precisava registrar por escrito alguns pontos importantes para a organização do evento. Prontamente chegaram ao consenso de que, em primeiro lugar, seria necessário escrever uma lista de preparativos a fim de que tudo saísse bem organizado. Por já ter ido a uma sessão de cinema anteriormente, a criança Maria Eduarda logo opinou: "Acho que precisamos escrever uma lista pra que a gente não esqueça de nada! E o primeiro item que vou colocar é a pipoca. Não tem cineminha sem pipoca, não é, professora?".

Como podemos perceber, a proposta de escrita de uma lista de itens imprescindíveis à organização da sessão de cinema deixou de ser uma mera tarefa de escrita para se constituir uma atividade necessária àquela situação. Nesse momento, passamos a observar que todas as crianças, mesmo as que demonstravam alguma resistência às tarefas escritas, sentiram-se mobilizadas a realizar essa produção textual, uma vez que o motivo que impulsionou a sua proposição coincidiu com o objetivo a ser alcançado. Isso se justifica porque, segundo Charlot (2013, p. 144), a atividade para ser bem-sucedida precisa de apresentar uma eficácia e um sentido. Para este autor, ela

é eficaz quando [suas] operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. Usemos um exemplo proposto pelo próprio Leontiev. Se eu estiver lendo um livro para preparar um exame, é uma ação, não uma atividade: o motivo (exame) não coincide com o objetivo da ação (conhecer o conteúdo do livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade. Essa distinção entre ação e atividade é interessante por destacar as eventuais defasagens entre os resultados de uma ação e seu motivo real (CHARLOT, 2013, p. 144).

Pelo que sugere o autor, o sujeito é, então, condicionado a construir diversos conhecimentos, mas o que o move a ser determinado em sua vontade de aprender é o significado que atribui às suas atividades. Desta maneira, as crianças se mostraram mobilizadas na organização do evento porque o sentido de escrever a lista de itens, isto é, os resultados dessa ação letrada, estavam totalmente de acordo com o seu motivo: não deixar que nada fosse esquecido, especialmente a pipoca.

Elas demonstravam prazer e segurança mediante o protagonismo que a atividade exigia, mesmo com a heterogeneidade relacionada aos níveis de apropriação do SAE. Atribuímos esse aspecto ao fato de que o uso do gênero lista e a escrita das palavras que comporiam essa lista estavam plenos de significação para elas. Isso é o que podemos demonstrar através das palavras de Miguel, uma das crianças em processo inicial de apropriação do SAE. Assim ele se expressou: "Eu vou escrever a lista porque alguém pode esquecer o caderno em casa e eu vou ter a minha lista. Não esquecerei da pipoca e nem do filme. E escrever 'pipoca' é muito fácil".

Com essa fala, Miguel já demonstra, em um processo epistêmico de objetivação-denominação (CHARLOT, 2000), consciência acerca de qual é a função social do gênero lista e do que representa para ele a escrita da palavra pipoca. De acordo com Charlot, o referido processo se configura como um movimento que, ao mesmo tempo, constitui um saber-objeto e um sujeito consciente de sua apropriação acerca desse saber. Nesse processo, a aprendizagem consiste na capacidade de o indivíduo externar "conteúdos de pensamento", a exemplo da escrita da palavra pipoca, bem como de aferir sentido ao que ele está a fazer, como é verificável acerca da necessidade de ele ter a sua própria lista registrada no caderno. Portanto, com esses exemplos, é possível constarmos tanto a eficácia como o sentido que atividade trouxe para as crianças, considerando a mediação da professora Marina, sempre na condição de um parceiro mais experiente.

A mesma mobilização para a escrita foi observada na turma em relação à produção de outros gêneros, os quais foram igualmente necessários ao evento de letramento instaurado a partir da proposta da sessão de cinema. Isso se explica porque, conforme afirma Bazerman (2011, p. 10-23), os “gêneros dão forma as nossas ações e intenções [...] são formas de vida, modos de ser [...] são os lugares onde o sentido é construído [...] moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.” Por esta razão, as atividades de comunicação humanas, sempre mediadas por algum gênero de linguagem, acontecem de forma sistêmica, ou seja, para que essas atividades sejam realizadas, são necessários vários gêneros de texto que se complementam e permitem que os sujeitos possam atingir seus objetivos comunicativos.

Assim sendo, após a produção da lista de preparativos para a sessão de cinema, fez-se necessária a escolha do filme a ser exibido. Com essa finalidade, as crianças fizeram uma votação entre três títulos possíveis naquele contexto e tudo foi acompanhado pelo registro dos votos em um gráfico de barras. Esse gráfico continha os títulos de três filmes com muita popularidade entre as crianças: “Minions”, “Turma da Mônica” e “Moana”. A professora utilizou a lousa e construiu o gráfico com a ajuda das crianças, explicando o significado e a importância de cada informação que estava sendo acrescentada à composição desse gráfico: o título, os eixos e os quadradinhos que formavam as barras e que correspondiam a cada voto pronunciado. Marina, então, fazia a registro dos votos enquanto as crianças acompanhavam a disputa animadamente e, ao final, o título vencedor foi “Minions”, que alcançou 37 votos, sendo maioria absoluta nas duas turmas.

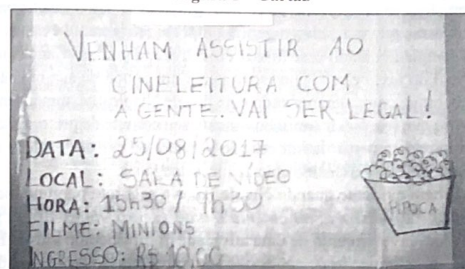
Logo após a escolha do título do filme, Marina e as crianças decidiram que seria imprescindível a confecção de um cartaz para atrair e informar o “público da escola” sobre o referido evento. De acordo com explicações da professora, tudo foi decidido coletivamente:

Durante a produção escrita do convite, pedi que pensassem sobre o que não poderia faltar para que nossa sessão de cinema tivesse público. Conversando em grupo, eles foram identificando a importância de se escrever quando e onde aconteceria a exibição do filme para que ninguém perdesse o evento.

Nesse momento, eles decidiram a data, o local e a hora para a exibição do filme, uma vez que tais informações seriam indispensáveis na produção desse gênero: o cartaz de divulgação da sessão de cinema.

A professora já havia pesquisado previamente as informações e foi disponibilizando-as à medida que as crianças necessitavam para o preenchimento do cartaz. A produção foi coletiva, sendo que algumas crianças com habilidades para o desenho e pintura se encarregaram da ilustração, enquanto outras escreviam as informações sobre o filme. Ao final da produção, as crianças compararam os dois textos: aquele disponível no material didático e o produzido pela turma, buscando localizar as informações mais importantes e se, por acaso, estaria faltando alguma.

Figura 1 – Cartaz

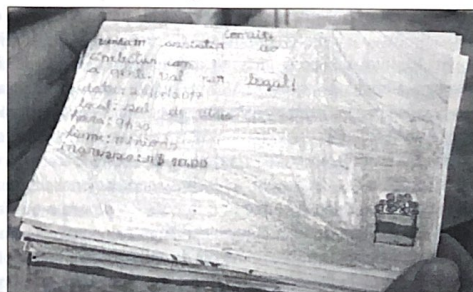


Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Em complemento, as mesmas informações seriam imprescindíveis à produção de outro gênero de texto: o convite pessoal para assistir à sessão de cinema. Segundo os protagonistas dessa atividade, além da divulgação via cartazes, algumas pessoas mereciam ser convidadas pessoalmente e, por isso, consideraram logo a necessidade de transposição das informações do cartaz para a elaboração do gênero convite.

O processo de planejamento para a confecção do convite se tornou um momento interessante de observarmos. Em primeiro lugar, porque as crianças ficaram muito empolgadas com a ideia de convidar um amigo para a sessão de cinema e, em segundo, porque essa possibilidade de uso real do gênero em cumprimento de sua função social, mesmo que no âmbito da escola, tornou a escrita do convite um móbil ligado a um objetivo muito significativo para elas, já que todas as crianças queriam convidar alguém.

Figura 2 – Convite



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Outro ponto interessante, nesse processo, diz respeito à sugestão de algumas crianças de que fossem desenhadas, no convite, gravuras relacionadas ao universo do cinema. Entre essas gravuras, elas sugeriram pipoca, refrigerante e até as poltronas do cinema. Complementando esse *layout* do convite, algumas crianças trouxeram para a arte final do texto e seu suporte em papel um pouco de sua relação pessoal com o mundo, assim como demonstrado pela fala de Nicole que, nunca tendo ido ao cinema, sugeriu que iria pintar caprichosamente seu convite de preto. Essa decisão, portanto, foi tomada a partir da informação prévia e de sua curiosidade acerca de que, no cinema, o filme é assistido com as luzes apagadas.

Isso fica bem evidente quando Nicole lança a seguinte pergunta para a professora Marina: “*Professora, no cinema é tudo escuro, né?*”. Como podemos perceber, se o desenvolvimento de uma atividade implica, como afirma Bazerman (2013, p. 44), um conjugado de ações que são impregnadas de afeto e de desejo, ela representa “a real expressão do que o indivíduo quer ter, ser e fazer”. Por esse motivo, somos igualmente impelidos a concordar com o citado autor quando se gere que a escrita, enquanto uma atividade social, manifesta um saber por meio do qual representamos o mundo, eventos, ideias e sentimentos, expressando e com qual partilhando significados a serem reconstruídos pelo leitor. Diante disso, podemos constatar que o sucesso nas atividades propostas pela professora Marina, com a adesão de todas as crianças e sem resistência para a escrita dos textos, deveu-se aos possíveis “ecos” despertados pelo modo como os conteúdos foram abordados a partir do evento do cinema e que expandiram a relação dessas crianças com o saber e com a escola (CHARLOT, 2000, 2013).

Segundo um levantamento feito pela professora, das 43 crianças apenas 8 já haviam estado em uma sala de cinema. Assim sendo, embora a privação de acesso a ambientes culturais como esse, pela maioria das crianças, pudesse se apresentar como um obstáculo para a construção do sentido da atividade, isso não aconteceu. Pelo contrário, as crianças se sentiram convidadas a imaginar sobre o ambiente do cinema e suas demandas; e esse desafio é que talvez tenha sido um dos fatores que possibilitaram os “ecos” anteriormente mencionados. Dado que infância e imaginação andam juntas, a autorização de si para imaginar foi possivelmente o elemento mais forte nesse processo e a professora obteve sucesso porque possibilitou, com sua parceria, uma frutífera mediação durante a organização da sessão de cinema.

Passando para a atividade seguinte, Marina lembrou que, para entrar na sala de cinema, as pessoas pagam ingressos. Assim, as crianças deveriam não apenas confeccionar os bilhetes de ingresso, como também tinham de estipular os preços que seriam cobrados na bilheteria. As crianças, então, discutiram os preços que poderiam ser cobrados e decidiram, em acréscimo, confeccionar um cartaz com “preços promocionais”, os quais incluiriam: o ingresso, a pipoca e o refrigerante. Neste momento, elas também decidiram quem seriam os responsáveis pela “venda” dos bilhetes, tanto antecipadamente como no dia da exibição do filme.

O desafio seguinte seria fazer com que as crianças entrassem em contato com o próximo gênero textual do projeto: a ficha técnica.

Até aquele momento, eu estava tranquila quanto aos gêneros apresentados para as crianças, pois o bilhete de entrada, o convite e o cartaz são gêneros do cotidiano e, apesar do ambiente sociofamiliar nem sempre favorável ao contato com a escrita, as crianças, em algum momento, já tinham certa familiaridade com eles. E para escrevê-los, por serem simples, não seria necessário tanto esforço, principalmente daqueles que ainda estão em processo de apropriação do SAE. Não quero que eles se sintam excluídos das propostas de escrita, como geralmente acontece, mas esse texto da ficha técnica, que vem junto ao material didático, creio que eles terão mais resistência. Por isso, acho melhor aproximar as crianças das características do texto e sua função de maneira mais lúdica (Professora Marina).

A partir do relato da professora sobre o gênero ficha técnica, observamos que ela elaborou uma estratégia de aproximação das crianças com o texto desse gênero, considerado por ela como bastante “complexo”.

Figura 3 – Ficha técnica



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Ao mostrar para as crianças um cartaz sobre o filme “*A loja mágica de brinquedos*” (parte integrante do material didático), ela pediu que identificassem algumas informações disponíveis naquele cartaz, tais como: título, tempo de duração, censura, dentre outras informações. Estas começaram a ser mencionadas pelas crianças da turma que, logo, chegaram à conclusão de que o texto do cartaz estava relacionado a um filme e que essas informações faziam parte de sua ficha técnica. A grande dúvida e confusão surgiu quando Marina perguntou a eles sobre a sinopse do filme. Miguel, uma das crianças, foi logo respondendo: “*Eu sei, professora. É o nome de um remédio. Sinopse é um remédio.*” Para que as crianças pudessem distinguir os dois gêneros e, principalmente, pudessem compreender o gênero sinopse e sua função, Marina pediu, então, que elas simulassem duas situações.

Na primeira, uma das crianças, ao convidar um colega para ir ao cinema, mostraria a ele a ficha técnica e comentava muito rapidamente sobre a história do filme.

Na segunda situação, o diálogo incluiria apenas informações sobre o filme ao qual eles iriam assistir, mas sem falar nada acerca da história narrada pelo filme. Sobre essa estratégia relacionada à compreensão do que seria a sinopse de um filme, a professora Marina ainda explicou o seguinte para as crianças: “*Pensem que podemos contar um pouco de um filme, ou um livro também, sem contar o final, hein?! Apenas deixando o seu amigo com muita vontade de assistir ao filme, de saber o que acontece na história completa*”. A partir dessa orientação, as crianças passaram a compreender que a ficha técnica é composta de informações sobre a produção do filme e a sinopse é uma síntese de sua história. Logo, ao serem questionadas se seria importante expor aquelas informações para o público do cinema, as crianças disseram que sim e resolveram produzir a ficha técnica do filme que seria exibido na escola, escrevendo também uma sinopse.

A fala de Miguel, a seguir, exemplifica não apenas o envolvimento das crianças com a atividade como também a compreensão conceitual, ao seu modo, do gênero sinopse. Disse ele: “*Gente, lembrem do que a professora disse: não pode dizer o final do filme, hein? É só pra emocionar*”. O fato de ele frisar que o que deve ser contado sobre o filme não pode incluir o seu final, pois é apenas para emocionar, significa em seu entendimento que é para deixar o interlocutor curioso e desejoso por conhecê-lo. Essa tarefa, portanto, mostrou-se bastante significativa para todas as crianças, inclusive, como já dissemos, para aquelas que ainda estavam em processo de compreensão do SAE.

Observamos que, apesar da real complexidade dos textos referentes aos gêneros ficha técnica e da sinopse, com termos técnicos e algumas palavras em língua inglesa, a comparação entre os textos e a localização de informações por meio de agrupamentos produtivos²¹ proporcionaram avanços significativos, por exemplo, na compreensão do direcionamento da escrita e da segmentação de palavras. Em resposta a algumas “palavras-chave” disponibilizadas por Marina, várias estratégias de localização de palavras nos textos iam sendo elaboradas e as crianças iam avançando qualitativamente nos processos de compreensão do sistema de escrita. Afinal, todas essas ações demonstram que a professora Marina parece ter compreendido que

o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem utilizadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer outra pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças), então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite (VYGOTSKY, 1996, p. 155-156).

21 Os agrupamentos produtivos são constituídos por crianças em diferentes níveis de aprendizagem que interagem em função de uma atividade e se ajudam mutuamente. Ver mais sobre agrupamentos produtivos em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/366/as-trocas-que-fazem-a-turma-avancar>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Nessa perspectiva, o avanço mais importante que conseguimos perceber se refere ao modo de lidar com os gêneros, mesmo com a complexidade desses textos e o distanciamento das crianças em relação a tais práticas sociais de uso da linguagem. Isso se explica porque, quando incentivada pelo uso do imaginário e o despertar da curiosidade, associada principalmente à necessidade autêntica de se comunicar, a produção daqueles textos se tornou mais do que uma necessidade, ela se transformou em uma aventura irrecusável para as crianças.

Considerações finais

Com base no que expusemos até aqui, a relação das crianças com o saber sobre a escrita parece ter sido bastante satisfatória uma vez que esta prática foi marcada pela necessidade de elas se comunicarem através da modalidade grafada da língua, gerando sentido para o ato de escrever. Gradativamente, as crianças foram sendo convidadas e “autorizadas” a produzirem textos de acordo com suas necessidades e, desse modo, constituindo-se como autoras. Por conseguinte, o que podemos afirmar é que o convite ao protagonismo, desde a elaboração das tarefas para o evento até à realização da sessão de cinema (com bilheteria, compra e venda de ingressos e o notório envolvimento de todas as crianças no processo criativo e comunicativo das atividades), parece ter se apresentado como um importante móbil de aproximação delas com a escrita e sua função social.

De modo especial para aquelas crianças das comunidades mais pobres que, em sua grande maioria, são comumente privadas deste contato significativo com o ato de escrever, as atividades parecem ter sido ainda mais interessantes. Acerca desta aproximação com a escrita que o citado projeto possibilitou realizar, podemos reconhecer nas palavras de Morais (2016) uma ratificação das ponderações que fizemos, já que, segundo esse autor, os eventos de letramento possibilitam ao aprendiz a vivência de uma curiosa e prazerosa experiência em relação aos gêneros textuais escritos e às palavras que povoam e que dão sentido ao que se faz no mundo por meio delas. Assim sendo, através de atividades como essa (a da sessão de cinema realizada pela turma do 2º ano aqui referida), podemos assegurar que é possível produzirmos muito mais do que um sentido para a aprendizagem da escrita, é possível vislumbrarmos a democratização quanto ao acesso ao mundo da escrita e enfrentarmos definitivamente o fracasso que parece atingir basicamente os filhos das camadas mais pobres da população (MORAIS, 2016).

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.
- BAZERMAN, C. *A theory of literate action: literate action*. Fort Collins, Colorado/Anderson, South Carolina: WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013. v. 2.
- _____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*. Brasília: DF, 1996.
- CEARÁ. PCLP. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará*. Fortaleza: SEDUC, 2014.
- CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 7, n. 13, jan./jul. 2012.
- _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).
- FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- GEE, J. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourse*. London: The Falmer Press, 1990.
- HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to languages and literacy research*. National Conference on Research in language and literacy. New York: Teachers College Columbia, 2008.
- KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 6, p. 157-172, 1998.

- LEA, M. R.; STREET, B. V. Writing as academic literacies: understanding textual practices in higher education. In: CANDLIN, C. N.; HYLAND, K. (Eds). *Writing: texts, processes and practices*. London: Longman, 1999. p. 62-81.
- MARCÍLIO, M. L. *História da Alfabetização no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2016.
- MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MORAIS, A. G. de. *A alfabetização é um processo complexo, que não se conclui em um ano letivo*. Entrevista concedida ao Portal do Professor. Brasília, julho, 2016. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=4361>>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- _____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1996.
- _____. *Como se dá o processo de aquisição da linguagem que se aprendem a ler e a escrever nos espaços. E sobretudo, como a função que a biblioteca tem de ser espaçoável para construção de informações, de conversas e todos, uma construção ou construção de uma informação (MILANESI, 1995).*
- _____. *É sabido que tivemos as bibliotecas de áreas desfavorecidas construídas apenas as reservas atualizadas e serviços adjacentes. Na sala, a presença extenuante de Milonetti (1995) que elas são as principais funções de uma biblioteca: não revela que a BCAs acompanha o desenvolvimento social da cidade, pois não se trata um espaço de marginal, não oferece visto em áreas pobres, mas para as principais funções da biblioteca não existem. A existência desses serviços pedagógicos e bibliotecários é sustentado nos espaços e na sociedade marginalizada (MILANESI, 1995).*
- Formação leitora**
- _____. *Os projetos desenvolvidos no âmbito da biblioteca e a prática de seguir as práticas de qualidade desenvolvidas de sua constituição, porque são voltadas para públicos de diferentes segmentos de usuários. (em geral a comunidade de acesso da biblioteca*