

Devair Antônio Fiorotti (org.)

O Canto do Guariba

EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO
EM FRONTEIRA



Devair Antônio Fiorotti (org.)

O Canto do Guariba

EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO
EM FRONTEIRA



O canto do guariba: Experiências de letramento em fronteira.
Copyright © 2020 by Devair Antônio Fiorotti (Org.). Versão eletrônica.
Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida sem permissão do autor. A violação dos direitos do autor é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei Nº 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, Nº 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
Tel. (95) 2121-0944
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa, Márcia Teixeira
Falcão, Mário Maciel de Lima Júnior, Rafael
Parente Ferreira Dias, Rodrigo Leonardo
Costa de Oliveira.

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Ferreira Rocha, Cláudio
Souza da Silva Júnior.

Diagramação: Abraão Batista

Capa: Devair Antônio Fiorotti e Abraão Batista

Revisão: Socorro Maria Lopes e Sonyellen Ferreira
Fonseca

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Fiorotti, Devair Antônio.

O canto do guariba: experiência de letramento em fronteira / Devair
Antônio Fiorotti (org.). 1. ed. Boa Vista : UERR-Edições, 2018.

Bibliografia.

ISBN 978-65-990458-8-2

1. Letramento 2. Alfabetização 3. Leitura e escrita. 4. Ensino: formação do
sujeito leitor 5. Saberes docentes 6. Fronteira I. Título

UDC-37.02

CDD-370

Índice para catálogo sistemático:

1. Letramento : ensino 370
2. Formação do sujeito leitor 370
3. Alfabetização 370

Agradecimento

Às crianças de Pacaraima, motivo maior da existência do Projeto de Letramento Guariba, ninguém nunca me ensinou tanto quanto vocês me ensinaram.

Aos acadêmicos da UERR de Pacaraima, companheiros fiéis de aprendizado e luta, seja no Yamix, seja no Projeto de Letramento Guariba. Juntos sempre: o que fizemos é nosso, ninguém pode arrancar da gente.

Às comunidades indígenas de Pacaraima, em especial à comunidade Sorocaima II, companheira desse Projeto por cinco anos. Que suas crianças sejam sempre felizes.

À comunidade de Pacaraima, minha casa, meu lar, que me acolheu como filho seu. Que os movimentos do mundo não me separem de ti.

Ao investimento público na educação que me permitiu estudar, que permitiu que os acadêmicos da UERR envolvidos estudassem, que permitiu a existência da UERR, especialmente ao PET (MEC), que possibilitou a existência do Projeto de Letramento Guariba com essa configuração, que permitiu a existência das escolas públicas de Pacaraima, parceiras desse Projeto.

— *Vocês estão vindo de onde assim, molhados pro Projeto?!*

— *Do igarapé, professor.*

(Comunidade Indígena Sorocaima II, 2015)

- 09** **Nunca encontrei uma criança problema** (à guisa de introdução)
Devair Antônio Fiorotti
- 25** **Descompasso entre idade e estágio de aprendizagem: a realidade do Projeto de Letramento Guariba**
Lívia Késsia Rocha / Devair Antônio Fiorotti
- 39** **Alfabetizar letrando: diferentes possibilidades com a Geografia**
Fabiola Santos da Silva / Devair Antônio Fiorotti
- 55** **A influência da afetividade no processo de alfabetização e letramento no Projeto Guariba**
Gracilene Lopes Machado / Magelson Cabral do Carmo / Devair Antônio Fiorotti / Sonyellen Fonseca Ferreira
- 65** **Desaprendendo a ensinar: Um relato de letramento na Comunidade Indígena Sorocaima II**
Sâmia Araújo
- 81** **A experiência, os desafios, contribuições e vivências de contar histórias no processo de alfabetização e letramento do Projeto Guariba**
Dilenilda Selvino do Nascimento / Sonyellen Fonseca Ferreira
- 93** **O letramento na formação do professor e na prática pedagógica da sala de aula no Projeto de Letramento Guariba: um relato de experiência**
Ana Rosa Cabral Lima / Devair Antônio Fiorotti
- 105** **Projeto de Letramento Guariba: pequenos leitores, grandes desafios**
Hana Karolina da Costa Palheta / Samara Morais da Silva / Sonyellen Fonseca Ferreira / Devair Antônio Fiorotti
- 177** **Alfabetizar letrando: um elo possível**
Karen Raylene Silva Souza / Devair Antônio Fiorotti
- 129** **A importância da Literatura no processo de Letramento dos alunos atendidos pelo Projeto Guariba da UERR**
Socorro Maria Lopes dos Santos
- 143** **Saberes docentes: relatos de experiências**
Joelma Carvalho Sales



Nunca encontrei uma criança problema
(à guisa de introdução)

Devair Antônio Fiorotti



Cheguei em Pacaraima, cidade fronteira com a Venezuela, pertencente ao estado de Roraima, em 2008, como funcionário da Universidade Estadual de Roraima. A sede desse município possui três escolas:¹ duas municipais atendem o ensino infantil e fundamental até o 6º ano; e a terceira, estadual, atende do 7º ao 3º ano do segundo grau. Minha filha, nessa época com oito anos, estudava em uma dessas escolas. Ela já era uma leitora com essa idade. Certo dia ela levou algumas coleguinhas da escola, da mesma série e mais velhas, para nossa casa. Surpresa minha quando descobri que essas crianças simplesmente não sabiam ler ainda. Aos poucos a ficha foi caindo em relação à realidade educacional do município, que pode ser comprovada nos medidores nacionais da educação, do MEC.

A partir desse momento fiquei bastante incomodado, buscando formas de contribuir para a mudança dessa situação. Em 2010, foi lançado edital do Programa de Educação Tutorial (PET), ligado ao FNDE, ao MEC. Fiz uma proposta que foi aprovada. No final de 2010, o Projeto já estava sendo iniciado. O objetivo do Projeto era, a partir da leitura, da escrita e da interpretação textual, contribuir para o processo de inclusão no letramento formal das crianças na sede do município de Pacaraima e em uma escola estadual na comunidade indígena Sorocaima II, também em Pacaraima. Tendo em vista que essa cidade é cercada por comunidades indígenas, desde o início quis levar o Projeto para, pelo menos, uma dessas comunidades.

Desdobramentos do objetivo geral foram feitos, também por exigência do próprio PET. O PET se funda por um processo de tutoria: quem iria trabalhar comigo, no Projeto, eram alunos da UERR com uma bolsa, assim como eu também receberia uma bolsa como tutor. Com isso, além de minha preocupação com as crianças e adolescentes (sim, alguns já eram adolescentes e não sabiam ler e escrever) também tinha de me preocupar com a escolha e formação dos acadêmicos, principalmente quanto à perspectiva teórica central do Projeto: o trabalho com letramento a partir dos gêneros textuais. Esses desdobramentos serão desenvolvidos adiante.

1 Optei no em não identificar os nomes das escolas de onde foram encaminhadas as crianças.

O trabalho era desenvolvido em parceria com as escolas que escolhiam as crianças que deveriam participar do Projeto. As crianças, a priori, deveriam estar no processo de transição do quarto para o quinto ano. A ideia era contribuir para que crianças, que ainda não sabiam ler e escrever, apesar de estar no quarto ou quinto ano, conseguissem ler para continuar seu processo de letramento na escola de forma minimamente satisfatória. O interesse era entender esse momento crucial, a meu ver, de transição entre as séries iniciais, sob responsabilidade do pedagogo, e a continuidade que é de responsabilidade dos professores de Letras. Eram encaminhadas, em média, 40 crianças, na sede, e 15 para serem atendidas na comunidade indígena Sorocaima II. Os critérios de escolha eram as dificuldades em ler e escrever textos. Essa foi a forma que encontramos para ter acesso às crianças com dificuldades de aprendizagem: um trabalho conjunto entre as escolas e o Projeto.

No início do Projeto, no primeiro ano, foi tentada a participação dos professores dos alunos encaminhados a ele. Marquei duas reuniões e nenhum professor da escola na sede compareceu. Mesmo conversando com a gestão, não conseguimos convencê-los a participar. Acabei desistindo da iniciativa. Com os pais foi um pouco diferente. As crianças levavam uma carta explicativa para casa e um responsável deveria ir até à sede do Projeto, que funcionava também na Escola Casimiro de Abreu, para assinar um termo de compromisso, responsabilizando-se, por exemplo, em levar e trazer as crianças. Esse foi outro problema: muitas crianças faltavam por falta de transporte. Mesmo Pacaraima sendo um município pequeno, muitos pais não levavam ou tinham dificuldade em levar as crianças ao Projeto. Fizemos reuniões com os pais, em média 20% compareciam. Essas reuniões objetivavam explicar o papel deles no processo de ensino aprendizagem de seus filhos.

Já no início das atividades, houve certa confusão com o nome PET (Programa de Educação Tutorial) e o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Optei à época em construir um nome fantasia que fosse significativo para as crianças e se inserisse às demandas do município de Pacaraima. Foi assim que nasceu o Projeto de Letramento Guariba. Guariba é o nome de uma espécie de macaco também conhecido como bugio (*Alouatta guariba*). Apesar de a cidade ter invadido seu espaço, em Pacaraima, é possível ouvi-los com frequência. Eles emitem

um som forte que pode ser ouvido em vários pontos da cidade, causando inclusive medo. Para o Projeto, guariba significa resistência, força e a necessidade de não desistir, mesmo em situações adversas. Esse era o significado que era trabalhado com as crianças no Projeto e relacionado ao fato de eles estarem ali, num processo de letramento, oriundos de um sistema que não funcionou com eles.

O processo de instalação do Projeto ocorreu da seguinte forma:

Primeiro foram selecionados dez acadêmicos, sendo que sete acadêmicos assumiram efetivamente. Entraram seis alunos de Pedagogia e um de Ciências da Computação. O objetivo de termos vagas para Ciência da Computação foi uma tentativa de trabalhar letramento por meio de tecnologias, como celulares, computadores. Durante dois anos conseguimos associar letramento ao uso desses equipamentos. Posteriormente, não conseguimos mais bolsistas de Ciência da Computação em Pacaraima nem havia mais computadores para atendermos as crianças. Primeiro, foi utilizada a sala de computação da própria UERR, posteriormente, durante um tempo, usamos também a sala de multimeios da Escola Casimiro de Abreu. Ainda, durante um semestre, usamos uma sala de computadores da prefeitura de Pacaraima, localizada onde hoje é o Centro de Informações Turísticas (desativado). A logística relacionada ao espaço era muito complexa. A UERR não possuía estrutura própria e a Prefeitura de Pacaraima foi a principal parceira, cedendo espaços diversos para a realização do Projeto.

Logo após a seleção, foi dado início à preparação dos alunos para atender as crianças, encaminhadas pelas escolas na sede e comunidade indígena. Isso ocorreu nos meses de fevereiro e março de 2011, inclusive nesse tempo houve o planejamento das atividades a serem realizadas com os alunos. O Projeto, nesse primeiro momento, recebeu o apoio voluntário do professor Osvaldo Piedade Pereira da Silva, principalmente nas reuniões auxiliando em discussões pedagógicas e, ainda, do professor Antônio da Silva Inácio, contribuindo no atendimento com uso de computadores na comunidade Sorocaima II.

Na sede foram encaminhadas inicialmente, em 2011, 40 crianças e a escola Índio Manoel Barbosa, 10 crianças. Isso ocorreu durante os meses de fevereiro e março. Posteriormente outras crianças foram encaminhadas, já que nem todas selecionadas chegaram a frequentar o Projeto. Como disse, nem sempre os pais entendem o papel deles

no processo educacional das crianças e, simplesmente, não as levavam para o atendimento. Essas crianças foram reunidas em grupos de 10, sendo que cada grupo foi acompanhado em geral por dois acadêmicos durante todo ano. Essas dez crianças nem sempre estavam presentes. Em média iam para o atendimento entre cinco e sete crianças, por cada turma. Na comunidade indígena, somente uma acadêmica, Joana Célia Nascimento Pereira realizou o trabalho com auxílio do professor Antônio da Silva Inácio. Nela, a presença das crianças era maior.

Foram criadas quatro equipes na sede do município, assim denominadas simbolicamente: Pedra Pintada, Macunaima, Monte Roraima e Tepequém, nomes esses relacionados a aspectos culturais de Roraima. As crianças das equipes tinham acompanhamento, durante três dias por semana, nos seguintes locais: Biblioteca Municipal de Pacaraima; CRAS (Centro de Referência e Assistência Social); Laboratório de Informática da Escola Casimiro de Abreu; e Laboratório de Informática da UERR. Na comunidade indígena, as atividades foram realizadas na Escola Estadual Índio Manoel Barbosa, biblioteca e laboratório de computação, com atividades similares às da sede de Pacaraima, contudo houve uma preocupação de se entender e trabalhar com as especificidades da comunidade. Esse trabalho foi facilitado, tendo em vista que a acadêmica era indígena e vivia na comunidade.

A organização anterior exigia que as atividades com as crianças ocorressem em quatro dias por semana por parte dos tutores, durante uma hora e quarenta minutos, das 16h às 17h40min, sendo que cada equipe tinha três dias de atividades voltadas para escrita, leitura e interpretação de texto e de mundo. As quartas-feiras eram reservadas para encontros em grupo e avaliação das atividades desenvolvidas, restando, ainda, 10h semanais para planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e mesmo produção científica a partir da experiência vivida. No total, somam-se 20h semanais, como é exigido pelo Programa de Educação Tutorial. Essa rotina teve início em março e culminou em dezembro, com o encerramento das atividades. Durante esse período, eu visitava regularmente as salas para acompanhar as atividades. Na sede, estava presente praticamente todos os dias. Já na comunidade indígena, com menos frequência por causa do deslocamento.

Algo que sempre prejudicou o Projeto foi a rotatividade dos bolsistas. Eles não foram logo substituídos, pois a UERR, Campus de Pa-

caraima, não possuía muitos alunos. Na época do início das atividades, em 2011, era menos de 80 alunos efetivamente matriculados na UERR, campus de Pacaraima, sendo que só havia uma turma de Pedagogia em andamento e uma de letras concluinte, e alguns alunos de Ciência da Computação. Somente com a entrada das novas turmas de Letras, Pedagogia, no segundo semestre de 2011, é que foi possível fazer a seleção de novos acadêmicos.

Com essa organização, o Projeto de Letramento Guariba, em seu primeiro ano, alcançou de forma satisfatória uma intervenção efetiva na comunidade em que estava inserido o Campus de Pacaraima, da UERR, por meio de um trabalho de pressupostos teóricos relacionados a letramento e a gêneros textuais. Vale ressaltar a importância da parceria com as escolas envolvidas na sede e na comunidade indígena. Essas escolas contribuíram no desenvolver do Projeto, ajudando a resolver eventuais problemas, encaminhando as crianças para o Projeto; mobilizando pais para que encaminhassem seus filhos a ele. Foi importante também a parceria com a Prefeitura Municipal de Pacaraima, que cedeu espaços para a realização do Projeto, como a Biblioteca Municipal e o CRAS, além do próprio espaço da referida escola municipal.

No primeiro ano, as crianças, o tutor e os bolsistas leram 32 livros infantis. Esses livros foram trabalhados exaustivamente com essas crianças: quanto à leitura, à produção textual escrita e oral e à interpretação textual e de mundo. Além disso, foram lidos e discutidos textos teóricos sobre gêneros textuais e processo de letramento para preparar os acadêmicos para as atividades vindouras, bem como textos para fundamentar problemas encontrados durante as atividades com as crianças. Assim, o tripé fundamental da Universidade foi alcançado: a realização de extensão, atendendo à comunidade; a realização de ensino, com a prática tanto do tutor e colaboradores como dos tutorados atendendo às crianças; e, em menor escala, a pesquisa, pois se não foi ainda possível escrever sobre a práxis no Projeto, pelo menos, os dados para isso já foram criados e coletados, em forma de anotações etnográficas, fotos, filmes, relatórios, sem contar que três acadêmicos desenvolveram seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dentro das atividades do Programa.

Aspecto importante é a necessidade, se assim podemos dizer, que essas crianças têm de estar em contato com as novas tecnologias.

Algumas vezes, foram utilizados celulares para incentivar crianças a escrever, noutras o computador. Livros foram digitalizados para que a criança tivesse maior interesse com a leitura; pesquisas em internet direcionadas. Se, por um lado, muitas crianças não sabem ler, escrever, como se imagina na escola tradicional; por outro, foi possível constatar que já têm domínio básico da tecnologia atual, logo lê e entende muitas coisas, principalmente quando voltadas a jogos interativos.

O Projeto Guariba tem como consequência maior dois grandes beneficiados: os bolsistas, que vivenciam na prática as dificuldades do ensino fundamental. Essas dificuldades (como crianças de 11, 12 e até 15 anos que ainda não sabem identificar letras; com autoestima baixa, por causa principalmente da relação aluno-professor; crianças com uma estrutura familiar completamente corroída por responsáveis ausentes ou despreparados para atender as demandas dos filhos, ligados a vícios, violência familiar) prejudicam todo processo de aprendizagem. Buscar entender e analisar essas dificuldades é fundamental para a formação desses profissionais como futuros professores e como cidadãos, já que tal aprendizado lhes ajuda a compreender a complexa relação ensino-aprendizagem e tal relação com a sociedade.

Por outro lado, há as crianças que simplesmente aprendem a ler, escrever, interpretar. Os resultados do projeto, nesse sentido, são difíceis de mensurar, pois como medir em números uma criança saindo feliz de uma biblioteca com os livros de baixo do braço, local que, antes do projeto, era desconhecido por essa criança? Como transformar em número uma mãe, que possui três filhos deficientes no projeto, chegar ao final do ano e dizer: “Obrigado por ajudar a cuidar de meus filhos”? Como medir um pai insistindo para que o filho continue no projeto, apesar de ele saber e nós sabermos que seu filho não precisa mais da ajuda do projeto? Ele simplesmente evoluiu dentro desse projeto. Esses são resultados das práticas pedagógicas diferenciadas adotadas que ajudam tanto as crianças da comunidade quanto os bolsistas em sua formação, já que chegarão à sala de aula com uma experiência diferenciada quanto ao processo de letramento.

Merece destaque que o processo de leitura, escrita e interpretação do que foi lido era trabalhado em uma via dupla quanto ao uso da ferramenta digital. Se por um lado, por exemplo como foi uma das atividades, os alunos leem para produzir textos para serem postados

num blog criado por eles para eles; por outro, todo processo de uso da ferramenta digital é um motivador para que o aluno aprenda a ler e escrever o mais rápido possível pois, sem fazer isso, não poderá fazer uso daquela ferramenta. Infelizmente, a partir de 2013 esse trabalho não pode ser mais desenvolvido, por falta de apoio institucional da UERR: havia uma promessa de que fossem doados computadores educacionais ao Projeto, porém isso nunca se concretizou.

Na comunidade indígena, das dez crianças atendidas naquele ano (esse número aumentou para 15 nos outros anos), sete conseguiram alcançar os resultados desejados. Já na sede do município de Pacaraima, a percentagem foi menor: 1) das 40 crianças atendidas, somente 31 chegaram a ir ao Projeto efetivamente, principalmente por falta de apoio familiar e por algumas morarem em Santa Elena de Uiarén, na Venezuela. Nessa fase, inclusive, foram feitas visitas aos pais pelo tutor e pela colaboradora professora Rosicleide Guimarães, mas ou eles trabalhavam ou não podiam trazer as crianças ou a criança ajudava nos afazeres domésticos, não podendo vir ao Projeto; ou ainda, em casos piores, foi constatado descaso dos pais em relação à educação escolar dos filhos.

Essa foi minimamente a realidade do primeiro ano, o ano de instalação do Projeto. A partir disso foram feitas adequações à estrutura de acordo com a necessidade. A partir de 2013, todas as atividades foram concentradas num único espaço, a Biblioteca Municipal Norma Suely. Ao invés de quatro equipes na sede de Pacaraima, passamos a funcionar com três, distribuídas a partir do nível de dificuldade. Isso foi necessário e decidido coletivamente com a equipe, pois havia entre as crianças quem não reconhecia ainda o alfabeto, sendo que outros já liam um pouco. Em uma das equipes, trabalhava-se o letramento direcionado, de forma intensificada, à alfabetização. Essa nova estrutura funcionou até 2016, na referida biblioteca.

Inesquecíveis para mim foram as reuniões de avaliação e planejamento coletivo. Talvez eu tenha sido quem mais aprendeu com esses encontros. Aprendi algo básico que levarei para sempre em minhas relações de trabalho com alunos: permitir que efetivamente sejam tomadas decisões coletivas, mesmo eu sendo professor e eles acadêmicos. Várias vezes fui voto vencido nas reuniões e aceitava e seguia as decisões coletivas. No Projeto, isso possibilitou outro nível de envolvimen-

to dos bolsistas com as atividades a serem desenvolvidas: a maioria das diretrizes era debatida e estabelecida por eles, para ser seguida por eles. O sentimento de pertença por parte dos alunos passou a ser muito maior e significativo: éramos um Projeto coletivo.

Também, adotei como método de funcionamento das equipes a inserção gradual dos bolsistas. Sempre havia um acadêmico mais experiente no Projeto trabalhando com um iniciante. Isso possibilitava uma renovação contínua das equipes. Como já disse, a rotatividade dos acadêmicos era muito grande, o que atrapalhou sobremaneira o desenvolvimento das atividades, já que muitos, quando estavam preparados para assumir as equipes como regentes principais, se desligavam do Projeto. Os motivos de desligamento eram variados, mas o principal era falta de tempo, pois muitos deles conseguiam emprego ou algo parecido, ou mesmo desistência da universidade.

Também foi criada uma coordenação interna no Projeto. Ela objetivava formar o bolsista profissionalmente e ajudar o tutor a organizar e acompanhar as atividades. Por meio de uma escolha coletiva, os tutores escolhiam essa coordenação. A experiência surtiu efeitos muito positivos, principalmente porque os acadêmicos se sentiam construtores do Projeto e não somente executores, eles estavam presentes em várias instâncias dele. Eles eram quem atendiam as crianças, decidiam coletivamente os rumos necessários para o Projeto, coordenavam parte de suas atividades, todas essas instâncias de decisões coletivas.

Certo dia, estava na comunidade Sorocaima II, quando as crianças chegaram ainda meio molhadas e esbaforidas para aula e perguntei: o que houve, de onde estão vindo? Do Igarapé, professor. Elas estavam chegando para as atividades do Projeto felizes. O problema não era esse: mas como nós do Projeto conseguiríamos minimamente dar continuidade àquela aula de felicidade que presenciei. Isso impunha muitos desafios, pois nós do Projeto tínhamos a felicidade das crianças como meta. Com elas felizes, poderíamos conseguir outras coisas. Há aqui um relato específico só sobre o trabalho na comunidade, escrito pela acadêmica Sâmia Araújo.

Outra coisa importante é que, desde muito cedo, entendi a minha incapacidade de lidar com a diversidade de demandas do Projeto Guariba. Eu ofertava a maioria dos cursos formativos, mas tivemos várias participações especiais. Por exemplo, houve cursos de curta duração so-

bre técnicas de alfabetização; como lidar com crianças com deficiência intelectual; como elaborar jogos educacionais; como confeccionar bonecos; sobre brincadeiras populares; sobre aspectos teóricos da Pedagogia. Essa logística contribui muito para a formação do tutorados ligada às demandas do nosso Projeto. Agradeço às professoras Joelma Sales, e seu conhecimento sobre a pedagogia, seu amor pelas crianças do Projeto; Catarina Janira Padilha e sua ajuda fundamental para lidar com as crianças com deficiência intelectual; Leila Camargo e suas técnicas de alfabetização; Priscila Borges e Vinícius Lage Carvalho (que proporcionaram uma oficina sobre brincadeiras populares, contação de histórias); Damelis Castillo (e seus origamis vindos da Venezuela, sua força de mulher guerreira).

Desde o início das atividades a proximidade com livros era obrigatória, assim com a leitura diária de um livro não era uma opção para os tutorados, mas uma obrigação. Com colaboração de amigos e compra, foi possível montar uma pequena biblioteca para uso exclusivo de cada equipe, cada sala possuía seu acervo. A ideia era que eles (crianças e tutorados) pudessem ter acesso aos livros sempre que desejassem, e assim foi. Muitas crianças, depois de habituadas à rotina do Projeto, já chegavam e pegavam livros, também era permitido que eles levassem esses livros para casa. Isso ajudava muito no desenvolvimento das atividades, pois as crianças com o tempo estabeleciam afeto com os livros, e isso contribuía para um maior afeto para com o Projeto. Não custa lembrar que a maioria das crianças do Projeto não possuíam livros em casa, e mesmo a escola que eles frequentavam possuía um acervo inadequado a suas necessidades, sendo que os livros que lá existiam eram subutilizados, como vi muitas vezes em caixa ou com pouquíssimos alunos manuseando-os.

Um aluno em especial merece ser lembrado, pelo desafio que significava e pela aprendizagem de amor e afetividade que trouxe até todos nós. Do sexo masculino, ele possuía problemas motores e certo grau de deficiência intelectual. Ele ficou no Projeto por seis anos e só faltava se estivesse doente. Empoderá-lo era nosso objetivo maior e isso se concretizou efetivamente em 2016, quando fizemos um simulado de eleições e ele fez questão de ser um dos candidatos a prefeito do município. Ele fez discursos, tentou convencer os colegas a votarem nele. Durante seis anos receber o abraço dele, desengonçado e feliz, era a certeza de

que o Projeto valia à pena e que o esforço era recompensado. Vimos ele tornar-se um pessoa melhor tanto educacionalmente como mais preparado para a vida difícil que ele sempre terá de enfrentar, sendo diferente dos demais. Os professores regulares dele me deram as últimas notícias, de como ele está conseguindo seguir os estudos e sempre relacionam isso a seus anos no Projeto Guariba.

Crianças com deficiência intelectual sempre foram aceitas pelo Projeto, passaram por ele, identificadas seis crianças. Digo identificadas, pois nós desconfiávamos de outras crianças, contudo elas ainda não haviam sido diagnosticadas oficialmente como deficientes intelectuais. O mais difícil de trabalhar letramento com eles não estava neles, mas na gente. Isso foi ficando claro com o passar dos anos: entender que o tempo dessas crianças é diferente, que os resultados podem parecer pequenos, mas não são, pois eles têm de ser pensados a partir das especificidades deles e não a partir de nosso mundo de expectativas. O que todos do Projeto aprendemos: que não estávamos preparados para atendê-las, que as escolas do município também não estavam, que a universidade nas licenciaturas também não conseguem preparar minimamente o acadêmico para lidar com essas crianças. Isso ficou latente. O problema não é delas, mas nosso, de nosso despreparo em entender e atuar de forma mais adequada, principalmente inclusiva.

Pela incapacidade de a escola lidar com as dificuldades específicas das crianças, elas eram encaminhadas ao Projeto com a autoestima muito baixa. Elas em geral não queriam mais ir à escola por causa de tantos não já ofertados como pelas humilhações coletivas, de não conseguir ler, por exemplo, e mesmo assim os professores, muitas vezes, exigirem a leitura em voz alta em sala. Por serem encaminhadas ao Projeto, já demonstravam um indício de que a escola enfrentava dificuldades em lidar com as especificidades das crianças. Por isso, nunca aceitamos que o Projeto Guariba fosse chamado de reforço. Quem efetivamente é responsável por reforço é a escola e não o Projeto. Isso era literalmente martelado na cabeça dos bolsistas. Nossos objetivos eram outros e incluía muito mais uma inserção ao mundo do letramento, com uma liberdade de trabalho com os alunos poucas vezes vista na escola.

Nesse contexto, trabalhar a autoestima era uma obrigação diária. No Projeto, as crianças tinham de ser respeitadas e valorizadas. A afetividade foi a forma que encontramos de mediar o estrago feito

na vida daquelas crianças: pela sociedade, pela família (muitas vezes), pela escola (quase sempre) com os objetivos de letramento do Projeto. Efetivamente tínhamos de deixar claro que elas eram importantes para gente e isso se dava de várias formas: desde um simples parar, olhar para o olho da criança e simplesmente ouvi-la, de verdade, até mesmo visitando sua casa para saber como ela vivia (quando obtínhamos muitas respostas para atitudes em sala). Permitir-se abraçar e abraçar, isso não pode ser um equívoco.

Contudo, afetividade não pode ser confundida com permitir que os alunos façam o que querem, pelo contrário, pelo afeto guiar o aprendizado das crianças, como um meio capaz de facilitar o processo, inserindo-as de forma significativa no processo de letramento. Logo, havia bastante rigidez na execução das atividades, da necessidade de executá-las, contudo com afeto e respeito às dificuldades individuais. Por isso, por exemplo, mesmo sendo com no máximo 15 crianças (frequentavam efetivamente em torno de oito, por equipe, nem sempre quem ia em um dia ia no outro), havia sempre dois ou três bolsistas conduzindo as atividades, todas obrigatoriamente planejadas antecipadamente.

Na sede de Pacaraima, uma vez por semana, as equipes trabalhavam juntas num único planejamento. Diversificar as atividades era um de nossos focos. Tínhamos uma bolsista música que propiciou, por dois anos e meio, trabalhar com música ao vivo. Seu nome era Nathalie Reis. Ela levava o violão e planejava as atividades a partir de músicas que se relacionassem com a realidade das crianças, o que sempre acabava, também, com apresentações coletivas nas datas comemorativas e encerramento das atividades anuais. Quando não era ela com violão, as atividades envolviam dança, teatro, música mecânica, sem nunca perder de vista o processo de letramento que estava em andamento.

A interdisciplinaridade, sempre que possível, era desenvolvida no Projeto. Tivemos, por exemplo, alguns bolsistas da Geografia e da Ciência da Natureza. Inclusive um dos textos presentes neste livro trata a relação entre a Geografia e o letramento. As experiências foram muito enriquecedoras para as crianças e bolsistas, principalmente pois esses últimos tinham de entender que o processo de letramento não é responsabilidade somente do pedagogo ou professor de Letras. Ele permeia todas as disciplinas, e o professor de outras áreas não deve(ria) se eximir desse processo, possibilitando, a partir de sua área, o desenvolvi-

mento de um leitor de mundo crítico.

Nós do Projeto não tínhamos obrigação de oferecer lanche às crianças, inclusive esse item estava presente no termo que o responsável assinava, quando a criança ingressava. Contudo, com o passar do tempo, descobrimos que era uma forma de incentivo e integração das crianças entre si e com os bolsistas. Acabamos criando outro problema, pois não havia recurso para isso. Durante anos, fui responsável principal em arcar com esses custos, mas não somente. Era incrível como sempre aparecia um suco de fruta da época, pipoca para eles: os bolsistas se articulavam, conseguiam e muitas vezes também contribuíam. Ainda, algumas vezes, o mercado Padre Cícero, em Pacaraima, contribuiu para lanche. Também, o fato de na Venezuela existir à época algumas coisas a preços bem econômicos, contribuiu para nos últimos quatro anos sempre ter um lanche para as crianças.

Mas os momentos mais esperados eram as datas comemorativas, em que se tinha festa com apresentações das crianças: dia das mães, dos pais, festa junina, dia das crianças e, principalmente, a festa de encerramento em dezembro, em que havia distribuição de presentes. Isso começou com iniciativa dos bolsistas, que buscavam na comunidade padrinhos para as crianças. Nesse dia, com a presença dos pais e mesmo pessoas da comunidade, havia distribuição de presentes para todas as crianças do Projeto, numa, para nós, grande festa, com fartura de comida, sucos, refrigerantes, com o ambiente todo ornado para festa. Nesses dias especiais, as crianças da comunidade indígena eram trazidas para a sede, para que a confraternização pudesse ser em conjunto.

Este livro reúne alguns textos produzidos por bolsistas do Projeto Guariba. São nove textos produzidos por alunos de graduação, com meu auxílio e também da professora Sonyellen Fonseca Ferreira, e um produzido por uma professora mestra, Joelma Sales Carvalho que, inclusive, escreveu uma dissertação sobre o Projeto.² Estes textos trazem principalmente relatos de experiência vivida por esses acadêmicos e possibilitam ter uma visão mínima da realidade vivenciada por eles no Projeto. Tratam de letramento, alfabetização, gêneros textuais, afetividade, saberes docentes, principalmente de um processo de aprendiza-

2 SALES, Joelma Carvalho. *Saberes docentes: Uma análise a partir do Projeto de Letramento*. Disponível em https://uerr.edu.br/ppge/wp-content/uploads/2015/08/JOELMA_CARVALHO_SALES.pdf

gem a que nós do Projeto fomos submetidos.

Sempre disse para os bolsistas: nunca encontrei uma criança problema, mas escola problema, sociedade problema e família problema sempre presenciei ao redor das crianças encaminhadas ao Projeto. Pensar em uma criança problema é ignorar todo contexto em que ela está inserida, e a incapacidade desse “ao redor” evitar que ela se tornasse o que ela se tornou. O próprio ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) fala da mútua responsabilidade na criação de uma criança. Ela não é mesmo responsabilidade só da família.

No caso específico de Pacaraima, a escola tem dificuldades claras em lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem, há professores despreparados, sim, em atender essas crianças e a própria escola não cria condições adequadas de acompanhamento mais individualizado dessas crianças. A prova contundente disso é a existência dessas crianças com tão graves problemas de aprendizagem. O estado, de forma genérica, também é relapso, seja não possibilitando melhores condições de vida para as famílias, com uma adequada distribuição de renda, seja não criando formas de ajudar efetivamente essas crianças. O que vemos é um descaso generalizado com elas. A família, muitas vezes, também não consegue contribuir no processo de aprendizagem formal das crianças. Muitas crianças vivem efetivamente em situação de risco, pois não há amparo no lar, na escola e nem fora dela. Quantas vezes presenciei crianças do Projeto de 10 anos, sozinhas pelas ruas e acompanhadas com usuários de drogas. Isso infelizmente é uma rotina não só em Pacaraima.

Nesse contexto, tentar atribuir a responsabilidade pela não aprendizagem à criança é, no mínimo, ignorância, é não entender como, muitas vezes, há uma cadeia de fatores (i)responsável que contribui para a situação em que essa criança se encontra. Não estou aqui falando em simples condicionamento, mas entendendo que a complexa formação de um indivíduo na sociedade contemporânea passa pela família, pela escola e pela possibilidade de o estado (governos federal, estadual e municipal) dar condições mínimas para o adequado amadurecimento desse indivíduo. Efetivamente, em nosso país, temos muito que melhorar nesse sentido e tachar uma criança de problema nesse contexto é no mínimo vergonhoso.

Descompasso entre idade e estágio de aprendizagem: a realidade do Projeto de Letramento Guariba

Lívia Késsia Rocha¹
Devair Antônio Fiorotti²

1 Pedagoga formada pela UERR. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

2 Professor da UFRR, à época professor da UERR e tutor do Projeto. Bolsista Produtividade do CNPq.



Já não há dúvidas do nível problemático da educação pública brasileira. Indicadores como o Provinha Brasil demonstram isso, principalmente pela localização do país no ranking mundial em relação à educação, divulgado pela UNESCO, no 60º lugar de 76 países.¹ No município de Pacaraima, extremo norte do Brasil, em Roraima, não é diferente. Pelo contrário, a situação é mais grave: município com Baixo Desenvolvimento Humano, dentro de uma Terra Indígena, que vive conflitos pela terra, e ainda com forte presença de garimpeiros, o que implica em ausência de pai e mãe, muitas vezes por meses, na vida de muitas crianças. O garimpo até hoje é, em Pacaraima, modo de subsistência de muitos brasileiros, por causa de sua relação fronteiriça com a Venezuela, país em que o garimpo ainda é muito forte.

Criado em 2010, em vigência dos anos de 2011 a 2017, o Projeto de Letramento Guariba atendeu em média 50 crianças, anualmente, com sérias dificuldades de aprendizagem.² A perspectiva teórica do Projeto ancorou-se nos estudos do letramento, a partir do ensino dos gêneros textuais. O Projeto recebeu financiamento do Governo Federal, por meio do Programa de Educação Tutorial, PET, possuindo 12 acadêmicos e um tutor-idealizador responsável, o prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti. Os resultados aqui apresentados pertencem à equipe Pedra Pintada, do Projeto de Letramento Guariba, da sede. Ali funcionavam três equipes, com uma média máxima de 13 alunos por equipe, sendo em média três acadêmicos responsáveis por cada equipe. Durante três anos, fui tutoranda³ da equipe Pedra Pintada e pude acompanhar de perto as dificuldades enfrentadas pelas crianças na escola e no Projeto. As crianças recebiam atendimento três vezes por semana, duas horas por encontro.

1 Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>, acesso em 25/11/2015.

2 Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

3 Livia Kessia Rocha é a autora principal desse texto.

Situado esse contexto mínimo, este trabalho objetiva, a partir da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), comparativamente, identificar e analisar o descompasso entre o nível escolar em que se encontravam essas crianças encaminhadas ao Projeto e suas idades. A Teoria Construtivista surgiu a partir dos estudos de Jean Piaget (1896-1980) que, ao observar crianças desde o nascimento até a adolescência, constatou que o conhecimento do sujeito se constrói a partir da sua interação com o meio. O teórico apresentou os estágios de desenvolvimento da inteligência da criança. Piaget orientou a psicóloga Emilia Ferreiro, que se tornou doutora pela Universidade de Genebra, e que deu continuidade aos seus estudos. No ano de 1974, ela realizou experiências com crianças de baixa renda para tentar entender como se dava o processo de aprendizado de leitura e escrita.

Diz Becker que:

Construtivismo significa isto: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, **na bagagem** hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (1992, p. 88-89, grifos no original)

No Construtivismo, o sujeito está sempre interagindo com o meio em que ele vive, seja social ou físico e é por meio da interação do sujeito com o objeto que o conhecimento passa a ser construído, como destacou Becker. Nessa perspectiva, Construtivismo é uma teoria que leva em consideração aquilo que a criança constrói acerca do seu próprio conhecimento e a sua interação, isto é, ação com o objeto resulta na produção de conhecimento.

Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental como mediador e facilitador durante o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Larocca e Saveli criticam a atuação do professor no Construtivismo, relatando que:

O grande problema que se configurou em nossa realidade foi o equívoco do “professor espectador” que, em nome do respeito ao erro, acaba por não encaminhar o processo de aprendizagem. Como se este só pudesse ocorrer pela livre descoberta, compreensão que gera uma prática pedagógica baseada num

ensaio-e-erro quase interminável, exigindo que cada criança, para aprender, tenha sempre de reinventar a roda. (2001, p. 203)

Esses autores chamam a atenção de muitos educadores que entendiam a teoria construtivista como uma teoria em que o aluno era o centro de tudo e que o professor estava ali como um espectador, sem interromper ou mediar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Ou, então, em que educadores de repente teriam que utilizar um novo método ou teoria de ensino diferente daquela que sempre deu certo não ajudaria em nada em sua prática pedagógica. Alguns educadores não refletiram que o construtivismo, como ressalta Becker (1992, p. 92), é uma forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento - e, por consequência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais.

Ferreiro e Teberosky, no livro *Psicogênese da língua escrita* (1999), tentam compreender como se dá a construção da aprendizagem da leitura e da escrita da criança, que caminho ela percorre até que esteja totalmente alfabetizada. A partir de um estudo realizado com crianças entre quatro e seis anos de uma escola da Argentina, as autoras desenvolveram uma teoria chamada de “fases da aprendizagem da psicogênese da língua escrita”, em que mostram como se dá a evolução da escrita das crianças por elas estudadas. Cinco etapas foram identificadas por elas e essas etapas mostrariam o nível de escrita das crianças, descrevendo todas elas, como veremos.

A criança iria, para elas, pouco a pouco se apropriando da escrita percorrendo um caminho em que ela iria passando de uma fase para a outra. Ferreiro e Teberosky ressaltam que, quando a criança realiza traços ondulados contínuos ou uma série de pequenos círculos ou linhas verticais, já existiria escrita na criança (1999, p. 191). Nesse sentido, é importante ressaltar que a autora está falando da escrita de crianças entre dois a três anos de idade. No Projeto, especificamente, na Equipe Pedra Pintada, as crianças tinham idade média entre nove e 12 anos e apresentavam níveis de escrita contrários aos das crianças estudadas pelas autoras com relação à idade. Vale ressaltar que Ferreiro e Teberosky realizaram a pesquisa com crianças de baixa renda e ainda com baixa escolarização. Neste contexto, na tentativa de compreender como se dá o processo de aquisição da língua escrita, as autoras definiram as fases do desenvolvimento da escrita em cinco níveis, para assim entender a

evolução da escrita das crianças estudadas por elas. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky classificaram em:

Nível 1 [ou Pré-silábico]: *Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. (1999, p. 193[itálico no original])*

A criança nessa fase escreve apenas garatujas, fazendo representações e interpretando sua própria escrita. Ainda neste nível a criança aprende a distinguir o desenho da escrita. Conforme as autoras, *“Há uma variação na quantidade de grafias que vai mais pela oposição nome de um objeto pequeno/ nome de um objeto grande do que pela oposição palavra/oração e cada letra vale pelo todo”* (1999, p. 202 [itálico no original]). A leitura nesse nível é individual por não conseguir diferenciar o que é uma letra, uma sílaba ou uma palavra. É importante ressaltar que existe o nível pré-silábico 1, que é quando a criança apenas desenha traços pequenos ou grandes; e o nível pré-silábico 2, em que elas já respeitam duas exigências: as quantidades da grafia e a variedade delas. A figura abaixo mostra um exemplo de nível pré-silábico 1.

Figura I: Nível pré-silábico 1

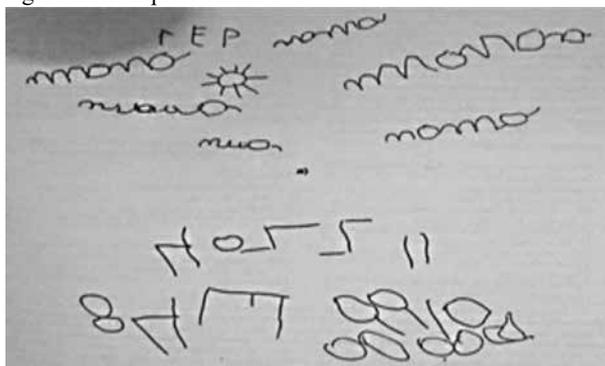


Imagem de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 197).

Ferreiro e Teberosky, quanto ao **Nível 2 ou Intermediário I**, dizem que *“a hipótese central deste nível é a seguinte: Para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver*

uma diferença objetiva nas escritas” (1999, p. 202-209, [itálico no original]). Neste nível a criança tem um entendimento de que as letras não podem se repetir. É uma fase que elas se negam a escrever dizendo que não sabem. Também é nesta fase que as crianças diferenciam letras e números.

Vejamos o exemplo na figura abaixo:

Figura II: Nível 2 ou Intermediário I

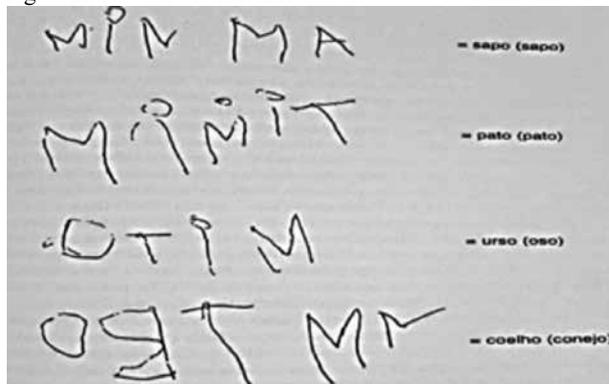


Imagem de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 207).

O Nível 3 ou Silábica “[...] está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nessa tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*” (1999, p. 209-214, [itálico no original]). É nesta fase que a criança começa a identificar algumas sílabas e ainda utiliza muito as vogais. “*A criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala*” (idem). Percebem que uma sílaba não pode ser escrita com uma única letra. Também é neste nível que a criança começa a evoluir, pois elas já passam a contar as sílabas percebendo o som de cada uma delas. Algumas crianças estando nesse nível variam na quantidade de grafismo, mas é nesse nível que apresentam um salto qualitativo. Vejamos o exemplo na figura abaixo:

Figura III: Nível 3 ou silábica

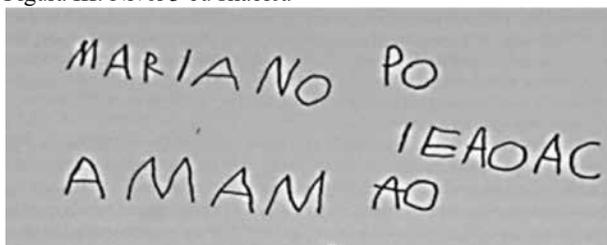


Imagem de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 211).

A passagem da hipótese silábica para a alfabética Ferreiro e Teberosky denominam de **Nível 4 ou Silábica-alfabética**:

a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafemas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (1999, p. 214 [itálico no original])

Neste nível a criança passa a escolher as letras seja de forma ortográfica ou fonética, pois percebe que a sílaba é composta por letras. Começa a ler, mas apresenta dificuldades quando as palavras começam com as vogais. É nesta fase em que a criança fica confusa e os conflitos aparecem, pois ela percebe que não existe apenas uma letra para uma sílaba, mas que há sílabas compostas por duas ou mais letras. Surgem também os problemas ortográficos em relação ao som de cada letra como, por exemplo, a palavra “casa”, em que a criança sem conseguir ainda separar o sistema da escrita do da fala irá escrever a palavra “caza”. Exemplo da hipótese silábico-alfabética:

MCA= “mesa” (mesa)*

MAP= “mapa” (mapa)

PAL= “pau” (palo)

(FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 216).

Já no **Nível 5 ou Alfabético**, a criança passa a reconhecer os sons da letra, mas escreve como fala. Ao escrever vão surgindo problemas na ortografia mesmo percebendo que cada letra tem um som diferente e compreenda o sistema de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky,

A *escrita alfabética* constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (1990, p. 219 [itálico no original])

Todavia, é importante destacar que não significa que a criança tenha superado todas as dificuldades na escrita no que diz respeito à ortografia.

Vejamos um exemplo:

Figura IV: Nível 5 ou Alfabética



Fonte: Projeto de Letramento Guariba.

Nessa perspectiva, podemos compreender o desenvolvimento e a evolução da escrita da criança em fases diferentes com relação à idade. Deste modo, ao comparar o nível de escrita estudado pelas autoras, já citadas anteriormente, com o nível de escrita das crianças pertencentes à equipe Pedra Pintada, percebemos que a faixa etária de idade das crianças do Projeto Guariba é incompatível à idade das crianças estudadas pelas autoras. As figuras abaixo mostram o nível de escrita de algumas crianças quando iniciaram no Projeto, com idades entre 9 e 12 anos.

Figura V: Nível 1 ou Pré- silábico

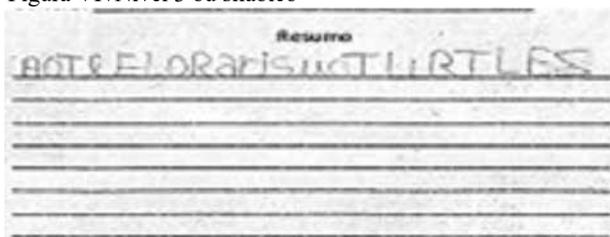


Fonte: Projeto de letramento Guariba

A figura acima mostra a escrita de um aluno de nove anos de idade do 4º ano do Ensino Fundamental, cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. Ao pedir ao aluno que escrevesse o nome do Projeto, da equipe e o seu próprio nome, o aluno apenas desenhou traços ondulados e garatujas, incompreensíveis.

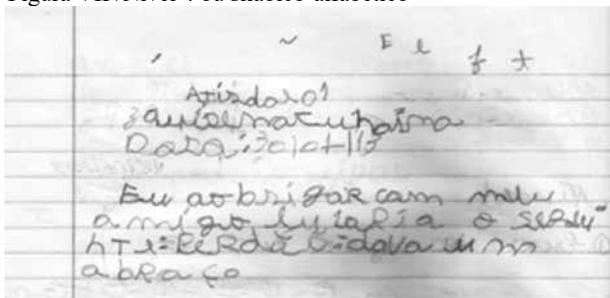
Também Ferreiro e Teberosky destacam que muitas crianças escrevem relacionando ao objeto, se o objeto for grande a palavra também será. Nessa perspectiva, quanto maior for o que foi solicitado para ele escrever, maior será o tamanho das linhas ou dos rabiscos. Nesse contexto, vale ressaltar que uma criança aos nove anos que não consegue ler e escrever como deveria é uma situação extremamente constrangedora para ela. No Projeto muitas crianças sentem vergonha por não saberem ler ou escrever.

Figura VI /Nível 3 ou silábico



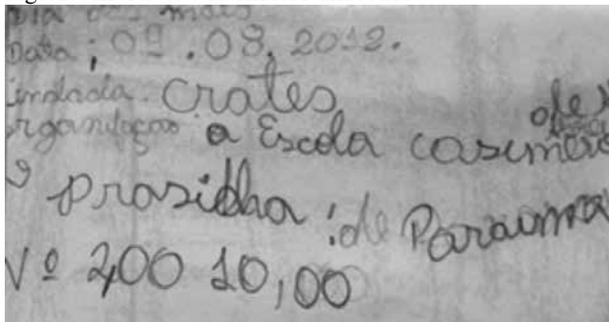
Fonte: Projeto de letramento Guariba

Figura VII /Nível 4 ou silábico-alfabético



Fonte: Projeto de letramento Guariba

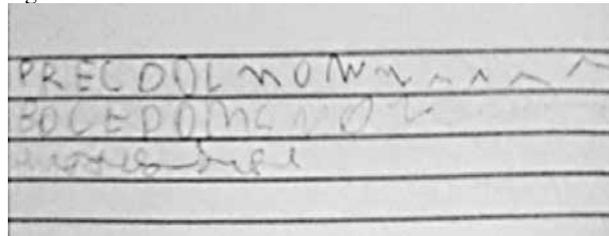
Figura VIII /Nível 4 ou silábico-alfabético



Fonte: Projeto de Letramento Guariba.

Nas figuras VI, VII e VIII, apresentamos três hipóteses de escrita, a primeira sendo o nível 3 ou silábico que a criança escreve mais vogais do que consoantes nas palavras, por perceber o som mais facilmente na fala. Neste primeiro, caso a criança com idade de 11 anos cursando o 5º ano do Ensino Fundamental não faz uma segmentação das palavras ou da frase, as letras ficam todas juntas. Contudo, é nesta fase que a evolução começa a surgir, pois a criança passa a entender que as palavras devem ser escritas por partes, por sílabas. Nas imagens VII e VIII temos o nível 4 ou silábico-alfabético, escrita de crianças de 10 anos cursando o 4º ano. É nessa hipótese que a escrita passa a ser composta não somente por letras, mas por consoantes, com isso a criança em seu pleno desenvolvimento omitirá algumas letras e trocará aquelas que apresentarem sons parecidos. Deste modo, é importante o acompanhamento do professor, pois é neste nível que o aluno apresenta dificuldades de ortografia. É importante ressaltar que a atenção e o estímulo são indispensáveis para haver uma evolução ainda maior na escrita das crianças, principalmente as que apresentam dificuldades em ler e escrever e que estão fora da faixa etária de escolarização.

Figura IX /Nível 2 ou intermediário I



Fonte: Projeto de Letramento Guariba.

A escrita acima é de uma criança de 09 anos de idade e está classificada como nível 2 ou intermediário I. Segundo Ferreiro e Teberosky a hipótese central desse nível é que “[...] para poder ler coisas diferentes (isto é, significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (1990, p. 189). A criança neste nível já consegue fazer a diferenciação entre números e letras, por exemplo.

Dentro dessa perspectiva, fica evidente que a pesquisa das autoras nos mostra que o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de cada criança não avança no mesmo tempo. Deste modo, vale ressaltar a prática das escolas hoje, como bem destaca Ferreiro e Teberosky,

Em primeiro lugar, o desenvolvimento da leitura e escrita me preocupa, não apenas por razões teóricas, mas também por razões práticas, o analfabetismo ainda hoje é um grave problema na América latina. O sistema da escola pública é o que me interessa, pois se quisermos mudar a situação escolar da maioria da população de nossos países, esse sistema é o que deve ser mais sensível aos problemas das crianças e mais eficiente para resolvê-los. (1990, p.71)

Enquanto as crianças continuarem a ser vítimas do descaso do nosso sistema educacional, a aprendizagem continuará comprometida e, como destacou as autoras, o índice de analfabetismo só continuará a aumentar. Desta forma, entendemos as dificuldades apresentadas pelas crianças do Projeto Guariba que, excluídas do processo de ensino, vão tentando compreender o seu papel na sociedade. A teoria de Ferreiro e Teberosky nos mostrou como se dá esse processo da aprendizagem escrita, de como o sujeito constrói e evolui no seu próprio conhecimento.

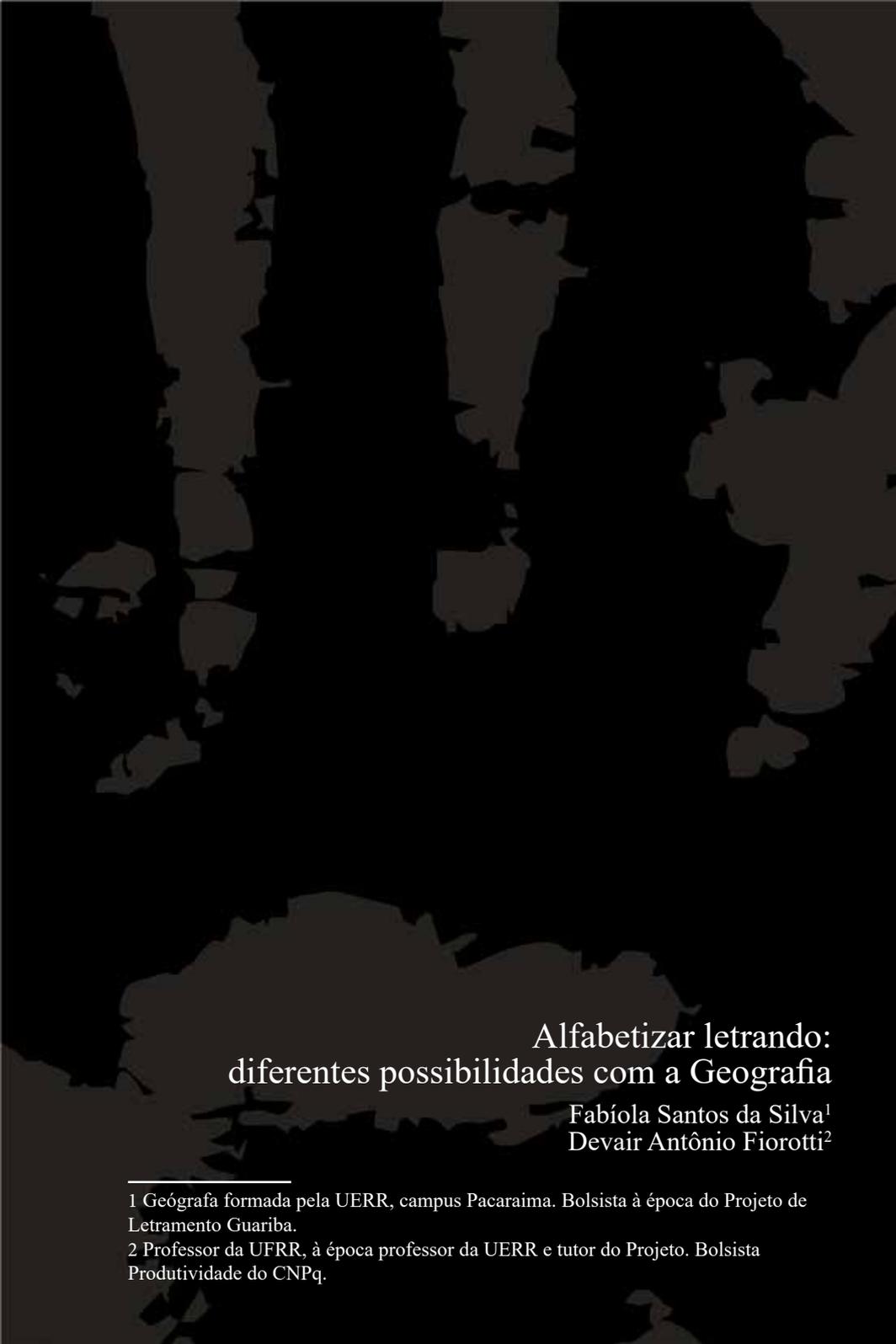
No Projeto, ao nos depararmos com crianças entre nove e 12, às vezes, 14 anos, que mal conseguem escrever o próprio nome, vivemos na prática as angústias dessas crianças. Ao mesmo tempo, vivemos a realidade da educação no Brasil pública e periférica. O inadmissível é encontrado com frequência: crianças nos quartos e quintos anos sem o mínimo de letramento formal, responsabilidade principal da escola. Claro que a família também é responsável, como vivenciamos no Projeto (ausência de acompanhamento da vida escolar, pais sem letramento formal etc.); claro que as desigualdades sociais (já que pertencem em quase totalidade à classe baixa, dependentes de apoios governamentais) enfrentadas por essas crianças e famílias as tornam muito mais vítimas do que atores efetivos de suas histórias. Contudo, a escola, o sistema

escolar, é o principal responsável por tamanho descaso com o futuro de crianças que, se não forem inseridas urgentemente num letramento formal, serão excluídas automaticamente. Durante, pelo menos, quatro horas por dia, essas crianças estão na mão de professores, na mão da escola, na mão do sistema que tem por obrigação constituir meios de aprendizagens adequados à realidade da criança e não fingir que o problema não lhes pertence, como tem sido a tônica atual.

Nesse contexto, foram desenvolvidos trabalhos a partir dos gêneros textuais a fim de tornar o uso tanto da leitura quanto da escrita nas práticas sociais significativos. Mesmo as crianças apresentando idades incompatíveis quanto aos níveis de escrita, o trabalho com os mais diversos gêneros textuais envolveu os alunos em diferentes condições no uso da língua. Houve um avanço significativo com relação à leitura e a escrita das crianças do Projeto, em que algumas delas conseguiram, por exemplo, chegar à última hipótese de escrita citadas por Ferreiro e Teberosky, o nível 5 ou alfabético, sendo que estavam no nível 1, 2.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEC, Brasília, v. 21, n. 1992.
- FERRARI, Márcio. Emília Ferreiro. *Revista Educar e Crescer*. 01 jul. 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagememilia-ferreiro-306969.shtml>. Acesso: em 30 de julho de 2015.
- FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.
- FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LAROCA, P; SAVELI, E.I. Psicologia e alfabetização: Retratos da Psicologia nos movimentos de alfabetização. In: LEITE, S.A.S. *Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas Alfabetização e letramento*. São Paulo: Komedi, 2001.



Alfabetizar letrando: diferentes possibilidades com a Geografia

Fabíola Santos da Silva¹
Devair Antônio Fiorotti²

1 Geógrafa formada pela UERR, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

2 Professor da UFRR, à época professor da UERR e tutor do Projeto. Bolsista Produtividade do CNPq.



A disciplina de geografia começou a ser trabalhada com as crianças do Projeto de Letramento Guariba¹ a pedido do tutor desse Projeto, o prof. Dr. Devair Antônio Fiorotti, que solicitou para que introduzíssemos a disciplina nas aulas. O maior desafio foi fazer isso de forma interessante e que pudéssemos trabalhar alfabetização e letramento ao mesmo tempo. Esse texto traz alguns relatos de como trabalhamos conteúdos de Geografia, associados ao processo de letramento, de forma significativa.

Uma das atividades realizadas com os alunos foi sobre a geografia de Roraima. Nesse momento, foram trabalhados aspectos geográficos do nosso Estado e do município de Pacaraima através de slides, pois acreditamos que com imagens eles associam e absorvem melhor as informações espaciais. Essa atividade envolveu todas as crianças do Projeto. Apesar de falarmos que o município de Pacaraima pertence ao Estado de Roraima, percebemos que eles tiveram dificuldades de localização e em diferenciar o que era município, estado, país e mundo. Para tentarmos sanar essa dúvida que imperava, resolvemos fazer vários círculos com os próprios alunos, em que cada círculo representava um local. Nessa dinâmica, o letramento se fez presente, uma vez que objetivo era que eles percebessem que, apesar de cada localidade ter suas particularidades, eles se conectavam entre si e, principalmente, aprendendo sobre o gênero mapa e sua importância para se compreender as disposições espaciais e limítrofes.

Para que pudessem ter conhecimento de quantos municípios existem em Roraima e os seus respectivos nomes, o mapa de Roraima foi colocado nos *slides* e, a partir disso, íamos colocando os nomes dos municípios um a um dentro do mapa. Isso já exigia deles ler os nomes dos municípios. A maioria dos cursistas não sabia o número exato e só conhecia alguns municípios pelo nome. Eles não tinham noção de onde ficava o seu próprio município no mapa. O objetivo era que eles lessem o que estava escrito. Assim, conseguíamos saber os diferentes níveis de leitura, detectando assim os que sabiam ler dos que não sabiam ou os

1 Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

que liam palavras simples e os que liam palavras complexas. A partir deste momento, já estávamos trabalhando a alfabetização também, explicando e acompanhando o processo de ler aquelas palavras.

Em seguida, fizeram outra atividade relacionada ao mapa. Eles receberam o mapa de Roraima em uma folha de papel A4, fizeram essa atividade com a ajuda das tutoras. Logo após, eles tinham que colorir o mapa, colar em uma cartolina e recortá-lo, transformando-o assim em um quebra-cabeça. Nessa atividade a alfabetização também foi inserida, pois o objetivo era identificarmos os cursistas que sabiam escrever os nomes dos municípios. Ou seja, identificar os que conseguiam sozinhos decodificar as letras e sílabas, dos que necessitavam de ajuda, sobretudo aqueles cursistas que precisavam que soletrássemos as letras. Veja figura 1.

Cursistas Colorindo O Mapa De Roraima



Fonte: Projeto de Letramento Guariba.

O intuito dos próprios alunos construírem um quebra-cabeça do estado de Roraima era para que se familiarizassem com as posições em que se encontravam cada município no mapa. Assim como também

aprendessem os nomes mais facilmente, conseguissem identificar os municípios que ficam próximos ao seu e os que estão mais distantes. Essa foi uma forma de trabalharmos a alfabetização, já que eles tinham de escrever e ler os nomes dos municípios, e letramento com eles de forma simples e dinâmica. A partir desta vivência, pudemos entender melhor Teberosky, quando afirma que “Acreditamos que o professor é quem cria, planeja, inventa situações e atividades de forma que as crianças aprendam a ler e a escrever. E isto é radicalmente diferentes de ensinar a ler e a escrever” (p. 122, 2002). As crianças não só aprendem brincando como, também, passam a ter visão crítica, já que os porquês surgem, deixando-os intrigados e curiosos.

Após as explicações que foram feitas, levamos o mapa de Roraima em forma de quebra-cabeça gigante em EVA. As crianças foram divididas em grupos para vermos qual grupo montaria mais rápido o mapa, pois queríamos analisar suas capacidades de observação, memorização e concentração. Se eles prestaram atenção no mapa que foi colocado nos slides, conseguiriam montar com mais facilidade o mapa em EVA. Letramento e alfabetização foram trabalhados junto neste momento da atividade, trabalhamos leitura, memorização, socialização e trabalho em equipe, além, é claro, de conhecimentos sobre o estado de Roraima. Essa atividade está próxima a eles, faz parte de sua realidade e isso faz com que se interessem e queiram conhecer mais sobre o assunto. Veja Figura 2:

Montagem do quebra-cabeça





Fonte: Projeto de Letramento Guariba

É possível dizer que trabalhamos alfabetização e letramento, uma vez que, todas as atividades tinham esse objetivo. Trabalhamos alfabetização no momento em que eles tiveram que ler as palavras que apareciam nos slides, escreveram os nomes dos municípios do estado de Roraima, assim como também aprenderam um pouco sobre seu estado e seu município. O letramento foi trabalhado à medida que não só tiveram que ler e escrever mas, também, interpretar, analisar, observar, um assunto próximo a sua realidade e que fazia sentido para eles e de que, com certeza, iriam precisar em algum momento em suas vidas. As dinâmicas feitas ao longo da atividade fez com que aprendessem de forma divertida, aprendessem algo que lhes é familiar. Sobretudo, diferentes capacidades cognitivas foram trabalhadas como: percepção, concentração, memorização, raciocínio, atenção, associação, imaginação, lógica, estratégias, coordenação motora. Todas essas capacidades foram introduzidas, umas com mais intensidade que outras.

Sabemos que ensinar a se localizar é um processo contínuo que, assim como o letramento (que é contínuo, que se recria em cada nova situação textual), não termina em determinado momento da vida. Em cada novo momento, nova situação geográfica surge e temos de nos pensar dentro dela, seja na leitura de um tipo de mapa que não conhecemos seja visitando um espaço novo, desconhecido. Depois dessa primeira experiência relatada, de alfabetizar letrando, através da disciplina de Geografia, outras aulas surgiram, novos conteúdos foram trabalhados, sendo que a nossa maior preocupação era fazer com que as crian-

ças se pensassem a partir do espaço que ocupam e habitam no mundo.

Na geografia, trabalhamos de forma que o aluno consiga se expressar, tenha opinião própria, saiba pesquisar. Contudo, se ele não for alfabetizado e letrado, permaneceremos no “ponto morto” com o discente. Portanto, trabalhar alfabetização e letramento, envolvendo conteúdos geográficos, é um desafio que pode gerar muitos frutos satisfatórios. Temos clareza que alfabetização e letramento são indissociáveis apesar de terem significados distintos. Enquanto a primeira tem a função de fazer com que o aluno aprenda a ler e escrever, com a segunda:

[...] o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2009, p. 40).

Magda Soares deixa claro o verdadeiro sentido do letramento na aprendizagem do aluno, à medida que trabalhamos com leitura e escrita de forma com que faça sentido para a criança, usando o que ele tem a sua volta como exemplo, estamos contribuindo para um aprendizado eficiente. No mundo em que vivemos é essencial que o aprendiz saiba ler e escrever. Todavia só isso não é suficiente, ele precisa saber interpretar, analisar, ser crítico e saber se posicionar. E como fazer isso de forma que ele aprenda e que faça a ele sentido esse aprendizado e, sobretudo, que ele consiga a partir do que aprendeu dar continuidade a seu aprendizado de forma autônoma?

É justamente com esse intuito que o Projeto de letramento Guariba surgiu. Não que o Projeto seja a solução para todas as crianças com dificuldades no aprendizado. No entanto, ajudar a criança a trilhar novos caminhos para sua aprendizagem foi um dos objetivos do Projeto. Fazer com que as crianças aprendam de modo diferente, uma vez que não conseguiram aprender do modo tradicional é um desafio, porém possível e eficaz. Assim como o aluno precisa aprender a ler e escrever, ele também necessita fazer a leitura de mundo. A visão de mundo nada mais é do que fazer com que eles percebam o que está a sua volta, ou seja, a realidade a qual vivenciam. Em outras palavras, é fazer com que o aluno não apenas faça a leitura das palavras mas, sim, a leitura do seu espaço geográfico. A criança deve aprender a reconhecer o seu espaço geográfico, não só fisicamente (através de mapas), mas seu contexto social, cultural e político. O objeto de estudo da geografia é o espaço

geográfico, portanto, saber analisá-lo, interpretá-lo e explicá-lo é função dessa disciplina.

É nessa perspectiva que inserir alfabetização e letramento geográfico se faz necessário. O aluno aprende através do seu dia a dia a fazer a leitura de mapas, gráficos, do seu espaço geográfico, dentre outros. Essa leitura é viva, parte do que ele já tem familiaridade, além do que assuntos geográficos como ler mapas, ler gráficos, saber os principais pontos cardeais, saber diferenciar lugar de região, o sistema solar, surgem como gêneros textuais necessários, porém pouco utilizados em sala de aula.

A geografia não só ajuda a termos uma visão de mundo diferenciada, mas a sermos críticos, a irmos além do que já sabemos no senso comum, a duvidar das respostas prontas e tidas como verdades. Ela nos ajuda a entendermos questões sociais, através da análise do espaço geográfico. Não é intenção dizer que a disciplina de geografia seja a solução para trabalhar com o aluno no período de alfabetização e letramento, porém ela poderia perfeitamente trabalhar em conjunto, por ser uma disciplina que trabalha as realidades sociais dos lugares, ela é uma das várias possibilidades existentes. Callai diz que:

[...] a Geografia [...] é componente curricular da educação básica, com o objetivo de contribuir para a formação do cidadão. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, e que consiga ter os mecanismos e os instrumentos para tanto. (2001, p. 134)

Como mostra Callai, a Geografia atende bem à proposta do Projeto de Letramento Guariba, que é de olhar para a realidade do aluno como ponto de partida, de dar mais atenção ao que ele já traz consigo para a aula, de buscar as questões sociais que envolvem seu cotidiano e inseri-las nas aulas. Nossa defesa aqui é que desde sempre, desde que a criança seja inserida no contexto da escola, estudos relacionados à geografia sejam introduzidos.

No Projeto Guariba, as crianças saem do contexto a que estão acostumadas em sala de aula para uma nova maneira de aprender. Procuramos trabalhar justamente onde elas apresentam tais dificuldades, seja de leitura, escrita, interpretação. Procuramos unir alfabetização e letramento, sempre que possível, é claro, introduzindo o estudo dos gêneros textuais, como de mapas e gráficos. Porém isso é feito de di-

ferentes formas sempre bem lúdicas, divertidas e, sempre que possível, trabalhando com a disciplina de geografia.

Melo e Silva destacam que:

Alfabetização e letramento geográfico é de extrema importância para desenvolver o senso crítico das crianças, pois o ensino da geografia na perspectiva de letrar oportuniza aos alunos a questionarem, debaterem, entender certas diferenças, e ler o mundo através de uma imagem, seja fotografia, cartografia, desenhos, enfim. (2016, p. 7).

Procuramos introduzir a geografia nessas aulas, pois acreditamos ser essencial às crianças saberem se localizar espacialmente (norte-frente, sul-atrás, leste-direita, oeste-esquerda); conhecer o local (bairro e ruas) onde vivem e a importância da natureza em nossas vidas, além de pensar criticamente as relações sociais, com suas explicações, razões. Os diferentes conteúdos da disciplina de geografia como: O que é uma paisagem?; por que devemos cuidar da natureza?; os diferentes tipos de vegetação; os diferentes tipos de clima, também estão estruturados sobre algum tipo de gênero textual. Sobretudo os conteúdos em sua grande maioria têm a função de proporcionar uma aprendizagem através da observação, informação, argumentação, contextualização, interpretação, decodificação, análise, entre outros. Em suma tudo o que é trabalhado em sala de aula com o aluno de uma forma ou de outra é feito por meio dos gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Independentemente do conteúdo, sempre se estará usando um determinado gênero textual, no entanto, não cabe a esse trabalho discutir os diferentes tipos de gêneros textuais que existem. O importante é ressaltar que eles existem e que alguns deles são bem específicos da geografia e que trabalhar a disciplina de geografia juntamente com o processo de alfabetização e letramento não está fora de contexto ou que se possa considerar que é uma disciplina para “ser estudada depois”. Cada criança aprende a seu modo e em seu tempo, nos resta mostrar os diferentes caminhos que ela pode seguir para alcançar o objetivo. É sabido que o ato de ler, escrever e interpretar é algo que o discente vai fazer ao longo de toda a sua vida e, quanto mais cedo, melhor para que a criança não apresente dificuldades ainda maiores como as que identificamos no Projeto de Letramento Guariba.

A porcentagem dos alunos considerados alfabetizados e letrados ainda causa indignação. Segundo o relatório do PISA (Programa Inter-

nacional de Avaliação de Estudantes) apenas “26% da população são capazes de ler com compreensão textos um pouco mais complexos” (ROJO, 2009, p. 50). Essa taxa está bem abaixo do ideal, o que implica dizer que 74% dos alunos que frequentam as escolas brasileiras não entendem bem o que leem. Por isso os pais e professores devem buscar formas de ajudar no processo de ensino e aprendizagem (BIANCHETTI, 1996), principalmente os que apresentam dificuldades, haja vista que, no mundo cada vez mais competitivo em que vivemos, todos precisamos de tais habilidades, independentemente da profissão que escolhemos.

Cabe aqui mencionar que o Projeto não trabalha apenas leitura, escrita e interpretação, mas, sim, as relações sociais das crianças no mundo em que vivem, suas ideias, pensamentos, seus medos, suas habilidades e competências. Há crianças que não encontram sentido e nem vontade para ler e escrever, mas é aí que surgem as diferentes maneiras para se chegar ao resultado desejado com essas crianças. Mendonça diz que:

O conceito de letramento (e, por extensão, de sujeito letrado) surgiu para dar conta da complexidade de eventos que lidam com a escrita. Mais amplo que o conceito restrito de alfabetização, a noção de letramento inclui não só o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém. (2007, p. 46).

A função do letramento é justamente ligar leitura, escrita com a prática do dia a dia, as relações do meio social da criança, o que ela mais tem contato, devem ser usado como estratégias nas aulas. Nada melhor do que introduzir a Geografia nessas aulas, já que uma das categorias de análise da geografia é o espaço geográfico, espaço esse habitado pelos cursistas. É importante lembrar que a situação do Projeto é incomum, pois ensinamos crianças que apresentam dificuldades em sua aprendizagem, ou seja, não sabem ler, escrever e tão pouco interpretar textos, apesar de algumas já terem 12 anos, por exemplo.

No Projeto tínhamos várias crianças e mesmo adolescentes em situação preocupante, há exemplo de uma criança com nove anos de idade que estava no 4º ano do ensino fundamental que, no entanto, possuía muitas dificuldades, não conseguia ler a maioria das palavras, até mesmo palavra simples soletrava com dificuldade. Este cursista também apresentava problemas de concentração. Com base no que falava

e na rara visita que sua mãe fez a ele no Projeto, identificamos que ele tinha problemas familiares. Era uma criança inquieta e que queria chamar a atenção a todo tempo. E por não haver um controle por parte da mãe, pouco comparecia ao Projeto, o que dificultava seu aprendizado. Infelizmente são barreiras que tínhamos que enfrentar no dia a dia do Projeto. Não conseguimos grande avanço com esse cursista, pois suas ausências o prejudicaram bastante. É como esclarece Downing e Fijalkow (apud Teberosky):

Muitos professores estariam de acordo que a maioria das crianças das séries iniciais apresentam dificuldades na compreensão da leitura e na redação de textos escritos. Muitas vezes, essas dificuldades são insuperáveis. Os professores sabem, também, que se têm procurado razões para explicá-las:

- Razões de ordem social e familiar;
- Razões individuais;
- Razões pedagógicas. (p. 105, 2002).

No entanto, os autores acima deixam claro que esses fatores estão interligados e que todos precisam trabalhar em conjunto, cada um fazendo sua parte. Infelizmente isso não é uma realidade vivenciada só no Projeto Guariba. No Brasil, existem outras escolas na mesma situação ou até em situações piores (COSSON, 2009, p. 35). Se já comprovamos que o cursista não conseguiu aprender do modo tradicional ou convencional, nos cabe seguir outras vias e instigá-las. É comprovado que nos interessamos em aprender coisas que gostamos. O que não nos faz sentido, não nos esforçamos em aprender.

Outra atividade trabalhada no Projeto foi sobre gráficos, pois acreditamos ser importante o conhecimento sobre esse tipo de linguagem. Muitas vezes uma imagem nos transmite mais informações do que muitos textos e é dentro desse contexto que os gráficos se encaixam. Por isso é essencial que as crianças desde já possam ir se familiarizando com esse tipo de gênero textual. Muitas informações são quantificadas e reveladas através de gráficos, por isso temos que saber lê-los, pois nos depararemos com eles ao longo de nossa vida. A aula foi para que eles tivessem um conhecimento do que são os gráficos e de sua importância. Através deles, também, foram trabalhadas leitura, escrita, interpretação de informações, decodificação e percepção.

O gráfico trabalhado tratava do índice pluviométrico do município de Pacaraima no ano 2008. É fundamental introduzir algo próximo

da realidade das crianças (CAVALCANTI, 2008; CALLAI, 2001). Primeiro explicamos para eles o que seria um gráfico, se eles já tinham visto algum. Todos disseram que nunca tinham visto um. Então explicamos a eles que os gráficos servem para nos transmitir uma informação sobre algo e que existem vários tipos. Explicamos que na aula eles iam construir um gráfico de barras com nossa ajuda. Em seguida, entregamos o gráfico para cada um deles e fomos ensinando passo a passo como ler um gráfico. Primeiramente, pedimos para que olhassem bem para ele. Depois perguntamos a eles o que estava escrito em cima do gráfico. Com a ajuda das tutoras eles leram o título do gráfico, que é importante para saber do que se trata o mapa.

Explicamos para eles que no canto da folha do lado esquerdo deles estava a quantidade de chuva que foi medida em milímetros. As barras de diferentes tamanhos representavam os meses do ano, eles também leram os meses do ano, poucos alunos leram todos os meses com facilidade. Depois explicamos que a legenda serve para explicar as posições das barras no mapa, ou seja, as barras que representam muita, média e pouca chuva. Depois, localizamos para eles onde a legenda estava, no canto direito da folha. Esse passo a passo é fundamental para se fazer com o aprendiz, pois nesses pequenos detalhes já estamos trabalhando alfabetização também, desenvolvendo atividades de leitura.

Depois os instigamos sobre quais seriam os meses que mais choviam na opinião deles, os que choviam mais ou menos e os que choviam pouco. Nessa etapa ainda não tínhamos mostrado o gráfico colorido e, sim, preto e branco. Questionamos se o mês em que estávamos correspondia com o que dizia o gráfico, alguns disseram que sim, outros ficaram na dúvida e outros não sabiam dizer, nessa etapa estávamos trabalhando alfabetização e letramento. Se valendo da máxima que só aprendemos a fazer, fazendo, então propomos a eles montar o mesmo gráfico. Eles receberam um gráfico desordenado, onde tinham que transferir para o papel cartão e montá-los conforme a sequência dos meses do ano. Eles tinham que se atentar para o título, os níveis de chuva, a legenda e os meses do ano. Veja figura 3.

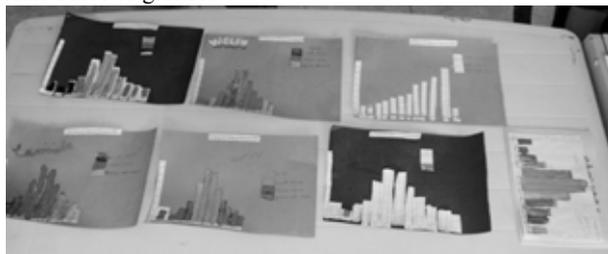
Aula sobre os gráficos



Fonte: Projeto de Letramento Guariba

Para montar o gráfico, tinham que entender o que era um gráfico, ler as informações, reescrevê-las e, sobretudo, interpretar o gráfico. Não foi uma tarefa fácil para eles, por conta de suas diferentes capacidades cognitivas e por não estarem acostumados com esse tipo de linguagem, por isso foi preciso mais de uma aula para conseguir executar essa atividade. Eles aprenderam como fazer um gráfico, a importância dele, a maneira correta de ler um gráfico e como as informações de um gráfico são relevantes na nossa vida. Veja figura 4.

Aula sobre os gráficos



Fonte: Projeto de Letramento Guariba

Nesta aula foi praticada a alfabetização no momento em que os cursistas tiveram que colocar os meses em ordem, pois para isso precisavam ler, ou seja, decodificar as letras e sílabas. Depois coloriram as barras de acordo com o original. A legenda foi a única parte do gráfico que eles precisaram escrever, aqui trabalharam a alfabetização por conta da escrita. Como os meses do ano estavam abreviados, cada mês do ano foi colocado no quadro pelos cursistas, nesse momento da atividade praticaram a alfabetização novamente, pois tiveram que ler e escrever os meses do ano. Eles gostam desse tipo de atividade e são bem parti-

cupativos. Alguns não precisaram de ajuda para escrever os nomes, já outros necessitaram de auxílio.

O letramento foi inserido a partir do momento em que eles tiveram que ler, escrever e interpretar e entender sobre o que se tratava o gráfico e onde ele estava inserido no seu dia a dia. Assuntos relacionados à sua realidade causam interesse e conseqüentemente fazem com maior dedicação e entusiasmo. Para Passini (2008), o gráfico permite uma leitura instantânea, em outras palavras, ele é visível, expõe os dados organizados de maneira lógica e imediata. Para essa autora é necessário que o aluno faça parte da construção dos gráficos e que o professor escolha gráficos que tenham a ver com a realidade do cursista. Os gráficos, dependendo do que se trata, fazem com que ativemos nosso pensamento crítico, nossa capacidade de refletir, de analisar, de opinar, de discutir, entre outras, essa é a finalidade do letramento geográfico.

Portanto com um pouco de criatividade e maneiras diferenciadas, o aluno será capaz de ler e interpretar gráficos. Isso, claro, respeitando sua idade e sua escolaridade, o que deve ser contínuo. Ou seja, à medida que o aluno for se familiarizando com os gráficos simples, outros devem ser introduzidos. O que fica claro é que o quanto antes fizerem parte dos conteúdos do aluno, mais fácil será sua assimilação.

A alfabetização e letramento geográfico trabalhada no Projeto Guariba com os cursistas foi algo novo e desafiador, mas provamos que com um pouco de disposição e criatividade é possível trabalhar em conjunto. Sabemos que, como tudo na vida, precisamos dar um passo de cada vez, mas o primeiro passo já foi dado, pois a disciplina de Geografia é excelente para se trabalhar com o aluno, principalmente instigando-os a pensar, refletir, se colocar dentro da situação e ser críticos, uma vez que, para serem críticos, precisam de todas as outras anteriores e, além disso, conhecer sua realidade.

Como professores almejamos que as crianças saiam de fato alfabetizados e letrados, voltamos todos os nossos esforços para isso, todos trabalhamos empenhados para que a aprendizagem ocorra de fato, procuramos sempre partir do que ele já sabe, no entanto é uma tarefa árdua que nos exige atenção carinho, dedicação e muito esforço. É recompensador chegarmos à sala e percebermos que algo já está mudando e que os cursistas já estão melhorando, apesar de ser um processo lento e contínuo, percebemos tais mudanças no Projeto Guariba. Sabe-

mos que nem todos aprendem no mesmo tempo, portanto, respeitemos esse tempo. As formas de ensinar contribuem para um aprendizado significativo, pois é comprovado cientificamente que nos esforçamos mais em aprender quando temos prazer em fazer aquilo. O dia a dia em uma sala de aula é que nos mostra quais os melhores caminhos a trilhar, as melhores formas e métodos.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. *A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?* Revista Terra Livre nº 16. São Paulo, 2001.
- CAVALVANTI, L. de S. *A Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BIANCHETTI, L. (org.) *Trama & Texto: leitura crítica escrita criativa*. Vol. 1, São Paulo: Plexus, 1996.
- MELO, I. E. C.; SILVA, F. M. M. *Letramento e alfabetização geográfica: a geografia na formação da consciência espacial cidadã crítica*. III Congresso Nacional de Educação- UFRP, 2016.
- MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: MENDONÇA, M.; SANTOS, C. F.; *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- PASSINI, ELZA, Y. *Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de geografia*. In: ALMEIDA, R. D. (org.). *Cartografia Escolar*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ROJO, R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 10ª ed. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2002.

A influência da afetividade no processo de alfabetização e letramento no Projeto Guariba

Gracilene Lopes Machado¹
Magelson Cabral do Carmo²
Devair Antônio Fiorotti³
Sonyellen Fonseca Ferreira⁴

1 Formada em Ciências da Natureza pela UERR, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

2 Formada em Ciências da Natureza pela UERR, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

3 Professor da UFRR, à época professor da UERR e tutor do Projeto. Bolsista Produtividade do CNPq.

4 Mestre em Letras e graduada em Letras Português e Inglês, pela UFRR.



O espaço escolar constitui-se como um ambiente responsável por promover oficialmente a alfabetização e o letramento da criança, proporcionando à criança um processo de ensino e aprendizagem, espera-se, com qualidade. Nesse sentido, a escola possui o papel de viabilizar aos alunos um ambiente propício para que esse processo ocorra, de modo que a afetividade nesta fase transmita segurança. Em 2015, tivemos a primeira certeza a respeito deste tema, aconteceu com um aluno de 13 anos que não sabia ler e nem escrever, tinha muitas dificuldades de aprendizado, não tinha autoconfiança e tampouco se relacionava com a turma. O ingresso dele no Projeto de Letramento Guariba¹ nos evidenciou a importância da intervenção do profissional da educação, principalmente, no que se refere à afetividade, contribuindo para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

O interesse em discutir a influência da afetividade no processo de alfabetização e letramento surgiu pela vivência no Projeto de Letramento Guariba. Observamos que os alunos que eram encaminhados ao Projeto apresentavam baixo rendimento escolar, de modo que é de grande importância que os educadores buscassem estratégias que potencializassem o desenvolvimento educacional deles. Houve a necessidade de trabalhar a relação do aluno no cotidiano escolar, seja com os demais alunos seja com o próprio tutor e mesmo familiares. Buscávamos metodologias que envolvessem o aluno, estabelecendo relações mais agradáveis entre professores e alunos e, dessa forma, potencializar o processo de alfabetização e letramento da criança.

Na visão de Ribeiro a aprendizagem acontece também em meio às interações afetivas e sociais entre professor e aluno:

¹ Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

A dinâmica das relações existentes na sala de aula pode significar um fator determinante no processo de ensino e aprendizagem. O professor necessita de conhecimentos teóricos sobre a dinâmica de sala de aula para realizar uma prática educativa, que leve em consideração as necessidades dos alunos, possibilitando trocas sócioafetivas. (2009, p. 37)

Diante da citação supramencionada, observamos que a sala de aula deve tornar-se um espaço que favoreça o desenvolvimento socio-cognitivo do aluno, em que o docente deve viabilizar a construção do conhecimento, de modo que a afetividade consolidada nesse espaço permita maior segurança ao aluno em se relacionar com os colegas da turma, professores e sociedade.

Além disso, a afetividade na educação, segundo Boscarato, “é um tema que deveria ser mais divulgado no contexto educacional, porque os professores deveriam saber lidar melhor consigo mesmos e com os outros” (2013, p. 12). Em caminho similar, Palandrani (2012) comenta que a afetividade ajuda as crianças que têm dificuldades de aprendizagem, pois quando o ambiente é seguro, as crianças sentem-se seguras. Nosso objetivo aqui consiste em estudar como a afetividade pode influenciar e auxiliar na aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização e letramento, a partir do Projeto Guariba. As aulas do Projeto eram realizadas no horário oposto ao das aulas da escola. O desafio era fazer com que os alunos aprendessem a ler e ter gosto pela leitura. Para isso, buscávamos métodos para realizar sempre uma boa aula, bem como fazíamos planejamento em grupos e aulas dinâmicas para trabalhar em sala de aula a alfabetização e letramento.

O processo de alfabetização e letramento necessita de docentes que sejam afetivos, de modo que observem que entre os alunos pode haver aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem por diversas razões, requerendo a necessidade de uma intervenção pedagógica. Com isso, é importante que haja uma troca de experiências educacionais afetivas entre aluno e professor.

Além disso, destaca-se que em alguns casos as crianças participantes do Projeto encontravam-se em situações difíceis, fosse com sua autoestima baixa, sem vontade de estudar ou sequer de aprender, seja em relação à própria família. Muitas delas não queriam fazer as atividades aplicadas pelos professores, quase sempre tentavam chamar a atenção do professor e dos outros alunos para si a partir de comportamentos inadequados, como conversas durante a fala dos professores, tentando

sair todo o tempo da sala ou mesmo agindo de forma agressiva.

Dentre esses casos, o de um aluno me chamou atenção, diante dos desafios que seu ingresso nos impôs. Neste artigo, por motivos éticos e para resguardar a identidade do aluno, ele será identificado apenas por X¹. Seu ingresso ocorreu no ano de 2015, aluno indisciplinado, com dificuldades de aprendizado, além de demonstrar um comportamento difícil, fosse junto ao docente, como também com os demais alunos. Ele atrapalhava as aulas com conversas aleatórias, algumas vezes demonstrava até mesmo comportamentos agressivos.

Dessa forma, observamos a necessidade de uma intervenção maior, buscando assim conhecer mais a história pessoal de X¹, saber de sua família, das suas atividades no cotidiano fora da escola, buscando transmitir confiança para que ele se aproximasse e nos contasse sua história. Quando conquistamos sua confiança, seu histórico familiar nos surpreendeu, pois relatou os conflitos familiares que vivenciava, o que acabava influenciando em seu comportamento em sala de aula, causando reações negativas.

Foi possível observar que X¹ se sentia humilhado e que, de início, passou a participar do Projeto para se distanciar um pouco de sua família. Depois de ouvirmos seu relato, percebemos que precisávamos ajudá-lo de uma forma especial. Procuramos entendê-lo e foi quando a afetividade adquiriu grande relevância, pois buscamos ser seus amigos. Percebemos que ele amava jogos e começamos a oferecer-lhe alguns, assim como certos brinquedos. Dessa maneira, fomos conquistando X¹, que aos poucos passou a participar das aulas e a compreender os conteúdos que eram aplicados.

Isso foi um salto para que os outros alunos observassem que o carinho acontecia em nossa sala. Nós cantávamos, brincávamos e também estudávamos. Os meses foram passando e observamos que X¹ passou a interagir mais com os alunos, passando a tomar gosto pela leitura, apesar de ainda ter dificuldades para ler. Além disso, suas atitudes haviam mudado, seu comportamento em sala passou a ser mais tranquilo. Embora de vez em quando ainda quisesse chamar atenção, o avanço que seu comportamento teve foi enorme, o que refletiu em seu aprendizado, sobretudo, na leitura e escrita. Esse fato chama a atenção no que se refere à afetividade, pois ela tem relação direta no desenvolvimento físico e psíquico do aluno e é de grande relevância para que o docente consiga

transmitir ao aluno segurança, entendendo quais são suas potencialidades, bem como suas dificuldades e, com isso, buscando metodologias que venham a colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

É preciso trabalhar, defendemos isso aqui, de forma afetuosa e diferenciada com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e histórico de vulnerabilidade, para que eles se sintam seguros e acolhidos. Nessa premissa, o Projeto Guariba contribuiu nesse processo, não só em relação às crianças, mas também proporcionando experiências únicas na formação do futuro docente, pois ensinar crianças com dificuldades em leitura ou fazer leitura de texto, buscando entendê-las e relacioná-las à vida das crianças, tornou-se tanto para os tutores quanto elas algo prazeroso.

O processo de alfabetização e letramento é importante etapa para o desenvolvimento educacional do indivíduo, a afetividade de forma responsável aplicada a esse processo contribui efetivamente. Evidenciamos assim a importância dos profissionais que atuam nesse campo em possibilitar ao aluno qualidade no ensino da leitura e escrita. A alfabetização e o letramento, na visão de Araújo (2014), são:

Etapas importantes no desenvolvimento cognitivo do indivíduo por possibilitar um mundo feito de forma letrada, em que ele utiliza de dois recursos importantes para o convívio em sociedade: a leitura e a escrita. Para que esta aprendizagem ocorra de forma prazerosa é essencial a boa interação entre professores e alunos. (2014, p. 34)

A alfabetização e o letramento são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, e por essa razão seu ensino deve ocorrer de maneira prazerosa, de modo que o docente busque metodologias que envolvam a criança em suas aulas. Manter um bom relacionamento com ela, reforçado pela afetividade, permite que o professor possa observar de maneira individual e grupal as dificuldades e potencialidades de seus alunos, facilitando assim o envolvimento do aluno com as funções sociais que a leitura e a escrita proporcionam. Araújo diz que “esse ensino deve ocorrer de forma gradual para que o discente crie suas bases para a formação de conceitos. Esse processo não deve ser distanciado da realidade, pelo contrário, ele deve possuir toda ligação possível com o aluno” (2014, p. 36).

Entende-se, com isso, que deve haver uma boa relação entre o

professor e o aluno, tornando o ambiente um lugar em que o indivíduo sinte-se confortável e estimulado a aprender. Em relação ao contexto de sala de aula, diz Vasconcelos que ele é:

O lugar em que há uma reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, há pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes. (1993, p. 35)

Dessa forma, o professor tem um papel de grande importância em estabelecer uma boa relação com o aluno e tornar a sala de aula um ambiente propício para o processo de alfabetização e letramento. Ainda, a afetividade pode minimizar as dificuldades apresentadas em sala de aula, pois, por ela, o professor pode ajudar a desconstruir a ideia de que a falta de afeto, a violência, a vulnerabilidade social, dentre outros aspectos que afetam negativamente as crianças, são inevitáveis ou até mesmo naturais às relações humanas. Conviver com essas frustrações é algo inerente à condição humana. Para uma criança em situação vulnerável, entender isso, com afeto, fica muito mais palatável.

A afetividade pode desenvolver junto aos alunos a sensação de compartilhamento, respeito mútuo e vida em comunidade, fundamentais para o desenvolvimento dos cidadãos capazes de realizar ações voltadas para a vida em sociedade, diretriz que move os estudos sobre o letramento. Como afirma Araújo Cunha, a afetividade “[...] pode se apresentar como um elo entre o educador e a criança nas interfaces da alfabetização e letramento e vir a ser uma das formas para contornar as dificuldades desta natureza”. (2010, p. 40)

Assim como Cunha, segundo Domiciano e Maia, o papel da afetividade se traduz “[...] na preocupação e na busca de oportunizar atividades significativas à criança, considerando os vários portadores de textos do seu convívio social, identificados pelo educador, de modo a tornar o educando letrado e autônomo” (2012, p. 3). Ainda mais, a relação entre afetividade e intelectualidade é estreita, podendo uma afetar a outra, resultando em seu progresso ou declínio, ou seja, “interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais” (PIA-

GET, 2014 apud ARAÚJO, 2014, p.24). Desta forma, a afetividade acaba se relacionando à capacidade intelectual do indivíduo. Isso também é reforçado por Cunha, para quem:

O afeto é uma mola propulsora das ações, e a razão está a seu serviço. Ele medeia o registro das informações e as transforma em conhecimento. Favorece a lembrança dos registros e estimula a conexão dos neurônios que criam os registros. Quanto maior o número de conexões, haverá mais registros e mais conhecimento. (2010, p. 34)

Frente o que foi exposto, compreende-se que a afetividade está presente em diversos momentos da vida do indivíduo, desempenhando um papel muito importante, como ação determinante sobre a evolução mental da criança, pois como comentam Domiciano e Maia:

Se houver uma relação afetiva entre o educador e a criança, esta desenvolverá emoções positivas associadas ao objeto de conhecimento e, conseqüentemente, terá atitudes favoráveis à aprendizagem da qual o educador é o mediador. Assim, a afetividade consiste, também, em identificar e estimular as qualidades e curiosidade da criança, assim como respeitar os limites de cada uma. (2012, p. 3)

Numa perspectiva geral, é possível mencionar que não há como distanciar a afetividade no trabalho docente em sala de aula, sendo um importante aspecto que deve ser levado em consideração pelos profissionais da educação, pois ao estabelecer uma relação mais aproximada entre professor e aluno, há maiores chances de identificar as dificuldades de aprendizagem e com isso buscar medidas para saná-las.

Ao longo da sua participação do Projeto Guariba, o aluno X¹ vivenciou, e nos permitiu vivenciar, várias etapas em seu processo de aprendizagem. Num primeiro momento era um aluno cuja convivência em sala de aula era difícil e sua recusa em participar das atividades recorrentes, por exemplo. À exceção, de quando ao final das atividades fosse “recompensado” com alguns minutos ao celular de um dos tutores com o qual tinha acesso a jogos. Essa foi a estratégia adotada por um certo período para que o aluno cumprisse as atividades propostas no Projeto. Entretanto, o aluno demonstrou uma evolução surpreendente com o passar do tempo. O que pode demonstrar no momento da realização de uma atividade competitiva, quando aquele rapaz que mal sabia soletrar algumas palavras, respondia a tudo que era perguntado corretamente. Participou do que era proposto, fossem leituras ou escrever

no quadro branco algumas palavras. No momento do ditado, o garoto a tudo escutava e rapidamente tratava de escrever a palavra ou frase. Ou quando, em uma peça de teatro, dentro do gênero entrevista jornalística, era o entrevistador.

Tal evolução também pode ser sentida quanto à forma com que lidava com sua higiene pessoal. Houve um mutirão que reuniu roupas e outros itens pessoais que foram doados a ele e outros alunos cursistas do Projeto, que também demonstravam vivenciar situações de vulnerabilidade financeira. Isso aumentou a autoestima das crianças, que passaram a responder melhor às atividades e progredir na leitura e escrita. O aluno X¹ passou a tratar de forma mais respeitosa seus colegas e os próprios tutores do Projeto. Ele passou a ser incorporado de uma forma mais amistosa pelos colegas de turma em atividades coletivas, em que, inicialmente, sua presença era rechaçada devido ao seu mau comportamento.

Desta forma, pudemos construir um pensamento que acabou tornando-se um lema para nós, coisa que o tutor sempre falava, mas que nós, tutorandos, demoramos um tempo para entender efetivamente: “No Projeto, nunca encontrei criança-problema, mas família-problema, comunidade-problema, sociedade-problema, enfim, um sistema-problema em que ser criança dentro dele é cada vez mais difícil.”² Isto pelo fato de que a criança dentro desse sistema ainda não é reconhecida como um indivíduo com ritmo próprio, pensamentos e sentimentos próprios. A tal ponto que, para que a criança venha a “ser alguém na vida”, ela precisa ir para a escola e se sair bem nela. Não precisamos lembrar que a escola, pelo menos em sua grande maioria, continua a seguir um modelo de produção em série, que visa a formação profissional e cujo formato ainda distancia conhecimento científico e realidade vivenciada pela comunidade da qual deveria fazer parte.

Desta forma, o aluno X¹, representou para aqueles que puderam participar de perto de sua trajetória do Projeto Guariba naquele período, aquele e aquilo para quem a sociedade ainda não aprendeu a lidar, pois ele e outros que fizeram parte do Projeto evidenciaram e evidenciam que há algo errado no modo com que esta sociedade vem lidando com a educação. Crianças como X¹ demonstram como pouco sabemos lidar

2 Fala que o tutor Devair Antônio Fiorotti repetia algumas vezes em reuniões do Projeto Guariba.

com as potencialidades de nossos alunos e muito enfatizamos suas dificuldades, a ponto de excluir do processo educativo esses alunos, não através de reprovação ou outras sanções, mas de desenvolverem a autonomia na construção de seu conhecimento e, por fim, de sua cidadania. O que o Projeto Guariba mais ensinou é que, muitas vezes, transferimos a responsabilidade do aprendizado quase que unicamente para crianças, esse é o caminho mais justo e correto?

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ágnes Alves. *Relação da Afetividade Professor-Aluno no contexto da Alfabetização*. Brasília: Universidade de Brasília. Julho, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8393/1/2014_AgnesAlvesdeAraujo.pdf. Acessado em 13 de mai. de 2017.

BOSCARATO, Rosinéia Arneiro. *A importância da afetividade no ensino aprendizagem*. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013.

CUNHA, Antônio Eugênio. *Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DOMICIANO, Edina Candido, MAIA, Maria Angélica Gomes. *As Interfaces da Alfabetização: O Papel da Afetividade*. Vale do Paraíba: UNIVAP, 2012. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2012/anais/arquivos/0235_0278_01.pdf. Acessado em 13 de mai. de 2017.

PALANDRANI, Micheli Cristina. *A necessidade da afetividade no processo de alfabetização em crianças com déficit de aprendizagem*. 2012. Medianeira: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

RIBEIRO, Anailza Oliveira. *Alfabetização e letramento: os impactos da prática docente no contexto das séries iniciais do ensino fundamental*. Salvador: UNEB, 2009.



Desaprendendo a ensinar:
Um relato de letramento na Comunidade
Indígena Sorocaima II

Sâmia Araújo¹

¹ Graduanda em Letras pela UERR, bolsista do Projeto de Letramento Guariba à época.



Há dias atrás recebi a missão de escrever um relato de experiência sobre o período que passei no Guariba (Projeto de Letramento Guariba - Programa de Educação Tutorial – PET).¹ Confesso que por diversas vezes, comecei a escrever e apaguei o texto. Foi quando percebi que precisava usar a lição apreendida com os curumins² e mais uma vez era necessário deixar de lado o que acho e perceber além.

No ano de 2013, comecei a cursar Letras-Literatura no campus da Universidade Estadual de Roraima, na cidade de Pacaraima, um município pequeno localizado no extremo norte de Roraima e que faz divisa com a Venezuela. Naquela época, o Projeto de Letramento Guariba já atendia as crianças da cidade e eu já tinha uma breve ideia do que ele poderia ser (diga-se de passagem: bem ideia e bem breve). Meses depois, comecei a integrar o Projeto como tutoranda, atendendo na Biblioteca Pública Municipal Norma Suely, em Pacaraima, Roraima, local onde o Projeto acabara de se instalar. Foi minha primeira experiência prática com o ensino e, em pouco tempo, pude observar tantos e tantos contrastes que se faziam entre a realidade prática e os textos aplicados (uso proposital) na academia. Mas, ao mesmo tempo, foi dentro desse período que descobri como era bom ser recepcionada por um abraço sincero, três vezes por semana, dias em que o Projeto atendia as crianças.

Tinha seis meses que eu tinha ingressado no Guariba e, em uma reunião da equipe do Projeto, o professor Devair Antônio Fiorotti comentou sobre a necessidade de cursistas atenderem o Projeto na comunidade de Sorocaima II, localizada a cerca de 10km da sede do município de Pacaraima. Ele não precisou falar muito para que eu me sentisse extremamente atraída pela ideia. Na minha cabeça de acadêmica boba,

1 Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

2 Forma em geral carinhoso que, em Roraima, nos referimos a crianças. Nesse caso, indígenas, mas também pode se referir acrianças não indígenas. Antes, referia-se somente a meninos mas, em contextos amplos, pode se referir a meninos e meninas, como no caso desse texto. A forma para menina seria “cunhatã”.

o que se passava era: “Nossa, vou ter a oportunidade de ensinar em uma comunidade indígena”. Eu mal sabia o quanto eu tinha a aprender com aquelas crianças.

A euforia e empolgação com a ideia de trabalhar em meio a uma comunidade indígena me tomaram. Aquilo me excitava e me proporcionava um orgulho como se, por algumas vezes, eu me sentisse com uma missão a realizar. Várias vezes, antes de começar a atuar na comunidade, eu imaginei como seria: se as crianças seriam “iguais” as da sede e no que elas seriam diferentes, se elas iam gostar de mim e se elas se adaptariam à minha didática.

Mas antes de prosseguir, tudo começa com meu primeiro dia em sala de aula, na biblioteca Norma Suely, na sede do município mesmo, pois antes de chegar à comunidade convivi um semestre com as crianças da cidade. Quem nunca teve medo do novo? Não vou mentir e dizer que me sentia completamente segura para assumir uma sala de aula, por mais que fosse dividir essa missão com uma ou duas tutorandas.

Inicialmente essa foi um das coisas que me atraiu de cara no Projeto. O fato de poder ensinar de uma maneira mais direcionada, com uma didática mais livre e com um número menor de alunos, dando mais atenção às necessidades de cada um. E dividir essa tarefa com outras pessoas me transmitia a ideia de que seria uma experiência muito interessante na minha formação. Meu primeiro dia no Guariba foi daqueles em que se sente um frioquinho dentro da barriga. O Projeto já funcionava desde 2011 e possuía uma equipe de cursistas bem mais experientes do que eu, em sua maioria das áreas de Pedagogia e Letras. Naquele dia pensei: não sei quê de fato poderia me esperar.

A ideia era ajudar as crianças a melhorar o rendimento, a partir do Letramento. O problema todo em questão (para mim) é que quando cheguei lá percebi que eu não tinha dimensão do que era o processo de Letramento, isso era uma coisa que a academia ainda não tinha me ensinado e, sendo bem realista, dentro da teoria da academia, até aquele momento, eu sequer tinha noção do que isso realmente significava. O frio na barriga só passou depois do primeiro abraço do primeiro curumim e em resumo as minhas horas no primeiro dia foram mais de observação do que qualquer outra coisa.

Do ponto de vista educacional, o papel do Guariba era ajudar às crianças pelo processo de Letramento. No entanto, o papel social do

Guariba ia muito além de regras gramaticais, leitura e auxílio na aprendizagem. Os dias foram passando, e eu percebi que o maior objetivo do Guariba era permitir que aquelas crianças sonhassem e fossem felizes. Falo sobre sonho e felicidade porque, em geral, a maioria das crianças encaminhadas para o Projeto tinha problemas não só com o processo de ensino e aprendizagem, mas questões familiares delicadas e certa vivência de exclusão, tanto no sentido educacional, quanto sentimental. Quem trabalha com educação infantil consegue entender muito bem do que estou falando, e quem não trabalha não precisa de muito esforço para saber que as questões familiares e afetivas podem interferir diretamente no processo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, no rendimento dessas crianças na escola.

Ali havia crianças em que a escola “já não acreditava”, ou que “não dava mais conta”, crianças com problemas de relacionamento com outros colegas, com famílias recortadas das mais diversas formas: algumas sem mãe, outras sem pai, criados por tios, avós e afins. Além disso, outra questão muito pontual era o fato de que algumas daquelas crianças obviamente estavam lá por possuir dificuldades de aprendizagem, mas outras acabavam sendo encaminhadas ao Guariba apenas na tentativa de que o Projeto ajudasse a fazer alguma coisa para que elas “tivessem jeito”. Sinceramente, essas expressões entre aspas me soam particularmente feias pois, de alguma forma, algumas crianças eram incluídas no Guariba como uma forma de mais uma exclusão (já que muitas já sofriam alijamento social) de um determinado local ou situação, pois em muitos casos nem a escola nem as famílias não sabiam lidar com elas.

A origem daquelas crianças era extremamente variante. Como canta o poeta roraimense Eliakin Rufino: “quem é filho do norte é neto do nordeste”, e de fato era o que se via em relação às raízes das crianças. Ali, tínhamos indígenas, alguns macuxizinhos (termo comumente usado para denominar crianças nascidas em Roraima como um todo), alguns nordestinos, gente do sul, mas a maioria era formada por filhos de nordestinos (especialmente maranhenses e cearenses) que, num processo migratório, muito perceptível em Roraima, acabaram por fazer jus à poesia de Eliakin, sendo netos, bisnetos do nordeste e filhos do norte.

Nós (cursistas e crianças) nos encontrávamos três vezes a cada

sete dias e depois das primeiras semanas eu comecei, aos poucos, a desconstruir a ideia de didática fundamental que eu tinha. Descobri que ensinar o *beabá* não era a melhor forma de se construir um conhecimento. Foi quando percebi que eu tinha de me aproximar mais das crianças e do universo infantil como um todo, para poder perceber o que a teoria da academia não tinha me deixado ver ainda. Quando consegui olhar dessa maneira, rapidamente o afeto tomou conta da relação entre as crianças e eu e, assim, consegui estabelecer maior contato de carinho e, acima de tudo, de respeito com elas. Esse foi o primeiro passo para a desconstrução do que eu achava que sabia: ensinar.

Passado um semestre, eis que, então, surgiu a tal reunião onde vi a possibilidade de viver uma experiência diferente. A cultura indígena sempre me interessou, como eu disse, sou amazonense, mas fui criada em Roraima numa família com raízes nordestinas e indígenas, mas nunca tive a oportunidade de explorar de perto esse universo. De repente, eu já me imaginei lá, na beira da serra de Sorocaima com um monte de curumins de sorrisos livres.

O Guariba sempre foi gerido de maneira muito democrática. Uma vez por semana os cursistas se encontravam formalmente com o tutor, o professor Devair Antônio Fiorotti, e conversávamos sobre os fatos do decorrer dos últimos dias, das situações corriqueiras às mais atípicas. O planejamento de aulas da equipe era feito pelas cursistas, mas, vez ou outra, durante as reuniões também debatíamos ideias ou planejavamos aulas temáticas e especiais conjuntamente, todos sempre buscando acordo. De fato, trabalhar no Guariba era poder se expressar com uma liberdade didática rara, especialmente quando se pensa nos moldes direcionados na maioria das escolas. Nas reuniões todos nós nos posicionávamos de acordo com o que acreditávamos e no fim das contas quem tomava as decisões éramos sempre nós, cursistas. O tutor debatia e contestava mas, no fim, se respeitava a decisão coletiva.

Ficou acordado que a Nathalie Reis (outra cursista) e eu iríamos assumir a sala descentralizada da sede do município, na comunidade indígena Sorocaima II. Antes das aulas começarem, o professor nos levou para conhecer a comunidade e foi durante o trajeto que durou mais ou menos uns 15 minutos, que me dei conta de que eu nunca tinha entrado naquela comunidade para nada. Aquele era um ambiente completamente desconhecido para mim. Já havia passado em frente várias vezes,

porque a entrada fica à beira da BR 174, o caminho que se faz para ter acesso a Boa Vista, por exemplo, mas eu nunca tinha entrado ali para nada.

Ali naquelas curvas da descida da serra de Pacaraima, eu senti o frio na barriga bater novamente: Como assim, Sâmia?, e se a comunidade não gostar de ti, e se as crianças não gostarem ou tu mesma não te adaptares? Era muito “se” e muita curva bagunçando a minha cabeça naqueles poucos minutos.

Ao chegar à comunidade, o primeiro lugar que fomos foi à escola Índio Manoel Barbosa, localizada bem à margem da BR mesmo. Fomos atendidos pela coordenadora pedagógica da escola, uma senhora que aparentava ter por volta de seus quarenta anos, mas tinha estatura de menina pequena. Ajeitando seus óculos de grau, ela nos cumprimentou, sorriu e falou brevemente sobre as crianças. O Projeto já tinha uma parceria com a escola e alguns alunos iriam continuar e outros não. Era uma nova turma começando, novos professores e dentro de um tempo haveria também um novo espaço.

Era só passar pelo quintal da escola, cheio de mangueiras, e atravessar a rua para chegar à casa da Darlene Pereira. Darlene era minha colega de classe, aluna do curso de Literatura da UERR no Campus de Pacaraima e filha do seu Galdino Pereira de Souza, tuxaua responsável pela comunidade do Sorocaraima II. A escola não tinha salas disponíveis para que pudéssemos trabalhar e foi assim que fomos acolhidos na área do quintal da Darlene. O espaço era o mais simples possível, sem nenhum tipo de luxo ou muito conforto, mas o básico nós tínhamos lá: um teto que nos abrigava da chuva, que no inverno vinha com toda vontade; alguns livros (vindos do acervo do Projeto Vagalume, voltado à leitura de textos literários e ainda se levavam livros do Projeto na sede) e o principal que era uma vontade enorme em fazer. Utilizo a palavra “fazer”, pois o verbo me remete imediatamente à ação, a movimento, e lá o que nós precisávamos era de muita ação, desejo de gerar um processo de aprendizagem diferenciado do que eles estavam acostumados em sala de aula.

A casa era simples. Da beira da estrada se via a aérea externa da cozinha que dava acesso ao quintal, cheio de frutas, onde atendíamos as crianças. De frente, o ambiente remetia a um mini mercado, lá eram vendidos itens básicos de alimentação, a final, na comunidade não ha-

via supermercados. A casa, além disso, possuía mais dois quartos e a cozinha que era integrada a área externa, no quintal. O acesso à área que usávamos era passando por dentro da casa da Darlene ou pela lateral do quintal e lá, naquele pequeno espaço que não media mais que 15 metros quadrados, se misturavam as histórias dos livros, o cheiro das frutas e nós. Pregado na parede de madeira havia um quadro branco, uma estante de ferro onde se podia guardar o pouco de material expediente e os didáticos, um baú com livros e duas mesas que se uniam a algumas cadeiras de plástico. O chão de cimento queimado muitas vezes serviu para círculo de contação de histórias ou quando não se transformava em cadeiras de um cinema no pé da serra.

Se eu for falar sobre a realidade da estrutura física que tínhamos, poderia utilizar a palavra “precária”. Não era fácil, não era simples, ao contrário. A princípio a falta de um espaço físico, que eu acreditava ser extremamente necessário, me assustou durante nossa primeira visita para conhecer o espaço – mas sobre isso só fui pensar depois de chegar em casa, porque eu estava tomada por uma excitação sem tamanho. Depois, percebi que aquele espaço era similar a outros espaços da comunidade, onde aconteciam reuniões, por exemplo. Eu queria estar ali e isso me instigava de uma maneira cegamente avassaladora.

O primeiro dia com as crianças da comunidade foi estranho para todo mundo e ao menos tempo não foi estranho para ninguém, dá para entender? Devair Fiorotti nos acompanhou, nos apresentou: Essa é a Nathalie; e essa é a Sâmia. Eu bem me lembro dele falando com aquela voz forte, mas ao mesmo tempo mansinha (acho que o mansinho vem pelo carinho, como de uma criança para outra, que interligava diretamente o tutor às crianças da comunidade, como desde sempre era visível).

No fundo das minhas ideias, eu tinha o preconceito de que as crianças podiam não gostar muito de mim, da gente (novas cursistas) e na verdade eu acho que eu tinha era medo mesmo, medo do desconhecido. Eu pequenininha, quase do tamanho delas, com uma frase escrita na perna que gerava curiosidade neles, uns alargadores na orelha, e uns óculos de grau que talvez fosse a única coisa que a eles remetesse a uma professora. A Nathalie, já bem maior fisicamente, de orelhas enormes por conta de alargados, várias tatuagens que chamavam a atenção e uma cara de séria. Achei mesmo que eles não iam gostar muito. Devair Fio-

rotti nos apresentou e saiu, pegou o beco. Foi feita uma dinâmica para apresentação de cada um e esse primeiro dia foi leve, sem atividades, apenas conversamos, falamos como pensávamos em dar as aulas, lemos algumas histórias e comemos bolo com suco, além de umas goiabas do quintal da Darlene. Eles não sorriram muito durante aquelas horas, mas também não nos trataram mal. Na verdade, acho que nós parecíamos meio perdidas e eles se mantinham sérios.

De uma turma com 13 alunos, a maior parte dos alunos eram meninos, a primeira turma que trabalhei tinha apenas duas meninas – cito como primeira turma, pois passei ao todo dois anos no Projeto, sendo um ano e meio, o que corresponde a três semestres, no Sorocaima. As crianças tinham em média entre oito e 12 anos e estavam regularmente matriculados em turmas do 3 e o 4 ano, na escola da comunidade.

Uma observação que não posso deixar de fazer é que inicialmente foi bem difícil saber diferenciá-los pelo nome. De 11, 9 terminavam com “som”. Já em comportamento, todos possuíam características muito próprias e determinantes. Logo nos primeiros meses, eu descobri que mesmo com tantas personalidades diferentes, eles tinham uma coisa em comum: união. A causa de um era motim para todos, estavam sempre entrando em acordo e raríssimas vezes discordavam entre si. Comprar briga com um, era comprar briga com todos eles ao mesmo tempo.

Na primeira semana foi realizado um diagnóstico com as crianças. Era preciso ter dimensão de qual a dificuldade que cada um tinha, os que sabiam escrever, os que sabiam ler, os que interpretavam. Com a primeira turma aplicamos um modelo de diagnóstico retirado do site do MEC, e isso foi o primeiro exemplo claro que a didática aplicada na sede não daria certo entre as crianças da comunidade. Eles tiveram muita dificuldade com a prova, sendo que alguns praticamente não conseguiram fazer nem metade do proposto, mesmo que adequado à idade e série deles. Junto com a proposta da prova modelo do MEC, foram aplicadas dinâmicas que envolviam produção textual, leitura e interpretação.

O diagnóstico inicial não foi de difícil conclusão: as crianças tinham muitas dificuldades aplicadas à escrita, alguns não conheciam todo o alfabeto, outros não sabiam escrever palavras simples e frases, então, era muito complicado. A minoria sabia ler e dentre eles uns dois conseguiam fazer isso de forma mais clara e também sem ter vergonha

de fazer. Assim, logo no fim da primeira semana ficou claro que o desafio era muito maior do que eu pensava.

Por sermos duas tutorandas atendendo as crianças, a ideia era tentar trabalhar atividades diferenciadas, com algumas mais voltadas para questão da “alfabetização”, no sentido de ter praticamente que começar do zero, pois alguns curumins sequer conheciam o alfabeto. Mais uma vez, procuramos estudar e analisar modelos de atividades para utilizar nas aulas e a aplicação dessas atividades foi o segundo momento de estalo de quê o que algumas vezes pode funcionar bem em uma determinada situação pode não funcionar em outras. As crianças não gostavam das atividades, não achavam atrativas, e foi assim que houve a percepção de que faltava algo para que aquilo funcionasse diferente, para que elas gostassem e se sentissem mais à vontade em estar no Projeto e com a nossa presença.

Perceber que o ritmo das crianças da comunidade era diferente foi como quando eu percebi que era míope: Eu podia enxergar bem, mas para isso eu precisava de alguma ferramenta que me fizesse olhar diferente. Eu cheguei míope naquela comunidade e ao passar dos dias, com a convivência e o afeto que foi construído, de tijolinho por tijolinho, os curumins me fizeram enxergar de outra maneira, e então eu podia ver muito melhor. Por fim eu tinha entendido que não era eu que tinha que mostrar o universo para eles e, sim, eu que deveria explorar o universo que eles tinham para me mostrar – e nisso eu tenho que concordar com eles, o deles era muito mais legal que o meu.

A primeira mudança depois desse olhar foi a troca do espaço físico. Saímos da casa da Darlene e passamos a dar aula em um malocão, que era um espaço aberto e utilizado pela comunidade para reuniões, festas e outras ocasiões. O malocão era uma espécie de barracão, com formato redondo, sem paredes, e com um teto feito de palha de buriti, com bases em colunas redondas de madeiras. Na casa da Darlene sempre éramos muito bem tratados, no entanto havia interferência de pessoas que circulavam pela casa e outras que iam comprar coisas, além do barulho feito pela televisão que ficava bem próxima a área externa da cozinha e distraía muito a atenção das crianças, especialmente porque muitas delas não tinham TV em casa. O malocão ficava praticamente ao lado da casa da Darlene e lá nasceu o desafio de ensinar sem ter as paredes, como em uma forma de cubo em que se fecham as crianças.

Na verdade o objetivo com a mudança era abrir: mentes, conceitos e ideias. De lá víamos o enorme quintal da escola, cheio de mangas, um campinho onde as crianças adoravam jogar futebol e de lá a serra do Sorocaima virada em nossa direção, parecia a única parede daquele lugar.

Nessa época ganhamos a companhia de mais uma acadêmica para integrar a equipe. Letícia Leite destoava fisicamente de todos nós, com ares nórdicos, cabelos longos e loiros, olhos claros, ela logo chamou a atenção dos curumins e alguns, depois de certo tempo, passaram a se referir a ela como “boneca”. Letícia tinha um jeito todo especial de abordar as crianças, eles se sentiam confortáveis com a presença dela ali (apesar dela fisicamente aparentar ser uma caraiuá³ legítima) e isso foi algo que somou de forma muito positiva dentro da equipe.

Depois de ter um novo espaço, a missão em seguida era reorganizar os planejamentos de forma que fossem mais atrativos para as crianças. Começamos a ouvir mais eles e procurar trabalhar com base em informações que fossem mais próximas da realidade deles, o que deu, no fim, muito mais certo. Passamos a falar muito mais sobre coisas comuns e corriqueiras na comunidade, a trabalhar com exemplos acessíveis e histórias, que de alguma forma, remetessem às raízes deles, passamos a integrar elementos que gerassem identificação com algo ou alguma coisa.

Depois do futebol, a música e a contação de histórias, era o que mais chamava a atenção deles. Nathalie tocava violão e, pelo menos, uma vez por semana, levamos músicas que eram trabalhadas como forma de letramento, produção textual, leitura e interpretação. O repertório era bem eclético. Metade das canções era escolhida por nós e a outra pelas crianças, que ouviam do sertanejo ao gospel. Escrevendo agora, sorri e me lembrei de como foi engraçado quando usamos a música “Capivara”, do Eliakin, como tema da aula. Os curumins ficaram mais de uma semana cantarolando o refrão e dando gritos, tentando imitar as capivaras.

A contação de histórias era o meu momento em especial com os curumins. A impressão que tenho era que enquanto eu contava as histórias, eles gostavam mais de mim, talvez porque de alguma forma eu não estava “ensinando” algo específico naquele momento, por eles não ficarem interligados ao quadro ou ate mesmo só por me acharem mais

3 Forma como os índios chamam os brancos, muitas vezes negativa.

divertida nessa hora, com vozes, olhares e sorrisos diferentes que iam mudando a cada história. Depois de algum tempo percebi que eles gostavam de histórias que envolviam causos e lendas e mais do que isso, eles gostavam de contar histórias e, quando faziam isso, era sempre de uma maneira bem natural, como quem senta com um desconhecido e um banco e começa a conversar sem pretensão. Passei a explorar mais isso, adaptei a bibliografia das aulas incluindo livros que envolviam a mitopoética, as lendas.

Apesar de gostar de contar e ouvir histórias relacionadas ao universo indígena, era perceptível que a identificação e o orgulho, em relação a isso não era algo que eles fizessem naturalmente, no automático. Em geral, os curumins não gostavam de ser denominados como índios, não falavam ou se importavam com as etnias, ou seja, não se autoaceitavam facilmente. Eles gostavam e tinham consciência de que havia ali um universo maravilhoso, mas tinham preconceitos estabelecidos dentro de si em relação às suas próprias raízes. Não posso dizer que ao término do Projeto eles não possuíam mais traços desse sentimento por si mesmos, mas muito mudou, e tanto a música como a contação de histórias foram ferramentas fundamentais no processo educacional e pessoal.

Um grande exemplo desse contexto de identidade foi a apresentação teatral *A história do Maicó*, que as crianças da comunidade fizeram em uma das festas de confraternização do Projeto. Em uma aula, depois de trabalhar uma lenda indígena, começamos a conversar (o que era comum e fazia parte do planejamento após a contação) e foi daí que surgiu a ideia da apresentação. A contação de histórias era um dos poucos momentos em que eu percebia que eles se sentiam mais à vontade para falar, sem parecer ter medo de estar certo ou errado, porque afinal nos mitos e lendas que eles tinham acabado de ouvir, eles recebiam explicações dos tipos mais inusitados e diferentes para coisas simples, como o bafo da boca quando amanhece, ou coisas mais complexas como o surgimento do mundo. Dentro desse mundo do fantástico e do maravilhoso, elas se encontravam e se sentiam mais livres, pois ali não havia certo ou errado.

Mas continuando a falar sobre a aceitação de identidade desses curumins e a história do Maicó, foi depois de ouvirem uma lenda, que eles (conversando entre si) comentaram sobre o tal personagem. Fiquei

atenta à conversa e tentando entender quem era ele e se ele era bom ou ruim, e foi quando pedi para eles contarem o que eles sabiam sobre o Maicó. Eles ficaram vários minutos falando sem parar, cada um tinha uma informação diferente e adicionava algo na história, discutiam entre si as informações, até chegarem a um consenso sobre um todo. Nesse dia, todos falaram algo, debateram e soltaram vários risos, coisa que nem sempre acontecia, pois as crianças da comunidade, apesar de muito afetuosos, eram muito sérios, por vezes com um ar de adulto.

A cada encerramento de semestre, e em datas comemorativas, o Projeto promovia festinhas de confraternização. Era uma oportunidade de reunir todas as crianças de todas as equipes e os meninos do Sorocaima sempre subiam para sede do município. Devair Fiorotti gostava de fomentar apresentações e cada equipe montava algo, que envolvesse os curumins de forma artística. E foi assim que os meninos acabaram preparando uma apresentação teatral. Montaram o cenário, com uma caixa de papelão, reciclamos caixinhas de suco, que viraram os personagens, tudo desenhado e pintado por eles. Inicialmente eles relutaram em apresentar para crianças na sede, talvez por vergonha, talvez pela questão de autoaceitação mesmo, por estarem contando algo relacionado especificamente a eles. Depois de muita conversa, Letícia, Nathalie e eu conseguimos convencê-los a se apresentar, de forma que eles ficariam escondidos, por trás de um balcão, eles apenas movimentariam os personagens no cenário e falariam, mas sem serem vistos. Essa foi a negociação possível naquele momento.

Apresentação da História Maicó.



A apresentação foi linda. Talvez eu seja suspeita para falar, mas eles conseguiram se superar. Primeiro porque, ao chegarem à festa, eles estavam apreensivos e, apesar de saber que não seriam vistos, eles se sentiam com vergonha dos outros meninos. Acho que a vergonha deles só passou um pouquinho quando eles terminaram e foram aplaudidos. Naquele dia, ganhei tantos abraços e sorrisos que chorei. Não foi a primeira vez que eu emocionei, na verdade, a maioria das confraternizações eu chorava e talvez por isso esse relato não pudesse ser escrito de outra maneira, se não com a intimidade e o afeto que trago ao me lembrar de toda a experiência que vivi no Guariba.

Pensar sobre minha experiência no Projeto me faz feliz e felicidade é uma palavra que não pode ser desassociada ao Guariba. Ali cabia muito mais que uma proposta de ensino, era uma proposta de afeto e uma aprendizagem de vida que só alguns seres conseguem perceber. Obviamente, as técnicas didáticas utilizadas no processo de letramento das crianças e a liberdade que tínhamos para escolher e aplicá-las fez muita diferença no processo de ensino e aprendizagem das crianças envolvidas. Para mim, é claro, conseguir ver uma evolução na complementação do ensino dos curumins do Sorocaima, especialmente os que permaneceram mais tempo, ou que tinham uma boa frequência, é impagável.⁴

Como acadêmica posso dizer que foi a experiência mais enriquecedora pela qual eu poderia ter passado. Foi ali dentro do Projeto que eu “desaprendi a ensinar” e comecei observar melhor as questões didáticas na prática e a contestar muitas ideias ainda vistas e, por vezes, defendidas pela academia. Uso a palavra desaprender associada ao sentido de desprender de alguns conceitos que academia me apresentou e que em realidade podem ser vistos por outro ângulo. Querendo ou não, muitos conceitos presentes na academia e o meio em que vivemos em geral levam a educação para um lado mais automatizado. As crianças entram para escola e são direcionadas a pensar de uma mesma maneira, absorver um conteúdo ao invés de debater, de construir um conceito sobre aquilo, e com o objetivo final de serem capazes de aprender o suficiente para ingressar no mercado de trabalho e conseguir viver in-

4 Não mencionei isso anteriormente, mas essa era uma questão muito pontual, pois muitas crianças que estavam inscritas no Projeto não moravam na sede da comunidade, algumas moravam há alguns quilômetros e a dificuldade de locomoção era muita, o que fazia o índice de faltas ser alto também.

seridas num modelo capitalista, cujos resultados estamos acostumados a ver: pessoas que não conseguem refletir e vivem subjugadas à ideia de consumo.

Dentro do Guariba os curumins tinham liberdade de aprendizagem. A função como cursista ou professora deles não era impor um “conhecimento”, mas possibilitar vias para que eles desenvolvessem a própria identidade e pudessem construir seu próprio pensamento crítico através das relações pessoais, da música, da história, do carinho, do respeito e do amor.

Mencionei aqui que as crianças eram muito unidas e poucas vezes discordavam. Uma específica vez, houve um caso de dois alunos que se agrediram verbalmente e um ofendeu o outro com palavras muito pejorativas. Paramos a aula, conversamos com as crianças e durante todo o restante daquele dia debatemos sobre diferenças, respeito e sobre preconceitos. Combinamos que se em algum momento alguém de nós desrespeitasse o outro, de alguma maneira, iríamos parar a aula e falar a palavra “respeito”. Logo se deu o diálogo:

- Nós vamos falar e vocês vão responder. Quando a gente perguntar: o que tem que ter com o colega, vocês vão responder: respeito.
- Entenderam?
- Simmmmm.
- Então vamos lá. O que tem que ter com o colega?
- Respeito (e amor)

Quando todos os curumins responderam como o combinado e falaram juntos a palavra “respeito”, uma vizinha desconhecida falou seguidamente: “e amor”. Era uma menina que não participava do Projeto, não era indígena, morava em Boa Vista, mas por estar na casa de uma das meninas que participava do Projeto, naquele dia, estava ali para nos lembrar da importância do amor. Assim a resposta foi modificada automaticamente e virou: “respeito e amor.”

O Projeto proporcionou para as crianças o contato com outra forma de educação e ensino, me proporcionou uma vivência da prática de maneira única e nos ensinou, acima de tudo, a plantar amor e respeito uns com os outros. A percepção do processo educacional que eu tenho hoje é bem diferente da que eu tinha antes de começar a conviver com essas crianças e acredito que isso não seja tão diferente para eles. Eu posso ter contribuído para que eles pudessem explorar melhor suas pa-

lavras, sua identidade, sua criatividade, mas eles me ensinaram a ver o mundo com outros olhos, e me fizeram um ser humano diferente ao me ensinarem lições tão valiosas para vida, como a ter mais afeto com as outras pessoas, união e confiança no outro. Os curumins e o Guariba me fizeram um pouco mais criança, me lembrando dos meus “despropósitos” e não me deixando esquecer de o que a gente precisa é mais respeito e amor na educação e na vida.

A experiência, os desafios, contribuições e vivências de contar histórias no processo de alfabetização e letramento do Projeto Guariba

Dilenilda Selvino do Nascimento¹
Sonyellen Fonseca Ferreira²

1 Graduada em Letras, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

2 Mestre em Letras, graduada em Letras Português e Inglês pela UFRR.



Este trabalho é um breve relato de experiência adquirida com os alunos do Projeto de Letramento Guariba,¹ em especial, durante minha atuação na equipe Monte Roraima, em que me dedicava à contação de histórias. Assim como outros integrantes da equipe, participar do Projeto me abriu um mundo de experiências, assim como contribuiu sobremaneira para minha formação acadêmica, que no momento era realizada na Universidade Estadual de Roraima (UERR).

O Projeto direcionou suas atividades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes das usualmente utilizadas em sala de aula para atender alunos que eram a ele encaminhados por apresentarem muitas dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Também adotou novas práticas em razão de atender alunos com algum tipo de necessidade educativa especial, como foi o caso da equipe Monte Roraima. Assim, por meio do Projeto Guariba foi possível vislumbrar uma nova forma de ver o mundo por meio do contar ou interpretar histórias infantis, que até então vinham sendo contadas de maneira tradicional. Assim, passou-se a realizar a contação de histórias.

Mais do que simplesmente contar histórias, buscávamos junto às crianças incentivá-las a analisar as narrativas, a ampliar a imaginação e fazê-las adentrar em um mundo diferente daquele ao qual estava habituada. Em seguida, pedíamos que cada um recontasse a história do seu jeito ou como a entendeu. Tínhamos muito claro, ao definirmos a contação como prática diferenciada, que ao trabalhar com o contar de histórias infantis, a criança desenvolve o prazer pela leitura; se imagina em situações diversas; se coloca no lugar do personagem; antecipa ações e elabora hipóteses sobre o futuro dos personagens; melhora sua sociabilidade; vai apreciando as histórias; compreendendo seu enredo, identificando personagens; memorizando, melhorando e enriquecendo

1 Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

seu vocabulário; assumindo desafios, para enfim, quem sabe, tornar-se também um contador de histórias. A criança vai aprendendo a discernir melhor o mundo que a cerca, aprende a perceber que os livros também trazem histórias, informações e conhecimentos, que estimulam sua imaginação, por isto a importância e o incentivo à leitura para cada criança.

Diante dessa experiência, algumas questões foram surgindo no exercício da docência em sala de aula como: por que o contar histórias em um mundo cheio de informações e encantos novos ainda tem encontrado espaço na vida das crianças neste Projeto? Por que as crianças mudavam seus comportamentos e passavam a participar ativamente das atividades, quando relacionadas a contar histórias?

Atividades de leitura.



Fonte: Projeto de Letramento Guariba.

A arte de contar história é uma prática antiga. Povos ancestrais, na difusão de seus ritos, mitos, tradições e conhecimentos, recorriam à narração de histórias, contribuindo para o estabelecimento de uma cultura oral. Não raro, a função do contador era exercida por avós, tios, pais e idosos da comunidade. Como afirmam Matos & Sorsy:

Nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo dos tempos é armazenado na memória. Nessas culturas, os anciãos têm um lugar privilegiado porque representam a memória viva de seus antepassados. Referindo-se a eles, os povos africanos, que guardaram muito dos valores e das tradições da cultura oral, costumam dizer: “Na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima.” Isso porque, nesse modelo de cultura, em que as mudanças de uma geração a outra são mínimas, são eles que melhor poderão transmitir às novas gerações a riqueza cultural de seu povo. (2009, p. 03)

Ainda de acordo com Matos & Sorsy (*idem*), a cultura oral demandava da memória papel significativo, pois através dela a coesão do grupo era mantida e junto a ela sua identidade. Campbell (2005) diz que a prática de contar histórias ou descrever uma história era uma forma em sintonizar o sistema corporal com o mental, fazendo que desta forma estes indivíduos sobrevivessem mesmo estando distante de grandes centros ou de outros conhecimentos, inclusive do conhecimento da natureza e da vida da comunidade, da astronomia, dos ventos. Tudo o que pudesse ser observado era levado adiante por meio de uma história.

Contar história (RAMOS, 2011) é na verdade uma forma muito antiga de repassar conhecimentos à população ou uma forma de ensinar sem causar grandes mal entendidos. Contar histórias ou fábulas faz parte da arte, e tem sido assim por milhares de anos. É na verdade prática da cultura do homem, anterior à escrita, servindo para expressar experiências com maior facilidade, e se fazer entender por meio desta ou daquela.

Outro aspecto importante da contação de histórias é o fato de que, embora algumas crianças se recusassem a ler ou realizar alguma atividade de escrita, não poderiam fugir da contação, da voz, do gênero textual oriundo dos livros infantis lidos.² Além disso, a história também poderia ser vivenciada corporalmente, através da entonação da voz, do ritmo da contação ou mesmo da dramatização. Assim, embora as crianças já tivessem ouvido outras vezes algumas das histórias escolhidas, a forma com que ela era contada nas aulas do Projeto Guariba sempre acrescentava algum aspecto novo, o que as encantava sobremaneira.

Dessa forma, percebendo a relevância do ato de contar histórias na memorização, no fortalecimento de sentimento de pertencimento e compartilhamento em grupo, assim como no reestabelecimento da liga-

2 No Projeto de Letramento Guariba, era obrigatória a leitura diária de livros infantis ou contação de memória de histórias.

ção entre mente e corpo, foram feitas muitas leituras de histórias infantis para as crianças da turma Monte Roraima, que além de aprenderem, repassavam o que aprendiam ou o que sabiam.

Construindo painéis a partir de leitura literária.



Fonte: Projeto de Letramento Guariba.

No início tudo foi um grande desafio, já que minha primeira experiência na vida docente aconteceu no Projeto de Letramento Guariba, como tutora.³ Um dos casos que ilustraram esses desafios, foi o de dois irmãos, muito inquietos e indisciplinados de quem, recorrentemente, ouvia: “professora eu não gosto de ouvir história”, “eu não quero escrever”. Entretanto, ao longo das atividades de contação realizadas no Projeto, suas posturas tanto em relação à leitura e escrita quanto à disciplina foram mudando. A certa altura das aulas, demonstravam cada vez mais interesse pelo que era contado, chegando a pedir que eu repetisse a história, fazendo perguntas sobre os acontecimentos que se desenrolavam nela e se envolvendo nas atividades que seguiam à contação.

³ A primeira pessoa do texto refere-se à tutora Dilenilda Selvino.

Siqueira defende o quanto é importante o contar uma história a uma criança, de tal forma que permite a elas ampliar as possibilidades de construção de linguagem e de desenvolvimento integral, intelectual e social. Cita ainda que a criança ao ouvir história desenvolve a linguagem e assim se forma leitor consciente e engajado, além de que ouvir histórias incentiva a ampliação do vocabulário e a estruturação de enunciados, despertando no ouvinte o interesse pela leitura (SIQUEIRA, 2008). Nesse sentido, percebemos que a escolha pela metodologia utilizada foi guiada no sentido de desenvolver um aprendizado ativo entre as crianças para que pudessem desenvolver além de novas competências e habilidades, autonomia, construindo assim condições que motivassem as crianças a participar da própria construção de seu conhecimento.

Todo trabalho foi desenvolvido por meio de dinâmicas e atividades pedagógicas da seguinte forma: escolha do livro para a contação dos enredos das histórias infantis, com a leitura e comentário por meio de desenhos e trabalho com jornais e revistas; a montagem de murais; decoração do espaço para apresentações; e a montagem de teatros, com a confecção de roupas e adereços. Aos poucos, as crianças eram incentivadas a participar de forma ativa em cada etapa das atividades, envolvendo-se gradativamente no processo de letramento que era a principal meta do Projeto.

Aqui, é primordial enfatizar que contar uma história diferencia-se de apenas ler em voz alta uma história. Diferentemente do processo de leitura de um texto, que envolve basicamente o sentido da visão, contar uma história pode mobilizar, além deste, os demais sentidos. Um deles, em especial, é destacado por Matos & Sorsy, o da audição. Para os autores:

Quando a comunicação se dá através da palavra oral, nosso centro de percepção é o auditivo. Uma característica da percepção auditiva é que ela nos proporciona a experiência da unidade. O som nos invade por todos os lados e passa através de nós. Todo o nosso corpo é uma unidade auditiva, porque estamos no centro do campo sonoro. (2009, p. 06)

Assim, ao contarmos histórias para as crianças do Projeto Guariba, conseguíamos através da voz estabelecer, em primeira instância, uma relação de proximidade, empatia com eles. A partir da contação, eles e nós, tutores, nos encontrávamos num mesmo campo sonoro, em

que a voz passava a mediar o compartilhamento de saberes e vivências, horizontalizando a relação entre o contador e as crianças. Essa relação também era estreitada pelo fato de se dar de maneira imediata, permitindo que os ouvintes reagissem e interagissem com o que estava sendo narrado, demonstrando indignação, aprovação, dúvida, etc. Assim, quando o turno de fala era concedido a eles, sentiam-se seguros, pois sua voz ali também podia ser ouvida e levada em consideração pelos tutores, fazendo com que a ideia de que eles são dignos de respeito fosse levada a cabo, resgatando assim sua autoestima, muitas das vezes fragilizada, pelo fato de serem percebidas apenas pelas dificuldades de aprendizagem, pela indisciplina ou pelas condições sociais e familiares vulneráveis, enfim percebidas como “crianças problema”. Como afirmam os autores supracitados:

Na narrativa oral, o que se quer é uma interação imediata com o ouvinte. A linguagem é espontânea, cria-se o texto junto com o auditório, ou seja, as reações do ouvinte são fundamentais para o desenvolvimento da narrativa. No caso do contador de histórias, esse é um aspecto importante para ter em conta. O conto é a arte da relação entre o contador e seu auditório. É através dessa relação que o conto vai adquirindo seus matizes, suas nuances. Contador e ouvintes recriam o mesmo conto infinitas vezes. Através de suas expressões de espanto, de prazer, de admiração, de indignação, os ouvintes estimulam o contador, dá-se então uma troca de energia. Isso faz com que um conto, embora possa ser contado mil vezes, nunca seja o mesmo, pois os ouvintes e os momentos são diferentes. (MATOS & SORSY, 2009, p. 7-8)

Desta forma, pudemos criar junto às crianças participantes do Projeto Guariba, a sensação de acolhimento e pertencimento a uma comunidade comprometida com o seu desenvolvimento e bem-estar. Isto modificou a forma com que, até então, essas crianças percebiam o processo educacional formal e fez com que se sentissem motivadas a continuar seu trajeto no percurso da construção de conhecimento, nos ensinando que não existiam ali “crianças problema”, mas crianças cujos principais problemas eram causados por escola, pais, comunidade que ainda hoje não são capazes de reconhecer nelas cidadãos que possuem individualidades que precisam ser respeitadas em seu próprio ritmo e tempo de aprendizagem.

Contar histórias infantis como parte do processo de alfabetização e letramento foi muito importante dentro do Projeto Guariba. A partir

da contação, trabalhamos junto às crianças que regras de convivência, diversidade cultural, fatos da vida dentre outros aspectos da experiência humana em comunidade podem ser contadas através de uma história. Assim, cantigas, contos infantis clássicos, narrativas indígenas, dentre outros gêneros textuais foram utilizados nas atividades do Projeto Guariba. Entretanto, a contação sempre era precedida por outras atividades que também buscavam estimular a relação entre a palavra falada e a palavra escrita. Desta forma, trabalhamos as capacidades cognitivas das crianças, mais ligadas à leitura e alfabetização, tais como capacidade de concentração, abstração, reflexão e decodificação. Assim, os livros também foram ferramentas valiosas em meio a esse processo, principalmente diante da perspectiva de que a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano e que a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito da leitura. Oliveira (2017) destaca que a leitura é o meio norteador da escrita, oferecendo subsídios de como escrever, pois escrever não se trata da decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas, sim, da compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Para a autora, formar o leitor competente significa formar alguém de pensamento crítico e ativo que compreenda o que lê. Um leitor competente se constitui naquele que possui uma prática constante de leituras diversificadas.

O ato de ler ou ouvir um texto está relacionado às condições socioculturais e pessoais presentes em cada um de nós. Sabe-se que a leitura é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada de várias formas. Lê-se para entender e reconhecer, para sonhar e viajar na imaginação, por prazer ou curiosidade; lê-se para questionar e resolver problemas. O indivíduo quando lê ou conta uma história, participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano e ser que participa de uma vida em comunidade. A leitura possui um caráter formativo e instrumental, isto é, ela serve para aprimorarmos o nosso desempenho em inúmeras atividades que realizamos em nossa vida social, acadêmica e profissional. Através da leitura testamos os nossos valores e experiências com as dos outros.

Na sociedade moderna, grande parte das atividades intelectuais e profissionais gira em torno da língua escrita. Vê-se, então, que o Pro-

jeto Guariba veio ao encontro dessa premissa moderna, incentivando a leitura proficiente, garantindo o exercício de cidadania, e o acesso aos bens culturais locais e da própria inclusão social, enfim, busca o letramento. Para Siqueira (2008), ler ou estimular a leitura para uma criança é como plantar uma semente em terreno fértil. A leitura estimula o desenvolvimento do senso crítico e do raciocínio lógico, faz com que a criança acredite mais em si e tenha mais imaginação e criatividade. Assim, a leitura contribui para a formação de cidadãos conscientes, sonhadores e, principalmente, realizadores.

Quando a criança lê e entende, vai se libertando das amarras do desconhecimento. O leitor mergulha no livro, vai desvendando o mundo que está ali, absorve e desenvolve conhecimento. Assim, a literatura infantil tem um papel relevante na formação dos pequenos leitores. Rodrigues (2013) destaca que foi Monteiro Lobato quem abriu as portas da verdadeira literatura infantil, criando diversas obras destinadas à aprendizagem das crianças por meio de histórias, com destaque para o que acontecia no sistema social da época, comportamentos, valores, organização política.

A literatura infantil oferece objetivos específicos de aprendizagem. As crianças passam a ver a literatura não só como forma inventada, mas ligada também a fatos reais, através do contato direto com a leitura, as imagens, o contato individual e silencioso com o livro, pois a cultura implica no modo de ser da sociedade, e a literatura sendo um fato cultural, acompanha esse desenvolvimento, revelando dimensões culturais.

Corsino (2009) cita que ler o mundo, ouvir histórias são fatores que influenciam na formação do leitor, uma vez que a formação do leitor se inicia nas suas primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir de textos escritos, na elaboração de significados e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem. Cita ainda Corsino (2009), que o trabalho com a literatura infantil possibilita a ligação entre ler e escrever, além do resgate padrão da língua de estruturas linguísticas complexas, desenvolvendo de modo globalizado, o desempenho linguístico dos falantes. No entanto, observa-se que a diversidade da leitura favorecerá a escrita e a leitura, e certamente formará leitores competentes, pois, para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos e participar de

atos de leitura de fato.

Desta forma, embora as atividades da equipe Monte Roraima partissem da contação de histórias eram seguidas por atividades que remetiam a criança ao mundo da palavra escrita, em especial, da literatura infantil. Participar do Projeto de Letramento Guariba permitiu perceber de uma forma muito mais ampla não apenas o ofício de professora, mas de ser humano. No campo profissional, permitiu que pudesse perceber que as práticas docentes devem sempre ser guiadas no sentido de compreender que se ensinamos, ensinamos algo a alguém, uma pessoa real com dificuldades e potencialidades reais, por isso bem distante daquela imagem do “aluno ideal”, tão arraigada no modelo de ensino tradicional.

Desta forma, encontramos na contação de histórias uma excelente ferramenta para envolver nossas crianças, reconhecendo-os como sujeitos capazes de protagonizar sua construção de conhecimento e de compartilhar esse mesmo conhecimento com aqueles que estão à sua volta. Assim, durante as atividades da equipe Monte Roraima, pudemos concretizar um modelo educacional diferenciado, em que tutores e crianças podiam estar ombro a ombro no processo de ensino e aprendizagem. Sim, porque também nos tornamos alunos de nossos alunos quando conhecíamos as histórias de vida e dificuldades daqueles pequenos guerreiros, crianças alijadas do processo ensino-aprendizagem.

No campo teórico, atuar no Projeto Guariba nos fez perceber que a dicotomia palavra falada e palavra escrita não passa de diferentes etapas a serem cumpridas rumo ao efetivo letramento dos alunos. Ou seja, a contação de histórias e a leitura literária não seriam aspectos diferentes entre si ou mesmo antagonistas, mas complementares.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, J. *Os primeiros contadores de histórias*. História e antropologia, 2005. Disponível em: <http://www.botucatu.sp.gov/Eventos/2007/contHistorioas/artigos/>. Acesso em: 29 de março de 2017.

CORSINO, Patrícia. *Prática educativa da língua portuguesa na educação infantil*. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 51. ed., v. 22, São Paulo: Cortez, 2011.

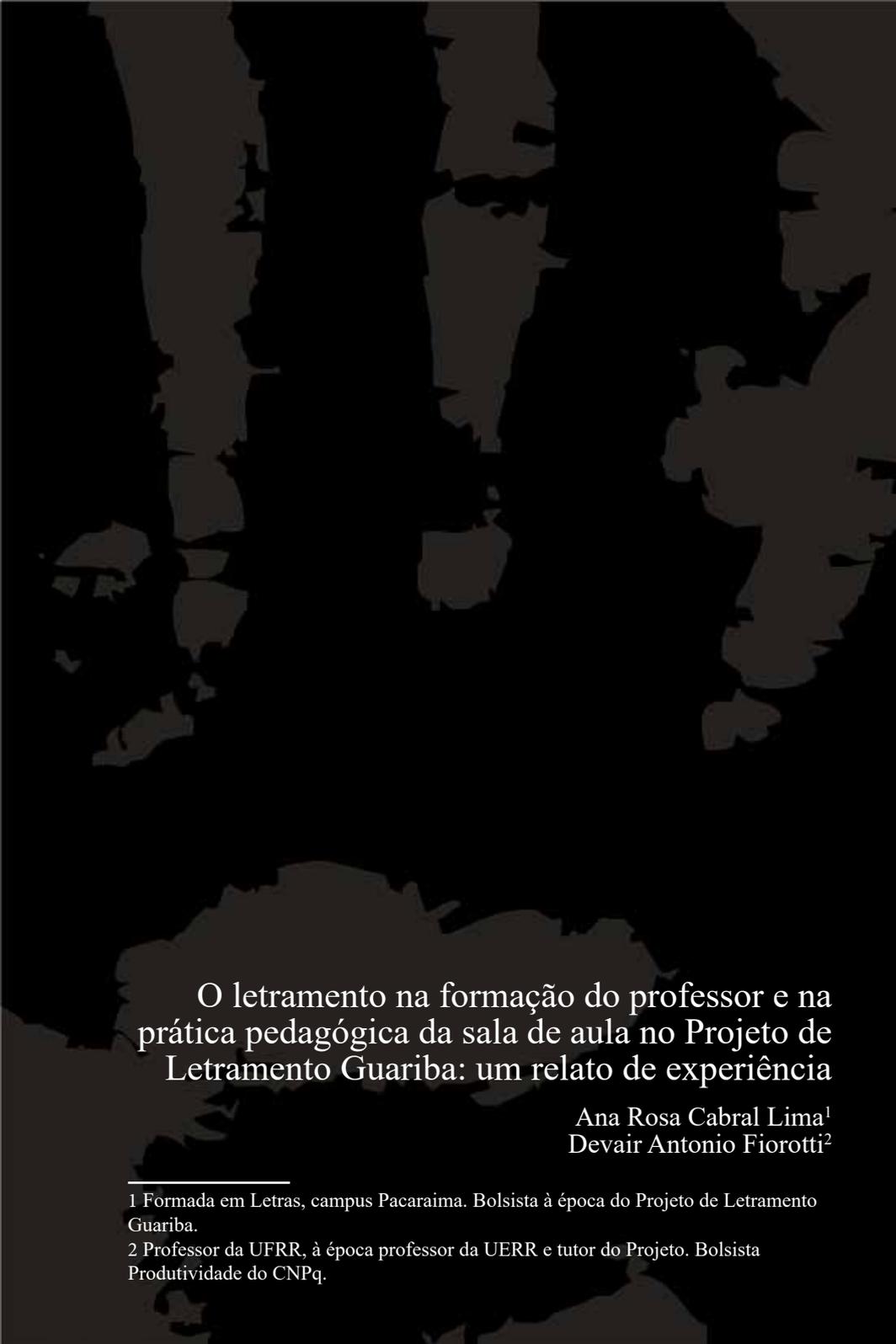
MATOS, Gislayne Avelar & SORSY, Inno. *O ofício do contador de*

histórias - perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. *Literatura infantil: A Importância no Processo de Alfabetização e Letramento e no Desenvolvimento Social da Criança.* Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. ISSN:2448-0959. Ano 02 Vol. 13 PP 375-394. Janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literatura-infantil?pdf=6478>.

RAMOS, A. C. *Contação de histórias: Um caminho para a formação de leitores?* Londrina, 2011. SILVA, M.A.G. *Leitura em sala de aula.* Disponível em: http://www.revistamediacao.com.br/repositorio/volume_06/a_importancia_da_contacao_de_historias_para_o_processo_de_alfabetizacao_e_na_formacao_de_leitores.pdf. Acesso em: 25 de março de 2017.

SIQUEIRA. Eloisa Barroso Gomes de. *Informação: imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo.* Instituto Superior de Educação. Ano 2, n. 2. Aparecida de Goiânia. 2008. Disponível em: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/artigo%20informa%c3%87%c3%83%20imagin%c3%81rio%20e%20conhecimento%20na%20literatura%20infantil.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2017.



O letramento na formação do professor e na prática pedagógica da sala de aula no Projeto de Letramento Guariba: um relato de experiência

Ana Rosa Cabral Lima¹
Devair Antonio Fiorotti²

¹ Formada em Letras, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

² Professor da UFRR, à época professor da UERR e tutor do Projeto. Bolsista Produtividade do CNPq.



Principalmente este texto relata minha experiência como professora no contexto educacional no Projeto de Letramento Guariba,¹ relacionada à temática da formação do professor através do letramento. Fui acrescida ao do Projeto no segundo semestre de 2014, na equipe Macunaima, que era desenvolvido na Biblioteca Municipal de Pacaraima, Estado de Roraima.

O trabalho desenvolvido no Projeto teve uma grande importância para a formação de cada acadêmico que por ele passou, principalmente na construção de conhecimento necessário para seu desempenho em sala de aula e foi neste momento, que reafirmei minha escolha profissional. Neste sentido, o período que passei com as crianças do Projeto, professores e coordenador, foi sem dúvida uma experiência muito boa em que pude enxergar a educação com outro olhar.

Durante minhas primeiras participações no Projeto, fui apenas observadora, mas me encantei com o trabalho desenvolvido pelos professores em prol dos alunos. Em seguida, fui para a fase de regência, em que meu objetivo principal era aplicar as técnicas pedagógicas que aprendi nos cursos ofertados no Projeto Guariba sobre letramento. Não nego que senti medo, ansiedade e um pouco de frustração, pois não tinha nenhuma prática em regência. Essa fase não começou na sala de aula, começou muito antes, com a elaboração dos planos de aula. Tive o privilégio de contar com a ajuda da colega de equipe Genesis Carolino Rivero Matos (mais experiente no Projeto), que me deu total apoio nessa jornada.

O planejamento era fundamental nas atividades e obrigatório de ser feito. Piletti, que define o plano de aula como: “a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...] É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-apren-

¹ Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro. Mesmo eu (Devair Antônio Fiorotti) tendo contribuído na escrita deste texto, optei em deixar a primeira pessoa da acadêmica Ana Rosa Cabral, já que ela é a primeira autora e este texto fala muito do seu processo de formação.

dizagem” (2001, p. 73). Neste sentido o plano de aula era pensado e elaborado previamente, para que em seguida os métodos e argumentos teóricos fossem finalmente testados. Após a observação por nossa parte, tutorados, das aulas do professor coordenador, que ministrou cursos sobre letramento e sobre práticas pedagógicas adaptadas à rotina da sala de aula, com o intuito de identificar o que os alunos já conheciam e ao processo de planejamento a ser feito, por exemplo, elaborei meus planos de aulas com ajuda da minha companheira de sala.

Ou seja, a partir da entrada no Projeto, fazia-se cada vez mais clara a ideia de letramento como caminho a ser trilhado junto às crianças atendidas, pois como afirma Magda Soares (2014), enfrentamos uma nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, mas também fazer uso do ler e escrever e, assim, responder às exigências que a sociedade faz. Isso também envolve conhecimentos e vivências outros, que os alunos podem desenvolver para além de só saber ler e escrever no papel, mas também de ler o mundo a sua volta.

O letramento, que conhecemos durante a preparação para assumir a prática, fornece ao futuro professor, base para que faça uma reflexão sobre a prática docente que fará parte do seu cotidiano na sala de aula. O preparo profissional exige seriedade e servirá como guia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, reiterando o valor que as aulas adquirem quando orientadas pelo viés do letramento. O preparo profissional também informa sobre outras possibilidades de prática a partir do letrar, instigando reflexões sobre a atuação do profissional educador quando surgem situações durante uma aula em que, por vezes, requer do professor outras habilidades, como o improvisado para que, em especial, crianças com sérias dificuldades de aprendizagem sejam atendidas de forma significativa. Segundo Carvalho

Para qualquer dos excluídos, vários são os efeitos da exclusão, sendo alguns, irrecuperáveis. Em termos psicológicos, a perda de autoestima e da identidade dos que ficam a margem do processo educacional escolar, por exemplo, vai se estruturando com autoimagens negativas. Os sentimentos de menosvalia que se desenvolvem, em decorrência, intensificam comportamentos de apatia, de acomodação, ou se manifestam por meio de reações violentas (como mecanismo de defesa?). (2009, p.100)

A partir dessa premissa, orientada basicamente pela consciência sobre o público que atendíamos dentro do Projeto, durante o desenvolvimento dos planos de aula, aprendi que tínhamos que organizar uma

rotina, o que facilitaria o gerenciamento das aulas, apoiando-nos em momentos diários como os de leitura, o que proporcionaria aos alunos sensação de segurança com relação ao desenvolvimento das atividades no Projeto.

Proporcionar a sensação de segurança e, principalmente, de acolhimento a essas crianças, já que muitas delas eram oriundas de situações de vulnerabilidade social e familiar, tornou-se uma das preocupações constantes no processo de planejamento das aulas. Isso porque, não raro, essas situações influenciavam no desempenho escolar e no comportamento das crianças durante as atividades desenvolvidas no Projeto. Pensando nisso, elaborávamos aulas de intervenção, através do letramento, pensando nas dificuldades e carências que eram observadas durante o período na sala de aula, desenvolvendo atividades que envolvessem diversos gêneros textuais. A intenção era despertar nos alunos a capacidade que eles têm de interpretar e criar histórias curtas, o que os impactava e lhes chamava a atenção. Buscávamos com isso as crianças passassem de leitores a autores e escritores, resgatando sua autoestima e fazendo com que se sentissem confiantes no próprio conhecimento que já possuíam sobre gêneros textuais. Assim as dinâmicas sempre envolviam aspectos da realidade que vivenciamos, principalmente que eles vivenciavam no dia-a-dia.

Os procedimentos metodológicos dessas aulas eram realizados com: aulas expositivas, discussões em grupo, debates a respeito do gênero proposto, trabalhos em grupo, produção textual, elaboração e operacionalização de planejamento e outros que se fizeram necessário no decorrer do desenvolvimento do trabalho, pois sempre havia uns alunos com mais dificuldades do que outros. Portanto, durante o período que permaneci no Projeto, tive a oportunidade de colocar em prática teorias em relação ao letramento e outras disciplinas estudadas no curso de Letras com ênfase em Literatura.

Para motivar os alunos, nossas aulas sempre começavam com um “boa tarde”, em respeito e educação aos estudantes, sendo que nós professores éramos o ponto de referência das crianças em sua estadia no Projeto, que tinha um ambiente diferenciado do contexto escolar. A turma era sempre organizada em semicírculos, para melhor visualização do professor por parte dos alunos e para tornar o ambiente mais confortável para a leitura diária. Tínhamos tapetes, almofadas e livros

com histórias que alegravam a vida dos alunos. Essa postura diante dos alunos sempre levava em conta a perspectiva de que o contexto vivenciado no Projeto deveria ser diferente do vivenciado em sala de aula comum, pois tínhamos em mente que, dentre os aspectos que contribuiriam para o mau desempenho dos alunos dirigidos ao Projeto, era a forma com que se estabelecia a relação entre o aluno e o ambiente escolar, que usualmente, no caso dos alunos encaminhados, era de opressão, principalmente relacionada às dificuldades que a criança possuía, gerando principalmente baixa autoestima. Por isso, buscávamos desconstruir essa imagem perpetuada pelo modo de ensino que apresentava dificuldade em lidar com as diferenças no processo de aprendizagem, pois, como bem afirma Abreu & Masetto:

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamentam-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (1990, p.115)

Logo após a proposição do tema a ser desenvolvido nas atividades, era feita uma breve indagação aos alunos a respeito do conteúdo, relacionando no quadro o que eles sabiam, sem descartar nenhuma das suas opiniões. Tudo o que eles diziam era aproveitado, para ser relacionado ao conteúdo proposto para aula, buscando relacionar ao gênero textual proposto para ser aprendido, tornando ainda mais significativo o conhecimento que era construído a partir do Projeto. Após essas conversas, eram contextualizadas as histórias, trazendo a teoria para a realidade do aluno, pedindo a eles que não sentissem medo em dizer o que entenderam. Ao fim da aula, fazíamos outra roda de leitura. Conforme Goodman:

A leitura de histórias é um contato essencial com textos escritos. Histórias é um modo de criação de uma imagem mental, enquanto desenhos representam imagens no papel. É possível, a partir de um desenho, construir uma história. O processo é um ciclo completo. (1995, p. 103)

Não é nada fácil ensinar a ler e escrever sem ter um domínio das necessidades e compreensões sobre o que trabalhar e o que se pretende alcançar, relacionando à realidade do aluno. Ainda, no Projeto, nós tutores e tutoras éramos aprendizes também, como os alunos, só que em dimensões distintas. Ainda, a grande maioria das crianças atendidas

no Projeto tinha dificuldades que iam para além da escrita e leitura, pois traziam de casa problemas que os afetava emocionalmente. Nesse ponto, nosso desafio se tornava maior, pois, dependendo das situações enfrentadas pela criança em casa, acompanhar as atividades do Projeto acabava se tornando muito difícil para criança, ainda que em sala houvesse três professores.

Concordamos com Almeida, quando afirma que:

Depois de anos ensinando valores aos alunos, orientando, debatendo e questionando, vejo que ainda há muito a ser feito. Sei que há muitos outros colegas de profissão que, assim como eu e alguns ainda mais intensivamente, travamos uma verdadeira batalha, ainda que seja intelectual, na tentativa de tecer uma infância melhor àqueles que nada têm. Fazemos tanto, mas não o bastante para dar conta da eliminação do problema. Sabemos ainda que, se houver desistências de alguns, diante das dificuldades de se perceber resultados satisfatórios, o problema tomará proporções ainda mais assustadoras. (2007, p. 49)

A partir da fala de Almeida, relatarei uma situação que passamos no Projeto Guariba. Tínhamos três crianças com sérios problemas de comportamento. Em uma das reuniões que eram realizadas semanalmente com a presença do tutor e dos tutorandos, foi decidido, num primeiro momento, pelo afastamento dos cursistas. Sim, essa era uma possibilidade, desde que a decisão fosse coletiva, pois não custa lembrar que o Projeto recebia da escola as crianças tidas como problema, seja por comportamento seja por questões de aprendizagem, sendo comum a união desses dois itens. Contudo me posicionei contrária à decisão, pois tinha plena convicção que eles queriam mais atenção e cuidados. Assim, assumi a responsabilidade de visitar a família de cada um deles e investigar as condições em que se encontravam.

Após a primeira visita, voltei ao Projeto muito preocupada com a situação vivida por cada uma daquelas crianças. Conversei com o tutor e os demais tutorandos e fizemos um trabalho diferenciado, inserindo essas crianças numa outra realidade, pelo menos nas tardes em que frequentavam o Projeto Guariba. No final daquele ano, alcançamos um resultado impressionante, com a melhora na escrita, leitura e principalmente no comportamento dessas três crianças. O trabalho consistia basicamente em redobrar a atenção com elas, mas isso não significava puni-las, pelo contrário havia um esforço de inseri-las nas atividades de forma mais pontual e efetiva, por meio de carinho e afeto, demonstran-

do que, no Projeto, elas eram importantes. Com isso, a autoestima foi melhorando e automaticamente o Projeto conseguiu também melhorar outras coisas, como a leitura e escrita.

Participar do Projeto era emocionante. Ao entrar em sala, os alunos abriam um sorriso, pois já me conheciam desde que os acompanhei na fase de observação por algumas semanas. Ressaltávamos sempre que seriam atividades dinâmicas e não convencionais, como eles tinham na escola regular. Isso era importante, pois nós acadêmicos éramos orientadas a destacar que o Projeto não era uma escola nem um reforço escolar. A ideia inicial era criar um espaço outro para as crianças, na tentativa de podermos ajudá-las de forma mais livre e independente.

Através da realidade encontrada no Projeto, observamos melhor o que aprendemos durante o curso na universidade, pois a prática vivenciada no Projeto de Letramento Guariba mudou completamente nosso pensamento em relação ao ensino de língua portuguesa. Nem todos os objetivos propostos pela equipe Macunaíma foram alcançados, pois também encontrávamos pontos negativos que dificultavam o desenvolvimento das atividades, dentre eles estavam conversas paralelas que havia entre as crianças, e mesmo alguns desentendimentos entre elas, também a falta de água na sede do Projeto ou merenda que ocasionavam o não comparecimento de alunos nas aulas. Mas ainda assim, não desistimos e tentamos contornar as dificuldades, como por exemplo, começando a fazer lanches para as crianças com a ajuda do tutor.

Vale destacar que o Projeto, apesar de estar vinculado à universidade, praticamente não recebia apoio institucional, mesmo visitas dos gestores eram raríssimas e a resolução das demandas era feita pela equipe do Projeto. O Projeto Guariba forneceu elementos necessários para prática e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, principalmente a partir das dificuldades encontradas, que não são diferentes das presentes nas escolas públicas brasileiras. Deu subsídios para a formação de um profissional reflexivo, inserido no contexto em que estavam sendo formados os futuros professores de Pacaraima, por exemplo. De acordo com Perrenoud, deve-se acima de tudo:

[...] formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos, a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber analisar é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva a qual exige uma postura, uma identidade e um *habitus* específico. (2002, p. 24)

Um dos focos principais do estudo ofertado pelo Projeto Guariba foi formar um profissional competente capaz de colaborar para o desenvolvimento da criança, oferecendo atividades novas que contribuíam no aperfeiçoamento de habilidades e competências na leitura, escrita e interpretação. Buscávamos reconhecer a criatividade e potência presente nas crianças, que necessitavam na maioria das vezes bem mais que leitura e escrita, precisavam de apoio principalmente emocional, uma vez que eles já vêm desestimulados da escola tradicional.

Vivenciei uma experiência em que um aluno da turma Macunaima não queria participar da aula. Mudei o método da atividade e passei um bom tempo deitada no chão com ele e, ao final da aula, ele deu um sorriso e disse: “Tia, amanhã eu faço tudo, prometo!”, deu tchau e foi embora. No dia seguinte, começou a participar e encerrou o ano como um dos melhores da turma.

Reconhecemos que primeiros anos de escola servem como base para as crianças, sendo que é nesse período que o professor precisa ter um bom suporte para o desenvolvimento das aulas e assim alcançar êxito na aprendizagem. Mas o que encontramos e observamos no sistema educacional são profissionais desmotivados e sem condições de trabalho. Assim Azanha ressalta que:

Há décadas discute-se em congresso, seminários, cursos e outros eventos semelhantes, qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio), numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. (2004, p. 369)

Contudo, o processo de formação dos professores através do letramento e de minicursos voltados para o letrar nos possibilitou trabalhar com novas delimitações pedagógicas e refletir sobre a autonomia de assumir uma sala de aula. Azanha (2006) afirma que a autonomia da escola que se pretende democrática é, antes de tudo, a possibilidade de compreender suas próprias metas educativas numa democracia. Assim, podemos dizer que a formação que o Projeto Guariba ofereceu para os acadêmicos participantes foi de suma importância para sua formação profissional na área da licenciatura e ainda os ajudará no exercício de sua profissão, dentro e fora da sala de aula, pois, no Projeto, aprendemos mais do que práticas pedagógicas, aprendemos o valor que a criança tem. Cagliari assegura que:

O professor deve assumir o comando de seu trabalho e não abrir mão disso. Não é o ministério da educação, nem a secretaria Estadual e Municipal de Educação, nem o diretor da escola, nem a coordenadora, nem monitora de alfabetização, nem a associação de pais e mestres, nem a comunidade, nem os pais, nem os avós ou os tios, nem as teorias acadêmicas, nem as cartilhas ou os livros que devem impor ao professor o que fazer. Antes de mais nada, é preciso salvar o direito sagrado de cátedra. Na educação se propõe, e não se impõe. (2008, p.112)

O processo de interação ensino-aprendizagem em sala de aula não depende única e exclusivamente do interesse do aluno, mas das variáveis como da relação aluno e professor; concepção, organização na sala; metodologias estratégicas, recursos; ou seja, do grau de ajuda e incentivo que o aluno recebe ou não do professor durante o desenvolvimento de cada tarefa proposta. Essas decisões estão relacionadas à autonomia do professor, de forma incontestada.

A alegria de viver no meio das crianças, conviver com eles, fez o diferencial na vida profissional de nós tutorados, pois no Projeto eram necessárias tomadas de decisões contínuas, embora ainda estivéssemos em fase de formação, por algumas vezes, remover barreiras em prol da aprendizagem dos alunos. Carvalho fala que:

Barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanente) fazem parte do cotidiano escolar dos alunos, (deficientes ou ditos normais) e se manifestam em qualquer etapa do fluxo de escolarização. Barreiras existem para todos, mas alguns requerem ajuda e apoio para seu enfrentamento e superação, o que não nos autoriza a rotular-los como alunos “com defeitos”. (2009, p. 60)

Dessa forma, para um bom desempenho das crianças participantes do Projeto em situação de dificuldade na leitura e produção de texto, foi necessário promover o desenvolvimento da sua capacidade de criação, de observação, de participação, de cooperatividade, de decisão e de ação, logo de certa autonomia, pois os leitores, escritores e redatores eram eles mesmos. Dialogando com isso, Carvalho ainda ressalta que:

Todos já experimentamos dificuldades e enfrentamos barreiras. Lembremo-nos de que as dificuldades se transformam em problemas na medida em que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-las. Neste caso formam-se as barreiras, os entraves; alguns se tornando crônicos e de mais difícil superação. (2009, p. 60)

Os educadores precisam desenvolver atividades que possam instigar os alunos a novas descobertas, ampliando assim as possibilidades

de pensar, de conhecer e de registrar o mundo. No cotidiano das aulas da turma Macunaíma foi trabalhado que o ler, o escrever e a interpretação e produção de textos é a chave para entrar em novos mundos, reais e imaginários, possíveis e impossíveis, principalmente de as crianças se inserirem de forma plena na sociedade circundante.

E quando se fala do Projeto Guariba, e as crianças atendidas por ele, as dificuldades não eram poucas. Contudo esses desafios exigiam que o tutorando responsável estivesse se renovando continuamente e adquirisse mais conhecimento, tornando-se um educador crítico e reflexivo. A criança poderia não saber ler nem escrever, mas possuía um conhecimento de mundo, como, por exemplo, o acesso às novas mídias digitais. Esse conhecimento, quando aproveitado no processo de ensino-aprendizagem, tornava a aprendizagem da leitura e escrita mais fácil e prazerosa.

Contudo, o reverso dessa perspectiva é a que impera no modo de ensino tradicional, fazendo com que o aluno seja percebido como recipiente dos conteúdos a serem transmitidos, como um problema quando não alcança as metas esperadas. A responsabilidade de ele não ter aprendido como se esperava acaba recaindo sobre a criança e não sobre a estrutura, que deveria existir, de proteção e educação para essa criança. A escola (e seus componentes) lavam as mãos, a família muitas vezes também e a sociedade, no geral, ignora a existência delas.

Com base nas experiências vivenciadas, crê-se ser possível concluir que a preparação do acadêmico na prática, por um projeto como Guariba, contribui sobremaneira para o futuro professor assumir qualquer sala de aula. Nesse espaço são encontradas situações que fortalecem o futuro professor. A partir do Projeto, pudemos vivenciar que alfabetização é um processo de ensino aprendizagem que vai além de um simples conteúdo passado para os alunos, pois ela deve estar relacionada ao letramento, fazendo um vínculo diferenciador nesse processo. Leva o cursista à aprendizagem inicial da leitura e escrita, mas também a usar os conhecimentos de mundo que cada aluno possui, ressignificando-os. Sendo assim, a pessoa alfabetizada através do letramento é aquela que aprendeu habilidades básicas que vão além do uso da leitura e da escrita de forma automatizada.

Ficou possível observar também que, para tornar as crianças pessoas comunicativas e inseridas de forma significativa no processo de

ensino-aprendizagem, há a necessidade de se usa vários métodos, dependendo da necessidade das crianças. Para alcançar uma mudança e melhoria maior dos professores em suas práticas pedagógicas, é necessário que eles reflitam sobre sua prática e o que aprenderam na sua formação, além de entender que está sempre em formação, pois a realidade do contexto educacional na quase totalidade das vezes é que define as práticas necessárias para uma aprendizagem mais eficaz e significativa.

REFERÊNCIAS

AZANHA J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

_____. *A formação do professor e outros escritos*. Editora Senac: São Paulo, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e ação no magistério*. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CELESTINO, M.R. A formação de professores e a sociedade moderna. *Dialogia*. São Paulo, V.5, 2006.p. 73-80.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo Barreiras para a Aprendizagem\ educação inclusiva*. Editora Mediação: Porto Alegre, 2009.

GOODMAN, Yetta M. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Armed, 2002.

SOARES, M. B.; CAMPOS, E. N. O que é letramento. DIÁRIO DO GRANDE ABC. Disponível em <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso 16 de maio de 2018.

Projeto de Letramento Guariba: pequenos leitores, grandes desafios

Hana Karolina da Costa Palheta¹

Samara Moraes da Silva²

Sonyellen Fonseca Ferreira³

Devair Antônio Fiorotti⁴

1 Pedagogo pela UERR, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

2 Pedagogo pela UERR, campus Pacaraima. Bolsista à época do Projeto de Letramento Guariba.

3 Mestre em Letras e graduada em Letras Português e Inglês pela UFRR.

4 Professor da UFRR, à época professor da UERR e tutor do Projeto. Bolsista Produtividade do CNPq.



Percebe-se que no âmbito escolar a falta de participação e preocupação dos pais quanto à educação de seus filhos é uma das problemáticas que vem afetando a relação da escola e da família, trazendo consequências negativas ao ensino-aprendizagem. A ausência de diálogo com a criança no ambiente escolar e familiar, pouca interação entre a família e a escola, afetividade comprometida com a criança por parte dos pais e até mesmo professores, ausência constante em reuniões escolares são alguns dos sintomas de como a relação entre família e escola vem se desenvolvendo. Desta forma e diante desta realidade surge o seguinte questionamento: de que maneira as relações familiares afetam o desenvolvimento dos alunos com relação à escrita, leitura e interpretação?

A parceria entre familiares e as instituições de ensino é concretizada quando a escola e a família decidem trabalhar em conjunto, em busca de um objetivo em comum: a formação de crianças críticas, cidadãos formadores de opinião e conscientes de seu papel na sociedade em que habitam, com valores éticos e morais e com uma perspectiva de um futuro promissor. Todavia, isso é uma situação complexa pelo fato de, nem sempre, os pais e professores não terem muita consciência da sua responsabilidade social. Assim, não raro, são encontrados nas escolas comportamentos inadequados partindo das crianças, oriundos de condutas vindas da instituição familiar, sendo que família e escola acabam culpabilizando-se reciprocamente.

O Projeto Guariba teve como foco central o letramento, visando preparar as crianças para atuarem no meio social. As crianças eram encaminhadas ao Projeto pelas grandes dificuldades que possuíam com relação à leitura e escrita. As dificuldades de escrita, leitura e interpretação dos alunos eram trabalhadas a partir do ponto de vista do letramento. Segundo Magda Soares, “letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de que você é, e de tudo que pode ser” (1999, p. 41). A pessoa letrada é capaz de exigir seus direitos e conquistar a sua própria cidadania. Ela consegue ler e interpretar qualquer tipo de texto. Ou seja, com a proposta do letramento, buscávamos uma

“educação para a autonomia”.

Paulo Freire propõe uma pedagogia da autonomia na medida em que sua proposta está “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000, p. 11). Embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo. A autonomia é uma conquista, e a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.

Assim, as aulas aconteciam três vezes por semana, havendo um rodízio no qual as crianças passavam pelas três equipes que compunham o Projeto: Macunaíma, Pedra Pintada e Monte Roraima.¹ As equipes atendiam uma média de 50 crianças anualmente, durante sua vigência. Dessa maneira, os alunos socializavam com as crianças de outras equipes e estavam em contato direto com atividades de letramento, através de recursos didáticos como: jornais, revistas, ingressos, convites, receitas, “santinhos” políticos, etc. Como defende Kleimann, o papel do professor muda sob a perspectiva do letramento, como uma prática social, sendo que um dos enfoques é a autonomia necessária no ato de planejar (2005).

O município de Pacaraima passa por diversas situações de vulnerabilidade como drogas e prostituição infantil. O Projeto de Letramento Guariba ia na contramão de tais situações, promovendo a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem no sistema de letramento formal, por meio destacadamente da leitura e escrita. Merece destaque ainda o fato de Pacaraima pertencer à Terra Indígena São Marcos, o que faz com que volta e meia surjam conflitos e tensões relacionadas à demarcação territorial indígena. Uma das escolas localiza-se na sede do município, contudo a outra localizava-se na comunidade indígena do Sorocaima II. Vale ressaltar que os indígenas da região do São Marcos estão passando por forte perda das tradições seculares. Com o desenvolvimento do pensamento crítico, oriundo do trabalho de leitura crítica do mundo, pode-se contribuir para maior conscientização do passado e do presente histórico em que esses indígenas estão inseridos.

Vale salientar que o Projeto também passou por algumas dificul-

¹ Posteriormente essa dinâmica de rodízio foi substituída no Projeto, sendo as crianças atendidas por uma mesma equipe toda a semana.

dades. Por exemplo, não possuía instalações próprias para desenvolvimento das atividades educativas. Assim, as aulas eram ministradas sem a estrutura ideal, nas instalações da Biblioteca Municipal Professora Norma Suely. Anteriormente, as aulas eram ministradas no Centro de Referência em Assistência Social e no laboratório de informática da Universidade, que eram destinados a adultos. Na proposta original, cada criança teria um notebook para desenvolver suas atividades, no entanto não foi possível realizar essa ação. Entretanto, tal implicação não representou ponto negativo, podendo ser destacado como algo positivo, já que mostra que a proposta pode ser replicada, adequando-se a ambientes diversos. Existia ainda a dificuldade no transporte das crianças, o que efetivamente acabou resultando em um relevante número de desistências. Além da ausência de transporte, a baixa escolaridade dos pais e a pobreza também acabavam contribuindo para a desistência das crianças. Com isso, cerca de 30% das crianças desistiram ou nunca compareceram ao Projeto, apesar das reuniões com pais e de visitas às suas casas.

Os alunos cujas famílias foram interlocutoras nesta pesquisa possuíam entre nove e 13 anos de idade. A pesquisa foi realizada através da aplicação de questionários, que foram respondidos predominantemente pelos pais, mães e avós das crianças. Quanto ao ingresso pela primeira vez na escola os alunos tiveram o primeiro contato social com a escola na faixa etária entre três seis anos de idade. Muitos reprovaram várias vezes, ficando entre cinco meses a um ano fora da escola. Os alunos sofriam preconceitos na escola e mesmo *bullying*, o que acabava por gerar nestas crianças comportamentos até mesmo agressivos. Alguns inclusive recebiam tratamento psicológico devido a brigas frequentes na família e preconceitos sofridos na escola.

Na pesquisa, é possível notar que, das famílias das dez crianças entrevistadas, os pais não terminaram o ensino básico e temem quanto à educação de seus filhos, alguns se mostraram preocupados com a qualidade da educação oferecida hoje na rede pública de ensino. No entanto, muitas famílias não cumprem com o mesmo papel que a escola deveria desempenhar, ou seja, de permanecerem sempre em parceria com a escola. As famílias pertencentes à pesquisa não cumprem adequadamente o papel de primeiros educadores e muitas delas relatam a falta de tempo, daí um dos motivos dos educandos apresentarem dificuldades na

escola. Tedesco diz que

Essa erosão do apoio familiar não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, seja por quadros de referência que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou. (2002, p.36)

A escola e a família, principalmente, são responsáveis pelos filhos obterem um bom desenvolvimento escolar, independente dos governos e leis cumprirem ou não com seus compromissos, já que estamos falando formação de pessoas, cujo repeito e valorização não podem ficar para depois. O papel a ser exercido pela escola e pelos pais, em se tratando de uma sociedade que passa por mudanças constantes, é a busca de novas formas e caminhos para alcançar êxito na formação de valores, pois muitos dos valores considerados essenciais pela humanidade estão sendo esquecidos, por isso a importância de um lugar em que os filhos e estudantes possam se sentir seguros de si, de seu próprio potencial. Neste contexto, cabe à escola proporcionar essa confiança aos alunos, com o ambiente bem estruturado e apoiado pela família.

A leitura é um dos meios mais essenciais para a aquisição do conhecimento, podendo ser também um dos grandes prazeres da vida. Num mundo onde cada vez mais os meios de comunicação dominam o interesse das novas gerações, os pais frequentemente não se preocupam em criar nas crianças hábitos de leitura. Sendo assim foi feita a seguinte pergunta aos pais: o cursista tem o hábito de ler?

P1: Não, se a vó não mandar ele não lê, uma vez por mês.

P2: Tem de vez em quando.

P3: Um pouco, mas não gosta muito.

P4: De vez em quando (pouco).

P5: Não tem hábito de ler.

O hábito da leitura pode ser compreendido como uma ação frequente e já incorporada à rotina de um indivíduo. Ou seja, a regularidade é um aspecto fundamental para definir uma ação como habitual. Também a repetição pode promover a melhor assimilação do aprendizado da leitura. Dos cinco familiares entrevistados, todos demonstraram que ler não era uma atividade rotineira na vida dos alunos. Outro

aspecto a salientar é que uma ação repetidas vezes acaba tornando-se espontânea por parte do indivíduo que a produz. Podemos perceber pela resposta de P1, que ler ainda é uma atividade desenvolvida apenas sob ordens, em caráter de obrigação. Tais respostas nos levam a refletir sobre como essas famílias lidam com a leitura, já que como citado anteriormente, boa parte dos familiares entrevistados sequer terminaram o ensino básico, nos levando a crer que o hábito da leitura não era cultivado pelas gerações anteriores a dos alunos cursistas do Projeto Guariba, o que poderia dificultar ainda mais o incentivo ao hábito da leitura, já que seria algo estranho à própria dinâmica familiar. Com relação ao desenvolvimento do hábito de leitura pela criança, é possível que o professor abrace a família como parceira no incentivo desse processo. Conforme apontam Sandroni e Machado, “ler deve ser um hábito, a leitura deve começar a ser sugerida ao indivíduo o mais cedo possível. Por isso, a casa, a família, os pais são os primeiros incentivos à criança (1998, p. 11).” Ler é um ato repleto de implicações, consequências, e dependendo de cada um que lê, de motivações. Sim, motivações, pois até mesmo ler um informativo diário, como um jornal, para visualizar títulos de manchetes, é necessário interesse pelo leitor.

Segundo Silva, é relevante “o fato da leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo (1981, p. 45)”. De fato, quanto mais a leitura fizer parte do cotidiano da criança, haverá mais leitores realmente conscientes, capazes de compreender o que estão lendo e para quem eles estão lendo a mensagem. O ambiente familiar exerce influência primordial na construção do futuro leitor. O modelo familiar, o primeiro dos exemplos, é de extremo valor e importância. Por isso, quando a criança vê os pais em diversas oportunidades “agarrados” a livros ou mesmo periódicos, vai construindo em si afeto em relação à leitura (SANDRONI, L. C.; MACHADO L. R., 1987).

Assim, passamos à próxima pergunta feita aos familiares dos cursistas: o cursista tem acesso a livros diversos ou qualquer outro meio de leitura?

P1: Sim tem o acesso a muitos livros, e a tia que é professora sempre dá.

P2: Tem, o que mais tem é livro.

P3: Tem sim.

P4: Tem sim, porém não faz é gostar de ler.

P5: Tem e pede para avó ler.

Contradizendo as expectativas, os pais dizem que o livro é algo presente. Contudo se está presente, que livro é esse? É utilizado de forma afetuosa pelos pais? Outro indicativo de que a família não possui a leitura enquanto uma prática frequente é fornecido pelas respostas acima. Embora o livro ainda seja o suporte mais popularizado pelo qual a leitura pode ser feita, ela não depende unicamente dele. A revolução tecnológica permitiu que a leitura fosse expandida para diversos gêneros e circule em variados meios que vão do material físico a plataformas digitais. Ou seja, a leitura enquanto motivação pessoal é, pelas repostas, substituída pelo suporte material. Assim o estímulo à leitura é transferido, de certo modo, de um agente humano para um objeto.

Não se pode perder de vista que no processo de formação de leitores, em consonância com a perspectiva do letramento, que ele também pode ser realizado através da oralidade. A oralidade pode ser um poderoso instrumento para que o aluno comece a estabelecer relações de sentido com a palavra escrita. Histórias de cunho pessoal, vividas em família, lembranças de momentos marcantes, “causos” passados de geração a geração, contação de histórias, são igualmente válidos. Dos familiares entrevistados, apenas um deles indicou que a oralidade permeia o processo de formação dos pequenos leitores.

Tendo como base a família como grande incentivadora na leitura dos filhos, foi feita a seguinte pergunta: Qual a participação dos pais no processo de estímulo ao desenvolvimento da escrita e da leitura de seus filhos?

P1: avó incentiva tanto na escrita quanto na leitura, mas a mãe não, pois não tem paciência.

P2: sim, sempre incentivam.

P3: não gosto de ler, porém sou muito incentivadora da leitura.

P4: sim a mãe, o pai não se importa muito.

P5: são muito incentivadores da leitura e da escrita.

Com relação a esta pergunta percebemos que há uma distância enorme entre a leitura e realidade das famílias entrevistadas. A leitura não faz parte da realidade dessas famílias e quando faz é adotada de forma parcial, por apenas um dos familiares da criança. Ou seja, não é uma prática compartilhada pelo grupo familiar, tornando-se assim, uma ação ainda majoritariamente relacionada aos ambientes da educação formal escolar. Outro aspecto revelado pelas respostas é o fato de que as famílias percebem o incentivo à leitura enquanto um discurso e não

uma realidade que pode ser vivenciada, no bom estilo do “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, tornando assim seu incentivo em discurso esvaziado, que não encontra ressonância na realidade. Desta forma, há o reconhecimento da importância da leitura, mas não há a realização, de fato, dela.

Neste aspecto, a integração família-escola é de extrema importância, pois quando esta relação ocorre bem o desempenho da criança se reflete de forma positiva. São elas que compõem o meio em que a criança vive, portanto precisam motivar o seu desenvolvimento, pois como descreve Vygotsky (1984), as crianças interiorizam as experiências externas, imitando as atitudes dos mais velhos. A escola pode realizar um trabalho de orientação com a família, conscientizando-a da importância da estimulação do ato de ler, com o objetivo de desenvolver em seus filhos o hábito da leitura e explorar de que forma podem fazê-lo. Quanto ao professor, faz parte do trabalho esclarecer também as dúvidas dos pais e mostrar qual a importância da leitura no desenvolvimento da criança.

Maimoni e Ribeiro (2006) também defendem esta ideia. Acreditam que neste processo de incentivo à família no hábito de leitura da criança, ela deve ser orientada a nunca punir os erros dos filhos no momento da leitura compartilhada, mas sim destacar suas competências, mostrando seu progresso, elevando sua autoestima.

A instituição escolar pode tomar a iniciativa para aproximar pais, alunos e escola por meio de palestras informativas sobre a importância da leitura, tanto para os pais como para os filhos, atividades que apresentem o que os estudantes realizam no dia-a-dia. Ainda, distribua informativos para que os pais possam realizar o acompanhamento escolar de seus filhos, assim como reuniões com profissionais especializados e tantas outras atividades que são importantes para a construção de valores em família.

Conhecendo a realidade socioeconômica e cultural dos educandos, a escola enquanto instituição de ensino pode proporcionar com maior qualidade meios para que os seus alunos obtenham êxito no processo de ensino/aprendizagem, superando assim, as desigualdades propagadas por um ensino que não considera o contexto social dos educandos. No trabalho cotidiano para a aproximação entre escola e família, encontramos diversos obstáculos que dificultam a aproximação entre

escola e família, como por exemplo, o horário de trabalho dos pais, que acaba por dificultar seu comparecimento nas atividades escolares. Os educadores devem reconhecer esses problemas e evitar fazer julgamentos às famílias, realizando atividades que visem aproximar os pais da escola.

No trabalho conjunto entre escola e família, a primeira deve buscar meios facilitadores para promover a aproximação dos pais ao ambiente escolar e conscientizar as famílias da importância da sua participação na vida escolar dos filhos. Podemos constatar que, quanto maior a abertura para que a família conheça o trabalho desenvolvido pela escola, tende a se destacar o interesse de participação nos pais. Verificou-se a importância do ato de ler desde os primeiros anos da criança, sendo a influência dos pais neste processo decisiva para toda a vida. A leitura segue sendo a principal forma de se construir opiniões próprias, de ter-se embasamento necessário para praticamente todas as áreas do conhecimento. Outro ponto a ser ressaltado é importância de se ter o hábito da leitura como um sinônimo de lazer e não de obrigação, mas como um hábito que dá prazer ao ser humano. O acréscimo de conhecimento está intrinsecamente ligado à construção do senso crítico, do modo de se portar perante o mundo e tal atitude leva à construção da personalidade de cada um.

Educar não é tarefa fácil, seja em casa ou na escola. Acompanhar o desenvolvimento de um filho, cuidar dos detalhes que cada fase determina é um dever que exige desejo, amor, planejamento, suporte financeiro e psicológico, entre outros fatores. Os problemas vivenciados no seio familiar refletem-se sobremaneira no comportamento das crianças ou adolescentes, tornando-os agressivos ou muito introspectivos; sem iniciativa ou apresentando distúrbios de personalidade.

A pesquisa sinalizou que o caminho para investigar o que há de errado com esse aluno é verificar que tipo de apoio ele tem em casa, se alguém acompanha seu desenvolvimento escolar – independente de quem seja – como é a relação do “cuidador” com essa criança. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta como a escola atua em relação à criança, seja enquanto promotora de letramento, seja no diálogo necessário com a família. Portanto, o não acompanhamento familiar na escola, a falta de carinho e atenção em casa, e muitas vezes problemas cotidianos com dificuldades financeiras e emocionais enfrentadas pelos

pais, acabam por fazer com que essas crianças se desestimulem quanto a ter uma melhor qualidade de vida. Tais fatores as levam a desacreditar de suas capacidades e a não pensar em sucesso. O que essas crianças querem é um pouco de atenção e cuidado, de segurança, valorização, tanto em casa, como na escola. Depreende-se que somente por meio do trabalho escolar compromissado com a realidade dos alunos e da conscientização dos pais de sua importância para a educação escolar de seus filhos é que se poderá trabalhar no desenvolvimento de um objetivo em comum para beneficiar a qualidade de ensino, tanto na escola, quanto na família.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei Federal Nº 8069, de 13 de julho de 1990. *ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, Diário Oficial da União, 21 de dezembro de 1996.
- TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.
- COSTA, Nelson Nery. *Constituição Federal Anotada e Explicada*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2003.
- SOARES, Magda. *Letramento, um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.
- MAIMONI, E. H & MIRANDA, A. A. B. Uma proposta de avaliação do envolvimento dos pais na vida escolar do filho. *Anais do IV Congresso e IV Mostra de Ciências Humanas e Artes (CD-room)*, Viçosa (MG), 1999.
- SOARES, Magda. *Letrar é mais que alfabetizar*. In: Nossa língua – nossa pátria. Rio de Janeiro: Jornal do Brasil, 26/11/2000 a. Entrevista. Disponível em <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm>. Acesso em: julho de 2005.
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

Alfabetizar letrando: um elo possível

Karen Raylene Silva Souza¹

Devair Antônio Fiorotti²

1 Graduada em Letras pela UERR, Campus Pacaraima. Bolsista do Projeto de Letramento Guariba, à época.

2 Professor da UFRR, à época professor da UERR e tutor do Projeto. Bolsista Produtividade do CNPq.



Durante mais de um ano, tive a oportunidade de desenvolver atividades com práticas voltadas ao letramento no Projeto de Letramento Guariba,¹ o que de início se representou como um grande desafio, afinal, o novo muitas vezes (quicá sempre) nos desperta receios; e certas inquietações vieram à tona. Vi em mim a responsabilidade de ensinar crianças a ler e escrever, sem descartar a função de estimulá-las desde a mais tenra idade ao interesse pela leitura. Embora visse nas crianças a figura de aprendizes, era possível perceber em nós o verdadeiro e mais significativo aprendizado: a lição para uma vida, oriunda do contato com as dificuldades e a vida daquelas crianças. Definitivamente, essas crianças que passaram pelo Projeto “deixaram um pouco de si” e “levaram um pouco de nós”.

Considerando isso, a experiência com o Projeto permitiu-me conhecer o letramento de forma prática, com constantes ações crítico-reflexivas de nosso exercício. Muito mais do que com teorias, nosso trabalho com as crianças requeria reflexão de nossa própria prática diária, através de discussões, planejamentos, execução das atividades. Nossa preocupação naqueles, média, quatro encontros semanais (um de avaliação das atividades e três de atividades) eram as crianças, pois estávamos cientes do histórico e das vivências – geralmente tristes – que cada criança portava consigo. Nosso propósito (o que me inclui, e as demais colegas de equipe, além do tutor) era o de letrar essas crianças. Entretanto, sentíamos também a necessidade de recorrer a determinadas práticas da alfabetização que fossem condizentes ao que precisávamos.

A partir disso, detectávamos um impasse: como fazer com que essas crianças inseridas na realidade de Pacaraima, Roraima, ao adentrarem no Projeto de Letramento Guariba aprendessem a partir das concepções de letramento sem cair unicamente na prática estanque do “bêabá”, recorrente na alfabetização tradicional? Essa pergunta guiará as discussões neste texto, a partir da prática de ensino com essas crianças no Projeto de Letramento Guariba.

1 Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

A perspectiva do Projeto, cuja proposição partia do letramento, era a de que não poderíamos descartar – ao menos por completo – algumas das estratégias pertencentes ao método de alfabetização, considerando a necessidade que sentíamos nas crianças de que houvesse uma aprendizagem de fato proveitosa e significativa, que fugisse do tradicional “decoreba”. Os alunos precisavam e estavam lá encaminhados pela escola, devido aos seus insatisfatórios desempenhos. Algo muito mais profundo que uma questão de má conduta, ou, em outras palavras, indisciplina. Não. Estas crianças precisavam aprender a ler, escrever e se desenvolver com autonomia. Tínhamos de realizar no Projeto uma ação significativa da qual não podíamos nos desviar: alfabetizar letrando.

Magda Soares, no seu livro *Alfabetização e letramento* (2005), fala sobre como aprender a linguagem escrita. Ela alerta para focalizarmos em três pontos e considera importantes: o primeiro desses pontos relaciona-se com o sentido que temos do verbo “aprender”, tendo em vista que o utilizamos como sendo sinônimo de ensinar; o segundo ponto se volta à questão de conhecermos as crianças, de como elas pensam acerca de determinado objeto de ensino; e o terceiro ponto defendido por Magda Soares diz que não há uma única teoria da aprendizagem e tampouco uma única teoria da aprendizagem da linguagem na forma escrita.

Há que se concordar com o ponto de vista de Magda Soares. Se dissermos que há uma fórmula, que faz com que uma pessoa – no caso as crianças – aprenda a linguagem escrita, estaríamos cometendo um grande equívoco. Um processo complexo como esse não possui manual de instruções, pelo fato de que propiciar o aprendizado da leitura e da escrita de alguém requer muito esmero, afincos e entrega, o que também envolve muitas tentativas, erros e acertos por parte daquele que ensina, pois há que se ter em vista a necessidade constante de reflexão entorno das práticas a serem utilizadas. Mas, principalmente, porque tanto o aprendiz quanto o professor são seres humanos instáveis por natureza, variando em ambientes e tempo, de acordo com a família, sociedade em que estão inseridos.

Voltemo-nos então para as didáticas/práticas utilizadas, considerando que estas possuem influência muito significativa para o processo de aprendizado, em decorrência de concebermos a alfabetização e o letramento como sendo “[...] fenômenos complexos que mantêm entre

si relações também complexas” (MORTATI, 2004, p.11 *apud* LUCAS, 2009 p. 87). E por termos ciência dessa complexidade é que podemos compreender o quão necessário se faz rever as práticas de ensino que são empregadas nos trabalhos com alfabetização.

Geraldi nos diz que

a alfabetização teria por finalidade ensinar as convenções do código escrito e o letramento teria por finalidade proporcionar a inserção dessas mesmas crianças no mundo da cultura escrita, ambas as finalidades explicadas considerando as exigências sociais de uso da escrita e da leitura na sociedade, sem qualquer questionamento a respeito destas exigências, chamadas de demandas sociais de leitura e escrita. (2010, p. 2)

A seu modo, Geraldi confirma que o ato de alfabetizar vem se fazendo tradicionalmente. De forma geral, ela ocorre com uma única finalidade, a de fazer com que as crianças apenas decodifiquem símbolos, a fim de que consigam lê-los, o que vai se estabelecendo de forma mecanizada e sem muita reflexão em relação à eficácia por parte do docente envolvido. Ainda, diz que o letramento proporciona a inserção das crianças e dos aprendizes no mundo da cultura escrita, proporcionando acesso a conhecimentos significativos, pois considera o contexto social, buscando estabelecer um estreitamento entre conhecimento de mundo e o ambiente de sala de aula.

Soares (1999) analisa o campo semântico que envolve os termos letramento e alfabetização e seus respectivos conceitos, para enfim, trazer uma definição de alfabetizar, como sendo ensinar a ler e a escrever, e assim, alfabetização como ação de alfabetizar. Nessa linha, Soares indaga a respeito do termo letramento e diz tratar-se de um termo recente em nosso vocabulário e comenta que conhecemos as palavras letrado e iletrado, sendo letrado alguém versado em letras, alguém erudito, e iletrado alguém que não possui conhecimentos literários. Ainda de acordo Soares,

literate é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (1999, p. 3)

O termo letramento permite designar aquelas pessoas devidamente letradas e que são autônomas no domínio da leitura e da escrita. Com isso, a afirmação de que as pessoas letradas são privilegiadas é

tornada plausível pela razão destas deterem maior e melhor domínio da forma escrita da língua. Marchuschi diz que

Numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial, à própria sobrevivência. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou. Por isso, friso que ela se tornou indispensável. (1997, p.2)

O conhecimento em torno da forma escrita, bem como a sua produção, se tornou em nosso tempo uma exigência, uma necessidade. As crianças passam a aprendê-la desde muito cedo, embora não se atenham a esse fato com a clareza e o entendimento de uma pessoa adulta. É a partir desses primeiros contatos que elas vão passar a ter acesso a esse bem indispensável, a escrita, conforme defende Marchuschi, e que posteriormente, mais maduros, lhes será útil para vivência em todo âmbito social.

Assim, cientes da importância do desenvolvimento e das habilidades de leitura das crianças no Projeto Guariba, optávamos sempre pela inserção de assuntos e abordagens que possuíssem relação com os conhecimentos de mundo dos alunos. Não os considerávamos “folhas em branco” e, sim, conhecedores de muitas coisas, o que favorecia o ensino e aprendizagem. Também, de modo particular, buscávamos realizar a ideia de fazer com que os alunos, o quanto mais cedo, entendessem o que estudavam, o motivo pelo qual e o quê estudavam, a fim de que lhes fosse possível estabelecer relações entre diferentes assuntos. O que buscaremos ilustrar com as seguintes imagens:

Atividades com as crianças.





Fonte: Projeto de Lettura Guariba

A eleição das duas imagens complementa e demonstra a aplicabilidade dessa ideia que concebe a junção entre conteúdo e conhecimento de mundo dos alunos. Nessa aula, nós como tutoras, trabalhamos o desenvolvimento da leitura dos alunos, de forma lúdica. Assim, optamos por realizar um bingo de palavras, as quais, para que houvesse melhor compreensão, foram dispostas em sílabas e, portanto, além de alcançarmos nosso objetivo, o de instigar e desenvolver a leitura, o fizemos por meio de algo que todas as crianças já são familiarizadas, no caso, bingo (silábico), prática comum no município de Pacaraima, onde residem, em que frequentemente há bingos públicos com finalidades diversas, como ajudar necessitados bem como bingos particulares.

Nessa linha, vemos a importância desse elo entre as práticas de alfabetização e letramento, tendo em vista que o primeiro jaz na estaticidade. Em contrapartida a isso, vemos surgir com o letramento uma saída, que propicia e possibilita a ação de inovar. Sobre isso, Geraldi diz: “sempre que um novo e melhor instrumento é construído, outros instrumentos ou se tornam obsoletos e são descartados ou são reconfigurados, reciclados, para servirem a outros objetivos” (GERALDI, 2010, p. 4). Então, por que não tentar fazer com que estas crianças do Projeto de Letramento Guariba, que já viviam e vivem inseridas nesse cenário estático proporcionado pelas mesmas já desanimadoras e corriqueiras práticas de alfabetização empregadas nas escolas no município de Pacaraima, pudessem sentir o prazer por aprender?

Compreendemos que estas crianças careciam de ser estimuladas, pois a escola, bem como os seus professores, encaminhavam estas crianças ao Projeto um tanto já desacreditados sobre seu desenvolvimento. Em complemento a isso, vale comentar que essas eram crianças

na maioria que viviam às margens, praticamente ignoradas pelas políticas públicas, sofrendo as consequências dessa ausência. O Projeto, por ser voltado ao letramento, favorecia a concepção de que o ambiente de aprendizado desses alunos fosse o mais prazeroso e que isso pudesse se refletir, no resultado dos trabalhos planejados e executados cotidianamente com essas crianças: um trabalho que ora se confundia com “brincadeira de criança”, tratado como coisa séria, transformando-se em ferramenta de ensino e aprendizagem, com ludicidade como defen- dem Da Silva e Lira (2003), por exemplo.

Assim, buscávamos nos adequar ao conhecimento prévio que os alunos pudessem ter. De modo que instigássemos as suas habilidades, a interatividade, o trabalho em grupo e também a autonomia. Como ocorreu em uma (e na maioria) das aulas, em que abordamos, por exemplo, o gênero textual receita. A abordagem se deu primeiramente de forma teórica e escrita, devendo, em sequência, serem identificadas as sílabas que compunham as palavras do texto e, por fim, a parte prática da receita. Trabalhando a atenção, interpretação e demais habilidades necessárias. Como ilustram as imagens abaixo:





Fonte: Projeto de Letramento Guariba

Nessa atividade, antes de construírem a massa de modelar, eles estudaram o gênero receita, seu uso social, produziram textos dentro do gênero. Fazer a massa de modelar que eles mesmos iriam brincar depois estava inserido num contexto de forma significativo para as crianças.

A partir da prática de docência exercida no Projeto de Letramento Guariba, foi passível compreender o universo de recorrentes dificuldades a que são expostos muitos educadores nesse país. Para além disso, há crianças que sofrem devido às desigualdades sociais, à violência nos vários modos, ao descaso, à negligência. São as crianças que, inseridas nesse cenário social conflituoso, têm muitas vezes suas esperanças minadas, por sentirem desacreditadas muitas vezes pelos pais, e mesmo professores da escola, por causa de seus rendimentos inferiores aos dos colegas de classe.

As imagens seguintes demonstram a valorização e a troca entre os tutores e as crianças nesse processo, em prol de um único alvo: a educação.

Atividade de Letramento.



Fonte: Programa de Letramento Guariba.

É nesse âmbito que o referido Projeto se percebe, notório, importante, pois conta com o letramento como alicerce, no trato em equipe, aliamos-nos por vezes ao *bêabá* como um método mediador para a aprendizagem. Destaquemos então que tomávamos isso como um meio e não como fim, ansiando, com tais estratégias, chegarmos a ter leitores, escritores e/ou críticos que tenham autonomia para ultrapassar o quadrado restrito de convivência de anos: sala de aula. A seguir, vejam esse exemplo:

Uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema:

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado,

não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,

nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente

O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,

uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos. [...]” (SOARES, 1998, p. 5)

Por meio de uma breve observação do poema acima, notamos alguns trechos pertinentes e que nos auxiliam a descrevermos o letramento. Temos os trechos “não é um treinamento repetitivo”, “nem um martelo” que traduzem bem a questão da rigidez, da mecanização rompida pelo letramento, que considera conteúdos e conhecimentos de maneira muito mais ampla.

Buscamos no Projeto um estreitamento entre as práticas advindas da alfabetização tradicional, aliando-a a nosso trabalho com o ensino voltado ao letramento. Nessa linha, procuramos fazer com que as crianças entendessem que consoante e vogal, por exemplo, como as que veem nas placas de trânsito, formam determinada sílaba, de modo que, esse processo não parecesse duro, além do que já costuma ser, não as massacrando com um treinamento rígido, enfadonho e repetitivo, normalmente para aluno e professor. Não esquecemos que estas crianças já estudam esses conteúdos faz muito tempo. Buscávamos, principalmente, desenvolver nelas uma consciência sobre o uso social da Língua Portuguesa.

Da Silva e Lira (2003) comentam que devemos ter ciência de que mais importante do que a alfabetização é ensinarmos a funcionalidade da língua e a sua significância social, não somente as normas de leitura e escrita. Em complemento ao que nos dizem as autoras, gostaríamos de salientar que esta há muito vem estagnando-se e, atualmente, não tem sido suficiente, ao considerarmos o nível de avanços tecnológicos em que nos encontramos. O aluno anseia pelo novo, e assim, o letramento vem para ampliar nossos horizontes, estes que eram vistos outrora por lentes de curto alcance. Longe de esgotarmos o tema, buscamos aqui mostrar que é possível alfabetizar a partir de processos significativos de letramento.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Andreia Lucia; LIRA, Valéria Krykhtine. *Letramento na Educação Infantil*. Rio de Janeiro, Editora E-papers, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê*. Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome, p. 13-32, 2010.

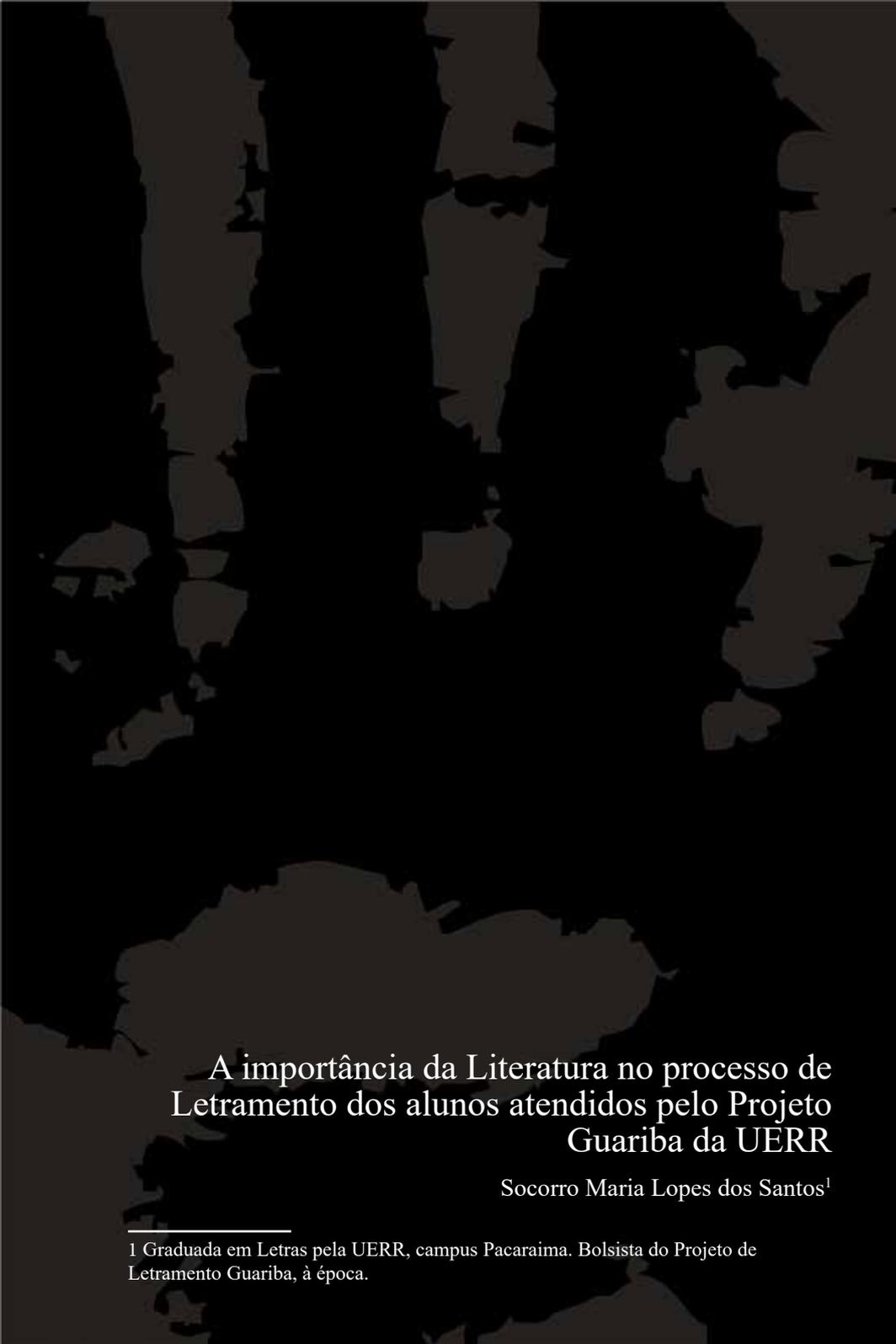
LUCAS, M. A. O. F. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita*. *Signótica*, v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



A importância da Literatura no processo de Letramento dos alunos atendidos pelo Projeto Guariba da UERR

Socorro Maria Lopes dos Santos¹

¹ Graduada em Letras pela UERR, campus Pacaraima. Bolsista do Projeto de Letramento Guariba, à época.



Este artigo foi idealizado a partir da experiência adquirida durante minhas atividades acadêmicas no curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Estadual de Roraima – UERR, entre os anos de 2012 e 2013, como tutorada e bolsista no Projeto de Letramento Guariba.¹ Em julho do ano 2012 fui selecionada mediante avaliação para participar do Projeto de Letramento Guariba. Confesso que naquela época, embora tivesse certa experiência na área da educação, não havia desenvolvido diretamente práticas de ensino ou mediação através de letramento e estava bastante ansiosa para participar das atividades, pois sabia que seria uma experiência completamente diferente. Logo perceberia que seria uma das experiências mais gratificantes que esta professora chegaria a vivenciar.

As atividades eram planejadas em encontros realizados entre os alunos bolsistas e o coordenador/orientador do Projeto Guariba no espaço da UERR, cujo campus funcionava dentro da própria Escola Municipal Casimiro de Abreu. Durante esses encontros tínhamos estudos dirigidos na perspectiva do letramento, e discussões teóricas sobre a temática relacionando-as à avaliação das demandas da escola, de modo a fundamentar nossos planejamentos e a idealização de estratégias pautadas nas necessidades dos alunos encaminhados ao Projeto Guariba. O professor Devair Fiorotti nos orientava de modo a termos autonomia na escolha das abordagens de trabalho com o letramento, para que pudéssemos relacionar as demandas dos alunos, com o desenvolvimento de nossas aptidões prático-pedagógicas, através de planejamentos elaborados como sequências didáticas.

Durante os encontros para planejamento dos bolsistas havia sempre uma reflexão recorrente sobre como as escolas se encontram diante de casos que fogem ao “padrão” educacional, os alunos ditos – ou apontados – por professores e pela coordenação/orientação pedagógica da escola como “alunos problemas”. E chegávamos à conclusão que a

¹ Para uma apresentação do Projeto, ver o primeiro texto deste livro.

grande maioria das instituições não encontra soluções práticas ou acessíveis, para a resolução da frequente problemática que surge quando os alunos não conseguem acompanhar as atividades escolares. E a escola que na época era base de atuação do Projeto de Letramento Guariba não era uma exceção.

Quando iniciei minha participação nos encontros, notei que o grupo do Projeto Guariba debatia bastante sobre os alunos encaminhados por problemas quanto à leitura e a escrita (uma das grandes reclamações dos professores e grupo gestor da escola). Logo que as equipes foram divididas e reorganizadas eu acabei ficando sozinha, pois o grupo de alunos que atenderia seria menor, fiquei com um grupo de cinco alunos. E quando fui informada que realizaria as atividades no espaço da biblioteca da escola, fiquei feliz porque assim que comecei a desenhar o perfil e o diagnóstico inicial dos alunos com os quais trabalharia, surgiu a ideia de desenvolver atividades de letramento através da Literatura como forma de mediação e incentivo à leitura.

A escola possui uma biblioteca dotada de um pequeno acervo literário, que embora pequeno, tinha autores excelentes e títulos de qualidade. No entanto, não se observavam movimentos voluntários dos alunos dentro da biblioteca, salvo quando eram levados – notoriamente a contragosto – por algum ou outro professor. A biblioteca parecia um mundo distante e fora do contexto dos alunos. Como era possível essa realidade dentro de uma escola?

Assim foi como surgiu a questão que serviria como base para o planejamento das atividades com os alunos e análise dos resultados obtidos, gerando material para elaboração deste artigo: Como utilizar a literatura para promover o processo de letramento dos alunos de ensino fundamental de uma escola de Pacaraima, atendidos pelo Projeto de Letramento Guariba em Pacaraima/RR? A partir de então, iniciei um processo de pesquisa bibliográfica dentro da biblioteca da escola em busca de obras literárias – devidamente referenciadas nas próximas seções – que pudessem ser utilizadas com os alunos, como base para iniciar seu processo de letramento através de estratégias específicas de motivação e mediação de leitura.

A leitura e a escrita representam importante papel no processo de educação escolar das crianças. Em vários âmbitos de nossa sociedade, quando um indivíduo ingressa no mundo escolar, cria-se em torno dele

um circuito de expectativas quanto à organização da leitura e da escrita. No entanto, quando percebemos que há algo em desequilíbrio nessa rede de construções do universo escolar, ou quando se percebe que a criança não consegue assimilar bem as novas habilidades que a leitura e a escrita requerem, surgem questionamentos quanto ao desempenho e as competências que as crianças apresentam. Isso incorre inevitavelmente muitas vezes em rotulações que remetem à dificuldade de aprendizagem delas, inferindo observações diagnósticas de anormalidade em seu processo escolar.

Tendo em vista que muitos alunos que frequentam as séries iniciais disponibilizadas na rede apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem e pouco acompanhamento adequado ou individualizado, a escola abraçou a ideia do Projeto Guariba. Percebíamos que havia uma séria divergência entre as formas como são desenvolvidas as atividades de alfabetização escolar e o desenvolvimento dos alunos nas séries para as quais eram promovidos.

Segundo Magda Soares:

[...] pesquisas que têm identificado problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, vêm provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. (2004, p. 96)

Nesse contexto o Projeto Guariba surge na escola como alternativa de apoio ao ensino com uma proposta de prática diferenciada e inovadora ao diagnosticar dificuldades e planejar ações de intervenção atuando individualmente, caso a caso, desenvolvendo atividades específicas de acompanhamento e mediação.

No entanto, o grande problema de realização do Projeto Guariba era a pouca compreensão que a própria comunidade escolar tinha sobre as diferenças entre Alfabetização e letramento. O grupo gestor e os professores criavam a expectativa de que o aluno ao ingressar no Projeto deixaria de ser “um problema” durante as aulas, por acreditarem que o Projeto funcionaria como uma espécie de reforço escolar ou reforço de alfabetização. Expectativa ainda de que o espaço seria utilizado para que os alunos realizassem suas atividades escolares regulamentares – sobretudo, as que são solicitadas como atividades para casa – e que

desse modo os bolsistas atuavam como mediadores de todos os “problemas” que os alunos tivessem quanto ao acompanhamento das aulas segundo seus professores.

A equipe do Projeto Guariba tinha o grande desafio de desenvolver o letramento com os alunos sem criar divergências com a comunidade escolar quanto às expectativas dos professores em relação aos resultados obtidos durante esse processo e didaticamente tornar claro que letramento é algo diferente de somente alfabetizar. O diálogo estabelecido com os professores e gestores escolares e pais de alunos era uma necessidade constante e nem sempre havia interesse ou espaço na rotina dessas pessoas, para ouvir ou entender essas diferenças. Notei assim como grande desafio o processo de educação pelo qual a comunidade escolar estava passando em relação ao que seria letramento.

Uma das dificuldades, por exemplo, era as demandas dos pais, que queriam que seus filhos voltassem do atendimento no Projeto com seus deveres de casa prontos. Ou que fossem liberados mais cedo para outras atividades, porque não entendiam o que seus filhos estavam realizando naquele horário. Enfatizar através dos planejamentos compartilhados, dos convites para participação dos encontros com os bolsistas e a coordenação do Projeto de forma direta com cada professor, aos poucos, individualmente, foi o caminho encontrado pela equipe e pela coordenação do Projeto para fazer-se entender. A proposta do letramento não era a de atuar como reforço de alfabetização, que há diferentes formas de letramento, mas que sim a intervenção do Projeto Guariba teria resultado direto sobre o desenvolvimento global dos alunos, de sua autonomia na aprendizagem, de sua autonomia como indivíduos e de seu envolvimento nas aulas.

Segundo Magda Soares (1998), alfabetização e letramento são definidos de forma diferente: alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever e alfabetização é a ação de alfabetizar. Enquanto letrado é quem tem a habilidade de escrever e letramento é o resultado de aprender-se, ou seja, tornar-se letrado. A partir de tal definição Soares indica que existe diferença entre, saber ler e escrever (ser alfabetizado), e viver na condição de quem sabe ler e escrever (ser letrado). Segundo Soares (2004), é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade continuamente faz – daí o surgimento de letramento. O ideal seria alfabetizar letrando –

ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. A partir destas ideias comecei a pensar em formas de planejar letramento através da Literatura, como um ponto de equilíbrio entre leitura e letramento e de certo modo tentar promover parte da alfabetização letrando.

Segundo Maia (2007), os principais sujeitos da história de formação de leitores são professor e aluno. Para ela, os eventos e a crise envolvendo a leitura giram em torno de questões do âmbito político, econômico, social e cultural. Nessa ideia, sobre a questão da formação inicial de leitores, a autora afirma que leitura e literatura costumam estar juntas, e que:

Quando se fala de formação inicial de leitores, é importante destacar a literatura para crianças e jovens, com a qual a aprendizagem está relacionada, e cuja relevância no desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural da criança tem suscitado inúmeras defesas por parte dos estudiosos que lhe atribuem, sobretudo, a função de despertar no leitor o gosto e o prazer da leitura. (MAIA, 2007, p. 17).

A esse respeito, Silva (1986) já apontava que, pelas suas características, a literatura enquadra-se em três tipologias de leitura: informativa, de conhecimento e literária. Diz ainda que o processo de formação do leitor é abordado mediante categorias relacionadas ao hábito ou costume, como ação que deve ser cultivada como prática social estratégica onde leitura e literatura devem caminhar juntas. Nesse processo o papel do professor como mediador é fundamental, já que ele como parte do processo de construção leitora do aluno, pode proporcionar formas de despertar-lhe o gosto e o prazer de ler, enriquecendo suas experiências e possibilitando contato com o universo lúdico proporcionado pela leitura.

Como citei anteriormente, fiquei com uma turminha animada de cinco alunos e após a construção do perfil deles, a partir de um diagnóstico realizado, busquei entender o seu perfil sociocultural. Procurei saber como era sua rotina fora da escola, se executavam tarefas em casa, que tarefas seriam, se viviam mais próximos de áreas rurais, ou mais próximos do perímetro urbano da cidade, se tinham livros em casa, se seus pais costumavam ler, sozinhos ou para eles, se alguém da família tinha o hábito da leitura, se eles se interessavam por algum tipo de lei-

tura e até mesmo se gostavam de ouvir ou contar histórias.

Como resultado, obtive o seguinte padrão: todos viviam no perímetro urbano, tinham varias responsabilidades em casa, no cuidado da casa ou de seus irmãos, não tinham livros em casa além dos próprios livros didáticos, os pais não costumavam ler, nem ninguém mais na família, eles não sabiam definir se gostavam de algum tipo de leitura, mas todos apontaram que adoravam ouvir e contar histórias. Então pensei: Achei um caminho, vou utilizar a contação de histórias como base do meu planejamento, mas vou contar histórias de um referencial literário específico. E assim o fiz. Como já havia selecionado alguns livros da biblioteca, voltei a ela e modifiquei a seleção dos textos, buscando aproximar os contextos literários ao perfil dos alunos.

Segundo Zilberman (1987), a literatura realiza função formadora, uma obra que apresente qualidade literária leva o leitor a perceber a vida de forma diferente e a posicionar-se. Ou seja, utilizar a Literatura para promover o processo de letramento desses alunos poderia proporcionar o interesse pelo conhecimento e o entendimento de novas realidades, instigando a criatividade e a imaginação, auxiliando no desenvolvimento de sua expressividade, de sua formação leitora e de sua autoafirmação. De acordo com Bragatto Filho (1995), o trabalho estético que a linguagem literária possui desperta prazer e emoções suscitando os sentidos e o imaginário. Segundo ele, há várias possibilidades a serem enumeradas através do texto literário:

[...] com ele aprende-se, reflete-se, compara-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, imagina-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se, a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquire-se cultura, contata-se com as mais diferentes visões de mundo etc. (1995, p 14)

Para ele, a Literatura, por conta da estética que o texto literário traduz, tem o mérito de conquistar o leitor. Em outras palavras, podemos ampliar os horizontes de nossos alunos e ajudar a abrir suas janelas cada vez mais ao aprendizado de outras vivências e visões de mundo. Considero assim, que pensar em utilizar a literatura para letrar, é pensar em construções futuras de um mundo mais pluralizado para esses alunos, um mundo mais palpável e criativo. O processo de planejamento das atividades no Projeto de Letramento Guariba durou uma semana. Selecionei o referencial literário tomando o cuidado de possibilitar uma

mediação entre os alunos e a literatura, observando os textos como portadores de linguagens específicas a eles, pensando em ir elevando essa linguagem gradativamente, como instâncias de percepção de diferentes experiências, partindo de seu próprio universo.

Com o objetivo de realizar interpretações, praticadas com leitura e contação de histórias junto aos alunos, o referencial literário foi selecionado inicialmente de modo a estimular a percepção da imagem contida nas obras. Busquei relacioná-las ao universo cultural dos alunos, buscando introduzir a imagem como representação mental construída a partir da sensibilidade. Seguindo esse princípio, o planejamento foi estipulado para ser realizado no período de um mês e meio e foi definido inicialmente a partir da seleção de seis obras: A primeira a ser trabalhada foi *Cabritos, cabritões*, de Olalla Gonzalez (2008); depois *Isso, isso*, de Selma Maria Kuasne (2010); depois, *A história do Barba Azul*, Literatura de cordel de Klévisson Viana (2011); depois alguns contos retirados da obra *Príncipes e princesas, sapos e lagartos*, de Flavio de Souza (2009); finalizando com a literatura de cordel *O flautista misterioso e os ratos de Hamelin*, de Braulio Tavares (2006).

Como dinâmica metodológica os encontros com alunos no Projeto Guariba foram organizados por momentos. No primeiro momento da primeira aula da semana, fazíamos uma roda de leitura (nessa etapa todas estas leituras foram realizadas por mim para os alunos e eles podiam interferir sempre que precisassem), cada texto era lido uma vez por semana e no decorrer da mesma semana realizávamos atividades sobre o texto lido. No curso da semana, eram realizadas as atividades de letramento utilizando a temática da obra e buscando relacioná-las com aspectos de algumas histórias do cotidiano dos alunos, dando-lhes a liberdade de realizarem suas próprias narrativas, abrindo espaço para contação de histórias.

No segundo momento, eram extraídos os conteúdos dos textos e discutidos com os alunos, em seguida estabelecia-se uma relação de algo do texto com alguma história minha ou conhecida por mim, relacionando-a também com situações trazidas pelos alunos. Nessa etapa os alunos ficavam livres para falar a vontade e eu sempre pontuava suas contribuições em relação ao texto. Logo realizávamos pequenas atividades usando palavras, localizações geográficas, personagens, contexto histórico, extraídos do texto trabalhado. Geralmente atividades

com desenhos, elaboração de pequenos cartazes, recorte e colagem, ou paródias.

Ao final de cada semana de encontro, eu realizava a leitura de uma das histórias contidas na obra *Quatro mitos brasileiros*, de Monica Stahel (2003) e solicitava a um dos alunos que levasse o livro para casa, para reler a mesma história e recontá-la aos colegas na semana seguinte em dia escolhido por ele, estabelecendo como limite o término daquela semana de encontro.

Ao término do prazo estipulado para execução desta primeira etapa, todas as leituras foram retomadas durante uma semana, mas através da visão dos próprios alunos. Em roda de conversas discutíamos sobre os textos das obras trabalhadas e sobre os personagens que mais tinham gostado ou com os quais tinham se identificado e seus porquês. O propósito dessa fase era avaliar o quanto os alunos haviam absorvido das leituras, mudanças em suas capacidades de comunicação e expressão, observar o desenvolvimento de suas narrativas e de seu vocabulário e quanto à literatura haveria aportado no processo de letramento dos alunos.

De tal forma a metodologia das atividades levou em consideração o universo das crianças atendidas, de modo que:

- ✓ A literatura utilizada foi selecionada criteriosamente;
- ✓ Os planejamentos foram embasados nas necessidades e expectativas percebidas ou mesmo manifestadas pelos próprios alunos;
- ✓ Os encontros eram planejados por “momentos”;
- ✓ Os encontros eram iniciados com roda de leitura tratando de atrair as crianças para o contexto, explorado nas histórias ou contos propostos, dando personificação e diferentes vozes aos personagens, utilizando técnicas de atuação, imitação e mudanças nos tons, timbres e formas das vozes, teatralizando as obras, aproximando os textos literários ao ambiente dos encontros.

As atividades de letramento foram realizadas a partir de conteúdo trabalhado através da literatura compartilhada com foco no texto, literatura compartilhada com foco no leitor e literatura compartilhada com foco interacional. Ao estimular interpretações visuais, ilustradas e escritas, praticadas com leitura e contação de histórias junto aos alunos, busquei selecionar, acompanhar e relatar os resultados alcançados com eles, a fim apontar a importância da interação entre a literatura e o contexto social dos agentes envolvidos (tanto como ouvintes quanto

como leitores), de modo a facilitar seu processo de letramento e mediar seu processo de introdução à leitura, ressignificando a leitura através da literatura e oportunizando maior abrangência de sua própria construção de leitura do mundo.

Após a conclusão da execução do primeiro ciclo de planejamento os alunos e eu conseguimos realizar a leitura de onze obras Literárias. Foi uma experiência realmente maravilhosa. Percebi o como os alunos se sentiam valorizados por fazerem parte do Projeto, pois entravam pelos timidamente entram pelos portões da escola e passavam pelos corredores sem conseguir esconder em seus sorrisos e o orgulho que sentiam de fazer parte daquele entorno. Mostravam-se ansiosos por mais um encontro de possíveis aventuras a serem reveladas através dos próximos personagens que conheceriam.

Diante da perspectiva de proporcionar-lhes uma inserção no mundo letrado, em pouco tempo de atividades direcionadas ao mundo da literatura foi possível perceber:

- ✓ que algumas conseguiam assimilar contextos diferentes dos seus;
- ✓ relacionavam situações narradas através dos contos, das literaturas de cordel, das poesias, entre outros gêneros literários trabalhados, com seu entorno social, com suas experiências cotidianas;
- ✓ as contribuições das atividades realizadas durante os encontros já eram percebidas em desenvolvimento cognitivo, afetivo e principalmente social.

Entre os resultados alcançados, pude observar que a intervenção com leituras e contações de histórias facilitou a assimilação gradativa das diferentes formas de textos literários, por exemplo, quando realizadas atividades com poesia, apesar de parecer mais difícil o trabalho com textos poéticos, as crianças assimilaram rapidamente a ideia deste gênero literário, brincando com as rimas, criando novas rimas curiosas, mostrando assim uma ampliação no campo lexical referente a esta forma de literatura. Ocorreu uma clara preferência por textos de literatura de cordel, eles realmente amavam brincar com as formas que podiam dar aos personagens através da encenação dessas obras. Ocorreu também que os textos mais condizentes com suas idades cronológicas, geralmente não foram muito bem aceitos, assim como textos com princesas e príncipes também não lhes pareceu muito atrativos. Outro resultado interessante foi que, ao contrário do que acontecia no início

dos encontros, os livros que não apresentam textos não eram mais os preferidos e recontar as histórias e compará-las com histórias de seus cotidianos causava cada vez maior interesse.

O letramento mediado através do emprego da Literatura foi entendido por todos nós (e eu me incluo) como o prazer e o lazer da leitura e da contação de histórias. Em diferentes lugares e sob diferentes condições. Vi as crianças descobrindo a si mesmas através da leitura, vivenciei a emoção de vê-las descobrindo novas alternativas e possibilidades, descobrindo o que elas podem ser. Presenciei alunos do Projeto Guariba indo à biblioteca sozinhos à procura de livros para levar para casa.

As teorias de Bakhtin (1997) e Vygotsky (1998), relacionadas ao estudo da linguagem, consideram o homem como um ser essencialmente social e histórico que, na relação com o outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito. O Projeto Guariba abriu meus olhos a novas perspectivas de trabalhos e abordagens de ensino e me proporcionou evidenciar afirmações teóricas na prática contribuindo positivamente para o desenvolvimento dessas crianças.

Bakhtin (1997) afirma que o diálogo é o princípio constitutivo e a condição fundamental para se conceber a linguagem e acredito que nesse curto período conseguimos, os alunos e eu, através do Projeto Guariba, encontrar nossa linguagem. Eu pude ver como a literatura é importante e pude observar seus resultados no processo de letramento de uma maneira absolutamente surpreendente e gratificante. Resgatando Vygotsky (1998), observei na prática a linguagem como um fator importante para o desenvolvimento mental das crianças, no pleno exercício de sua função organizadora e planejadora do pensamento dos alunos, e de sua função social e comunicativa.

Particpei como bolsista do Projeto de Letramento Guariba no período de julho a novembro de 2012 e desses quatro meses, atendi o grupo de alunos por apenas dois meses, de julho a setembro, pois a partir de setembro passei a atuar na supervisão das equipes do Projeto como suporte pedagógico da Coordenação e tive que me afastar no final desse mesmo ano. A curta experiência foi para mim, mais que gratificante, notar a aplicação das teorias e dos conceitos funcionando na prática, de forma rápida e positiva foi indescritível.

Durante a apresentação da comunicação deste trabalho no V Se-

minário de Integração e Práticas docentes na UFRR, em 2012, perguntaram-me se trabalhar leitura e letramento através literatura foi muito desafiador e difícil. Honestamente na época não soube responder muito bem, mas hoje refletindo sobre minha experiência como bolsista entendo que a única dificuldade que tive foram as razões pessoais que me levaram a não poder continuar atuando como bolsista do Projeto Guariba. O princípio de letramento me proporcionou total fundamento na ideia de trabalhar mais cuidadosamente a literatura como facilitadora de seu processo. Os alunos nunca representaram problemas estavam prontos para interagir e interpretar escritos, ávidos por aventuras diferentes e que melhores aventuras do que as que a literatura pode proporcionar?

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: 1997.
- BAMBERGER, R. *Como incentivar o hábito de leitura*. Série Educação em Ação. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ed. Ática. 1993.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- MEIRELES, C.. *Problemas da Literatura Infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.
- PIAGET, J. *A relação entre a afetividade e inteligência do desenvolvimento Mental em crianças*. Boletim de Psicologia, nº 12, 1953.
- SILVA, E T. *Leitura na escola e na biblioteca*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1993.
- SILVA, E T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. et al 1988

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 5 ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. (org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.



Saberes docentes: relatos de experiências

Joelma Carvalho Sales¹

¹ Pedagoga, mestre em Educação pela UERR.



Há dentro do processo de formação de futuros professores saberes a serem construídos ao longo do percurso acadêmico. Muitos deles resultantes do que se aprende em sala de aula. Outros, tão significativos quanto os adquiridos nas instituições de ensino, são construídos pela vivência da prática docente. Assim, no curto espaço deste artigo, trabalharemos alguns desses saberes e como eles se relacionam, pois muitas vezes, embora a teoria subsidie a prática, esta por sua vez também informa qual teoria melhor atenderia o contexto específico com que o professor em formação se depararia.

Este texto apresenta um recorte de um trabalho de conclusão de curso de mestrado que aborda a questão da construção dos saberes docentes na formação de professores, em específico, daqueles que participavam das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Letramento Guariba, atuando como tutores nas três equipes que compunham o Projeto. Levando em consideração o envolvimento dos acadêmicos em processo de formação com as atividades práticas de letramento do Projeto Guariba, os conhecimentos adquiridos na universidade e no Projeto contribuíram para a construção da identidade profissional dos futuros professores, e ainda possibilitou a construção dos saberes docentes, já que futuramente estes acadêmicos estariam exercendo a profissão de magistério, como de fato isso ocorreu com a maioria.

O tipo de pesquisa utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Como técnicas de pesquisa, foram utilizadas a análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e questionário. Como método para análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo. A pesquisa teve como população 54 pessoas, envolvendo gestor de escola, acadêmicos, professor e crianças. Como amostragem teve um total de 43 pessoas, sendo: 11 acadêmicos (Ae), que estão em processo de formação na UERR, *campus* Pacaraima; 21 crianças atendidas no Projeto de Letramento Guariba e 1 gestor escolar. Contudo, a análise neste artigo, centra-se nas respostas dadas pelos acadêmicos entrevistados sobre alguns aspectos na construção de seus saberes. Os acadêmicos envolvidos na pesquisa

pertenciam a diversos cursos da UERR, dentre eles, Letras/Espanhol/Literatura, Pedagogia Indígena, Geografia e Ciências da Natureza, com ênfase em Matemática e Física.

O conhecimento se configura como um saber adquirido pelos acadêmicos tanto a partir daquilo que aprendem durante seus respectivos cursos, em sala, quanto daquilo que passam a vivenciar quando começam a desenvolver a prática docente. Assim, com os resultados fornecidos pelos questionários, pudemos perceber que os acadêmicos ao ingressarem no Projeto de Letramento Guariba tinham apenas informações sobre o processo de letramento e alfabetização, e para o desenvolvimento das práticas de letramento foi necessário fazer leituras, realizar pesquisas, discutir com o grupo o assunto para que pudessem planejar e desenvolverem as atividades práticas de letramento. Ou seja, a prática informou que havia um conhecimento teórico a ser construído. Conforme relatos abaixo:

[...] tive que estudar muito, [...] porque não conhecia, não sabia o que era letramento, eu tinha uma concepção diferente do que tenho hoje. E hoje eu acredito muito nessa ideia de letramento, que a alfabetização em si [...] não te repassa o necessário, não te estimula a pensar, não te instiga, não te faz criar argumentos. Só te faz receber informações. (Ae2, Entrevista, 2016)

No primeiro momento eu senti bastante dificuldade, porque até então eu não tinha nenhuma experiência. Eu tive que buscar, o professor passou vídeo, tive várias leituras para poder entender como funciona o letramento[...]. (Ae3, Entrevista, 2016)

Não, não tinha, na verdade não tinha, e foi algo que custou para eu me adaptar a esse tipo de trabalho, de trabalhar gêneros textuais e alfabetização[...] fui procurar, fui estudar, fui saber e enfim como trabalhar letramento o que era e tudo mais, eu não sabia e a maioria das minhas colegas também não sabia. [...]. (Ae8, Entrevista, 2016)

Os relatos também revelam que, embora as teorias sobre o letramento não sejam tão recentes, ainda são pouco abordadas nos cursos de formação de professores. Assim pelos relatos percebemos que os professores em formação entrevistados só voltaram suas atenções para a prática do letramento quando ingressaram no projeto. De acordo com o que foi relatado pelos acadêmicos, todos tiveram que construir o seu conhecimento a respeito do assunto para, assim, desenvolverem as atividades práticas de letramento. Ainda, além da busca do conhecimento sobre o letramento, foi necessário também buscar conhecer o processo de alfabetização, já que 2015 foi um ano em que grande parte dos alu-

nos encaminhados ao projeto ainda não se encontravam alfabetizados. Assim, percebemos que teoria e prática executavam um movimento contínuo e circular na construção do saber ser professor, ou seja, a prática informava a teoria e vice-versa.

A busca pelo conhecimento incentivou que os acadêmicos se tornassem participantes ativos da construção de seus saberes, levando-os a desenvolver outro saber necessário para suas formações, a pesquisa. Dessa forma, Freire esclarece que: “Ensinar exige pesquisa”, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1996, p. 29).

Assim, para que a autonomia fosse cultivada junto às crianças atendidas pelo Projeto de Letramento Guariba, era necessário que os tutores primeiramente a cultivassem. A pesquisa, assim, foi o instrumento que ajudou os acadêmicos a iniciarem sua jornada rumo ao conhecimento autônomo. Entretanto, para que o conhecimento adquirido pela pesquisa pudesse ser utilizado durante a prática docente, tornou-se indispensável desenvolver a capacidade de planejamento. O planejamento foi outro saber docente adquirido pelos acadêmicos em processo de formação, a partir das práticas de letramento, tendo em vista que, para o desenvolvimento dessa ação, é necessário planejar, como forma de organização e operacionalização das atividades. Sobre o planejamento, destacamos o relato de duas acadêmicas, a primeira diz que:

Algumas coisas sobre o planejamento já tinha um pouco [...] porque minha mãe é professora. Quando eu entrei no Projeto pude ter de fato esse convívio e ir aperfeiçoando, e entendendo realmente como funcionava, porque às vezes você planeja uma coisa aí, quando você chega lá, a realidade é totalmente diferente. Então você tem que tentar[...] mudar a metodologia outras coisas que coincidam com a realidade local. (Ae3, Entrevista, 2016)

E em complemento ao que disse primeira acadêmica, outra enfatiza:

Eu busquei e perguntei muito, algumas das meninas que já tinham mais experiências me disseram como deveria ser, até mesmo a nossa coordenadora [...] me ensinou a fazer o planejamento, os planos de aula, coisa que não sabia. O professor Devoir também nos ajudou muito nas nossas reuniões no início do Projeto [...]. (Ae6, Entrevista, 2016)

Das entrevistas, uma relatou que já tinha um pouco de experiência sobre o planejamento, por ser filha de professora e ver sua mãe realizando a ação, porém ao ingressar no Projeto teve o contato com a realidade local e foi se aperfeiçoando. Relatou também que nem sempre o que se planeja é possível colocar em prática, ou seja, ela percebeu que o planejamento deve ser elaborado de acordo com a realidade vivenciada no contexto em que se desenvolve a prática docente. No caso da segunda entrevistada, ela declarou que não sabia fazer o planejamento e que buscou ajuda das colegas por serem mais experientes, nas reuniões e com os coordenadores do Projeto (geral e local). De acordo com Vasconcelos,

Planejar é elaborar o plano de mediação, da intervenção na realidade, aliado à exigência, decorrente de sua intencionalidade, de colocação deste plano em prática. A elaboração do plano, obviamente, não é ainda a ação; é um processo mental, de reflexão, de tomada de decisão; por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas uma reflexão “grávida” de intervenção na realidade. (2005, p. 81).

A capacidade de planejamento orientou para que outro saber pudesse ser desenvolvido, o saber refletir sobre a própria prática e sobre os fatores extraclasse aos quais se está associado. Assim sendo, a primeira entrevistada diz que:

Eu consegui ir para sala de aula estagiar, às vezes, com os mesmos alunos que vão para lá [escola]. Então eu vi uma realidade diferente, eu falei aqui é diferente de lá. Você não pode atender somente um aluno, então eu tive essas duas experiências, tanto lá [escola] como aqui [Projeto]. Quando fui trabalhar com adultos e adolescentes, então, eu fiquei pensando: nossa aqui é totalmente diferente, por mais que você queira fazer um ótimo trabalho, você não consegue, pela questão de tempo, pela questão de crianças que não respeitam, crianças que não estão nem aí, então há essa diferença, eu vi [...] na sala de aula. Uma coisa é o Projeto que atende crianças que são da mesma escola. [...] e a outra é o ambiente onde você vai exercer sua prática, que é muito mais, eu diria, detalhada, delicada, em sala de aula você vê outra realidade. (Ae8, Entrevista, 2016).

Ainda sobre o saber refletir, relembremos o que disse outra acadêmica:

Quando eu fui estagiar agora em algumas salas, eu não quero ser aquele tipo de professora, eu quero seguir essa linha, essa linha eu que eu já desenvolvo aqui [Projeto], eu quero ser essa professora, porque o que se faz com 15 alunos, 10 alunos, pode não ser 100%, mais 50% dá para se fazer com 30 alunos numa sala de aula. Eu acredito, porque o que a gente trabalha aqui numa semana, isso eu observei no meu estágio que uma criança de 10 (dez) anos conseguiu aprender e repassar para ti que aprendeu um pouco, eles trabalham em uma hora, duas horas na sala de aula, depois já vão para outro assunto. Não tem resultado nenhum. (Ac4, Entrevista, 2016)

As acadêmicas utilizaram-se das experiências no momento em que estavam desenvolvendo as atividades da disciplina Estágio Curricular Supervisionado. A reflexão da primeira entrevistada se dá sobre a questão da prática pedagógica no Projeto de Letramento Guariba, no qual o número de alunos atendidos lhe permitia um atendimento individual e com mais qualidade. No caso da segunda entrevistada, ela analisa a questão do excesso de conteúdo e o tempo a ser trabalhado, como também diz acreditar que é possível desenvolver uma prática mínima, mesmo com um número elevado de alunos numa mesma sala de aula.

O professor reflexivo é uma característica importante a ser trabalhada e discutida nos cursos de formação no contexto educacional atual, visto que é por meio da reflexão que o professor poderá encontrar possibilidades de desenvolver uma prática docente que seja real e que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, esses sujeitos necessitam apenas serem vistos como seres humanos que possuem habilidades e competências e que são capazes de construir seu próprio conhecimento.

Com base nesse aspecto, Freire afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto, que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (1996, p. 39)

A partir de então, desenvolvidos saberes com relação à própria atividade docente, os acadêmicos então puderam perceber como reconhecer a individualidade passaram a saber avaliar a trajetória do aluno ao longo das atividades desenvolvidas em sala de aula. E sobre esse saber temos os depoimentos de duas acadêmicas que relatam:

Nas avaliações com as crianças eu aprendi [...] que cada criança tem um ritmo diferente para aprender. Então, assim como ele tem um ritmo diferente para aprender, eu tinha que, eu não [...] mas a minha equipe [...] sentávamos todo tempo, [...] cada um compartilhava as opiniões para avaliar cada criança, [...] avaliar o aprendizado e, assim, os avanços da criança, porque tinha criança que conseguia e tinha criança que não conseguia [...]. (Ae8, Entrevista, 2016)

A avaliação é mais um saber construído pelos acadêmicos que desenvolvem as práticas de letramento. Da forma como relataram as experiências que tiveram em relação à avaliação, percebeu-se que a compreendem como um processo em que cada sujeito tem seu ritmo de aprendizagem, e que é necessário levar em consideração no momento da avaliação. A mesma constitui-se ainda como um momento de reflexão para que os professores possam entendê-la como ação necessária do saber docente, que deve acontecer no início, meio e fim do processo de ensino e aprendizagem, como forma de refletir a ação docente do professor e não como a simples atribuição de nota ao término de um determinado período. De acordo com esses aspectos, Libâneo caracteriza avaliação, como:

Uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. [...] A avaliação é uma tarefa complexa que não resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (1994, p.195)

Ou seja, avaliar mais do que constatar em que momento se encontra o processo de letramento das crianças atendidas era também ponderar como lidar não apenas com as diferenças de ritmo de aprendizado entre os alunos, mas que ele acontece a partir de concepções culturais diversas. Como o Projeto de Letramento Guariba trabalha com duas realidades diferentes, atendendo alunos da sede e da comunidade indígena Sorocaima II, é importante destacar que os procedimentos uti-

lizados no desenvolvimento das práticas de letramento das crianças da sede não poderiam ser iguais aos das crianças da comunidade indígena. Dessa forma, saber lidar com a diferença foi outro saber docente adquirido pelos acadêmicos em processo de formação. De acordo com o relato das acadêmicas abaixo, esse saber fica evidenciado:

Lá na comunidade [...] a gente tem, por exemplo, um aluno que não é indígena, [...] mas que vive na comunidade e se relaciona com os outros. Então a cultura acaba sendo o meio que a mesma vivenciada pelos outros que são indígenas e, aí, a gente tem esse contato muito forte com a cultura deles. O processo de aceitação deles como índios, o processo de como trabalhar isso dentro da sala de aula de uma forma que a gente trabalhe não só a alfabetização [...] mas dentro do processo de letramento, trabalhando com essa questão da valorização cultural, valorização de identidade deles. (Ae2, Entrevista, 2016)

A outra acadêmica relatou que:

[...] ingressei no Projeto [...] e, depois de dois meses, passei a trabalhar na comunidade. Lá é bem diferente a realidade. [...]. Aqui, por exemplo, você conta uma determinada história de princesas e até mesmo essas histórias que os meninos gostam, de heróis, essas coisas. Lá eles não gostam tanto dessas coisas, e você tem que procurar outras coisas para chamar atenção. Agora se você já leva uma lenda, eles se empolgam e começam contando também. É uma experiência bem legal, porque nós estamos muito mais aprendendo com eles do que ensinando. Todo dia eles chegam com uma história diferente. [...] A oralidade está sempre presente na vida deles, é bastante forte e eles tem várias histórias, várias lendas que eles escutam e repassam. (Ae3, Entrevista, 2016)

As duas acadêmicas que já vivenciaram suas experiências tanto na sede com na comunidade indígena perceberam e reconheceram a diferença entre as duas realidades, inclusive no que se trata da identidade cultural das crianças da comunidade, como também das ações pedagógicas diferenciadas. Sabem que, para o desenvolvimento das atividades práticas, é necessário um planejamento condizente com a realidade local, inclusive com a escolha de metodologias e recursos didáticos pedagógicos que façam parte do cotidiano das crianças, recursos que auxiliem no desenvolvimento da leitura, escrita e interpretação de textos e que valorizem a identidade cultural das crianças.

São duas realidades bastante diferenciadas, o que se torna para as acadêmicas uma experiência de fundamental importância. Isso é evidenciado também no final do depoimento da acadêmica denominada

Ae3, quando diz que: “É uma experiência bem legal, porque nós estamos muito mais aprendendo com eles do que ensinando, todo dia eles chegam com uma história diferente”. Freire postula que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, [...]. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (1996, p. 41-42)

Para Pimenta (2009) os saberes acumulados pela experiência de vida de cada professor originam-se a partir das práticas cotidianas em confronto com a profissão, o que vai se tornando experiências, em que direta ou indiretamente, contribuem para o saber ser professor. Assim sendo, outro saber construído pelos acadêmicos através das práticas de letramento é o saber da experiência. E a experiência na prática docente, não apenas modificou a forma com que esses acadêmicos encaravam a própria prática, mas também sua própria conduta enquanto alunos. E como forma de compreender o processo de construção desse saber, no momento da entrevista, foi perguntado como eles percebiam a contribuição dessas práticas na construção dos saberes docentes. Seguem-se alguns relatos sobre a construção desse saber:

As experiências têm sido bem proveitosas e bem gratificantes, para o meu curso também. Quando eu chego em sala de aula, eu já tenho outro comportamento, a partir do Projeto, minha vida acadêmica mudou, porque já não tenho aquele medo de falar as palavras. [...]. Eu percebo que eu tenho erro na oralidade, aí eu já vou buscar outros conhecimentos. Agente tem que buscar, [...] pesquisar, a gente tem que ser um professor reflexivo, refletir tudo que está a sua volta e perceber que é aquilo que você quer. Esses primeiros momentos já têm surtido muito efeito. (Ae5, Entrevista, 2016)

Assim, a acadêmica passou a ter consciência de si enquanto integrante de uma rede de construção de conhecimento em que sua experiência enquanto docente modificou sua perspectiva enquanto aluno. O relato acima é de uma acadêmica que estava no Projeto há apenas quatro meses, era do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Na mesma perspectiva temos o depoimento

de outra acadêmica, mas enfatizando que sua experiência com a prática docente ressignificou seu pensamento em relação ao curso:

Como acadêmica, eu estudava literatura mais eu não me focava em nada. A partir do momento que eu entrei no Projeto, eu já vi a literatura com outros olhos. Eu vi a literatura com função de letrar, eu vi na literatura um milhão de possibilidades de se trabalhar o letramento, a alfabetização, que eu nem sabia que era possível alfabetizar sem o “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”. Eu tive um crescimento enorme. Enorme mesmo, eu tenho outra visão da educação hoje, [...] da escola, da formação acadêmica, tudo a partir do Projeto, porque foi a partir daqui que eu tive curiosidade mesmo de pesquisar de buscar pessoas que falam sobre isso pessoas que dão a vida por isso, esses projetos. (Ae4, Entrevista, 2016)

De acordo com o objetivo proposto para esta seção, percebeu-se que as práticas de letramento possibilitaram aos acadêmicos adquirir uma diversidade de saberes, como: saber do conhecimento, do planejamento, da pesquisa, da reflexão, da avaliação, o de lidar com a diferença, o pedagógico, e o saber da experiência.

As atividades desenvolvidas pelos acadêmicos se constituem como experiências adquiridas e necessárias para o exercício da profissão de professor, tendo em vista que por meio das atividades práticas de letramento, é possível construir conhecimentos, que vão se acumulando e se consolidando em saberes necessários à prática docente do professor. Os acadêmicos envolvidos na pesquisa têm uma concepção sobre os saberes docentes. Eles compreendem como saberes da experiência os saberes construídos em vários contextos, como sala de aula e seus desafios, a atuação profissional, a carreira profissional, as práticas vivenciadas, o convívio real, a história de vida e o conhecimento de vida que envolvem o processo de ensino e a aprendizagem.

No que concerne aos saberes adquiridos através das práticas de letramento, percebe-se uma diversidade de saberes, além dos saberes tradicionais, apresentados pelos autores que discutem o assunto nesse estudo. Os saberes adquiridos e utilizados pelos acadêmicos são considerados no contexto atual como saberes fundamentais, tendo em vista a complexidade que se apresenta o contexto escolar, formado por uma sociedade bastante diversificada, que requer do professor, conhecimentos necessários para que ele possa desenvolver uma prática docente que seja significativa e que contribua para formação de um sujeito crítico e participativo no meio social em que se encontra.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Como transformar informações em conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALVES, Wanderson Ferreira. *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n° 2, p. 263 – 280, maio/ago, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. *Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n° 2, p. 281 – 295, maio/ago, 2007.

FIOROTTI, Antônio Devair. *Projeto de Letramento Guariba*. Ministério da Educação e Cultura (Relatório técnico). Pacaraima: RR, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*, 2010 Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=140045&search=roraima|pacaraima|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em 26/08/2015.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Disponível em <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em 17/05/2018.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Universidade Estadual de Campinas. Revista Brasileira de Educação. v. 14. n. 40. jan./abr. 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2005.

















©2003 d. photo.com

