

PROCESSOS (TRANS)FORMATIVOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA EM CUIABÁ (MT)

AGNALDO PÉRIGO*

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Cuiabá (MT), Brasil.

ABRAÃO AUGUSTO DA SILVA SANTOS**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Cuiabá (MT), Brasil.

Recebido em: 19 jan. 2023. Aprovado em: 5 fev. 2023.

Como citar este artigo: PÉRIGO, A.; SANTOS, A. A. S. Processos (trans)formativos de professores alfabetizadores numa perspectiva discursiva em Cuiabá-MT. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 23, n. 1, p. 77-96, jan./abr. 2023. doi: 10.5935/cadernosletras.v23n1p77-96

Resumo

Propomos neste artigo uma abordagem sobre a (trans)formação de professores(as) em uma perspectiva discursiva de alfabetização, partindo do princípio de

* E-mail: agnaldonobres@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-7737-2369>

** E-mail: abraao225@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-1052-9664>

que há uma urgência de se repensarem práticas hegemônicas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Em um primeiro momento, há uma contextualização da perspectiva discursiva de alfabetização; na sequência, dialogamos com alguns pontos que consideramos significativos para a (trans) formação do(a) professor(a) e, para finalizar, apresentamos a vivência de uma prática pautada na perspectiva discursiva de alfabetização e na Teoria Histórico-Cultural. Ao finalizar, consideramos que há uma grande demanda por ações que promovam a (trans)formação de professores(as), seja ela inicial ou continuada, e que há grande espaço para discussões e pesquisas que envolvam o ensino-aprendizagem de leitura e escrita.

Palavras-chave

Perspectiva discursiva. Formação de professores. Vivência.

INTRODUÇÃO

Os processos de desenvolvimento e construção da escrita são alvo de pesquisas desde os primórdios da humanidade, tentando compreender a função dela no processo comunicativo que extrapola o universo de registro simbólico para reverberar em todo processo social de representações e sentidos. Nesse contexto de transformações e significados há de se repensar as formas pelas quais a escrita tem sido tratada em uma perspectiva hegemônica para propor ações que possam corroborar a construção de uma escrita fundada nos usos e práticas sociais que demandam amplo domínio desta “tecnologia” e que seja significativa, libertadora e emancipatória.

Nesse sentido, faremos uma abordagem de princípios norteadores para a prática de uma escrita discursiva ancorados em Geraldi (1984), Smolka (1989), Freire (1998) e Mortatti (2006), tentando externalizar, a partir de pressupostos defendidos por esses autores, ações que contribuam para a compreensão da alfabetização em uma perspectiva discursiva que pressupõe a escrita como forma de libertação do ser humano na valorização de suas potencialidades dialógica, ética, estética, estésica, sensível e poética.

A seguir, traremos reflexões de alguns pressupostos da formação docente embasados em Imbernón (2009, 2011a, 2011b) para discorrer sobre a formação inicial e continuada de professores e a importância de ambas para o

desempenho de um(a) professor(a) que tem a tarefa de ensinar leitura e escrita em uma perspectiva discursiva.

Na terceira parte, relataremos uma vivência em uma escola de educação básica em Cuiabá (MT), onde um grupo de pedagogos(a)s em (trans)formação realizou uma vivência para apropriação de práticas voltadas para a perspectiva discursiva da leitura e escrita.

Dessa forma, faremos uma discussão sobre a leitura e escrita ancorados no tripé: perspectiva discursiva, formação inicial e continuada de professores que ensinam a ler e escrever.

(RE)SIGNIFICANDO A LEITURA E ESCRITURA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA ALFABETIZAÇÃO

A abordagem escolar da escrita em uma perspectiva discursiva não é tão conhecida, tampouco faz parte da prática de boa parte do professorado, pois, além de ser uma proposta relativamente recente, conforme concebida por Smolka (1989), parecem prevalecer abordagens mais antigas, frutos de uma visão hegemônica de leitura e escrita, em que predominam vieses tradicionais com foco na decodificação e memorização de regras gramaticais. Houve muito mais ênfase na divulgação de conhecimentos que viam a alfabetização como apropriação da língua, e essa ideia inclusive foi reforçada em programas públicos como o Pró-letramento¹ e o Pnaic², tornando assim a tarefa de se (re)pensar a alfabetização discursiva ainda mais árdua.

Geraldi (1984) dá início a discussões acerca das possibilidades de compreensão do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita de forma que potencialize as relações dialógicas e a construção/percepção de sentidos em sala de aula. O autor vai ser pioneiro em uma discussão que traz à tona a necessidade de superar modelos pautados em ações mecânicas e vazias de sentido na apropriação da linguagem.

Smolka (1989), em sua tese de doutoramento, vem apresentando aspectos relevantes para a compreensão da alfabetização discursiva, e essa ideia da tese

1 Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC).

2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Governo Federal que apresentava o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização.

foi expandida em seu livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Nesse livro, a autora vai adentrar o espaço escolar e pesquisar práticas de alfabetização, tecendo críticas e discorrendo acerca de novas concepções para se alfabetizar, partindo dos pressupostos discursivos da linguagem. Há de se pensar que esse é um marco importante para a compreensão de uma perspectiva discursiva de leitura e escritura.

A discursividade apresentada por Smolka (1989) traz à tona a necessidade de se pensar o trabalho com a língua e atentarmos para a nossa prática como educadores. É uma proposição que, dentre outros fatores, tenta pensar a língua como construção social, cheia de sentidos e significados, (re)elaborada e (re)utilizada pela humanidade como forma de comunicação, interação, poder e até mesmo dominação. Nessa linha de pensamento, vai-se acentuando a possível existência de uma perspectiva discursiva de alfabetização.

Um dos pontos de partida para esse entendimento é a existência de um universo comunicativo para além da sala de aula, e que as práticas de alfabetização não podem tentar cercear a construção de um tempo e espaço abstrato para a prática de leitura e escritura desvinculado da vida da pessoa. Smolka (1989, p. 95) afirma que:

A alfabetização implica, desde sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que eu escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Podemos escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado para registrar, narrar, dizer..., mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e, implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor.

Assim vamos delineando relevantes aspectos da discursividade que é a existência social, do outro e de nós mesmos envolvidos pela linguagem, pela dialogicidade, e que vamos nos apropriando nos processos de alfabetização, sem nos desvencilharmos da vivência no e com o mundo. Essa potencialidade de se comunicar, interagir, pensar e agir é que vai demarcar campos importantes do que precisa ser levado em conta para uma alfabetização discursiva.

Caminhando lado a lado com esse raciocínio, Bakhtin (1981) colabora com essa análise ao nos contrapor que toda existência global de comunicação está ligada à compreensão interior do sujeito, ou seja, em sua subjetividade. O referido autor indica que:

Não é por acaso que os pensadores da Antiguidade já concebiam o discurso interior como um diálogo interior. Essas unidades prestam-se muito pouco a uma análise sob a forma de constituintes gramaticais (a rigor, em certos casos, isso é possível, mas com grandes precauções), e não existe entre elas, assim como entre as réplicas de um diálogo, laços gramaticais; são laços de outra ordem que as regem. Essas unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas de “impressões globais de enunciações”, estão ligadas umas às outras e sucedem-se umas às outras, não segundo regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de “convergência apreciativa” (emocional), de concatenação de diálogos etc. numa estreita dependência das condições históricas da situação social de todo o curso pragmático da existência. Somente a explicitação das formas do discurso dialogado pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior (BAKHTIN, 1981, p. 63).

Ao atentarmos para essa proposta, vamos compreendendo que alfabetizar de forma discursiva exige o exercício de tentar compreender uma proposta que transcende a si mesma, pois vai para além do que está posto. É preciso pensar na subjetividade, no ser humano em sua totalidade de expressão e reflexão linguística. Há de se sonharem práticas autorais, que possam contribuir para a compreensão da escrita individual e discursiva, pois cada momento torna-se único, cheio de sentidos e significados que vão tornar a prática da leitura e escritura algo encantador, como afirma Freire (1998, p. 16),

[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Avançando nossa compreensão, percebemos que essa utopia proposta por Freire nos leva a refletir sobre as necessidades para uma alfabetização discursiva que, dentre outras premissas, inclui a questão da subjetividade, da existência própria, de se correlacionar com seus desafios e anseios para a representação por meio da escrita e superação da distopia dominante e alienante.

Nesse sentido, Freire (1998, p. 42) aponta que:

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura.

Pautados nessas proposições, inicia-se a reflexão de alguns pressupostos para a existência de uma alfabetização discursiva como a consideração do ser humano único, com pensamentos pessoais e intransferíveis, que precisa ser ouvido e respeitado em seu processo de alfabetização. Nessa proposta, somos convidados a perceber que alfabetizar em uma perspectiva discursiva não é um método a ser replicado; aliás, não há essa possibilidade para quem compreende o processo discursivo de alfabetização. Cada aula é única (GERALDI, 1984), cada aluno é um sujeito do processo, enfim, são reflexões acerca da humanização do processo de leitura e escritura, reforçadas pelo acolhimento e o respeito ao diferente, que com sua história vai adentrar o mundo da representação por meio da construção da escrita. É uma construção de diálogos entre o sujeito e o mundo (FREIRE, 1983).

A proposição de uma escrita serve como aporte problematizador da realidade, mesmo que para uma criança nos seus primeiros traços de escrita, para que ela possa compreender que há sentido para aquela ação que desenvolve nas atividades de leitura e escritura na escola. É uma percepção das formas de interação com o mundo, seus primeiros diálogos representados no universo da escrita. Interação esta que pode acontecer a partir do acesso à poesia, aos contos de fadas, fábulas, parlendas, entre outros, em que o mundo da imaginação serve como intermediário entre as primeiras experiências fora do mundo particular, cognitivo, das crianças.

Pensar essa escrita discursiva e dialógica nos remete a contrapor ensinamentos voltados ao uso da palavra com fim nela mesma. Há que se construam sentidos para os textos escritos, e esses sentidos já estão postos no cotidiano da criança. Para ampliar nossa compreensão da alfabetização discursiva, podemos realizar um contraponto com algumas práticas existentes que vão na contramão dessa compreensão.

Nessa mesma perspectiva, Smolka (1989, p. 13) destaca que

Assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação, buscava compreender, com uma equipe de trabalho que desenvolvia projetos de atuação e investigação no espaço escolar, o dinâmico e complexo processo de elaboração coletiva de conhecimento – da língua, da linguagem, do mundo, da leitura e da escrita, da literatura, dos modos de ensinar e a ler e escrever (SMOLKA, 1989, p. 13).

A perspectiva discursiva de alfabetização perpassa uma compreensão da linguagem como forma de apropriação social, levando a pessoa a buscar formas de interações reais e humanizadoras que delineiam percursos possíveis para uma escrita libertadora.

Há de se pensar que toda essa perspectiva discursiva de alfabetização está centrada principalmente nas relações que vão se criando entre professores e alunos e desses com o mundo. Um dos princípios básicos para se repensar a alfabetização nessa perspectiva que discorreremos é a questão de como o(a) professor(a) se coloca no processo, a sua maneira de ver a metodologia de trabalho. A sua subjetividade é que vai definir se seu trabalho com a leitura e escritura adotará uma perspectiva de libertação, como diria Freire (2011), de asas para a expressão e vida dos alunos ou uma gaiola que aprisiona e condiciona as formas de apropriação dos conhecimentos necessários para garantir todas as possibilidades de diálogo entre textos, vidas, histórias, sentidos e sentimentos.

(RE)PENSANDO A (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) À ABORDAGEM DISCURSIVA

Ao tentarmos abordar a construção da perspectiva discursiva de alfabetização, certamente discutiremos a formação docente para se atuar com tal proposta política e pedagógica. Historicamente, as instituições de formação de professores alfabetizadores têm se preocupado mais com uma visão hegemônica de docentes a uma proposta contemporânea que vise a formação para um trabalho dialógico-discursivo e humanizador da leitura e escritura.

Nesta seção, dialogaremos sobre aspectos relevantes para a formação docente que podem contribuir para a superação desse modelo posto de alfabetização. Um dos pressupostos discutidos é o apresentado por Imbernón (2011a) e diz respeito à urgência que temos em ultrapassar esse apego que parece ser facilmente detectado nas escolas para esse modelo de educação conservadora. O autor nos diz que:

Em suma a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos de uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...] (IMBERNÓN, 2011a, p. 7).

Esse apego a métodos e formas de se ensinar alicerçados em concepções hegemônicas, algumas vezes arcaicas, acabam inibindo formas contemporâneas de trabalho e, conseqüentemente, ficamos presos a estereótipos que tentam limitar a prática dos professores alfabetizadores, em especial às tradicionais lições de cartilhas/apostilas/materiais estruturados desprovidos de sentido real para as crianças. Entrando nessa seara, vamos nos deparando com ações que podem ser (re)pensadas para a proposição de uma formação docente voltada para a prática de uma perspectiva discursiva de alfabetização.

Sobre esse assunto, Imbernón ainda nos aponta perspectivas para que as instituições formadoras superem esse modelo hegemônico repensando suas políticas de formação docente. O autor orienta que:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2011a, p. 8).

Essa proposição de uma formação dialógica, preocupada com o envolvimento social do professor, vai ao encontro do que se espera de um profissional que se proponha a alfabetizar em uma perspectiva discursiva. A formação docente precisa transpor barreiras pautadas em práticas arcaicas desvinculadas do sujeito para refletir acerca de mudanças históricas e sociais que compõem um novo modo de se ver o mundo e suas interações.

Mortatti (2006) traz à tona essa pluralidade de problematização acerca da alfabetização. A autora apresenta vários elementos que podem dificultar uma perspectiva discursiva de alfabetização que advém de toda uma sequência histórica que pode acabar cerceando mudanças concretas na prática pedagógica. A autora aponta que:

No entanto, especialmente desde as últimas duas décadas, as evidências que sustentam originariamente essa associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicada como problema decorrente, ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de

políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época (MORTATTI, 2006, p. 3).

Essa consideração histórica faz-se necessária porque precisamos compreender a amplitude dessa discussão que perpassa momentos distintos, fruto de concepções que foram moldando (pre)conceitos em relação à formação docente. A autora também nos traz essa preocupação de entendimento do complexo contexto educacional para evitar ações reducionistas em relação à prática docente. Mortatti (2006, p. 12) ainda aponta que:

Para viabilizar a mudança, tornou-se, portanto, necessário, em cada um dos quatro momentos cruciais, produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistências à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente (e, em particular, a tradição decorrente de um passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações) ameaça fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar.

Essa reflexão torna-se interessante porque talvez ainda possamos encontrar no ambiente escolar educadores(a)s que, por falta de formação teórico-prática, ainda parecem permanecer arraigados em concepções hegemônicas de ensino que dispersam qualquer esforço para se pensar em uma perspectiva discursiva de alfabetização. As práticas parecem ainda estar mais voltadas para um utilitarismo que se isola de aspectos relevantes para as relações e sentidos.

Mortatti (2006) ainda apresenta a importância de se conhecer e reconhecer o repertório de discursos já postos acerca da alfabetização. Esse fator é ressaltado para que não tenhamos riscos de viver em um complexo mundo simplista que visualiza imediatismos desconexos da possibilidade de uma escrita libertadora e emancipadora (FREIRE, 2011).

Ao discorrer sobre a formação docente, deparamos com todo o contexto de transformações que urge posicionamentos diferenciados em relação à atuação do(a) professor(a). Uma das questões mais relevantes nesse sentido é pensar a velocidade a que estamos condicionados nessa modernidade. As mudanças ocorrem tão velozmente que muitas vezes acabam aprisionando professores em uma corrida sem-fim pela resposta à sua incompletude, ou seja, não conseguem parar para rever suas práticas e ficam reféns dessa ação ineficaz de

ensinar com base em metodologias tradicionais que não possibilitam a formação humana plena, praticada em tempos passados.

Imbernón (2011a, p. 9) ainda considera que:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa compartilhar o conhecimento com o contexto.

Essa velocidade das mudanças delineadas por Imbernón (2011a) muitas vezes pode ser um dos inimigos do(a) professor(a) que alfabetiza em uma perspectiva discursiva, visto que a incompreensão dessas mudanças pode trazer para si uma preocupação exacerbada com o tempo e acabar desrespeitando o tempo do alfabetizando, sua personalidade no processo. Criam-se grandes desafios para a formação holística que a modernidade tem exigido do professor, principalmente em relação a sua capacidade de reflexividade da prática.

Os aspectos temporais demarcados por secretarias ou gestores educacionais são um exemplo de forças externas que acabam agindo sobre o fazer do professor alfabetizador e que exigem dele cada vez mais essa compreensão global para não se imbuir de erros que poderiam ser evitados. É essa capacidade de agir sobre si mesmo, sua prática, autoanalisar e repensar o sujeito que vão constituir um professor voltado à discursividade.

Saber extrapolar certos dogmas políticos em relação a sua formação é um grande desafio para o(a) docente. As necessidades formativas exigem do(a) professor(a) a consciência política de seu fazer, afinal, para colaborar na libertação de outras pessoas, exige-se, em primeiro lugar, sua autoindependência. A formação do(a) professor(a) pode abrir caminhos para que ele(a) possa repensar formas de romper paradigmas formativos e vislumbrar novas possibilidades que estimulem sua forma de ensinar para a contemporaneidade.

Esse olhar sensível a novas possibilidades é que vai caracterizando o perfil de um professor alfabetizador que romperá com práticas tradicionais hegemônicas e caminhará na direção da perspectiva discursiva de alfabetização, afinal, “ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011a, p. 14).

“Sabendo que, nas próximas décadas, a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento” (IMBERNÓN, 2011b, p. 37), o(a) professor(a) tem cada vez mais o desafio de humanizar o processo de alfabetização. Ele(a) precisará romper barreiras postas por aparatos tecnológicos para aproximar-se da criança, sentir suas necessidades e ser capaz de enxergar a pessoa que está à sua frente, afinal de contas, a subjetividade estará sempre presente.

Como podemos analisar, a formação do professor que alfabetiza na discursividade pressupõe um ser em (re)construção e (trans)formação permanentes, que a cada dia tem o desafio de aproximar-se dos educandos, estar presente no processo e andar de mãos dadas com quem está adentrando o mundo da leitura e da escritura. Isso deve ser dito, pois, a nosso ver (que pode ser até chamado de simplista), o grande contraponto em relação a outras perspectivas de alfabetização, a discursiva tem essa grande preocupação com o ser humano.

PROFESSORAS(ES) EM (TRANS)FORMAÇÃO: UMA VIVÊNCIA NAS ASAS DA ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

O processo de (trans)formação do(a) professor(a) iniciante perpassa vários aspectos referentes à sua vida pessoal, profissional e social. Uma intersecção entre esses aspectos subjetivos e científicos resulta em grandes desafios para a proposição de um fazer pedagógico que possa sustentar suas crenças e valores entrelaçados por tantos aspectos que circundam e constituem o ambiente educativo. Nessa perspectiva, o Geplolei³ apresenta uma vivência de um grupo de pedagogos(a)s da UFMT em (trans)formação e suas experiências com a perspectiva discursiva da alfabetização.

O Geplolei, por meio de seu projeto interinstitucional de pesquisa (2022-2025), “Professoras(es) e crianças em voo: ler e escrever para (trans)ver nossas ações no mundo”⁴, em uma possibilidade colaborativa de grupos e

3 Grupo de Estudo e Pesquisa “Linguagem Oral, Leitura e Escrita na Infância” (Geplolei), vinculado ao Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), criado em 17 de abril de 2017 com o objetivo de ampliar o diálogo acerca da alfabetização na perspectiva discursiva.

4 Projeto de pesquisa interinstitucional desenvolvido na parceria Geplolei (UFMT), Água na Peneira (UFMT), EducateLiê (Unifal) e Lasea (UFPA), que espera contribuir para a (trans)formação do gosto estético, ético e político das(os) professoras(es) formadoras(es) de crianças leitoras(es) e autoras(es) de textos verbais e visuais, em voos coletivos e emancipatórios de crianças e professoras(es).

instituições, a saber: Geplolei (UFMT), Água na Peneira (UFMT), Educateliê (Unifal) e Lasea (UFPA), buscou nas escolas asas⁵ colaboradores(as) para desenvolver um Ateliê Formativo acerca da leitura e escrita. A materialização desse ateliê foi a realização da atividade apresentada a seguir.

Os participantes desse relato são acadêmicos(as) do 2^o ano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Linguagem II”, e os integrantes de mestrado e doutorado do Geplolei. Pensando em aproximar os(as) estudantes do contexto da escola, principal *lócus* de atuação profissional para os(as) futuros(as) pedagogos(as), pensamos em uma atividade que os(as) sensibilizasse para as potencialidades da alfabetização na perspectiva discursiva. A seguir, faremos a apresentação das atividades desenvolvidas nessa vivência, realizada no primeiro semestre de 2022.

A ação teve início com o encontro dos(as) pesquisadores(as) do Geplolei com os(as) acadêmicos(as) da Pedagogia e professoras da Emeb Gorjeios dos Pardais⁶, em Cuiabá-MT, na Universidade. Foi proposta na discussão com o grupo a possibilidade do uso de um repertório poético e cultural baseado nas obras do poeta mato-grossense Manoel de Barros. A escolha desse autor levou em consideração alguns aspectos relevantes tanto da obra, da vida e de seus pensamentos sobre a sensibilidade humana, que dialoga muito com a perspectiva discursiva da alfabetização. Outro ponto relevante na apresentação desta escolha também foi o fato de o Geplolei ancorar várias discussões na sabedoria e poesia de Manoel de Barros como fonte inspiradora nas ações de “desver” alguns posicionamentos hegemônicos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Essa relação próxima com a poesia de Manoel de Barros é que vai nominar as ações que o Geplolei desenvolve nas escolas-asas: *Voando nas asas de Manoel de Barros*.

Para o desenvolvimento do Ateliê, foi proposta a divisão da turma de futuros(as) pedagogos(as) em grupos, e o relato aqui apresentado está pautado em um desses grupos, composto por quatro acadêmicos, pesquisadores e professora regente de uma das classes. Cada grupo elegeu um poema de Manoel de Barros para alicerçar as atividades que seriam desenvolvidas na escola asa. O poema escolhido foi “Os rios começam a dormir”.

5 Metáfora utilizada pelo Grupo de Pesquisa para se referir às escolas colaboradoras da pesquisa.

6 Optamos por dar um nome fictício a essa escola-parceira, localizada na Zona Sul de Cuiabá e que atende crianças do 1^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental, nos períodos matutino e vespertino.

A partir dessa escolha, o grupo escreveu um planejamento para desenvolvimento dessa vivência, a que chamamos de Ateliê Formativo. A duração da culminância do Ateliê estava prevista para um dia letivo, quatro horas-aula. A seguir, detalhamos cada etapa desse planejamento:

Quadro 1 – Sequência de atividades Sarau de Leitura e Escrita

Tema: O rio nosso de cada dia
Objetivo geral Contribuir na formação de leitores para o processo de alfabetização das crianças do 5º ano da Emeb Gorjeios dos Pardais, potencializando as interações sociais de forma lúdica, prazerosa e respeitosa, e evidenciando a importância do cuidado e preservação do rio.
1º momento: Apresentação da cantiga de Manoel de Barros Apreciação estética e estilo (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
2º momento: Roda de conversa (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. Nesse momento, iniciaremos uma roda de conversa com os alunos colocando em prática a escuta atenta, valorizando a opinião dos alunos, em que as estagiárias farão algumas perguntas relacionadas ao tema da aula, respeitando a ordem e a participação dos alunos. Sugestões de algumas perguntas: 1) Vocês conhecem algum rio? Que tipo de animal nós podemos encontrar por perto? 2) Quem já visitou a orla do Porto? O que te chamou atenção na orla? 3) Vocês já presenciaram o pôr do sol perto de algum rio?
3º momento: Brincadeira de conhecimento A brincadeira consiste em fazer perguntas pessoais para as crianças que envolvam o tema "rios". Para isso, na sala de aula iremos afastar as carteiras para criar um vazio no meio da sala, onde estabeleceremos uma linha imaginária para onde as crianças irão caso a resposta para a pergunta feita seja "sim". Por exemplo: quem já foi ao rio Cuiabá? As crianças que já foram irão para o meio da sala, na linha imaginária, e quem não foi ficará às margens da linha. Terminando a pergunta, todos que estavam no centro voltam para a margem novamente, e assim, sucessivamente.

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Tema: O rio nosso de cada dia

4º momento: Texto informativo

Estratégia de Leitura

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

O foco principal desta atividade é a leitura em voz alta feita pelas estagiárias, na qual apresentaremos o gênero de função informativo. Seu objetivo é compreender a importância das leituras em voz alta de textos informativos para a formação do leitor.

Esta atividade irá se realizar com a leitura em voz alta de um texto informativo apresentado a seguir, em que a função é transmitir ideias, conhecimento ambiental, gramática e o vocabulário que irá contribuir para decifração da linguagem tanto oral quanto escrita. Ao final, será criado um momento para debatermos a necessidade de preservação do rio.

Texto informativo

Dando início à 12ª Semana do Meio Ambiente de Mato Grosso, o Grupo 'Amigos do Rio Cuiabá' retirou ao longo da manhã deste sábado (4/6/2016) cerca de 30 toneladas de lixo no entorno da Ponte Júlio Müller nos perímetros urbanos de Cuiabá e Várzea Grande. Cerca de 25 equipes seguiram por via terrestre e em embarcações para coletar resíduos que serão doados a cooperativas de reciclagem.

"Nós queremos revitalizar o entorno do rio e fazer dele novamente uma atração turística, cultural e de lazer, como acontece em Paris, onde a população abraçou o Rio Sena, vamos todos abraçar o Rio Cuiabá, fazer dele novamente nosso cartão-postal", disse o secretário Alan Porto. O mesmo destacou o secretário executivo da Sema, André Torres Baby, que aposta na revitalização da região do Porto e Centro Histórico da capital como uma das prioridades dos parceiros e Amigos do Rio Cuiabá. "A população tem que se apaixonar novamente por esta riqueza. Apesar de muito sujo e com diversos problemas, o nosso rio continua vivo e carece da nossa mudança de atitude enquanto cidadãos".

A concentração teve início às 7 horas, na Praça do Porto, em Cuiabá, depois as equipes seguiram por diversos trechos a pé e de barco, percorrendo as margens do Rio na região do Porto, Praieirinho e São Gonçalo Beira Rio, em Cuiabá, e Alameda e Carrapicho, em Várzea Grande. Entre o lixo encontrado estavam grande quantidade de sacolas plásticas, garrafas PET, latinhas, eletrodomésticos e mobiliários estragados.

Disponível em: <https://www.agenciadanoticia.com.br/noticias/exibir.asp?id=38879>. Acesso em: 30 mar. 2022.

(continua)

Quadro 1 (continuação)

Tema: O rio nosso de cada dia
<p>5º momento: “Torvelinho de Ideias” escrito pelas crianças</p> <p>(EF05LP24) Planejar e produzir texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>Nesta atividade, iremos propor para as crianças formarem grupos de três ou até cinco integrantes, para discutirem ideias e escreverem propostas de como é possível (em atitudes, pensamentos, campanhas, tecnologias, entre outros) fazer para diminuir a poluição do rio, e como podemos despoluir o rio atualmente. Assim, distribuiremos para os grupos cartolinas para escrever e desenhar suas propostas. Ao final, cada grupo irá apresentar para a sala suas ideias.</p>
<p>6º momento: Produção do livro de imagens</p> <p>(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.</p>
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Caixa de som/projetor/TV<input type="checkbox"/> Cartolinas<input type="checkbox"/> Papel A4 branco e colorido<input type="checkbox"/> Lápis colorido<input type="checkbox"/> Avental de contação de história<input type="checkbox"/> Furador de papel<input type="checkbox"/> Barbante
<p>Avaliação</p> <p>A avaliação ocorrerá em forma contínua e sistemática, ou seja, em toda a sequência das atividades, no desempenho e na participação dos alunos durante as atividades propostas.</p> <p>A avaliação nas atividades vem para afirmar o sucesso da prática pedagógica apresentada no objetivo e nas habilidades, sem a intenção de classificar ou discriminar, mas sim de contribuir para a formação de alunos com iniciativa, autônomos, criativos e críticos.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

O desenvolvimento do Planejamento iniciou com a acolhida inicial dos alunos no pátio da escola. A professora regente da referida turma de Pedagogia deu as boas-vindas a todos os presentes, explicando os objetivos e a dinâmica da atividade a ser desenvolvida, sendo precedida pela fala da direção e da coordenação da escola, que demonstrou envolvimento e acolhimento da proposta

a ser desenvolvida ali. Houve também apresentação musical com alunos do violino do projeto de extensão UFMT *Com a Corda Toda*. Essa acolhida geral foi motivadora, pois nesse dia todos os grupos de acadêmicos participaram de ações na escola. As crianças ficaram muito atentas à apresentação inicial.

Após a apresentação inicial, os grupos foram direcionados às suas turmas e salas. Nosso grupo desenvolveu o Planejamento em uma classe de 5º ano. Ao chegar à sala, houve um momento para apresentação do grupo e das crianças da turma, visto que não nos conhecíamos. Os estudantes ficaram muito atentos a tudo que íamos conversando. Foi importante ouvir as crianças e, como afirma Smolka (1989), a escuta atenta e respeitosa dos alunos é muito importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Na sequência, houve a apresentação do poeta Manoel de Barros. O grupo trouxe algumas informações biográficas do poeta para a turma. Essa ação foi importante para contextualizar o autor e aproximar os alunos daquele contexto de criação e produção. É muito importante nesse momento salientar que foi ouvido e dialogado com as informações prévias o conhecimento de mundo que os alunos traziam em sua bagagem cultural (FREIRE, 1963). A maioria das crianças demonstrou não conhecer o poeta, e essa conversa foi muito saborosa para que eles pudessem ir se aproximando do contexto da aula e do poema.

Como esse poema havia sido musicalizado, o grupo trouxe para a roda de conversa inicial a gravação disponível no canal do Grupo Crianceiras, no YouTube®. Utilizando os recursos digitais disponíveis na escola, com auxílio do projetor e da caixa de som, apresentamos o poema às crianças e cantamos com elas. Foi muito interessante ver a empolgação das crianças em tentar acompanhar e aprender a música e cantar com as(os) professoras(es).

A atividade de cantar com as crianças proporcionou a apropriação do conteúdo do poema, e isso ajudou a desenvolver a roda de conversa para a compreensão do poema. Importante destacar que durante todo esse processo não houve julgamento de valores, certo ou errado, mas sim um diálogo acerca das possibilidades de compreensão do poema. Na questão da linguagem poética, é importante ressaltar que não é um texto prescritivo, mas sim um texto compreensivo, em que todos os leitores têm suas potencialidades de percepção de diferentes interpretações, conforme diz Pignatari (2005). Assim, essa leitura e escritura multifacetada vai ajudando a delinear contornos à perspectiva discursiva da alfabetização.

Utilizando o que já havia sido conversado até o momento, o grupo realizou uma atividade avaliativa muito interessante, pois fugiu dos moldes

tradicionais hegemônicos. Houve a realização de um *Quiz* sobre o poeta, sua vida e o poema.

Nessa atividade, fica muito evidente a espontaneidade das crianças, que se empolgaram muito para responder às questões e demonstrar que haviam entendido o assunto. Evidencia-se também, nesse contexto, a aproximação das crianças com os elementos representados no poema e aqueles presentes em seu cotidiano, por exemplo, o rio (Cuiabá é uma cidade ribeirinha), peixes, pois essa identificação facilita a compreensão, a participação e a avaliação (VYGOTSKY, 1988).

Continuando nosso percurso, apresentamos outro texto aos alunos. Levamos, então, um texto informativo sobre o Rio Cuiabá. O grupo fez a leitura do texto em voz alta e pediu para que eles prestassem muita atenção. Após a leitura, houve um momento de roda de conversa, em que utilizamos algumas questões orientadoras para motivar o diálogo.

Em seguida, os alunos se organizaram em grupos e foram motivados a escrever um texto sobre as possibilidades de preservação dos rios para compor um livro de imagens. Os grupos dos alunos do 5º ano foram orientados então a conversar sobre pensamentos, atitudes ou campanhas que pudessem sensibilizar a comunidade sobre a necessidade de preservação do rio.

Após essa discussão e trabalho em grupo, os alunos apresentaram suas ideias e produções. É importante destacar que todo o processo foi mediado por uma escuta atenta e um olhar sensível do grupo. Tais atitudes em relação aos alunos é algo muito significativo na perspectiva discursiva da alfabetização. Um processo de ensino-aprendizagem voltado mais para as relações tende a ser mais significativo para as crianças, conforme afirmam Geraldi (1984), Vygotsky (1988) e Smolka (1987), e aqui vivenciado pelo grupo de graduandos(as) e pós-graduandos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca da alfabetização – seus conceitos, características, pressupostos, entre outros – é um assunto que permeou os últimos tempos, ora buscando maneiras de expressão oral e escrita de acordo com os padrões sociais vigentes, ora alternativas libertadoras para a valorização de todo o processo comunicativo da pessoa. Essa é uma questão que ainda reverbera no

contexto de pesquisas acadêmicas sobre a alfabetização e que ainda não consta de uma resposta pronta e encerrada.

Ao falar sobre a alfabetização discursiva, detectamos alguns relevantes aspectos dessa proposta político-pedagógica sobre a expressão do alfabetizando. Tal forma de aprender a ler e escrever demonstra que há perspectivas diferentes sobre a construção do conhecimento, e uma delas é a forma como se faz o trabalho de alfabetizar.

Há de se pensar que a alfabetização discursiva não é um método de trabalho, e sim uma forma de se relacionar com os processos de alfabetização, estimulando algumas reflexões sobre a maneira como ensino, como considero a pessoa que ensino, que materiais, costumes, culturas eu vivencio nesse processo, dentre outros incontáveis fatores inerentes ao ser humano. É uma vivência da pluralidade respeitando as individualidades.

As reflexões aqui apresentadas visaram conduzir ao pensamento de que o alfabetizar, em uma perspectiva discursiva da alfabetização, deve perpassar a (trans)formação docente, pois é difícil alguém ensinar algo que não faz parte de seu repertório formativo. Os desafios para as instituições formadoras é propor ações que preparem esse(a) professor(a) alfabetizador(a) para os desafios contemporâneos que estão postos e que surgirão em relação à apropriação da leitura e da escrita. A vivência relatada no artigo aponta uma possibilidade de estar potencializando ações simples e significativas para o processo de (trans)formação docente, especialmente durante a graduação e, conseqüentemente, para o fortalecimento dessa perspectiva.

Este artigo apresentou algumas reflexões sobre esse tema e, ao final, propomos que o assunto seja expandido em outros textos e pesquisas, pois é amplo e contínuo. O ser humano está em constante (trans)formação e há de se ao menos tentar acompanhar todo esse processo de forma acolhedora e libertadora.

(Trans)formation processes of literacy teachers from a discursive perspective in Cuiabá-MT

Abstract

In this article, we propose an approach to the (trans)formation of teachers in a discursive perspective of literacy, based on the principle that there is an urgent need to rethink hegemonic practices of teaching and learning in reading and

writing. At first, there is a contextualization of the discursive perspective of literacy, then we dialogue with some points that we consider significant for the (trans)formation of the teacher and, finally, we present the experience of a practice based on the discursive perspective of literacy and Theory Cultural-historical. At the end, we consider that there is a great demand for actions that promote the (trans)training of teachers, whether initial or continuous, and that there is great space for discussions and research involving the teaching-learning of reading and writing.

Keywords

Discursive perspective. Teachers Formation. Experience.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.
- FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários*, Recife, n. 4, abr./jun. 1963. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/254888>. Acesso em: abr. 2023.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011a.
- IMBERNÓN, F. *Escola, formação de professores e qualidade do ensino*. Portugal: Melo, 2011b.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfb-br.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.
- PIGNATARI, D. *O que é comunicação poética*. 8. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

SMOLKA, A. L. B. *A alfabetização como processo discursivo*. 170 f. 1987. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.