



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ELIETE VIEIRA CORRÊA DE ARAÚJO

**ALFABETIZAÇÃO DE DISCENTES FORA DE FAIXA ETÁRIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO COM A POESIA VISUAL.**

RECIFE

2021

ELIETE VIEIRA CORRÊA DE ARAÚJO

**ALFABETIZAÇÃO DE DISCENTES FORA DE FAIXA ETÁRIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO COM A POESIA VISUAL.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna.

RECIFE

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A663a Araújo, Eliete Vieira Corrêa de
Alfabetização de discentes fora de faixa etária nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo com a poesia visual / Eliete Vieira Corrêa de Araújo. - 2021.
79 f. : il.
- Orientador: Ewerton Avila dos Anjos Luna.
Inclui referências e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.
1. Leitura. 2. Escrita. 3. Gênero Textual. 4. Aprendizagem. I. Luna, Ewerton Avila dos Anjos, orient. II.
Título

CDD 370

ELIETE VIEIRA CORRÊA DE ARAÚJO

**ALFABETIZAÇÃO DE DISCENTES FORA DE FAIXA ETÁRIA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM ESTUDO COM A POESIA VISUAL.**

Data da Defesa: _____/_____/2021

Horário: _____ horas

Local: Sala _____ - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Prof. Orientador

Prof^a Dra. Carmi Ferraz Santos

Prof.^a Examinadora Interna

Prof^a Dr^a Sirlene Barbosa de Souza

Prof^a. Examinadora Externa

Resultado: () Aprovado/a

() Reprovado/a

Dedico este trabalho à minha FAMÍLIA,
em especial MINHA MÃE e MEU FILHO,
e às AMIGAS/Filhas do Curso de Licenciatura
em Pedagogia, que sempre me apoiam nos
desafios da aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Ser grato é exaltar as qualidades de outro ser. Aqueles que lhe permitem aproximar-se e aprender algo, ou, aqueles que permitem que você faça parte de suas vidas, nem que seja por breves momentos. Porém, antes de agradecer aos deste momento de aprendizagem, agradeço aqui ao Divino, pois sem sua permissão nada é possível. Sou grata a ELE pela Família que é meu sustento, pelo Filho que me ensina todos os dias como ser uma pessoa melhor, pelas Amigas e Amigos, que sempre são semeados ao longo da minha vida.

Agradeço imensamente pela oportunidade de aprender tanto com o Curso de Licenciatura em Pedagogia, não só no âmbito pedagógico, mas no humano. Aprendi o quanto são importantes as pessoas que mantêm a imensidão que é a Universidade Rural funcionando, aos servidores sou grata. Especialmente à Gabrielly (Gaby) e à Cristiane (Cris) que sempre nos trataram com tanto carinho e atenção. Grata aos professores, que nos permitem aprender além da sala de aula, sempre nos atendendo e até não nos atendendo, pois temos que aprender também a descobrir os caminhos.

Entre os mestres, cito alguns em especial neste trabalho. À Professora Hulda Stadler que sempre estava disposta a orientar-me em questões que nem eu sabia explicar. À Professora Fabiana Silva que sempre acreditou em meu projeto, me incentivando a prosseguir na pesquisa. Ao Professor Edson Silva com suas orientações e incentivo. À Professora Carmi Ferraz em partilhar sábias orientações em vários momentos do curso. À Professora Jaqueline Carvalho que teve um olhar atento às propostas de atividades do estágio que proporcionou este trabalho. À Professora Ana Paula Abrahamian que me instigou a ver além do espaço que me encontrava. À Professora Aparecida Tenório com sua sensatez em perceber os caminhos corretos a seguir na pesquisa. E, especialmente, ao meu orientador Professor Ewerton Ávila, que tem a sabedoria e a serenidade de um grande mestre, pois ensina que a caminhada é nossa, mas está sempre a postos para nos erguer caso precise. Aos integrantes da banca examinadora sou grata pela imensa contribuição. Minha aprendizagem sempre foi de questionamentos aos mestres, eis minha oportunidade de aprender. A todos agradeço por permitirem aproximar-me para aprender um pouco sobre esse conhecimento que dominam.

Trago além destas pessoas, outras muito especiais. Que levarei eternamente em meu coração. Minhas Amigas/Filhas da Licenciatura em Pedagogia. Agradeço à Angelina Xavier, amiga e dupla do PIBID, período em que vivenciamos desafios e superações, mas com muito bom humor, pois ver aqueles sorrisos na Educação Infantil era sempre muito gratificante. À Paula Nascimento e Wedja Leandra, minhas amigas/filhas, mais novas, pelos cuidados e amorosidade que sempre têm comigo. E a minha “dupla de aventuras e trabalhos” Cybelle Medeiros, amiga de todas as horas, que topa enfrentar qualquer desafio para elaborar projetos didáticos e aprendermos cada vez mais. A amizade construída entre nós, nestes últimos anos, foi transformada em um laço familiar. De pessoas que se respeitam, se estranham (como toda boa família), se cuidam e se amam.

Agradeço muito às Escolas que me receberam, não só nesta pesquisa, mas em todos os estágios. Em cada uma delas vivi a educação em sua plenitude. Agradeço às gestoras que sempre me receberam muito bem e às docentes que permitiram a partilha de seu espaço em sala de aula e de seus saberes. Aos alunos, os verdadeiros elos entre o saber e o aprender, tenho um enorme carinho, sem eles, nada teria aprendido. Agradecerei a todos sempre.

“Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma chaga nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.”

Paulo Freire (1981, p. 13)

RESUMO

A leitura e a escrita são instrumentos que viabilizam a aquisição do conhecimento na escola. No Brasil, altos índices de alunos fora da faixa etária instigam estudos que visam entender o processo de alfabetização. Dessa forma, este trabalho teve por objetivo analisar o processo de alfabetização de discentes fora de faixa etária, nos anos iniciais do ensino fundamental, em escola pública municipal, a partir da apreciação e produção da poesia visual. A relevância está na contribuição dos estudos em práticas pedagógicas, sem que estas sejam meramente remediativas, mas formativas. Este estudo, de natureza qualitativa, com objetivo exploratório e perfil metodológico de pesquisa-ação, foi organizado com investigação de conhecimentos teóricos, especificidades dos discentes fora de faixa etária e observação participante, visando uma abordagem pedagógica em turmas de quinto e terceiro ano em duas escolas da cidade do Recife. Para tanto, os dados foram coletados por meio de observações e anotações em diário de campo, entrevistas abertas a docentes e gestores, além de questionário elaborado a partir do modelo retrato chinês para os discentes e atividades pedagógicas. Nos estudos teóricos, refletimos sobre a alfabetização e letramento, a história da poesia visual e a perspectiva de sua produção como gênero textual. A análise mostrou que a proposta de atividade com gênero textual é significativa à aprendizagem na escrita e leitura, visto que, faz parte dos usos sociais do aprendiz. A poesia visual atende a questão da pesquisa, proporcionando além de uma experimentação visual, com apreciação da imagem e da escrita, o entendimento e inferência, independente do nível de domínio do sistema de escrita do leitor. Entre os alunos, identificamos níveis de escrita pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro, alfabético e ortográfico (com correções a realizar), evidenciando em casos pontuais a necessidade de um atendimento sistematizado devido à dificuldade recorrente na autonomia da escrita espontânea. Concluímos que, são as relações entre professores e alunos, e entre alunos que determinam práticas, aprendizagens e rendimentos escolares. Assim, ao observar o aluno, o professor entende suas necessidades e anseios, contribuindo na elaboração de práticas pedagógicas sistematizadas.

Palavras-Chave: Leitura; Escrita; Gênero textual; Aprendizagem.

ABSTRACT

Reading and writing are tools that enable the acquisition of knowledge at school. In Brazil, high rates of out-of-age students instigate studies that aim to understand the literacy process. Starting by that, the main objective of this analysis is to examine the literacy process of students out-of-age group, in the early years of primary schools, in a municipal public school, from the appreciation and production of visual poetry. The relevance lies in the contribution of the studies in pedagogical practices, without these being merely remedial, but formative. This is a qualitative study with exploratory purpose and methodological profile of action-research, was organised with investigation of theoretical knowledge, specificities of out-of-age learners and participant observation, aiming at a pedagogical approach in fifth and third year classes in two schools in Recife city. To this end, we collected data by observing and writing notes in a field diary, open interviews with teachers and managers, besides a questionnaire based on the Chinese portrait model for students and also pedagogical activities. In the theoretical studies, we reflected on literacy, the history of visual poetry and his perspective as a textual genre. The analysis showed that the proposed activity with textual genre is significant to learning in writing and reading, because it is part of the learner's social uses. The visual poetry, as regards the question of research, provides as well as a visual experimentation, with an appreciation of image and writing, understanding and inference, indifferent of the reader's level of mastery of the system of writing. Among the students, we identified pre-syllabic, syllabic with and without sound value, alphabetic and orthographic writing levels (with corrections to be made), it became evident in individual cases, the need for a systematized assistance due to the recurring difficulty in the autonomy of spontaneous writing. In conclusion, it is the relationships between teachers and students, and among students that determine practices, learning and school performance. Thus, by observing the student, the teacher understands his/her needs and wishes, contributing to the development of systematised pedagogical practices.

KEYWORDS: Reading; Writing; Textual Genre; Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - O Ovo (350 a.C.) - Símias de Rodes.....	35
Imagem 2 - Pêndulo (1962) - E. M. de Melo e Castro	37
Imagem 3 - Velocidade (1957) - Ronaldo Azevedo	37
Imagem 4 - Livro A Ave (1956) - Wladimir Dias Pino	38
Imagem 5 - Transparência (1969) - Neide Sá	38
Imagem 6 – Crescer (Palavra em Movimento) - Arnaldo Antunes.....	39
Imagem 7 - O Bêbado - Millôr Fernandes.....	40
Imagem 8 - Ficha apresentada para diagnose dos alunos.....	47
Imagem 9 - Resposta do Aluno (Doze anos).....	48
Imagem 10 - Resposta do Aluno (Nove anos).....	48
Imagem 11 - Produção do Aluno (Dez anos).....	50
Imagem 12 - Produção do Aluno (Dez anos).....	51
Imagem 13 - Imagem apresentada à turma - Espiral.	51
Imagem 14 - Imagem apresentada à turma - Ampulheta.	51
Imagem 15 - Imagem apresentada à turma - Xícara.	52
Imagem 16 - Produção do Aluno (Doze anos).....	52
Imagem 17 - Produção da Aluna (Dez anos).....	53
Imagem 18 - Fichas de identificação.	63
Imagem 19 - Retrato Chinês. Produção do Aluno (Oito anos).....	65
Imagem 20 - Retrato Chinês. Produção da Aluna (Dez anos).....	65
Imagem 21 - Acrósticos produzidos pelos Alunos.	67
Imagem 22 - Produção da Aluna (Dez anos).....	68
Imagem 23 - Produção do Aluno (Oito anos)	69
Imagem 24 - Produção dos Alunos (Onze e dez anos)	69
Imagem 25 - Produção dos Alunos (Nove anos).	70

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PRAVALER – Práticas de Vivências de Alfabetização e letramento do Recife

PROLER – Programa de Letramento do Recife

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

Sealf – Secretaria de Alfabetização

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	16
1. A leitura e a escrita como base para o aprendizado	16
2. O processo de alfabetização e letramento no Brasil	21
CAPÍTULO II: GÊNERO TEXTUAL	30
1. O estudo dos gêneros textuais na sala de aula.....	30
2. Estudar é poesia: A Poesia Visual	33
CAPÍTULO III: QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	41
1. Natureza, meios e instrumentos da pesquisa.....	41
2. Universo pesquisado: a escola e o docente	43
3. Discentes fora de faixa etária: alguns contextos	43
4. A análise e sua metodologia	46
CAPÍTULO IV: ANALISANDO OS SUJEITOS E O UNIVERSO PESQUISADO	47
1. A intervenção pedagógica no 5º ano do Ensino Fundamental I	47
2. O processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental I	53
2.1 Especificidades da turma	54
2.2 Práticas pedagógicas e material didático	55
2.3 A Escrita e a leitura realizada pelos alunos	59
2.4 Análise das atividades propostas	62
2.4.1 Leitura de história	63
2.4.2 Contação de história	63
2.4.3 Leitura de história e acróstico	66
2.4.4 Proposta de acróstico e Poesia Visual.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	79
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	79

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são, primordialmente, instrumentos que viabilizam a aquisição de conhecimento do aprendiz, sendo a base para o entendimento de mundo essencial ao mesmo. Neste trabalho, as atividades realizadas pretenderam contribuir com a prática de escrita e leitura de alunos fora de faixa etária, com perspectiva de autonomia em suas construções e interações socioculturais, permitindo que estes consigam acompanhar o respectivo grupo da faixa etária a que pertencem, sem lacunas em suas aprendizagens na alfabetização e no letramento. Para tanto, um estudo teórico sobre a alfabetização e letramento, a história da poesia visual e a perspectiva de sua produção como gênero textual, bem como as especificidades destes discentes, foram pontos elencados nesta monografia, além, dos processos metodológicos e reflexões que conduziram este trabalho.

Nessa perspectiva, elencamos como **objetivo geral** analisar o processo de alfabetização de discentes fora de faixa etária, nos anos iniciais do ensino fundamental, em Escola Pública Municipal, a partir da apreciação e produção da Poesia Visual. Este trabalho, caracterizado como uma pesquisa-ação de natureza qualitativa norteou o seguinte **questionamento**: como o gênero textual Poesia Visual contribui no processo de alfabetização, em turmas com estudantes fora de faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com essa questão, elaboramos uma proposta de produção do gênero textual poesia visual em uma turma de terceiro ano, considerando as particularidades no processo de aprendizagem desses alunos, visando aprofundar estudos iniciados com intervenção realizada em uma turma de quinto ano, igualmente dos anos iniciais, sobre escrita e leitura.

Durante doze encontros, realizados em Escola Pública Municipal da Cidade de Recife, entre os meses de agosto a novembro do ano de 2019, desenvolvemos atividades com **propósitos específicos** de: Observar as atividades de leitura e escrita; Investigar quais gêneros textuais as práticas pedagógicas abordavam; Identificar as especificidades dos estudantes com distorção idade-série; Contribuir com a ampliação de suas aprendizagens, através de atividades e produções do gênero textual poesia visual e Analisar seus trabalhos, considerando como aporte a fundamentação teórica constituída durante todo o processo de pesquisa.

Esse tema foi idealizado na disciplina de Prática Educacional Pesquisa e Extensão III, durante proposta de abordagem pedagógica em uma sala de quinto ano do Ensino Fundamental I, em Escola Pública Municipal na cidade de Recife, com objetivo de observar as atividades de leitura e escrita por meio do estudo da Poesia Visual/Concreta. Os discentes com perfil de distorção idade-série participaram delegando a atividade de produção textual como sendo uma atividade de Arte, pelo fato da mesma ser elaborada com palavras que formassem imagens, denominando-as como desenhos, com expressões que faziam parte das ações cotidianas desses alunos, previamente entrevistados. Observamos naquele momento a relação direta que os alunos faziam das imagens e assimilação de palavras produzidas através da poesia visual.

Muitos percursos ocorreram e a pesquisa delineou caminhos que convergem para a produção da poesia visual como gênero textual, com base em estudos linguísticos, não ignorando o histórico e o senso estético que demanda a produção da mesma sob a perspectiva do estudo da Arte, mas delimitando o estudo, nesse momento, na produção da palavra escrita e da leitura na alfabetização através do gênero textual.

Na elaboração da pesquisa, buscamos entender as especificidades que caracterizavam os estudantes fora de faixa etária, dirigindo nossa atenção a suas dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, acarretando um índice considerável de discentes com distorção de idade-série nas escolas brasileiras. Conforme Ferreira (2011, p.13): “É recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema da alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)”. Seguindo o pensamento de Ferreira (2011), intencionamos observar nas ações em sala de aula, como devemos proceder nessa alfabetização remediativa, assimilando conhecimentos à formação pedagógica.

A relevância que justifica esse trabalho está na contribuição em estudos para as práticas pedagógicas, sem que essas sejam meramente remediativas, mas formativas nas instituições. Possibilitar que a alfabetização e o letramento agregue saberes aos estudantes, convidando-os a participar de produções textuais com leitura e escrita, tanto de aspecto sociocultural quanto didático.

Para tanto, foi primordial um período de observação das práticas desenvolvidas. Nesse caso, ocorreram em duas instituições escolares da cidade de Recife. Na primeira houve uma abordagem pedagógica, em três dias não consecutivos, a qual gerou o questionamento deste trabalho, e na segunda, houve um estudo com observação participante durante doze dias divididos em quatro meses, atentando para o material didático adotado, as dinâmicas exercidas cotidianamente, assim como a metodologia e contextualização avaliativa desse ensino.

Nossa contribuição pedagógica teve a poesia visual como aporte entre outras atividades, que, de acordo com Bacelar (2001, p.1), “resulta da intersecção entre a poesia e a experimentação visual. Sendo a tipografia um meio visual por excelência. É, no entanto, pela subordinação à fonética silábica ou alfabética que o seu uso se universaliza e impõe”. Para uma apropriação da subordinação à fonética silábica, os alunos na alfabetização precisam compreender não só os sons a eles apresentados, mas, suas ‘representações’ no universo da leitura e da escrita.

Tornar visível e compreensível o sistema de escrita alfabética para a compreensão dos alunos não é tarefa fácil, não será uma única proposta didática que irá realizar esta construção de aprendizagem, mas há possibilidade de contribuir com a apropriação destes códigos, instigando a percepção do aluno na interação imagem e escrita. Assim, associar seus significados e significantes, contribuindo com as práticas pedagógicas, levando ao professor uma visão diferente das atividades exercidas em sala de aula.

Dessa forma, a abordagem metodológica foi composta em uma estrutura de pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com três momentos: observação participante em sala de aula; construção de uma proposta didática, com eixo a produção do gênero literário/artístico poesia visual com intenções a promover a leitura e a escrita, e a posterior análise de conteúdo e interpretação das produções dos alunos, considerados nesta pesquisa como protagonistas.

Entretanto, se fez necessária uma reestruturação das atividades propostas ao terceiro ano em específico, por ser uma turma com perfil de comportamento disperso. Foi pertinente para a interação com o grupo, atividades com dinâmicas mais espontâneas com vista à produção autônoma da escrita e leitura e posterior produção da poesia visual.

CAPÍTULO I: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A leitura e a escrita, bem como a aprendizagem dos alunos com distorção idade-série são neste trabalho o eixo norteador dos estudos. Sendo assim, o estudo teórico apresentado no capítulo a seguir analisa o contexto que envolve a leitura e a escrita na história e na educação da sociedade, sob a perspectiva de autores que dialogam e contribuem na construção de propostas e afirmações acerca da alfabetização e do letramento.

1. A leitura e a escrita como base para o aprendizado

A alfabetização e o letramento do educando para a prática da leitura e escrita na escola é sempre contextualizada quanto a seus métodos e resultados. Vários autores questionam as práticas aplicadas em sala de aula, sempre em produções de textos repletos de parâmetros que possam contribuir para o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sobre este assunto, Ferreiro (2011, p.32) defende que: “É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar”. Consonante a esse pensamento, sobre a perspectiva do processo de aprendizagem das crianças e as metas que os educadores devem propor, Soares (2020, p.140) afirma que

O processo da criança é contínuo e progressivo, pressupondo a definição de **metas** a alcançar em cada ano, de modo que cada professora/or saiba até onde a criança chegou e o que lhe cabe desenvolver para que ela possa avançar para o ano seguinte (grifo da autora).

Refletindo sobre este processo de aprendizagem dos estudantes e as metas que poderiam ser elencadas, além da perspectiva de observar as práticas de escrita e leitura em sala de aula, apresentamos uma proposta, através de atividades mediadas por produção textual/artística, na qual os alunos foram agentes produtores de seus saberes, expressando seus conhecimentos socioculturais. Seguindo assim o pensamento que é apresentado por Solé (1998, p.33) quando defende que

Considero que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a

leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Ainda sobre o tema da aprendizagem, Zabala (2010, p.30) defende que os conteúdos não se restringem às disciplinas de matérias tradicionais, o autor comenta em seu livro *A Prática Educativa como Ensinar*, que os conteúdos proporcionam a aprendizagem e estão além dos que são apresentados no currículo da escola. Considera essas aprendizagens, muitas vezes, estarem em “currículos ocultos”, e mesmo favorecendo o desenvolvimento de várias capacidades, como a motora, afetiva, de relações interpessoais e até as relações sociais não aparecem nos planos de ensino. Consonante a esse pensamento está o de Teberosky (2005, p.34) quando discute sobre as práticas pedagógicas e sugere em substituição às práticas “tipicamente escolares” dar mais atenção ao que chama de “utilização social adulta da língua escrita”, assim o incentivo do aluno estaria em observar, conhecer e produzir textos a partir de suportes utilizados na vida cotidiana do universo que os cerca fora da escola, como notícias de jornais, anúncios de revistas, fábulas, música, teatro, cinema, entre outros. A autora também ressalta que, nessa dinâmica de trabalho, as crianças interagem junto ao grupo e aprendem com seus companheiros, contribuindo com a mútua alfabetização e o letramento.

Posto isso, realizamos este estudo observando ações de leitura e principalmente de escrita, que se enquadram no currículo das denominadas disciplinas de matérias tradicionais, nesse caso a disciplina de Língua Portuguesa, e conciliar a alfabetização e o letramento por intermédio de atividades e da produção da poesia visual.

Para tanto, o estudo investigou informações quanto às especificidades da alfabetização e do letramento, que segundo Soares (2004, p.14)

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema – grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nessa relação, buscamos entender o que hoje é considerado quanto pessoa alfabetizada e pessoa letrada, atentando para cada caso particular que os termos

apresentam. Ainda segundo as concepções de Soares (2003, p.14), “Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”, a autora define alfabetização como: “a aquisição do sistema convencional de escrita” e o letramento pelo “desenvolvimento de habilidades de uso desses sistemas em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

Atentamos nesta questão do letramento sobre os vários letramentos que integram os usos sociais. Conforme Souza e Cosson (2011), letramento significa bem mais do que o saber ler e escrever; os autores explicam que o letramento alcança os modos como usamos a escrita na comunicação e relações com as pessoas, explanando nossos conhecimentos, dando forma ao mundo em contextos e meios determinados (SOUZA e COSSON, 2011, p.102, *apud* STREET, 2003). Sob essa perspectiva, o debate quanto às práticas leva ao termo letramentos, no plural, que, conforme os autores, expressa a extensão do fenômeno, abrangendo a complexidade dos meios de comunicação atuais. Entre os citados estão letramento digital, informacional, visual, financeiro, midiático e literário. Esse último nos interessa salientar que, segundo os autores, “tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular”; é definido no texto de Souza e Cosson (2011, p. 103) não como “um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço”.

Analisando essa concepção e relacionando ao universo da educação, na qual está fundamentada esta monografia, compreendemos que estudantes da educação infantil iniciam seus conhecimentos do sistema convencional de escrita e ali praticam sua escrita de forma mais sistematizada. Em outros níveis de escolaridade, esse aluno irá apropriar-se, ou não, das habilidades que este conhecimento inicial irá lhe proporcionar, através de leituras e escritas mais elaboradas. Essa sequência de aprendizagem não garante que esse estudante seja agente autônomo de leitura e escrita em sua vida cotidiana futura, mas não podemos afirmar que é uma pessoa analfabeta, nem iletrada. Inclusive aqueles que, não tenham frequentado a escola e façam uso da escrita como meio de comunicar-se, tendo como apoio outro indivíduo que seja seu “escriba” ou “leitor” pode ser considerado não alfabetizado, mas letrado, pois interage com as informações assimilando e inferindo. Soares (2006,

p.36) define bem esta ideia de ser ou não um indivíduo não alfabetizado quando explica em seu livro *Letramento* um tema em três gêneros

[...] a pessoa que aprende a ler e escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais e de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, atentamos para o quanto pode ser complexa a classificação de o indivíduo ser ou não alfabetizado e, por consequência, letrado, ou seria ser letrado por consequência de ser alfabetizado? Também questionamos se, atualmente, podemos entender que uma pessoa não é letrada pelo fato de não saber ler e escrever. Diante de tantas informações que circulam, por mais irrelevantes que sejam, estão influenciando a comunicação e a interação das pessoas, e de forma oral elas se apropriam e inferem nas informações nos fazendo refletir que estão sim acessando o conhecimento do universo letrado.

Segundo Street (2014, p.121), os letramentos que não ocorrem na escola são entendidos como “inferiores de alcançar a coisa verdadeira”, que seria o conhecimento adquirido em ambientes educacionais; o autor denomina como “Pedagogização do letramento” o ensino nas escolas. Para ele a questão está em se existem múltiplos letramentos, como apenas uma parcela foi considerada como único letramento? Outro ponto considerado por Street (2014, p.141) é sobre as pessoas que levam suas “vidas plenas” sem ter conhecimento do letramento amplamente abordado no campo educacional. Na opinião do autor

A reconceitualização do letramento sugerida ali implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintivas associadas intrinsecamente à escolarização e à pedagogia. Também requer um abandono da caracterização da pessoa letrada como intrinsecamente civilizada, desapegada, lógica, etc., em contraste com as “iletradas” ou as que se comunicam principalmente por canais orais.

Dentro dessa linha estão as questões que a sociedade impõe em suas classificações de conhecimento intelectual. Quando o conhecimento válido é o que

está nos livros, proporcionada na aprendizagem escolar. Nesse contexto Tfouni (2010, p.22) explicita que

A ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais.

Entendemos após essas reflexões que, se o aluno compreende o sistema de escrita amplia sua possibilidade de transformações em vários aspectos de sua vida. Na visão de Soares (2006, p.39), “[...] apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. E, através desta apropriação de saberes, o indivíduo interage, compreendendo e fazendo-se compreender através de sua verbalização (fala) de suas leituras e de sua escrita. É sobre esta apropriação que apresento os argumentos de Ferraz e Fusari (2009, p.25) sobre conhecimento

A arte, assim como as demais áreas de conhecimento na escola, é importante para a nossa formação individual e a consciência de nossa cidadania. Queremos ter oportunidades para perceber, analisar e conversar, por exemplo, sobre nossas escolhas de formas, cores, nossa admiração por certas músicas ou nosso gosto de certas cenas, moda, dança, objetos artísticos e pelas pessoas que os produzem.

Sob esse ponto de vista e considerando as condições financeiras, políticas e sociais que envolvem as questões de educação em nosso país, sabemos que muitas pessoas acreditam que ter acesso e apropriar-se tanto da Arte quanto da Educação é um status que só alcança quem tem poder aquisitivo. Porém, se pensarmos que o Ensino e a Arte são instrumentos de expressão mais acessíveis que o Homem tem, através de sua oralidade, leitura e escrita, notaremos que, as possibilidades delas serem de um grupo restrito são mera utopia de quem desconhece a cultura popular, por exemplo, e sua riqueza de expressões. Na música tirada por repentistas que nunca frequentaram a escola, na poesia de cordel que registra a vida do homem simples escrita por homens simples, por exemplo, e nas interpretações populares de teatro de rua, com roteiros da vida cotidiana sem muito rebuscamento em sua escrita, mas com toda uma pauta de diálogo relevante.

Todos necessitam de texto, oral ou escrito, e conhecimento de vida para que sejam compostos.

É por meio desse conhecimento de vida, da ampliação do repertório cultural, da visão de mundo e suas várias expressões que a alfabetização e o letramento podem ser concebidos com alunos, que por algum motivo não conseguiram acompanhar as metas estabelecidas pelas diretrizes educacionais, na qual o padrão de idade e saberes deve sempre andar de forma comum a todos. Assim, os trabalhos escolares podem ser mais instigantes aos estudantes quando em suas dinâmicas do cotidiano sejam abordados, a leitura de um livro ou a letra de uma música, a leitura e elaboração de um cordel, a produção de um roteiro de teatro ou uma composição poética. Todas, expressões livres, para a criatividade de quem não tem familiaridade com a escrita, mas que pode sim participar ativamente dessas propostas e sentir-se integrado no universo do ler e escrever. Diante de tantas questões, entender a história e diretrizes da alfabetização e do letramento tornaram-se fundamental nesta pesquisa.

2. O processo de alfabetização e letramento no Brasil

A alfabetização no Brasil encontra alguns entraves no que se refere a uma proposta que contemple toda região. Compreensível, quando observamos toda a diversidade social, cultural e econômica que encontramos no território brasileiro. O debate circunda na maioria das vezes em qual método ou em quais propostas de ensino o docente deve apresentar para que consiga alfabetizar seus alunos. Entretanto, vários pesquisadores se debruçam atualmente em estudar e propor não uma “receita pronta”, mas práticas condizentes com a realidade da aprendizagem do discente e a educação em sala de aula. Sobre a postura do docente diante de estratégias e metodologias Mendonça (2011, p.34) ressalta que

[...] entendemos que o professor precisa ter formação linguística adequada para saber reconhecer falhas e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado, de maneira a saber adaptá-lo, transformando os conhecimentos que já possui em metodologia e estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita significativas.

As ações que conciliam a alfabetização e o letramento nas instituições de ensino têm sido pautadas em vários estudos nos quais o docente é mediador na aprendizagem do aluno e não detentor do conhecimento pronto. Esses alunos, são protagonistas de sua aprendizagem e, direcionam qual, ou quais, práticas pedagógicas podem ser exercidas em sala de aula através de sua escrita, como caracteriza Soares (2020, p.287)

Recentemente, porém, o foco dos métodos em *como ensinar* vem sendo bastante ampliado pelo reconhecimento de que o ensino deve configurar-se em função do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, o que é decorrência de estudos e pesquisas no campo das ciências linguísticas e das ciências psicológicas, que, a partir de meados do século passado, se voltaram para a compreensão de *como a criança aprende* este objeto, a língua escrita.

Para entendermos melhor as atuais propostas de alfabetização é interessante que saibamos como iniciaram as práticas de ensino de leitura e escrita no Brasil. De acordo com Mortatti (2010, p.330), o ensino e a aprendizagem tornaram-se alvo de preocupação, décadas antes da Proclamação da República, para administradores e intelectuais da Corte. Todavia, as práticas sociais de leitura e escrita só se tornaram práticas escolarizadas a partir da primeira década republicana. Além de questões de investimento, espaço e falta de profissionais, o processo de ensino sempre esteve em reformulação por conta de algum “método novo” em detrimento ao “método anterior”, ou em meio a discussões provenientes de programas ou metas estabelecidas, mas situadas, em alguns casos, fora da realidade do “chão da escola” e do conhecimento didático de seus profissionais. Não aprofundamos neste trabalho os estudos em acontecimentos que foram vivenciados ao longo dos anos no Brasil, mas conhecer sobre alguns dos métodos, entre esses os classificados quanto analíticos e sintéticos, esclarecem contextos históricos nas decisões pedagógicas adotadas em cada época. Entretanto, é pertinente entender o que se considera como método sob a vertente da alfabetização, visto pela perspectiva de Soares (2020, p.290)

Entendendo-se a palavra método segundo sua etimologia – do grego meta – (em direção a) + hodós (caminho) -, método é caminho em direção a um fim. O fim é a criança leitora e produtora de textos, e, para levá-la a esse fim, é preciso orientá-la no processo desse

caminho, conhecendo seu curso, seus meandros, as dificuldades que podem se interpor.

Analisaremos a seguir os métodos sintéticos e analíticos segundo estudos de Frade (2005) e Soares (2004). Nos métodos sintéticos, que privilegiam as correspondências fonográficas, o estudo é orientado das partes para o todo, ou seja, do menor “termo” – o fonema, a sílaba – para o maior – a palavra, a frase, o texto. O ensino pelos métodos sintéticos orienta o aluno a uma aprendizagem de decodificação ou decifração (FRADE, 2005, p.23). Dentre eles, Frade (2005) cita, o Alfabético no qual o aluno deveria decorar o alfabeto primeiro, apresentando as letras para em seguida formar sílabas. O método Fônico, no qual as relações entre sons e letras fundamentam seu ensino, ou seja, a relação grafema/fonema. Primeiro é ensinado as formas e sons das vogais, depois as consoantes, relacionando-as posteriormente.

Além destes, o método Silábico, que tem como unidade de segmento a sílaba, que são apresentadas das mais “simples para as mais complexas”, ou seja, sílabas canônicas (formadas por CV = consoante + vogal) para não canônicas (exemplos: VC = vogal + consoante / CCV = consoante + consoante + vogal/ CVV = consoante + vogal + vogal) e são estudadas sistematicamente em famílias silábicas, que podem ser separadas das palavras e usadas para compor outras palavras, para que os alunos notem suas associações (SOARES, 2020). A preocupação em apresentar as sílabas era sempre uma prioridade, construindo textos dependentes dessas e sem muito sentido para o aluno, não tendo necessariamente características de uso social.

Ainda de acordo com Frade (2005, p.22), “para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso social e do seu significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita”. Entendemos, assim, que os métodos sintéticos promovem uma análise fonológica das menores partes do sistema de escrita, saindo do contexto de uso social da mesma, tendo a relação fala e sua representação escrita como foco.

No que concerne aos métodos Analíticos, que procuram construir uma análise do todo para as partes, Frade (2005, p.22) afirma que “buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua”. Entre os

métodos analíticos está o método de Palavração, que tem como unidade de aprendizagem a palavra, diferenciando do método de silabação, por decompor a palavra não rigorosamente a princípio. Diferem também na escolha da palavra, devendo ter significado para os alunos, porém, os mesmos aprendem pelo reconhecimento visual, no qual a repetição garante a memorização, com uso inclusive de gravuras relacionando-as. Segue-se uma ordem alfabética, e as palavras são normalmente apresentadas com sílabas canônicas. O método de Sentenciação se aproxima do método de palavração, pois apresentava as frases de acordo com palavras reconhecíveis pelos alunos. Neste método, segundo a autora, a unidade é a sentença, que reconhecida globalmente era decomposta em palavras e em sílabas. Frade (2005, p.34 *apud* GILDA RIZZO SOARES, 1986) comenta sobre a estratégia neste método de “comparar palavras e isolar nelas elementos conhecidos, para ler e escrever palavras novas”.

No método global de contos ou de historieta, a unidade de estudo parte do texto. Eram produzidos textos, em material denominado de pré-livros, tanto com textos conhecidos como desconhecidos. Os textos eram “lidos” e, segundo Frade (2005), memorizados para em seguida haver o reconhecimento de sentenças, expressões (porções de sentido), palavras e as sílabas. A decomposição para reconhecimento ocorreria após a leitura de vários textos, nem sempre com linguagem presente em “textos autênticos”, que apresentavam também algumas desarticulações entre as frases. Entretanto, Frade (2005, p.37) salienta a vantagem do método se aproximar mais do uso efetivo da linguagem, não dissociando forma do significado.

Na sequência da história outros fatores conciliaram a elaboração de novas metodologias e materiais didáticos, pressupondo um bom desempenho em ensinar à escrita e a leitura. Por volta de 1934, foi organizado um manual de aplicação dos Testes de ABC de autoria de Lourenço Filho, visando orientar os professores. Segundo Melo (2017, p. 329 *apud* MORTATTI, 2000) os testes eram propostos

[...] acreditando-se que eram capazes de medir e aferir o nível de maturidade necessário ao processo de alfabetização, e oferecendo, também modelos de atividades a serem aplicadas aos educandos que necessitavam desenvolver tal prontidão. O objetivo era homogeneizar as salas. Assim, os alunos que possuíam os pré-requisitos aferidos pelos Testes ABC eram direcionados às salas de

alfabetização, e aqueles que ainda não se encontravam preparados, eram organizados em salas de pré-alfabetização.

Por cinco décadas (1920 a 1970) a obra Testes de ABC foi divulgada na educação no Brasil, sendo “considerada a primeira pesquisa científica brasileira a conceber o processo de alfabetização como aquisição simultânea de leitura e escrita” (MELO, 2017, p.329). No entanto, no período ditatorial, o cenário educacional se deparava com o uso de métodos sintético-analíticos, denominado de ecletismo pedagógico ou método misto, com a aplicação dos Testes ABC e com o desvínculo de pesquisas do fazer docente. Em contrapartida, era disseminada a proposta de Paulo Freire de alfabetização, na qual prevalecia o significado da palavra e sua leitura do mundo (FREIRE, 1989). A proposta, após seu exílio, foi divulgada pelo Movimento Eclesiástico de Base, vinculado a Igreja Católica, com propósito de alfabetizar adultos (MELO, 2017, p.330), enquanto o Estado lançava o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967), que descaracterizava todo o contexto da proposta de Paulo Freire.

A partir dos anos 1980 ocorreram mudanças no cenário político do Brasil, refletindo mais uma vez no sistema educacional. Apesar das cartilhas ainda circularem, a Teoria Construtivista que influenciaram os estudos da Psicogênese da língua escrita (1986) de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que pressupõe “a construção da escrita pelo próprio indivíduo em processo de alfabetização, através de suas relações com seu objeto de conhecimento, no caso, a escrita” (MELO, 2017, p.332) era amplamente estudada.

É esse o momento que Mortatti (2010, p.331) denomina como crucial da história da alfabetização no Brasil, no qual eram questionados o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. A formação de professores passou a ter atenção do Estado, e não se detinha a inicial, mas a cursos de capacitação e de formação continuada. Vários programas e metas são propostos e estabelecidos para tentar suprir a demanda de atender a educação da população no âmbito da alfabetização e do letramento. Entre eles, os mais recentes, Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005 - 2010), PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013 – 2018), e o Novo Mais Educação (2016), entre outros planos que recentemente defendem o método fônico, entre outras práticas.

Do ponto de vista de Mortatti (2010, p. 333), as práticas alfabetizadoras que “difícilmente se constatarem ocorrências e aplicações *puras* de um ou outro modelo” fazem parte da atualidade na educação escolar; a autora ressalta que, apesar da influência do construtivismo e do interacionismo linguístico, observa-se as atividades didáticas baseadas em antigos métodos em consonância com novos.

Sobre as práticas de alfabetizar letrando, buscamos compreender na perspectiva de Soares (2020, p.285) que apresenta vários estudos sobre o tema, entre eles o livro *Alfaetrar com uma proposta de ações pedagógicas fundamentadas*, segundo a autora, em “uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências” e “**não** um método” (grifo da autora).

Essa concepção de aprendizagem relaciona estudos como os de Vygotsky com a teoria da psicologia sociocultural ou sócio-histórica que trata da interação entre desenvolvimento (real e potencial) e aprendizagem, vivenciados pela criança, no que se refere à construção do conceito de escrita iniciar em suas relações sociocultural e familiar, mas ressalta que é na

Interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representações de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então, do princípio alfabético. (SOARES, 2020, p.51)

Dentro dos processos cognitivos e linguísticos, e os processos de construção de conceitos pela criança da língua escrita, são citados os estudos de Piaget e sua influência sobre a Teoria da Psicogênese da escrita, estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. A teoria “esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético” (SOARES, 2020, p.55).

É nessa vertente que a autora evidencia sobre os objetivos pedagógicos, que devem ser o produto dos estudos e pesquisas nos quais procuram “diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças”, na alfabetização em situação escolar, definindo assim “procedimentos de mediação pedagógica”, estimulando e orientando as crianças, para que prossigam avançando nos níveis de aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2020, p.57).

A apropriação do Sistema de escrita alfabética – SEA pela criança ocorre “contemporaneamente no convívio com os usos desse sistema, com a leitura e a escrita” (SOARES, 2020, p. 137). Dessa forma, algumas hipóteses são construídas em um processo de aprendizagem que inicia com a fase Pré-fonológica ou pré-silábica na qual a criança apresenta garatujas, desenhos, rabiscos, sequências de letras e números para o que denomina escrita. Para elas o desenho e a escrita são a mesma coisa nessa fase. Ou seja, a criança não diferencia ainda o icônico do não icônico. Inicia sua percepção do uso da escrita como representação direta do objeto, mas ainda não a relaciona com os sons da fala. Pode apresentar relações intrafigurais, por observar a composição de palavras com quantitativos diferentes de letras, umas são maiores, outras menores, e relacionar esse quantitativo da escrita com o tamanho dos objetos que as representam, se o objeto é grande seu nome também é, se é pequeno, poucas letras o representam. Percebe também que coisas diferentes têm nomes diferentes, então, elabora grafias diferenciadas. Nesse período as crianças demandam um esforço intelectual para construir formas de diferenciação entre as escritas.

Na fase silábica a criança começa a observar o vínculo entre o som da fala e as palavras, despertando para a consciência fonológica. Familiariza-se com as letras, mas inicia escrevendo quantitativamente as palavras, é preciso muitas letras para escrever, e quantidades diferentes para palavras diferentes, utiliza às vezes as letras de seu nome na escrita, e busca modos de diferenciação entre as escritas produzidas. Apesar do conflito, há uma alternância com a escrita qualitativa, emprega uma letra para cada sílaba, mas sem valor sonoro inicialmente. São duas as fases vivenciadas no nível pré-silábico: sem valor sonoro, na qual há quantitativo de letras sem correspondência sonora, e com valor sonoro, em uma escrita qualitativa relacionando às letras com a pauta sonora, com ênfase nas vogais. A criança passa a segmentar a cadeia sonora da fala com atividades de rima, aliteração e divisão de palavras em sílabas, distinguindo significado e significante, consolidando a consciência fonológica (SOARES, 2020).

Com a compreensão que a escrita representa o som da fala inicia-se a fase seguinte considerada silábico-alfabética. Conforme Ferreiro (2011, p. 27), a criança descobre que “a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral”. Nesse despertar, ela começa a fazer uma leitura termo a termo, combinando vogais

e consoantes numa mesma palavra. Algumas contradições em contrapartida surgem, a quantidade de letras por sílaba - existem palavras escritas com sílabas compostas por uma, duas, três ou mais letras, a exemplo o monossílabo, que deveria ser escrito com apenas uma letra na hipótese das crianças; na questão qualitativa as partes sonoras com semelhança entre as palavras são expressas por letras semelhantes. Ferreiro (2011, p.29) afirma que para a criança “a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons”.

Após a construção da consciência grafofonêmica, a correspondência entre as letras e os sons, a criança chega à fase alfabética. Percebe a função social da escrita, mas apresenta, porém, em alguns casos, uma escrita não segmentada. Escreve como fala, com problemas ortográficos, consolidando suas regras posteriormente. Sobre essas fases de construção da escrita Soares (2020, p.124) comenta que

A transição da consciência silábica para a consciência fonêmica representa um momento de mudança radical na relação entre consciência fonológica e aprendizagem da escrita alfabética. De início, como vimos, a criança parte da oralidade – da palavra fonológica e sua segmentação em sílabas, da identificação de um som na sílaba, em geral a vogal – e assim vai construindo, ao escrever, o conceito de escrita como representação dos sons da fala. Para atingir a representação no nível dos fonemas, que é o que constitui a escrita alfabética, a direção se modifica: ler as palavras, sobretudo aquelas que a criança mesma escreveu, suscita a consciência fonêmica.

Portanto, compreendemos que a aquisição da escrita e da leitura é vivenciada de forma diferenciada na aprendizagem da criança. A escrita é espontânea, inicialmente com regras determinadas pela mesma, a assimilação de suas regras é gradual e apreendida conforme sua experiência com o avanço em suas hipóteses. No entanto, para a leitura elas utilizam as habilidades ortográficas, primeiro reconhecem as palavras e depois se familiarizam.

Além disso, através do estudo dos métodos e das fases de aprendizagem da leitura e da escrita, compreendemos que práticas pedagógicas devem ser elaboradas com metas a desenvolver a aquisição do sistema de escrita, bem como consolidar a alfabetização na perspectiva do letramento social. Ampliando nos alunos, o senso crítico, a autonomia de suas ideias e concepções, através da leitura e produção textual. O docente ciente destes estudos certamente poderá elaborar

propostas e definir metas para seus alunos, sempre com práticas conscientes de que, é fundamental a alfabetização e o letramento, abordando situações sociais de uso, não só de textos para uma educação escolar, mas para conhecimento em uma perspectiva sociocultural.

CAPÍTULO II: GÊNERO TEXTUAL

O segundo capítulo deste trabalho apresenta uma reflexão sobre processos de alfabetização com textos, investigando estudos teóricos, o que apresenta a Base Nacional Comum Curricular e a abordagem em sala de aula. No segundo tópico uma sucinta visão sobre a história da Poesia visual, correlacionando a contextualização do mundo, na qual a escrita e a leitura são apresentados em perspectivas diversas.

1. O estudo dos gêneros textuais na sala de aula

Com intuito de levar ao conhecimento do aluno textos autênticos, que o envolvam em uma aprendizagem com base no uso social desses, os gêneros textuais são integrados a projetos e propostas didáticas nas escolas, além de, estarem presentes em documentos e orientações curriculares. É pertinente que, para a seleção de textos denominados autênticos, sob a perspectiva educativa, o professor tenha em mente quais metas definir e principalmente os níveis de conhecimento dos alunos, para que o desenvolvimento das atividades esteja coerente com o nível de aprendizagem dos mesmos (SOARES, 2020). Em relação à definição de metas e gêneros, Mendonça e Leal (2007, p. 58) apontam o seguinte

Defendemos, que, tanto na educação infantil quanto na educação básica, objetivamos ampliar as capacidades de produção e compreensão de textos dos alunos, ajudando-os a melhor interagir através da oralidade e da escrita, adotando variados gêneros textuais e atendendo a diversos tipos de finalidade social a que tais gêneros textuais estão vinculados.

As autoras ressaltam que a meta está no aluno alcançar diferentes estratégias discursivas, por meio da intervenção didática, avançando na compreensão tanto na leitura e escuta quanto na produção oral ou escrita de modo crítico, ampliando suas práticas de letramento. Além disso, a reflexão é considerada como, o centro da proposta, a qual propicia ao aluno a aprendizagem nos textos apresentados, levando-os a “transferir o que aprendem na sala de aula para os contextos diversos em que convivem fora da escola” (MENDONÇA E LEAL, 2007, p.59). Consonante com esse pensamento, está o de SANTOS et al. (2007, p.120

apud KOCH;BENTES, 1999, p.3) quando apresentam a questão da ampliação do letramento dos alunos através da escola por meio do estudo com gêneros

Entendendo o domínio dos gêneros textuais como o próprio domínio da situação comunicativa, fazer dos gêneros objetos de ensino e aprendizagem seria “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos” (grifos das autoras).

Para uma concretização da aprendizagem, o ensino deve ser proposto de forma sistematizada, de modo crescente na educação básica, ou seja, em uma aprendizagem espiral, na qual o aluno seria abordado na aprendizagem do mesmo gênero em várias séries ou ciclos, com propostas cada vez mais complexas (MENDONÇA e LEAL, 2007, p.64).

Sobre o letramento, os processos educativos na escola e as relações sociais, Street (2014, p.149) comenta acerca da escolarização formal, elaborados por Luke et al. (1988) mostrando que a história do letramento escolar se relaciona a uma história ideológica específica com base no gênero (masculino e feminino). Segundo o autor, a apropriação por parte do aluno do letramento cultural por meio do gênero textual não valida sua autonomia na tomada de decisões, que são demarcadas também pelos gêneros a que pertence (masculino ou feminino), pois as relações de poder estão entre grupos dominantes que sempre modificam os “marcadores de separação” diante de novas legiões que aprendem a “ortografia, a gramática e a fonológica dos grupos dominantes” (STREET, 2014, p.153 *apud* GEE, 1990). No entanto, Street (2014, p.155) argumenta o seguinte sobre a prática social do letramento

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícita desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilidosos podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade.

Necessidade essa que vem se refletindo a cada dia na educação brasileira, quando traz à tona os índices de alunos não alfabetizados, os índices de jovens e adultos desempregados e os índices de crianças que precisam trabalhar para seu próprio sustento. É em uma sociedade que precisa ser escolarizada e tomar para si o processo no qual constrói uma visão de sua realidade social, econômica e política que nossas crianças estão inseridas. Crianças estas que enfrentam na escola a homogeneização de aprendizagens, quando deveria ser pensado na pluralidade desses alunos com seus distintos conhecimentos culturais.

Em vista dessa necessidade de aprendizagem significativa e letramento(s) por meio de texto(s), consultamos os documentos e orientações curriculares que sugerem a aprendizagem progressiva (espiral). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta orientações que relacionam o texto e seus contextos de uso social como base para o desenvolvimento de habilidades de atividades de leitura/escuta, linguagem e produção de textos, para o estudo da Língua Portuguesa. Estas orientações estão centradas em campos: da vida cotidiana, artístico-literária, práticas de estudo e pesquisa e vida pública, com conteúdos e metas traçadas com base em uma aprendizagem que se complexifica à medida que o aluno avança nas séries ou ciclos, almejando uma dimensão formativa do uso da linguagem na escola e fora dela.

Apresentamos um recorte, pertinente a nossa proposta de pesquisa, com o exemplo do gênero poemas visuais abordado do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, que contempla práticas de leitura/escuta com objetivo de conhecimento na apreciação estética, que propõe o desenvolvimento da habilidade de “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” (BRASIL, 2017, p.96-97).

Nessa proposta, a escrita, compartilhada e autônoma, é trabalhada no 1º e 2º ano com ênfase na habilidade de “Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor” sempre “considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto” (BRASIL, 2017, p.102-103). Além da escrita, também são orientados trabalhados com a análise linguística e semiótica nas práticas de alfabetização, tendo por objetivo o conhecimento das formas de composição de textos poéticos visuais. Para tanto, os poemas visuais fazem parte nessa

construção, evidenciando o conhecimento e experiências de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2017, p.110-111)

Do 3º ao 5º ano, especificamente, os poemas visuais, aparecem denominados de imagens poéticas, seu ensino visa desenvolver as habilidades de ler e compreender, para uma produção textual, tanto compartilhada quanto autônoma (BRASIL, 2017, p.132-133). Assim os eixos propostos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística pretendem ampliar com uma complexidade crescente de atividades ao longo das séries/ciclos que o aluno frequenta.

Nessa dimensão de propostas e questões acerca do texto no letramento escolar, os poemas visuais ou imagens poéticas, são certamente, textos autênticos que se encontram inseridos em nossa sociedade, em diferentes plataformas de apresentação, em espaços e situações que independem do público que o prestigia. Evidencia a necessidade nesta pesquisa a abordagem sobre a história da poesia visual que, ao longo dos anos, adquire cada vez mais espaço, seja para uma mensagem simples, seja para dialogar com o conhecimento cultural, político ou econômico de uma sociedade.

2. Estudar é poesia: A Poesia Visual

Estudar poesia é enveredar-se por um universo de conhecimentos, repleto de sensações. A história da Poesia Visual é uma árvore frondosa com raízes longas, não cabe neste trabalho um estudo aprofundado, por não ser este o objetivo da pesquisa, mas enquadra-se neste momento uma breve apresentação sobre seu percurso. Um percurso que tem início antes de Cristo. Antes, porém, é pertinente apontar que a Poesia Visual está inserida em um debate que a incluiu entre o fazer literário e o artístico. Com base nesse diálogo o presente trabalho buscou entre os estudiosos da linguística e das artes visuais uma definição ou ideia do que é gênero.

Para Marcuschi (2008, p.84), em seu livro sobre a Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão, o gênero está inserido entre o discurso e o texto. O autor afirma que

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o

discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem.

Esta prática social-discursiva é apresentada na história com denominações que foram se adequando ao seu tempo. Guimarães (2004, p. 20) apresenta em seu texto uma breve explicação histórica sobre o percurso da poesia visual e como ela se enquadra como gênero textual

Durante séculos, os poemas dependiam exclusivamente de alguém que os memorizasse para poder declamá-los ou cantá-los – função dos aedos e dos rapsodos, na Grécia Antiga, e dos menestréis da Idade Média. A partir do momento em que a escrita – entendida como uma transposição gráfica dos sons da fala – passa a registrar poemas, já começa a existir um tipo de visualidade que pode ser percebida sob a ótica de um estudioso da poesia moderna. Ou seja, embora a poesia continue a enfatizar os aspectos fonéticos (fonemas) inicia-se uma incipiente percepção dos efeitos estéticos dos grafemas (a materialidade visual da escrita), o que pode ser comprovado pelo trabalho de alguns poetas da Antiguidade que compreenderam e tiraram proveito da visualidade das palavras escritas, conferindo-lhes novos valores e significações.

Diante do exposto, voltamos a discutir sobre o percurso da Poesia Visual na história. Barcellos (2018, p.238) destaca em seu texto a versão de Melo e Castro (1993) sobre a poesia visual ser representada quatro vezes na história da arte ocidental, são elas, durante o período Alexandrino, na Renascença carolíngia, no período Barroco e no século XX. Interessa-nos aqui o estudo a partir do Barroco, porém não podemos deixar de apresentar o trabalho de Símiias de Rodes (século III a.C.). Para os estudiosos da Poesia Visual os trabalhos apresentados por Símiias de Rodes são uma apresentação poética.

Segundo Bacelar (2001, p.3), a obra O Ovo (350 a.C.) apresenta um “paradigma da complexidade da leitura que os poemas-visuais exigem”. Sua leitura foge dos padrões de escrita que estamos habituados a seguir, de cima para baixo, da esquerda para a direita. Para ler esta obra o leitor precisa percorrer a primeira e a última linha, a segunda e a penúltima, a terceira e a antepenúltima, e assim seguir até culminar no centro da poesia.

O ovo
 Acolhe
 da fêmea canora
 este novo urdume que, animosa
 tirando-o de sob as asas maternas, o ruidoso
 e mandou que, de metro de um só pé, crescesse em numero
 e seguiu de pronto, desde cima, o declive dos pés erradios
 tão rápido, nisso, quanto as pernas velozes dos filhotes de gamo
 e faz vencer, impetuosos, as colinas no rastro de sua nutriz querida,
 até que, de dentro do seu covil, uma fera cruel, ao eco do balido, pule
 mãe, e lhes saia célere no encalço pelos montes boscosos recorbertos de neve.
 Assim também o renomado deus instiga os pés rápidos da canção a ritmos complexos
 do chão de pedra pronta a pegar alguma das crias descuidosas da mosqueada
 balindo por montes de rico pasto e grutas de ninfas de fino tomozelo
 que imortal desejo impele, precipites, para a ansiada teta da mãe
 para bater, atrás deles, a vária e concorde ária das Piérides
 até o auge de dez pés, respeitando a boa ordem dos ritmos,
 arauto dos deuses, Hermes, jogou-o à tribo dos mortais
 e pura, ela compôs na dor estrídula do parto.
 do rouxinol dórico
 benévolo,

Imagem 1 - O Ovo (350 a.C.) - Símias de Rodes

Fonte: Site Antonio Miranda.

Guimarães (2004, p.21) afirma que a obra de Símias de Rodes foi,

Exaustivamente analisado e interpretado em diversas línguas e culturas, o poema trata de um tema clássico da literatura de todos os tempos – a fecundidade, a criação. Sua forma ovular sugere a unidade dentro da multiplicidade, numa alusão à palavra primordial que tece o discurso, que é a própria essência do texto poético.

Para ler uma Poesia Visual é fundamental a compreensão de dois momentos: a leitura do ikon e do logos. Na atualidade a leitura do Ikon ou ícone faz parte do nosso cotidiano, estão presentes em vários momentos de nossas atividades. Na leitura de anúncios, mensagens de celular, filmes, impressos, ou seja, estamos habituados a ler as imagens e reconhecer os objetos por elas representados. Os objetos e imagens nos são apresentados ainda quando crianças, pela visibilidade e oralidade, nomeados para que possamos reconhecê-los. Não necessita ser alfabetizado para identificar um objeto ou imagem. Faz parte da leitura do mundo. (FREIRE, 1989). Barcellos (2018, p.237) apresenta este processo de leitura visual quando comenta em seu texto,

[...]o poeta adota uma técnica e, através do fazer poético, descobre novas fronteiras no campo literário. E, por sua vez, o leitor é convidado a praticar o exercício do olhar e ver para captar a imagem retroprojetada. A poesia visual visa trabalhar as características plásticas da escrita ressaltando os valores visuais, espaciais,

considerando-a como uma mancha gráfica, um desenho, uma relação de figura-fundo na folha, como a admiração de um arabesco cujo significado da grafia desconhecemos.

Para a leitura do logos, um preparo mais complexo acontece. É nesse contexto que entra a escrita e a leitura da mensagem na Poesia Visual. É preciso conhecer a imagem, mas é fundamental conhecer a mensagem que ela transmite para entendê-la. Sobre essa compreensão, apresento os comentários de Bacelar (2001, p.3)

A escrita propaga-se ao longo de um largo espectro, desde o traço gestual mais elementar até ao signo normalizado e standardizado. Toda a escrita tem a possibilidade de ser vista e lida, de se apresentar como matéria e funcionar como signo de algo ausente. [...] É a partir do momento em que se torna possível estabelecer uma relação sobreponível entre o ikon e o logos, que se pode desenhar uma cronologia para o poema visual, que faz remontar a sua origem à mais longínqua antiguidade.

Com atenção especial a esse processo de escrita e leitura, ou na produção da Poesia Visual, este trabalho centrou-se em apresentar aos alunos a poesia produzida no Brasil, em um recorte muito significativo. O período influenciado pelo Movimento Concretista que é diretamente ligado à produção da Poesia Concreta em nosso país, e à Poesia Visual contemporânea ou “que têm em comum a busca da imagem como expressão visual da palavra” (GUIMARÃES, 2004, p.122). O movimento Concretista começa na década de 1950, com representantes como Décio Pignatari e os Irmãos Campos, Haroldo e Augusto, que divulgaram suas obras pela revista Noigandres, com contribuições posteriores de Ronaldo Azevedo e José Lino Grunewald.

Diferenciar o que é uma Poesia Concreta e uma Poesia Visual é uma tarefa complexa nas produções deste período. A Poesia Concreta abria portas ao visual. Sobre este assunto Batista (2018, p.31) comenta

No Brasil, os termos poesia visual e poesia concreta se confundem porque foi através do Concretismo que se teve acesso a um novo conceito de poesia, que passava a usar recursos visuais e começava a acreditar em uma poesia mais integrada com as artes, movimentando, assim, os padrões artísticos brasileiros.

As obras a seguir mostram que a mescla nas produções da poesia ocorrem, quando as palavras se tornam imagens e as imagens se tornam palavras.

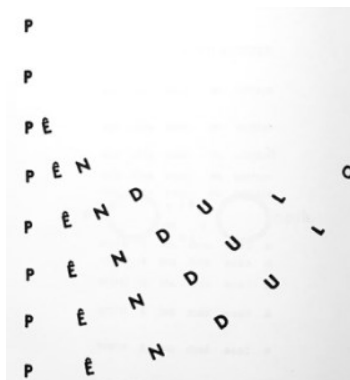


Imagem 2 - Pêndulo (1962) - E. M. de Melo e Castro

Fonte: Site Vício da Poesia



Imagem 3 - Velocidade (1957) - Ronaldo Azevedo

Fonte: Livro teoria da Poesia Concreta

Além dessas produções, outro poeta vale ser comentado. O trabalho de Wladimir Dias Pino, que fundou o movimento literário de vanguarda Intensivismo. Através do Manifesto do Intensivismo de 1951, pretendia-se intensificar o sentido da imagem na poesia. Barcellos (2018, p.239) apresenta em seu texto o comentário de Moacy Cirne, sobre as obras de Wladimir Dias Pino

Conforme Moacy Cirne, a importância de 1956 para a história da Literatura Brasileira pode ser registrada mediante três episódios capitais: o lançamento da poesia concreta, a publicação de Grande sertão: veredas e o surgimento de A ave, de Wladimir Dias Pino, livro que se liga(va) às virtualidades gráficas e verbo-visuais do concretismo, mas que apontava para um desdobrar novo nas aventuras composicionais da própria poesia concreta.

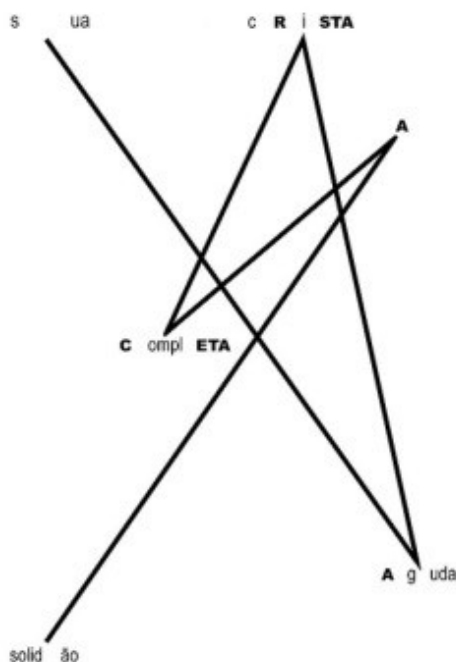


Imagem 4 - Livro A Ave (1956) - Wladimir Dias Pino

Fonte: Folha de São Paulo, Março/2015.

A imagem acima faz parte do Livro A Ave, que Wladimir Dias Pino confeccionou artesanalmente em 1948, com reduzida tiragem e lançou em 1956. Ainda sobre as contribuições desse período temos as obras de Neide Dias de Sá ou Neide Sá. A artista participou da organização do Poema-Processo (1967). Entre suas obras, Transparência (1969) apresenta um olhar à frente de seu tempo.



Imagem 5 - Transparência (1969) - Neide Sá

Fonte: Galeria Superfície.

A respeito de seu trabalho, Salgado (2015) comenta que é “marcado por uma abordagem particular do objeto poético”. Neide Sá teve uma intensa participação no Movimento Poema/Processo (1967 – 1972) da poesia visual. As obras de Neide Sá, bem como algumas obras da contemporaneidade são consonantes com o que Batista (2018, p.33-34) reflete sobre as possibilidades do trabalho com a poesia visual

A poesia visual é o lugar do encontro do verbal com o icônico e do seu profundo e efetivo diálogo. É por meio dela que se unem o novo e o tradicional, reafirmando que há espaço para os dois e um não substitui nem sobrepõe o outro, como em alguns momentos se supôs. Dentre as várias possibilidades que surgem do trabalho com a poesia visual. Algumas delas dizem respeito à disposição das palavras no papel, ao seu aproveitamento criativo e à sua produção de sentidos.

Entre os poetas contemporâneos, Arnaldo Antunes e Millôr Fernandes realizam trabalhos, com o uso da palavra escrita e suas intervenções em suportes diversos. Arnaldo Antunes reuniu trabalhos criados em 30 anos na Exposição Palavra em Movimento, uma de muitas que já realizou de suas construções poéticas.



Imagem 6 – Crescer (Palavra em Movimento) - Arnaldo Antunes

Fonte: Site Antonio Miranda.

ERA UM HOMEM BEM VESTIDO
FOI BEBER NO BOTEQUIM
BEBEU MUITO, BEBEU TANTO

QUE
Q S I U
A DE
LÁ A S S I M

SAINDO CHEIO DE UÍSQUR
QUANDO ACABOU O FESTIM
O CHOFER PEGOU O CAIRO

E POSSUÍ A GUITAR ASSIM.

AS CASAS PASSAVAM EM VOLTA
NUMA PROCISSÃO SEM FIM
AS COISAS TÔDAS RODANDO

S I M
A S S I M
M I S S I M
S I M
M I S S I M
S I M
A S S I M
M I S S I M
S I M

Imagem 7 - O Bêbado - Millôr Fernandes

Fonte: Site Escola Educação

Mediante esse breve estudo, observamos que a Poesia Visual dotada de sua diversidade de obras é, sem dúvida, um gênero que pode ser aliado ao desenvolvimento da escrita e da leitura em turmas de estudantes com distorção idade-série, pois ampliam seus olhares na contextualização do mundo, refletindo em suas expressões comunicativas, além de proporcionar que o professor trabalhe com várias vertentes temáticas.

CAPÍTULO III: QUESTÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

O capítulo que segue apresenta o percurso metodológico deste estudo, relacionando as ações tais como observações, escolha de instrumentos, o universo da pesquisa e o contexto que envolve os sujeitos observados, além do processo na construção e elaboração da análise dos dados obtidos e suas interpretações. Ações estas de extrema relevância para o propósito do trabalho de campo.

1. Natureza, meios e instrumentos da pesquisa

Este trabalho é classificado como uma pesquisa qualitativa, com objetivo exploratório e perfil metodológico da pesquisa-ação, centrada em uma investigação na produção de conhecimentos teóricos e uma observação participante com vista a desenvolver uma abordagem pedagógica. Visto que, objetivou analisar o processo de alfabetização de discentes fora de faixa etária nos anos iniciais, em Escola Pública Municipal, a partir da apreciação e produção da Poesia Visual. De acordo com Minayo et al.(2008, p.21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Entendemos que, esse universo de ações abrange parte das realidades sociais, e, segundo a autora, o ser humano se diferencia pela ação, reflexão e interpretação de suas ações.

Do mesmo modo, este estudo teve por meta analisar ações educacionais, observando atividades de leitura e escrita, investigando as práticas pedagógicas abordadas, identificando as especificidades dos alunos e identificando como contribuir com a ampliação de suas aprendizagens. Posteriormente, refletindo quanto seus resultados, agindo de modo a agregar conhecimento, tanto na perspectiva de contribuir com a aprendizagem dos mesmos como na relevância da formação docente, interpretando suas ações. Sobre pesquisa Minayo (2008, p.16) enfatiza

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática.

Desta forma, partindo do questionamento posto pelo estudo sobre o processo de alfabetização de discentes com distorção idade-série, foi desenvolvida uma pesquisa de exploração qualitativa, que Alami (2010, p.50) categoriza “como “tradicional” completa, sendo etnológica ou sociológica”, pois trata de “um espaço ou de um tema particular por explorar”. Ressalta também a dimensão indutiva, com hipóteses flexíveis e resultados desconhecidos. O estudo contemplou a observação participante, a construção de uma proposta didática e a análise de conteúdo e interpretação de resultados, intencionando procedimentos de abordagem direta. Na opinião de Minayo et al. (2008, p.14)

[...] a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Diante desses aspectos, definimos como instrumentos de coleta de dados a observação; a entrevista aberta a docentes na abordagem em sala de aula e a gestores para elucidar pontos não evidenciados pelos docentes. Visamos a fala livre destes, sendo questionados com assuntos relacionados as práticas pedagógicas e aos discentes, refletindo posteriormente sobre estas; bem como, o questionário elaborado a partir do modelo retrato chinês aplicado aos alunos. Adotamos este modelo por haver muitos alunos na turma observada com grande dificuldade de leitura e principalmente de escrita. Alami (2010, p.104-105) comenta sobre o retrato chinês o seguinte

O exercício do retrato chinês é frequentemente utilizado para precisar e definir um elemento estudado, utilizando-se o princípio da projeção. A questão mais clássica é então: “Se o objeto estudado fosse um... animal (ou qualquer proposição retirada de outro domínio como uma planta, um odor, um título de filme, uma parte do corpo, uma roupa, um prato, uma doença, etc.) qual seria?” As modalidades de associação devem ser o mais possível distantes do tema tratado.

Ainda sobre os instrumentos de coleta de dados, o registro das ações observadas foi expresso em um diário de campo, que favoreceu a análise destas dinâmicas. A observação visou à captação de tudo que não foi dito, mas visto e registrado neste diário e os questionários utilizados para obtenção de informações mais detalhadas sobre determinados aspectos vistos pelos interlocutores (MINAYO et al, 2008).

A proposta didática foi elaborada sempre de forma condizente com as perspectivas de abordagem didática e cronológica estimada e acordada com a instituição e a docente da turma. A proposta contemplou três momentos: apresentação da Poesia visual para os alunos, contexto histórico e especificidades; discussão sobre como compor a poesia visual e a tentativa de elaboração do gênero literário/artístico pelos mesmos.

2. Universo pesquisado: a escola e o docente

O campo de pesquisa se deteve a duas escolas públicas municipais do Ensino Fundamental I, que atendem as comunidades em bairros da Cidade de Recife. Na primeira instituição aplicamos uma abordagem realizada em três encontros nos meses de junho e julho de 2018 em uma turma de quinto ano com dezessete alunos. Na segunda instituição, realizamos um trabalho de observação participante durante doze encontros, nos meses de agosto a novembro do ano de 2019, quando realizamos o estágio curricular, em uma turma de terceiro ano com vinte e sete alunos.

Na primeira instituição a docente não nos informou sua formação, mas a gestora da instituição havia informado que a mesma era funcionária contratada pela rede de ensino. Na segunda instituição a docente com formação em Magistério (Normal médio) e Graduação em Sociologia, estava em seu primeiro ano na instituição e era concursada da rede municipal de ensino. As docentes apresentaram posturas distintas em relação às abordagens, posicionando-se de forma a favorecer a autonomia dos alunos ou a induzir as ações dos mesmos. Porém, em nenhum momento apresentaram objeções às atividades propostas.

3. Discentes fora de faixa etária: alguns contextos

Os sujeitos deste estudo são alunos fora de faixa etária ou com distorção idade-série, assim categorizados por estarem com dois anos ou mais a mais que a média de alunos da série que frequentam, e apresentam especificidades que demandam uma contextualização própria.

As questões relativas aos alunos observados no presente trabalho não objetivam um estudo diagnóstico de suas condições socioeconômicas e/ou

cognitivas. Entretanto, é necessário conhecer contextos que envolvem este público da educação básica. Os alunos denominados com distorção idade-série, ou com atraso escolar fazem parte de estatísticas consideráveis na realidade da Educação no Brasil.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9394/96, que contempla sobre os direitos à educação e dever do Estado quanto a disponibilizar condições para sua execução, apresenta no Artigo 4° às situações que devem atender alunos que porventura não conseguiram ser atendidos em “idade própria”. Também se encontra no texto da LDB, em seu Capítulo II que trata da Educação Básica, o Artigo 24°, com disposições gerais sobre regras que classificam e verificam os rendimentos dos alunos em qualquer série, com exceção do primeiro ano do Ensino Fundamental I. Dentre estas disposições, a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar encontra-se na alínea ‘b’. Considerando suas faixas de idade, o aluno deve ingressar aos seis anos de idade no 1° ano do Ensino Fundamental, concluindo este nível aos quatorze anos. Para ser considerado acima da idade certa em uma turma, o aluno deve estar com dois anos ou mais que a idade média da turma que frequenta (UNICEF, 2018, p.5). Segundo os estudos da edição Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil, apresentado pelo UNICEF (2018, p.4), “a distorção idade-série é um fenômeno cumulativo iniciando nos primeiros anos do ensino fundamental arrastando-se por toda trajetória escolar dos educandos, que vão sendo deixados para trás”.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assevera esta realidade quando aponta os índices de alunos com distorção de idade ocorrendo por conta das aprovações nos anos iniciais, ainda que, este aluno não domine a leitura e a escrita, por questões de evasão, abandono, socioeconômicas e baixo rendimento na aprendizagem, se comparados aos alunos na idade certa (INEP, 2020). O maior reflexo nessa defasagem esta no terceiro ano e sexto ano do ensino fundamental.

O Censo Escolar apresentado em fevereiro de 2020 sobre o ano de 2019, pelo INEP, apontou as taxas de distorção idade-série, contabilizados pela equipe da Diretoria de Estatísticas Educacionais. O censo informou uma pequena redução nas taxas comparando aos anos de 2018 (19,7%) e 2019 (18,7%). No entanto, consideram elevadas, se considerados o montante total de alunos matriculados no início do ano letivo nas escolas. A UNICEF (2018, p.5) alerta para as situações que

ocorrem como consequência desta realidade enfatizando que “reverter esse quadro é urgente”. Citam a violência que crianças e adolescentes podem estar expostos fora da sala de aula, além dos direitos violados, nesta situação indicadas pela distorção idade-série.

Instituições particulares e organizações não governamentais estão engajadas em movimentos e projetos que buscam sanar esta situação, buscando parcerias com o governo e/ou diretamente com instituições de ensino. Muitos destes projetos são conhecidos por várias escolas públicas, mas nem todas contemplam a execução dos mesmos. Entre eles, o Projeto Se Liga e o Acelera do Instituto Ayrton Senna, com grande abrangência em nossas escolas, mas que nem sempre se alinham com a realidade da alfabetização destas crianças, pois delimitam muitas ações dos professores em sala de aula visando uma aprendizagem homogênea da turma.

O Governo Federal instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelo Decreto Nº 9.765 de 11 de abril de 2019, que trata das diretrizes da alfabetização e são conduzidas pelo Ministério da Educação por intermédio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Esperou-se por muitos anos a tomada de decisões referente a diretrizes específicas para a alfabetização, porém nem todas as questões foram contempladas a contento neste decreto.

Questões sociais, econômicas e políticas estão diretamente ligadas a um universo que parece não ter soluções e geram estatísticas elevadas e desfavoráveis à realidade da educação básica. Ações como o apoio a gestores e professores é uma das soluções apontada pela UNICEF, que destaca o desafio desses profissionais em propor trajetórias com êxito para os alunos. (UNICEF, 2018, p.12).

Sendo assim, é necessária uma conscientização social que o educando talvez não esteja sendo assistido como precisa. Mortatti (2010, p.331) corrobora com esta questão quando argumenta que as políticas públicas estão diretamente relacionadas no envolvimento da teoria e ação do Estado, para atender o cidadão em suas necessidades básicas. A autora aponta que

Aquelas constatações relativas ao movimento complexo da história da alfabetização no Brasil indicam ainda a necessidade de também se considerar que a face mais visível do processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita (e seu calcanhar de Aquiles) se manifesta na relação específica de ensino-aprendizagem que se estabelece entre professor e alunos na sala de aula. (MORTATTI, 2010, p.331)

Contudo, os projetos voltados à alfabetização precisam ser construídos no “chão da escola”, com o cuidado e a atenção às reais necessidades do aluno. Muitos desses alunos apresentam necessidade de atenção especial ou por questões socioeconômicas, não conseguem acompanhar a turma de origem e são rotulados em um sistema comum a todos. Como se todos tivessem a mesma perspectiva de aprendizagem.

4. A análise e sua metodologia

A análise das observações e dos dados coletados, que fundamentam este estudo, é consolidada no terceiro momento. De acordo com Alami et. al.(2010, p.31,32), “[...] para que se possa “ver” algo, será necessário explorá-los, analisá-los, impregnar-se dos mesmos e, depois, distanciar-se deles”. Nessa relação de participação e afastamento estratégico, este trabalho teve por premissa elencar as informações coletadas, por meio de análise de conteúdo temático, que segue as etapas de: pré-análise, decompondo as informações; exploração do material, categorização e descrição dos mesmos e tratamento dos resultados, ou seja, a interpretação. Infere-se com base nas hipóteses estabelecidas e interpretações relacionadas aos teóricos que fundamentam os objetivos norteadores previstos no projeto (MINAYO et al, 2008, p.91), discernindo o que poderá contribuir com a formação docente e o aprendizado do aluno, objetivo precípuo deste trabalho.

A análise apresentada no capítulo que segue foi dividida em dois tópicos. O primeiro uma breve reflexão das atividades do quinto ano, por apresentar a ideia inicial do projeto e ter sido realizada em apenas três dias de intervenção, agregando pouco conhecimento dos alunos e das práticas, e uma reflexão mais atenta à turma do terceiro ano, na qual realizamos doze encontros com observações e atividades. Este segundo tópico, é subdividido em categorias que buscam atender os objetivos específicos deste trabalho. Tratamos assim das: 1. Especificidades da turma, visando os alunos com distorção idade-série; 2. As práticas pedagógicas e material didático, investigando quais atividades e gêneros textuais eram trabalhados; 3. A Escrita e a leitura realizada, nos aproximando dos alunos para uma análise e interação dos processos de aprendizagens por eles desenvolvidos; 4. Análise das atividades propostas com reflexões pertinentes aos trabalhos desenvolvidos durante o processo de pesquisa.

CAPÍTULO IV: ANALISANDO OS SUJEITOS E O UNIVERSO PESQUISADO

Neste capítulo, a categorização e análise das informações obtidas no campo de pesquisa, bem como uma reflexão acerca do desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, são tratados em tópicos que relacionam a intervenção pedagógica do 5º ano e a observação ao processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental I. Esse segundo, disposto em itens que atendem a objetivos traçados inicialmente neste trabalho: as especificidades da turma do 3º ano, as práticas pedagógicas e o material didático, a escrita e leitura dos alunos e a análise de atividades propostas pela pesquisa.

1. A intervenção pedagógica no 5º ano do Ensino Fundamental I

Sob a perspectiva da aprendizagem do pesquisador, este trabalho visou estudar as questões que norteiam o ensino da alfabetização e letramento, de alunos fora de faixa etária do Ensino Fundamental I, tendo como ponto de partida o gênero poesia visual. Abordamos no primeiro momento uma turma de quinto ano com uma intervenção pedagógica intitulada Estudar é Poesia, a qual teve três encontros, descontínuos, mas em três semanas consecutivas durante os meses de junho e julho do ano de 2018. No primeiro encontro houve uma conversa informal com apresentação da proposta à docente e diagnose da turma. A docente dessa turma não se opôs a nenhuma atividade proposta, no entanto, não interagiu durante a prática, nem nos forneceu maiores detalhes sobre sua formação acadêmica. Observamos que a mesma permitia, por assim dizer, total autonomia aos alunos para que produzissem as atividades propostas.

Foi disponibilizado, neste momento, fichas (Imagem 8) com o questionamento verbal sobre assuntos de seus interesses e o que gostavam de fazer.

NOME:
IDADE:
ASSUNTO:

Imagem 8 - Ficha apresentada para diagnose dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessas fichas observamos o nível de escrita da turma e suas faixas de idade, estruturando uma diagnose prévia, bem como organizamos, a partir das informações, o que poderíamos apresentar para elaboração das poesias visuais. A turma composta de dezessete alunos, com faixa de idade entre nove e doze anos, foi bastante receptiva e participativa nas atividades propostas. A faixa etária prevista pelos órgãos que regulamentam a educação para as turmas de quinto ano é de dez a onze anos de idade. Observamos que, nessa turma, mais da metade dos alunos contemplava a faixa etária correspondente, e em torno de cinco estavam acima da média, alunos com doze e um com quinze anos. Entretanto, também chamou atenção um aluno com nove anos já estar cursando o quinto ano, e destacando-se em atividades conforme imagem 10, a seguir. Entre estes alunos, dois, segundo a docente, estavam em processo de observação, pois apresentavam necessidades especiais.

A seguir, respostas de dois alunos nas fichas disponibilizadas no primeiro contato com a turma.

IDADE: 12
ASSUNTO: gosto De heppy Pope eletrônica
gosto De Biciçeta

Idade: 12
Assunto:
gosto De heppy Pope eletrônica
gosto De Biciçeta

Imagem 9 - Resposta do Aluno (Doze anos)

Fonte: Elaborado pela autora

IDADE: 9 anos
ASSUNTO: Futebol e game
O futebol para mim é o meu sonho de ser o melhor de time de futebol profissional.
O game que eu mais gosto são os de celular exemplo: Clash Royale, Free fire, Minecraft, Granny, moto, Arxid.

Idade 9
Assunto: Futebol, e gamer
O futebol para mim é o meu sonho de ser goleiro de time de futebol profissional.

O game que eu mais gosto são os de celular exemplo: darh Viade, Free fire, Minecraft, Granny, moto,

Imagem 10 - Resposta do Aluno (Nove anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, nas respostas dos alunos que, o de doze anos, apesar da idade não tem uma desenvoltura na escrita, quando comparado com o aluno da mesma turma com nove anos de idade. Porém, o aluno de nove anos fez uma consulta no celular para escrever suas preferências, diferente do de doze anos.

Levamos em consideração as seguintes questões: o aluno de nove anos, apesar da consulta, mostra ter consciência na escrita quanto ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, pontuação (pontos e vírgulas) e uso de parágrafos no início das frases, boa estruturação de pensamento, com coerência na resposta e consciência na organização do texto. Destacamos também o fato da leitura necessária na pesquisa com o celular, que teve uma escrita inicial como proposta de busca possibilitando a correção da escrita. Diferente do aluno de doze anos, que usa indevidamente a letra maiúscula, não faz nenhuma pontuação e apresenta resposta “simples”, não desenvolvendo ao menos um parágrafo.

Relembramos que são considerados alunos fora de faixa etária, aqueles que possuem pelo menos dois anos de diferença da idade relativa à série que frequentam, sendo este nosso eixo para o exemplo acima. Nesse caso, e, segundo as diretrizes de idade-série, determinados pela educação no Brasil, o aluno de doze anos deveria estar cursando o sétimo ano do ensino fundamental II. Apresentando, assim, uma defasagem de dois anos em seu histórico escolar.

Essa observação não pode ter maiores questionamentos, com relação à desenvoltura da turma, em atividades pontuais em sala de aula, pois não tivemos maior contato e observação aos processos das práticas pedagógicas dessa turma, diferente da segunda exploração em campo, apresentada na segunda parte deste capítulo.

Dentre as várias dinâmicas estabelecidas na intervenção, houve escrita de palavras no quadro pelos alunos, discussão quanto à escrita correta das palavras e elaboração da poesia visual pelas crianças, com tema junino, proposto por eles. Nesse momento, observamos que vários alunos participaram, elaborando questionamentos referentes ao tema e discutindo entre eles como as palavras poderiam ser escritas e elaboradas na proposta da poesia visual. Observamos a autonomia dos alunos em participar, opinar e elaborar a escrita, sem receio do erro ou acerto. Reconhecemos nesta situação em específico, a reflexão de Ferraz e Fusari (2009) sobre a autonomia, constituída com a oportunidade dada aos alunos, de “perceber, analisar e conversar” sobre suas escolhas. Esse diálogo, estabelecido na turma, levou não só a uma interação na atividade, mas a uma construção de conhecimento na troca de informação entre eles, tanto para a escrita das palavras como para qual palavra escrever.



Imagem 12 - Produção do Aluno (Dez anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro momento, foram apresentadas aos alunos algumas imagens de poesia visual, como os exemplos das imagens 14, 15 e 16 (abaixo), bem como imagens de jogos, brinquedos e assuntos abordados pelos mesmos no primeiro encontro, para que observassem e fossem instigados sobre a escrita das palavras referente aquelas imagens. Nesse segundo encontro, a produção era livre e cada um poderia produzir, sozinho ou em dupla, sua Poesia Visual.

Poesia Visual

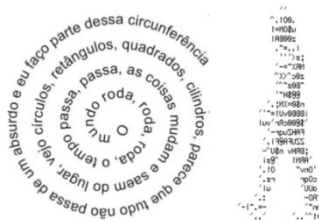


Imagem 13 - Imagem apresentada à turma - Espiral.

Fonte: Pinterest



Imagem 14 - Imagem apresentada à turma - Ampulheta.

Fonte: Pinterest

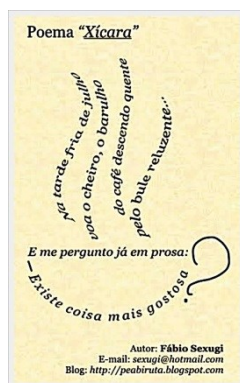


Imagem 15 - Imagem apresentada à turma - Xícara.

Fonte: Caricaturas blog.

Os mais diversos temas foram abordados, futebol, brinquedos, brincadeiras, sentimentos, jogos eletrônicos, aplicativos de celular. As produções dos alunos foram coladas em um grande painel na sala de aula e convidamos a turma a registrar o momento.

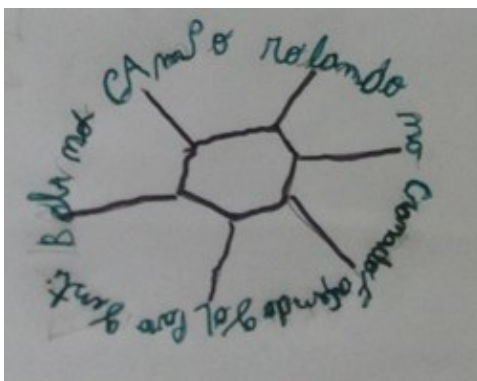


Imagem 16 - Produção do Aluno (Doze anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na atividade da imagem 16 o aluno apresenta uma frase completa (BOLA NO CAMPO ROLANDO NO GRAMADO FAZENDO GOL PARA GENTI) em sua produção. Relaciona muito bem a imagem temática e a escrita. Consegue atender a ideia da poesia com uso do espaço e composição harmoniosa. Notamos também que, esta em nível alfabético com poucas correções a fazer.

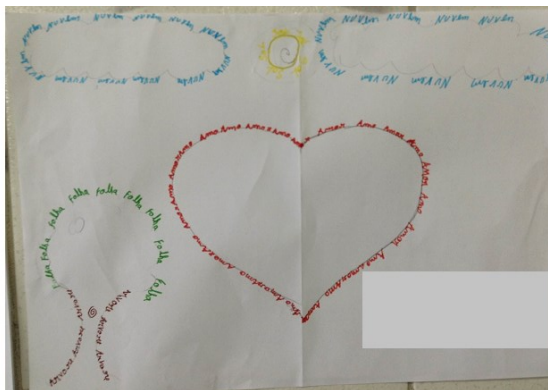


Imagem 17 - Produção da Aluna (Dez anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Na produção da aluna de dez anos, na imagem 17, notamos harmonia na poesia de formas e relações com a escrita, noção espacial no uso do papel e palavras (NUVEM, SOL, FOLHA, ARVORE, AMOR e AMO) bem relacionadas à temática. A aluna tanto nessa, quanto nas atividades anteriores (Ficha e primeira proposta da poesia) apresenta um perfil alfabético.

Diante dessa proposta, e de questões que surgiram sobre a escrita dos estudantes, uma segunda investigação foi realizada. Desta vez, em uma turma do terceiro ano, com um complexo histórico de aprendizagem.

2. O processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental I

Um segundo momento de observação participante foi realizado em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental com vinte e sete alunos, em doze dias com dois encontros por semana entre os meses de agosto a novembro do ano de 2019, desenvolvida em uma Escola Pública Municipal.

Os temas para as atividades aplicadas foram pensados conforme a percepção das relações de convívio social em sala, das necessidades de aprendizagem dos alunos e da proposta inicial da pesquisa. Foram realizadas contação e leitura de histórias, atividades com acrósticos, fichas de identificação e com o retrato chinês, além da proposta de elaborarem a poesia visual. Relatamos a seguir alguns pontos observados durante o período de pesquisa, bem como reflexões e contextualizações.

2.1 Especificidades da turma

A turma do terceiro ano do ensino fundamental I diferenciou-se em grandes proporções da turma do quinto ano da proposta de intervenção anterior, apesar de vários discentes apresentarem a mesma faixa etária. Além do maior quantitativo de educandos, vinte e sete, grupos extremamente distintos se apresentaram no decorrer das observações em sala. Não só com relação à idade, mas em comportamento e em níveis de aprendizagem.

Na turma observada, oito alunos, com faixa de idade entre oito e doze anos frequentavam um projeto de alfabetização promovido pela instituição com objetivo de alfabetizar os que ainda não sabiam ler nem escrever com autonomia. No entanto, não foi possível acompanhar estas aulas, pois, eram ministradas por outra docente, em dias diferentes aos determinados a nossa observação e participação.

Outro grupo, de pelo menos dez estudantes, segundo a docente responsável pela turma, apresentavam comportamentos que mereciam uma investigação quanto a necessidades especiais diversas. Saliento que, apenas um aluno, com dez anos, tinha laudo de autismo e era acompanhado por uma estagiária, não sendo do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, a mesma auxiliava-o a realizar as atividades que eram propostas a toda a turma, sem intervenção de natureza pedagógica, apesar de estar cursando Licenciatura em Pedagogia, tendo conhecimento das necessidades de aprendizagem do referido estudante que participava com certa autonomia, mesmo na ausência da profissional.

Com relação a atendimento individual e específico à alfabetização, a docente realizava para uma das crianças, com oito anos, atividades no caderno, de nível pré-silábico, por se tratar, segundo ela, de aluno com necessidade especial, mas sem laudo e sem acompanhamento. As atividades eram de cópias, contorno de letras e palavras, ligar quantidades aos respectivos valores e completar palavras com letras ou sílabas conforme exemplo. A criança apresentava grande dificuldade de socialização com a turma nas atividades propostas, inclusive com momentos de agressão física, refletindo em sua aprendizagem, ocasionando assim dificuldade em sua alfabetização. No entanto, conseguia escrever e identificar seu nome completo.

Outros alunos, com idade entre dez e doze anos, se destacaram por saber ler e não ter uma participação ativa nas aulas, demonstrando claramente seu desinteresse. Conseguimos nos aproximar de três destes alunos, com faixa de idade

entre dez e doze anos, que dominavam a leitura, identificavam o sentido das questões, mas apresentavam resistência em participar das atividades escritas. Copiavam do quadro sem responder, ou até, não participavam efetivamente de nenhuma atividade, nem copiavam.

Entre os alunos da turma identificamos três grandes grupos.

- Os alunos que participavam copiando e respondendo sem esperar o que a professora copiava no quadro como resposta, supondo, uma leitura autônoma e compreensão da atividade.
- Um segundo grupo que copiava e não respondia, afirmavam que não entendiam como era para responder e iriam esperar a professora responder para copiar, no entanto conseguiam ler.
- E um terceiro grupo, que copiava sem nenhuma noção do que estava escrito, pois não liam e, conseqüentemente não entendiam para responder. Estes alunos em especial demandaram uma observação mais detalhada, dos processos que estavam vivenciando em sala de aula.

Não incluímos nesta grande divisão os alunos que, por motivos que não são a proposta desta pesquisa, se enquadram como os que apresentavam dificuldades de socialização com a turma, necessidade de atenção por questões cognitivas, entre outras situações as quais não conseguimos identificar. A maioria deles não participava das atividades propostas em sala, e eram sempre encaminhados à secretaria. Diante desse perfil traçado da turma destaco o que propõe a Unicef (2018) sobre ações de apoio a gestores e professores, profissionais que trabalham em prol de um êxito de alunos, que neste caso, necessitam de uma atenção especial de profissionais que nem sempre estão presentes na escola, como psicólogos, por exemplo.

Observadas essas especificidades dos sujeitos aos quais nos propomos a analisar, elencamos a seguir, as práticas pedagógicas em sala e o material didático que encontramos na instituição.

2.2 Práticas pedagógicas e material didático

Durante os doze encontros, três profissionais foram observados em sala de aula por conta de dias de aula atividade. Notamos que as propostas de atividades

apresentavam grandes semelhanças. Apenas uma docente, que não era a responsável pela turma, alterou a dinâmica da sala com êxito, questionando o grande grupo quanto às respostas da atividade, instigando a turma a participar respondendo palavras cruzadas e questões.

A docente responsável pela turma relatou diversas vezes que tinha grande dificuldade em conseguir a participação da turma em atividades pontuais em vista do comportamento de vários alunos. Evidenciamos em sua prática que, diversas vezes, a mesma tenta realizar a leitura de textos, atividades de aliteração e promover a aquisição da consciência silábica, sem muito êxito.

Em sala, a rotina de copiar atividades do quadro ocupava a primeira parte da aula, interrompida com frequência, por alguma questão relativa ao comportamento da turma, a qual necessitava da intervenção da docente, que já apresentava certa exaustão. No segundo momento, após o intervalo, era destinado a responder às questões propostas no início da aula e a copiar a atividade para casa. Presenciamos em dois dias a correção de atividades realizadas em casa, de forma individual, na qual a docente solicitava os cadernos e anotava suas considerações.

As atividades de classe iniciavam com um pequeno texto, com duas ou três questões relativas à “Qual é o animal que aparece no texto?”, ou “Qual alimento aparece no texto?”, frases para completar com termos ou circular palavras. Outros quesitos solicitavam formar palavras com um determinado padrão silábico, trabalhado durante a atividade, trocar a primeira letra, suprimir sílabas e verificar qual palavra formava, além de separar e contar sílabas. A leitura do texto era breve, e realizada apenas pela docente, mas em algumas ocasiões a professora tentava ler várias vezes sem sucesso por conta da agitação na turma. As atividades apresentavam perfil do método silábico, elaborado em torno de palavras canônicas.

Para as atividades em classe, outro recurso eram os cadernos do Pravaler (Práticas de Vivências de Alfabetização e Letramento do Recife) que possuem atividades voltadas aos vários níveis de alfabetização (pré-silábico ao alfabético). Esses cadernos são distribuídos pela Secretaria de Educação do município e visam atender alunos da Educação Infantil (Grupo V) e Anos Iniciais (1º ao 5º ano). São recursos pedagógicos do Projeto Alfaletando integrante do Programa de Letramento do Recife – PROLER.

Vários gêneros textuais estavam presentes nos cadernos do Pravaler utilizados pelos alunos. Receita, trava-língua, poema, parlenda, contos, música e

vários trechos de textos de livros paradidáticos. No entanto, as atividades que envolviam estes gêneros eram propostas de forma unificada ao grupo, quase sempre as dos próprios cadernos. No entanto, a docente realizava a mesma atividade para todos, relacionando-os no mesmo nível. Presenciamos o uso do caderno nº 2, destinado ao ensino da fase pré-silábico, referente ao terceiro ano, já no segundo semestre letivo, e observamos que vários alunos copiavam dos colegas já alfabetizados as respostas, enquanto a professora tentava explicar e interagir com a turma. Não presenciamos nenhuma atividade mais sistematizada com um gênero em específico, mas foram apresentados dois textos de parlenda na atividade avaliativa do terceiro bimestre com questões semelhantes a das atividades de classe.

Outra proposta recorrente era o ditado com imagens e fichas com atividades semelhantes às copiadas no quadro. Em nenhuma das aulas assistidas houve o uso do material didático-pedagógico, distribuído pela secretaria de educação, os quais eram separados em kits para cada turma e disponibilizados em caixas na própria sala de aula. Tivemos oportunidade de ver tais materiais, e, constatamos junto à docente e à gestora, que não eram utilizados por conta da indisciplina da turma. Dentre os materiais pedagógicos, vários jogos com objetivos de alfabetização e inserção dos alunos na escrita e na leitura.

Sobre o projeto de alfabetização, nos aproximamos de dois estudantes participantes, um de oito e outra de dez anos, no intuito de questionar quais atividades e dinâmicas eram realizadas. Em seus cadernos notamos que não diferenciava entre as atividades já vistas em sala e as propostas pelo projeto, o uso de impressos com imagens para ditados, cópias dos seus nomes em listas quantitativas, relacionadas à idade de cada aluno, textos pequenos para responder sem muita reflexão ou inferência dos mesmos eram recorrentes. Também observamos que eles se portavam pouco à vontade quando questionados a ler ou a escrever. O aluno de oito anos conhecia as letras com trocas efetivas e não dominava a escrita. A aluna de dez anos apresentava uma escrita com letra bastante reduzida quando copiava e afirmou que era para “ninguém entender”, mas que a professora entendia.

Retomamos em nossa discussão teórica a afirmação de Soares (2020) sobre o professor estabelecer metas para que a criança prossiga em um processo contínuo de aprendizagem, e Ferreiro (2011) que argumenta sobre o

questionamento das práticas ser também efetivo na apresentação da língua escrita às crianças. Essas autoras nos levam a refletir se as atividades propostas estavam atendendo aos alunos que necessitavam ser alfabetizados, e, se atendiam, em despertar o interesse pelo sistema de escrita das crianças já alfabetizadas.

Sobre as práticas alfabetizadoras, Mortatti (2010) afirma que elas não seguem “aplicações puras”, apesar da influência do construtivismo e do interacionismo nos últimos tempos na educação, elas se mesclam com as novas. No entanto, o uso de antigos métodos não relacionados a práticas recentes, na qual o professor deve observar os níveis de seus alunos e, a partir dessa diagnose, promover atividades que contemplem sua aquisição a novos conhecimentos não estava presente, e sim atividades unificadas a todos, sem possivelmente proporcionar uma aprendizagem pontual a cada criança em específico. Para algumas, muito além do que sabiam e para outras a desejar, pois já dominavam o assunto. Entendemos que nem sempre é viável ao docente contemplar as necessidades de cada aluno individualmente, porém, para estes alunos, em específico, a alfabetização era uma questão urgente e já remediativa (FERREIRO, 2011).

Além das observações em sala, foi questionado a docente quanto ao uso do livro didático adotado na instituição, que era da coleção Projeto Presente, da Editora Moderna para o terceiro ano do Ensino Fundamental I. Em leitura a esses livros encontramos no livro da disciplina de Arte, nas páginas 76 a 99, uma abordagem a Poesia Visual, com uma breve apresentação da história e sugestões de atividades. Mediante essa leitura, consideramos ser de grande pertinência o tema proposto para esta série, por estar contemplado em material didático e ser assunto sugerido na formação de professores sobre Leitura e produção de textos (Conforme informativo de Maio/2019 da rede pública da Secretaria de Educação) e consonante com as propostas da BNCC (BRASIL, 2017). Mesmo questionada, a docente não respondeu sobre seu planejamento nem mostrou interesse em partilhar.

No entanto, a mesma informou não utilizar nenhum dos livros didáticos, de nenhuma das disciplinas, por já ter tentado diversas vezes e não conseguir integrar a turma. Questionada sobre qual material utilizava como parâmetro, respondeu que um livro do primeiro ano do ensino fundamental (não apresentado) e os cadernos do programa Pravalier. Dessa forma, a proposta didática foi pensada de modo a instigar os alunos na construção de escrita de palavras estáveis e inserção de novas palavras, ampliando seu letramento com leitura e contação de história, mas não

dissociando o trabalho com a Poesia Visual que recorreu a uma produção de acróstico como pressuposto a elaboração da mesma.

Em paralelo a atividade de observação, questionamentos, análise do material didático utilizado e os gêneros trabalhados pela docente, investigamos a escrita e o processo de leitura junto a alunos, em específico, conforme dissertamos no próximo tópico.

2.3 A Escrita e a leitura realizada pelos alunos

Na sequência das aulas notamos que uma parte da turma aguardava as respostas serem copiadas no quadro para assim, copiarem no caderno. Nesse sentido, as dificuldades em observar quais alunos dominavam a escrita em sala de aula ficou restrita na observação do grupo, sendo direcionada a cada aluno em particular, em uma abordagem individual. Entretanto, a abordagem individual respeitou a abertura dos alunos que permitiam ou não o questionamento, ou por iniciativa própria solicitavam ajuda ou questionavam algum assunto.

Nessa abordagem individual, notamos que havia aluno que não participava de atividades pontuais em sala (cópia e respostas no caderno). Porém, dominavam a leitura e a escrita, tendo, pois dificuldades em interagir com os demais colegas, ou que não realizavam as atividades por achar “chata” (termo usado pelo aluno).

Ainda sobre as abordagens individuais percebemos que, quatro alunos com faixa de idade entre oito e dez anos, detinham o conhecimento das letras do alfabeto. No entanto, não tinham ainda desenvolvido a hipótese alfabética e não compreendiam a leitura realizada pela professora. “Acompanhavam” com os dedos a leitura das palavras, mas ignoravam as pausas, a divisão silábica e o reconhecimento som/grafia. Copiavam as palavras sem assimilar sua escrita ou seu sentido, desconstruindo a possibilidade de escrita autônoma. Este grupo fazia parte do projeto de alfabetização.

Dentre as muitas situações em que um aluno se aproximou solicitando ajuda, relatamos a seguir uma que está diretamente ligada à importância da relação social da escrita (TEBEROSKY, 2005), em dar sentido a sua produção (SOUZA E COSSON, 2011) tornando a escrita própria (SOARES, 2006).

Uma aluna de dez anos solicitou ajuda para escrever um bilhete que seria destinado a sua madrasta, que, segundo ela gostava como uma mãe. A criança

entregou-me o papel para escrever o bilhete, ditando o que queria escrito. Imediatamente, devolvi afirmando que a ajudaria a escrever e ela deveria usar sua própria letra. A aluna resistiu dizendo que não saberia escrever. Argumentei que ditaria as palavras, e ela prosseguiu resistente. Questionei se conhecia as letras, ela afirmou que sim e se conseguiria escrever se falasse as sílabas, ela respondeu que não. Diante dessas respostas tentei ajudar ditando as letras inicialmente, na expectativa da criança prosseguir identificando ao menos as sílabas. Ao notar o longo período que demandaria a escrita, a criança rasgou o papel e simplificou o bilhete para uma única frase, que seria: “Eu te amo”.

Ela estava visivelmente irritada com o fato de não saber ler, nem escrever um simples bilhete, e não tinha paciência para o processo de entendimento de escrita das sílabas que formariam as palavras que desejava escrever. Para Zabala (2010), a aprendizagem de conteúdos alcança bem mais do que almejam os planos de ensino, nesse caso estaria alcançando as relações sociais através da escrita.

Durante os doze dias em sala de aula, notamos que essa aluna estava presente apenas em três aulas e não participou de nenhuma proposta de atividade que desenvolvemos. Sabemos que muitos fatores interferem diretamente na educação dos alunos com distorção idade-série, entre eles, as dificuldades socioeconômicas, questões familiares e de saúde, mas nesta turma a ausência em sala de aula era pontual para vários deles, já comprometidos no desenvolvimento escolar.

Além deste fato, outro com relação à escrita nos chamou atenção. Entre as fichas apresentadas para ditado a docente nos apresentou uma na qual o aluno após responder todas as palavras de forma correta, teria apagado a primeira letra iniciada por “S” e trocado por “N”. Ela afirmou não compreender o motivo, em seguida, argumentou que ele não sabia “nada”. Salientamos a respeito do aluno que: ele faz parte do grupo considerado em processo de alfabetização e frequenta o projeto da escola; em vários momentos ele solicita ajuda ao copiar do quadro afirmando que não sabe onde está; solicitou ajuda para escrever as palavras das atividades propostas que levamos a sala. Em conversa com o mesmo, enquanto copiava atividade do quadro, ele afirmou que trocava as letras e sempre “conferia com os colegas” como responder. Questionada se iria propor ao aluno refazer a atividade, a docente respondeu negativamente.

Em contrapartida, a essa situação de aprendizagem, estava outra aluna do projeto que apresentou uma evolução significativa durante o período que acompanhamos a turma. Ela solicitou determinado dia que acompanhasse sua leitura para saber se estava correta. As palavras estavam relacionadas com imagens que escondi e a fiz ler palavras aleatórias. Como ela havia decorado a sequência, escrevi em outra folha com letra cursiva e pedi que fizesse a leitura. A leitura foi realizada com dificuldade, mas com êxito, pedi ainda que fizesse um ditado em seguida, com outras palavras. Além do ditado, pedi que identificasse palavras aleatórias no caderno do Pravalier.

Esses foram alguns alunos dos que se aproximaram e nos deram a chance de verificar sua evolução durante o período de observação da pesquisa. Outros alunos, sempre apresentavam receio em se aproximar por achar que seriam retidos caso fosse comprovado que não sabiam ler. Entendi o motivo de eles estarem sempre querendo ter suas atividades com respostas, mesmo que equivocadas. Alguns já haviam repetido aquela série e queriam prosseguir, mesmo sem saber ler nem escrever. Conseguir a confiança da turma era um dos fatores desafiadores na pesquisa, não só realizar atividade escrita ou os fazer ler, mas fazê-los conversar.

Entre os muitos desafios da alfabetização, a aquisição da escrita mostrou ser uma prioridade em sala de aula. No entanto, vários alunos apresentavam perfil de já estarem consolidando a leitura, mesmo sem uma prática efetiva solicitada em sala, como a leitura de pequenos textos. Sabemos que na visão de Solé (1998) o problema do ensino da leitura pode estar na conceitualização e nas propostas metodológicas adotadas, entre outros. A autora afirma que

[...] correndo o risco que está sempre presente na generalização, é preciso convir que, quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar seu ensino. (SOLÉ, 1998, p.36)

Realizadas as observações e reflexões pertinentes era o momento de propor atividades que são dissertadas no tópico a seguir. Entretanto, as dificuldades não estavam apenas em conseguir registros escritos, mas em vencer algumas resistências.

2.4 Análise das atividades propostas

Interagir em sala de aula durante uma pesquisa garante ao pesquisador vivenciar, junto aos sujeitos investigados, relações que podem constituir momentos favoráveis ou desfavoráveis. Neste trabalho os doze dias letivos de observação, transcorreram com momentos previsíveis e imprevisíveis, como toda boa sala de aula. Como base para pensar os objetivos inicialmente traçados e as reais possibilidades de execução, alguns ajustes nas atividades foram realizados diante de uma turma com comportamento peculiar.

Conforme Zabala (1998, p.89-90), as relações que professores e alunos estabelecem estão diretamente ligadas às atividades, são elas que promovem ou não uma interação e definição de papéis em sala de aula. O autor também ressalta que os professores podem se utilizar da “diversidade de estratégias” para alcançar as “intenções educacionais”. Com base neste estudo e visando mobilizar a turma em atividades que saíssem de sua zona de conforto, planejamos pequenas atividades que pudessem responder autonomamente e com interação ao grupo, mesmo para atividades individuais.

As propostas primaram por intencionar a escrita dos alunos, pois queríamos registros e estes eram visivelmente difíceis de conseguir com esta turma. A partir desse entrave, buscamos em teóricos como Zabala (1998, p.97) orientações que falam sobre desafios perante as metas a alcançar

Será necessário provocar desafios que questionem os conhecimentos prévios e possibilitem as modificações necessárias na direção desejada, segundo os objetivos educacionais estabelecidos. Isto quer dizer que o ensino não deve se limitar ao que o aluno já sabe, mas que a partir deste conhecimento tem que conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhora de comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e trabalho.

Elaborar atividades que tivessem adesão e retorno da turma era um desafio nosso. Então como a docente não apresentava leituras de livros paradidáticos nem contação de histórias, essa era a oportunidade para realizar.

2.4.1 Leitura de história

Inicialmente, apresentamos a leitura do livro *Aparências enganam*, da autora Tatiana Belinky e ilustrações de Cristina Biazetto. Havíamos observado relações de pouco respeito entre os alunos e a leitura como proposta de discussão e construção de ideias não era muito comum ao grupo. Além disso, tínhamos em vista conhecer suas faixas de idade, que nos proporcionou saber, para nossos questionamentos dos tópicos anteriores, em quais situações eles se enquadravam na distorção idade-série. Elaboramos uma ficha de identificação (Imagem 18) na qual os alunos responderiam seu nome, idade, bairro e cidade onde moravam, desenhando um autorretrato.

Imagem 18 - Fichas de identificação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar do retorno no dia seguinte para receber as fichas, alguns alunos não preencheram ou não entregaram. Outro ponto é que a docente modificou as instruções iniciais e fez registros fotográficos para as fichas, quando pretendíamos que os próprios alunos se retratassem. Consideramos que a autonomia em determinadas ações é construída de acordo com sua vivência.

2.4.2 Contação de história

Uma outra proposta foi contar a fábula sobre o Casamento da Filha do Sol e da Lua com o índio Kia-Tumba, relacionando personagens e objetos à atividade

escrita com título de Retrato Chinês – E se eu fosse? (Imagens 18 e 19). A história não tem um final certo, quem a ouve deve fazer sua própria conclusão. O grupo apresentou várias versões e interagiu durante toda a história, sempre respondendo seus questionamentos e apresentando exemplos. Dar voz ao grupo era um momento bem complexo, a docente não exercia esta prática e estávamos intencionando ouvir como esses alunos se expressavam.

O retrato chinês foi elaborado com uma relação de oito palavras chave (E se eu fosse? Uma cor, fruta, planta, animal, sentimento, personagem, roupa e objeto), com finalidade de instigar o aluno a pensar em palavras e tentar escrever levando em conta o gosto pessoal de cada um. Obtivemos um bom resultado do grupo com relação à adesão em realizar a atividade, ainda assim, os velhos hábitos de copiar haviam se tornado um desafio ainda maior a vencer.

Soares (2020, p.115-116) comenta sobre as diferenças no ritmo de desenvolvimento e nas dificuldades e facilidades que as crianças enfrentam na alfabetização. Afirma que o professor conhecendo os níveis de seus alunos deve promover um agrupamento produtivo. Infelizmente, concluímos que por mais que tentássemos organizar atividades individuais ou coletivas os alunos sempre se reuniam para copiar alguma resposta do colega, quando não entendiam ou não sabiam o que responder. Evidenciamos isso nas respostas do retrato chinês, no qual vários alunos tem a mesma sequência escrita.

Foram explicados um por um os oito itens a responder, após um tempo foi escrito no quadro de forma aleatória, sem uma sequência que a turma está acostumada a copiar algumas palavras solicitadas pelos alunos, sempre os questionando como deveria ser escrito. Alguns respondiam de imediato o que queriam, assim conseguimos identificar o grupo já alfabetizado, mesmo com algumas questões ortográficas a corrigir. Os alunos mais ansiosos levantavam para ir até o quadro, perguntar onde estava a palavra que queriam escrever, ou até para pedir que escrevesse logo uma palavra que eles queriam copiar.

Destacamos as respostas de dois alunos, já mencionados, que fazem parte do projeto de alfabetização. Salientamos que o aluno (oito anos) está na idade considerada certa para a turma e a aluna (dez anos) se enquadra na distorção idade-série.

Retrato
Chinês

UMA COR Azul

UMA FRUTA Morango

UMA PLANTA Girassol

UM ANIMAL Aranha

UM SENTIMENTO Amor

UM PERSONAGEM Flash

UMA ROUPA Tablet

UM OBJETO Tablet




Imagem 19 - Retrato Chinês. Produção do Aluno (Oito anos).

Fonte: Elaborado pela autora

O aluno apresentou uma escrita considerada alfabética de algumas palavras (AZUL, MORANGO, GIRASSOL, ARANHA, AMORM, FLASH, TABLET). Entretanto, nos quatro últimos itens, podemos observar que apresenta letra a mais em uma palavra, dúvida na escrita, pois sobrepõe letra, preencheu sem ler o item roupa confundindo com o objeto. Questões que passamos a entender após nos aproximar e verificar que ele trocava as letras por não ter ainda a consciência grafofonêmica, na maioria das atividades copiava as respostas, sem autonomia na escrita. Tinha a hipossegmentação de palavras, fato recorrente, observado em outras atividades e palavras em seu caderno.

A ficha a seguir é da aluna de dez anos, que sempre escrevia com letras muito pequenas. Questionamos o motivo e ela disse que a professora entendia, mas avisou que era pra ninguém ler.

Retrato
Chinês

UMA COR _____

UMA FRUTA _____

UMA PLANTA _____

UM ANIMAL _____

UM SENTIMENTO _____

UM PERSONAGEM _____

UMA ROUPA _____

UM OBJETO _____




Imagem 20 - Retrato Chinês. Produção da Aluna (Dez anos).

Fonte: Elaborado pela autora.

Na escrita acima esta: AZUL ROSA, KWI(kiwi), GERASSOL(girassol), MACACO, AMO(amor), MALE VOLA (Malévola), MACACÃO e CELULAR. A aluna perguntou várias vezes o que estava escrito a outras crianças para poder responder. Sempre recorria aos colegas e procurava no quadro após responder se estava correta sua escrita. Apesar do fato de copiar nesta proposta, em outros momentos, ao ser questionada mostrou uma consciência grafofonêmica, conseguindo ler em intervenções pontuais.

2.4.3 Leitura de história e acróstico

Uma terceira proposta de atividade levou a leitura do livro *A Rainha Dandara e a beleza dos cabelos crespos* da autora Dayse Cabral de Moura e ilustrações de Rosa Tenório. Com intenções de propor que a turma desenhasse em perfis impressos (feminino e masculino) os seus próprios cabelos ou o que gostariam de ter. E uma elaboração de acrósticos a partir de palavras constantes no texto.

Antes, porém, foram elaborados exemplos de acrósticos no quadro com a ajuda de alunos que haviam terminado de desenhar. A turma sempre resistente a atividades sem cópias no quadro participou de forma satisfatória. Um aluno de dez e uma aluna de onze anos (do grupo já alfabetizado) foi convocado a ajudar os colegas e observamos como eles liam e ensinavam qual letra faria a ligação das palavras.

Vários contratempos ocorreram nesse dia. A atenção da turma parece ser impossível de conseguir, quase todos se dispersam com facilidade, e os poucos que querem aprender se perdem entre os que não deixam a aula prosseguir. Como era uma atividade para completar o acróstico a partir de palavras previamente determinadas e com exemplo, a análise ficou para a proposta seguinte, com produção a partir de alfabeto móvel e sem exemplos de acrósticos, conforme item seguinte.

2.4.4 Proposta de acróstico e Poesia Visual

Diante de vários entraves na produção textual da turma e apesar de ter conseguido realizar atividades, a produção da poesia visual parecia distante de alcançar. Notamos diversas dificuldades, não só na escrita e leitura, mas em desenhar, e pouca disponibilidade em participar das atividades. No entanto, fomos atendidos nas intervenções realizadas, e por mais que não fossem bem sucedidos deveríamos tentar.

Iniciamos com a produção de acrósticos a partir de alfabeto móvel disponibilizado para que recortassem e montassem. As instruções determinavam que, a partir de seu nome elaborado na vertical, deveriam compor palavras na horizontal. Distribuídas as folhas coloridas e o alfabeto móvel, a turma se mobilizou

para trocar letras, interagiu na construção de palavras que não ajudamos e poucos alunos não conseguiram compor ao menos uma palavra.

Notamos que, com destaque, os mesmos alunos recrutados na aula anterior para ajudar os colegas, exerceram papel de mediadores, trocando ideias enquanto construam sua atividade.

As atividades abaixo são de alunos fora de faixa etária

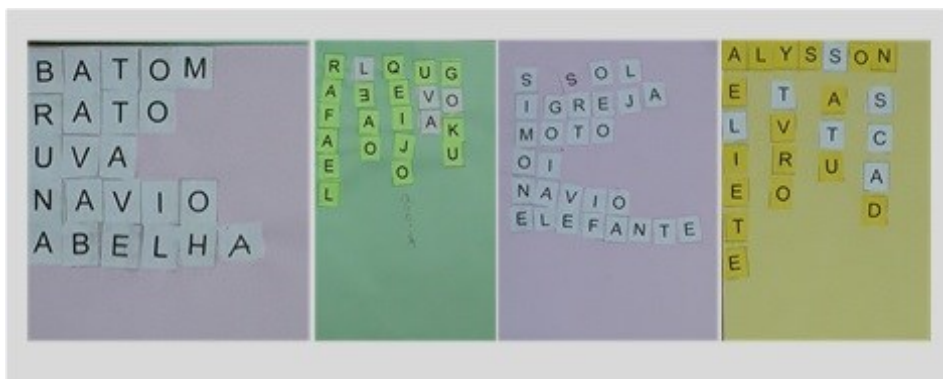


Imagem 21 - Acrósticos produzidos pelos Alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

As atividades acima mostram, de modo geral, o desempenho dos alunos.

Atividade 1 – Aluna de 11 anos. Nível alfabético.

Atividade 2 – Aluno de 10 anos. Em processo de alfabetização, integrante do projeto da escola.

Atividade 3 – Aluna de 10 anos. Consolidando o nível alfabético, integrante do projeto da escola.

Atividade 4 – Aluno de 11 anos. Apresentou grande variação do nível silábico-alfabético ao alfabético, integrante do projeto da escola.

Presenciamos em sala o que Ferreiro (2011, p.40) comenta sobre a prática de Ana Teberosky em sua pesquisa, quando afirma que

[...] as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a discussão a respeito da representação escrita da linguagem, se torna prática escolar.

No segundo momento, iniciamos contando um pouco da história da poesia visual aos alunos. Sobre as formas e escrita: comentamos a possibilidade de compor tanto como contorno a imagem desejada a representar, quanto na

possibilidade da escrita preencher a imagem, explicamos que a poesia visual se aproxima do acróstico por ter a opção de escrever palavras cruzando-as e compondo conforme as letras se combinam. Sobre o uso do espaço: que deveria ser de forma harmoniosa, se possível todo espaço do papel. Questionamos se conheciam a poesia visual ou palavras escritas de forma semelhante, entre outras questões.

Após esta explanação, apresentamos alguns impressos com Poesia Visual e deixamos disponíveis no quadro para que os alunos pudessem apreciar. Distribuimos a atividade e avisamos qual era a proposta. O tema era livre, as palavras poderiam ser qualquer uma que soubessem ou quisessem escrever e colorir também era opcional.

Vários alunos reclamaram solicitando atividade escrita no quadro para copiar, mas pra nossa surpresa os dois alunos que não participavam das atividades pediram papel, pois queriam “desenhar”. Entre escrita e desenho, predominaram os desenhos. Ao final tínhamos dezenove produções, sendo treze com desenhos e palavras e seis só com desenhos.

Destacamos abaixo as atividades dos alunos, integrantes do projeto da escola, acompanhados em análises anteriores.

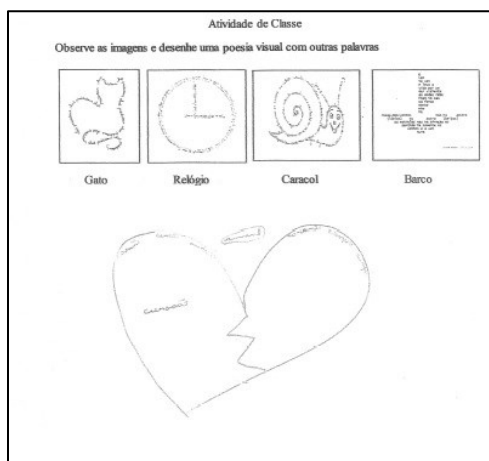


Imagem 22 - Produção da Aluna (Dez anos)

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos que a aluna apresentou apenas uma palavra (CORAÇÃO), mas estava distraída ajudando os colegas na escrita de suas produções, pois segundo

ela já sabia ler e escrever. Identificamos uma escrita autônoma, mas alguma dificuldade quanto ao entendimento da proposta.

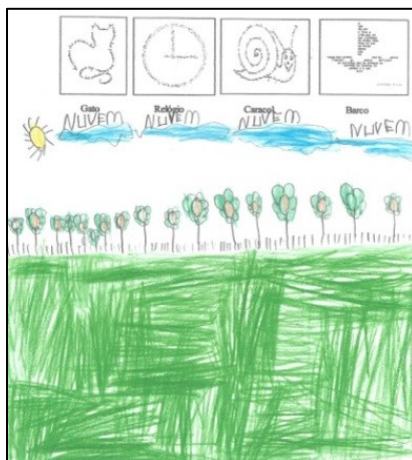


Imagem 23 - Produção do Aluno (Oito anos)

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa produção observamos que o aluno se concentra em caprichar no desenho, entende o contexto de onde deve escrever a palavra (NUVEM), articula a ideia espacial explicada, fazendo uso de todo espaço para sua representação imagética. No entanto, a escrita é restrita e não diversificada, demonstrando dificuldade em articular a representação escrita e icônica na atividade.

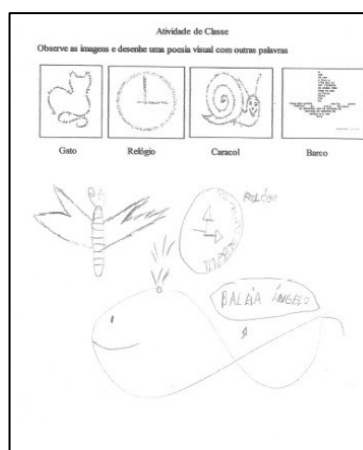
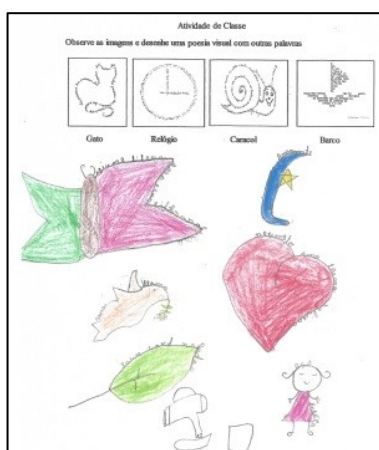


Imagem 24 - Produção dos Alunos (Onze e dez anos)

Fonte: Elaborado pela autora

Atividades de dois alunos fora de faixa etária, na qual encontramos maior autonomia na escrita e nas imagens, diferenciando de outros alunos. A primeira escreveu: TRITESA (tristeza), AMO, CIUME (ciúme), SETIMETO (Sentimento),

SOLIDAO (solidão), BOA, BONECA, FOLA (folha), apresentando uma escrita variando entre a alfabética e a ortográfica. Notamos a articulação na representação escrita estar ligada à icônica, em uma mensagem direcionada a sentimentos.

A segunda atividade é de um aluno que não participa, mas assim como em resposta ao retrato chinês, ele avisou que iria escrever pouco (BALEIA, RELÓGIO) e o que queria. Mostrando mais uma vez, sua autonomia em ler e escrever, mesmo sendo considerado não alfabetizado. Sua mensagem esta diretamente ligada segundo o aluno ao que ele representa. Observamos que em vários trabalhos os alunos conseguem expressar, entre outros, seus sentimentos.

No entanto, as atividades abaixo mostram que alguns alunos normalmente copiam uns dos outros, afastando o observador de saber quem está copiando e quem tem autonomia na escrita. Aparecem escritas nas duas atividades NUVE (nuvem), CORAÇÃO, PÍRULÍTO (pirulito), FOLHA, BOBOLETA (borboleta), Kalaco (Caracol) com poucas variações na escrita.

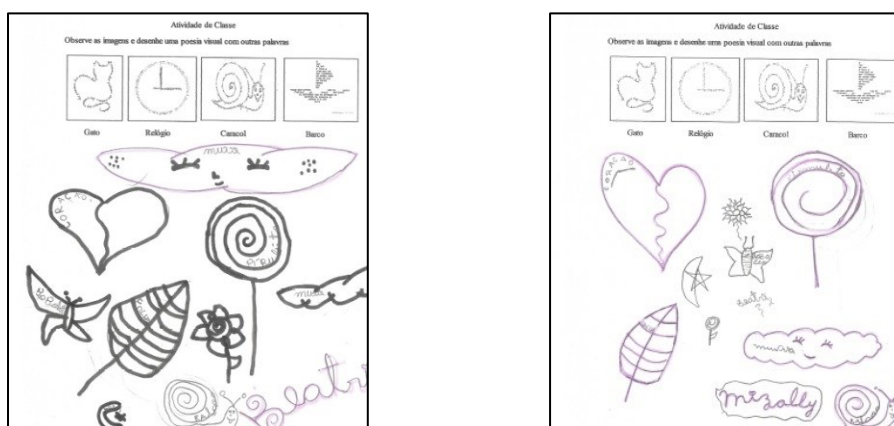


Imagem 25 - Produção dos Alunos (Nove anos).

Fonte: Elaborado pela autora

Apesar do uso do espaço, escrita de várias palavras e articulação de ideias, não identificamos uma relação entre as palavras, conforme atividade acima. As demais produções pouco se distinguem das apresentadas na diversidade de palavras escritas. Nas observações, reflexões, análises e propostas, estávamos cientes que não queríamos avaliar os resultados quanto produtivos ou improdutivos, mas observar o processo de compreensão e aprendizagens dos alunos. Vimos que a aproximação aos alunos proporcionaram várias reflexões, sobre atividades coerentes, material didático, recursos e estratégias a serem aplicadas. No entanto, um retorno seria pertinente para uma nova abordagem, assim como realizada no

quinto ano, para que os alunos pudessem com um novo olhar construir outra(s) proposta(s). Atentamos para a docente que ao final de nossa participação realizava leituras em sala de livros paradidáticos, enquanto os alunos estavam copiando. Entendemos que a aprendizagem demanda, além de tudo, um ambiente propício.

A poesia visual apesar de estar presente em livros didáticos, ainda é ausente em sala de aula. Proporcionar aos alunos sua produção é aproximar a turma de um recurso comunicativo tão presente em nossa sociedade atual, onde a relação escrita e imagem se fundem apresentando uma mensagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos estas considerações refletindo sobre o objetivo deste trabalho que visou analisar o processo de alfabetização de discente fora de faixa etária, almejando até então contribuir. No entanto, a maior aprendizagem certamente foi nossa.

Aprendemos não só com os teóricos, mas nas reflexões sobre as práticas pedagógicas, nas leituras das especificidades dos alunos com distorção idade-série, observando as dificuldades em suas aprendizagens, mas as relações entre professores e alunos, e entre alunos, superaram todas as questões anteriores. São elas que determinam as práticas, as aprendizagens e os rendimentos na escola. Aprendemos que observar o aluno garante entender suas necessidades e anseios, contribuindo assim para uma prática pedagógica sistematizada (SOARES, 2020; MORTATTI, 2010).

Consideramos atendida a questão da pesquisa, pois o gênero textual representa significativa contribuição para a aprendizagem do sistema de escrita, visto que em algum momento farão parte de usos sociais no cotidiano do estudante, seja na escrita, leitura ou na oralidade. No caso da Poesia Visual, independente do domínio do sistema de escrita do aluno, observamos que por tratar a imagem e a escrita uma fusão a qual permite a leitura de uma ou de outra, causa no leitor seu entendimento e inferência pela experimentação visual (BACELAR, 2001). Assim, ao apresentarmos a proposta de produção da poesia, apesar das dificuldades dos alunos na leitura e na escrita, houve uma interação e produção autônoma. Com itens a considerar e corrigir em propostas posteriores. No entanto, apresentaram um entendimento da proposta, com considerável quantitativo de alunos que relacionaram imagem e escrita intencionando mensagens.

Encerradas as atividades de campo, anotações, reflexões e longos estudos, iniciamos as considerações. Mas, para chegar neste momento, um planejamento foi realizado e como não poderia deixar os estudos, “visitamos” um livro de Luckesi (2011) buscando talvez um apoio as reflexões. Encontramos um trecho que expressava sobre o ato de planejar, mas, sobretudo sobre comprometimento. Segundo Luckesi (2011, p.125)

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma “atividade-de-meio”, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade. Situe-se onde se situar, é um ato axiologicamente comprometido.

A busca em aprender e sermos comprometidos com a educação estava em pauta por todo período deste trabalho. Nos estudos e contextos, na sala de aula, no questionamento do aluno e nos nossos próprios.

Refletir sobre o trabalho é observar que compromisso assumiremos depois de encerrado, ou iniciado? As questões não se encerram, mesmo sabendo que realizamos uma intervenção em um quinto ano do ensino fundamental I, no qual não conhecíamos os históricos dos alunos e conseguimos êxito. E, realizamos atividades em uma turma do terceiro ano, igualmente dos anos iniciais, e por mais micro que possa parecer o trabalho, observamos e aprendemos muito mais que almejamos.

Entre essas e outras observações sobre os estudantes do terceiro ano, foram identificados vários níveis de escrita, durante as abordagens pedagógicas realizadas entre as quais pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro, alfabético e ortográfico (com correções a realizar). Entretanto, alguns alunos, apresentavam necessidade de um acompanhamento mais sistematizado no que se refere à aquisição da escrita por ter grande dificuldade em expressar de forma autônoma suas respostas na elaboração de atividade espontânea.

A turma seguia uma rotina de atividades que demandavam cópias constantes, sendo talvez um fator influente para a não autonomia de escrita dos alunos. Em todas as atividades propostas, notamos estudantes aguardando a resposta ser escrita no quadro ou copiavam do colega, sem entender a palavra. Verificamos esta prática pontualmente nas respostas do retrato chinês, na poesia visual e nas atividades registradas em seus cadernos.

É extremamente relevante a interação professor e aluno, em turmas de alunos com distorção idade-série. Saber suas dificuldades de aprendizagem e interação com os colegas, no desenvolvimento do conhecimento, bem como em quais condições socioeconômicas se situam. Sabemos, entretanto, que a interação

em turmas numerosas é complexa, visto a que observamos neste trabalho, refletindo diretamente nos resultados da aprendizagem.

Sentimos falta de práticas de leitura, realizadas pelos alunos, de escritas espontâneas, de atividades com recursos didáticos diferenciados. Para tanto, existia material na instituição, mas o comportamento da turma, segundo a docente e a gestora, comprometia seu uso.

Para que todas as observações e questionamentos fossem realizados, respeitamos a permissão dos alunos em nos aproximar e assim interagir. Isso refletiu diretamente em conseguir a realização de atividades, na escuta das histórias, contadas ou lidas, e nas intervenções individuais, nas quais aprendemos tanto.

Repensar práticas, estratégias, modos de educar e até dialogar com estes alunos, foram os maiores desafios. Vimos suas dificuldades em aprender, outros se mantiveram distantes e a insatisfação era visível. Relevar as dificuldades enfrentadas e seguir não é nossa intenção, mas refletir o momento, repensar as práticas, criar e recriar as possibilidades de aprendizagem sob as várias perspectivas docente e assim quem sabe contribuir com o processo de alfabetização do aluno.

REFERÊNCIAS

ALAMI, Sofhie; DESJEUX, Dominique; GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. **Os Métodos Qualitativos**. Tradução de Luiz Alberto S. Peretti. Petropólis, RJ: Vozes, 2010.

BACELAR, Jorge. Poesia Visual. Arquivo Digital da PO.EX - **Poesia Experimental Portuguesa**: Universidade da Beira Interior, 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>>. Acesso em: set./2019.

BARCELLOS, Renata da Silva de. Poesia Visual no Brasil: Wladimir Dias Pino e Tchello D'Barros. **Revista Dissertar**, v.1, n. 30, p. 235-249, ano XIV, 2018. Disponível em: <<http://revistadissertar.adesa.com.br/index.php/revistadissertar/article/view/248/436>> Acesso em: ago./2020.

BATISTA, Liliane Francisca. **A Poesia visual pede (espaço) na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018. 128f. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B2BKZH>>. Acesso em: ago./2020.

BELINSKY, Tatiana. **Aparências enganam**. Ilustrações Cristina Biazetto. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_s_ite.pdf>. Acesso: set./2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicador apresenta distorção idade-série para ensino fundamental e médio**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira \(INEP\). **Resumo Técnico do Estado de Pernambuco**: Censo da Educação Básica 2019. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Pernambuco++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/28c774bd-277b-416a-aeb1-5ca49ab392b1?version=1.0>>. Acesso em: ago./2020.](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicador-apresenta-distorcao-idade-serie-para-ensino-fundamental-e-medio/21206#:~:text=Ensino%20fundamental%20%E2%80%93%20A%20pesquisa%20mostrou,26%2C1%25%2C%20respectivamente.>>. Acesso em: ago./2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília:1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: dez./2019.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos 1950 – 1960**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975. Disponível em: <https://monoskop.org/images/1/1f/De_Campos_Pignatari_De_Campos_Teoria_da_poesia_concreta_Textos_criticos_e_manifestos_1950-1960_2a_ed.pdf>. Acesso em: ago./2020.

FERRAZ, Maria Heloísa. C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e proposições**. 2.ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v.6).

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfab_etizacao.pdf>. Acesso em: abr./2021

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1981. (O Mundo, Hoje, v.10). Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/acao_cultural_liberdade.pdf>. Acesso: out./2019

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 49p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. **Poesia Visual & Movimento: Da página impressa aos multimeios**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. 369f. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27392/R%20-%20T%20-%20GUIMARAES,%20DENISE%20AZEVEDO%20DUARTE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: ago./2020

LUCKESI, C. C. Por uma prática Docente Crítica e Construtiva. In: LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. Disponível em: <https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/MARCUSCHI-Luiz-Antonio__O-processo-de-producao-textual.pdf> Acesso: set./2020.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da Alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Revista Poíesis**, v.11, n.20, jun./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v11e202017324-343>>. Acesso em: fev./2021.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>>. Acesso: fev./2021.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. In: **Caderno de Formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v.2, p.23 - 35. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf>. Acesso: nov/2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Camila Ferreira. **Distorção idade-série na educação básica**. JusBrasil, 2013. Disponível em: <<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: dez./2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44 p.329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>>. Acesso em: fev./2021.

MOURA, Dayse Cabral de. **A Rainha Dandara e a Beleza dos Cabelos Crespos**. Ilustração: Rosa Tenório – recife: Editora UFPE, 2017.

PAROS, Felipe Martins. Mulheres, Poesia Concreta, Poesia Visual e Poesia Experimental no Brasil e em Portugal dos anos 60 aos 80. In: **Anais do 27º Encontro da associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2018. São Paulo: Universidade estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018, p. 804-818. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro____PAROS_Felipe_Martins.pdf>. Acesso em: ago./2020.

SALGADO, Marcus Rogério. Poesia e Artes Plásticas na Obra de Neide Sá. **Revista Convergência Lusíada**, n. 34, p. 188-133, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://convergencylusiada.com.br/rcl/article/view/28/28>>. Acesso em: set./2020.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: SANTOS, Carmi Ferraz; Mendonça, Márcia, CAVALCANTE, Marianne C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf>> Acesso: fev./2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Artmed Editora. n. 29, p. 96-100, fev./2004. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso: maio/2021.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

SOARES, Magda. As Condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. (Orgs.). **Leitura**: Perspectivas Interdisciplinares. 5 ed. 6ª reimpr. São Paulo: Ática, 2004. p.18-29.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed.11 Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128p.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; n. 25,p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: abr./2019

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de Leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6.ed. – Porto Alegre: Artmed,1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula. In: **Caderno de Formação**: formação de professores didática dos conteúdos. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v.2, p.101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381259/1/caderno-formacao-pedagogia_10.pdf> Acesso: nov/2020

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEBEROSKY, Ana. Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem da Leitura e da Escrita. In: CARDOSO, Beatriz.; TEBEROSKY, Ana. (Org). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.30-45.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v.15).

UNICEF. **Panorama da Distorção Idade-Série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: ago./2020.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr./Sr. ^a ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada ALFABETIZAÇÃO DE DISCENTES FORA DE FAIXA ETÁRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM A POESIA VISUAL integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, analisar o processo de alfabetização de discentes fora de faixa etária nos anos iniciais do ensino fundamental I, em Escola Pública Municipal, e será realizada por Eliete Vieira Corrêa de Araújo, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de observação participante, entrevista aberta, com utilização de recurso de diário de campo, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

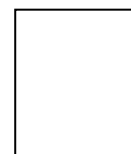
Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participarei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, 20 de Agosto de 2019.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a



Impressão do dedo polegar
caso o/a participante não saiba
assinar.