
A criança, a alfabetização e o trabalho docente nos cadernos do Ceale: caminhos e pontes com a perspectiva dialógica e discursiva

The child, the literacy and the teaching practice in the “cadernos CEALE”: paths and bridges to the dialogical and discursive perspective

Niños, alfabetización y trabajo docente en los “cuadernos CEALE”: caminos y puentes desde la perspectiva dialogica y discursiva

Vanessa Cristina Giroto¹

 <https://orcid.org/0000-0003-2802-7240>

Geisianne Fernandes²

 <https://orcid.org/0009-0009-3620-8966>

Mônica Regina dos Santos³

 <https://orcid.org/0000-0002-0796-5740>

Resumo: Este artigo investiga discussões presentes em alguns dos cadernos da Coleção Alfabetização e Letramento, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa adotou uma perspectiva qualitativa, de abordagem documental, com ênfase em uma leitura exploratória e informativa (Salvador, 1978). Buscou-se suporte teórico em autores como Freire (1967,1987), Geraldi (1985), Mortatti (2020), Smolka (1999), os quais, no Brasil, fundamentam uma perspectiva dialógica e discursiva da alfabetização. Pode-se concluir que os cadernos da Coleção Alfabetização e Letramento abarcam importantes discussões teóricas e práticas no campo da alfabetização. Com relação aos conceitos de “criança” e de “trabalho docente” os documentos da Coleção estão alinhados à perspectiva dialógica e discursiva. Por outro lado, os documentos mobilizam mais vezes a categoria “letramento”, no lugar da alfabetização. O letramento não encontra respaldo nas discussões desenvolvidas no contexto brasileiro segundo uma perspectiva dialógica e discursiva da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Criança. Diálogo.

¹ Doutora em Educação (UFSCar, 2011). Docente do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas/MG (UNIFAL/MG), Brasil. Coordenadora do grupo de pesquisa “Educateliê (CNPq, 2019). E-mail: vanessa.giroto@unifal-mg.edu.br

² Pedagoga formada pela Universidade Federal de Alfenas/MG (UNIFAL/MG), Brasil. Membro do grupo de pesquisa Educateliê (CNPq, 2019). E-mail: geisiannefnds@gmail.com

³ Mestranda em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Membro do grupo de pesquisa Geplolei. E-mail: monicasantosmestrado@gmail.com

Abstract: This article focuses on discussions found in some of the volumes (Cadernos) of the Literacy and Lettering Collection (Coleção Alfabetização e Letramento), from the Center for Literacy, Reading and Writing - Ceale/UFMG. The research adopted a qualitative and documentary approach with emphasis on exploratory and informative reading (Salvador, 1978). Theoretical support was sought from authors such as Freire (1967,1987), Geraldi (1985), Mortatti (2020), Smolka (1999), who, in Brazil, have based a dialogical and discursive perspective on literacy. It can be concluded that the volumes in the Literacy and Lettering Collection cover important theoretical and practical discussions in the field of literacy. Regarding the concepts of "child" and "teaching work", the documents in the Collection are aligned with the dialogical and discursive perspective. On the other hand, they mobilize the category of "literacy", which does not find support in the discussions developed according to a dialogical and discursive perspective of literacy.

Keywords: Literacy. Child. Dialogue.

Resumen: Este artículo se centra en las discusiones presentes en algunos de los cuadernos de la Colección Alfabetización y literacy, del Centro de Alfabetización, Lectura y Escritura de Resumen: Ceale/UFMG. La investigación adoptó una perspectiva cualitativa, con un enfoque documental, con énfasis en una lectura exploratoria e informativa (Salvador, 1978). Se buscó apoyo teórico en autores como Freire (1967,1987), Geraldi (1985), Mortatti (2020), Smolka (1999), quienes, en Brasil, basan una perspectiva dialógica y discursiva sobre la alfabetización. Se puede concluir que los cuadernos de la Colección Alfabetización y literacy abarcan importantes discusiones teóricas y prácticas en el campo de la alfabetización. En cuanto a los conceptos de "niño" y "trabajo docente", los documentos de la Colección se alinean con la perspectiva dialógica y discursiva. Por otro lado, los documentos movilizan la categoría de "letramento" en lugar de la categoría alfabetización. El letramento no encuentra apoyo en las discusiones desarrolladas en el contexto brasileño según una perspectiva dialógica y discursiva de la alfabetización.

Palabras-clave: Alfabetización. Niño. Diálogo.

Percorrer horizontes: enxergando caminhos⁴

Gostaríamos de iniciar as discussões neste artigo problematizando nossa compreensão a respeito da criança como sujeito crítico, de aprendizagem e de afeto. Essa visão mobiliza diretamente as nossas escolhas e as nossas ações, incluindo a maneira como organizamos o espaço educativo para e com elas, espaço esse que pode proporcionar autonomia ou dependência, encorajar ou desestimular suas aprendizagens. Enxergar as crianças como sujeitos de direitos e atores sociais que brincam, que aprendem, que ensinam e que precisam ser amadas é indispensável para a promoção de uma sociedade ética e crítica. Respeitá-las e garantir as condições básicas para o seu crescimento saudável e seguro é nos entendermos humanos(as).

Focalizar o trabalho educativo realizado por pessoas adultas em prol de crianças que estão em fase de alfabetização é essencial para compreender que tais escolhas têm impactos teóricos, políticos e sociais que envolvem o campo da alfabetização. Nesse sentido, dentre as inúmeras discussões que permeiam os cadernos da Coleção Alfabetização e Letramento do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abordamos algumas escolhas, que

⁴ Trata-se de um artigo que é fruto de um trabalho de conclusão de curso (2023), orientado pela Prof.^a Dr.^a Vanessa Cristina Giroto, da Universidade Federal de Alfenas (Unifal).

compõem este artigo: a discussão sobre criança e infância; alfabetização; trabalho docente, e as discussões sobre essas mesmas categorias discutidas por uma perspectiva dialógica e discursiva, tendo como base os estudos de Freire (1967, 1987), Geraldi (1985), Mortatti (2020), Smolka (1999), por serem autores que reconhecidamente inauguram o campo da alfabetização dialógica e discursiva, respectivamente.

Com relação à coleção, podemos afirmar que são 24 cadernos divididos em duas coleções: Instrumentos da Alfabetização e Alfabetização e Letramento, lançadas em 2005 pelo Ceale em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O Ceale (2012) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Na página deste centro, podemos encontrar informações a respeito do acervo, que reúne “teses e dissertações sobre alfabetização, leitura e escrita, livros didáticos, cartilhas e manuais de leitura, arquivos privados, livros infantis e juvenis de literatura, cadernos de professores e alunos”. A confiabilidade transparecida pelo órgão é confirmada pelo acervo que pode ser encontrado na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG e está disponível gratuitamente no site da instituição⁵.

Levando em conta a qualidade da coleção, pode-se afirmar que os cadernos da coleção foram utilizados para a realização de cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada em 2004 pelo MEC, cuja centralidade eram os estudos em alfabetização e linguagem. As atividades da rede foram encerradas no ano de 2014.

Para fins de elaboração deste artigo, vamos nos deter à apresentação do material disponibilizado apenas na coleção Alfabetização e Letramento por entender que suas discussões são suficientes para contemplar o debate que iremos fazer. Essa coleção é formada por 17 cadernos distribuídos em três eixos: 1- “Fundamentos teórico-metodológicos e práticas”, que visam auxiliar no processo inicial da alfabetização; 2. “Práticas e fundamentos psicolinguísticos”, no intuito de contribuir para o planejamento e a organização de contextos e ocasiões de aprendizagem; e 3. “Fundamentos metodológicos e práticas”, que explicam as características de nosso sistema de escrita, os processos de leitura, escrita e produção de textos, bem como as relações entre oralidade e escrita e os processos psicolinguísticos envolvidos no aprendizado da língua escrita.

Parafraseando Manoel de Barros (2000), este artigo tem como objetivo mobilizar discussões que nos façam enxergar caminhos de diálogos, não para “repetir o que já foi dito até ficar diferente”, também não pretendemos “desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não

⁵ Ver: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>.

pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia”. Pretendemos construir pontes no campo da alfabetização, caminharmos juntos(as) e esperar.

Percorrer horizontes: construindo pontes

Iniciamos o diálogo com os cadernos do Ceale afirmando que a compreensão do campo da alfabetização não é um simples “[...] jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra” (Freire, 1987, p. 10).

Nesse sentido, compreendemos a escola como um espaço possível para a construção de um espaço de diálogo em que a criança possa dizer sua própria palavra. E para isso, é preciso que o espaço educativo promova a autonomia das crianças, considerando o conhecimento que elas trazem, seus questionamentos e opiniões sobre determinado conteúdo e tentar explorar o seu contexto social/familiar. Quando o(a) professor(a) não se apropria de fato dessa postura, a tentativa de diálogo acaba sendo frustrada. A criança fala, expõe seu ponto de vista, mas sua contribuição não é levada em consideração, não é explorada. Isso se torna tão problemático quanto adotar uma postura bancária, pois de que adianta dar espaço para que a criança contribua se o que é exposto por ela continuará sendo irrelevante? É preciso dialogar com a criança de forma sincera, empática e humana.

Além das questões do diálogo e da rigorosidade que são centrais no trabalho docente, temos que considerar também a importância de o(a) professor(a) desenvolver o hábito e a apreciação pela leitura, lendo de artigos científicos a romances:

[...] é preciso oferecer o melhor, e, para isso, também o professor deve sempre avançar na formação de seu gosto estético. Precisa ler literatura para si, para sua idade adulta, não apenas para escolher o que vai oferecer a seus alunos... Se não gosta de ler e de escrever, se não é leitor da boa literatura, como vai ensinar seus alunos? (Mortatti, 2020, p. 71).

Paulo Freire também nos ajuda a compreender essa relação a partir do seu compromisso com o ato de ler e de escrever como processo de emancipação, que ele defendeu desde a década de 1960. A discussão sobre alfabetização se faz necessária pelo reconhecimento de que esse processo é bem mais amplo do que apenas o ato de proporcionar aos sujeitos atividades restritas ao espaço escolar, pois entendemos, assim como o autor, a alfabetização como um ato político e ideológico. Nesse sentido, vale ressaltar que o espaço escolar é formado por uma heterogeneidade de sujeitos com culturas, realidades, experiências e expectativas diferentes, o que implica diretamente que a prática pedagógica do(a) professor(a) deve atender às necessidades das crianças.

O processo que envolve a criança, a alfabetização e o trabalho docente deve ter como centralidade a promoção de um ambiente de diálogo e interação intenso sem hierarquização e que tem a aprendizagem da criança como centralidade, além da valorização do contexto em que elas estão inseridas. A ideia de considerar o diálogo como central na aprendizagem rompe com o padrão, muitas vezes, autoritário em que nos deparamos nos diferentes cenários educativos. Esse padrão autoritário é nomeado por Freire (1987) como "educação bancária", ou seja, aquela educação em que os(as) estudantes apenas repetem e memorizam os conteúdos transferidos pelo educador e educadora, conteúdos esses, muitas vezes, distantes da realidade em que os discentes estão inseridos. A característica autoritária da educação bancária não estimula a criticidade e impede que os(as) estudantes façam suas próprias leituras: da palavra e do mundo.

Desse modo, compreende-se que a educação deve se destinar para a humanização e libertação dos indivíduos, tornando possível uma escuta sensível e interações que promovam a transformação do contexto, como proposto por Freire (1987). Portanto, faz-se necessário que, durante o processo de ensino e de aprendizagem, as crianças sejam estimuladas criativamente para que possam dizer suas próprias palavras, já que os indivíduos se fazem pela palavra, na ação e na reflexão: “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (Freire, 1987, p. 50).

Ao mesmo tempo em que identificamos o desejo que as crianças digam suas palavras, sabemos que, em muitos momentos, no contexto escolar, os indivíduos encontram-se impossibilitados de dizerem suas próprias palavras, de expressarem seus sentimentos, anseios e vontades. É o que nos relata Geraldi (1985, p. 16) quando afirma que:

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar.

Os dois autores nos ajudam a perceber que a interação dialógica com as crianças, a partir de seus contextos, é essencial para a compreensão da palavra dita e escrita: “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p. 51).

A linguagem, nessa perspectiva, é crucial para o processo de apropriação do conhecimento, assim como também afirma Smolka (1999, p. 68): “não é o ‘pensamento individual que se insere na realidade objetiva e comum’, mas é a realidade social e funcional da ‘palavra’ que, entre outras coisas, constitui a subjetividade. Nesse sentido, o discurso interior traz marcas do discurso social”.

Geraldi (2021), por sua vez, afirma que o processo de alfabetização é definido por meio de razões políticas, ou seja, como é adaptada às necessidades e técnicas do que se faz necessário em um determinado momento social, como uma prática somente para áreas específicas. A linguagem não é um código, as pessoas agem por meio dela e os significados são atribuídos quando essa linguagem é crítica e pronunciada pelas próprias crianças.

Ainda de acordo com Geraldi (1985, p. 17),

[...] muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente [...].

Nessa perspectiva de alfabetização que assumimos, ou seja, a discursiva e dialógica, é impossível separar palavra e contexto social. Compreendemos, assim como Geraldi (2011), que a alfabetização é construção de sentidos e não uma atividade técnica de decorar, decodificar o alfabeto. De acordo com o autor: “as crianças, no processo de aquisição da linguagem, não aprendem primeiro os sons da língua para depois falarem, mas falando tomam consciência do contínuo discretável dos sons (fones) e mais tarde deles extraem também o sistema fonológico da língua” (Geraldi, 2011, p. 13).

Partindo desse mesmo ponto de vista, Mortatti (2020, p. 17-18) aponta a importância do professor alfabetizador na construção dos conhecimentos por parte dos educandos, no sentido de estimular a educação crítica. Ela afirma que: “o que não sabem por conta própria, não sabem”. É necessário, sempre, perguntar: ‘o que é isso?’ É preciso sempre suspeitar do que parece natural. Formular dúvidas não é indicativo de ‘burrice’. Ao contrário, indica reflexão”.

Assim, diante do exposto, torna-se essencial resgatarmos alguns questionamentos, propostos por Smolka (1999, p. 71): “é importante, então, levar em conta, numa análise da linguagem escrita, suas condições e funções: a escrita ‘De quem? Para quem? Para quê? Como? Quando? Onde?’”. E acrescentamos outros questionamentos: como levar em conta a subjetividade das crianças em seus contextos, para que assim consigam ser alfabetizadas de uma forma que lhes faça sentido, e não meramente por transferências de conteúdos mecanizados? De que maneira o professor deve atuar para alcançar esse objetivo?

Portanto, na tentativa de responder a algumas dessas indagações, fomos buscar no diálogo com os cadernos do Ceale algumas pontes para percorrermos esta caminhada.

Percorrer horizontes: conhecer as pontes e andar sobre elas

Apresentamos, na sequência, a caminhada que seguimos em nosso estudo que buscou compreender as categorias “criança”, “alfabetização” e “trabalho docente”, presentes nos cadernos da

Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale da UFMG. Primeiramente, a leitura do material foi realizada de forma exploratória, para depois ser realizada de maneira mais aprofundada com o propósito de buscar uma informação para responder a questões específicas (Salvador, 1978).

A análise documental foi o método de investigação escolhido principalmente pela facilidade no acesso aos materiais e pelo caráter exploratório da pesquisa. Para o tratamento e análise dos dados, foram utilizados os procedimentos qualitativos que, segundo Creswell (2007), são fundamentalmente interpretativos por incluir a análise do material de forma a selecionar categorias. O autor afirma que, nesse tipo de abordagem, o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.

Dessa forma, sinalizamos que não nos foi possível deixar de lado as interpretações pessoais. Porém, fizemos essa leitura com base em um rigor ético, científico e não leviano. Portanto, a escolha pela análise dos cadernos do Ceale se deu pelo interesse em aprofundar o estudo do material em virtude da credibilidade do órgão responsável pela criação e organização dos cadernos e pelo fato da coleção apresentar uma descrição de conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de alfabetização, que nos interessam.

A coleção é constituída por 17 cadernos, conforme apresentado no Quadro I. Considerando a fase de leitura de reconhecimento ou prévia (Salvador, 1978), apenas três cadernos se destacam a partir da leitura dos títulos: o número **7**, o **8** e o **17**. No entanto, com o intuito de não descartar apenas pelo título um material que pudesse vir a contribuir com a temática da pesquisa, também foram analisados os sumários dos cadernos restantes de forma a verificar em quais desses documentos teríamos mais elementos para discutir as categorias “infância e criança” e “alfabetização” e “trabalho docente”. Assim, ao realizar a segunda fase, da leitura exploratória ou pré-leitura, foram selecionados para uma análise mais aprofundada os cadernos de número **6**, **7** e **8**.

Importante destacar que levando em conta a extensão e a qualidade do material não temos como pretensão esgotar o debate. Dedicamo-nos a apresentar o que julgamos suficiente para seguirmos fazendo o diálogo com a perspectiva que assumimos: a dialógica e a discursiva, a partir das três categorias selecionadas: “infância e criança”; “alfabetização”; e “trabalho docente”.

QUADRO I – Cadernos que formam a Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale

Nº	Título	Autores(as)	Ano
01	Alfabetização e letramento	Magda Becker Soares Antônio Augusto Gomes Batista	2005
02	Língua, texto e interação	Maria da Graça Costa Val Martha Lourenço Vieira	2005
03	Conhecimento linguístico e a apropriação do sistema de escrita	Marco Antônio de Oliveira	2005
04	Leitura como processo	Delaine Cafiero	2005
05	Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução	Martha Lourenço Vieira Maria da Graça Costa Val	2005
06	A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita	Maria de Fátima Cardoso Gomes Sara Mourão Monteiro	2005
07	A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula	Isabel Cristina Alves da Silva Frade Ceris Salete Ribas da Silva	2005
08	Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer dos professores	Isabel Cristina Alves da Silva Frade	2005
09	Literatura e leitura literária na formação escolar	Aparecida Paiva Graça Paulino Marta Passos	2006
10	Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais	Maria da Graça Costa Val Else Martins dos Santos Lúcia Fernanda Pinheiro Barros Luciana Mariz Lucinéia Cristina Rezende Maria José Francisco de Souza	2007
11	Escrever é reescrever	Raquel Salek Fiad	2006
12	Desenvolvimento e apropriação da linguagem pela criança	Roxane Rojo	2006
13	As relações entre a fala e a escrita: mitos e perspectivas	Roxane Rojo	2006
14	A escolha do livro didático de português	Egon de Oliveira Rangel	2006
15	Variação linguística e ensino	Janice Helena Chaves Marinho Maria da Graça Costa Val	2006
16	A reflexão metalinguística do ensino fundamental	Neusa Salim Miranda Colaboradoras: Sandra Maria Andrade del- Gaudio Terezinha Barroso	2006
17	Orientações para as ações do formador	Isabel Cristina Alves da Silva Frade Ceris Salete Ribas da Silva	2006

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

A criança que atravessa a ponte

Conforme já abordamos na introdução deste artigo, a visão sobre as crianças e sobre a infância sofreu mudanças ao longo do tempo. De acordo com Ariès (1986), o sentimento da infância não existia na sociedade medieval e isso não significava que as crianças fossem desprezadas ou que não houvesse um sentimento de afeição por elas, no entanto, não havia uma distinção e percepção das particularidades das diferentes etapas de desenvolvimento. Portanto, “assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (Ariès, 1986, p. 156). O autor afirma que, por conta da sua fragilidade e das altas taxas de mortalidade infantil, as crianças pequenas eram invisibilizadas, então elas passavam a ingressar na sociedade dos adultos após passar por esse período crítico “em que sua sobrevivência era improvável” (Ariès, 1986, p. 157).

Em meados dos séculos XVI e XVII, percebe-se algumas mudanças no que diz respeito ao sentimento da infância nas camadas superiores da sociedade em relação às vestimentas: as crianças passaram a se vestir diferente dos adultos, distinguindo-se deles. “Essa especialização no traje das crianças, e sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e os trajes tinham uma importância muito grande, é uma prova de mudança ocorrida na atitude com relação às crianças” (Ariès, 1986, p. 157). Essa mudança no sentimento da infância também é marcada pelo surgimento de um termo que é denominado pelo autor como “paparicação”, segundo Ariès (1986, p. 158), “originalmente, esse sentimento pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças – mães ou amas” e era movido pelas sensações de relaxamento e distração que as crianças proporcionavam aos adultos por meio de sua ingenuidade, gentileza e graça. Já no fim do século XVI e no século XVII, surge o negativo da “paparicação”, gerado pelas pessoas que julgavam insuportável a demasiada atenção dada às crianças (Ariès, 1986, p. 159).

Nesse período, foi possível perceber um distanciamento dos adultos para com as crianças, principalmente no momento das refeições. “Não se considerava mais desejável que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa – sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal-educadas” (Ariès, 1986, p. 161). O autor ainda afirma que tal preocupação com a educação, a moral e a disciplina das crianças proporcionaram reflexões sobre a psicologia infantil no final do século XVI e no século XVII. “Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (Ariès, 1986, p. 163).

Já no século XVIII, uma nova inquietação surgiu: higiene e saúde física, marcando, assim, a consolidação de um novo sentimento da infância. “Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples

presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família” (Ariès, 1986, p. 164).

Atualmente, em nosso século, apesar de termos uma grande valorização e diversos estudos em prol dessa etapa do desenvolvimento infantil, sabemos que a infância ainda é negligenciada em inúmeros aspectos. Sabemos que precisamos avançar, em especial, em nossas ações de proteção e de afeto em relação a elas. Com relação especificamente à fase da escolarização, estamos de acordo com Smolka quando ela afirma que é preciso:

Privilegiar os modos singulares de falar e de pensar das crianças na apropriação da cultura; apurar o olhar e a escuta e reconhecer que palavras e gestos das crianças trazem as marcas de suas histórias e condições de vida; encorajar a vivência da escrita impregnada de sentidos; viabilizar a elaboração da consciência pela forma escrita de linguagem (Smolka, 2019, p. 25).

A partir de uma leitura mais aprofundada dos cadernos **6**, **7** e **8** da coleção, percebemos não haver uma definição específica sobre os conceitos de criança e de infância adotados pelo material. No entanto, é possível fazer uma leitura nas entrelinhas dos textos presentes nesses materiais e perceber que o ponto de vista sobre esses sujeitos vai ao encontro do que defendemos na perspectiva dialógica e discursiva, que é uma criança vista enquanto sujeito de direitos. No caderno **6**, por exemplo, diversas vezes é ressaltada a necessidade de:

[...] saber quem são as crianças, seus interesses, seu cotidiano, seus gostos culturais, suas práticas de leitura e de escrita. O que eles já sabem sobre leitura e sobre escrita também são saberes fundamentais a serem considerados nesse processo. Vivemos num mundo de escrita e nossos alunos já chegam com alguns conhecimentos sobre a língua que vivenciam em seu cotidiano. Esses conhecimentos precisam ser valorizados e considerados ao se ensinar a ler e a escrever, tendo em vista os grupos sócio-culturais aos quais os alunos pertencem (Gomes; Monteiro, 2005, p. 24).

O caderno **7** aponta uma questão a respeito das dificuldades apresentadas pelas crianças em seu processo de aprendizagem. Segundo Frade e Silva (2005), o caminho a ser percorrido não é procurar o erro, mas refletir sobre as práticas de alfabetização adotadas, além de rever o planejamento. Dessa maneira, podemos articular esse tópico com o que Smolka (1999, p. 117) afirma sobre o “banimento” de estudantes que não conseguem acompanhar o ritmo dos demais. Ela afirma que:

A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o ‘como dizem’ revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão.

Esse excerto nos revela a ausência de uma postura adulta que acolha a criança em suas necessidades e evidencia a necessidade de nós adultos proporcionarmos às crianças possibilidades de participarem da cultura escrita, por meio de nossa interação e mediação.

Nessa mesma direção, o caderno 8 retoma o tópico acerca da constante avaliação das práticas docente no seguinte trecho: “precisa observar como os alunos estão compreendendo os conteúdos ensinados, para avaliar as alterações que deve fazer em seu trabalho e no trabalho de alfabetização da escola” (Frade, 2005, p. 19), reforçando a necessidade de enxergar para além dos rótulos colocados em cima das crianças.

As autoras ainda abordam que essa questão dos rótulos precisa ser discutida e faz-se necessário nos atentarmos para a reformulação e o reagrupamento constantes dos grupos, com o objetivo de mesclá-los de forma mais heterogênea, garantindo o desenvolvimento e a participação de todos, assegurando que “nenhum grupo fique rotulado indefinidamente como grupo especial, difícil ou problemático” (Frade; Silva, 2005, p. 28).

Talvez as alternativas apresentadas pelos autores e pelas autoras discutidas neste item sejam indícios de alguns caminhos para olharmos as crianças como seres que pensam, sentem, constroem conhecimentos e amam. Talvez um dia a gente consiga compreender que as crianças são ligadas a “despropósitos” (Manoel de Barros, 2000) e é exatamente isso que indica sua “boniteza” (Freire).

A alfabetização sobre a ponte

Abordar o conceito de alfabetização de crianças é saber que esse campo é permeado de correntes teóricas que indicam escolhas políticas, para além das educativas. A perspectiva que defendemos indica a necessária união entre ensino da palavra para a compreensão do mundo e não está fora de uma discussão sobre o sujeito que lê, compreende e faz uso social daquilo que aprendeu.

Pensamos a alfabetização como possibilidades de criação de sentidos e não apenas como a simples aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, como os grafemas e os fonemas. O conceito de alfabetização defendido por Freire desde a década de 1960 assume a postura de que o sujeito só está alfabetizado quando ele sabe usar de forma crítica (competente?) a leitura e a escrita nas situações sociais, mobilizando os diferentes processos cognitivos que envolvem essa habilidade.

Outro argumento importante para a discussão da natureza social da alfabetização pode ser encontrado nos escritos de Smolka (1999), a respeito do conceito de alfabetização enquanto processo discursivo. Ela afirma que esse modo de conceber a alfabetização surgiu em meados da década de 1980, a partir de interlocuções com autores no campo da psicologia, da educação e dos estudos da linguagem e de um concomitante trabalho de atuação e investigação com crianças pré-escolares e nos primeiros

anos de escolarização. Um argumento central nessa perspectiva é o da natureza social, ou da sociogênese do desenvolvimento humano:

isto significa que os modos de agir, pensar, falar, sentir das crianças vão se constituindo e adquirindo sentido nas relações sociais. Destaca-se, assim, a fundamental importância da mediação e da participação de outros na construção do conhecimento pela criança, bem como a concepção de linguagem como produção histórica e cultural, constitutiva dos sujeitos, da subjetividade e do conhecimento. Ou seja, a forma verbal de linguagem como modo de interação – como produção e produto humanos – afeta, constitui e transforma o desenvolvimento e o funcionamento mental dos sujeitos (Smolka, Glossário Ceale).

Os estudos do campo da alfabetização dialógica e discursiva estão ancorados no aspecto discursivo da atividade mental da criança e não apenas em seu aspecto cognitivo. Tanto Freire quanto Smolka nos ajudam a compreender que a ênfase na relação social e na prática dialógica – interações sociais – é que caracterizam a dimensão dialógica e discursiva. Portanto, a escolha por apresentar a categoria de alfabetização presente nos cadernos do Ceale não tem como objetivo caracterizar uma corrente como certa e a outra como errada. Enquanto ciência, trazemos para o debate aquilo que defendemos em diálogo com outras correntes.

Constatamos que prevalece o conceito de letramento em toda a coleção, porém conseguimos identificar algumas conexões com a perspectiva de alfabetização dialógica e discursiva, como, por exemplo, o que aparece no **sexto** caderno, a respeito da relação entre a aprendizagem e a cultura:

aprender a ler e escrever diz respeito à aprendizagem de uma determinada linguagem escrita e, portanto, de uma determinada cultura ou de diversas culturas, que podem ser bastante diferentes das que são aprendidas via linguagem falada, no grupo familiar. Isso não quer significar que quando se aprendem diferentes dialetos, aprendem-se, necessariamente, outras culturas; mas significa, sim, que se podem aprender variações da mesma cultura (Gomes; Monteiro, 2005, p. 19).

Consideramos o item **1.2** do caderno como um dos que mais se aproxima do conceito que defendemos, ou seja, a ideia de que “as culturas são construídas nas interações do dia-a-dia dos grupos humanos e, portanto, também das salas de aulas de que fazemos parte nós e nossos alunos” (Gomes; Monteiro, 2005, p. 20). Em Freire (1987, p. 13) encontramos que a alfabetização:

[...] não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: é criadora. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pelas ‘práxis’, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, examine. Palavra que diz e transforma o mundo.

O autor nos auxilia a compreender que as relações que estabelecemos com o outro, por meio da linguagem, auxiliam as crianças não apenas a aprenderem a escrita da palavra, mas, acima de tudo, a dizer sua própria palavra. Assim, defendemos uma alfabetização pautada em um processo dialógico, em que o(a) professor(a) não apenas ensina as características, peculiaridades, funções e formas de funcionamento da língua, mas que respeite as diferentes formas de dizer das crianças e que as auxilia a expressar palavras e, também, sentimentos.

Além disso, no item 1.3 do caderno de número **6**, as autoras trazem a discussão a respeito das relações entre desenvolvimento e aprendizagem na apropriação da leitura e da escrita e apresentam brevemente a abordagem discursiva, com especial foco nos estudos de Smolka (1999) e nas discussões que a autora faz o fato de que “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (Gomes; Monteiro, 2005, p. 32).

Da mesma forma, a crítica ao processo de alfabetização como simples decodificação foi amplamente realizada por Freire (1967), em suas críticas às cartilhas. Ele afirma que:

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, lições que falam de ASA — ‘Pedro viu a Asa’ — ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. ‘Eva viu a uva’. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, 1967, p. 104).

A alfabetização que fosse em si um ato político e de criação foi defendida pelo autor e mal interpretada ao longo dos anos. Esse excerto dialoga com o que encontramos no caderno **8** quando Frade (2005) aborda sobre as classificações dos métodos e enfatiza que tal escolha deve levar em conta o caráter político da alfabetização, o contexto de aplicação, a escolha do universo vocabular, entre outros fatores. Como exemplo, cita o “método Paulo Freire”, (entre aspas) “de caráter silábico, mas que prioriza o sentido e a compreensão crítica do mundo, por meio da escolha das palavras a serem trabalhadas, eliminando, portanto, o controle artificial do vocabulário” (Frade, 2005, p. 30). Ao longo deste caderno podemos compreender um esforço das autoras em demonstrar que os conteúdos da alfabetização devem girar em torno da oralidade, da leitura, da cultura e do sistema de escrita e da produção de textos.

Retomando as discussões presentes no caderno **8** a respeito dos métodos, concordamos com Frade (2005, p. 11) quando ela afirma que “a alfabetização vai muito além de métodos e “não-métodos e de paradigmas teóricos rígidos”; é preciso considerarmos o processo da criança.

As discussões levantadas nesses cadernos nos fazem retomar as críticas de Freire (1992) sobre os métodos que infelizmente, ainda nos dias atuais, imperam em nossas escolas. Para o autor, “a leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra” (Freire, 1992, p. 41). Portanto, concordamos que a palavra “método Paulo Freire” deva ser escrita entre aspas, o que indica um caráter político da educação que não pode ser reduzido a um método.

Talvez estejamos chamando a centralidade do debate para a construção de um trabalho docente que reconheça na criança a necessidade de se valorizar a leitura de mundo, muito antes de se ensinar as palavras. Talvez uma utopia na construção dessas pontes. E, para nós, assim como para Freire: “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (Freire, 1979, p. 16).

O trabalho docente na construção da ponte

O caderno 6 apresenta-se com o objetivo de responder: “como se aprende?” – priorizando uma discussão conceitual, ou seja, a parte teórica – e “como se deve ensinar?” – trazendo reflexões de natureza procedimental, ou seja, a prática. E, no que diz respeito às orientações acerca da organização e trabalho docente, verifica-se a abordagem de questões mais gerais sobre o tema. O foco das discussões está em fazer o(a) professor(a) refletir e entender a importância e necessidade de partir do contexto da criança: seus conhecimentos, sua cultura local e as peculiaridades de cada indivíduo e afirma ainda que “os professores precisam prestar atenção ao período de formação e ao contexto de desenvolvimento de seus alunos” (Gomes; Monteiro, 2005, p. 14).

Além desses aspectos, também é apontado recorrentemente a indispensabilidade das interações durante o processo de ensino e de aprendizagem, referindo-se tanto às interações das crianças entre si, quanto às interações das crianças com os adultos. Nesse sentido, como favorecedoras dessas relações, destacam-se as brincadeiras, os jogos e outras práticas:

[...] as interações sociais, com outras pessoas nos ajudando e dando suporte, constituem fatores essenciais para o nosso desenvolvimento. Daí a necessidade de se considerar o valor e o papel das interações na sala de aula quando se ensina a ler e escrever. No caso das crianças, a brincadeira pode ser o meio principal de desenvolvimento cultural, especialmente na faixa etária de seis ou sete anos, idade em que elas estão iniciando a aprendizagem da leitura e da escrita (Gomes; Monteiro, 2005, p. 15).

O excerto nos remete às considerações de Smolka (1999) a respeito da importância das interações sociais para a efetivação do trabalho docente. Segundo a pesquisadora: “a criança pode

escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, tipo repertório para organizar o que já sabe. Pode escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... mas a escrita precisa ser sempre permeada por um interlocutor” (Smolka, 1999, p. 74). Além disso, as brincadeiras, os jogos de faz de conta são essenciais na relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Retomando a discussão acerca do reconhecimento das peculiaridades e individualidades dos sujeitos, Gomes e Monteiro (2005) destacam a necessidade de enxergarmos as duas faces de uma mesma moeda. Embora os contextos escolares sejam diferentes, também podemos verificar semelhanças, sendo possível que tais características possam coexistir. Outra questão que merece ênfase está relacionada à contextualização das situações vivenciadas na rotina escola: é necessário que o(a) professor(a) articule os conhecimentos experimentados no cotidiano das crianças, trazendo mais significado para os momentos de aprendizagem, o que possibilita inclusive a aquisição dos conceitos de maneira mais eficaz. Elas afirmam que:

cada escola é única, assim como cada sala, entretanto isto não quer dizer que não apresentem universalidades. Quer dizer, sim, que em cada escola e em cada sala de aula acontecem experiências únicas, particulares, e que precisamos enxergar não só as semelhanças, mas também as diferenças entre as escolas e as salas de aula (Gomes; Monteiro, 2005, p. 30).

No caderno **6**, encontramos que: “a organização do trabalho escolar é outro fator decisivo no processo de aprendizagem. A forma como se organiza o trabalho escolar pode propiciar ou dificultar o encaminhamento de determinadas estratégias didáticas em sala de aula” (Gomes; Monteiro, 2005, p. 59). As autoras indicam que a criação de contextos favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem depende das interações entre os alunos e entre professor e alunos:

tais interações serão concretizadas tanto pela estrutura das atividades desenvolvidas, que devem envolver alunos e professores em diferentes discussões temáticas, quanto pelas propostas de encaminhamento dos exercícios: trabalho em duplas, troca dos exercícios feitos em sala, discussões coletivas em torno dos resultados das respostas dadas aos exercícios (Gomes; Monteiro, 2005, p. 59).

O **sétimo** caderno trata da organização do trabalho de alfabetização, tanto no que diz respeito à sala de aula, quanto à escola como um todo. Um dos primeiros apontamentos que chama a atenção diz respeito ao fato de que o sucesso do(a) professor(a) alfabetizador(a) depende do sucesso do projeto de alfabetização da escola. Sobre a questão da organização do projeto de alfabetização na escola e da divisão das turmas, por exemplo, o caderno indica que “qualquer que seja o critério de enturmação, o professor enfrentará diferentes ritmos de aprendizagem. A escola deve sempre acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos, seja qual for o critério de enturmação adotado” (Frade; Silva, 2005, p. 15). O caderno pontua que essa organização deve prever e propiciar os seguintes

momentos: 1) trabalho coletivo do professor com a classe; e 2) trabalho “solitário” dos alunos que propicie o atendimento individualizado do professor para com determinados grupos.

Verifica-se, também, a presença de orientações sobre as práticas de alfabetização, como a realização do diagnóstico das aprendizagens das crianças. Nesse item, o caderno aponta as primeiras semanas de aula como essenciais para a realização desse diagnóstico e, para isso, é essencial que o(a) professor(a) realize um levantamento dos conhecimentos que as crianças já trazem para a escola.

Trabalhar com elementos do cotidiano, partindo do que eles sabem, é outro destaque do caderno que se aproxima do referencial dialógico, pois, de acordo com Freire, é preciso valorizar os conhecimentos de mundo dos sujeitos. O autor afirma que: “o respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (Freire, 1992, p. 44).

O caderno também reafirma, em diversas ocasiões, a importância do planejamento, caracterizando-o, inclusive como uma dimensão fundamental do trabalho pedagógico (Frade; Silva, 2005). Nesse sentido, cabe ressaltar que o planejamento deve ser realizado coletivamente, sendo útil não somente para a organização e realização das atividades cotidianas, mas como uma referência para professores(as) que assumirão a turma no ano seguinte.

No entanto, embora o planejamento seja uma forma de controlar as situações, definindo os objetivos a serem atingidos, os materiais que serão utilizados ou determinadas abordagens que serão adotadas, faz-se necessária sua flexibilização. É importante estar atento e pronto para “recalcular a rota”, caso seja verificado que as expectativas não estão sendo correspondidas e adotar uma postura investigativa, visto que “não é possível ao professor antecipar e controlar tudo que acontece durante o desenvolvimento de um planejamento de ensino, elaborado previamente” (Frade; Silva, 2005, p. 25).

A postura investigativa do(a) professor(a) durante o processo de alfabetização é necessária como forma de reconhecer o que as crianças já sabem e o que elas não sabem. Importante destacar que observar os níveis em que as crianças se encontram não significa deixar de ensinar o que elas têm que aprender. Por esse motivo, é essencial o trabalho investigativo do(a) professor(a), apesar das dificuldades em se realizar processos de observação e de registro, em virtude principalmente da rotina atribulada e diversas demandas a serem correspondidas (Frade; Silva, 2005).

Dessa maneira, as observações e avaliações constantes por parte do(a) professor(a) durante todo o processo permite que ele ou ela perceba se as crianças já reconhecem algumas letras e quais as suas maiores dificuldades, para então intervir e realizar reajustes e orientar a progressão da aprendizagem. Tais reflexões possibilitam que o foco dos problemas de aprendizagem seja retirado das crianças, pois, compreende-se que:

[...] os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e seus diferentes níveis de aquisição do sistema de escrita, avaliados ao longo do processo de ensino, também podem se tornar uma fonte de informações para as decisões relativas a reagrupamentos e de avaliação do trabalho do próprio professor (Frade; Silva, 2005, p. 27).

As autoras afirmam ainda que é possível encontrarmos outras alternativas para além dos métodos chamados tradicionais que nos dão uma sensação ilusória de controle das situações, como os reagrupamentos, por exemplo. Essa forma alternativa permite garantir a participação de todas as crianças no cotidiano da classe, a fim de evitar que elas e os grupos dos quais participam sejam rotulados como grupo especial, difícil ou problemático (Frade, 2005).

No último item do caderno **7**, podemos identificar orientações para a organização do trabalho do(a) professor(a) alfabetizador(a), entre elas, elementos que apontam para a importância da criação de contextos significativos para as crianças e o trabalho com temas que mobilizem a participação em sala de aula. Uma prática que pode auxiliar, nesse sentido, é a adoção, por parte do(a) professor(a) de uma postura interessada em identificar e conhecer os interesses dos estudantes e seus conhecimentos prévios, além de “ouvir o que eles têm a dizer e observar em quais situações eles se mobilizam para realizar com entusiasmo as atividades” (Frade; Silva, 2005, p. 47).

As autoras afirmam ainda que outra estratégia seria a ampliação do contato das crianças com o texto e, para isso, é essencial que o(a) professor(a) “trabalhe com a biblioteca ou o cantinho de livros da sala e com a biblioteca da escola”, pois é sabido que “desde a alfabetização inicial, é possível que as crianças tenham contato com textos diversificados, mesmo que ainda não saibam ler e escrever sozinhas” (Frade; Silva, 2005, p. 50).

Para além do contato das crianças com a escrita, demonstra-se necessário também o trabalho com a oralidade, principalmente no processo inicial de alfabetização. O caderno **7** destaca o uso e resgate de textos da tradição oral como, por exemplo, parlendas, trava-línguas, trovas, canções de roda etc., com o intuito de manter viva a tradição, além de desenvolver a fluência, o desembaraço e a expressividade. A partir de uma leitura mais aprofundada da discussão de algumas estratégias, podemos afirmar que estamos de acordo com as autoras quando afirmam que: “os espaços e modos de escrita escolares não são ‘de mentira’, são autênticos e podem ser ainda mais valorizados quando percebemos claramente as suas funções” (Frade; Silva 2005, p. 60).

O caderno **8** traz à tona discussões relacionadas aos métodos de alfabetização, tendo sido explorado na categoria “alfabetização”, apresentado anteriormente e aqui retomamos para reafirmar o que estamos discutindo ao longo deste artigo, que diz respeito ao impacto do trabalho docente. Frade ainda afirma que o trabalho do(a) professor(a) implica decisões sobre “práticas culturais de escrita na família e na comunidade, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais,

de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino” (Frade, 2005, p. 16).

As metodologias de ensino são ferramentas que auxiliam o professor e não devem ser confundidas com “método de controle da aprendizagem, com ausência de teorias, com escolha rígida de um só caminho e um só material didático” (Frade, 2005, p. 18). Embora seja perceptível uma crítica a respeito dos “métodos tradicionais” de alfabetização, o caderno deixa claro que não existe um método certo, sendo muito mais eficaz a utilização e articulação de diferentes atividades.

Assim, o problema não é apenas a escolha de um determinado método. O mais sério é não saber o que cada método prioriza e, sobretudo, insistir na aplicação de uma estratégia, quando, na leitura dos resultados de uma turma, se percebe que os alunos não estão aprendendo devidamente. É preciso encontrar então um equilíbrio, buscando tanto atividades que promovam uma aproximação com a compreensão do significado dos textos e dos usos da escrita como outras que promovam o distanciamento e provoquem a observação sobre a forma escrita das palavras, com as diferentes combinações entre letras, os fonemas que elas representam, e alterações de sentido decorrentes dessas relações (Frade, 2005, p. 52).

A partir desse excerto, fica evidente a necessidade de uma formação docente que seja crítica no sentido de escolher os melhores recursos e métodos para alfabetizar. E cabe ao professor e à professora tomarem a melhor decisão. Para isso, é preciso ter um olhar atento e observador no que se refere às intervenções que devem ser realizadas nas atividades de alfabetização. Tais discussões nos permitem resgatar a ideia de um trabalho docente que não seja bancário, e que a gente possa reconhecer que a tomada de decisão sobre o que, como e quando ensinar não são processos neutros.

Enunciando pontes para percorrer horizontes

Na busca pelo diálogo com produções que viabilizassem a criança em processo de alfabetização como sujeito fazedor de cultura, deparamo-nos com a Coleção Alfabetização e Letramento, material produzido pelo Ceale da UFMG. Além disso, a curiosidade a respeito de como estava sendo registrado o trabalho docente nesses documentos instigou esta escrita.

À medida que a leitura dos cadernos avançava, nos foi possível verificar que toda a coleção foi construída a partir de uma base conceitual sólida e de referência no campo da alfabetização. Nesse sentido, verificamos que muita discussão trazida pelos cadernos direciona os(as) professores(as) para elaborarem questionamentos e reflexões em torno de suas práticas cotidianas.

Outro ponto que nos chamou a atenção foi a valorização da infância e o reconhecimento de que as crianças aprendem mais e melhor na medida em que estão em espaços de interação com outras crianças e com adultos que fazem o papel de mediadores da aprendizagem. A discussão dessa categoria mobilizou reflexões advindas do campo da perspectiva dialógica e discursiva.

Constatamos que a criação de contextos significativos, partindo dos interesses dos estudantes, também é uma questão presente nos cadernos e foi apresentada com ênfase ao trabalho docente. Ficou claro que, para o professor(a) selecionar os melhores métodos e recursos de aprendizagem, ele(a) precisa fazer uma análise crítica de quem é aquele sujeito que aprende. Portanto, novamente aqui acionamos a função política do ensino e não sua neutralidade.

Foi constatado também que as práticas docentes devem envolver uma constante atitude investigativa, tornando possível a reflexão sobre os ajustes que podem (e devem) ser feitos durante o processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, ao serem averiguadas dificuldades recorrentes das aprendizagens de determinadas crianças, é necessário evitar a imposição de rótulos sobre elas, pois essa atitude marginaliza determinados grupos, proporcionando distanciamentos.

Vale destacar também que os cadernos não apontam e nem indicam a aplicação de métodos considerados como “fórmulas mágicas”. É possível identificar um constante movimento de estímulo à tomada de uma postura crítica por parte do(a) professor(a), que deve conhecer as diferentes metodologias, métodos e recursos pedagógicos para escolher os mais adequados às diferentes situações de ensino.

Identificamos uma preocupação presente nos cadernos em apresentar e sugerir práticas de alfabetização diversas, como: jogos e brincadeiras; trabalho em duplas; troca dos exercícios feitos em sala; discussões coletivas em torno dos resultados das respostas dadas aos exercícios; atividades direcionadas para leitura de placas e cartazes presentes no cotidiano das crianças; ampliação do contato com o texto (trabalho com a biblioteca ou o cantinho de livros e com a biblioteca da escola); resgate de textos da tradição oral; trabalho com diferentes gêneros textuais. Tais práticas revelam uma concepção de criança como um sujeito que brinca, que interage e que constroi coletivamente a apropriação de seu conhecimento, tal como defendido na perspectiva dialógica e discursiva.

De forma geral, os cadernos apresentam a alfabetização e o letramento como conceitos distintos e indissociáveis, sendo a alfabetização caracterizada pelo aprendizado da leitura e da escrita e o letramento a reflexão e os usos sociais das habilidades de leitura e escrita. No entanto, na perspectiva dialógica e discursiva, não se faz necessário separar a tecnologia da escrita (que o letramento considera como alfabetização) de seu uso social (que consideram como letramento). Na perspectiva discursiva e dialógica a leitura do mundo e a leitura da palavra são processos intrinsecamente relacionados, sendo a leitura do mundo, inclusive, anterior à leitura da palavra.

O estudo realizado constatou a qualidade dos cadernos da Coleção Alfabetização e Letramento do Ceale, que, mesmo tendo sido produzidos em 2005, ainda apresentam discussões atuais que proporcionam reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, referentes à alfabetização. Destaca-se também a apresentação de diferentes atividades ao longo dos cadernos, tanto com o intuito

de trazer para o(a) professor(a) reflexões sobre sua prática, quanto apresentar alternativas de encaminhamentos para as atividades em sala de aula com as crianças.

Por um lado, sabemos que alfabetizar não é uma tarefa simples e, em nosso cotidiano, somos tomadas por muitas dúvidas e incertezas. Por outro lado, realizar pesquisas a partir de materiais consolidados nesse campo abre o diálogo para a construção coletiva da ciência. Além disso, sabemos que é essencial expandirmos os processos de criação para auxiliar as crianças em seu percurso de aprendizagem da língua.

O campo científico é construído por debates que colocam os(as) pesquisadores(as) como questionadores(as) e não como mero executores de teorias; afinal, é tarefa de um(a) professor(a) dialógico(a) e discursivo(a) auxiliar na construção de um ambiente alfabetizador como espaço de enunciação e também de amorosidade. Portanto, esperamos que as problematizações surgidas nas discussões deste artigo provoquem inquietações e avanços no campo acadêmico em prol de uma infância que seja crítica, autônoma e uma educação que auxilie professores e professoras na construção da profissão docente de forma mais humana.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

CEALE. Alfabetização e Letramento. **CEALE**, Belo Horizonte, [2017]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CEALE. O que é o Ceale. **CEALE**, Belo Horizonte, [2012]. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 7 abr. 2022.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale: FaE: UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

FRADE, I. C. A. da S; SILVA, C. S. R. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2007%20Organizacao_trabalho.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

GERALDI, J. W. Paulo Freire: narrador e pensador. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 39, n. 83, p. 55-62, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/938>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GOMES, M. de F. C.; MONTEIRO, S. M. **A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale: FaE: UFMG, 2005. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letrament/Col%20Alf.Let.%2006%20Aprendizagem_ensino_linguagem_escrita.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

MORTATTI, M. do R. L. **Receita de ambrosia**: peça didática. São Paulo: Ed. Unesp Digital, 2020.

SALVADOR, Â. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 1999.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans)formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019.

Recebido: 16/06/2024

Aceito: 08/08/2024

Received: 06/16/2024

Accepted: 08/08/2024

Recibido: 16/06/2024

Aceptado: 08/08/2024

