



A LEITURA DA PALAVRA E A ESCRITA DO PENSAMENTO: CONCEPÇÕES DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO

Rejane Cavalheiro

Linha 12 – Tecnologia e Educação

Resumo: O escopo de abordagem deste artigo é o de propor algumas reflexões a cerca das concepções agregadas na trajetória formativa docente, tecida ao longo de escolhas de aprofundamento teórico e de experiência histórico-prática. Tendo como foco o processo de alfabetização é possível constatar a necessidade de transformar as práticas de ensino tradicional considerando os achados de pesquisas nas áreas de pedagogia, linguagem e psicologia da educação. A aprendizagem passa a ser protagonizada por quem aprende na mediação de saberes e não mais na transmissão e recepção de conteúdos. No entorno de tais práticas, emergiram nas duas últimas décadas, os visíveis descompassos cognitivos praticados em moldes resultantes da interpretação culturalmente dominante a respeito da alfabetização. Como docentes, alfabetizarmos metodologicamente no viés que desconstrói certezas resultantes da prática, pode nos auxiliar a visualizarmos o que de certa forma é palpável nas relações de ensinar e aprender. Em educação o verbo garantir não encontra conjugação entre o real e o protagonismo aprendente. O mesmo se refere ao termo eficácia. O futuro das relações educativas são promovidas pelas experiências que vivemos e não pela escolha do método que não as considera. As experiências, precisam ser o marco de propostas visíveis em concepções para uma educação que vise o futuro. As práticas alfabetizatórias tão arraigadas de passado, por não haver, talvez, um debruçamento denso sobre pesquisas e seus processos, precisam se impregnar de possibilidades de futuro pelas ondas de transformação e mudança que representam os cursos de formação de futuros professores.

Palavras-chave: Concepções docentes de ensino; Alfabetização; Educação do futuro.

1. Introdução

Ao nos depararmos com as questões oferecidas pelo posicionamento institucional da temática deste IV Congresso Internacional Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura “Formação & Tecnologia Humana: a educação do futuro já começou” detenho-me na que destaco a seguir:

[3] - A tecnologia na área de formação de pessoas(desde crianças na educação infantil, nos anos iniciais e ensino fundamental, adolescentes no ensino médio, jovens e adultos no ensino superior e formação continuada ao longo da vida, bem como a formação que se faz em ambientes do mercado de trabalho) garante a aprendizagem dos valores humanos? A figura e presença dos professores pode ser substituída por computadores?

A agregação dos métodos sempre constituíram-se em alternativas para uma aprendizagem efetiva. Sabemos que o *efetivo* deu lugar ao *consolidado*. Os métodos que pertenciam ao ensino, nessa perspectiva, expandiram-se (ou deveriam expandir-se) para “o saber como” o outro aprende e não ao “como todos devem aprender”. Ao considerarmos tais premissas, é possível afirmarmos que não havendo aprendizagem não terá havido ensino. O que antes era entendido como responsabilidade do aluno não ter aproveitamento, passou a incluir as interações docentes

que não encontraram sequer, uma via de comunicação com o estudante, trazendo-o, instigando-lhe a curiosidade para querer saber.

Tais afirmações foram realizadas num contexto de aulas presenciais. Nunca se pensou desenvolver ensino e aprendizagem num universo de possibilidades que excluísse a presença física do professor/professora bem como a presença física dos estudantes, estrutura e ambiência escolar, relações pessoais presenciais e a participação constante, intensa e sem a didática pedagógica dos pais e demais familiares para o desenvolvimento das propostas de atividades.

O estar próximo ao aluno transformou sua compreensão para o estar presencialmente on line em contato com ele. A câmera aberta passou a significar participação em aula, os microfones fechados substituíram os pedidos de silêncio e os trabalhos em grupo superlotaram chats de conversação e contatos sociais passaram a ser a forma de todos nos cumprimentarmos para compartilhar achados de pesquisa, downloads de livros liberados na íntegra entre outras formas de contato humano.

As páginas virtuais de professores oferecendo atividades prontas para envio e impressão popularizaram os arquivamentos de materiais obviamente desconexos de um cenário agregador que contextualizasse o imaginário infantil e os auxiliasse na compreensão de propostas enviadas on line e/ou entregues impressos na escola.

Ao discorrer brevemente sobre o contexto de educação que desde março de 2020 envolve professores, estudantes de todos os níveis de ensino e seus familiares, no presente texto proponho que especificamente nos detenhamos no foco de análise que debruça-se sobre o bloco de alfabetização com crianças entre 6 e 8 anos de idade e na formação de professores que atuam nesse nível de ensino ou preparam-se para este nos cursos de pedagogia.

A partir do que encontramos em Meneghetti (2014), a essência da pedagogia ontopsicológica é ajudar/propor/respeitar a individuação da criança e de todas as pessoas que convivem, a começar por si mesmo. Em consonância ao que encontramos na Psicogênese da linguagem escrita de Emilia Ferreiro (1999) que teceu sua teoria construtivista a partir dos escritos da Psicogenética de Jean Piaget, é possível compreendermos que os três estudos se [inter]complementam ao considerarem que a aprendizagem humana se dá numa dinâmica interior. Não são exógenas mas construídas a partir de si, no tempo de cada um, segundo seus saberes temporários investigativos resultantes em provisórias concepções na interação com o mundo a que tem acesso.

Há um qualitativo que nas buscas desta formação, corrobora certezas e encontra dificuldade para abrir-se ao novo. Devido às investidas de formação continuada é possível distender esse tecido apresentado primeiramente como um rizoma (DELEUZE e GUATTARI, 1995) em uma constituição mais permeável a novos, provisórios e intermináveis entendimentos sobre esse ser que é, o outro com o qual interage e o ser de si mesmo que se propõe a compartilhar os próprios saberes sem identificar por onde cada um tem seu início, perpassa e não finaliza-se. Constitui-se em um sistema implicado em inúmeros fatores e aberto em incontáveis possibilidades tal qual precisaria ser a concepção

2. Desenvolvimento

Encontramos em Meneghetti (2017) escritos com importantes considerações sobre a potência do ser humano em poder desenvolver-se a partir de si mesmo primeiramente e, ao longo da vida em contato com o outro. Ressalta a função da palavra e a cultura tecida pelo conjunto dessas desde que incluam seres humanos impregnados de personalidades que lhe caracterizam o humano que simplesmente é. Para Meneghetti (2017, p. 30) (...) a palavra e a cultura são funcionais quando consentem a reversibilidade entre a imagem e causalidade natural (...). Afirma que o mais primitivo dos modos de aprendizagem é o instinto. A partir desse pressuposto, é possível a perspectiva de transposição ao processo de apropriação cognitiva, especificamente aquela que pressupõe a posse e o domínio da leitura e da escrita.

O desejo de aprender faz parte do instinto humano. As descobertas em interações com o mundo externo em consonância com sua lógica reflexiva traz no conjunto de suas investidas, novas aprendizagens.

Nenhum professor e professora, alfabetiza alguém sem que essa possibilidade seja autorizada pelo desejo daquele que está se propondo a aprender. Paralelo a esse cenário existe toda uma cultura que determina quando esse “desejo” deve ser satisfeito. Nesse interim situamos o trabalho da docência que a partir da formação pedagógica, que precisa ser continuada e entendida como permanente, prepara desafios cognitivos que não necessariamente encontram o interesse daquele a quem deveria implicar.

Como implicar o interesse e propostas de ensino nessa relação rizomática?

Penso que a concepção sobre o que representa alfabetizar-se na vida de um sujeito precisa ser construída teoricamente pelo professor e professora e desenvolvida na prática de uma escuta sensível na compreensão de que, quem está no centro do processo não é o professor mas aquele que desenvolve a própria aprendizagem, ainda que esse também seja sujeito em seu processo. A aprendizagem é realizada no ritmo pessoal de quem aprende e não na programação e planejamento prévio de quem ensina. Daí o pressuposto de que dependente da concepção que o docente tenha sobre o processo alfabetizatório serão pautadas suas propostas de ensino.

Na compreensão de que a docência ao organizar o ambiente para que o mesmo esteja adequado ao que se destina, não pressupõe-se que a organização do pensamento das crianças possa ser planejada externamente sem que essa seja ouvida, observada e contemplada com problematizações vinculadas à sua lógica já desenvolvida. A observação mediada pela docência coloca cada uma das crianças no protagonismo dos próprios processos.

A expertise das concepções construídas pelo estudo reconhecido na prática e fundamentador da mesma é capaz de evitar propostas de interação que envolvam interpretações faltantes e/ou aceleradas que dão conta de alocar o treino pelo modelo seguido no lugar onde deveria ser incentivado a reflexão com autonomia que qualifica a compreensão e a partir dela, a construção do próprio processo alfabetizatório.

Costumo dar ênfase junto aos alunos do Curso de Pedagogia e outros que buscam aprofundamento em especializações de que a alfabetização precisa ser uma dinâmica que privilegia sua apropriação reflexiva em espiral de dentro para fora sob referências também externas. Capaz de promover a escrita do próprio pensamento em grafemas que maturam-se ao longo das interações, cada vez mais próximos da escrita ortográfica, possível de ser lida por qualquer pessoa que se comunique em seu idioma ainda que minimamente.

O processo alfabetizatório exige do professor e da professora muito mais do que o ensino de letras e números. É preciso compreender alguns termos que circulam a formação docente e nem sempre maturam para serem bem explorados. Isso faz toda a diferença nas condutas pedagógicas praticadas em aula. Constitui-se na legítima apropriação dos elementos que um processo de aprendizagem da escrita e da leitura inclui.

As práticas escolares foram escancaradas pela pandemia do Covid-19 que nos obrigou a buscar alternativas de sobrevivência a um perigo iminente e invisível, nocivo ao extremo pelo risco de morte por sequelas.

De alguma forma, as concepções de ensino da leitura e da escrita que impedem a reflexão e obrigam a reprodução de modelos estabelecidos por quem deveria estar incluído no processo, traz também uma espécie de luta por sobrevivência. No entanto, nesse caso, as sequelas são a não aprendizagem, a alfabetização por palavras ensinadas, a limitação que subjuga a aprendizagem pelo ensino das famílias silábicas que no seu conjunto decifrado, descrevem em palavras, realidades que não são a de quem teria tanto para contar sobre suas experiências. No lugar dessa tomada de consciência sobre os vieses assumidos pelo ensino com vistas a aprendizagem da leitura e da escrita também estão os livros didáticos, o uso do jogo como ferramenta para preencher o tempo e promover a ocupação das crianças até que todas possam ascender a uma nova proposta de atividade coletiva.

3. Aprender a ensinar no processo formativo docente

Ao buscarmos qualificar nossas concepções docentes sobre formas diferenciadas de ensinar as crianças a escreverem e lerem com maior sentido ao que produzem, de alguma forma estamos buscando também impedir nosso sentimento de falência pedagógica que envolve a constatação do insucesso às medidas elencadas para promoverem aprendizagem, se essas não forem observadas ao final de cada período.

A docência passa por estágios e nesses são implícitos tais buscas formativas diferenciadas. Na perspectiva de formar-se continuamente, contamos com os estudos de Isaia (2000, 2003, 2006, 2009) que focam as trajetórias de formação docente em diferentes fases da vida pessoal e profissional. O caráter emocional inseparável que sustenta as duas instâncias de ser pessoa e profissional, enquanto busca equilibrar em cada situação, posturas que lhe exigem saberes específicos e influentes das ações a serem propostas. É um movimento circular, continuado e abrangente perpassando momentos de vida entrelaçados entre o pessoal e o profissional. Não há como separar um do outro.

Nesse pressuposto, contamos com as contribuições de Laville (2004, p. 104) para abordar a influência dos saberes e as relações pedagógicas na formação docente. Certamente que tudo o que não encontra elo para reflexão também não consegue estabelecer relação de sentido, logo, também não transforma, não agrega, não constrói. Reproduz, imita, repete.

Para Laville (2004), é preciso investir no foco que destaca os processos de buscas incessantes do sujeito como indivíduo, na construção de sua própria identidade que sustenta o *eu profissional* por ele desenvolvido, carregado de um emaranhado de vivências resultantes no que chamamos de concepções de como ensinar e de como se aprende. Tal busca formativa por diversas vezes entra em conflito com as possibilidades do real encontrado. Assim, dessas interações resultam vieses que contornam muitas vezes a direção dos movimentos para novas buscas em formação continuada permanente, sem encontrar o esperado.

Ao trazermos a concepção de formação docente como um processo continuado de desenvolvimento profissional, estamos, a partir de Imbernón (2002), explicitando análises que consideram que o desenvolvimento tem início nas vivências do cotidiano de escola e seguem pela vida inteira, envolvendo todos os aspectos que dessa trajetória fazem parte: o ambiente de trabalho, a remuneração, a participação na gestão como um todo, a valorização de suas sugestões nas diversas exigências desses importantes espaços formativos que são, sem dúvida, continuadas entre outras inserções participativas/formadoras.

Nessa consideração de destaques reflexivos sobre a formação docente que pressupõe suas concepções de ensino e aprendizagem estão também as contribuições de Marcelo Garcia (1999), quando afirma serem constituintes do processo formador, inicial ou continuado, todos os momentos que envolvem as buscas de formação.

Tanto Nóvoa (2008), quanto Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009) centram o conceito de formação profissional docente no lugar de formação inicial e continuada. Marcelo Garcia (2009) é quem justifica essa tomada de decisão afirmando que a concepção de profissional do ensino e o termo “desenvolvimento” sugerem movimento, continuidade. Logo, ao pensarmos *formação inicial e continuada* estaremos também pensando em desenvolvimento profissional docente¹ continuado que se dá nas mais diversas situações desde que essas envolvam a intenção de refletir e retomar como se dão os processos de aprender, para que redimensione propostas de ensino dos saberes de vida e de profissão.

A partir desse pressuposto, proponho que a perspectiva de entendimento sobre formação reflexiva docente seja aquela que considera como um dispositivo de formação, as interações

¹ Processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições, no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam. Desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber - como da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA, 2006, p.375).

entre os pares e destes com o espaço/lugar (CUNHA, 2010)² onde desenvolvem suas docências. Essas interações exercem pressões de conduta e influenciam em tomadas de decisões. Se dão a partir do convívio, pelo modelo presenciado na convivência que oportuniza relações de alteridade e projeção ao querer também ser e atuar como aqueles com quem experimenta e aprende pensar a docência. As dinâmicas se fundem e passam a se constituírem dispositivos formadores da qualidade que dosa as transposições dos diferentes pontos de vista e compreensão teórica à prática possível de ser observada nos processos alfabetizatórios construídos pelas crianças com as quais cada professora e professor interagem.

No entanto, também precisamos considerar que esse pressuposto alicerça os saberes específicos, inerentes aos conteúdos trabalhados e não à própria docência. Tal afirmação se dá ao considerarmos que os saberes da docência são desenvolvidos na própria docência. Sendo assim, comprovamos que existe ensino *na* docência, mas não há ensino *da* docência. Ao nos propormos a ensinar o outro a também ser, o que fazemos é exercitarmos a nossa própria docência. O outro aprende a partir das próprias experiências que tem com aquele que ensina, mas também com aqueles que não consegue intermediar para que avancem a novos conhecimentos. O compartilhar dessas experiências docentes é, em si, o próprio aprendizado desenvolvidor das concepções que sustentam propostas de ensino pela compreensão que têm do que seja aprender.

4. A visibilidade das concepções de ensino e aprendizagem da lectoescrita

Ao discorrer sobre pressupostos formativos docentes responsáveis pelo desenvolvimento de concepções sobre o ensinar e o aprender durante o processo alfabetizatório, reporto-me ao que tenho visualizado no trabalho com crianças durante a pandemia. São crianças com idades entre 6 e 8 anos de idade, matriculadas em 2020 no 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental que, em junho do mesmo ano, em razão do COVID-19 e, não podendo frequentar as aulas presenciais nas escolas, não conseguiram aproveitamento mínimo nas aulas no modo on line.

Considerando as dificuldades de interagir com propostas alfabetizatórias, num momento de vida tão marcado pelas perdas de familiares, colegas e amigos por infecção viral que resultou na pandemia mundial, há de acrescentar-se ainda todo o cenário de mudanças extremas no modo de ensinar e acompanhar os progressos das crianças.

A condição pandêmica colocou a todos o desafio da comunicação sem o tempo para formação prévia e escolhas possíveis. O desafio de ensinar permaneceu e após um período de esperas, por não haver mudanças no cenário de frequência presencial das escolas, fui procurada por pais de crianças pedindo ajuda no processo de alfabetização de seus filhos.

Igualmente sem planejar a retomada de um trabalho interativo pedagógico com as crianças, isso aconteceu a partir de junho de 2020. O trabalho iniciou com duas crianças de

² O lugar, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa. Os lugares são preenchidos pelas subjetividades. É nesse sentido, que os espaços vão se constituindo, lentamente, como lugares (p. 54).

modo presencial e individual, em minha casa por períodos de 1:00 hora cada um, três vezes na semana. Observados protocolos de uso de máscara, lavagem de mãos com álcool em gel, esterilização com spray Lysoform recomendado para desinfecção de ambientes e superfícies de roupas, cabelos, sapatos, estes últimos, deixados na porta de entrada. Portando nenhum tipo de material escolar trazido de casa, demos início ao que chamei de “Alfabetização em casa-ensino com amor para o amor da sua vida”.

As lacunas de aprendizagem eram grandes e logo eram onze crianças. Todas em nível pré-silábico. Conheciam as cores, as formas, evidenciando ritmos variados e curiosidade para aprenderem a ler e escrever querendo descobrir como se fazia isso.

A característica de propostas lúdicas de interação e reflexão foram e são marcas importantes no trabalho. Muito das concepções de ensino praticadas por um curtíssimo período escolar, chegou na compreensão de processo em cada um. No pressuposto de não realizarmos um trabalho de assessoria/acompanhamento ao realizado on line ou com materiais físicos entregues pelas escolas onde estavam matriculados, iniciamos nosso trabalho.

Cada um chegou com uma história escolar prévia diferenciada mas todos com a evidência de não aprenderem no modo remoto. As razões eram diversas e tangentes com o insucesso justificado pela ausência de interações significativas com outras crianças e com material orientado de pesquisa reflexiva que direcionasse pedagogicamente as apropriações necessárias ao desenvolvimento da leitura e escrita, o cálculo, a interpretação oral, o jogo onde todos os participantes ganham algo importante em seus processos de aprendizagem sem que sejam comprados ou doados por alguém.

5. Resultados

Sem discutirmos os modos mas ressaltando as concepções de aprendizagem que pautam propostas de ensino na vida escolar de cada uma das onze crianças em 2020 e oito crianças em 2021 fomos implementando a construção de um processo denso em descobertas lógicas resultantes de conchavos pessoais reflexivos, criativos, prazerosos e por todo esse conjunto, extremamente divertidos.

Aos quatro meses de trabalho seis das onze crianças estavam lendo com auxílio e escrevendo em nível silábico-alfabéticos. Cinco precisaram mais dois meses para evidenciar uma escrita alfabética e realizarem uma leitura com auxílio. Uma dessas cinco crianças tem sequelas por um nascimento prematuro, matriculada no 3º ano, pré-silábica e com comprometimento de locomoção. Ao seu tempo, em dezembro iniciou a ler e escrever em nível silábico-alfabético.

6. Considerações finais

A opção pela abordagem teórica neste texto se dar sobre as concepções docentes do que entendem por aprender e ensinar a partir de si mesmo, considerando o próprio processo pessoal

formativo profissional explicita-se pela intenção de destacar a importância destas terem seu reconhecimento no processo de todos virem a ser.

Dependentes das concepções estão as propostas de interação desenvolvidoras da autoestima, autonomia, autoconfiança, relações de afetividade que em conjunto resultam no incentivo à inteligência que investe na curiosidade, retroalimenta o desejo e o ímpeto humano de querer saber. Ou seja, é possível aprender desde que os diferentes processos sejam respeitados e problematizados. Respeito aos diferentes tempos não é abandono ao próprio ritmo. É observar o movimento que a dinâmica reflexiva se dá em cada sujeito e provocá-la na realização de avanços cognitivos, criativos e superadores dos próprios limites. Quem resistirá a um processo nesse nível de desacomodação respeitosa, instigante e coletiva de constituir-se como indivíduo leitor, escrevente e produtor na sujeição da própria história?

No futuro, que já começou há pelo menos duas décadas, refletir sobre a história que já está sendo escrita, e qual lugar cada um de nós gostaria de também protagonizar. Não como elemento central do processo mas como um dos elementos responsáveis para que o mesmo avance e tenha sucesso.

7. Referências bibliográficas

CAVALHEIRO, R. **Teares formativos docentes no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2017.

CAVALHEIRO, R. **Marcas de formação-processos que tecem trajetórias docentes**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2011.

CAVALHEIRO, R.; ISAIA, S.M. A.; BOLZAN, D.P. V. A formação no ensino superior: quais trajetórias de formação têm os professores que formam professores para a escola básica? *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. V.3, n. 03, 2010.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-187, set./dez. 2008.

CUNHA, M. I. (Org). **Trajetoórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPQ, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

FUNDAÇÃO ANTONIO MENEGHETTI (org.). **Pedagogia Contemporânea: responsabilidade e formação do jovem para a sociedade do futuro**. Recanto Maestro: Fundação Antonio Meneghetti, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

LAVILLE, C. B. **Saber y Relación Pedagógica**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, pp. 51-76.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores - Para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, pp. 51-75, 1998.

MARCELO, C. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MENEGHETTI, A. **Dicionário de Ontopsicologia**. 2. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2012.

MENEGHETTI, A. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3. ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

JOSSO, M. C. **Caminhar para Si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.