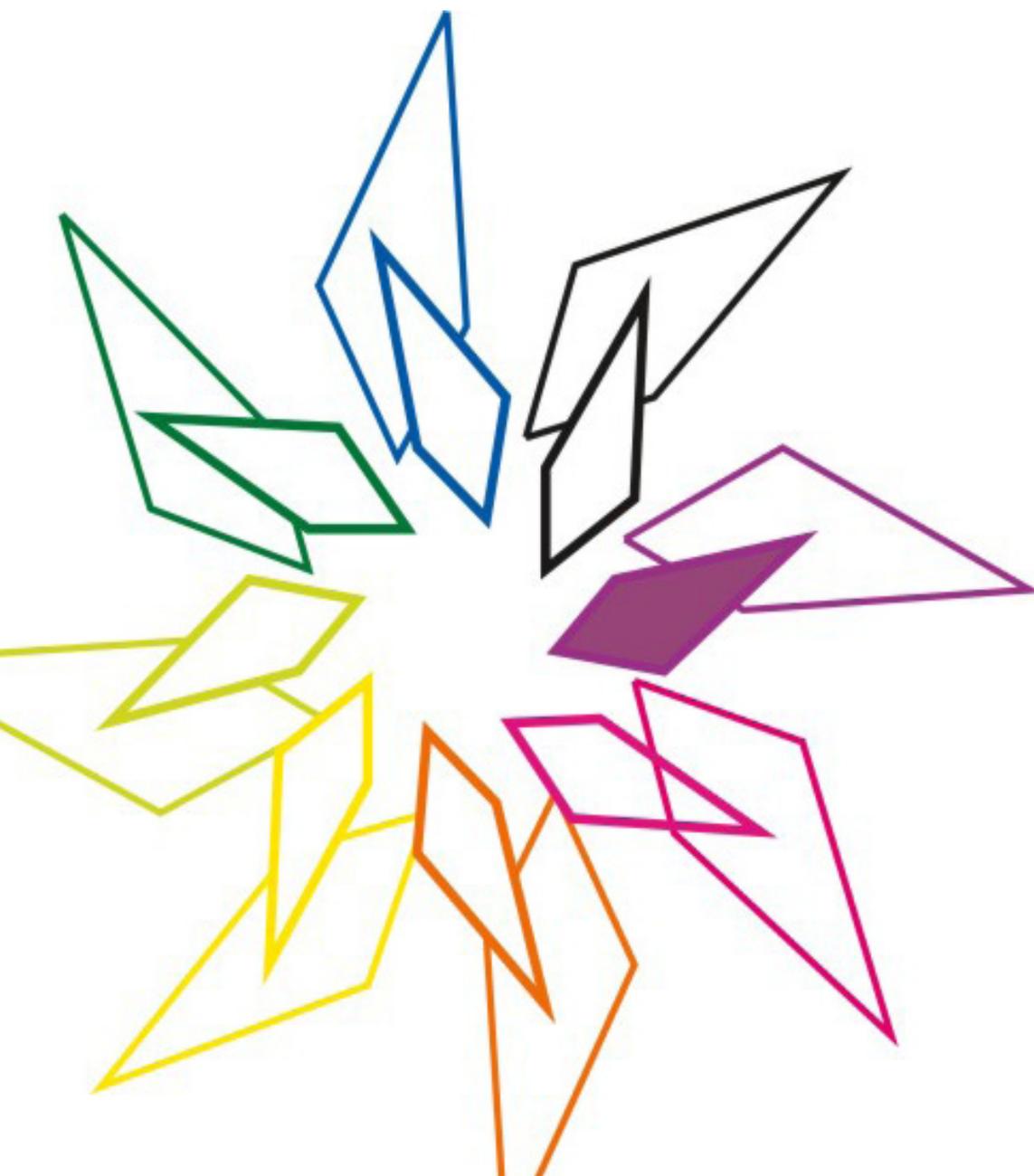


Educação e Alfabetização



Publicação quadrimestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertado na modalidade Profissional,
do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia.
Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



plupais
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO
Reitor

MÁRCEA ANDRADE SALES
Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA
Vice-reitor

Editora Científica
Márcea Andrade Sales

Equipe Editorial
Darlaine Pereira Bonfim das Mercês
Gilvania Clemente Viana
Tatiana Dias Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alex Braga Universidade Federal do Espírito Santo	Maria da Saete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba
Ana Maria Calil Universidade de Taubaté	Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco
Ana Silvia Moço Aparício Universidade Municipal de São Caetano do Sul	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia	Nilma Soares Universidade Federal de Minas Gerais
Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Nilma I. Spigolon Universidade Estadual de Campinas
Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná	Patrícia Lessa Santos Costa Universidade do Estado da Bahia
Emília Peixoto Universidade Estadual de Santa Cruz	Lucio Hammes Universidade Federal do Pampa
Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho	Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia
Juracy Machado Pacífico Universidade Federal de Roraima	Siderly do Carmo Dahle de Almeida Centro Universitário Internacional Uninter
Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora	Viviane Klaus Universidade do Vale do Rio dos Sinos

CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

Fernando Juan Garcia Masip Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México	Antonio Marques Moreira Universidade de Coimbra/Portugal
Francisco Armas Quintá Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	Cristhian Esteban Universidad de Chile/Chile
Victor Amar Rodriguez UCL/Londres	David Mallows UCL/Londres
Xosé Carlos Macia Arce Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha	Joan Pages Blanch Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha
José Pedro Amorim Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	José Pedro Amorim Universidade do Porto/Portugal

ISSN 2177-5060

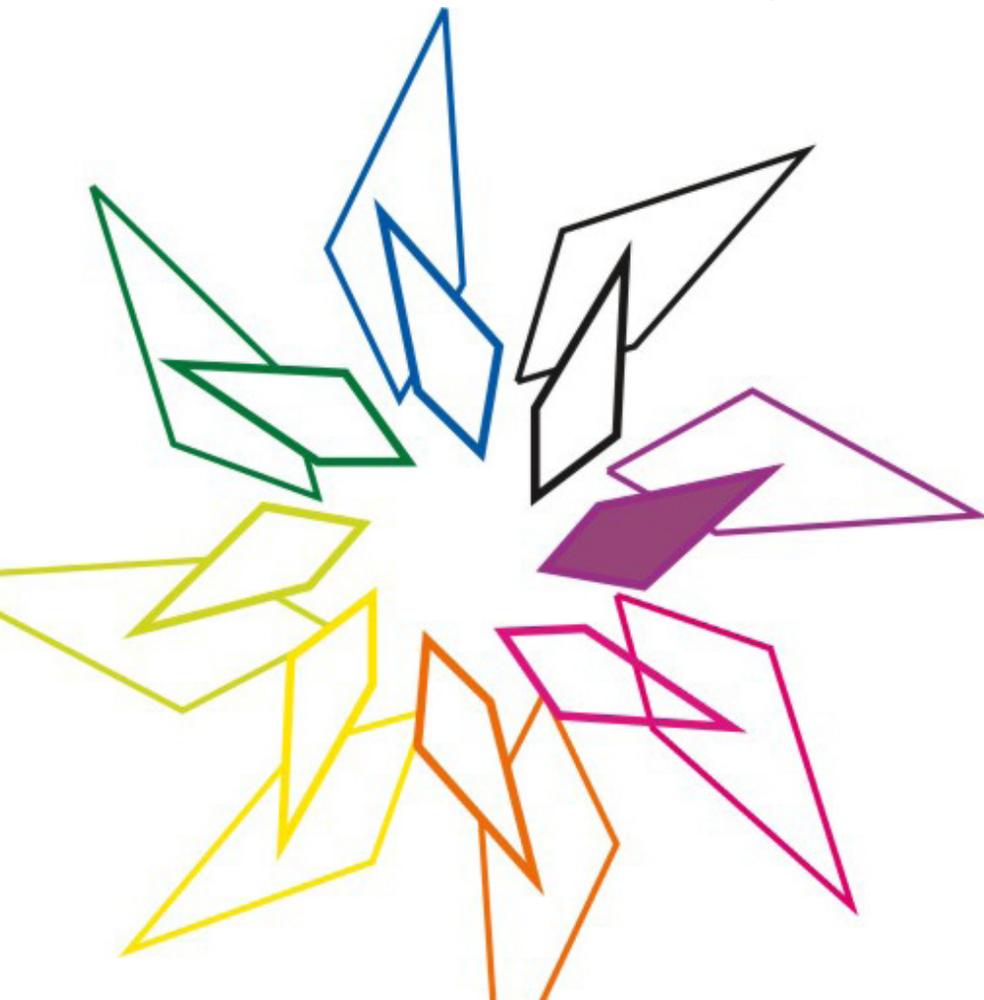
E-ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v.5 n.3 p.1-233 set./dez. 2020.

Educação e Alfabetização





© PLURAIIS Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Diagramação e Editoração

Gilvania Clemente Viana

Márcea Andrade Sales

Projeto gráfico

Equipe Plurais Revista Multidisciplinar

Fomento Institucional

Editais PAEP PÓS / UNEB

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2020.

Vol.5, n.3, set./dez., 2020.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

Bases indexadoras:



Sumário

Dossiê Temático

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: contribuições da abordagem psicogenética para a pesquisa Giovana Cristina Zen e Maria Claudia Molinari	9
LA UTILIDAD DE CONOCER EL NOMBRE DE LAS LETRAS PARA ADQUIRIR EL SISTEMA DE ESCRITURA Giulianny Russo Marinho e Mónica Alvarado	18
ENFOQUES Y DEBATES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: revisión actualizada Marcela Kurlat	46
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA Marina Kriscautzky Laxague e Adriana Areli Bravo Lozano	73
LEITURA E LEITORES: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola Renata B. Siqueira Frauendorf, Heloísa Helena Dias Martins Proença e Guilherme do Val Toledo Prado	98
COMENTÁRIOS DIRETOS E INDIRETOS NA REVISÃO TEXTUAL UTILIZANDO FERRAMENTAS DIGITAIS Marina Kriscautzky Laxague e Miruna Kayano Genoino	122
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA Elaine C. R. Gomes Vidal e CSilvia M. asparian Colello	144

Fluxo Contínuo

GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS INCUMBÊNCIAS IMPOSTAS PELA LEI FEDERAL Nº 13.663/18 Lúcio Jorge Hammes e Alexandre Zacaria Sebaje	167
PROFESSOR SEM FRONTEIRAS: trabalhando o lúdico na Educação Infantil a partir de múltiplas linguagens de sentido Liliane Afonso de Oliveira, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, Wanubya do Nascimento Moraes Campelo e Cíntia Maria Cardoso	183
A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico Alberto Guerra de Lima e Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues	200
JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: uma proposta sociocultural para o ensino João de Deus Fonseca Junior e Rita de Cássia Dias Pereira Alves	223

Summary

Thematic Dossier

EDUCATION AND LITERACY: contributions of the psychogenetic approach to research Giovana Cristina Zen e María Claudia Molinari	9
THE USEFULNESS OF KNOWING THE NAME OF THE LETTERS FOR THE ACQUISITION OF THE WRITING SYSTEM Giulianny Russo Marinho e Mónica Alvarado	18
APPROACHES AND DEBATES AROUND LITERACY PROCESSES IN YOUTH AND ADULTS: An updated review Marcela Kurlat	46
ADULT LITERACY FROM A PSYCHOGENETIC PERSPECTIVE Marina Kriscautzky Laxague e Adriana Areli Bravo Lozano	73
READING AND READERS: what children say about reading done at school Renata B. Siqueira Frauendorf, Heloisa Helena Dias Martins Proença e Guilherme do Val Toledo Prado	98
DIRECT AND INDIRECT COMMENTS IN TEXTUAL REVIEW USING DIGITAL TOOLS Marina Kriscautzky Laxague e Miruna Kayano Genoino	122
THE CONSTRUCTION OF ORTHOGRAPHIC KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF ADULT-CHILD INTERACTIONS Elaine C. R. Gomes Vidal e CSilvia M. asparian Colello	144

Studies / Essay

SCHOOL MANAGEMENT AND THE NEW INCUMBENCIES IMPOSED BY THE LAW N° 13.663/18 Lúcio Jorge Hammes e Alexandre Zacaria Sebaje	167
TEACHER WITHOUT FRONTIERS: working the lúdico in children education from multiple languages of sense Liliane Afonso de Oliveira, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, Wanubya do Nascimento Moraes Campelo e Cíntia Maria Cardoso	183
INTERDIMENSIONAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF A SCHOOL OF INTEGRAL EDUCATION: learning to live together in the Political-Pedagogical Project Alberto Guerra de Lima e Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues	200
AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN GAMES: a sociocultural proposal for teaching João de Deus Fonseca Junior e Rita de Cássia Dias Pereira Alves	223

Resumen

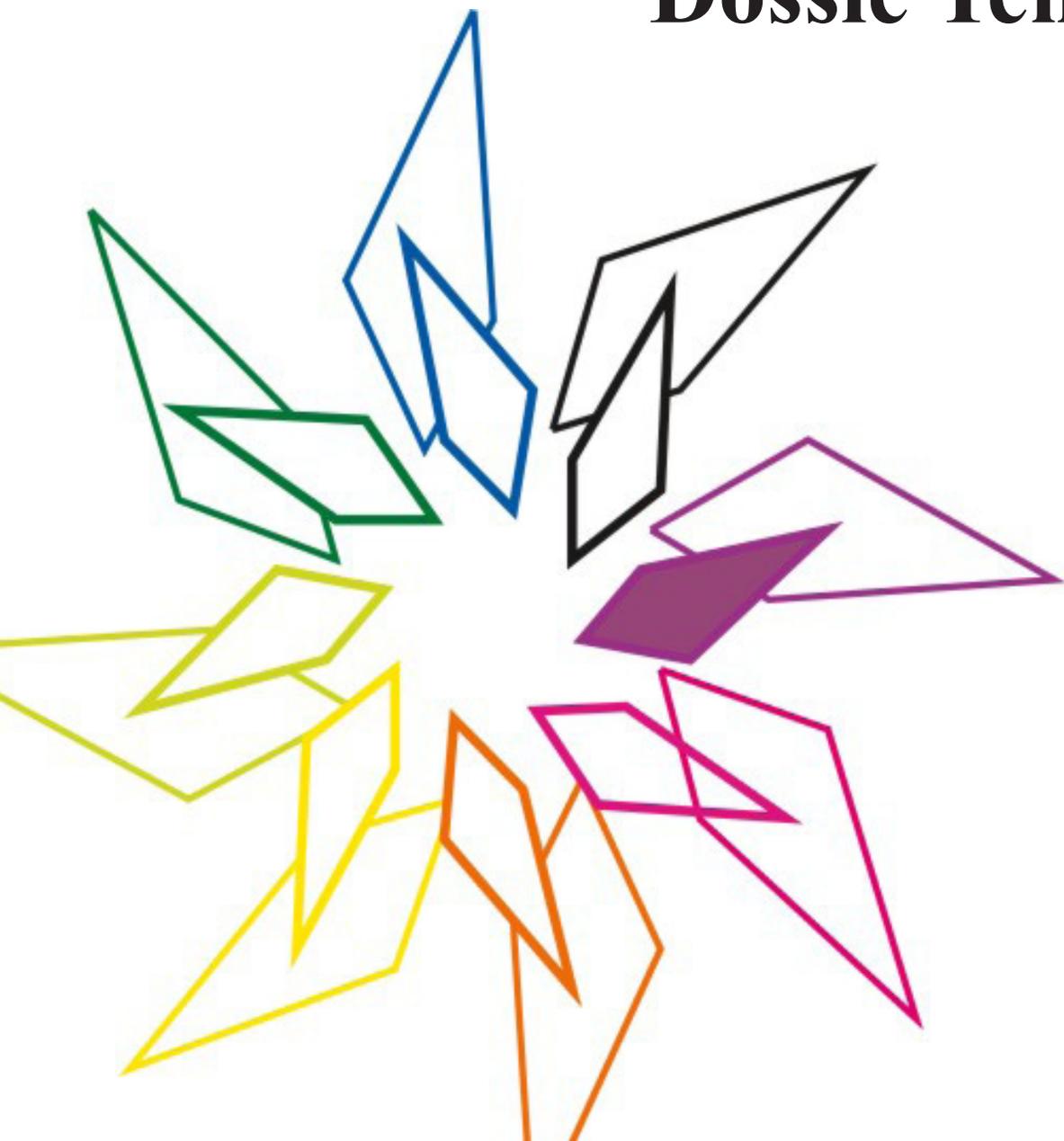
Dossie Temático

EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN: contribuciones del enfoque psicogenético para a la investigación Giovana Cristina Zen e María Claudia Molinari	9
LA UTILIDAD DE CONOCER EL NOMBRE DE LAS LETRAS PARA ADQUIRIR EL SISTEMA DE ESCRITURA Giulianny Russo Marinho e Mónica Alvarado	18
ENFOQUES Y DEBATES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: revisión actualizada Marcela Kurlat	46
ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA Marina Kriscautzky Laxague e Adriana Areli Bravo Lozano	73
LECTURA Y LECTORES: lo que dicen los niños sobre la lectura realizada en la escuela Renata B. Siqueira Frauendorf, Heloísa Helena Dias Martins Proença e Guilherme do Val Toledo Prado	98
COMENTARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS EN LA REVISIÓN TEXTUAL UTILIZANDO HERRAMIENTAS DIGITALES Marina Kriscautzky Laxague e Miruna Kayano Genoio	122
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO EN EL CONTEXTO DE LAS INTERACCIONES ADULTO-NIÑO Elaine C. R. Gomes Vidal e CSilvia M. asparian Colello	144

Estudios / Ensayos

GESTIÓN ESCOLAR Y LAS NUEVOS DEBERES IMPUESTOS POR LA LEY FEDERAL N° 13.663/18 Lúcio Jorge Hammes e Alexandre Zacaria Sebaje	167
PROFESOR SIN FRONTERAS: trabajando al jugador en la educación infantil desde múltiples idiomas sentidos Liliane Afonso de Oliveira, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva, Wanubya do Nascimento Moraes Campelo e Cíntia Maria Cardoso	183
LA EDUCACIÓN INTERDIMENSIONAL EN LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE UNA ESCUELA INTEGRAL: aprender a convivir en el Proyecto Político-Pedagógico Alberto Guerra de Lima e Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues	200
JUEGOS AFRICANOS Y AFRO-BRASILEÑOS: una propuesta sociocultural para la enseñanza João de Deus Fonseca Junior e Rita de Cássia Dias Pereira Alves	223

Dossiê Temático



EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: contribuições da abordagem psicogenética para a pesquisa

GIOVANA CRISTINA ZEN

Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Faculdade de Educação. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP). Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA. ORCID: 0000-0001-6405-9843. E-mail: giovanacristinazen@gmail.com.

MARÍA CLAUDIA MOLINARI

Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, República Argentina. Magíster en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. DIE-CINVESTAV - México. ORCID: 0000-0002-5129-8500. E-mail: cmolinari@fahce.unlp.edu.ar.



EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: contribuições da abordagem psicogenética para a pesquisa

Esse Dossiê se inscreve em um conjunto de ações articuladas entre diversas Universidades da América Latina, em prol do fortalecimento da discussão sobre a alfabetização entendida como o ingresso nas culturas do escrito. Os trabalhos aqui apresentados tomam como referência as contribuições das investigações psicolinguísticas no âmbito da abordagem psicogenética propostas inicialmente por Emilia Ferreiro, responsável por inaugurar um novo campo teórico a partir de uma perspectiva de investigação original, tanto pela sua proposta metodológica como pelos resultados que dela surgiram.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização de Crianças, Jovens e Adultos. Abordagem Psicogenética.

EDUCATION AND LITERACY: contributions of the psychogenetic approach to research

This dossier is part of a set of actions articulated by several universities in Latin America, in order to strengthen the discussion on literacy, understood as the entrance on the cultures of writing. The works presented here take the contributions of psycholinguistic investigations within the scope of the psychogenetic approach initially proposed by Emilia Ferreiro as a reference, responsible for opening a new theoretical field from an original research perspective, both for its methodological proposal and for the results that have emerged from it.

Keywords: Education. Literacy of Children, Youth and Adults. Psychogenetic Approach.

**EDUCACIÓN Y ALFABETIZACIÓN: contribuciones del enfoque psicogenético
para a la investigación**

Este dossier forma parte de un conjunto de acciones articuladas entre varias universidades de América Latina, a favor de fortalecer la discusión sobre la alfabetización entendida como el ingreso en las culturas de lo escrito. Los trabajos aquí presentados toman como referencia los aportes de las investigaciones psicolingüísticas en el ámbito del abordaje psicogenético inicialmente propuesto por Emilia Ferreiro, responsable de abrir un nuevo campo teórico desde una perspectiva de investigación original, tanto por su propuesta metodológica como por los resultados que emergieron.

Palabras clave: Educación. Alfabetización de Niños, Jóvenes y Adultos. Enfoque Psicogenético.



EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: contribuições da abordagem psicogenética para a pesquisa

Os estudos de Ferreiro provocaram significativas rupturas epistemológicas no campo das pesquisas psicolinguísticas sobre a aprendizagem da língua escrita e colocaram em questão pressupostos da psicologia cognitiva. Uma delas refere-se à própria compreensão sobre a escrita, entendida pelos pesquisadores da abordagem cognitivista como um código de transcrição direta e linear entre as unidades da linguagem oral e as unidades do escrito. No sentido oposto, a concepção de escrita que orienta as pesquisas psicogenéticas considera a escrita como “un instrumento conceptual: un sistema de representación que organiza un modo de objetivar el lenguaje” (Zamudio, 2020, p. 127), produto de um longo processo de construção histórico-cultural. Nas palavras de Ferreiro,

Para compreender este processo de apropriação, foi necessário renunciar à visão da escrita como técnica (ou “código de transcrição”, se preferir) e despojar-se de toda ideia instrumental. Foi necessário tornar complexa nossa própria concepção da escrita, para compreender o processo de alfabetização, para entender o que as crianças estavam nos dizendo. Da mesma forma que a história da escrita através dos povos e dos séculos não é redutível a um percurso linear guiado pela eficiência e simplicidade da transcrição dos enunciados orais, os processos de apropriação da escrita pelas crianças também não podem se caracterizar como uma progressão do simples (fonemas ou sílabas) ao complexo (orações ou textos), do concreto (o desenho) ao abstrato (as letras). A escrita como objeto de conhecimento. Talvez esta tenha sido a contribuição central do nosso trabalho de pesquisa. (2013, p. 30)

Nesta perspectiva teórica, a escrita é considerada como um objeto cultural construído historicamente e sua apropriação pressupõe um processo de reconstrução conceitual. Assim, quem aprende a ler e a escrever é considerado como um sujeito intelectualmente ativo, que enfrenta o desafio de compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para a alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas — algumas delas de grande relevância epistemológica — ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto



cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar. FERREIRO (2013, p. 33)

A compreensão sobre o sujeito que aprende, representa outra importante ruptura epistemológica nas investigações construtivistas psicogenéticas. Desde as primeiras indagações realizadas por Ferreiro e Teberosky (1979), as opções metodológicas desafiavam os sujeitos a ler e escrever palavras ou frases que ainda não haviam sido ensinadas. Isso permitiu compreender as ideias originais inerentes ao processo de «criação» dos escritos e aos processos de interpretação do escrito em tarefas com complexidades diversas. Segundo Ferreiro, “este quiebre epistemológico fue decisivo porque nos permitió asistir a la creación de escrituras, según la idea de escritura que tenían los niños” (Ferreiro, 2019b, p.20).

O valor dos resultados não previstos e a compreensão das suas respostas originais, num diálogo clínico-crítico com os sujeitos, marca uma ruptura com o paradigma clássico, no qual se espera a confirmação de hipóteses previamente formuladas pelo pesquisador. Nas pesquisas no campo da psicologia cognitiva, as respostas “desviantes” ou “erradas” encontradas na coleta de dados são identificadas como incorretas ou são classificadas de acordo com sua proximidade em relação a uma determinada habilidade. Como explica Ferreiro, na abordagem psicogenética,

[...] la reflexión metalingüística a la que invitamos a los chicos no los conducirá a ninguna «evidencia lógica» (como en el caso de las célebres situaciones de indagación de Piaget sobre la conservación del número, de la cantidad de materia, del peso, etc.). Por el contrario, la reflexión sobre el lenguaje los conducirá muy a menudo a constatar disparidades, usos aparentemente contradictorios, unidades difíciles de caracterizar y otras singularidades. (2019a, p.10)

Tal como explica a autora, “son estudios sobre las posibilidades de reflexión de los niños pero que nos obligan a ver con nuevos ojos fenómenos ineludibles de la escritura y de la oralidad. La palabra de los que no están autorizados a tomar la palabra nos puede ayudar a reflexionar. Tratemos de escuchar.” (FERREIRO, 2019a, p.11-12).

A vasta produção científica relacionada ao construtivismo psicogenético tem contribuído com avanços significativos ao investigar os processos de reconstrução de sistemas de escrita de base alfabética, os problemas ortográficos que os aprendizes enfrentam e resolvem segundo características das diferentes línguas, os numerosos estudos sobre pontuação, a leitura e escrita em diversos



meios e instrumentos digitais, as continuidades e especificidades dos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, etc.

Além disso, vale destacar que a reflexão sobre as criações intelectuais dos sujeitos tem impactado o campo específico da didática da leitura e da escrita. Em diversos países da América Latina, as numerosas investigações e experiências sistematizadas por pesquisadores e educadores têm ajudado a fundamentar e consolidar decisões didáticas em torno das práticas de ensino que assumem uma perspectiva construtivista e interacionista.

Nesta perspectiva, as análises das interações que se realizam em uma situação de ensino assumem uma dimensão complexa e não se reduzem à aplicação direta de conhecimentos produzidos em diversos campos. Ao considerar as contribuições da didática da matemática, Lerner (2002) esclarece que,

O saber didático é construído para resolver problemas próprios da comunicação do conhecimento, é o resultado do estudo sistemático das interações que se produzem entre o professor, os alunos e o objeto de ensino; é produto da análise das relações entre o ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico; é elaborado através da investigação rigorosa das situações didáticas. (2002, p. 105)

Nesse sentido, o processo de alfabetização deve se dar a partir de uma relação complexa dos alunos com as diversas culturas do escrito das quais nascerem herdeiras. Por este motivo, as diversas concepções de alfabetização não são destituídas de intenções políticas. Cada concepção é definida por uma perspectiva sobre quem são esses sujeitos, que lugar ocupam nesse processo de aquisição, de que forma podem (ou não) assumir como cidadãos o direito de serem ouvidos e compreendidos quando refletem sobre o que lhes ensinam. A alfabetização é, portanto, um campo de disputas teóricas em que se contrapõem bases epistemológicas e perspectivas políticas muito distintas.

Os trabalhos que apresentamos neste Dossiê Temático se inscrevem na perspectiva construtivista e tomam como referência o processo de alfabetização como processo de apropriação crítica das práticas sociais de leitura e escrita, um processo complexo de construção conceitual em que é indispensável compreender as interpretações de crianças, jovens e adultos. Os artigos resultam de pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas no



Brasil, na Universidade Nacional Autônoma do México, na Universidade de Buenos Aires e na Universidade Nacional de La Plata, na Argentina; além dos textos que foram submetidos no fluxo contínuo da Revista Plurais. Para o Dossiê Temático, temos seis textos.

O primeiro artigo, intitulado *La utilidad de conocer el nombre de las letras para adquirir el sistema de escritura*, de Giulianny Russo Marinho e Mónica Alvarado, apresenta os resultados de uma investigação que pretendia compreender a relação entre a identificação de letras por seus respectivos nomes e a possibilidade de utilizá-las de maneira pertinente na escrita de contextos e no preenchimento de palavras, observando a influência exercida pela motivação fonológica das letras. Participaram da pesquisa 48 crianças pré-alfabéticas entre 5 e 6 anos, regularmente matriculadas em escolas públicas da região central de São Paulo/SP. Os resultados indicam que as possibilidades da criança usar e integrar informações para escrever e completar palavras não dependem do conhecimento do nome da letra, mas dos níveis de conceituação que têm sobre o funcionamento do sistema de escrita.

O segundo texto que compõe esse dossiê, intitulado *Enfoques y debates en torno a los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas: revisión actualizada*, de autoria de Marcela Kurlat, propõe uma reflexão sobre os debates e abordagens em torno da alfabetização de jovens e adultos, resgatando o estado da arte que tem apoiado pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no âmbito do Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, com sede no Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación da Universidad de Buenos Aires. Essas investigações pretendem contribuir para a compreensão dos processos de apropriação do sistema de escrita por jovens e adultos, bem como as intervenções didáticas que promovem a sua construção, a partir de uma epistemologia construtivista. A autora apresenta algumas investigações oriundas de suas próprias indagações, assim como perspectivas em disputa que “dividem águas” ao sustentar políticas de alfabetização. A discussão apresentada ao longo do texto contribui para a tomada de decisões pedagógicas, didáticas e políticas no âmbito de programas de alfabetização para jovens e adultos.

Ainda nesta modalidade, Marina Kriscautzky Laxague e Adriana Areli Bravo Lozano propõem uma discussão no âmbito da alfabetização de jovens e adultos. No texto intitulado *Alfabetización de adultos desde una perspectiva psicogenética* apresentam resultados de uma pesquisa sobre as hipóteses que adultos não alfabetizados elaboram a respeito do sistema de escrita, suas



semelhanças e diferenças quanto ao processo estudado por Ferreiro e Teberosky (1979) com crianças. Além disso, também abordam as implicações acerca da alfabetização de adultos, sob uma perspectiva psicogenética. A partir da análise de atividades de leitura e escrita realizadas por idosos em momentos anteriores à compreensão alfabética do sistema escrita, as autoras concluíram que existem importantes semelhanças entre crianças e adultos no processo de construção do conhecimento sobre o sistema de escrita. Destacam ainda que o reconhecimento do processo de construção de conhecimento é imprescindível quando se pensa em alfabetizar respeitando as pessoas. Assinalam que esse respeito não se refere apenas aos interesses pessoais ou às histórias de vida, mas também (e principalmente) ao direito de jovens e adultos serem respeitados como pessoas que pensam e não como meros receptores de informação.

O quarto texto deste dossiê, intitulado *Comentários diretos e indiretos na revisão textual utilizando ferramentas digitais*, de Miruna Kayano Genoio e Marina Kriscautzky Laxague apresenta uma reflexão sobre a possibilidade de revisar, comentar e interpretar por escrito através de ferramentas digitais. A investigação foi realizada com crianças de 7 anos de idade que frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de São Paulo/SP. As principais questões da pesquisa consistem em compreender qual conteúdo linguístico as crianças poderiam selecionar para comentar os textos quais estratégias de comunicação usariam com a ferramenta digital proposta e como seriam as trocas orais no processo de revisão dos textos. Os resultados provocam uma reflexão acerca dos diferentes espaços em que os alunos inscrevem comentários nos textos dos colegas e os impactos de diferentes tipos de comentários diretos e indiretos no texto. Por fim, destacam a importância das trocas orais entre os pares de autores e comentaristas para compreender os diferentes aprendizados que foram desenvolvidos na proposta didática.

A discussão sobre *A construção do conhecimento ortográfico no contexto das interações adulto-criança* é o tema de investigação do quinto texto do dossiê. As autoras Elaine C. R. Gomes Vidal e Silvia M. Gasparian Colello apresentam os resultados de uma investigação sobre o papel da interação entre o adulto e criança na construção do conhecimento ortográfico. Para tanto, recuperam parte de um estudo de caso longitudinal em curso, realizado com alunos de uma escola privada em Santos/SP, em cinco etapas entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental. Valendo-se do referencial teórico dos estudos psicogenéticos e histórico-culturais, o estudo centrou-se na problematização sobre as formas de escrever. A partir das atividades propostas (ditado de palavras e reescrita de contos), a coleta de dados visou apreender a compreensão das estratégias infantis ou



das reflexões empreendidas na busca de referências para a correção da escrita, chegando, assim, a quatro categorias: a escrita validada pela pauta sonora, a validação da escrita com base em alguém mais experiente, o apoio na imagem visual da palavra e, finalmente, a evocação da norma ortográfica. Embora essas categorias estejam sempre presentes nos diferentes estágios de escolaridade (e de conhecimento), a análise quanti-qualitativa dos dados evidenciou o predomínio de umas sobre as outras que, em movimentos ascendentes e descendentes, marcam um percurso de crescente autonomia e consciência metalinguística. Por fim, as autoras vislumbram algumas implicações pedagógicas que subsidiam a revisão de práticas pedagógicas.

As relações entre as práticas de leitura propostas por professoras e o impacto na formação dos alunos enquanto leitores fecha o conjunto de artigos que compõe este dossiê. No texto que leva o título *Leitura e Leitores: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola*. Renata B. Siqueira Frauendorf, Heloísa Helena Dias Martins Proença e Guilherme do Val Toledo Prado apresentam os resultados de uma investigação realizada com crianças de 4 a 10 anos, pertencentes a escolas da rede pública e privada, em diferentes municípios brasileiros. A participação e escuta das crianças aconteceu por meio de rodas de conversas, mediadas por professoras-pesquisadoras, em que no mínimo cinco questões, previamente elaboradas, foram propostas para disparar a conversa e troca entre os alunos. Os autores destacam que a presença de situações de leitura realizadas pelo professor é identificada pelas crianças como parte da rotina escolar, entretanto esse movimento ainda tem sido insuficiente para formar alunos leitores e críticos. Apesar da intencionalidade e planejamento dos professores para este momento da rotina, os percursos de leitores, da maioria dos alunos participantes da pesquisa, estão sendo marcados mais por livros lidos do que experiências significativas de leitura literária.

Assim, este Dossiê Temático resulta de um esforço coletivo cujo propósito consiste em divulgar resultados de pesquisa e reflexões que podem inspirar outros investigadores do campo da alfabetização. Inserem-se, ainda, aqui, textos de pesquisadores/as do campo da Educação, que apresentam discussões teóricas relevantes, desenvolvidas em suas pesquisas.

Desejamos a você uma boa leitura!

REFERÊNCIAS

BORZONE, A. M.; SIGNORINI, A. **Del habla a la escritura**. La conciencia lingüística como una forma de transición natural. *Lectura Y Vida*, 9/2, p. 5–9, 1988.

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

FERREIRO, E. [et al.] **Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español**. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones - HyA ediciones, 2019a.

FERREIRO, E. Research perspectives in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas, **Infancia y Aprendizaje / Journal for the Study of Education and Development**, v. 42, n. 1, p. 01–36, 2019b.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI, 1979.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZAMUDIO, C. Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico: transformaciones que posibilita la escritura. **Lingüística Mexicana. Nueva Época**, v. 2, n. 2, p. 99-131, 16 jun. 2020.

Recebido em: 10 de setembro de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



LA UTILIDAD DE CONOCER EL NOMBRE DE LAS LETRAS PARA ADQUIRIR EL SISTEMA DE ESCRITURA¹

GIULIANNY RUSSO MARINHO

Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Magíster en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata – Argentina. Especialista en Alfabetización por el Centro de Formación Escola da Vila. Pedagoga pela Universidade de São Paulo – USP. Maestra de nivel inicial y grados iniciales. ORCID 0000-0002-1157-8364. E-mail: giuliany.russo@gmail.com

MÓNICA ALVARADO

Universidad Autónoma de Querétaro – México. Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa. Profesora da la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro – México. ORCID 0000-0001-9847-9061. E-mail: monicaalvarado@yahoo.com

¹ En este trabajo presentamos resultados de una investigación realizada en el marco de la Maestría de Escritura y Alfabetización de la Universidad de La Plata, Argentina. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1711/te.1711.pdf>



LA UTILIDAD DE CONOCER EL NOMBRE DE LAS LETRAS PARA ADQUIRIR EL SISTEMA DE ESCRITURA

La investigación desde la psicología cognitiva señala que el conocimiento del nombre de la letra es esencial para aprender a leer y escribir. Sin embargo, la investigación psicogenética muestra que el uso de la información (nombre de la letra) está condicionado por la forma en que los niños comprenden el funcionamiento del sistema de escritura. El objetivo de este trabajo fue investigar la relación entre identificar letras por sus respectivos nombres y la posibilidad de usarlas de manera pertinente en contextos de escritura y completar palabras, observando la influencia ejercida por la motivación fonológica de las letras. Participaron 48 niños prealfabéticos entre 5 y 6 años de edad, que asistieran regularmente a escuelas públicas para la primera infancia en la región central de San Pablo, Brasil. Organizamos a los niños en 3 grupos según el nivel de escritura (en parámetros de Ferreiro y Teberosky, 1979). En entrevistas individuales, los niños realizaron tres tareas: identificar letras fuera de contexto, escribir palabras y completar palabras sin la letra inicial. Los resultados indican que el efecto de la motivación fonológica vinculada al nombre de la letra difiere entre las diferentes tareas, variando también según el nivel de escritura de los niños. Realizamos análisis multivariados para determinar: si identificar letras influye en la tarea de escribir y completar palabras; la influencia del nivel de escritural para identificar, escribir y completar palabras; y la influencia de la motivación fonológica en el rendimiento de los niños. Los resultados indican que las posibilidades del niño de usar e integrar información para escribir y completar palabras no dependen del conocimiento del nombre de la letra sino de los niveles de conceptualización que tienen respecto del funcionamiento del sistema de escritura.

Palabras clave: Emotivación fonológica; identificación de letra; nivel de escritura.

THE USEFULNESS OF KNOWING THE NAME OF THE LETTERS FOR THE ACQUISITION OF THE WRITING SYSTEM

Cognitive psychology research indicates that the knowledge of the name of the letters is essential to learn to read and write. However, psychogenetic research shows that the use of this information (name of the letter) is conditioned by the way in which the child understands the functioning of the writing system. The objective of this work was to investigate the relationship between identifying letters by their respective names and the possibility of using them in a pertinent way in writing and completing words contexts, observing the influence exerted by the phonological motivation of the letters. Forty-eight pre-alphabetical children between 5 and 6 years old, who regularly attended public schools for early childhood in the central region of São Paulo, Brazil, participated. We organized the children in 3 groups according to the writing level (in Ferreiro & Teberosky, 1979 terms). Through individual interviews, the children performed three tasks: identifying letters out of context, writing words and completing words without the initial letter. The results indicate that the effect of the phonological motivation linked to the letter's name differs between the different tasks, also varying according to the children's writing level. We carried out multivariate analyzes to determine: if identifying letters influences the task of writing and completing words; the influence of



the writing level to identify, write and complete words; and the influence of phonological motivation on children's performance. The results indicate that the child's capacity of using and integrating information to write and complete words do not depend on the knowledge of the letter's name but on the levels of conceptualization that they have regarding the functioning of the writing system.

Keywords: phonological motivation of the letters; identifying the letters names; written level.

A UTILIDADE DE CONHECER O NOME DAS LETRAS PARA A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

Pesquisas de natureza cognitivista apontam como fundamental o conhecimento do nome da letra para a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando-o um pré-requisito no processo de alfabetização. No entanto, pesquisas de natureza psicogenética marcam que a utilização da informação (nome da letra) está condicionada pela maneira com que a criança entende o funcionamento do sistema de escrita. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho foi investigar a relação entre identificar as letras por seus respectivos nomes e a possibilidade de utilizá-las pertinentemente em contextos de escrita e de completar palavras, observando a influência exercida pela motivação fonológica das letras. Solicitamos a participação de 48 crianças pré-alfabéticas, no período fonetizante, entre 5 e 6 anos, que frequentavam a última etapa da educação infantil, em unidades escolares públicas da região central de São Paulo. Organizamos as crianças em 3 grupos de 16 integrantes, segundo o nível de escrita (silábico sem valor sonoro convencional, com valor sonoro convencional, e silábico-alfabético). Em entrevistas individuais, as crianças realizaram três tarefas: identificação de letras fora de contexto, escrita de palavras e completar palavras desprovidas da letra inicial. Os resultados indicam que o efeito da motivação fonológica ligada ao nome da letra difere entre as diferentes tarefas, ou seja, pode influenciar positivamente em algumas e negativamente em outras, variando também segundo o nível conceitual de cada criança. Realizamos análise multivariada para determinar: se identificar letras influencia na tarefa de escrita e de completar palavras; a influência do nível conceitual para identificar, escrever e completar palavras; e a influência da motivação fonológica no desempenho infantil. Os resultados indicam que as possibilidades da criança para utilizar e integrar informações para escrever e completar palavras não dependem do conhecimento do nome da letra.

Palavras-chave: motivação fonológica; identificação de letras; nível de escrita.



LA UTILIDAD DE CONOCER EL NOMBRE DE LAS LETRAS PARA ADQUIRIR EL SISTEMA DE ESCRITURA

Introducción

Si bien es cierto que en una cultura letrada a muy temprana edad los niños comienzan a tener contacto con la lengua escrita, se espera que, junto con el ingreso a la escuela, comiencen a aprender formalmente algunos aspectos relacionados con el sistema de escritura. Es así que se enseña el abecedario que incluye el nombre de las letras. Pese a este tipo de práctica tan arraigada en la tradición escolar, no es del todo clara la utilidad que esta información, el nombre de las letras, puede tener en el proceso de alfabetización, de ahí que nos ocupemos de este asunto en el presente estudio.

Cabe señalar, que esta misma inquietud se ha compartido por diferentes tradiciones psicolingüísticas, lo que nos dará ocasión para discutir el peso que puede tener la información en sí misma cuando se prescinde de considerar las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura. Desde la perspectiva psicogenética, que es la que sostenemos, sabemos que los niños construyen sistemas pre-convencionales de interpretación sobre el sistema de escritura. Estas construcciones, que se dan por la interacción entre los niños y la lengua escrita, lo que influye en el sentido que dan a la información que reciben y, al mismo tiempo los lleva a realizar consideraciones progresivamente más completas de los elementos y la lógica misma del sistema de escritura. De ahí que para nuestro estudio consideremos las respuestas escritas pre-convencionales de los niños como foco central de análisis. Para ello, reconocemos especialmente pertinente la descripción en los momentos de la adquisición del sistema de escritura observado por Ferreiro y Teberosky (1979).

Es importante decir que con este estudio intentamos también continuar nuestras exploraciones sobre el peso de los rasgos fonológicos en la toma de consciencia que realizan los niños sobre el alor sonoro convencional de ciertas letras sobre otras (Fernández y Alvarado, 2015; Alvarado, 1997): la motivación fonológica del nombre de las letras (más y menos motivadas²).

² En portugués, lengua en que se llevó el estudio, al igual que en el español, existen denominaciones para las letras más y menos motivadas fonológicamente. Una denominación motivada se da cuando el nombre de la letra comienza con el fonema que representa. Por ejemplo “TE” el nombre de la grafía “T” es moti-



A diferencia de una postura psicogenética, desde una perspectiva cognitivista del aprendizaje el acento se ha puesto en la información (provista a los sujetos) más que en lo que los mismos sujetos pueden hacer cuando interactúan con un saber cultural. En este sentido, establecer qué tipo de tarea es la que mejor predice el desempeño lector o el éxito en la tarea de alfabetización, ha sido una preocupación constante. Así, el artículo reciente de Treiman et al. (2019) muestra que el predictor más confiable, respecto del éxito lector, de un conjunto de niños norteamericanos, recién egresados de preescolar, fue su capacidad para deletrear palabras de uso frecuente, sobre otras tareas entre las que se encontraban las propias de conciencia fonológica o la de identificación de palabras escritas (sight word reading).

Antecedentes teóricos

Desde una perspectiva psicogenética, encontramos que la información que poseen los niños respecto del nombre de las letras no necesariamente condiciona su actuación al momento de escribir palabras determinadas. En el trabajo de Alvarado (1997) se reportó que los niños prealfabetizados podían muchas veces identificar de manera correcta las letras que se les presentaban de manera descontextualizada. Sin embargo, esta posibilidad no estuvo relacionada con la escritura convencional o parcialmente convencional (como en el caso de niños con escrituras silábicas) de una serie de palabras con estructura silábica regular y de alta frecuencia. También observó que los niños nombraban las letras de diferentes maneras, variaban según el nivel de escritura: por su nombre o fonema (niños con escritura alfabética o silábica-alfabética) y de manera silábica o haciendo alusión a una palabra cuya sílaba inicial la incluyera; por ejemplo “la ma” o “la de Mariana” (niños con escrituras silábicas que pudieran o no representar pertinentemente estos segmentos en una palabra dada).

Por su parte, Cano y Vernon (2008) estudiaron qué información sobre las letras (conocer el nombre de la letra, identificarla por el fonema que representa o por un segmento silábico o de inicio de palabra) les resulta más útil a los niños prealfabetizados para escribir o completar palabras. En este trabajo se privilegió el análisis de las consonantes cuyos contextos silábicos coincidían con el nombre de la letra (motivación fonológica).

vado, pero no así “ESE” o “ERRE”.



Cano y Vernon (2008) observaron que una variable importante fue el contexto silábico sobre el que los niños completaban o escribían palabras. Fue más frecuente usar pertinentemente las consonantes cuando: i) estaban acompañadas por vocales abiertas; ii) en las sílabas iniciales que formaban denominaciones motivadas de las letras consonantes (“TE”, “PE”, “BE”...); y iii) se involucraban segmentos con consonantes con rasgo más continuo.

Así mismo, en este trabajo se insiste en que cuando los niños tienen referentes específicos de uso de una letra (por ejemplo, en los nombres propios) esta información les resulta útil al momento, tanto de identificar letras fuera de contexto, como al usarlas para resolver las tareas de escritura o completamiento de palabras. Esta conclusión coincide con lo descrito por Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro, Gómez Palacios et al. (1982) cuando las autoras marcan la importancia nombre propio en el momento de la alfabetización inicial, como un prototipo de escritura que proporciona información sobre la organización del sistema de escritura, sus letras y combinaciones.

Por su parte los trabajos de Vernon (1997, 2005) señalan que las posibilidades de los niños hispanohablantes prealfabetizados, para analizar el lenguaje oral, son inferiores a las que los mismos niños presentan en presencia de las formas escritas de las palabras que se les solicita analizar fonológicamente. Así mismo, que las posibilidades de análisis fonológico siguen un orden que está estrechamente vinculado con las conceptualizaciones progresivas sobre el sistema de escritura descritas por Ferreiro y Teberosky (1979). Adicionalmente, Vernon (1997, 2005) señala que, dado que la escritura es un sistema de representación de una lengua, la estructura de cada lengua impondrá limitaciones a los análisis que se pueden realizar, lo que alerta respecto lo riesgoso de extender conclusiones sobre el desempeño de los niños alrededor de tareas de conciencia fonológica u otras relacionadas con la identificación o producción de palabras escritas, en contextos lingüísticos diferentes ya que la estructura de una lengua, sus especificidades fonológicas y ortográficas, influye el proceso cognitivo involucrado en la alfabetización específica en una lengua determinada.

En el trabajo de Fernández y Alvarado (2015) solicitaron a 90 niños mexicanos prealfabetizados que: i) escribieran cinco diferentes sustantivos en español para identificar sus concepciones sobre el sistema de escritura (en términos de Ferreiro y Teberosky, 1979); ii) identificaran doce diferentes palabras escritas en español que se les presentaron en una pantalla (seis de las cuales comenzaban con fonemas más continuos y el resto con menos continuos); iii) identificaran las letras del abecedario que se les presentaban en orden aleatorio.



Los resultados de este estudio muestran que independientemente del conocimiento que pudieran demostrar los niños sobre las letras del abecedario (conocer o no su denominación o el fonema que representan) el rasgo de continuidad, presente al inicio de las palabras, fue relevante en la identificación de palabras escritas, sobre todo a partir de que los niños presentaban escrituras silábicas. Cuando podían incorporar el valor de las letras pertinentemente en sus escrituras (aunque haciendo todavía representaciones silábicas) la posibilidad de identificar palabras con rasgos menos continuos se incrementó, de manera que los niños con escrituras silábico-alfabéticas pudieron reconocer la forma escrita de la mayoría de las palabras.

Estos datos son relevantes para el presente estudio dado que las letras que se emplean en español para representar los fonemas menos continuos coinciden en poseer denominaciones más motivadas (“P”, “T”, “C”, “B”, “D”). Los hallazgos de este estudio difieren, como lo veremos más adelante, en las conclusiones que los trabajos cognitivistas han planteado.

Desde una perspectiva cognitivista del aprendizaje, encontramos también estudios importantes sobre la utilidad de conocer el nombre de la letra para que los niños puedan llegar a leer palabras de uso frecuente. La explicación que subyace a este planteamiento marca que el conocimiento del nombre de las letras desencadena en los niños pequeños el establecimiento de relaciones fono-gráficas, ya que el nombre de la letra contiene el sonido que normalmente se representa en la escritura de palabras (Ehri, 1986).

Por su parte, Treiman y Rodríguez (1999) y Pollo et al. (2005) defienden que las letras con motivación fonológica son frecuentes en muchas lenguas y, al hacer coincidir el fonema inicial del nombre de la letra con el fonema que en efecto representa, esta información favorece que los niños puedan establecer relaciones grafo-fonéticas más fácilmente. Pese a las similitudes que encuentran respecto a la denominación del nombre de las letras entre las diferentes lenguas, asumen también algunas diferencias, de ahí que encuentre mayor utilidad de conocer el nombre de las letras consonantes para los niños anglo parlantes, que el de las letras vocales. Este fenómeno se presenta a la inversa en niños hablantes de portugués (Pollo et al., 2005). Es importante destacar que la denominación de las vocales no es equivalente a la de las consonantes en portugués que en inglés. Mientras que en inglés la denominación de una vocal no necesariamente coincide con su



realización fonológica en una palabra escrita³, en portugués (como en español) el nombre de la letra coincide casi siempre con la realización fonológica en una palabra.

En un estudio posterior, Treiman y Bowman (2008) verificaron si los niños que no podían todavía leer y escribir, podía realizar escrituras e identificación de palabras de manera logográfica o, bien, si tenían ya algún tipo de conocimiento fonográfico. Para ello evaluaron 42 niños en edad preescolar, hablantes nativos de inglés, a quienes solicitaron que escribieran y leyeran sílabas o pseudopalabras que involucraban cuatro grupos de juegos de letras. Uno compuesto por vocales y consonantes motivadas, otro por consonantes y vocales motivadas, otro por vocales y consonantes aleatorias, y el cuarto por consonantes y vocales aleatorias. Vale la pena señalar que las letras presentadas no formaron palabras escritas en sentido estricto, sin embargo, la composición gráfica podría sugerir una palabra si se consideraba la denominación de alguna de las letras presentadas. Por ejemplo, para la palabra APE (mono, en inglés), se presentaron las letras “AP”. En el grupo de palabras arbitrarias, se presentaron letras sin relación de ningún tipo con la palabra pronunciada.

La idea era que, si la lectura y la escritura de los niños fueran logográficas, los resultados presentados para los diferentes grupos de palabras serían equivalentes. Sin embargo, los niños se desempeñaron mejor en condiciones motivadas fonéticamente que en condiciones arbitrarias. Los autores concluyeron que incluso con habilidades limitadas de lectura y escritura, los niños que tienen conocimiento del nombre de las letras no pueden limitarse a interpretaciones basadas en el enfoque logográfico, porque en su desempeño habían demostrado conocimiento, que de alguna manera habían conseguido, sobre el nombre de las letras (Treiman e Bowman, 2008).

Aunque el rendimiento fue equivalente entre vocales motivadas y consonantes, los autores observaron que la posición que ocupaba el fonema en la palabra no lo era y concluyeron que las letras motivadas ubicadas en la posición inicial demostraron ser más útiles para los niños que aquellas en posición final. También observaron un mejor desempeño de los niños con letras motivadas en las tareas de escritura que en la lectura.

Cardoso-Martins y Batista (2005) encontraron resultados similares para el portugués. En sus pruebas, los niños escribieron pares de palabras, una comenzaba con una sílaba motivada fonoló-

3 Por ejemplo, la letra “A”, con denominación /ei/ sirve para escribir “Apple” donde “A” equivale a /a/, pero también podría representar al menos tres fonemas más dependiendo del contexto de conjunto (cluster) en el que se encuentre (/ɛj/, /æ/, /ɔ/).



gicamente (como, por ejemplo, “TELÉFONO”) y su respectivo par comenzando con sílabas sin motivación fonológica. Por ejemplo, “TORTUGA”. Con este estudio llegaron a la conclusión de que “(...) los niños de habla portuguesa usan su conocimiento del nombre de las letras para conectar la escritura con el habla, al menos cuando se puede detectar el nombre completo de la letra en la pronunciación de la palabra” (Cardoso-Martins y Batista, 2005, p. 334).

Aunque autores como Treiman (1994, 1998); Treiman et al. (2001); Read y Treiman (2013); Pollo et al. (2015) han insistido en que el conocimiento de las letras podría considerarse como un elemento fundamental para comenzar el proceso de alfabetización, en sus trabajos de investigación, incluso si se lleva a cabo con niños que hablan portugués brasileño, encontramos varios aspectos metodológicos cuestionables: i) no se explica, por ejemplo, qué letras reconocen los niños y de qué manera las nombran (hay más de una forma posible de nombrar en portugués a algunas letras); ii) cuando se realizan tareas de escritura, el dictado de las palabras se realiza colectivamente, sin controlar las justificaciones que pudieran hacer los niños mientras escriben o al final de su escritura; iii) la elección de las palabras a escribir por los niños no es considerada, ni desde el punto de vista de las características del lenguaje (tipo de sílabas involucradas o longitud), ni desde el punto de vista de los sujetos y sus posibilidades de conceptualización sobre el sistema de escritura, proponiendo palabras que, desde la perspectiva que desean refutar, generaría importantes conflictos cognitivos que se reflejarían en la producción (por ejemplo, cuando solicitan la escritura de monosílabos).

Otro aspecto muy discutible en los estudios presentados es que, aunque sostienen que saber el nombre de la letra es la primera entrada al sonido que representará la letra y que este conocimiento es una condición para que los niños se alfabeticen, no justifican el hecho de que muchos niños demuestran conocer las letras por sus nombres y los sonidos respectivos, pero no leen ni escriben de manera convencional.

Con estos cuestionamientos abordamos el presente estudio, sabemos que en diferentes momentos conceptuales sobre la lengua escrita, los niños enfrentan el problema de escribir, leer, identificar o completar palabras escritas de manera diferente. Nuestra hipótesis ha sido que la información que tienen sobre el sistema de escritura (nombre y sonido de la letra) se utilizará de acuerdo con las posibilidades de análisis. Por lo tanto, cuanto más avanzado sea el nivel conceptual del niño, más beneficio puede obtener de la información sobre el nombre de las letras. De tal suerte que esperamos que a pesar de que haya niños que conozcan el nombre de las letras, esta



información no será útil en caso de que sus concepciones sobre el sistema de escritura sean sin uso pertinente de letras (de acuerdo con su valor sonoro, al menos para representar sílabas). La utilidad del conocimiento del nombre de las letras será mayor en tanto las conceptualizaciones sean más convencionales (con empleo de algunas letras para representar con pertinencia segmentos silábicos).

Con este estudio quisimos responder a las siguientes preguntas: ¿saber los nombres de las letras puede facilitar que los niños usen estas letras para escribir palabras?; ¿conocer el nombre de las letras les facilita la identificación de la letra inicial de una palabra determinada?; ¿el momento conceptual (nivel de escritura) condiciona la utilidad de conocer el nombre de la letra al escribir o completar palabras?

Método

Para responder a las preguntas de nuestro estudio, entrevistamos a 48 niños que asistían al último grado de Educación Infantil en escuelas públicas de la región central de la ciudad de San Pablo, Brasil, con esto nos aseguramos de que el origen social de los niños fuera equivalente. La edad promedio de los participantes fue de 5;06 años en el momento de la recopilación de datos y la muestra estuvo formada por niños y niñas de 4 escuelas diferentes, debido a la dificultad de componer 3 grupos de 16 niños por cada nivel de escritura: con escrituras silábicas sin uso pertinente de letras de acuerdo con su valor sonoro (en lo sucesivo, escrituras silábicas sin pertinencia sonora o SSPS); con escrituras silábicas con uso pertinente de algunas letras (en lo sucesivo, escrituras silábicas con pertinencia sonora o SCPS); o con escrituras silábico-alfabéticas con uso pertinente de algunas letras (en lo sucesivo, escrituras silábico-alfabéticas).

Todos los niños que participaron en este estudio fueron entrevistados individualmente en sesiones de 40 minutos, en los que les pedimos que realizaran tres tareas:

1) *Tarea de escritura de sustantivos para conocer el nivel de conceptualización* del lenguaje escrito en el que se encontraban, de acuerdo con los parámetros descritos por Ferreiro y Teberosky (1979) y observar las decisiones gráficas que tomaban para escribir las palabras dictadas. Como lo veremos más adelante, seleccionamos palabras que nos permitieran evaluar la escritura que realizaban para segmentos silábicos iniciales más o menos motivados, con respecto a la letra inicial.



El establecimiento del nivel de escritura que presentaron los niños lo realizamos bajo criterios estadísticos equivalentes a los establecidos por Fernández y Alvarado (2015): consideramos que un niño tenía escritura silábica cuando representaba el 75% de los segmentos silábicos de las palabras dictadas (al menos 26 sílabas de un total de 36), empleando una grafía que justificaba de manera silábica; consideramos que se trataba de una escritura silábica con uso pertinente de letras (SCPS) cuando al menos el 75% de los segmentos silábicos representados, en el conjunto total de las palabras dictadas, presentaba letras pertinentes; consideramos que se trataba de una escritura silábica sin uso pertinente de letras (SSPS) cuando los segmentos representados no rebasaban el 75% de uso de letras pertinentes; y identificamos escrituras silábicas –alfabéticas cuando la representación del al menos el 50% de los segmentos silábicos del total de las palabras dictadas (al menos 18 segmentos silábicos de un total de 36) presentaban representaciones gráficas intra-silábicas y el resto eran silábicas.

Para la tarea de escritura dictamos a los niños doce sustantivos trisilábicos con estructura silábica regular en portugués (CV-CV) que fueron extraídos del diccionario “Mini Aurélio escolar”. Esta decisión la tomamos al considerar que el portugués es una lengua predominantemente trisílaba con estructura silábica canónica CV (Marques, 2008). Adicionalmente, los trisílabos evitarían interferencias en las reflexiones de los niños de acuerdo con el establecimiento del criterio de cantidad expuesto por Ferreiro y Teberosky (1979), que les complicaría la realización de escrituras de mono y bisílabos.

Otro criterio que también se consideró al elegir las palabras fue la variabilidad entre las sílabas que las componían, ya que otra hipótesis secundaria para los niños es que para que algo se escriba, debe haber variación entre los caracteres de una cadena gráfica. Por lo tanto, todas las palabras estarían compuestas de diferentes sílabas contiguas.

No sólo consideramos en general palabras escritas con letras iniciales más y menos motivadas, sino que elegimos los inicios de estas palabras en función de la frecuencia de uso en el portugués brasileño, siguiendo lo descrito por Quaresma y Pinho (2007). Adicionalmente, consideramos la transparencia ortográfica de las combinaciones silábicas de las palabras (sobre todo de la primera sílaba).

Los sustantivos empleados para esta tarea fueron organizados en tres grupos de cuatro palabras, cuyas sílabas iniciales siguieron los siguientes criterios:

a) Palabras con sílabas iniciales motivadas: palabras cuyas primeras sílabas coinciden completamente con el nombre de la consonante con el contexto silábico, es decir, que están motivadas fonológicamente. Por ejemplo, en la palabra “TEMIDA” la letra “T” se llama “Tê” y coincide con el sonido formado por la sílaba T + E.

b) Palabras con sílabas contrastantes iniciales: palabras en las que las primeras sílabas estaban formadas por las mismas consonantes motivadas utilizadas en el grupo de palabras anterior, pero en un contexto silábico distinto, de modo que la sílaba no estaba motivada y servía para contrastar con el primer grupo de palabras, por ejemplo, en la palabra “TOMADA”.

c) Palabras con sílabas iniciales no motivadas: palabras en las cuales las primeras sílabas estaban compuestas de letras que, independientemente del núcleo silábico, no presentan motivación fonológica. Por ejemplo, “RAPINA”.

Cada niño escribió una a una las palabras y la entrevistadora les pidió que justificaran su producción, de manera que pudiera verificar el criterio de escritura de cada niño. Por su parte, el niño podía hacer modificaciones a partir de su justificación (borrar, agregar o sustituir elementos). Cuando esto sucedía, se les solicitaba una nueva justificación de la escritura lograda. Las palabras dictadas se presentan en la Tabla 1 (en el paréntesis aparece la traducción de los sustantivos en español).

Tabla 1: Categorías de palabras, según la motivación fonológica de la primera sílaba

Palabras con sílabas iniciales motivadas	Palabras con sílabas iniciales de contraste	Palabras con sílabas iniciales no motivadas
Temida (temido)	Tomada (enchufe)	Rapina (presa)
Peluda (peludo)	Paleta (paleta)	Novena (novena)
Verina (Verina)	Víbora (víbora)	Muleta (muleta)
Bexiga (vejiga)	Buzina (bocina)	Luneta (catalejo)

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.



El dictado se inició con una palabra motivada, seguida de una palabra no motivada, seguida de una palabra del grupo de contraste. El orden de dictado fue evitando que dos palabras dictadas de manera contigua compartieran la misma inicial.

2) *Tarea de identificación de letras fuera de contexto.* Con esta tarea quisimos observar cómo denominaban a las letras que se les mostraban en desorden, una a una, considerando el total de las letras del abecedario. Esta tarea fue similar a la utilizada por Cano y Vernon (2008) y Fernández y Alvarado (2015).

3) *Tarea de completar palabras escritas* a las que les faltaba la inicial, para observar si en este contexto los niños usaban el conocimiento que tenían sobre los nombres de las letras y si la coincidencia entre el contexto silábico y el nombre de la letra, es decir, la motivación fonológica, era información relevante para realizar esta tarea.

Para esta tarea, presentamos individualmente doce palabras escritas sin la letra inicial (su lugar estaba marcado por un espacio en blanco, subrayado), para que los niños seleccionaran la inicial entre cinco opciones de letras. El entrevistador, siguiendo el protocolo de Alvarado (1997), presentó la palabra escrita, omitiendo la letra inicial, y proporcionó a los niños la emisión oral de la palabra completa, usando la consigna: “En esta palabra (refiriéndose a la escritura) quiero que diga, por ejemplo, “PATO”, pero le falta la primera letra, así dice “ATO” (mencionando la palabra sin la letra inicial). ¿Cuál de estas letras (señalando las letras escritas) sirve para que diga PATO”.

Seleccionamos palabras con letras iniciales tanto motivadas como no motivadas fonológicamente. Las palabras empleadas siempre fueron bisílabas con estructura CV - de alta frecuencia en el portugués brasileño -, que además presentara variedad tanto en los núcleos silábicos como en las consonantes. Asimismo, cuidamos que las sílabas iniciales de las palabras fueran ortográficamente transparentes.

Al igual que en la tarea de escritura de sustantivos, en ésta incluimos palabras de contraste en las que el segmento silábico inicial, aunque incluía la consonante motivada, la vocal no correspondía con la denominación. En la Tabla 2 presentamos las palabras empleadas (en el paréntesis aparece la traducción de los sustantivos en español):



Tabla 2: Categorías de palabras, según la motivación fonológica de la primera sílaba.

Con motivación	Contraste	Sin motivación
Tema (tema)	Toma (toma)	Rato (ratón)
Pena (pluma)	Puma (puma)	Lima (lima)
Vejo (veo)	Vila (pueblo)	Mula (mula)
Beco (callejón)	Boca (boca)	Nuca (nuca)

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Para completar cada palabra, se pusieron a disposición cinco letras para que el niño eligiera la que resultara pertinente. Entre las letras mostradas estaba la letra “meta” (ortográficamente pertinente), la vocal involucrada en la sílaba inicial, otra vocal cualquiera, una consonante fonológicamente cercana a la letra “meta”, y una consonante “distante” que difiriera de la meta en más de dos rasgos fonológicos.

Cabe señalar que las letras que se mostraron a los niños se presentaban dispuestas en desorden sobre la mesa para evitar cualquier sugerencia de inicio o fin.

Resultados

Sobre la identificación de letras del abecedario, los niños participantes demostraron conocer la mayoría de las letras, siendo que 71.79% de las respuestas fueron pertinentes, es decir, decían el nombre convencional de la letra mostrada, el fonema que representa o un contexto silábico o de palabra en que efectivamente se encuentra. Por ejemplo, dijeron “la de María” o la “MA” o “la /m/”, o “la eme” para la letra “M”.

Encontramos que fue más sencillo para los niños identificar las vocales que las consonantes (85.41% Vs. 69.96% respectivamente) de respuestas pertinentes. Respecto de las consonantes el porcentaje fue de 69.96%. Al realizar una prueba de Chi cuadrada encontramos una significancia estadística que muestra correlación entre el tipo de letra (consonante o vocal) e identificar la letra (respuestas pertinentes o no pertinentes) con una $\alpha=0.007$.



Respecto de la motivación de las letras consonantes, no identificamos que existiera correlación estadística entre el tipo de respuesta (pertinente o no pertinente) por el tipo de denominación de la letra (motivada o no motivada). Para las letras motivadas encontramos 68% de respuestas correctas, mientras que para las no motivadas el porcentaje fue 73%.

Respecto de la identificación de letras por el nivel de escritura de los participantes, encontramos correlaciones entre ambas variables. En la Tabla 3 resumimos los puntajes por nivel de escritura.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de respuestas pertinentes en la tarea de identificación de letras, por nivel de escritura

Nivel de escritura		Vocal	Consonante
SSPS	Frecuencia	54.00	140.00
	Porcentaje	67.50	46.10
SCPS	Frecuencia	72.00	209.00
	Porcentaje	90.00	68.80
SA	Frecuencia	80.00	291.00
	Porcentaje	100.00	95.70
Total de respuestas	Frecuencia	206	640
	Porcentaje	85.80	70.20

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las respuestas correctas, tanto para vocales como para consonantes se incrementaron en relación directa con el nivel de escritura. Adicionalmente, calculamos el Coeficiente de Correlación de Spearman y encontramos una correlación significativa, entre las identificaciones de vocales y el nivel de escritura $s=0.643$ y entre identificación de consonantes y nivel de escritura $s=0.679$ con $p=0.01$ (bilateral). De acuerdo con estos resultados, podemos afirmar que existe correlación entre las posibilidades de identificar letras del abecedario y el nivel de escritura de los niños participantes.

Sobre la tarea de escritura de sustantivos diremos que además de permitimos identificar el nivel de conceptualización sobre el sistema de los niños de nuestra muestra, nos demandó el análisis de la escritura del primer segmento silábico de las palabras dictadas, para poder obser-



var si los niños en este contexto empleaban letras de acuerdo con su valor fonológico, aunque lo hicieran para representar una sílaba. En este sentido encontramos cuatro diferentes tipos de respuestas: (1) representar la sílaba inicial empleando tanto la consonante como la vocal pertinente; (2) representar la sílaba inicial empleando solo la consonante pertinente; (3) representar la sílaba inicial empleando solo la vocal pertinente; y (4) representar la sílaba inicial empleando una letra (consonante o vocal) no pertinente.

La Tabla 4 resume el porcentaje y frecuencia de respuestas para la escritura de la sílaba inicial de los sustantivos dictados.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje *de respuestas en la tarea de escritura por tipo de sílaba inicial (N=192)*

Tipo de sílaba inicial		CV Pertinentes	Vocal pertinente	Consonante Pertinente	No pertinente	Total por línea
Motivadas	Frecuencia	13	15	109	55	192
	Porcentaje	6.77	7.81	56.77	28.65	100
Contraste	Frecuencia	52	55	31	54	192
	Porcentaje	27.08	28.65	16.15	28.13	100
No motivadas	Frecuencia	47	72	17	56	192
	Porcentaje	24.48	37.50	8.85	29.17	100
Total de respuestas	Frecuencia	112	142	157	165	576
	Porcentaje	19.44	24.65	27.26	28.65	100

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Si consideramos que las tres primeras categorías de respuestas encierran representaciones pertinentes (aunque sean silábicas) en tanto que los niños emplean alguna letra de acuerdo con el valor sonoro que representa, las respuestas pertinentes de escritura fueron más que las no pertinentes (71.35% fueron pertinentes).

Dentro de la misma Tabla 4, resaltan las respuestas escritas para las sílabas motivadas. En ellas observamos que más de la mitad de los niños (56.77%) representaron la sílaba inicial empleando la consonante pertinente, pero prescindieron de la vocal involucrada. Es decir, fue más frecuente utilizar la consonante pertinente para representar un segmento silábico “motivado” que

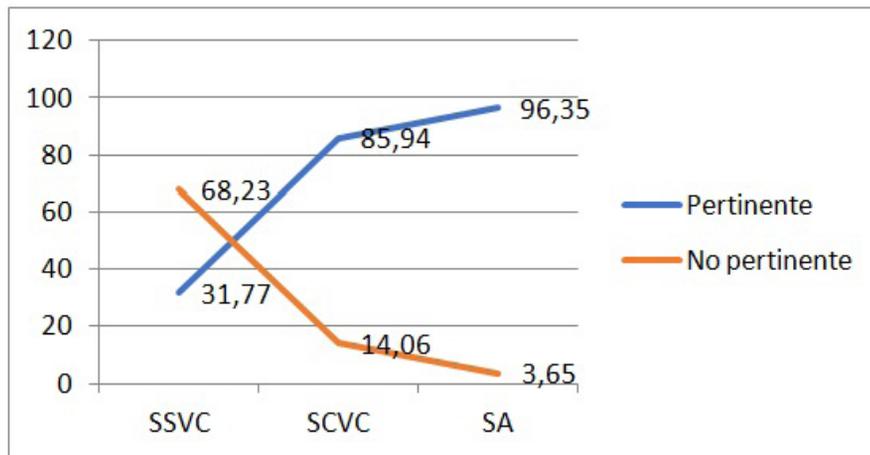


otro segmento “no motivado” o “contrastante”. Sin embargo, las escrituras más convencionales (en las que los niños usaron tanto la consonante como la vocal para representar el segmento silábico inicial) ocurrieron con mayor frecuencia en sílabas “contrastantes” o “no motivadas”: la presencia de la motivación de la sílaba estaba relacionada con la escritura menos avanzada (silábica, que solo usaba una consonante).

Al realizar pruebas estadísticas, no encontramos diferencias significativas entre los tres tipos de sílabas representadas.

Analizamos también la escritura de las sílabas iniciales de las palabras considerando el nivel de escritura de los niños. Encontramos nuevamente que a medida que los niveles de escritura eran más avanzados, se incrementaron las respuestas pertinentes. La Figura 1. representa los porcentajes de respuestas obtenidas (pertinentes y no pertinentes) por nivel de escritura.

Figura 1. Tipo de respuesta por nivel de escritura



Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Cabe señalar la distancia tan grande entre las respuestas pertinentes de los niños con escrituras SSVC en comparación con los SCVC, y cómo la diferencia entre los niños con escrituras SCVC con



respecto a los niños con escrituras SA decrece. Estos datos nos sugieren que la diferencia podría estar asociada con la posibilidad de realizar escrituras con incorporación de letras pertinentes. Bajo esta sospecha, reanalizamos las respuestas agrupando en dos a los niños: aquellos con escrituras con incorporación de letras con pertinencia (SCPS y S-A) y aquellos con escrituras sin incorporación de letras con pertinencia (SSPS). Desde esta perspectiva obtuvimos una Chi cuadrada con $\alpha=0.000$, lo que señala correlación entre presentar respuestas pertinentes y haber incorporado letras con pertinencia en la escritura de los niños.

Realizamos un tercer análisis sobre la escritura de las palabras (en tanto a la representación de la sílaba inicial), el tipo de sílaba involucrada y el nivel de escritura. El resumen de esta información la presentamos en la Tabla 5 en donde puede apreciarse tanto la similitud entre el porcentaje total de respuestas pertinentes para los diferentes tipos de sílabas, como la progresión directa entre el nivel de escritura y el porcentaje de respuestas pertinentes.

Tabla 5. Frecuencia y porcentajes de respuestas pertinentes por nivel de escritura y tipo de sílabas (N=411)

Nivel de escritura		Motivada	Contraste	No motivada	Total por línea
SSPS	Frecuencia	22	21	18	61
	% nivel esc (n=192)	36.1	34.4	29.5	100.0
	% total (n=411)	5.35	5.11	4.38	14.84
SCPS	Frecuencia	55	56	54	165
	% nivel esc (n=192)	33.3	33.9	32.7	100.0
	% total (n=411)	13.38	13.63	13.14	40.15
SA	Frecuencia	60	61	64	185
	% nivel esc (n=192)	32.4	33.0	34.6	100.0
	% total (n=411)	14.60	14.84	15.57	45.01
Total de respu- estas	Frecuencia	137	138	136	411
	% total	33.33	33.58	33.09	100.00

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

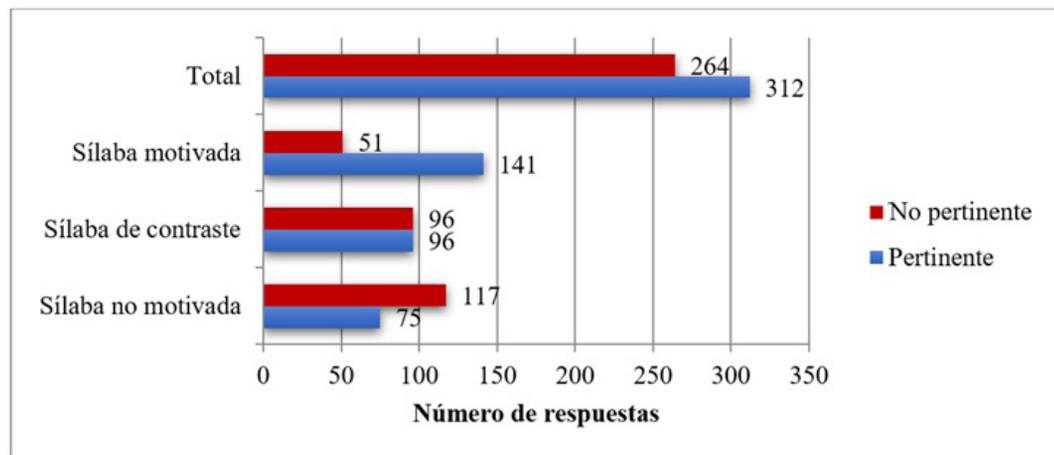


Dado que la escritura convencional del segmento silábico (CV) fue integrado en el análisis de respuestas pertinentes, quisimos diferenciarlo para ver su efecto sobre el nivel de escritura, sobre todo al considerar la diferencia entre hacer representaciones silábicas (con una sola grafía para el segmento completo) y representaciones realmente alfabéticas.

Al mirar los datos de esta manera, encontramos una correlación, mediante la prueba de Rho de Serman, significativa entre el nivel de escritura y escrituras CV con inicio motivado $s=.545$; entre nivel de escritura y escrituras CV con inicio no motivado $s=.810$ y el nivel de escritura de los niños; entre nivel de escritura y escrituras CV con inicio de contraste $s=.844$; la correlación fue significativa con $p=0.01$ (bilateral)

Respecto de la tarea de completar palabras escritas que carecían de la letra inicial, resumimos las respuestas en dos: pertinente (cuando la letra seleccionada en efecto era la letra “meta”) y no pertinente (cuando la letra seleccionada era diferente de la “meta”). Los resultados los representamos en la Figura 2.

Figura 2. Frecuencia de respuestas pertinentes y no pertinentes por grupo de palabras (n=576)



Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Al igual que en la tarea de escritura de sustantivos, fue más sencillo para los niños encontrar la letra inicial de palabras con inicio silábico motivado. A diferencia de los resultados de la tarea de

escritura, en la de identificación de iniciales fue más sencillo completar los inicios de palabras con sílabas “de contraste” que con sílabas “no motivadas”.

Al evaluar las respuestas convencionales de los niños por nivel de escritura, encontramos correlaciones estadísticamente significativas para todos los tipos de sílabas iniciales a través de la prueba de Spearman. Entre el nivel de escritura y completar palabras con inicial motivada $s=.5445$; entre el nivel de escritura y completar palabras de contraste $s=.635$; entre el nivel de escritura y completar palabras con inicial no motivada $s=.624$. La correlación fue significativa al nivel $p=0.01$ (bilateral).

Una vez que analizamos todas las tareas del estudio, determinamos la correlación entre las posibilidades de los niños para identificar las letras del abecedario y sus posibilidades para, por una parte, escribir la sílaba inicial de los sustantivos dictados y, por la otra, encontrar las letras iniciales para completar la escritura de palabras.

Encontramos correlación estadísticamente significativa entre la identificación de letras motivadas y la escritura de segmentos silábicos iniciales coincidentes con las letras motivadas. Esto fue así, también al escribir segmentos silábicos de contraste. Por ejemplo, quién identificaba la letra “T” era más probable que pudiera escribir con la inicial correcta “TEMIDA” y “TOMADA”, aunque su representación fuera silábica.

Determinamos la correlación entre variables a través de la prueba de Pearson donde obtuvimos $r(48)=.745$, $p=0.01$ (bilateral)

Respecto de la correlación entre letras no motivadas y la escritura de un segmento silábico no motivado encontramos también una correlación estadísticamente significativa a través de la prueba de Pearson $r(48)=.618$, $p=0.001$ (bilateral).

Respecto de la tarea de completar con la letra inicial las palabras escritas, encontramos nuevamente correlación estadísticamente significativa, a través de la prueba de Pearson, entre quienes identificaron las letras motivadas y quienes completaron sílabas iniciales tanto motivadas como de contraste. La correlación entre identificar letras motivadas y completar iniciales motivadas de palabras escritas arrojó $r(48)=.529$; la correlación entre identificar letras motivadas y completar



iniciales de contraste en palabras escritas arrojó $r(48)=.672$. Para ambos casos la correlación fue significativa con $p=0.01$ (bilateral)

Finalmente, consideramos todas las respuestas de los niños emitidas para las tres tareas de nuestro estudio para realizar un análisis multivariado. Para ello distinguimos 8 diferentes tipos de respuestas combinadas, que presentamos a continuación en orden descendente (Tabla 6). Cabe señalar que dimos como respuesta pertinente en la tarea de escritura de sustantivos, cuando los niños emplearon la consonante inicial involucrada en la primera sílaba (independientemente de que su escritura pudiera ser silábica).

Tabla 6. Descripción de respuestas combinadas

Tipo de respuesta	Frecuencia de respuestas registradas (porcentaje)	Tareas		
		Identificación de letras fuera de contexto	Escritura de sustantivos (representación del segmento silábico inicial)	Completar la letra inicial faltante de una palabra escrita
A	154 (42.7)	✓	✓	✓
B	37 (10.10)	✓	✗	✓
C	18 (4.92)	✓	✓	✗
D	8 (2.18)	✗	✓	✓
E	67 (18.30)	✓	✗	✗
F	19 (5.19)	✗	✗	✓
G	6 (1.64)	✗	✓	✗
H	57 (15.57)	✗	✗	✗

✓ =Respuesta pertinente ✗ =Respuesta no pertinente

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Reagrupamos las respuestas combinadas y les otorgamos un puntaje para poder analizarlas con relación al nivel de escritura: 1) al conjunto de las respuestas tipo A les dimos un puntaje de 100 por frecuencia de respuestas de este tipo; 2) al conjunto de respuestas B, C y D les dimos un puntaje de 10 por frecuencia de respuestas de este tipo; 3) al conjunto de respuestas E, F y G les dimos un punto por frecuencia de respuestas; y 4) a las respuestas H no les otorgamos puntos.

Bajo esta nueva óptica los resultados, por nivel de escritura los resumimos a continuación:



Tabla 7. Puntajes (totales, máximos y mínimos) y porcentajes de respuestas combinadas por nivel de escritura

Nivel escritura	Puntaje	Porcentaje	Puntaje máx	Puntaje mín
SSPS	1,304	8.19	321	1
SCPS	4,399	27.62	611	7
S-A	10,226	64.20	404	800
Total	15,929	100.00		

Fuente: Datos obtenidos en la investigación de campo y organizados por las autoras.

Como se muestra en la Tabla 7, encontramos una relación directa y proporcional entre el nivel de escritura y los puntajes obtenidos en las respuestas combinadas de los participantes. En consecuencia, encontramos una correlación estadísticamente significativa, a través del establecimiento del Coeficiente de Correlación Rho de Spearman entre el nivel de escritura y los puntajes de respuestas combinadas: $s=.833$, $p=0.01$ (bilateral).

Conclusiones

La primera hipótesis que guió este trabajo fue que el nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura presentado por los niños (prealfabético) condiciona sus posibilidades de identificar letras fuera del contexto de lectura, escribir y completar palabras. Es decir, cuanto mayor sea el nivel de escritura, mayores serán sus posibilidades de identificar letras, escribir y completar palabras.

Los datos recopilados en nuestro estudio en portugués, muestra que, efectivamente, cuanto mayor sea el nivel de escritura, mejor será el rendimiento en estas tareas, lo que demuestra que el nivel de escritura es una variable fundamental, porque amplía las posibilidades de los niños para usar e integrar diferentes conocimientos. En este sentido nuestros resultados corroboran los reportados con niños hispanohablantes de autores como Alvarado (1997); Cano y Vernon (2008); Ferreiro (2000, 2007); Vernon (2001, 2005); Zamudio (2008).

Mostramos además que los niños prealfabéticos también pueden identificar letras y completar la escritura de palabras (identificar la inicial) lo que coincide con lo reportado por Cano y Vernon (2008); Fernández y Alvarado (2015) entre otros.



A diferencia de lo que respalda la teoría cognitiva (Treiman y Bowman, 2008), pudimos mostrar que los niños en el proceso de alfabetización pueden escribir y completar palabras basadas en información contextual o lingüística, lo que muestra que la actuación inteligente de los niños puede verse favorecida por algunos contextos (como lo sería la escritura de sílabas motivadas o completar palabras con inicio motivado, pero los límites de sus respuestas sólo pueden explicarse al considerar las hipótesis desde las que se explican el sistema de escritura. Esto fue particularmente evidenciado en las respuestas que obtuvimos de los niños con escrituras silábicas SSPS.

La tarea de identificar letras nos permitió concluir que los niños de la muestra tienen un amplio conocimiento sobre el nombre de las letras. Sin embargo, las identificaciones no fueron equivalentes entre vocales y consonantes, siendo las primeras más frecuentemente reconocidas que las segundas.

También observamos que a medida que aumenta el nivel de conceptualización sobre el sistema de escritura, aumenta la posibilidad de los niños de reconocer el nombre de las letras presentadas, es decir, la posibilidad de identificar letras también estaba vinculada a la reflexión que el niño hacía del sistema de escritura.

Otro aspecto que también tuvo influencia fueron las características relacionadas con la motivación fonológica (coincidencia entre el nombre de la letra y el contexto silábico), ya que los datos revelan que, estadísticamente, no era equivalente identificar letras motivadas y letras no motivadas, siendo esta última identificada con mayor frecuencia (en coincidencia con el trabajo de Alvarado y Fernández, 2015).

Aunque parece intuitivamente más fácil identificar letras cuyos nombres coinciden con los fonemas respectivos que los representan, por ejemplo, la letra T se llama “te” y se pronuncia /t/, los datos recopilados y analizados en esta investigación nos permiten concluir que las letras que carecen de esta motivación fueron identificadas con mayor frecuencia. En otras palabras, la motivación fonológica no fue un factor que la influyó.

En cuanto a la tarea de escribir palabras, los niños también demostraron un gran conocimiento, ya que el 71.35% produjo escritos relevantes para representar la primera sílaba.

Mientras que los niños con escritura silábica (SSPS y SCPS), en el grupo de palabras contrastantes y no motivadas, sistemáticamente prefirieron usar vocales para representar los diferentes segmentos silábicos, los niños con escrituras silábica-alfabéticas usaron principalmente consonantes.



Sin embargo, en el contexto motivado, la representación mayoritaria de la sílaba, en todos los niveles conceptuales, fue por consonante. Por lo tanto, el uso de la consonante o vocal o la posibilidad de escribir la sílaba completa estuvieron directamente influenciados por la motivación fonológica de la sílaba a representar. Este fenómeno se observó tanto en la tarea de escritura como al completar palabras, pero no necesariamente impactó en la calidad de la escritura: por un lado, la sílaba motivada favorecía la selección por la consonante respectiva, por otro lado, las sílabas contrastantes y no motivadas favorecían el uso de vocales. Esta diferencia entre los tipos de respuestas no representa una diferencia cualitativa en relación con el análisis y la reflexión que el niño hace sobre el sistema de escritura, ya que el resultado obedeció a escrituras igualmente silábicas. Las respuestas de los niños con escrituras S-A apoyan también esta explicación: muchos niños con escrituras S-A que pudieron usar CV para representar sílabas de “contraste” y “no-motivadas” usaron solo una consonante en el contexto motivado, evidenciando con esto el relativo beneficio de la motivación de las letras.

En este sentido, nuestros datos apuntan, nuevamente a priorizar las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura sobre la información que pudieran tener del nombre de las letras lo que va en contra de la idea defendida por Cardoso-Martins y Batista (2005); Pollo et al. (2005, 2015); Treiman y Bowman (2008); Treiman et al. (2013), entre otros, respecto a la utilidad que el conocimiento del nombre de la letra tiene, en sí mismo, sobre el aprendizaje de la lectura o de la escritura.

De acuerdo con los argumentos antes expuestos, podemos reinterpretar el desempeño de los niños al completar palabras escritas. Nuevamente, el nivel de conceptualización de los niños sobre el sistema de escritura fue la variable que explicó el desempeño en esta tarea en la que encontramos una correlación entre ambas variables. Así mismo, como lo explicábamos arriba, la motivación de las letras iniciales tuvo su efecto al permitir respuestas convencionales entre los niños que presentaban escrituras con uso sonoro pertinente de las letras (SCPS y S-A). De tal manera que las palabras con segmentos iniciales de contraste recibieron respuestas en las que los niños con escrituras SCPS eligieron vocales, incluso entre quienes habían identificado correctamente las iniciales en contextos motivados. Este mismo tipo de respuestas las observamos en los niños con escrituras SSPS que incluso conocían el nombre de las letras involucradas para completar palabras no motivadas.

Aunque todos los niños, en la tarea de completar, se desempeñaron mejor en el grupo de palabras motivadas, la diferencia entre los grupos de palabras de los niños S-A no fue significativa,



ya que presentaron un rendimiento equilibrado en los tres grupos de palabras. Para los niños SSPS y SCPS, el número de palabras correctas motivadas representaba casi el doble en comparación con las demás.

La segunda y tercera hipótesis de este estudio están relacionadas con la generalización de la posibilidad de utilizar una letra conocida. Propusimos (en la segunda hipótesis) que conocer el nombre de las letras puede facilitar que los niños usen esa letra de manera pertinente para escribir palabras (al menos al representar el segmento silábico inicial de una palabra dictada); y que (tercera hipótesis) conocer el nombre de las letras hace que sea más fácil para los niños identificar la letra inicial que completa la escritura de una palabra dada.

En cuanto a estas hipótesis, encontramos que tener la información del nombre de la letra no implicaba poder usarla para completar o escribir palabras, y que incluso pudiera usar esa información en una tarea no implicaba poder usarla en otra; en todo caso, la utilidad de este conocimiento estuvo, como lo hemos ya dicho, condicionado a las conceptualizaciones de los niños sobre el sistema de escritura, y en menor medida con el contexto de motivación de la palabra a escribir o a completar. Así que los niños con escrituras S-A presentaron escrituras de la sílaba inicial convencionales (CV) en contextos de contraste, y en mayor medida en las sílabas no motivadas.

Podemos concluir, entonces que si la coincidencia entre el contexto motivado y el nombre de la letra, por un lado, favorecía la escritura usando la consonante respectiva, por otro lado, perjudicaba la posibilidad del registro más avanzado conceptualmente (CV). Las respuestas de los niños con escrituras S-A apuntan a señalar que no fue el conocimiento del nombre de la letra y su coincidencia con el contexto silábico lo que hizo posible la escritura convencional, sino que el nivel conceptual condicionó el uso que estos niños hicieron de la información del nombre de la letra.

Nuestros datos sugieren que los niños con escrituras SCPS, las sílabas motivadas representaron una posibilidad real de elegir la consonante, mientras que las no motivadas les hacían elegir la vocal que componía la sílaba. Los datos también sugieren que conocer el nombre convencional una letra no fue el factor determinante para garantizar la pertinencia de la respuesta. Esto se debe a que, aunque observamos comportamientos de respuesta que variaban según la motivación fonológica, el denominador común fue el nivel de escritura, ya que, en su mayoría, los niños conocían el nombre de las letras.



Finalmente, la última hipótesis de este trabajo fue que el nivel de escritura condiciona la utilidad que el conocimiento del nombre de la letra representa para el niño cuando escribe o completa palabras escritas. A lo largo de exposición de nuestro trabajo se hizo evidente la influencia de la reflexión que el niño tiene en la escritura sobre el uso de datos contextuales y lingüísticos en sus producciones escritas o para completar palabras.

En la última etapa del análisis de datos cuando realizamos la correlación entre identificar, escribir y completar palabras, observamos que la posibilidad de coordinar información y contextos y tener respuestas más consistentes también ocurría de acuerdo con el nivel de conceptualización.

Para terminar, quisiéramos apuntar que los hallazgos encontrados en este estudio nos permitieron confirmar que, antes de escribir convencionalmente, los niños tienen información sobre qué son las letras y cómo se llaman. Sin embargo, la utilidad de esta información parece diferir dependiendo de la tarea que se les pide que hagan (escribir o completar una palabra), los contextos silábicos a los que sirven y, sobre todo, la conceptualización que han construido sobre el sistema de escritura. En otras palabras, los niños de edades similares pueden presentar más o menos información sobre el sistema de escritura, pero la posibilidad de usar esta información está condicionada por la conceptualización que ya han construido sobre este sistema.

REFERENCIAS

ALVARADO, M. Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento (**Tesis de Maestría**). Universidad Autónoma de Querétaro, México. 1997.

CANO, S., VERNON, S. Lo que los niños saben de las letras antes de comenzar a escribir convencionalmente. (**Tesis de Maestría**). Universidad Autónoma de Querétaro, México. 2008.

CARDOSO-MARTINS, C., BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, 18 (3), 330–336. 2005.

CARDOSO-MARTINS, C., RESENDE, S. M., RODRIGUES, L. A. Letter name knowledge and the ability to learn to read by processing letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian Portuguese-speaking children. *Reading and Writing*, 15, 409–432. 2002.

EHRI, L. Sources of difficulty in learning to spell and read. In D. Routh (Org.), **Advances in developmental and behavioral pediatrics** (p. 121–195). Hillsdale: Erlbaum. 1986



FERNÁNDEZ, N. y ALVARADO, M. El efecto del rasgo de continuidad en la identificación de palabras escritas, **Revista de Educación y Desarrollo**, 32, pp, 29-39. 2015.

FERREIRO, E, TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, México: Siglo XXI. 1979.

FERREIRO, E. Entre la sílaba oral y la palabra escrita. **Infancia y Aprendizaje**, 89, 25–37. 2000.

FERREIRO, E., GÓMEZ Palacios, M., & Colaboradores. Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. In **Fascículo 4: Las Relaciones entre el Texto – como Totalidad- y sus Partes**. México. 1982.

FERREIRO, E. Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. **Archivos de Ciencias de la Educación**, 1 (1 cuarta época)(Universidad de La Plata, Argentina), 195–230. 2007.

MARQUES, L. F. **Estrutura silábica do português do Brasil: uma análise tipológica**. São Paulo, SP, Brasil: Universidade São Paulo. 2008.

POLLO, T., KESSLER, B., TREIMAN, R. Vowels, syllables, and letter names: differences between young children s spelling in English and Portuguese. **Experimental Child Psychology**, 92, 161–181. 2005.

POLLO, T., TREIMAN, R., KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 32(3), 449–459. 2015.

QUARESMA, P., PINHO, A. Análise de Frequências da Língua Portuguesa. In Livro de Actas da Conferência Ibero-Americana InterTIC. p. 267–272. Porto: Portugal, 2007.

READ, C., TREIMAN, R. Children´s invented spelling: What we have learned in forty years. In R. C. Berwick (Org.), Rich languages from poor inputs (p. 197–211). New York: Oxford University Press. 2013

TREIMAN, R. Use of consonant letter names in beginning spelling. *Developmental Psychology*, 30 (4), 567–580. 1994.

TREIMAN, R. Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In L. C. Ehri (Org.), Word recognition in beginning (p. 289–313). Mahwah, N.J: Erlbaum. 1998.

TREIMAN, R., Bowman, M. Are young children logographic readers and spellers? *Scientific Studies of Reading*, 12, 185–202. 2008.



TREIMAN, R., Rodríguez, K. Young children use letter names in learning to read words. *Psychological Science*, 10, 334–338. 1999.

TREIMAN, R., HULSLANDERB, J., OLSON, R., WILLCUTT, E., BYRNEC B., KESSLERA. B. The Unique Role of Early Spelling in the Prediction of Later Literacy Performance. *Scientific Studies of Reading*, 23, 437-444. 2019.

TREIMAN, R., POLLO, T., CARDOSO-MARTINS, C., KESSLER, B. Do young children spell words syllabically? Evidence from learners of Brazilian Portuguese. *J Exp Child Psychol*, 116 (4), 873–890. 2013.

TREIMAN, R., SOTAK, L., BOWMAN, M. The role of letter names and letter sounds in connecting print and speech. *Memory & Cognition*, 29, 860–873. 2001.

VERNON, S. La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura (Tesis de doutorado). DIE, CINVESTAV-IPN, México. 1997.

VERNON, S. La identificación de letras, la conciencia fonológica y el desarrollo de la escritura en niños preescolares. Apresentado em Memorias del 2o Simposio Internacional de “Lectura y Vida”, Buenos Aires: IRA. 2001

VERNON, S. La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura (Tesis de doctorado). DIE, CINVESTAV-IPN, México. 2005.

ZAMUDIO, C. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida*, 29 (1), 10–21. 2008.

Recebido em: 07 de julho de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



ENFOQUES Y DEBATES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: revisión actualizada¹

MARCELA KURLAT

Universidade de Buenos Aires (UBA). Professora Adjunto da Cátedra Pesquisa e Estatística Educacional I. Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Filosofia e Letras. Pesquisadora do Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires. E-mail: marcelakurlat@yahoo.com.br

¹ El presente artículo constituye un capítulo del libro: Orce, V. (comp.) (2018) La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-4019-69-1. Ha sido modificado y actualizado para esta publicación.



ENFOQUES Y DEBATES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: revisión actualizada

El presente artículo busca describir el campo de debates y enfoques en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, recuperando el estado del arte que ha abonado a investigaciones sucesivas que llevan más de 10 años, en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Dichas investigaciones han buscado contribuir a comprender los procesos de apropiación del sistema de escritura, la especificidad de la alfabetización en esta población y las intervenciones didácticas que promueven su construcción, desde una epistemología constructivista. En este trabajo se comparten algunas investigaciones nutrientes de las propias indagaciones, así como perspectivas en disputa que ‘dividen aguas’ al sustentar políticas de alfabetización. La discusión que se presenta en este texto contribuye a la toma de decisiones pedagógicas y didácticas al momento de ejercer prácticas alfabetizadoras, lo que implica posicionamientos epistemológicos, metodológicos y políticos.

Palabras clave: Procesos de Alfabetización. Personas Jóvenes y Adultas. Epistemología Constructivista. Campo de Debates y Enfoques.

APPROACHES AND DEBATES AROUND LITERACY PROCESSES IN YOUTH AND ADULTS: an updated review

This article seeks to describe the field of debates and approaches around the literacy of young people and adults, rescuing the state of the art that has supported the research that has been developing for over 10 years, within the scope of the Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, with headquarters at the Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. These investigations seek to understand the writing system appropriation processes, the specificity of literacy in this population and the didactic interventions that promote its construction, based on a constructivist epistemology. In this work, some investigations from their own inquiries are shared, as well as disputed perspectives that “divide waters” by anchoring literacy policies. The discussion presented throughout the text contributes to the making of pedagogical and didactic decisions in the exercise of literacy practices, which presupposes epistemological, methodological and political positions.

Keywords: Procesos de Alfabetización. Personas Jóvenes y Adultas. Epistemología Constructivista. Campo de Debates y Enfoques.



ABORDAGENS E DEBATES EM TORNO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM JOVENS E ADULTOS: revisão atualizada

Este artigo busca descrever o campo de debates e abordagens em torno da alfabetização de jovens e adultos, resgatando o estado da arte que tem apoiado pesquisas que se desenvolvem há mais de 10 anos, no âmbito do Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, com sede no Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Essas investigações buscam compreender os processos de apropriação do sistema de escrita, a especificidade da alfabetização nessa população e as intervenções didáticas que promovem sua construção, a partir de uma epistemologia construtivista. Neste trabalho são compartilhadas algumas investigações oriundas de indagações próprias, assim como perspectivas em disputa que “dividem águas” ao ancorar políticas de alfabetização. A discussão apresentada ao longo do texto contribui para a tomada de decisões pedagógicas e didáticas no exercício de práticas alfabetizadoras, o que pressupõe posicionamentos epistemológicos, metodológicos e políticos.

Palavras-chave: Processos de Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos, Epistemologia Construtivista. Campo de Debates e Abordagens.



ENFOQUES Y DEBATES EN TORNO A LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS: revisión actualizada

Introducción

El presente artículo busca describir el campo de debates y enfoques en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, recuperando el estado del arte que ha abonado a investigaciones sucesivas de maestría, doctorado y posdoctorado², en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Dichas investigaciones han buscado contribuir a comprender los procesos de apropiación del sistema de escritura, la especificidad de la alfabetización en esta población y las intervenciones didácticas que promueven su construcción, desde una epistemología constructivista.

Se compartirán aquí algunas investigaciones nutrientes de las propias indagaciones, así como perspectivas en disputa que ‘dividen aguas’ al sustentar políticas de alfabetización. Esperamos así poder contribuir a la toma de decisiones pedagógicas y didácticas al momento de ejercer prácticas alfabetizadoras y al elaborarse desde las diversas gestiones estatales programas para esta población.

Alfabetización y acceso a la cultura escrita. Problemáticas vigentes

El estudio más amplio que se ha llevado a cabo a nivel internacional en los últimos tiempos en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es el de Belanger y Federigui (2004) con el apoyo de UNESCO, en 24 países que representan a todas las regiones del mundo. El mismo

² Hago referencia a las siguientes investigaciones: a) Kurlat, M. (2011) “Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos”, Tesis de Maestría en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent), b) Kurlat, M. (2015) “Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso”, Tesis de Doctorado en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent, Codirección: Dra. Flora Perelman, Consejera de Estudios: Prof. Amanda Toubes), c) Kurlat, M. (2016) “Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista”, con beca posdoctoral CONICET 2016-2018. Directoras: Dra. Sirvent y Dra. Perelman.



constituyó un análisis transnacional sobre la base de análisis nacionales de 122 políticas referidas a la EDJA: enunciados de política, legislaciones, decisiones gubernamentales. Las políticas de educación básica y alfabetización analizadas en la investigación fueron las adoptadas luego de la Conferencia de Jomtien sobre la Educación para Todos, organizada en 1990 por UNESCO, el Banco Mundial, el PNUD y UNICEF. Allí se declaraba que los programas de alfabetización son indispensables para responder a las necesidades variadas de los adultos, recordando en una reunión cumbre posterior que los países debían mejorar e incrementar los programas de alfabetización y de EDJA. Si bien luego de la Conferencia la formación básica de adultos se convirtió en un objetivo mayor en todas las regiones del mundo, el estudio denuncia que las propuestas no se tradujeron en la realidad de las políticas y de los programas. Más grave aún, estos últimos han tendido a ejercer una función de ‘selección y exclusión’ (Fingeret, 1992 en Belanger y Federigui, 2004: 256), dado que no reconocen los diversos usos de la lengua escrita que responden a la variedad de contextos, situaciones lingüísticas, culturales, étnicas, geográficas, propias de los distintos medios sociales.

Durante el periodo 2006-2007 se realizó un estudio conjunto entre el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL, con sede en México) y Fronesis (Ecuador), sobre la alfabetización y el acceso a la cultura escrita por parte de personas jóvenes y adultas excluidas del sistema escolar en 9 países de América Latina y el Caribe. El mismo implicó visitas a centros de alfabetización, a programas de promoción de la lectura y la escritura y la observación de los contextos de vida y prácticas cotidianas de las personas participantes en ellos. El estudio cualitativo etnográfico consistió en más de 120 visitas a cerca de 40 centros de alfabetización y programas de lectura y escritura en los siguientes países de la región: Argentina, Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú, México, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Sus hallazgos proponen reflexiones sobre el campo de la alfabetización y muestran la necesidad de cambios importantes en la investigación, el diseño de políticas públicas y programas de lectura y escritura: *“La mala calidad de la oferta escolar, el crecimiento demográfico y la pobreza extendida de la población se agregan a la problemática del analfabetismo, haciendo de la alfabetización de jóvenes y adultos una tarea de nunca acabar”* (Torres, 2008: 7)

El documento reconoce que las personas analfabetas han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación principalmente por su condición de pobreza, siendo los países con mayor desigualdad en la distribución de la riqueza y el ingreso los que poseen las tasas más altas de analfabetismo. El trabajo postula la necesidad de realizar



investigaciones cualitativas dado que las decisiones de política vinculadas a la alfabetización de personas jóvenes y adultas se basan fundamentalmente en información estadística, sin atención al conocimiento teórico y práctico generado en las experiencias particulares, las prácticas efectivas de alfabetización, las realidades de los actores que en ellas participan, tanto en los niveles local, como nacional, regional, global. Asimismo, se denuncia la escasa atención a los aspectos pedagógicos en las investigaciones que se llevan a cabo en el área de la EDJA. Los resultados publicados, correspondientes a un análisis general de la región, denuncian: la débil información y visibilidad de la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) coordinada por UNESCO; la falta de implementación de la ‘visión renovada y ampliada de la alfabetización’ con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, promovida en el Documento Base de la Década (Dakar, 2000); la superposición de las diversas iniciativas de UNESCO tales como la Década de Alfabetización, Educación Para Todos, LIFE y CONFINTEA; la presencia de un laberinto de programas en los diversos niveles, operando sin coordinación y entrando muchas veces en competencia, con el consecuente desperdicio de recursos y potencial de trabajo; una renovada batalla por ‘el método’ de alfabetización, en ausencia de un marco pedagógico holístico; la falta de articulación entre la alfabetización de niños, niñas y la alfabetización de personas adultas; la presencia de métodos fonéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que se consideraban superados; retrocesos en términos de contenidos, diálogos, pensamiento crítico y conciencia social usualmente vinculados a la alfabetización de dicha población en la región; la presencia de ‘facilitadores’ junto a ‘educadores ausentes’ que enseñan a través de la radio, la televisión, el video³. Los centros de alfabetización de personas jóvenes y adultas son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educa-

3 En nuestro país, ejemplos de dichos programas son:

-El Programa Nacional de Alfabetización Encuentro: se ha puesto en marcha en el año 2004 desde el Ministerio de Educación de la Nación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el marco de la Década por la Alfabetización 2003-2012 declarada por las Naciones Unidas. El mismo estuvo orientado a personas de 15 años y más y se llevó a cabo por alfabetizadores voluntarios, con cartillas elaboradas para la enseñanza de cada una de las letras del abecedario, desde vinculaciones directas entre grafemas y fonemas.

-El Programa “Yo, Sí Puedo”: creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente del Ministerio de Educación de la República de Cuba, con sede en La Habana. Llega a nuestro país a través de UMMEP en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales. Plantea tres etapas para la enseñanza de la lectura y la escritura en jóvenes y adultos, implementadas a lo largo de tres meses a través de ‘tele-clases’ y un voluntario ‘facilitador’. Ellas son: a) ‘Adiestramiento’ (comprende las 10 primeras clases. Se realiza un trabajo visual y motriz, se enseñan las vocales y la representación gráfica de los números del 1 al 30); b) ‘Enseñanza de la lectura y la escritura’ (comprende 42 clases en las que se enseña cada letra a la cual le corresponde un número); c) ‘Consolidación’ (preve 13 clases dedicadas a la ejercitación y evaluación del aprendizaje. Esta etapa tiene por objetivo la ‘fijación’ de conocimientos a través de ejercicios de repaso y redacción)



ción y escolaridad, lenguas y culturas; mientras que las políticas y programas se diseñan en base a modelos y estrategias homogéneos, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura. En palabras de Rosa María Torres:

“...todos son aceptados y dados por analfabetos al inicio, sin demasiado interés en reconocer niveles y competencias específicas, y diseñar estrategias específicas para organizar grupos, metodologías y materiales diferenciados.”

“Las prioridades en el campo de la alfabetización permanecen al revés. Las áreas rurales, los grupos indígenas y los adultos mayores continúan siendo discriminados -precisamente las áreas y grupos en los que el analfabetismo es más alto en la región- o atendidos en las peores condiciones. La introducción de las modernas tecnologías refuerza esta tendencia, dada su inadecuación para las áreas rurales (...) Considerando que la población analfabeta y al margen del sistema escolar es por lo general la más pobre entre los pobres, la que enfrenta los problemas más críticos de necesidades básicas insatisfechas, la educación una de ellas -las políticas y medidas tomadas en nombre de la equidad social deben priorizar dichos sectores y grupos y hacerlo con políticas integrales, económicas y sociales y no sólo educativas.” (Torres, 2008, p. 23)

Conocimientos sobre cultura escrita en personas jóvenes y adultas. Disponibilidad y acceso

Una serie de investigaciones de los últimos años indagan los conocimientos sobre la cultura escrita que poseen personas adultas de nula o baja escolaridad, y sus consecuencias en la vida cotidiana (Kalman, 2003, 2004; Niño Murcia, 2009, Zavala, 2005). Retoman la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Street, 1984, 2005, en Lorenzatti, 2009 y Street, 2009; Jouve-Martin, 2009) para dar cuenta de los usos de cultura escrita que ponen en juego las personas al desenvolverse en el mundo social.

Kalman (2003, 2004) intentó dar respuesta a cuáles son las prácticas de lengua escrita de personas con baja o nula escolaridad identificables en los diferentes espacios locales, cuáles son las prácticas de lengua escrita que las mujeres valoran y desean aprender, cómo vinculan las mujeres su conocimiento del mundo social con el mundo de la lengua en diferentes contextos comunicativos. A través de encuestas y entrevistas a mujeres de 4 generaciones, la investigadora revisa eventos de los últimos 40 años para describir la expansión de la cultura escrita en la comunidad, en cuanto a los



conceptos de ‘disponibilidad’ y ‘acceso’⁴. Su trabajo amplía el campo de conocimiento en torno a pensar la cultura escrita como práctica social, constitutiva de un contexto social amplio. Asimismo, recupera los conocimientos de las mujeres en torno a la lectura y la escritura y su participación en las prácticas locales de cultura escrita, las cuales muchas veces no son reconocidas como tales, ni por ellas mismas ni por las demás personas del entorno. Su trabajo aporta numerosas propuestas de intervención que han sido trabajadas por ella y su equipo en experiencias de alfabetización de personas adultas: la identificación de los conocimientos previos de los y las educandas, la importancia de contemplar las prácticas comunicativas locales (orales y escritas), el trabajo atendiendo a la heterogeneidad de los grupos en cuanto a conocimientos y trayectoria, enriqueciendo el intercambio y los procesos de ayuda mutua entre compañeros y compañeras, la implementación de propuestas de lectura y escritura de la persona por sí misma, lectura y escritura entre pares, lectura y escritura de textos públicos significativos y contextualizados desde una función comunicativa real, la reflexión sobre el vínculo entre la lengua escrita y la oralidad, el énfasis en la comprensión, la reflexión, la autonomía, la expresión, la producción, la revisión de textos.

Desde la misma perspectiva y siguiendo las investigaciones de Kalman, Aravedo Reséndiz (2007) también plantea recomendaciones de prácticas sociales vinculadas al lenguaje escrito en el trabajo con personas adultas en proceso de alfabetización; prácticas pedagógicas situadas que impliquen: actividades de lectura y escritura vinculadas a la historia de vida de los y las estudiantes, el uso del lenguaje escrito para la resolución de situaciones auténticas de la vida cotidiana, la colaboración entre los y las asistentes a los centros para la producción de escrituras, el reconocimiento de la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje de cada uno, el descarte de la aplicación de un ‘método único’, el rechazo a los procesos de codificación, la promoción del análisis y la construcción de sentido en los textos que se producen, la participación real en actos de lectura y escritura (a través de lectura de libros y periódicos, elaboración de cartas y tarjetas, consulta de calendarios, entre otras), la implementación de estrategias didácticas que articulan los contenidos a enseñar con las necesidades, intereses y expectativas del grupo.

Desde la Universidad Nacional de Córdoba, Lorenzatti (2009) continúa la misma línea de investigaciones, desde una indagación acerca de los modos de apropiación de los conocimientos

4 ‘Disponibilidad’ hace referencia a la presencia fija de los materiales impresos y a la infraestructura para su distribución, refiere a las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura; mientras que ‘acceso’, tiene que ver con las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, refiere a las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas (Kalman, 2003 y 2004; Bonilla, 2003).



sobre cultura escrita que poseen los adultos a partir de su inserción en diferentes espacios sociales, para desmitificar la mirada construida socialmente acerca de las personas analfabetas como ‘ignorantes e incapaces’. Analiza los conocimientos, las prácticas sociales y los usos escolares de cultura escrita en personas adultas de baja o nula escolaridad. El estudio aporta elementos teóricos para comprender cómo sujetos que nunca fueron a la escuela o tuvieron que abandonarla por diferentes motivos en los primeros años, son ‘letrados’ que tienen numerosos conocimientos acerca de la cultura escrita. Las evidencias de su estudio muestran cómo las prácticas escolares están sumamente alejadas de las prácticas sociales de literacidad, generándose un ‘abismo’ entre ambas: mientras que en el mundo social las personas estudiadas leen y escriben para realizar trámites bancarios, comerciales, reclamos jurídicos; en la escuela copian del pizarrón, escriben lo que les dicta la maestra, silabea, sonorizan, descifran, decodifican, recortan figuras, pegan imágenes y colorean, completan palabras u oraciones desde un ‘uso escolar’ y no social. En la escuela *“la apropiación de la cultura escrita se convierte en una actividad abstracta, individual y descontextualizada, que favorece el ‘sin sentido’ de la escritura”* (Lorenzatti, 2009: 223); una práctica centrada en la transcripción de fonemas a grafemas desligada de la función comunicativa que el lenguaje escrito asume fuera de la escuela, desconociendo la apropiación de conocimientos que los sujetos desarrollan fuera del ámbito escolar. Las lecturas que se realizan fomentan el deletreo de oraciones, generalmente en forma individual. Los hallazgos centrales de la investigación evidencian la ruptura entre los conocimientos y usos de la lengua escrita en el mundo social y lo que la persona lee y escribe en la escuela. La escritura como objeto de enseñanza en los espacios educativos de personas adultas se cosifica y reduce a la mera transcripción de fonemas en grafemas, lo que converge con los estudios detallados en el apartado anterior. Esta desarticulación entre el uso social de la lengua escrita y el escolar podrían alimentar la sensación de fracaso en algunos sujetos, según la investigadora. La lectura y escritura entendidas como deletreo y silabeo refuerzan en las personas adultas la idea de que esa es la única manera de leer y escribir, *“consolidando percepciones sobre sus posibilidades individuales de apropiación de la cultura escrita en el aula”* (Lorenzatti, 2009: 284).

Investigaciones actuales en Brasil (Espíndola, 2013; García Muniz, 2013) y en Portugal (Dionisio, 2013) indagan acerca de qué realizan personas poco o no escolarizadas con la lectura y la escritura⁵. Las investigaciones de Espíndola y Muniz se interrogan acerca

⁵ He tenido contacto con las investigaciones de dichas autoras en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, que se llevó a cabo en Puebla, México, del 11 al 14 de septiembre de 2013. Los detalles que se describen aquí pertenecen a lo expuesto en las mesas redondas y conferencias en las que las autoras han participado, material aún no editado.



de qué experiencias de lectura y escritura poseen personas poco escolarizadas en su vida cotidiana, cómo se insertan en el mundo escrito, cómo la lectura atraviesa sus vidas, se preguntan qué es lo que las personas no alfabetizadas hacen con la lectura y la escritura y qué es lo que la lectura y la escritura hacen con ellas. Retomando aportes de Bajtin y Lahire, Espíndola analiza la experiencia que poseen como lectoras mujeres migrantes internas que se desempeñan como empleadas domésticas y las imágenes sociales que han construido acerca de qué se lee y cómo se lee. Por su parte, García Muniz se pregunta por el lugar, el sentido, las apropiaciones y los usos sociales de la escritura que llevan a cabo participantes de un programa de alfabetización⁶ en un asentamiento del Movimiento Sin Tierra, localizado en el Municipio de Assu, Brasil. Los hallazgos de ambas investigaciones muestran cómo, aunque las personas implementan usos diversificados y eficientes de la lectura y escritura en la vida cotidiana familiar, laboral y religiosa (suelen realizar comandas, llenar formularios y facturas, leer la biblia), no reconocen estas prácticas como actividades de lectura y escritura. Su perspectiva de legitimidad está vinculada exclusivamente a la escuela que les ha sido negada. Manifiestan prejuicios en relación a la visión de sí mismas como *'analfabetas'* y consideran que *'no saben nada'*, que *'tienen un problema'*, que *'hacen las letras por la mitad'*, que *'son nada'*. Las personas participantes de programas de alfabetización, además, manifiestan que al pasar el tiempo *'no recuerdan'* cómo se leía y escribía. Aunque leen y escriben muchas cosas, las investigadoras mencionan que los alfabetizados afirman: *"yo no sé leer ni escribir"*. Estos datos muestran la legitimación hacia los modos *'escolares'* y hacia las propuestas de decodificación y descifrado que implementan los programas de alfabetización, considerándose que si no se aprendió es porque ellos mismos *'se han olvidado'* (nuevamente la culpabilización a sí mismos), y no porque dichos programas *'fallen'* en sus premisas y modos de intervención. Las investigaciones de las autoras brasileñas plantean la necesidad de reconocer y comprender la multiplicidad de formas de escribir que pueden construir personas con ningún o pocos años de escolaridad, habiendo diversos modos de *'ser letrado'*. Concluyen que reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de la lengua escrita en esta población se torna fundamental para la elaboración de políticas públicas para la escolarización de personas jóvenes y adultas, que atiendan a la pluralidad de sus necesidades de aprendizaje y a las historias que han construido a lo largo de sus vidas con respecto a la alfabetización.

⁶ Programa Brasil Alfabetizado en asociación con el gobierno del Estado de Rio Grande do Norte y el Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – BB Educar, de la Fundação Banco do Brasil.



Lourdes Dionisio, del Instituto de Educação de la Universidade do Minho, indaga el lugar de la lectura y la escritura en la vida de personas adultas poco escolarizadas desde lo que denomina ‘historias de literacidad’: ¿Cómo se posicionan los sujetos adultos sin escolarización en su pasaje por la vida contemporánea? ¿Cómo son desafiadas y transformadas las prácticas vernáculas de usos y textos por personas adultas con poca escolarización? ¿Cómo se manifiesta la apropiación de prácticas identitarias de los ‘insiders’⁷ de las comunidades letradas?, son las preguntas que guían sus trabajos. Discute el concepto de exclusión de estos individuos, planteando que todas las personas han construido saberes letrados a partir de sus experiencias de vida, existiendo una ‘confrontación de literacidades’: los usos informales y vernáculos por un lado, y los usos formales e institucionales por el otro. Plantea la puesta en juego de diversas literacidades en distintos dominios de la vida de los individuos (cotidiano familiar, laboral, educativo), siendo posible el ‘ser letrado’ en un dominio de prácticas y no en otros. El objetivo de sus estudios es reconstruir trayectorias de literacidad en personas con por lo menos 4 años de escolaridad, reunir evidencias sobre el lugar que ocupan en la vida de las personas la lectura y la escritura, entendiendo ambas como actividades sociales complejas, que ocurren en relaciones sociales también complejas, marcadas por relaciones de poder e historicidad. En las entrevistas que realiza predominan por parte de los sujetos pedidos de disculpa por no saber leer y escribir, así como conflictos en las personas acerca de quiénes son y quiénes ‘deben ser’ con respecto a las prácticas letradas. La autora narra múltiples historias de lectura y escritura de personas adultas con poca o nula escolaridad en Portugal. Afirma que las identidades letradas de los sujetos, en relación con sus lenguajes, sus modos de acceder, usar y valorizar los textos, se reconstruyen en la participación en eventos de literacidad que ocurren en las diferentes esferas, tanto en lo que la autora denomina *prácticas de literacidad dominante* (próximas a las instituciones formales como la escuela), como en las *prácticas vernáculas*, generalmente poco valoradas por estar enraizadas en la experiencia cotidiana. Desde historias de vida situadas y transformadas, recupera el lugar que la lectura y la escritura ocupan en la vida de algunas personas adultas, identifica los efectos de los procesos educativos en ellas, así como el contenido y las finalidades de lo que escriben y leen en su vida cotidiana más allá de la escuela. Ingresa al mundo letrado de los sujetos para contribuir a desarticular la idea de que las prácticas de uso de textos se reducen a técnicas y capacidades adquiridas de una vez y para siempre en un momento dado de la vida, para presentarlas como actividades sociales variables y complejas que ocurren en relaciones sociales también complejas y ‘sin fin’ (2014). Postula, desde la perspectiva

⁷ La autora denomina con este término a ‘los que quedan afuera’, utilizando la palabra en el idioma inglés.



de Cassany, que las prácticas letradas de cada comunidad cultural controlan las representaciones sociales sobre lo que se debe leer, cómo y por qué, y dichas representaciones, a su vez, marcan creencias y valores sobre la lectura y la escritura. La autora concluye planteando la necesidad de políticas y programas que consideren los procesos individuales y sociales de relación con lo escrito que toda persona ha transitado, haya o no haya ido a la escuela.

Investigaciones cualitativas de casos también han indagado cuáles son los saberes letrados en personas con baja o nula escolaridad en el Estado de Michoacán, México. María Leticia Galván Silva e Irán Guerreño, investigadoras del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), contribuyen con evidencia empírica acerca de los saberes letrados que personas adultas sin escolaridad han construido a lo largo de sus vidas. Galván (2014), a partir de un proyecto de indagación sobre usos de cultura escrita en diversas comunidades del Estado de Michoacán, identifica usos prácticos cotidianos con relación a la lectura y la escritura para situaciones particulares de la vida familiar: compra y venta de productos, manejo de documentación de identificación o personalidad jurídica; lectura de subtítulos de películas, lectura o escritura de recetarios, anotaciones sobre deudas, entre otras. Plantea como fundamental que todo proceso alfabetizador integre la valoración de los saberes letrados aprendidos a lo largo de la vida de las personas, en vinculación con otros saberes adquiridos por su experiencia en múltiples situaciones sociales, para contribuir a fortalecer la valoración social que se tiene hacia las personas adultas sin certificación de escolaridad y, por tanto, hacia sus saberes letrados.

Guerrero (2014), por su parte, ilustra la construcción de saberes letrados a lo largo de la vida de toda persona a través del caso de Sonia, una persona que se dice analfabeta, quien en la búsqueda de espacios que le permitan aprender, llega al taller *Más que computadoras* en el marco de un programa del CREFAL, el cual promueve eventos de cultura escrita incorporando tecnología. Enfatiza la noción de alfabetización como un auténtico proceso de conocimiento, como una práctica social que implica ser practicante de la cultura escrita en el mundo. Ser alfabetizado es mucho más que leer y escribir para poder utilizar el ‘código’ o para firmar un documento; implica participar en el mundo social a través de prácticas de lectura y escritura, como proceso continuo e inacabado. La autora, al dudar acerca del supuesto analfabetismo de Sonia, la incluye en el taller, le muestra permanentemente lo que ella sí sabe, las ideas y conocimientos acerca del sistema de escritura que ha construido, en una participación en situaciones de lectura y escritura a través del uso de la computadora que generan transformaciones progresivas en torno a la visión que Sonia



tiene de sí misma como lectora y escritora, así como en torno a su proceso de apropiación de la cultura escrita.

Estos estudios socioculturales poseen gran riqueza dado que buscan comprender fenómenos relacionados con procesos de apropiación de la lectura y la escritura por parte de los sujetos, recuperando sus conocimientos, los contextos de uso y las prácticas culturales en las que están inmersos, enfatizando la vinculación de las prácticas letradas en relaciones de poder y distribución desigual de los saberes. Aportan conocimiento acerca de las condiciones de acceso y las formas de participación en eventos de cultura escrita por parte de la población estudiada, tanto dentro como fuera de la escuela. A su vez, construyen conceptos desde una lógica de investigación intensiva, interpretativa, una mirada que permite describir los contextos en los que los sujetos participan para la construcción de conocimientos y los saberes letrados que han construido en dichos contextos, así como los procesos psicosociales involucrados en el aprendizaje: la visión que tienen las personas de sí mismas como lectoras y escritoras; una visión usualmente desvalorizada y desde conocimientos negados o no reconocidos.

La mirada cognitiva: estudios sobre conciencia fonológica

En las últimas dos décadas también se han realizado investigaciones sobre procesos de alfabetización en personas adultas desde la Psicología Cognitiva, intentando adentrarse en la ‘caja negra’ de los sujetos, identificando procesos neurolingüísticos que se ponen en juego en la adquisición del ‘código alfabético’. Las mismas se centran en las competencias y habilidades asociadas a procesos de lectura y escritura, considerando el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica como precursoras de la alfabetización. La conciencia fonológica alude a la capacidad de los sujetos para analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales, con el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (Borzzone de Manrique y Signorini, 2002); implica la capacidad de analizar las palabras en las diferentes unidades lingüísticas que las constituyen (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) y manipularlas (Villa Carpio, Delfior Citoler y Justicia, 2002). Algunas de las investigaciones se proponen encontrar el efecto de variables léxicas y subléxicas (categoría léxica, frecuencia léxica, categoría gramatical y longitud de palabra) en la adquisición de la lectura en personas adultas neolectoras en una lengua ‘transparente’ como el castellano (Villa Carpio Fernandez y Justicia, 2000). Buscan



validar el modelo de la ‘Doble Ruta’⁸ en esta población, es decir, en los estados iniciales de aprendizaje de la lectura. La construcción de los datos se da a partir de la implementación de pruebas de lectura de palabras, ‘no palabras’ (secuencia de letras pronunciables pero ilegales en español) y ‘pseudopalabras’ (combinaciones legales pero sin significado). Se realizan análisis bifactoriales de varianza (ANOVA), considerando como variable dependiente el porcentaje medio de aciertos en la lectura de palabras. La realización de lecturas silábicas, repetición de sílabas o falta de correspondencia fonema-grafema es considerado como ‘lectura errónea’ de parte de los sujetos. Los mismos investigadores realizan estudios con el objetivo de comprobar si un programa de enseñanza de la lectura mediante un método fonético, permite que un grupo de personas adultas analfabetas consiga las habilidades de decodificación necesarias para la lectura y si la ejecución lectora mejora cuando el entrenamiento en lectura se combina con un entrenamiento en clasificación de sonidos. Se realiza la selección de la muestra a través de la aplicación del Test de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC) y el Test de Inteligencia Beta. Se trabaja con 3 grupos de adultos analfabetos en 22 sesiones de ‘entrenamiento’ durante 6 meses. Uno de los grupos es entrenado en lectura, otro en lectura alfabética y conciencia fonológica y el tercero permanece como control, sin ser sometido a ningún entrenamiento específico. La variable dependiente es el porcentaje de error en una prueba de lectura de palabras. Los resultados muestran diferencias significativas en el porcentaje de ‘errores’ cometidos en los 3 grupos, lo que para los autores confirma la hipótesis de que la combinación del entrenamiento en conciencia fonológica con la lectura mediante un método alfabético produce poderosos efectos en la ejecución lectora (Villa Carpio Fernandez, Citoler y Justicia, 2002).

Öney y Durgunaglu (2005, en Benítez y Borzone, 2010) encontraron diferencias en las habilidades de conciencia fonológica como predictora del desempeño en lectura y escritura. Plantean que las lenguas tienen un peso particular en las competencias consideradas para establecer el perfil cognitivo en las personas adultas. Afirman que los resultados muestran que, al igual que ocurre en la población infantil, la variable conciencia fonológica es crucial para la adquisición de la lectura y la escritura. Morais y Alegria (2005), en esta misma línea, a través de estudios que relacionan las habilidades de conciencia fonológica y el rendimiento en lectura, encuentran dificultades en

⁸ El Modelo de la Doble Ruta en la lectura considera que se puede acceder al significado de una palabra mediante dos rutas alternativas: de forma directa o visual, o indirecta-fonológica, por reglas de correspondencia grafema-fonema. Algunos autores consideran que la diferencia entre un ‘buen lector’ y un ‘mal lector’ está en saber utilizar o no la ruta fonológica, en tener automatizadas las reglas de correspondencia grafema-fonema en función de que hayan recibido una instrucción explícita en dichos procesos (Alegria, Pignot y Morais en Villa Carpio y Justicia, 2000)



personas adultas analfabetas para el desarrollo de la conciencia fonológica. Sus estudios muestran que ellas tienen más facilidad para realizar tareas en las cuales deben identificar y segmentar sílabas que en aquellas vinculadas a la reflexión sobre los fonemas, dependiendo la conciencia fonémica de la instrucción explícita del código alfabético (Morais et.al. 1979; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986; De Gelder, Vroomen y Bertelson, 1993; en Villa Carpio, Delfior Citoler y Justicia, 2002b). Para poner a prueba dicha hipótesis, Morais et.al. (1979) realiza un estudio para medir si la capacidad de manipular segmentos del habla se desarrolla espontáneamente, para lo cual se toman pruebas de habilidades fonológicas de palabras y no palabras a grupos de adultos portugueses alfabetizados y no alfabetizados. Al encontrar diferencias entre ambos grupos, se concluye que la conciencia fonológica es consecuencia del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético. Desde esta misma línea y citada en el mismo trabajo de Carpio, Citoler y Justicia (2002b), se realiza en China una investigación que compara el efecto del aprendizaje de la lectura en dos diferentes sistemas de escritura del chino (uno logográfico y uno fonográfico) sobre la conciencia fonémica en personas adultas. Los resultados muestran que sólo los sujetos enseñados en un código alfabético son capaces de hacer operaciones de sustracción y de adición de fonos. Concluyen, en el mismo sentido que Morais y colaboradores, que el aprendizaje de un sistema alfabético influye en el desarrollo de la conciencia fonológica.

En nuestro país, Benítez y Borzone (2010) retoman esta línea de indagación, estudiando los perfiles lingüístico-cognitivos en lectura y escritura de personas jóvenes y adultas con bajo nivel de escolarización. Administran pruebas psicológicas y neuropsicológicas a sujetos de entre 14 a 67 años que concurren a escuelas primarias en la Ciudad de Buenos Aires: el Test Wais III, Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos y pruebas de habilidades de procesamiento fonológico, comprensión y producción de discurso oral. Las mismas indagación las habilidades llamadas «básicas» como el reconocimiento de palabras, y «superiores» como habilidades de comprensión y producción textual. Exploran también el procesamiento fonológico en grupos de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización atendiendo a sus habilidades para codificar, retener en la memoria operativa y producir una señal de habla, a través de tareas de repetición de pseudopalabras, consideradas indicadoras de procesos perceptivos y representacionales básicos para el aprendizaje de vocabulario, procesamiento del habla, lectura y escritura. Sus resultados concluyen, por un lado, que se comprueba la estrecha relación existente entre ciertas habilidades de procesamiento fonológico y las habilidades de lectura y escritura de palabras, en consonancia con los descubrimientos realizados en niños y niñas en torno al hecho de que las primeras (sensibilidad fonológica, codificación



fonológica en la memoria operativa y recuperación de los códigos fonológicos de la memoria a largo plazo), juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, afirman que personas adultas «iletradas» tienen mayores dificultades para procesar estímulos de habla que aquellas que han avanzado en su proceso de alfabetización. Como lineamientos curriculares para la alfabetización de personas jóvenes y adultas que pretendan ser «comprensivos y eficaces», proponen en consecuencia el entrenamiento en habilidades neuropsicológicas (memoria, organización viso-espacial, abstracción), habilidades de procesamiento fonológico y habilidades superiores de producción y comprensión del discurso oral. En una reciente publicación (Benitez y Borzone, 2012), las mismas autoras refieren a los resultados de sus investigaciones sobre las estrategias de lectura y escritura de personas jóvenes y adultas iletradas que inician su proceso de alfabetización. Tras administrar una serie de pruebas de conciencia fonológica y una prueba de lectura y escritura de palabras a un grupo de 30 sujetos iletrados, postulan como resultados que en dicha población el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños y niñas en cuanto al predominio de estrategias fonológicas.

Los antecedentes que abordan las habilidades en conciencia fonológica convergen en señalar que los procesos fonológicos y las reglas de correspondencia grafema-fonema van unidos en la adquisición de un sistema autónomo de lectura, por lo que es necesaria la enseñanza explícita de las reglas de correspondencia fonema-grafema y la segmentación del habla en sus unidades en los espacios de alfabetización de esta población. Postulan que personas adultas con bajo rendimiento se asemejan a los niños y niñas con dificultades lectoras, quienes recurren a las vías léxicas directas frente a los «errores» de procesamiento fonológico. Siguiendo a Quinteros (1997), esta posición pareciera considerar el aprendizaje del sistema de escritura como si se tratase de la adquisición de una información «externa», la toma de conciencia de un conocimiento ya adquirido por el hablante cuyo acceso no conlleva ningún tipo de transformación del mismo. Implicaría la concepción del sistema de escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, cuyas vinculaciones deben ser aprendidas por el sujeto. Los estudios se centran en la respuesta a determinados estímulos tras un entrenamiento que apunta a habilidades de memoria, reconocimiento y asociación de fonemas y grafemas. Lo que se mide en este tipo de estudios es si los niños y niñas son capaces o no de reconocer o producir ciertas unidades predeterminadas por el experimentador, sin analizar el tipo de errores cometidos por ellos y ellas (Vernon, 1998), lo que daría pistas acerca de su modo de pensamiento acerca del fenómeno de indagación. Aunque hacen referencia a procesos de lectura y escritura, se centran mayormente en actividades de lectura por parte de los sujetos, así como verbalizaciones orales con pedido de omisión de fonemas, sin



proponer situaciones de escritura. Es decir, predicen posibilidades de escritura a partir de evaluaciones de lectura y descifrado.

Investigaciones sobre procesos de alfabetización desde la perspectiva psicogenética

Desde finales de los años '70 se han desarrollado numerosas investigaciones desde la perspectiva psicogenética sobre la construcción del sistema de escritura por parte de niños y niñas en diferentes países (Ferreiro y Teberosky, 1979; Teberosky, 1982; Tolchinsky y Levin, 1982; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Kaufman, 1988; Ferreiro, 1986, 1994; Vernon, 1991, 1997, 2004; Quinteros, 1997, 2004; Vernon, 1991; Molinari, 2007; Zamudio, 2008; Vernon y Cano, 2008; Grunfeld, 2012). Estas investigaciones han dado un giro a la comprensión de la escritura como un sistema de representación que requiere ser comprendido por los sujetos, han contribuido a echar luz sobre los procesos constructivos que los niños y niñas ponen en juego en la apropiación del sistema de escritura como un nuevo objeto de conocimiento, con la intención de comprender la evolución de los sistemas de ideas que elaboran sobre la naturaleza de ese objeto social. Sus descubrimientos acerca de la psicogénesis de la lengua escrita han puesto en evidencia una progresión regular en su modo de conceptualizar la lengua escrita, que va de etapas presilábicas al reconocimiento de principios alfabéticos en nuestras escrituras. Dichas autoras han denunciado las dificultades que aparecen en las aulas al predominar la visión que educadores y educadoras como adultas ya alfabetizadas poseen sobre el sistema de escritura (sin partir de las conceptualizaciones que los niños y niñas tienen sobre el mismo); la confusión existente entre el escribir y el dibujar letras, y la reducción del conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional. Ello conlleva la generación de propuestas didácticas de descifrado, copia, memorización y repetición, considerándose la escritura como un código, una técnica de transcripción. El desconocimiento de los educadores del proceso de aprendizaje de este sistema por parte de la población infantil es un factor de fracaso escolar.

En el año 1983, Emilia Ferreiro lleva a cabo una investigación sobre la base de las anteriores, en relación con el conocimiento que personas adultas no alfabetizadas tienen del sistema de escritura. La misma trabajó con sujetos que nunca habían concurrido a la escuela, con la convicción de que las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura poseen un origen extraescolar, y el propósito de encontrar la lógica de los sistemas de ideas y su progresión en la población adulta. Los siguientes interrogantes fueron centrales: ¿se encontrarán en los adultos conceptualizaciones



similares a las de los niños? ¿Algunos de los niveles de conceptualización evidenciados por los niños estarán ausentes en los adultos y cuáles de ellos? ¿Cuál será el grado de heterogeneidad que se encontrará en los adultos? Y en caso de encontrar conceptualizaciones diferentes a las de los niños, ¿cómo comprender la filiación entre unas y otras? Se implementaron tareas idénticas a las propuestas en las investigaciones con niños para poder conservar la dimensión comparativa. Las mismas implicaron: clasificación de material gráfico en términos de legibilidad, interpretación de partes de una oración escrita y de una transformación efectuada sobre la misma, interpretación de textos breves acompañados de imágenes, escritura del nombre propio y análisis de sus partes, interpretación de actos de lectura y escritura, interpretación de textos en contextos reales, determinación de las separaciones necesarias de una oración con escritura continua. Se demostró la existencia de conceptualizaciones semejantes y diferentes en ambas poblaciones (Ferreiro y colaboradores, 1983, Ferreiro, 1986). Se han reencontrado las mismas respuestas en niños y adultos en relación a: el análisis de las partes del nombre propio; formas de escritura pre-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas; la manifestación de los mismos requerimientos de cantidad mínima y variedad interna; similar distinción entre ‘lo que está escrito’ y ‘lo que se puede leer’; dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita. Las mayores diferencias entre ambas poblaciones son: la ausencia en los adultos de los niveles de respuesta más primitivos presentes en los niños; la existencia de una fuerte distinción entre las grafías letras y las grafías números en los adultos, que los niños no poseen; una comprensión de las segmentaciones del texto casi ausente en los niños; una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que los niños no poseen en igual grado.

Las investigaciones propias de maestría y doctorado (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012; Kurlat, 2014, 2016) retoman las indagaciones anteriores desde una epistemología constructivista, con el propósito de comprender cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta, cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen personas jóvenes y adultas que participan en espacios de alfabetización inicial, cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en esta población, cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura, qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura. En este sentido han buscado: contribuir a un área de vacancia en el área, echando luz a los procesos de interiorización -en clave vigotskiana- involucrados en la construcción del sistema de escritura, aspectos no abordados por los

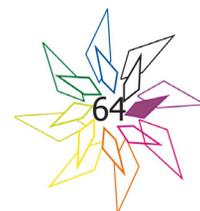


nuevos estudios de literacidad y negados en los programas de alfabetización existentes; y discutir las perspectivas de conciencia fonológica como sustento de las políticas de educación de personas jóvenes y adultas. La perspectiva psicogenética constructivista, en discusión con la perspectiva cognitiva, entiende la conciencia fonológica como un punto de llegada, reconociendo una génesis que se construye en interacción con la escritura y no desde un análisis de la oralidad sobre sí misma (Castedo y Torres, 2012). Para la perspectiva psicogenética, la apropiación del sistema de escritura implica un proceso de conceptualización cuyo desarrollo conlleva la reestructuración de la oralidad, la construcción de un subsistema lingüístico con su propia especificidad, como modo alternativo y gráfico de comunicación.

Las propias investigaciones describen posibles caminos de escritura que transita toda persona que aprende a leer y escribir; invitan pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños y niñas como primera hebra, cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por las ‘marcas de exclusión’ y ‘marcas de enseñanza’, que constituyen la segunda y tercera hebras de dicho proceso (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), y visibilizan la compleja urdimbre y trama de procesos psicosociales y didácticos involucrados en los procesos de apropiación del sistema de escritura (Kurlat, 2014; 2016), fundamentales para sustentar propuestas de alfabetización y de formación de educadores en el área.

Propuestas y programas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la actualidad: necesidad de recuperar los caminos de escritura y sus sentidos

La mayoría de las propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas vigentes continúan centradas en métodos analíticos o sintéticos. Los primeros parten de unidades con significado (palabras o frases), que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores. Los segundos parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado; pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran las funciones comunicativas de la lengua, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, ‘sin polivalencias de tipo poligráfico o polifónico’ (Ferreiro, 1987). Con frecuencia se excluyen los procesos sociales y personales que llevan adelante los participantes en relación con la lengua escrita; considerando el aprendizaje como un paso mecánico de un contenido a otro, como mera transcripción de un código y adquisición de una técnica de asociación entre letras-números y fone-



mas. Ignoran que se trata de prácticas sociales del lenguaje, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, buscando la fijación de asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, de asociación perceptiva.

Desde lo desarrollado hasta aquí, pueden reconocerse las perspectivas que ‘dividen aguas’:

- Entre cuantificar frecuencia de ‘errores’ o considerar ‘procesos constructivos’,
- Entre promover el ‘adiestramiento-entrenamiento’ en la memorización y sonorización de letras o procesos de apropiación del sistema de escritura en contextos de interacción con el lenguaje escrito,
- Entre interpretar ‘pseudopalabras’ o textos con sentido social y comunicativo,
- Entre enseñar un código de transcripción de fonemas a grafemas o la reflexión sobre la escritura como sistema de representación.

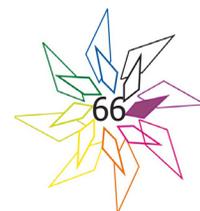
Los ‘versus’ anteriores implican una concepción de sujeto que aprende, una concepción de la escritura, la lectura y de su enseñanza en consecuencia. Son concepciones pedagógicas, didácticas, y sobre todo, desde nuestro punto de vista, políticas.

Las intervenciones que implican la asociación directa entre grafemas y fonemas niegan las hebras de la trenza: los procesos de conceptualización ‘*más genuinos*’ entrelazados con las ‘*marcas de exclusión*’ y las ‘*marcas de enseñanza*’ que hemos construido en investigaciones previas; niegan al sujeto que está aprendiendo a leer y escribir, niegan sus caminos de escritura, sus intentos de apropiación de la lengua escrita. En las sociedades letradas, las personas estamos inmersas en la cultura escrita desde el nacimiento y hasta la muerte. Esto quiere decir que, siguiendo los criterios de continuidad, simultaneidad de propuestas y progresión, la alfabetización se desarrolla a lo largo de todos los niveles educativos. Está determinada por diversos procesos culturales y circunstancias personales, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es ‘más que leer y escribir’, involucra prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos que promueven la participación de los sujetos en las sociedades letradas. Asumimos la perspectiva que sostiene que leer es comprender, construir sentido entre lo que el texto dice y lo que el lector le aporta al texto. No es decodificar la letra impresa (o en el caso del escritor, dibujarla o tipearla correctamente) sino algo mucho más complejo y profundo: significa construir sentido, ya que el lenguaje escrito es un sistema de representación, no un código.



Leer hace posible la integración en una comunidad de lectores y escritores, y la apropiación paulatina de las prácticas sociales del lenguaje. Formarse como escritor o escritora, como plantea Kaufman (2007), no es ‘saber las letras y sus sonidos’ sino que implica apropiarse de la lengua escrita de una sociedad, conocer qué es lo que las marcas gráficas representan, participar en prácticas en las que se aprenden, simultáneamente, cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito (características de los géneros a los que pertenecen los textos que circulan socialmente, cuestiones de coherencia textual, entre otras) y el sistema de escritura (las letras, otros signos y las relaciones entre ellos). Algunos modos de leer son previos a la lectura convencional y constituyen pasos previos para ser un lector o lectora. Dejar al estudiante únicamente con la información de las letras y los sonidos, es decir, con el ‘*Culto a las letras*’ (Kurlat, 2014, 2016), le permite sonorizar, pero no leer ni escribir. Para construir el significado de un texto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos. Los sujetos necesitan interactuar con la lengua escrita, sumergirse en prácticas de lectura y escritura contextualizadas, necesitan ‘*Pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión*’. Sus caminos de escritura evidencian intentos de capturar desesperadamente ‘*sus letras*’, de comprender qué representan esas marcas. Es fundamental seguir su lógica de pensamiento, recuperar lo que sí conocen, cuáles son sus estrategias lectoras, cuáles los textos de circulación social con los que interactúan en la vida cotidiana, cuáles sus ideas acerca de lo que la escritura representa y ofrecerles situaciones de lectura y escritura con sentido social, real y comunicativo. La formación docente continua y especializada en el área es urgente y necesaria, para promover la formación de personas lectoras y escritoras autónomas, que puedan bucear con placer y seguridad en la cultura escrita de la sociedad en la que están inmersas, en procesos de alfabetización creciente y progresiva a lo largo de toda la vida.

Desde este enfoque no se postula una ‘*alfabetización en 6 meses, 30 clases, 20 cartillas*’, sino que se considera a la alfabetización como un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero, et.al., 2009) en un proceso que comienza con el nacimiento y sólo termina con la muerte. Lejos de ser habilidades o estrategias neutras, la lectura y la escritura son prácticas del lenguaje, adquiridas por participación en las comunidades en las que se ejercen esas prácticas. La alfabetización involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de



lectura y escritura que circulan socialmente, desde el hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, desde prácticas letradas que la sociedad ha construido a lo largo de su historia.

A recuperar y acompañar caminos de escritura y los sentidos de la alfabetización que aquí se defienden se abocó una investigación posdoctoral llevada a cabo entre los años 2017 y 2019, que indagó los efectos de situaciones e intervenciones didácticas con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje, tomando como base las investigaciones psicogenéticas previas sobre la especificidad de la construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas (Kurlat y Chichizola, 2017; Kurlat, Chichizola y Risso, 2018; Kurlat, Chichizola y Risso, en prensa). Buscamos desentrañar, así, los ‘*laberintos de escritura y de enseñanza*’ que las investigaciones anteriores denuncian. Dicha investigación implicó el acompañamiento a lo largo del período escolar 2016-2017 del proceso de alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, en el marco de una de las ofertas de terminalidad de nivel primario para personas jóvenes y adultas de la Ciudad de Buenos Aires: el Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). Se elaboraron proyectos didácticos con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar), desde un diseño longitudinal de generación conceptual con instancias participativas junto con el equipo docente, reconociendo los caminos de escritura propios de cada integrante del grupo, interviniendo a partir de allí y buscando remover marcas de exclusión y de enseñanza. Buscamos así, volviendo a la introducción de este artículo, poder contribuir con la sistematización de experiencias concretas que apoyen la toma de decisiones pedagógicas, didácticas y políticas al momento de ejercer prácticas alfabetizadoras.

REFERENCIAS

BAUTIER, E., BUCHETON, D. Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? (¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos?) En: **Repères. Institut National de Recherche Pédagogique**, 15(13), 11-25. Traducción Flora Perelman. 1997.

BELANGER, P. FEDERIGUI, P. **Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos**. La difícil liberación de las fuerzas creativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina: Miño y Dávila. 2004

BENÍTEZ, M.E. BORZONE, A.M. Aportes desde la investigación para lineamientos de propuestas pedagógicas de alfabetización de jóvenes y adultos. **Tercer Congreso de Educadores de Adultos, Escuela Nocturna 715, Córdoba**, 16 y 17 de Septiembre. 2010



BENÍTEZ, M.E. BORZONE, A.M. Codificación fonológica en adultos con bajos niveles de alfabetización. Póster. **PROLEN 2011**. Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre Procesamiento del Lenguaje. Homenaje a Juan Seguí. Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. 4 al 6 de mayo 2011.

BENÍTEZ, M.E. BORZONE, A.M. Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, N°31, Año 2012 (pp.115-132). 2012

BORZONE A.M. SIGNORINI A. El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. En **Lingüística en el Aula**, 5, pp. 29-48. 2002.

CASTEDO, M. Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. En **Revista Lectura y Vida**, Diciembre 2010, pp. 35-68. 2010.

CASTEDO, M. TORRES, M. Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En **Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales**. Cucuzza, H. y Spregelburd P. (Dir.) Buenos Aires: Editoras del Calderón. 2012.

CASTEDO, M., Siro, A. MOLINARI, C. *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2009.

FERREIRO, E. y colaboradores. Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. Departamento de Investigaciones Educativas, **Cuaderno de Investigaciones Educativas** N° 10. México. 1983

——— **Proceso de alfabetización**. La alfabetización en proceso. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1986.

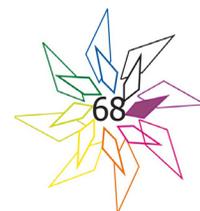
——— Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En **Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe**, N°13, UNESCO, Santiago de Chile. 1987.

——— **Las condiciones de alfabetización en medio rural**. México: DIE-CINVESTAV. 1994.

——— **Alfabetización, Teoría y Práctica**. México: Siglo XXI. 1997.

——— **Cultura escrita y educación**. México: Fondo de Cultura Económica. 1999.

FERREIRO, E., TEBEROSKY A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI editores. 1979.



FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. **Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.** Dirección General de Educación Especial, México (5 fascículos). 1982

FERREIRO, E., ZAMUDIO, C. La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica? En **RIPLA VIII**, 1-2, Pisa, Roma, Fabrizio Serra Editore, p. 37-55. 2008.

GRUNFELD, D. La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas. **Tesis** (Maestría en Escritura y Alfabetización). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Directora: Dra. Emilia Ferreiro. Codirectora: Mg. Claudia Molinari. No publicada. 2012

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril vol VIII, n°17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 37-66. 2003.

——— Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. En **Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos.** México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. 2003.

——— *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic.* México: Siglo XXI editores. 2004. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>

KAUFMAN, A.M. **La lecto-escritura y la escuela.** Buenos Aires: Santillana. 1988.

KURLAT, M. **Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura.** En **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Año 33, n°2, pp. 69-95, CREFAL, México. ISSN 0188-8838. 2011.

KURLAT, M. Procesos de alfabetización inicial en jóvenes y adultos: hacia un nuevo contexto de descubrimiento. En Castorina y Orce (comps.) **Investigadores/as en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación.** Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina. 2011.

KURLAT, M. PERELMAN, F. Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, N° 32. Bs. As., Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. ISSN 0327-7763. 2012.



KURLAT, M. Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela. En Castorina y Orce (comps.) **Perspectivas en la investigación educativa: Contribuciones de los/las Investigadores/as en formación**. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-3617-55-3. 2014.

KURLAT, M. La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. *Revista Decisio*, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, N° 37, sección Testimonios, enero-abril de 2014. ISSN 1665-7446. 2014.

KURLAT, M. Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En. **Revista Veras**, revista académica de Educação do Instituto Vera Cruz, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 69-86, janeiro/junho, 2016. DOI: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258. ISSN 2236-5729. 2016.

KURLAT, M. CHICHIZOLA, D. Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, N° 40, enero-junio de 2017, CREFAL, México. ISSN 0188-8838. 2017.

KURLAT, M., CHICHIZOLA, D. RISSO, A. Procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas: toda situación es una oportunidad para escribir. En **Cuadernos de Educación** Año XVI, N° 16, diciembre de 2018, pp. 105-119, Facultad de Humanidades de la Universidad de Córdoba. ISSN 2344-9152. 2018.

KURLAT, M., Chichizola, D. RISSO, A. (en prensa) “¿Quiénes somos?” **Un proyecto de reconocimiento de la propia historia en la alfabetización de personas jóvenes y adultas**. En: ALMAZÁN, S., GALLI, G. STOPPANI, N. (comps.) **Experiencias educativas de escuelas y profesores públicos de Argentina, desde la perspectiva de la educación popular**. Coedición SUTEBÁ-CCC-Fundación La Salle, Colección Periferia, Buenos Aires.

RISSO, A.; CHICHIZOLA, D. KURLAT, M. (en prensa) “¿Quiénes Somos? Las flores del Bajo. Una experiencia de escritura en personas jóvenes y adultas”. **Cuadernos del IICE** No 2 | ISSN 2618-5377.

MOLINARI, C. Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora). **Tesis** para obtener el grado de Maestro en Ciencias en la especialidad de investigaciones educativas. Dirección: Dra. Emilia Ferreiro, Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. 2007.

MOLINARI, C. FERREIRO, E. Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. En: **Lectura y Vida**, 28, 4. 2007.



LORENZATTI, M.C. Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad, Universidad Nacional de Córdoba, **Tesis** para obtener el grado de Doctora. No publicada. 2009.

Lorenzatti, M.C. “¿Por qué no sobrevivir la vida?!” o “aprender a leer es como ver una luz en el camino”: procesos de literacidad o alfabetización de adultos. En CD: VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, 29 y 30 de junio y 1º de julio de 2011. ISBN 978-950-33-0874-5. 2011.

NIÑO MURCIA Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las Letras. En J. Kalman y B. Street (comps.) **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina**. México: Siglo XXI editores. 2009.

QUINTEROS, G. La libertad de las letras. En A. Pellicer y S. Vernon (coords.) **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México: SM. 2004

QUINTEROS, G. El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético. **Tesis** para obtener el grado de Doctora. Tesis 27, México: DIE-CINVESTAV. 1997.

STREET, B. Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En J. Kalman y B. Street (comps.) **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales**. Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI editores. 2009.

TEBEROSKY, A. Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En FERREIRO, E. M. GÓMEZ Palacios (comps.) **Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura**. México: Siglo XXI 1982

TORRES, R.M. **Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar**. *Un estudio de campo en 9 países de América Latina y el Caribe*. CREFAL-Fronesis 2008

VERNON, S. **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura** (en la transición entre los periodos presilábico y silábico). Tesis 6, México: DIE-CINVESTAV. 1991.

VERNON, S. Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. En: **Infancia y Aprendizaje** N°81 (pp105-120). 1997.

VERNON, S. Letras y sonidos en la alfabetización inicial. En **Cuadernos de Trabajo**, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. 1999.



Vernon, S. ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. PELLICER, S. VERNON (coords.) **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México: SM. 2004.

VILLA CARPIO Fernandez M. JUSTICIA F. Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores. En **Anales de Psicología**, vol. 16, nº1, 33-40, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, España. 2000.

———, DELFIOR Citoler S. JUSTICIA F. Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica. En **RESLA** nº 15, 25-35, Asociación Española de Lingüística Aplicada. 2002.

——— Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. En **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Nº6 (Vol. 8) Año 6, ISSN 1138-1663, 179-188. 2002b

ZAMERO y colaboradores. Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero et. al. **La formación en investigación inicial de los futuros docentes** (versión preliminar, no publicada) 2009.

ZAMUDIO, C. Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En A. Pellicer y S. Vernon (coords.) **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México: SM. 2004.

ZAMUDIO, C. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. En **Revista Lectura y Vida**, 29, 01, marzo 2008, p. 10-21. 2008.

——— Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En Pellicer y Vernon (coords.) **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México, SM Ediciones. 2004

Recibido em: 10 de julho de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA¹

MARINA KRISCAUTZKY LAXAGUE

Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Ciencias con especialidad en investigación educativa, área de Psicolingüística, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, y en la Universidad de La Plata, Argentina. ORCID 0000-0003-3489-1537. E-mail: mkriscau@unam.mx

ADRIANA ARELI BRAVO LOZANO

Pedagoga egresada de la Facultad de Filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialista en TIC para la educación por la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación. Docente en educación para adultos en el programa PILARES de la Ciudad de México. adriana.bravol@educatic.unam.mx

¹ El trabajo que se presenta forma parte de la tesis realizada por Adriana Bravo para obtener la Licenciatura en Pedagogía, bajo la dirección de la Dra. Kriscautzky en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.



ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS DESDE UMA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

En este trabajo presentamos algunos resultados de investigación acerca de las hipótesis que elaboran adultos no alfabetizados en torno al sistema de escritura, sus semejanzas y diferencias con respecto al proceso estudiado por Ferreiro y Teberosky (1979) con niños y las implicaciones que resultan para pensar la alfabetización de adultos desde una perspectiva psicogenética. Obtuvimos producciones de adultos mayores en momentos previos a la concepción alfabética del sistema de escritura a través de la presentación de tareas de escritura y de lectura semejantes a las utilizadas en la investigación con niños. Estas producciones nos permiten concluir que existen semejanzas importantes entre niños y adultos en el proceso de construcción de conocimientos acerca del sistema de escritura, aunque también constatamos algunas diferencias relacionadas sobre todo con el tiempo que requiere el proceso de construcción y con la posibilidad de los adultos de insertarse en prácticas sociales del lenguaje escrito. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta el pensamiento del adulto a la hora de proponer campañas de alfabetización.

Palavras-chave: Alfabetización. Adultos. Teoría Psicogenética.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS EM UMA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Neste trabalho apresentamos alguns resultados de uma pesquisa sobre as hipóteses que adultos não alfabetizados elaboram à respeito do sistema de escrita, suas semelhanças e diferenças quanto ao processo estudado por Ferreiro e Teberosky (1979) com crianças e as implicações decorrentes em pensar sobre o alfabetização de adultos sob uma perspectiva psicogenética. Obtivemos produções de idosos em momentos anteriores à concepção alfabética do sistema de escrita por meio da apresentação de tarefas de escrita e leitura semelhantes às utilizadas em pesquisas com crianças. Essas produções permitem concluir que existem importantes semelhanças entre crianças e adultos no processo de construção do conhecimento sobre o sistema de escrita, embora também encontremos algumas diferenças relacionadas principalmente ao tempo necessário para o processo de construção e à possibilidade de adultos para serem inseridos nas práticas sociais da linguagem escrita. Esses resultados destacam a necessidade de levar em consideração o pensamento do adulto ao propor campanhas de alfabetização.

Palabras clave: Formación inicial. Educación continua. Tecnologías digitales. Necesidades educativas específicas. Accesibilidad.



ADULT LITERACY FROM A PSYCHOGENETIC PERSPECTIVE

In this work we present some research results about the hypotheses that non-literate adults elaborate around the writing system, their similarities and differences with respect to the process studied by Ferreiro and Teberosky (1979) with children and the implications that result in thinking about the adult literacy from a psychogenetic perspective. We work with writing and reading tasks that were similar to those used by Ferreiro and Teberosky in their research with children. We obtained writing and reading evidence from adults in the previous period of alphabetical conception of the writing system. These productions allow us to conclude that there are important similarities between children and adults' process of building knowledge about the writing system, although we also find some differences related especially to the time required for the construction process and to the possibility of adults to be inserted in social practices of written language. These results highlight the need to take adult thinking into account when proposing literacy campaigns.

Keywords: Literacy. Adults. Psychogenetic Theory.



ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA

Introducción

Las propuestas de alfabetización de adultos han estado, y están, construidas sobre una visión compartida acerca del sujeto que aprende como un sujeto que debe pasar de “no saber” a “saber leer y escribir” a través de un entrenamiento (INEA, 2015). Aunque existe una diversidad de métodos, la mayoría se sustenta sobre premisas comunes: el proceso de apropiación de la lengua escrita es más rápido en los adultos, es más fácil para los adultos aprender a leer y escribir ya que tienen mayores experiencias de vida que los niños, para ser alfabetizador no se requiere más que una breve instrucción para enseñar y cualquier persona que sepa leer y escribir puede alfabetizar. Como señala Ferreiro:

...todas las propuestas de alfabetización nos parecen insuficientes (independientemente del éxito que se les atribuya), porque toman un punto de partida definido con toda independencia del sujeto de aprendizaje. Ya sea que se decida por las letras, las sílabas, la palabra generadora o los enunciados, esa decisión se toma “desde afuera”, sin saber cómo conceptualiza el adulto analfabeto el sistema de escritura socialmente constituido. (Ferreiro, 2007: 21)

En ese sentido, más allá de las diferencias de método, las propuestas de alfabetización se basan en actividades desvinculadas unas de otras, que dosifican el aprendizaje de la lengua escrita decidiendo lo que es más fácil o difícil de aprender desde el punto de vista del adulto alfabetizado. A continuación se muestran algunos ejemplos de las fichas didácticas que se utilizan para la alfabetización.



Figura 1. Páginas del libro *La palabra*

g) Agrupación de palabras por tema

papa, apio

palo, púa, polea, pala, pule, apalea

- Integración y producción de textos significativos
 1. Lupe pela la papa
 2. Oí la pelea
 3. Polo apila palos
 4. El papá pule el palo

g) Familias de palabras

pañó, pañuelo, pañoleta, pañal, apañar

ala, aleta, aletear, alado, alerón

niño, niñez, aniñado

h) Agrupación de palabras por temas

piña, pepita, paleta, atole, totopo, paté, ate, elote, lata, papa, apio, apetito

poeta, piloto

pie, puño, pata, ala

pelota, papalote

Logros de la persona joven y adulta: Reconoce la función de la "y" y la utiliza para formar enunciados.
Materiales: Imágenes, cartones, familias silábicas y palabra *familia*.
Habilidad ejercida: Comunicación oral, comprensión y producción de textos escritos.

- Temas sugeridos para el diálogo:

La vida familiar. Las relaciones entre padres e hijos. La importancia de ser padres. La planificación familiar. Los hermanos. La posición de cada quien en la familia. Lo que hace cada quien (estudiar, trabajar, en qué). Los problemas familiares. La rutina diaria. La familia y los amigos. ¿Hay amigos que son como de la familia? Amigos, enemigos, familia.
- Separación de palabras en sílabas:

Lee lentamente la palabra familia y pregunta cuántas partes la componen. Después escribe debajo de la palabra las sílabas que la componen:

fa mi lia

- Familias silábicas que se derivan de la palabra:

familia

fa	mi	lia	
fe	ma	lio	
fi	me	lie	
fo	mu		au
fu	mo		oi

Recuerda sumar las sílabas de la palabra anterior.

Dibuja en el pizarrón a un señor, una señora y a dos niños o pega una imagen y escribe:

la familia, el papá, la mamá, Toño y Lupe

Pregunta: "¿Qué dice aquí?".

Fuente: Instituto Nacional para la Educación de adultos (INEA, 2015), México.

Como se puede observar las actividades que se proponen no tienen en cuenta los conocimientos de los sujetos que aprenden, al menos no en tanto sujetos que piensan y construyen conocimiento. En estos métodos se declara tener en cuenta sus saberes, su experiencia de vida e



incluso sus intereses y necesidades. Pero discurso y metodología no van de la mano. Lo que se dice respetar en el otro desaparece en el momento de plantear actividades sin sentido que no toman en cuenta el proceso de pensamiento de las personas:

El respeto hacia la persona analfabeta no deja de ser un enunciado vacío cuando no sabemos qué es lo que habría que respetar. Conocer al adulto, para que el respeto hacia él sea también un respeto intelectual, nos parece esencial para guiar cualquier acción pedagógica que intente construir a partir de lo que el sujeto ya haya construido por sí mismo, antes de esa acción. (Ferreiro, 2007: 21)

Las investigaciones sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura en adultos no alfabetizados (Ferreiro, 2007; Kurlat y Perelman, 2013) no son exhaustivas pero son suficientes para pensar en que es imprescindible plantear una metodología coherente con la base epistemológica que propone la teoría psicogenética a la hora de llevar a cabo una propuesta de alfabetización de adultos.

En este artículo vamos a compartir algunos resultados de investigación acerca de las hipótesis que elaboran adultos en proceso de alfabetización en torno al sistema de escritura con la convicción de que aportar más datos en este campo ayudará a dar fundamento a nuevas propuestas metodológicas que nos ayuden a respetar intelectualmente a los adultos que aprenden a leer y escribir.

Marco teórico

Como se mencionó más arriba, las investigaciones acerca del proceso de construcción de conocimientos acerca de la lengua escrita con adultos desde la perspectiva psicogenética son escasas. El principal antecedente de nuestro trabajo es el realizado por Ferreiro en 1983 con una muestra de 58 personas entre 17 y 66 años de edad (Ferreiro, 2007). Esa investigación se orientó a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué similitudes habrá entre las conceptualizaciones de niños y adultos? ¿habrá niveles de conceptualización ausentes en los adultos? ¿qué diferencias habrá entre los adultos? A partir de estos planteamientos se prepararon situaciones similares a las propuestas en las investigaciones con niños y algunas nuevas, para abordar aspectos de la conceptualización sobre el sistema de escritura y la función de los textos en los contextos propios de los adultos (Ferreiro, 2007).



Entre las principales situaciones planteadas están el trabajo de clasificación de material gráfico, interpretación de partes de una oración escrita, escritura e interpretación del nombre propio, identificación de letras y números e interpretación de textos en contextos reales (Ferreiro, 2007).

A través de las entrevistas clínico-críticas retomadas por Ferreiro de su trabajo con Piaget, se plantearon estas situaciones a los 58 adultos y se analizaron de forma rigurosa tanto sus producciones escritas como las interpretaciones de los textos presentados.

Entre los principales resultados destacan:

Las semejanzas son notables en muchos aspectos cuya relevancia teórica no es nada despreciable: los adultos manifiestan los mismos requerimientos de cantidad mínima y de variedad interna que ya conocemos en los niños; manifiestan similar distinción entre “lo que está escrito” y “lo que se puede leer”, dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita; etc. pero también es cierto que no todos los niveles de conceptualización identificados en los niños se reencuentran en los adultos: los niveles más primitivos están prácticamente ausentes. (FERREIRO, 2007, p. 205-206)

El trabajo de Ferreiro dejó planteada la importancia de tomar en cuenta lo que saben los adultos en proceso de alfabetización. Apuntó los elementos fundamentales para repensar las acciones alfabetizadoras. Sin embargo, más de 30 años después, la práctica alfabetizadora continúa pensada desde fuera, desde lo que los alfabetizados consideran que es fácil o difícil para los no alfabetizados y desde lo que, políticamente, conviene para no invertir lo que se requiere si realmente se quiere ofrecer oportunidades de inclusión y respeto a los derechos de las personas más vulnerables.

Contexto de investigación

Las intervenciones realizadas con adultos desde el campo de la investigación se enfrentan a varias dificultades: por un lado, la falta de espacios formales donde asistan adultos de forma regular, el tiempo de asistencia a estos lugares y, por otro, las experiencias negativas por las que han pasado los adultos que inhiben sus respuestas ante preguntas de un diseño de investigación similar al que se ha realizado con niños.



Por estas razones, nuestra investigación se realizó en el marco de un taller de alfabetización de adultos (Alf@bit) organizado por la Coordinación de Tecnologías para la Educación (CTE)². El taller fue ofrecido para que los adultos involucrados obtuvieran un beneficio y no participaran solamente como “sujetos de estudio” en una investigación.

La implementación del proyecto Alf@bit nos permitió acceder al pensamiento de los adultos sobre el sistema de escritura en un contexto de beneficio mutuo. A lo largo del taller fuimos implementando algunas situaciones de indagación con tareas similares a las que Ferreiro (2007) diseñó en el trabajo referido con adultos:

- Escritura e interpretación de palabras.
- Escritura e interpretación de oraciones.
- Escritura e interpretación del nombre propio.

Estas tareas, como señalamos, fueron similares pero no idénticas a las presentadas por Ferreiro. La escritura de palabras y oraciones se realizó en el contexto de la escritura de una receta. El trabajo con el nombre propio a través de múltiples situaciones de identificación, lectura y escritura del nombre a propósito de situaciones concretas: saber quién estaba presente en la clase, escribir el nombre para identificar un libro o simplemente “jugar a escribir” nombres y palabras que empiezan igual. Utilizamos diferentes herramientas de escritura: lápiz y papel, teclado y pantalla y fichas de madera con letras. Esto, con la intención de facilitar las tareas cuando el trazado de las letras era complicado en términos motrices y de facilitar la revisión y reescritura ya que a las señoras les causaba conflicto tachar sus producciones.

Metodología de investigación

Nuestra investigación parte de la hipótesis general de que el proceso de apropiación de la lengua escrita de los adultos es similar al de los niños, tomando como base las investigaciones de Ferreiro desde la perspectiva psicogenética. En consecuencia, la forma de acceder a las hipótesis o al pensamiento de los adultos con respecto a cómo funciona el sistema de escritura es a través

² La CTE pertenece a la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha Coordinación tiene, entre otros, un proyecto de alfabetización con tecnología e inclusión digital para población vulnerable. Alf@bit es el resultado del trabajo con TIC para promover la alfabetización de adultos trabajando simultáneamente por achicar la brecha digital.



de una interacción directa entre el entrevistado y el entrevistador, interacción en la cual se considera al entrevistado como un interlocutor que piensa y cuyas ideas tienen un fundamento que es responsabilidad del entrevistador interpretar y sistematizar. No se trata de observar al adulto ni de tomar sus producciones escritas como evidencias aisladas, sino de entablar un diálogo en el que ambos, entrevistado y entrevistador intercambian ideas en torno al funcionamiento de la escritura a partir de lo escrito y de la interpretación del mismo. Esto es lo que Piaget planteó como entrevistas clínico-críticas, que fueron retomadas por Ferreiro y Teberosky (1979) para su trabajo específico en torno a la construcción del conocimiento sobre el sistema de escritura.

Si bien el contexto de trabajo fue un taller con propósitos de enseñanza, las producciones que reportamos fueron realizadas por las señoras en una situación de entrevista individual con el propósito de acceder a su forma de conceptualizar el sistema de escritura. En esos momentos el trabajo con el grupo fue coordinado por un alfabetizador para dar oportunidad a la entrevistadora de trabajar de forma individual con la entrevistada. Las actividades propuestas se desarrollaron a través del diálogo y la solución de tareas. Nuestras intervenciones no se orientaron a validar respuestas correctas o incorrectas sino que buscaron formular explicaciones plausibles acerca de las respuestas y acciones del entrevistado que se ponen a prueba a través de cuestionamientos, nuevas preguntas o nuevos problemas que los adultos deben resolver.

La población fue fluctuante pero tuvimos la oportunidad de trabajar con 7 señoras entre 57 y 67 años durante un año. Por este motivo algunos de los ejemplos son de las mismas señoras en diferentes momentos del proceso de adquisición del sistema de escritura.

Resultados

Las mayores coincidencias entre el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños y adultos las encontramos durante el periodo que Ferreiro denominó *fonetización de la escritura*, que inicia con el periodo silábico y culmina con el periodo alfabético. En este sentido, encontramos coincidencias importantes con lo reportado por Ferreiro en 2007. Sin embargo, también encontramos algunos ejemplos de escrituras y problemas anteriores al periodo de fonetización que nos permiten pensar que los adultos siguen un camino similar al de los niños durante todo el proceso.



Conflictos con el nombre propio

Mucho antes de iniciar la educación formal tanto niños como adultos están expuestos a información sobre el sistema de escritura, desde cómo se escribe mamá y papá hasta la escritura correcta del nombre propio. Toda esta información que reciben externamente la modifican para poder transformarla en conocimiento que les permita entender el mundo escrito.

La mayoría de las veces la información que reciben del medio choca con la reflexión propia que hacen sobre el sistema de escritura. Un ejemplo son los conflictos que deben enfrentar en torno a la escritura del nombre propio.

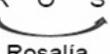
Desde el punto de vista de un adulto alfabetizado la escritura correcta del nombre propio es tomada como una evidencia de que los adultos saben leer y escribir, es por esto que es de las primeras cosas que se enseñan. Sin embargo, los estudios desarrollados por Ferreiro así como el ejemplo que presentaremos a continuación, muestran que la escritura del nombre propio representa grandes desafíos desde el punto de vista del aprendizaje.

En el siguiente caso se muestra el análisis del nombre propio que hace Rosalía, a partir de una actividad que consiste en ordenar y escribir su nombre completo. En este momento del proceso ella sabe identificar su nombre dentro de un conjunto de nombres. También sabe de memoria cuáles son las letras con las que se escribe su nombre. Para esta actividad se le dan a Rosalía unas fichas de madera con el alfabeto, cada ficha tiene una letra escrita. A ella se le dan todas las letras que corresponden a la escritura de su nombre completo: Rosalía Acolman Martínez, separadas en tres grupos de letras. Posteriormente, se le da la indicación de ordenar todas las letras para que quede escrito su nombre completo, sin que le sobre ninguna letra.

Rosalía hace esta actividad mecánicamente, llevando el orden en las letras que le han enseñado para la escritura de su nombre y haciendo la separación de su nombre y sus apellidos³. El problema surge cuando le pedimos la lectura:

3 Por respeto a sus datos personales modificamos los apellidos, respondiendo a las mismas características de los originales. El primer apellido se compone de tres sílabas de tipo V-CVC-CV iniciando con la letra A y una L en la segunda sílaba. El segundo conserva la estructura de las sílabas y comienza con M.



1° intento	R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z  Ro sa
2° intento	R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z  Ro sa
3° intento	R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z  Rosalia

Rosalía duda y se pone nerviosa porque ve que aún le faltan muchas letras por leer, le ayudamos mostrándole los tres grupos de palabras y preguntando dónde dice su nombre y dónde sus apellidos.

R: Ah sí, sí es cierto (Le pedimos que trate de leerlo con calma. Rosalía lee de nuevo)
R O S A L I A A C O L M A N M A R T I N E Z  Rosalia A col man

Rosalía es capaz de ordenar las letras de su nombre pero todavía no comprende por qué se necesitan todas esas letras para escribirlo. La solución que plantea resulta bastante conveniente porque fonéticamente la A coincide con el inicio de su primer apellido, y la L queda bien con la sílaba *col*, estas coincidencias le permiten pensar que con sólo esas letras puede escribir su nombre y su primer apellido. Es importante señalar que al momento de realizar esta interpretación de su nombre Rosalía todavía no podía escribir por sí misma ya que siempre utilizaba sílabas y las combinaba sin lograr entender lo que hacía (Rosalía había estado dos años acudiendo al círculo de estudio del INEA trabajando con palabras generadoras y familias silábicas).

La construcción de la hipótesis silábica

La hipótesis silábica, con la que inicia el tercer periodo que Ferreiro denominó fonetización de la escritura, es muy importante en el proceso por dos razones: “permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras” (Ferreiro, 1998, pág. 20). En nuestra experiencia encontramos múltiples ejemplos de esta interpretación del funcionamiento del sistema de escritura. Veamos uno, a partir de la situación de escritura de palabras en el contexto de una nota de compra del mercado, Josefina escribe lee y escribe de la siguiente manera:

C H A Y O T E ⇒ C O T cha yo te
E S P I N A C A S ⇒ E I A S es pi na cas

Para leer chayote no tiene problemas: una letra para cada sílaba, tal como se ha reportado en muchas ocasiones con niños:

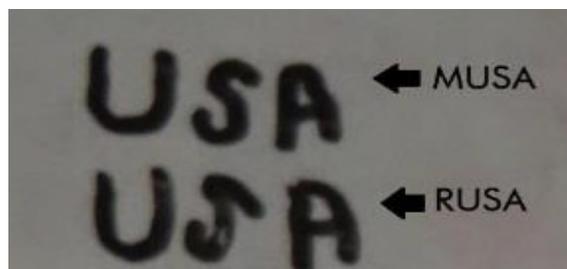
“Al escribir, el niño trata de encontrar las unidades sonoras que correspondan a las letras y para ello hace uso de sus conocimientos sobre los enunciados orales. Las unidades pronunciables que descubre son las sílabas, repitiendo el nombre que tiene que escribir varias veces para sí mismo” (FERREIRO & TEBEROSKY, 2000, p. 8)

Sin embargo, al leer *espinacas* no queda conforme con su lectura, repite *cas* dos veces en voz baja para sí misma, dudando si le hacía falta una letra más, por esta razón hace una segunda lectura donde utiliza la A para dar lectura a la sílaba *na*, y luego vuelve a usar la misma A junto con la S para leer *cas*, de esta forma queda conforme con su escritura.

es pi na cas

La escritura que hace Josefina responde a un recorte silábico: cada sílaba de la palabra representada con una letra, aunque no de un modo estricto ya que la S no le resulta suficiente para representar la sílaba *cas* y recurre a la A interpretada para la sílaba anterior.

Uno de los conflictos que se enfrentan durante el periodo silábico aparece a la hora de interpretar escrituras, especialmente cuando las escrituras quedaron iguales para palabras diferentes. Veamos un ejemplo. Lupita es capaz de escribir su nombre completo de forma convencional. Sin embargo, cuando escribe otras palabras lo hace de forma silábica y, en palabras bisílabas, comienza a completar alguna de las sílabas. En una de las actividades de escritura de palabras se le pide que escriba la palabra *musa* porque antes escribió *esa* (*mesa*). Lupita escribe USA y de inmediato le pedimos que escribiera *rusa* con el siguiente resultado:



Escritura de *musa* y *rusa*

Mientras escribe <i>musa</i> Lupita lee <i>mu</i> cuando pone la U y <i>sa</i> cuando termina de escribir SA.
Cuando escribe <i>rusa</i> Lupita dice: — <i>ru-sa.. ru, otra vez la U.</i>
Lee <i>ru</i> y decide poner la S mientras dice <i>sa</i> , mira su escritura de <i>musa</i> y nota que le están quedando iguales.
Intenta leer <i>musa</i> para sí misma señalando la primera palabra.
Vuelve a su escritura de <i>rusa</i> y la lee mostrando lo que está escribiendo.
Dudosa decide poner una A al final para concluir la escritura de la palabra <i>rusa</i> que queda así: USA

Después de que Lupita termina de escribir el entrevistador interviene:

E: pero si aquí dice *musa* (señalando la primera palabra) y aquí dice *rusa* (señalando la segunda palabra) yo las veo iguales ¿cómo es eso posible?

L: aah eso sí verdad... aquí dice *rusa* y aquí dice *musa* (señalando confundida)

E: ¿son iguales?

L: no (duda)

E: ¿qué le faltará? Para que en uno diga *musa* y en otra *rusa*

L: a ver... aquí dice *musa* (señalando la primera palabra) y aquí tiene que decir *rusa* (señalando la segunda palabra)

E: ajá...pero son iguales diría lo mismo si están iguales... entonces para que una diga *musa* y en otra *rusa*...

L: (interrumpe) ¡le falta una letra!

En este momento Lupita identifica el problema- “¡Le falta una letra!”- pero no puede resolverlo. Reconoce que dos palabras distintas deben estar escritas de forma distinta y se necesita más de una letra para representar una sílaba.

Para ayudarla a resolver el problema escribimos en otra hoja *ruta* indicando que se fijara qué letras le podían servir para escribir *rusa*. De esta forma Lupita logró hacer una diferenciación entre ambas palabras, dejando *musa* como USA y *rusa* escrita de forma convencional.

Desorden con pertinencia

Entre el periodo silábico y el alfabético se produce un nuevo análisis sobre el eje cuantitativo y cualitativo de la escritura, éste surge a partir de las dificultades para mantener estable la hipótesis de cantidad mínima junto con la hipótesis silábica.

La sílaba oral es considerada desde dos anclajes diferentes. Las letras elegidas corresponden a esos dos anclajes. A una centración en el “lado vocálico” de la sílaba sucede luego una centración en el “lado consonántico” de la misma sílaba. La misma sílaba es escuchada “desde otro lugar”. Escuchada y “vista” porque la escritura permite verla. (Ferreiro, 2009, pág. 3)



Para ejemplificar el desorden con pertinencia retomaremos las producciones de Josefina durante la actividad de escritura de palabras. Josefina tenía que escribir el nombre de algunas frutas. Para ello primero debía pronunciarlas y decidir si empezaban o no igual.

	P R A E A	PERA
	pe e ra	
1ª	N J A G A S	NARANJAS
	na ran ggjas	
2ª	na ran jas	

En el primer ejemplo Josefina pone inicialmente PRA, hace una pausa y continúa poniendo la E seguida de la A mientras dice en voz baja *pe - ra*. En este momento puede evidenciarse otro análisis fonético de la palabra porque las siguientes dos letras que decide poner, la E y la A, corresponden de nuevo a la escritura de *pera*, ahora pensada y escuchada desde otro anclaje. Cuando le pedimos que leyera cómo dice *pera*, ella trató de agrupar las letras de modo que tuvieran sentido. Sin embargo, no quedó convencida con su lectura.

En el ejemplo de la palabra *naranjas*, Josefina hace la misma pausa después de haber escrito NJA y dice: *na-ran-jas... jas... jjjas*. Y continúa escribiendo G A S. Lo que sucede en este momento es que Josefina vuelve a pensar en la escritura de la palabra, pero sólo en el final. Sin embargo, como ya había escrito una J la solución es poner ahora una G para intentar dar el sonido final. Cuando le pedimos la lectura, Josefina tiene varias dificultades para darle sentido a todas las letras que puso, primero trata de agruparlas de una forma pero no queda convencida al leer *na* sólo con la N y la J de modo que en su segunda lectura decide integrar las primeras tres letras para *na*; para leer *ran* utiliza la G y la A, pero no queda muy convencida porque al final sólo le quedaría la S para leer *jas* y en este momento ella reconoce que una letra no basta para leer, de modo que vuelve a utilizar la A que usó para la sílaba anterior y lee *jas* aunque no queda conforme con su lectura.

Escritura de oraciones en contextos reales

Antonia puede escribir algunas palabras de forma convencional y otras con algunas sílabas completas y otras no (particularmente cuando se trata de sílabas complejas de estructura CCV o CVC). Durante la tarea de escritura de oraciones, en el contexto de escribir una receta para la elaboración de un flan, escribe:

2latacvl	dos latas de clavel
AUKAVIANLLA	azúcar y vainilla
EFIRCAMOL	freír el caramelo

Antonia, como muchos de los niños reportados en investigaciones de esta línea teórica, escribe sin separar palabras y usa indistintamente mayúsculas y minúsculas. No representa artículos ni conectores, sólo escribe verbos y sustantivos. Podemos observar algunas palabras escritas de forma convencional, como *lata*, y otras de forma silábica, como *cvl* (clavel), así como escrituras intermedias o silábico-alfabéticas tales como *AUKA* (azúcar), *VIANLLA* (vainilla) o *CAMOL* (caramelo). También es de destacar que con frecuencia invierte el orden de las letras para realizar un recorte silábico en sílabas simples cuando aparece un diptongo, como en el caso de *VIANLLA*, que es más sencillo de leer (VI-A-N-LLA) que cuando aparece el diptongo *VAI*.

El uso del comodín

Las reflexiones que hacen los niños sobre la relación entre lo que se lee y lo que se escribe se da en distintos niveles. Una de las reflexiones es en torno a los nombres de las letras, “los niños piensan que si existen letras consonantes con nombres silábicos (la ka, la pe, be) deben existir nombres silábicos que se corresponden con letras consonánticas” (Sciurano, 1997, pág. 39). De este modo los niños creen que existe la “ma” la “ta” la “pa” y que pueden representarse con una letra, por lo que tratan de utilizar letras que conocen para asignar los significados silábicos faltantes dentro de sus escrituras.

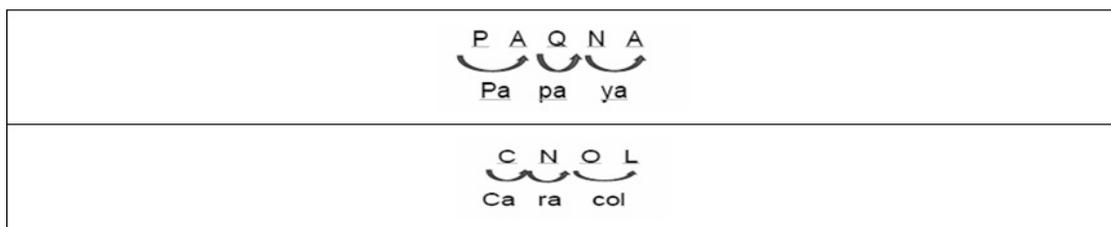
Las letras que utilizan llegan a servir de comodines que “son un caso particular del uso de letras en función de sustituta, porque las colocan para sustituir a una letra que están seguros debería ir en la palabra escrita, pero que no saben cuál es” (Sciurano, 1997, pág. 39). De este modo una



misma letra puede tener distintos valores sonoros en varias escrituras; una N puede ser la *za* de manzana o la *pa* de papaya.

La creencia de que existe una letra que corresponde a un sonido silábico, (que existe una “te, un “me”), muchas veces lleva a los niños a incorporar letras consonánticas que conocen sólo por su forma. En estos casos los niños no tienen la certeza de haber colocado la letra adecuada, pero de todas maneras las utilizan y las mismas pasan a funcionar como comodines silábicos. (SCIURANO, 1997, p. 39)

Pudimos identificar el uso del comodín en las escrituras de nuestro grupo, especialmente en la transición a la hipótesis alfabética. Veamos algunos ejemplos de las escrituras de Josefina en las cuales utiliza la N como un comodín tanto para completar una sílaba como para representar una sílaba simple:



En este caso, la N aparece para completar la sílaba *ya* en *papaya*, y para representar la sílaba *ra* en *caracol*.

La letra Q representa la sílaba *pa* y sirve para diferenciar dos sílabas iguales *pa* y *pa*.

En el caso de *manzanas*, recurre nuevamente a la Q como comodín, con una función muy semejante a la que describimos en *papaya*:



Como se puede observar, la letra Q es usada como comodín para poder nombrar la sílaba “za”, cabe resaltar que manzanas es una palabra que “lleva muchas A” por lo que el conflicto es comprensible si pensamos en la hipótesis de variedad interna. Mientras Josefina escribe, va diciendo para sí: *man-za-nas... za...* Decide escribir la Q para representar *za* pero hace una mueca de descontento porque sabe que la Q no corresponde a la escritura de *manzanas* pero es la solución que encuentra en este momento del proceso.

Escribir, revisar y completar

Las siguientes escrituras ejemplifican otros procesos de reflexión por parte de los adultos que fueron propiciados por la escritura en computadora y por la propuesta de revisar lo escrito en una sesión posterior. Las nuevas tecnologías no van a eliminar los problemas conceptuales que deben ser resueltos por el sujeto (niño o adulto). Comprender la naturaleza de un sistema alfabético de escritura utilizando lápiz o papel, o pantalla de computadora y teclado, no es conceptualmente diferente. (Ferreiro, 2007, pág. 314). Sin embargo, la posibilidad de revisar y modificar el texto sin tener que reescribirlo por completo es muy importante en este momento del proceso ya que de otra manera sería agotador volver a escribir todo. Además, como señalamos al inicio, a las señoras participantes les causaba conflicto tachar sus producciones en papel.

La siguiente actividad corresponde a la escritura de una receta de flan:

Versión 1	Versión 2
Suevos	Suevos
Ualtadlheeva	Ua Ita de lehe evaora
Coesa	Ua talde Codesa
Asucar	Asucar
Vaina	Vainiya
Terolsevo	ponr Iso uevos
Toralehe	ponr la lehe
T0erelaluadoavaina	T0erer todo al luadoa covaina
Seluatobo	Se lua todo
Porlascrelste	Por la asucar satn
Drilasrcamoerasten	Drilasrcamoerasten
Basrlcroml	Basrlcroml
Vasrenlmellfna	Vasrenlmellfna
perevoamialsmons	Perevoamialsmons



Dos versiones de la receta de flan escrita por Josefina

Transcripción normalizada de la receta

5 huevos

Una lata de leche evaporada

Condensada (leche condensada en primera lectura) Una lata de condensada
(segunda escritura)

Azúcar

Vainilla

Poner los huevos

Poner la leche

Poner en la licuadora la vainilla

Se licua todo

Poner el azúcar en el sartén

Derretir el azúcar y el caramelo en el sartén

Vaciar el caramelo

Vaciar en el molde el flan

Poner en baño María los moldes.

En términos de la producción de un tipo de texto Josefina ya sabe que una receta está compuesta por los ingredientes y el procedimiento. Con esta información inicia su texto escribiendo en diferentes líneas cada uno de los ingredientes y luego los pasos a seguir para la elaboración del flan.

En la primera versión de la receta se puede observar que no hay ningún tipo de separación. En una sesión posterior se le invita a revisar su escritura.



E: Josefina aquí me había dicho que decía *una lata de leche evaporada* ¿sí dice eso? A ver vamos a leer.

Josefina intenta leer:

J: (deletreando mientras señala con el dedo): u-a...una... / no...mmm... una ta...// no, me faltó

E: ¿Qué le faltó?

J: Es que está todo junto / me faltaron los espacios

E: ah bueno, a ver vamos a poner los espacios // aquí me dijo que tiene que decir *una lata de leche evaporada*, vamos a ver hasta dónde dice *una* y dónde dice *lata*...

Josefina empieza a poner los espacios por sí misma. Con ayuda de las flechas de la computadora ella recorre el cursor para ponerlo en medio de donde cree que termina una palabra y empieza otra. Cuando termina de poner los espacios se da cuenta de que le quedan segmentos muy pequeños así que cuando intenta leer dice: ¡ahora me faltan letras!

Finalmente, Josefina arregla su escritura poniendo espacios y agregando letras que consideró que le hacían falta, dejando su producción como se muestra en la segunda versión. El avance entre las dos versiones es evidente porque Josefina puede mirar lo escrito y modificarlo sin volver a escribir todo, cosa que es posible gracias al uso del procesador de texto.

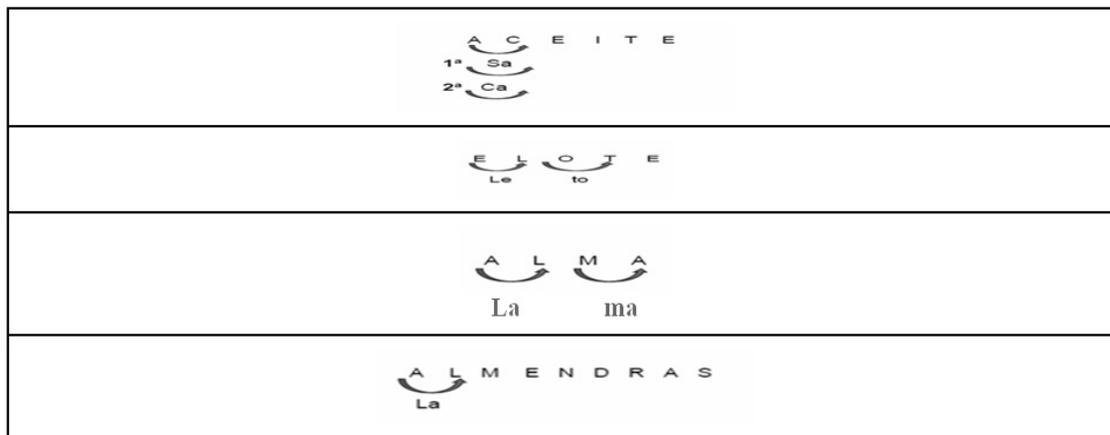
Evidencias encontradas sólo con adultos

Como parte final del análisis de nuestras evidencias describiremos a continuación algunos ejemplos encontrados con adultos que no tienen un análisis comparativo con las investigaciones de Ferreiro hechas con niños. Consideramos que pueden ser relevantes para futuras investigaciones con un mayor nivel de análisis. Los datos se basan en dos aspectos, al primero lo denominamos lectura invertida en palabras que inician con vocal y al segundo segmentación de palabras antes de la hipótesis alfabética de la escritura.

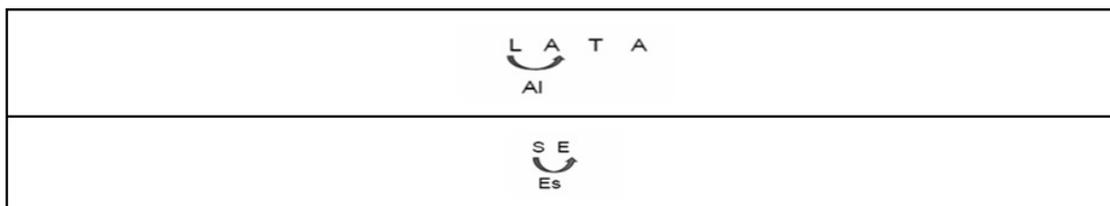
Lectura invertida en palabras que empiezan con vocal

El primer caso se presentó en distintos momentos durante nuestras intervenciones con Josefina en la lectura de varias palabras. De manera sistemática ella intenta leer las palabras que inician con vocal de manera invertida:





Paradójicamente, aunque con menor frecuencia hay otras palabras que inician con consonante que Josefina invierte en la lectura, por ejemplo:



Esta característica tan peculiar se presentó también con Antonia. Al pedirle que nos leyera su receta tuvo algunos problemas con la lectura de algunos ingredientes.



Consideramos que es necesario iniciar futuras investigaciones sobre este aspecto en específico para determinar si es una característica del proceso o es una situación individual.

Segmentación antes de la hipótesis alfabética

En el caso de los niños la reflexión sobre la segmentación entre las palabras ocurre generalmente una vez que se ha establecido la hipótesis alfabética de la escritura. Por el contrario, la experiencia con las señoras nos indica que el espacio entre las palabras es una información que obtienen del medio y que incorporan mucho antes de escribir alfabéticamente. Incluso la reflexión sobre esta separación les permite en algunas ocasiones incorporar más letras en la escritura de algunas palabras, logrando así una escritura más cercana a la convencional. Al respecto, en el apartado Escribir, revisar y completar presentamos el caso de Josefina y su receta de flan, en la que al revisar incluyó espacios para segmentar la escritura aún cuando ésta no era alfabética.

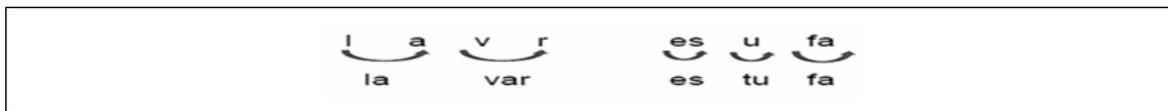
Ahora bien, la segmentación no se realiza siempre de forma convencional, apareciendo en algunos casos como hiposegmentaciones y en otro como hipersegmentaciones. En el siguiente ejemplo de Antonia observamos una segmentación que entra en conflicto con la cantidad mínima de letras aceptable para que algo esté escrito:

La siguiente receta fue hecha por Antonia, los fragmentos corresponden a algunos pasos para la elaboración de arroz.

Sfiel arros	
-------------	--

La segmentación de las palabras en esta oración resulta muy compleja desde el punto de vista del adulto en proceso de aprendizaje, dado que segmentar convencionalmente generaría grupos muy pequeños de letras que entran en conflicto con la hipótesis de cantidad mínima. Por esta razón Antonia decide dejar una cadena gráfica para *se frie el* y otra para *arroz*.

Por otra parte, la segmentación puede pasar de ser nula, a suponer que se debe separar a partir del recorte silábico que identifican en la oralidad. Por ejemplo, a Josefina se le pregunta cuántas palabras debe poner para escribir *lavar la estufa*. Josefina hace un recorte silábico: *la-var la es-tu-fa* mientras cuenta con los dedos el número de segmentos que identifica. Tras este ejercicio ella responde que debe poner seis palabras. Aunque un poco extrañada comienza a escribir poniendo sólo un espacio entre las letras, sin representar el artículo.



Comprender la función de la segmentación es un proceso que se estabiliza de manera posterior a la hipótesis silábica y silábico-alfabética en los niños. Sin embargo, en los casos explorados con los adultos la reflexión en torno a la segmentación de las palabras se presenta mucho antes de comprender el funcionamiento alfabético del sistema de escritura porque reconocen que sus escrituras no pueden estar “todas pegadas”, información que proviene del entorno social y que tiene mucho peso en la producción escrita, mucho más que en el caso de los niños.

Conclusiones

El análisis de los datos que se obtuvieron a partir de esta investigación nos permite mirar el proceso de alfabetización en adultos como un proceso complejo, que inicia mucho antes de la implementación de las campañas de alfabetización y que en definitiva no puede durar menos de un año y mucho menos los 3 meses que establece una campaña.

A partir del análisis de nuestras evidencias podemos afirmar que el proceso de adquisición de la lengua escrita de niños y adultos sigue un recorrido semejante ya que las hipótesis que elaboran los adultos aparecen en el mismo orden identificado en los niños, así como los conflictos en la interpretación del nombre propio o la dificultad para aceptar escrituras de menos de tres letras o de letras iguales. Durante el periodo silábico la escritura con valor sonoro convencional se presentó en todos los casos que analizamos, haciendo uso de vocales y consonantes en las producciones.

La escritura de textos nos permitió obtener enunciados largos en los cuales se puede apreciar, tal como sucede con los niños, una escritura de un nivel menor que al escribir palabras. Es decir, si al escribir palabras lograban una escritura silábico alfabética o alfabética, al escribir textos regresaban a una representación silábica estricta donde todas las sílabas de la palabra están representadas por una letra, sin que falte ninguna sílaba por representar, incluyendo los bisílabos y monosílabos

Sólo en tres de los siete casos que analizamos también identificamos una característica de las escrituras durante la hipótesis silábica: sólo se escriben las cosas (los sustantivos) para que una oración pueda leerse. Sin embargo, en la interpretación de sus propias escrituras los artículos, preposiciones

y conectores sí son nombrados. Es decir, son necesarios para poder entender el mensaje escrito, pero no hace falta escribirlos.

En el periodo silábico alfabético identificamos el desorden con pertinencia en todas las señoras que se encontraban en este nivel; sobre todo en palabras compuestas por sílabas complejas CCV y aquellas que inician con vocal, por ejemplo: *aceite, flan, manzana, aceitunas*.

Una de las diferencias la encontramos en la segmentación de las palabras; en los estudios realizados y dirigidos por Ferreiro con niños, la segmentación ocurre una vez que se ha consolidado la hipótesis alfabética. Sin embargo, en los casos analizados con personas adultas podemos reconocer que la segmentación es un aspecto que se presenta mucho antes y que incluso permite que puedan acercarse cada vez más a la hipótesis alfabética.

Una distinción más corresponde a la inversión de letras en la lectura de algunas palabras, lo cual no está registrado con niños hasta el momento. En nuestras evidencias podemos apreciar que al pedirles la lectura de algunas palabras, específicamente aquellas que comienzan con vocal, los adultos hacen una inversión pasando de una sílaba constituida por una vocal a una sílaba simple CV. Algunos de estos ejemplos sucedieron con las palabras: *atún, aceite, aceituna, atole, elote*. Palabras que inician leyendo como “*ta*”, “*ca*”, “*ca*” “*te*” y “*le*” respectivamente. Es necesario realizar futuras investigaciones para comprobar la inversión de letras en palabras que inician con vocal, no sólo en la escritura sino también en su lectura.

Aún cuando reconocemos las limitaciones evidentes de nuestra investigación, consideramos que estos resultados pueden contribuir a replantear los métodos que se utilizan para la alfabetización de adultos ya que ponen de manifiesto que las personas en proceso de aprendizaje elaboran hipótesis para tratar de comprender qué es lo que la escritura representa. Además, constatamos que este proceso lleva tiempo y no es posible acelerarlo tal como se supone en las campañas actuales. La presentación de sílabas o fonemas para combinar en palabras contraviene lo que los adultos están pensando, pero es difícil que lo externen porque en general tienen experiencias educativas y de vida poco favorables que les han reforzado la idea de que lo que piensan es “incorrecto”.

En suma, si queremos alfabetizar respetando a las personas es imprescindible reconocer su proceso de construcción de conocimiento. El respeto al que tienen derecho no es solamente en relación con sus intereses o historias de vida, sino también (y principalmente) tienen derecho a ser respetados como personas que piensan y no como receptores de información y adiestramiento.



REFERENCIAS

CASTEDO, Mirta, & MOLINARI, C. Leer y escribir en proyectos. **Revista Brasileira de Educação**, 16-24, 2003.

FERREIRO, Emilia, & TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emilia, & TEBEROSKY, Ana. La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)**, 10, 1981.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización teoría y práctica**. México : Siglo XXI, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, A., CASTORINA, J. A., GRUNFELD, D; AVENDAÑO, F., & BAEZ, M. **Sistemas de escritura, constructivismo y educación**. Argentina: Homo Sapiens, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetización de niños y adultos** Textos escogidos. Pátzcuaro, Mich., México: CREFAL. (Paideia latinoamericana; 1), 2007.

FERREIRO, Emilia. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)**, junio, 13, 2009.

INEA. 2015 Paquete del alfabetizador. México. Disponible en: http://www.inea.gob.mx/colaboracion/asuntos_internacionales-240ct2018/documentos/pdf/Paquete_del_alfabetizador_3.pdf. Consultado el 12 de agosto de 2019.

KURLAT, Marcela & PERELMAN, F. Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas. ¿Hacia un proceso de inclusión? **Revista del IICE** /32, pp. 55-72, 2013.

SCIURANO, G. Q. **El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético**. México: CINVESTAV-IPN, 1997.

Recebido em: 20 de julho de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



LEITURA E LEITORES: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola

RENATA B. SIQUEIRA FRAUENDORF

UNICAMP. Mestrado em Educação – FE/Unicamp. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação – Unicamp – GEPEC. Brasil. ORCID: 0000-0001-5567-3235. E-mail: re.frau@hotmail.com

HELOÍSA HELENA DIAS MARTINS PROENÇA

UNICAMP. Mestrado em Educação – FE/Unicamp. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação – Unicamp – GEPEC. Brasil. ORCID: 0000-0001-7222-0529. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com

GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Doutor em Linguística Aplicada. Livre-docente em Educação Escolar. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. ORCID: 0000-0002-2415-8369. E-mail: toledo@unicam.br



LEITURA E LEITORES: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola

Este texto apresenta uma pesquisa que pretendeu conhecer as relações entre as práticas de leitura propostas por professoras e o impacto na formação dos alunos enquanto leitores. A investigação realizou-se com um grupo de crianças, na faixa etária de 4 a 10 anos, pertencentes a escolas da rede pública e privada, em diferentes municípios brasileiros. Foi desenvolvida por profissionais da educação que fazem parte do grupo de estudos colaborativo GRUPAD - Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da Unicamp, no ano de 2016. A participação e escuta das crianças aconteceu por meio de rodas de conversas, mediadas por professoras-pesquisadoras, em que no mínimo cinco questões, previamente elaboradas, foram propostas para disparar a conversa e troca entre os alunos. Nesse processo de elaboração da pesquisa e análise das narrativas dialogamos, principalmente com autores como: Bakhtin (2003; 2010); Lebrun (2013); Lerner (2002); Passegi (2014); Petit (2013); Prado (2015). Neste artigo elegemos três perguntas-provocação para apresentar as reflexões tecidas e que já indiciam que a presença de situações de leitura realizadas pelo professor é identificada pelas crianças como parte da rotina escolar, entretanto esse movimento ainda tem sido insuficiente para formar alunos leitores e críticos. Apesar da intencionalidade e planejamento dos professores para este momento da rotina, os percursos de leitores, da maioria dos alunos participantes da pesquisa, estão sendo marcados mais por livros lidos do que experiências de leitura literária significativas.

Palavras-chave: metodologia narrativa; formação de leitores; formação continuada; leitura pelo professor.

READING AND READERS: what children say about reading done at school

This text presents a investigation that aimed to know the relationships between the reading practices proposed by the teachers and the impact on the students' training as readers carried out with a group of children, in the age group of 4 to 10 years, belonging to schools in the network. public and private, in different Brazilian municipalities. It was developed by education professionals who are part of the collaborative study group GRUPAD - Group of Studies Literacy in Dialogue linked to GEPEC - Group of Studies and Research in Continuing Education - of the Faculty of Education at Unicamp, in 2016. The children's participation and listening took place through conversation circles, mediated by teacher-researchers, in which at least five questions, previously elaborated, were proposed to trigger the conversation and exchange between students. In this process of research development and analysis of narratives, we dialogue mainly with authors such as: Bakhtin (2003; 2010); Lebrun (2013); Lerner (2002); Passegi (2014); Petit (2013); Prado (2015). In this article we have chosen three provocation questions to present the reflections made and which already indicate that the presence of reading situations carried out by the teacher is identified by the children as part of the school routine, however this movement has still been insufficient to train student readers and critics. Despite the teachers' intentionality and planning for this moment in their routine, the paths of readers, of most students participating in the research, are being marked more by books read than significant literary reading experiences.

Keywords: narrative methodology; training of readers; continuing education; reading by the teacher.



LECTURA Y LECTORES: lo que dicen los niños sobre la lectura realizada en la escuela

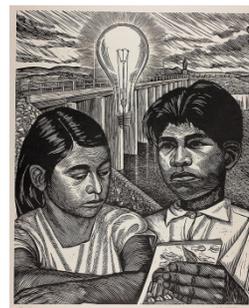
Este texto presenta una investigación que tuvo como objetivo conocer la relación entre las prácticas de lectura propuestas por los maestros y el impacto en la formación de los estudiantes como lectores llevados a cabo con un grupo de niños, de 4 a 10 años, pertenecientes a escuelas de la red. públicos y privados, en diferentes municipios brasileños. Fue desarrollado por profesionales de la educación que forman parte del grupo de estudio colaborativo GRUPAD - Grupo de Estudios de Alfabetización en Diálogo vinculado a GEPEC - Grupo de Estudios e Investigación en Educación Continua - de la Facultad de Educación de la Unicamp, en 2016. La participación y escucha de los niños se llevó a cabo a través de círculos de conversación, mediados por profesores-investigadores, en los que se propusieron al menos cinco preguntas, previamente elaboradas, para activar la conversación y el intercambio entre los estudiantes. En este proceso de desarrollo de investigación y análisis de narrativas, dialogamos principalmente con autores como: Bakhtin (2003; 2010); Lebrun (2013); Lerner (2002); Passegi (2014); Petit (2013); Prado (2015). En este artículo, elegimos tres preguntas de provocación para presentar las reflexiones hechas y que ya indican que la presencia de situaciones de lectura realizadas por el maestro es identificada por los niños como parte de la rutina escolar, sin embargo, este movimiento aún ha sido insuficiente para capacitar a los lectores y críticos estudiantes. A pesar de la intencionalidad y planificación de los maestros para este momento de rutina, los caminos de los lectores, de la mayoría de los estudiantes que participan en la investigación, están marcados más por libros leídos que por experiencias significativas de lectura literaria.

Palabras clave: metodología narrativa; entrenamiento de lectores; educación continua; Lectura del profesor.



LEITURA E LEITORES: o que dizem as crianças sobre a leitura feita na escola

Introdução



Elizabeth Catlett¹

O grupo de estudos colaborativo GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo² – vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da Unicamp, que nasceu em novembro de 2010 a partir da demanda de professoras recém-formadas e iniciantes na carreira docente, com a necessidade de discutir sobre a prática escolar com parceiras mais experientes, é constituído atualmente por educadoras³ no exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil; por profissionais da coordenação pedagógica escolar; formadoras de professores que atuam nas redes públicas e particulares de ensino, entre outras profissionais.

Nos encontros realizados quinzenalmente de forma presencial na Faculdade de Educação, ou por plataforma de vídeo conferência em tempos de distanciamento social - compartilhamos experiências, ideias e saberes, que muitas vezes transbordam esse espaço e continuam ecoando por meio de redes sociais como *Facebook*, *Instagram* ou no grupo de *WhatsApp*. Seja por qual

1 No lugar do uso de uma epígrafe convencional, optamos por utilizar uma outra linguagem que a não verbal. Para a escolha das imagens tomamos como critério cenas que dialogassem com a ideia de leitura subjetiva, leitor empírico e que marcam sobremaneira nossas reflexões durante o processo da pesquisa e encontros do grupo. Todas as imagens são de domínio público e foram retiradas do site: <https://www.artic.edu>. Acesso em 06/06/2020. Imagem: La Presa - Elizabeth Catlett..

2 O Grupad é coordenado pelas duas primeiras autoras e supervisionado pelo terceiro autor.

3 Optamos pelo uso no feminino uma vez que o grupo é constituído em sua maioria por profissionais do sexo feminino.

caminho for, nosso maior desejo é procurar entender melhor o universo profissional que vivenciamos, pois, concordamos com a ideia de que ao narrarmos os processos que “nos tocam”, “que nos provocam tremores”, como diz LARROSA (2014), elegemos aspectos do campo profissional para potencializar nossas reflexões coletivas. Somos testemunhas do quanto esse movimento todo tem contribuído para a produção colaborativa de saberes entre escola básica e universidade.

Para compreender o contexto da pesquisa realizada consideramos importante fazer uma breve retrospectiva do percurso trilhado até o ano de 2019. Em 2014 decidimos, em parceria com as integrantes do grupo na época, nos aprofundar nos estudos da leitura como prática social (KLEIMAN, 2004; LERNER 2002) e nos propusemos a fazer uma leitura programada⁴ do livro *O amor de uma boa mulher* (2014), de Alice Munro, edição da Companhia das Letras, objetivando construir sentidos coletivos sobre os contos lidos ora no coletivo, ora individualmente, bem como refletir sobre o processo de constituição de leitoras literárias de uma autora totalmente desconhecida para as participantes. Nos pautamos na mesma lógica para o ensino de uma leitura com compreensão sugerido por Kleiman (2002, p.10), ao afirmar que “é na interação, isto é, na prática comunicativa em pequenos grupos, com o professor ou com seus pares, que é criado o contexto para que aquela criança que não entendeu o texto o entenda”. Embora a autora faça a afirmação centrada no processo de aprendizagem das crianças, acreditávamos que o adulto leitor também se aproveitaria dessa interação num contexto semelhante. Partimos do princípio de que nosso grupo é constituído por profissionais que atuam em contextos diversos, são parceiras de profissão, com maior ou menor experiência na prática docente e de leitura e por isso esse tipo de intercâmbio poderia ser proveitoso. É preciso deixar claro que no grupo a relação que se estabelece não é a de professora e aluna, nem ocorre de forma hierarquizada, mas sim uma relação entre profissionais que se revezam na condução e proposição dos encontros.

Aprendemos muito durante essa prática, principalmente com a decisão das participantes em interromperem a leitura do livro, por não se sentirem atraídas pelos contos. Movimento que nos ajudou a refletir sobre o que leva um leitor a desistir de um livro, seja pela falta de “interação” com a autora, falta de interesse pelo tema ou aproximação com o contexto.

4 Leitura programada - a leitura que serve para a ampliação da proficiência leitora, sobretudo, no que se refere à extensão dos textos trabalhados ou à seleção de textos/livros mais complexos. Nela, o professor divide o texto em trechos que serão lidos um a um, autonomamente e, depois, comentados em classe em discussão coletiva. (BRACKLING 2004. Disponível: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E- Leitura_Formacao_de_Leitores.pdf acesso em 02/06/20

Durante os anos de 2015 e 2016, demos continuidade aos estudos da leitura como prática social, porém mudamos os encaminhamentos e partimos para a produção de narrativas escritas das nossas experiências pessoais como leitoras. Ao recordar nossas experiências iniciais de leitura pudemos contemplá-las e relacioná-las ao vivido naquele momento. Entendemos que esse movimento retrospectivo e introspectivo (CLANDININ e CONNELLY, 2011) muito tem a nos ensinar, já que ao recordar nossas histórias vividas como leitoras em contextos e tempos outros, também produzimos novos conhecimentos contribuindo para nos tornar pessoas e profissionais mais capacitadas para a prática docente.

A escrita de narrativas permitiu, também, a tomada de consciência daquilo que nos constitui como leitoras, pois como afirma Petit (2013, p.107) “a leitura não é uma diversão, é algo que me constrói”, o que entendemos ser extremamente potente em espaços de formação de professores e de autoformação:

A noção da identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece a memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler [...] (ROUXEL, 2013, p.70).

As reflexões provocadas a partir da partilha dessas narrativas continuaram reverberando entre nós e mobilizaram o desejo das participantes conversarem com estudantes para conhecer o que eles pensavam sobre a leitura feita pelo professor a fim de ampliarmos nossos conhecimentos incluindo além dos saberes dos adultos e de teóricos, que vinhamos estudando e conhecendo, o saber produzido pelas próprias crianças.

Por fim, toda essa produção das narrativas das experiências literárias das participantes do GRUPAD resultou num livro, publicado no ano de 2020, intitulado “*Formação de leitores: Narrativas de profissionais da educação*” pela editora Pedro e João e organizado pelos mesmos autores deste artigo.



Sobre a pesquisa



Édouard Manet⁵

A investigação intitulada “**O que as crianças nos dizem quando se tornam leitoras?**” foi realizada com um grupo de alunos, na faixa etária de 4 a 10 anos, pertencentes a escolas de redes públicas e privada de ensino, em diferentes municípios brasileiros. A escolha por essa faixa etária deu-se por dois motivos: ser o público atendido pela maioria das participantes do grupo e por nos permitir observar as diferenças e semelhanças das experiências de leitura oferecidas em diferentes etapas escolares e em diferentes regiões. A participação e escuta dos alunos aconteceu por meio de rodas de conversas, mediadas por professoras-pesquisadoras, em que no mínimo 4 *perguntas-provocaçã*⁶ e a proposta para finalização de uma frase, previamente elaboradas, foram propostas para disparar a conversa e troca entre seus participantes.

Nesse processo de elaboração da investigação e análise das narrativas dialogamos principalmente com autores como Bakhtin (2003; 2010); Lebrun (2013); Lerner (2002); Passegi (2014); Petit (2013) e Prado (2015). Neste artigo elegemos duas *perguntas-provocaçã* e a *finalizaçã* da frase para apresentar as reflexões tecidas e nos ajudar a identificar os saberes construídos a partir da pesquisa em questão.

⁵ Imagem: Woman Reading. Édouard Manet.

⁶ Identificamos as perguntas como perguntas-provocaçã, pois as questões formuladas e utilizadas nas rodas tinham o objetivo de serem um disparador para as conversas nas rodas e interaçã entre os participantes. De forma alguma pretendia-se restringir a conversa a um rol de perguntas e respostas como um questionário a ser mecanicamente respondido.

Em que se difere e em que se assemelha a narrativa da experiência vivida por uma criança da educação infantil de um aluno do 5º ano? Em que se difere e em que se assemelha a narrativa da experiência vivida por uma criança que estuda em uma escola pública ou em uma escola particular? Essas foram algumas das inquietações que nos perseguiram ao realizar essa investigação.

Para essa pesquisa-formação - compreendendo que nessa metodologia todos os envolvidos seja investigador, participantes são sujeitos ativos do processo e portanto formam e se formam (BRAGANÇA 2009)- alguns dos membros do grupo (professoras de escola básica em sua maioria) convidaram algumas crianças (no máximo 20) para participar de uma roda de conversa sobre leitura, uma vez que consideramos a roda como uma metodologia de investigação que pode oportunizar a circulação de informações, a troca entre as crianças, além de instigá-las a dizerem o que pensam não somente sobre o que foi sugerido, como também, a dizerem outras coisas que relembram no momento em que dialogam. Segundo Passeggi et al (2014, p. 86), essa metodologia

(...) visa a olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências e, por essa via, trazer informações importantes sobre as escolas da infância e sobre a criança-sujeito.

Durante nossos encontros elaboramos coletivamente um roteiro semiestruturado com quatro *perguntas-provocação* abertas e a proposta para finalização da seguinte frase: “*Um bom leitor é ...*” para orientar o diálogo da roda. As mediadoras⁷ iniciaram explicando às crianças o que aconteceria e a finalidade da proposta. Algumas disseram fazer parte de uma tarefa que precisavam realizar para a “escola” que frequentavam. De modo geral, todas seguiram o roteiro e foram lançando outras *perguntas-provocação* que brotaram da própria interação a partir dos enunciados ditos e não ditos, a fim de incentivar os participantes da roda a expressarem algo em relação às experiências de leitura vividas na escola e fora dela. As conversas foram gravadas e depois transcritas.

Entre os vários desafios enfrentados, destacamos o processo de elaboração da própria pesquisa com um grupo inexperiente (em sua maioria) nesse tipo de sistematização, seja ao definir qual seria o foco do estudo e o público; seja ao formular *perguntas-provocação* ou mesmo para escolher a metodologia para construção dos dados; inexperiência também para organizar os registros, fruto das conversas, na etapa posterior. Durante o processo de escrita das conversas tecidas

⁷ Nomearemos mediadora porque as rodas foram mediadas por professoras, coordenadoras, todas mulheres, daí a opção pela concordância no feminino.



durante as rodas, algumas das mediadoras puderam refletir sobre a experiência vivida e constataram que nem sempre conseguiram lançar as melhores provocações para os alunos. Algumas, inclusive, se viram presas à ideia de que a pergunta em si deveria ser apenas respondida, o que na opinião delas empobreceu o momento de interação e diálogo no grupo de alunos. Contudo ouvir, escrever e refletir sobre os enunciados dos estudantes ajudou a todas a compreenderem o quanto eles podem nos comunicar sobre os processos de ensino vivenciado e como os alunos aprendem.

Participaram da pesquisa 131 crianças, entre 4 e 10 anos de idade, sendo um grupo de Educação Infantil e 11 grupos do Ensino Fundamental, distribuídas em 12 rodas de conversas nos municípios de Ariquemes (RO), Campinas (SP), São José do Rio Preto (SP), Capivari (SP) e Monte Mor (SP). Entendemos que essa diversidade foi um fator importante na constituição de nossas reflexões e análises, pois constatamos muita semelhança em relação a alguns aspectos, independente da faixa de idade ou contexto vivido pela criança.

As *perguntas-provocação* que elegemos para o momento da roda, intencionavam produzir um diálogo pautado nas práticas de leitura que já estávamos, de certo modo, habituadas a acompanhar ou a desenvolver em nossas experiências como educadoras. Optamos por 4 questões e uma frase a ser complementada que, de certo modo, apresentavam uma relação entre si. São elas: *1. Na sua sala de aula, a professora costuma ler histórias para você? Que histórias você mais gosta de escutar nesse momento? E o que menos gosta? Por quê? / 2. Na sua opinião por que você acha importante aprender a ler? / 3. O que você gosta mais no momento da leitura: quando alguém lê para você ou quando você mesmo(a) lê? Por quê? / 4. Você costuma levar livros de histórias da escola para casa? / 5. (se a resposta for afirmativa) Você lê sozinho(a) ou alguém lê para você? Quem? (se a resposta for negativa) Gostaria de levar livros? Por quê? / Para finalizar, propõe-se que cada criança da roda pense num complemento para a frase: Um bom leitor é....*

Para a discussão que propomos aqui, elegemos as seguintes perguntas-provocação para tecer algumas reflexões: *1. Na sua sala de aula a professora costuma ler histórias para você? Que histórias você mais gosta de escutar nesse momento? E o que menos gosta? Por quê? / 2. Na sua opinião por que você acha importante aprender a ler? / Complete a frase: Um bom leitor é...*

Fizemos esta escolha por entender que esse conjunto de disparadores está relacionado ao que pensam as crianças sobre as situações de leitura experienciadas em sala de aula e por revelar

situações para além daquilo que é programado ou estruturado pela professora como situação didática de leitura, assim como apresentar pistas de como a identidade de leitor vai se constituindo por meio da relação com a leitura literária e interação com os pares.

O que nos dizem as crianças?



Julia Thecla⁸

Em nossa sociedade e nos espaços acadêmicos ainda gera certo estranhamento uma investigação que toma como principal colaborador as crianças, ainda mais quando o objetivo não é o de falar delas, mas sim de aprender com elas. Essa inversão da lógica é algo que nos encanta justamente por legitimar as crianças como produtoras de conhecimento e cultura. Ao escutarmos o que as crianças dizem e pensam, corremos risco de causar desordem ao que se está estabelecido em certas escolas e nas formas de pensar a leitura, principalmente,

Quando o propósito que a instituição apresenta é um só – aprender a ler ou, no máximo, ser avaliado [...] Quando o trabalho é feito com uns poucos livros que, além do mais, pertencem ao gênero “texto escolar”, se dificulta ainda mais a possibilidade de que apareçam diferentes maneiras de ler. Por outro lado, permitir o ingresso de uma única modalidade de leitura e de um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem. (LERNER, 2002, p.77)

Além disso, concebemos que nós somos sujeitos constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que a constituímos, e é nesse processo de interação constante, mediado pelas enunciações de diferentes sujeitos, que vamos construindo a nossa humanidade.

⁸ Imagem: Books - Julia Thecla.

Em outras palavras, compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são entidades abstratas, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo. (RÉ, PAULA e MENDONÇA, 2014, p. 19)

Portanto, entendemos que ao considerar com relevância as palavras ditas e não ditas pelas crianças, damos a ver esse processo de constituição do sujeito, sem hierarquizações.

O conjunto de enunciados da primeira pergunta-provocação “*Na sua sala de aula, a professora costuma ler histórias para você? Que histórias você mais gosta de escutar nesse momento? E o que menos gosta? Por quê?*”; revelou que a leitura feita em voz alta pelo professor é uma prática que parece estar incorporada às rotinas das diferentes turmas que participaram das rodas de conversa, independente da faixa etária, tipo de estabelecimento ou região em que foi realizada. De forma unânime as crianças responderam afirmativamente a essa pergunta, revelando que professores costumam ler histórias nas salas de aula. Essa situação nos indica que houve um certo avanço no trabalho de leitura, se tomarmos como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, em 1988 indicava:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série, 1998; p. 19)

A primeira pergunta-provocação nasceu justamente do desejo de saber se a leitura em voz alta feita pelo professor era algo reconhecido e identificado pelos participantes da roda como uma prática comum, uma vez que compreendemos que o professor pode desempenhar um papel preponderante como modelo de leitor para seus alunos. De acordo com Lerner (2002, p. 95),

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente, para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor”.

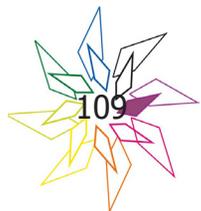
Ideia que também é defendida por Lebrun (2013, p.147),

Cabe ao professor [...] tornar-se um professor de leitura que dá o exemplo de um leitor apaixonado e engajado nas descobertas, nas decepções, nas hesitações e nos entusiasmos. Assim, a classe se torna um lugar de objetivação da experiência estética, que corresponde a uma sublimação da subjetividade, um lugar de negociação de sentidos, um lugar de escuta do outro, um lugar de tolerância, um lugar de manifestação crítica, um lugar de escuta de si: enfim um lugar de intersubjetividade, onde a leitura se torna um prazer de gourmet partilhado, que remete ao convívio.

Ainda como parte dessa primeira provocação foi pedido aos estudantes que dissessem o que mais gostavam e o que menos gostavam no momento da leitura, bem como justificassem a opinião emitida. Como se tratava de uma roda de conversa, é preciso esclarecer que nem todas as crianças responderam individualmente, ou verbalizaram suas ideias e que, muitas vezes, os comentários e falas entre elas eram muito parecidos, tanto por representarem aquilo que se gostaria de dizer, como também por se apoiarem na fala do colega e talvez se sentirem mais confortáveis ao reproduzi-la, o que não será alvo de análise nessa produção.

De modo geral, os alunos indicaram que apreciam a experiência de leitura realizada pelo professor em sala de aula, e ao comentarem o que mais gostavam nesse momento, uma grande maioria relacionou o gosto à temática, às personagens ou simplesmente informando o título da história. Já uma minoria de crianças conseguiu evocar sensações, sentimentos, relembrar de elementos do vivido no ato da escuta de histórias.

Ao refletirmos sobre as narrativas produzidas pelas crianças a partir desta provocação pudemos perceber que um grande grupo de leitores que, independente da faixa etária, local ou rede de ensino, revelava ter uma consciência mais inaugural de si como leitor, como que aflorando, em um estágio inicial. A forma de se relacionarem com o texto era mais espontânea, e de certo modo mais superficial no sentido de indicarem aquilo que está explícito na história como por exemplo: “o que mais gosto nesse momento é histórias de animais, ou histórias com desenhos, ou histórias assustadoras, ou ainda histórias com final feliz”. Outros informavam as personagens ou títulos que mais gostavam, como: “o que mais gosto nesse momento é Os Três Porquinhos, ...Chapeuzinho Vermelho,... Patinho feio,... Bela e a Fera, entre outros. Por fim, ainda nesse grupo, alguns alunos comentaram diante dessa provocação a forma de que gostavam de ouvir histórias, informando que gostavam quando a leitura em voz alta era realizada com apoio de fantoches, ou quando o professor



mostrava ilustrações enquanto lia. Entretanto, também tivemos um menor grupo de leitores que pareciam identificar-se com o texto no plano mais afetivo, partilhando uma experiência vivida de forma mais subjetiva ou relacionada a uma outra experiência vivida, com uma análise atrelada a sensibilidade, como podemos observar no seguinte trecho:

Roda 3 – mediadora Raquel⁹

Leão: *Ah, eu gosto, nois se lembra do conto de fadas, da creche lá, as tias também liam pra nós, mó legal!*

Espantalho: *“Uma parte que eu gosto é quando ela lê e a gente fica imaginando tudo.”*

Roda 4 – mediadora Lygia

Zangado: *“...é quando começa a ficar meio criativo, sabe...começa a ficar meio da hora, meio radical, sabe? Ai eu gosto...”*

Roda 6 – mediadora Carolina

Beto: *“Quando a professora começa a ler uma parte muito engraçada e começa a sorrir com a gente e começa a falar parte do texto.”*

Helena: *“Que nem a Violeta estava falando também ...eu me sinto dentro da história, é muito legal.”*

Violeta: *“Também, antes dela começar ela comenta o que vai ocorrer, qual o título.”*

Quando as crianças falam sobre suas preferências na relação com os textos literários, seja de forma mais superficial ou mais aprofundada, nos possibilita inferir que as relações estabelecidas com o momento da leitura, tão presente nos cotidianos escolares, contribuem para a formação de

⁹ Para preservar o nome das mediadoras bem como dos alunos que participaram dessa investigação propusemos às pesquisadoras que escolhessem um nome de uma escritora de livros que lhes fosse significativa bem como utilizassem nomes de personagens de histórias infantis para identificar os alunos. Os nomes escolhidos foram: Cora Coralina, Ruth Rocha, Raquel de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Cecília Meirelles, Carolina de Jesus, Marina Colasanti, Elena Ferrante, Hilda Hist, Conceição Evaristo, Clarice Lispector e Eva Furnari. As personagens que identificaram os alunos que participaram das rodas são referentes a: Turma da Mônica, Sitio do Pica- Pau Amarelo; Os Incríveis, O Pequeno Príncipe, Amiga Genial, Personagens de desenhos infantis variados, Alice no País das Maravilhas, O Mágico de Oz, Os Sete Anões, Harry Potter, Crônicas de Narnia. Gostaríamos de agradecer a participação e dedicação de cada uma dessas mediadoras sem as quais não teria sido possível realizar essa investigação, nem produzir essa riqueza de reflexões.



um sujeito sensível, que aprende e se relaciona com as palavras e textos de forma mais intensa; sujeitos em múltiplas dimensões que pensam, vivem e sentem a partir das relações que estabelecem com o mundo e com as experiências. Como afirma Rouxel (2013, p.76) “aquilo que é sentido e vivido ecoa no coração (o corpo) e no espírito do leitor: não há leitura forte sem ser sensível”.

Há um processo de constituição do sujeito na vida que passa pela forma como vai se relacionando com o universo sócio cultural e a leitura é uma das práticas que compõe esse processo. Pelas palavras das crianças podemos perceber o quanto os processos de interação são balizadores das compreensões que desenvolvem também nos momentos de ensino e de aprendizagem da leitura, pois “a palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101). Com relação à segunda parte da questão, respondida pelas crianças, sobre “o que não gostam no momento da leitura”, novamente é possível agrupar os enunciados dos alunos por assunto/tema e repetem-se histórias que dão medo e de terror; e personagens como Saci Pererê, Mula Sem Cabeça mais relacionados as lendas brasileiras. Porém, nos chamou atenção a quantidade de comentários - em torno de 20% - que indicaram que o barulho dos colegas, as conversas paralelas durante a leitura, assim como a interrupção da leitura da história ocasionada pela entrada de outras pessoas em sala, ou para a professora chamar atenção dos alunos, como aspectos que dizem não gostar no momento da leitura:

Roda 3 – mediadora Raquel

Homem de Lata: “Quando os outros alunos ficam fazendo barulho e não dá pra gente ouvir.”

Roda 1 – mediadora Cora

Narizinho: “Quando os outros ficam teimando e a professora precisa parar para chamar a atenção deles. Eu esqueço da parte em que parou e dá aquele nó!”

Essa revelação do desgosto da leitura relacionada a manutenção da disciplina durante a roda é de fato algo muito presente em algumas salas de aula, pois é comum professores interromperem as leituras para chamar atenção dos alunos. Muitas vezes gasta-se uma energia muito grande em garantir um silêncio absoluto na sala e pouco se escuta o que os alunos estão querendo dizer ao se agitarem durante o momento da leitura.



Novos questionamentos brotaram dessa reflexão em nossos encontros do grupo colaborativo: Seria a história desinteressante? Seria o ato de leitura realizado de forma burocrática, no plano intelectual apenas, sem emoção e envolvimento por parte daquele que lê? Os ouvintes podem interagir com aquilo que é lido durante a leitura ou somente ao final quando têm autorização, geralmente, para responder a um questionário ou no caso dos menores para fazer um desenho?

Esse foi mais um momento em que as falas das crianças nos deslocaram, pois muitas de nós, professoras, coordenadoras, formadoras, nos enxergamos nesse lugar em que a manutenção da disciplina ganha a dimensão maior do que a própria experiência de leitura, aspecto que entendemos merecer atenção e reflexão dos formadores, professores da graduação, quando pensamos em docentes como mediadores de leitura.

Se compreendemos que a literatura só é concretizada na leitura e que a leitura pressupõe interação entre texto e leitor, e também a flutuação de impressões singulares das crianças e jovens durante a leitura (REZENDE, 2013), talvez o que tem existido em muitas salas de aula - apesar de ser uma prática presente na rotina- são apenas textos lidos e não verdadeiras experiências de e com a leitura (BELLEMIN-NOËL (2001) apud LANGLADE (2003)).

Na sequência, trazemos a segunda *pergunta-provação* - , “*Na sua opinião, por que você acha importante aprender a ler?*” - para ampliar as discussões propostas nesse artigo. Essa *pergunta-provação* também nos possibilitou constatações importantes e produziu muitos sentidos para as mediadoras das rodas de conversa, porque em suas representações sobre a importância da leitura imaginaram que a maioria dos alunos diriam, que a leitura era importante para dialogar com outros mundos possíveis, bem como acessar ideias e informações de tempos outros. Porém, descobrimos, em diálogo com as ideias que os alunos revelaram nas rodas, que aproximadamente 35% dos participantes disseram que aprender a ler se fazia necessário para conseguir emprego e ganhar dinheiro, como é possível observar nos seguintes enunciados:

Roda 2 - mediadora Ruth

Magali: “... *senão saber ler nem escrever a gente não vai conseguir o emprego.*”

Roda 5 – mediadora Cecília

Serpente: “*A gente tem que aprende a ler, pra depois, levar currículos pro trabalho pra poder saber é... escrever lá no papel e também saber entregar o dinheiro certinho.*”

Considerando o contexto de crise sócio econômica de nosso país é totalmente compreensível que essa resposta apareça com maior frequência, o que nos permite imaginar que os alunos têm ouvido os adultos e presenciado situações em que esse problema se coloca como uma preocupação em seu cotidiano. Entretanto, esse discurso também pode ser revelador do tipo de experiências de leitura que eles participam, seja na escola ou em casa. Uma prática de leitura mais utilitarista, que para ser validada pelo sistema escolar deve estar a serviço de algo, ou ainda que funcione como pretexto, contrariando a ideia de ler por prazer; ou de uma prática de leitura mais subjetiva e sensível. Uma escolha metodológica que coloca a leitura como moeda de troca num mundo marcado por relações mercadológicas.

Enfim, os alunos podem estar construindo uma imagem de leitura muito distante ao que responde Umberto Eco quando questionado: “Para que serve esse bem imaterial que é a literatura? [...] não deve servir para nada”. (2003, p.10). Numa sociedade capitalista em que tudo deve servir para algo, em que as ações são determinadas visando o lucro, a resposta de Eco sobre a literatura ainda é algo a ser perseguido por nós e pela escola. Sempre é preciso lembrar que “o texto literário é arte, não é pedagogia. Dialoga com a subjetividade, não com a técnica” (LOIS, 2010, p. 35). Nessa mesma linha, alguns alunos relacionaram a importância de ler para adquirir e compreender informação, com aproximadamente 19% das opiniões; para aprender a escrever, com aproximadamente 11%; ou relacionaram à ideia de passar nas provas, com aproximadamente 6% das respostas. Constata-se, portanto, que os dizeres das crianças, majoritariamente, vinculam a importância de ler ao contexto escolar como podemos observar no enunciado de *Lila* ao dizer que a leitura serve “...para a gente poder passar de ano, ir para a faculdade...” (Roda 8 – mediadora Elena).

Obviamente que adquirir e compreender informações, aprender a escrever ou sair-se bem nas provas são aspectos importantes e que merecem reflexão e discussões mais aprofundadas porque são valorizados em nossa sociedade, porém, quando os alunos (ou até mesmo os adultos) atribuem a importância da leitura a esses pontos apenas, reduzem uma prática social a situações mais empobrecidas de sentido, àquelas em que o texto se coisifica e que o valor atribuído parece ser tão somente o de acumular conhecimentos (ROUXEL, 2013). A experiência de leitura acaba por assumir um caráter de obrigação ou, simplesmente, para se agradecer aos adultos, como afirma Petit (2013).



Contudo, há leitores que participaram de diferentes rodas que já parecem experimentar o texto como algo que permite pensar o mundo e construir a si mesmo. Ao contrário do grupo anterior, são alunos que demonstram estar imersos numa cultura literária ativa, uma “cultura para si” (ROUXEL, 2013). Esses alunos relacionaram a importância de ler ao fato de ser algo que permite situações como ser feliz, se distrair ou imaginar, alargar horizontes e podemos identificar alguns desses aspectos nos seguintes enunciados:

Roda 09 – mediadora Hilda:

Minerva: “...quando a gente fala com as pessoas a gente pode conseguir falar de um jeito com as pessoas, tem a mente mais aberta e a gente pode conseguir oportunidades melhores na vida.”

Roda 3 – mediadora Raquel:

Mágico de Oz: “Ah, porque aí a gente pode...imagina do jeito que a gente gosta, a gente pode, aí a gente já...já sabe as coisas, aí a gente pode, a gente pode...pode aprender lendo o livro.”

Leituras na infância como essas podem se tornar uma verdadeira relação de amizade, “na leitura, a amizade é de repente levada à sua pureza primitiva. Com os livros, não há amabilidade. Esses amigos, se passamos a noite com eles, será porque realmente temos vontade de fazê-lo” (PROUST, p. 42). Ao ler, cada leitor constrói uma relação com a obra lida, mediada por suas sensações, emoções, vivências e aprendizados, que não podem ser medidos quantitativamente, mas ampliam os saberes desse sujeito, tanto como leitor, como pessoa que aprende e se desenvolve na cultura.

O último conjunto de enunciados que vamos analisar nesse artigo é sobre como os alunos completaram a frase “Um bom leitor é...”. A finalidade desse nosso encaminhamento nas rodas de conversa era abrir uma outra possibilidade de interlocução, não mais mobilizada por perguntas, mas por uma *ideia-provocação*. A proposta pretendia convidar os alunos a pensarem no que caracterizava um bom leitor conforme suas representações e conhecimento de mundo. Tínhamos algumas ideias do que diriam, como por exemplo, relacionarem a qualidade de leitor ao sujeito que lê rápido, que lê muito; ou ainda, que não gagueja, que entende o texto todo. Imagens de leitor muito provavelmente formuladas a partir da própria identidade literária construída por cada uma de nós. Alguns alunos nos surpreenderam e foram muito mais longe do que poderíamos cogitar.

Para alguns dos participantes das Rodas mediadas por Elena e Clarice, a principal qualidade do leitor está relacionada ao que sabem e a postura que assumem como estudantes:

Roda 8 – Mediadora Elena:

Marisa: “*ser estudioso.*”

Nino: “*ser inteligente*”.

Nicola: “*ser muito inteligente imaginando o mundo da imaginação.*”

Antônio: “*criar.*”

Roda 11 - Mediadora Clarice:

Edmundo: “*O tia, leitor é uma pessoa que ele sabe di tudo ... e sabi que a pessoa lê.*”

Já nas Rodas mediadas por Ruth e Conceição, a qualidade do leitor apareceu mais relacionada ao gênero feminino e a maioria indicou que ser um bom leitor é ser igual à mãe, à professora, à tia, à irmã. Percepção também compartilhada pela antropóloga Michèle Petit, em conferência realizada em 2000, quando afirma que:

Em muitos lugares do mundo as mulheres têm desempenhado um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural, junto com alguns homens que talvez tenham se integrado, tenham aceitado seu lado feminino, sem temer perder sua identidade. (PETIT 2013, p.36)

Entendemos que a questão do gênero feminino, atrelada à qualidade do leitor, é um tema que merece uma discussão mais aprofundada o que não será foco nessa produção. Porém, mais uma vez fomos deslocadas de nossas certezas e verdades diante dos enunciados dos alunos. Reflexões como: por que relacionar a qualidade de leitor a professora? Será que eles não têm outra referência de leitor fora da escola? O que significa pais e irmãos pouco serem apontados como bons leitores? Enfim, consideramos relevante a incidência de enunciados das crianças que trazem a leitura como prática feminina, preponderantemente, diante da qualificação de um bom leitor, como podemos perceber nos seguintes enunciados:

Roda 2 – Mediadora Ruth

Marina: *Você!*



Ruth: *Hamm... Um bom leitor sou eu? A professora?*

Marina: *É.*

Chico Bento: *Você!*

Ruth: *Mas eu novamente!? A professora... Vai mais uma vez... Um bom leitor é...*

Chico Bento: *A minha mãe!*

Roda 10 – Mediadora Conceição

Alice: *Meu pai, minha mãe e a professora, porque eles sabem ler muito sem errar uma palavra e um bom leitor tem que ser muito inteligente igual vocês três.*

Coelho Branco: *A professora porque ela lê a gente escuta e a gente vai lendo.*

Rainha de Copas: *É minha mãe, porque ela sempre lia para mim e eu aprendi.*

Duquesa: *Minha irmã que é uma boa leitora para mim, porque ela me ajuda a lê.*

Por fim, alguns alunos indicam perceber a leitura como uma possibilidade de transformação de si. Parecem reconhecer-se como um “leitor ativo, ora implicado, ora distanciado;(...) “um leitor singular fazendo parte integrante de uma comunidade de leitores em formação” (LEBRUN, 2013, p.138), como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Roda 6 – Mediadora Carolina:

Helena: *Aquele que aprende e sempre tem interesse.*

Violeta: *Aquele que sempre consegue entender a história.*

Edna: *Consegue meditar na história e ver o que está acontecendo.*

Toninho: *Consegue ser um bom ouvinte.*

Roda 1- Medidora Cora:

Emília: *Quem lê muito.*

Narizinho: *Ser bom leitor é por exemplo, ler e acalmar a outra pessoa, um bebê, uma criança.*

Algumas considerações finais



Fernand Léger¹⁰

No decorrer deste texto procuramos tecer algumas reflexões alimentadas pelas discussões e sentidos atribuídos às diferentes leituras realizadas ao longo dos encontros do Grupad , bem como aos diálogos estabelecidos com as diferentes conversas produzidas no interior de cada roda de conversa realizada junto as crianças a partir das *perguntas-provocação*.

Entendemos que pudemos aprender muito ao ouvir e compreender os dizeres dos alunos, assim como construir um conhecimento importante, mais robusto, sobre a importância da leitura literária dentro da escola, para a vida do sujeito e, acima de tudo, como um direito, tal como nos ensina Antônio Candido (1995).

Nossa posição enquanto um grupo de estudos colaborativo sobre a língua materna é a defesa de uma concepção de leitura como prática social, o que essa investigação e os estudos realizados até o presente momento vieram a corroborar. Compartilhamos da ideia de Ferreiro (2002, p.27) de que,

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “ habilidades básicas”. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto.

Em nosso campo de atuação – formação continuada de professores/formadores – quando nos propomos a discutir com os profissionais essa temática é comum ouvir a queixa deles de que

¹⁰ Reclining Woman - Fernand Léger

já sabem muito de leitura, e que querem algo mais importante para a vida escolar dos alunos. Sem falar que, segundo a percepção de alguns, a leitura literária ainda é considerada como algo de menor relevância, um passatempo, pretexto. Reverter essa lógica, tantas vezes colocada em prática pelos docentes e formadores, é preciso!

Após essa costura entre dizeres, percepções reflexões, chegamos a uma primeira constatação: a de que avançamos sim, quando pensamos na presença de situações de leitura como parte da rotina dos alunos, pois eles reconhecem essa ação realizada cotidianamente em sala. Também parece que temos feito algo no sentido de despertar o gosto dos alunos pelas histórias lidas por eles ou pelos professores, bem como temos conseguido abrir brechas, mesmo que diminutas, para a presença de uma dimensão mais subjetiva da leitura, principalmente na educação infantil e primeiras séries dos anos iniciais de ensino fundamental.

Por outro lado, foi possível refletir e observar a partir dos enunciados dos alunos aqui compartilhados, que isso tem sido insuficiente quando desejamos formar leitores críticos, competentes. Leitores que possam discutir com os textos, replicá-los e colocar-se em relação com outros textos e discursos (ROJO, 2004). Leitores implicados que se apropriam dos textos, leitores subjetivos que se constituem de boas experiências de leitura desde a infância, alimentando uma cultura literária e, conseqüentemente, forjando uma identidade literária tão profunda capaz de transformar a si mesmo.

Em comum acordo com Petit, avaliamos que “a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado”. (PETIT 2013, p.41). Ao escutar o que dizem a maioria dos leitores que participaram das rodas, independentemente da idade, local em que moram, tipo de escola que frequentam, constatamos que, apesar das boas intenções e de boas práticas de muitas das professoras, os percursos de leitura estão sendo mais marcados por livros lidos do que por experiências de leitura literária efetivamente. Esse grupo de leitor revela que ainda prevalece a cultura da cobrança, da avaliação, e do aprender a ler em seu sentido mais limitado.

Se nos contextos de formação continuada o discurso da relevância da importância da leitura e o jargão do despertar o gosto pela leitura já se mostram tão apropriados por profissionais da educação infantil e do ensino fundamental, perguntamo-nos, então, por que na prática estamos tão distantes disso?



A possibilidade de escutar os dizeres dos alunos nos ensinou e muito. Foi importante compreender que, esse leitor que se aproxima mais do conhecimento empírico, que tece impressões alargadas ao que ouve ou lê, estuda nas mesmas escolas, tem os mesmos professores, participou da mesma roda de outros alunos, que estão mais distantes dessa relação estética e ética com a leitura.

Ainda consideramos importante ressaltar que os sujeitos se formam nas interações que estabelecem na vida e na cultura e essas relações são mediadas pela linguagem, pela palavra. “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), e todos nós enunciados de forma única e irrepetível enunciados concretos que dizem sobre quem somos e como nos relacionamos no mundo e na cultura. Assim, é de fundamental importância uma investigação em educação que efetivamente compreenda que as crianças podem contribuir com suas ideias, percepções, aprendizagens e compreensões de como essas relações ocorrem.

Finalizamos esse artigo com novos questionamentos: o que será que acontece no percurso de formação de leitor literário desse grupo menor de alunos que já faz com que se aproximem mais da perspectiva de leitores subjetivos? Eles podem nos ensinar a ver o leitor como instância da literatura? E por fim, de que literatura se alimenta esse leitor?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAGANÇA, I. F.S. **Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas**: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1988.

CLANDININ, J.; CONELLY, M. **Pesquisa Narrativa e Histórias na pesquisa qualitativa**. Uberlândia: Edufu, 2011. Traduzido do original pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FERREIRO, E. **Passado e Presente dos verbos ler e escrever**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002



KLEIMAN, A. **Oficina de leitura Teoria e Prática** 15ª edição. Campinas: Pontes, 2013[1992]. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntZsZXRYXN1ZnJwZXxneDo2YzQzMWU0YjUyZTg3NWl4>. Acesso em junho de 2017.

_____. **Abordagens da Leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v.7, n.14, p.13-22, 1º. sem. 2004.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes et al; coord. e rev. Neide L. Rezende; Rita Jover Faleiros. São Paulo: Alameda Editora, 2013, pp.134-148.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOIS, Lena. **Teoria e Prática da Formação do Leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASSEGI, M.C et al. **Narrativas de crianças sobre as escolas da infância**: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. Revista Educação. Santa Maria, v. 39, n. 1 | p. 85-104, jan./abr., 2014.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed.34, 2013.

PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.B. (Org.). **Percursos de Autoria**: Exercícios de Pesquisa. Campinas: Alínea, 2007.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/67139/mod_resource/content/1/Proust%20-%20Sobre%20a%20leitura.pdf. Acesso em junho de 2017.

RÉ, A. D.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (orgs) **A Linguagem da Criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

ROJO, R. H. R. (2004) Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o *Programa Ensino Médio em Rede*, Rede do Saber/SEE-SP e para o *Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SME- SP. SP: SEE-SP e SME-SP. Disponível: http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em junho 2017.

ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes et al; coord. e rev. Neide L. Rezende; Rita Jover Faleiros. São Paulo: Almeida, 2013.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 20 de julho de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



COMENTÁRIOS DIRETOS E INDIRETOS NA REVISÃO TEXTUAL UTILIZANDO FERRAMENTAS DIGITAIS

MARINA KRISCAUTZKY LAXAGUE

Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Ciencias con especialidad en investigación educativa, área de Psicolingüística, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Docente en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, y en la Universidad de La Plata, Argentina. ORCID 0000-0003-3489-1537 mkriscau@unam.mx.

MIRUNA KAYANO GENOINO

Escola da Vila. Mestre em Escrita e Alfabetização pela Universidade de La Plata, Argentina. Especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila em São Paulo, Brasil. Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo - USP. Coordenadora de Ensino Fundamental da Escola da Vila, São Paulo, Brasil. ORCID 0000-0002-7375-4028. E-mail: mirunagenoino@gmail.com

COMENTÁRIOS DIRETOS E INDIRETOS NA REVISÃO TEXTUAL UTILIZANDO FERRAMENTAS DIGITAIS

Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Escrita e Alfabetização da Universidade de La Plata, Argentina, sobre um dos processos envolvidos na construção do conhecimento sobre a escrita: revisar um texto para melhorá-lo. Especificamente aborda-se a revisão do texto de outro e comentá-lo por escrito através de ferramentas digitais, uma vez que a tecnologia é atualmente uma parte fundamental das interações escritas que ocorrem socialmente. A investigação foi realizada com meninos e meninas de 7 anos de idade que frequentavam o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de São Paulo, Brasil. Essas crianças já dominavam o princípio alfabético do sistema de escrita e estavam em condições de refletir sobre a composição escrita, lendo sozinhos e comentando por escrito. Nossas questões principais de pesquisa foram compreender qual conteúdo linguístico as crianças poderiam selecionar para comentar os textos, quais estratégias de comunicação usariam com a ferramenta digital proposta e como seriam as trocas orais no processo de revisão dos textos. Entre os principais resultados, destacamos a análise dos diferentes espaços de texto em que os alunos decidem escrever seus comentários sobre o texto dos colegas, proposto para leitura, a realização de diferentes tipos de comentários que chamaremos de diretos e indiretos, e seu impacto no texto e, finalmente, a importância das trocas orais entre os pares de autores e comentaristas dos textos para entender os diferentes aprendizados que foram desenvolvidos na proposta didática.

Palavras-chave: Revisão textual. Ferramentas digitais. Interação. Processo de escrita.

DIRECT AND INDIRECT COMMENTS IN TEXTUAL REVIEW USING DIGITAL TOOLS

In this paper we present the results of an research carried out within the scope of the Master in Writing and Literacy at the University of La Plata, Argentina, on one of the processes involved in the construction of knowledge about writing: revising a text to improve it. Specifically, it addresses the revision of another's text and comments on it in writing using digital tools, since technology is currently a fundamental part of written interactions that occur socially. The research was carried out with 7-year-old boys and girls who attended the 2nd year of elementary school at a private school in São Paulo, Brazil. These children already mastered the alphabetic principle of the writing system and were in a position to reflect on the written composition, reading alone and comment by writing. Our main research questions were to understand what linguistic content children would select to comment on texts, which communication strategies they would use with the proposed digital tool and how oral exchanges would be in the text review process. Among the main results, we highlight the analysis of the different text spaces in which students decide to write their comments on the text of their colleagues, proposed for reading, making different types of comments that we will call direct and indirect, and their impact on the text. Finally, the importance of oral exchanges between authors and commentators of the texts to understand the different learnings that were developed in the didactic proposal.

Keywords: Textual review. Digital tools. Interaction. Writing process.



COMENTARIOS DIRECTOS E INDIRECTOS EN LA REVISIÓN TEXTUAL UTILIZANDO HERRAMIENTAS DIGITALES

En este trabajo presentamos resultados de una investigación realizada en el marco de la Maestría de Escritura y Alfabetización de la Universidad de La Plata, Argentina, acerca de uno de los procesos involucrados en la construcción de conocimientos acerca de la escritura: revisar un texto para mejorarlo. En este caso, revisar un texto ajeno y comentarlo por escrito a través de herramientas digitales ya que, en la actualidad, la tecnología es parte fundamental de los intercambios escritos que suceden socialmente. La investigación se realizó con niños y niñas de 7 años que cursaban el 2º grado de primaria de una escuela privada de São Paulo, Brasil. Estos niños ya dominaban el principio alfabético del sistema de escritura, por lo que estaban en condiciones de reflexionar acerca de la composición escrita leyendo por sí mismos y comentando por escrito. Nuestras principales preguntas de investigación eran comprender cuáles contenidos lingüísticos utilizarían los niños para comentar los textos, qué estrategias de comunicación podrían llevar a cabo con la herramienta digital propuesta y cómo serían los intercambios orales en el proceso de revisión de los textos. Entre los principales resultados destacamos el análisis de los diferentes espacios textuales donde los alumnos deciden escribir sus comentarios sobre el texto ajeno que se les ha propuesto para la lectura; la realización de diferentes tipos de comentarios que llamaremos directos e indirectos y sus impactos en el texto; y finalmente la importancia de los intercambios orales entre las parejas de autores y comentaristas de los textos para comprender los diferentes aprendizajes que se desarrollaron en la propuesta didáctica.

Palabras clave: Revisión textual. Herramientas digitales. Interacción. Processo de escritura.



COMENTÁRIOS DIRETOS E INDIRETOS NA REVISÃO TEXTUAL ATRAVÉS DE FERRAMENTAS DIGITAIS

Introdução

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar (FREIRE, 1996, p. 101).

Contemplar a realidade de um processo de aprendizagem, torná-la objeto de estudo, colocá-la no centro de uma preocupação consciente com os possíveis caminhos e encruzilhadas das crianças em busca de que aprendam mais, e cada vez melhor, deve ser um olhar de contínuo cuidado e investimento. Quando pensamos na alfabetização plena, que deveria ser de direito e alcance para todos, olhamos para a sala de aula como um espaço no qual toda a potencialidade infantil oferece a chance de ser explorada, desde que abertos e explorados os recursos adequados.

Esta investigação aborda pontos para analisar o investimento na formação de sujeitos capazes de produzir textos e de analisar escritas produzidas por outros. Assim, tomamos um projeto didático de reescrita de um conto tradicional, com a proposta de inserção de uma modificação, realizado por crianças de 2º ano de uma escola particular da cidade de São Paulo, Brasil, para propor uma interação entre turmas distintas. O projeto em questão é parte do currículo previsto pela escola analisada.

A investigação também colocou em cena um contexto no qual leitura e escrita se materializam por meio de suportes específicos: os meios digitais. As produções foram realizadas no processador de textos *online Google Docs*, ou seja, além dos textos terem sido realizados diretamente por meio de um computador, a revisão também ocorreu diretamente “em tela”, e não “em papel”, o que gerou desafios específicos.

São muitos os investigadores que atualmente têm refletido sobre a questão do uso de meios digitais dentro da escola, analisando quais são as questões necessárias para o investimento em um



trabalho no qual a tecnologia atual não seja simplesmente a finalidade, mas também o meio que proporcione a relação dos alunos com o conhecimento. Neste sentido, por exemplo, Perelman (2014) e Kriscautzky (2014) vêm analisando as novas formas de uso de meios digitais para a obtenção de informação, por exemplo, com o apoio de buscadores de internet, discutindo como o seu uso coloca em jogo novas necessidades didáticas da relação dos alunos com estas fontes de informação.

Além disso, assumimos a perspectiva centrada na compreensão de que produzir textos é pensar em práticas comunicativas complexas, relacionadas com as práticas de linguagem de oralidade, leitura e escrita, e nas quais é preciso considerar que fundamentalmente assume-se a posição de que um texto não é finalizado em uma primeira escrita. Isto torna-se mais evidente quando tratamos de crianças em início de escolaridade, com experiências todavia iniciais como leitoras e escritoras, e que mostram em seus textos as esperadas questões em construção a respeito do sistema de escrita e dos aspectos discursivos.

Este panorama estabelece claramente a importância da revisão de textos como recurso para as retomadas das produções e assim garantir que seja possível avançar tanto no sentido do texto em si, que amplie sua qualidade, quanto na aprendizagem daquele que produz e revisa, o aluno, sujeito cognoscente. É fundamental considerar para este processo o olhar da revisão de textos apresentado por Castedo (2003):

Llamaremos **revisión** de textos a toda reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto los comentarios, opiniones y críticas de autores y lectores como las alteraciones efectivas realizadas sobre el escrito. Denominaremos **reescrituras** a estas alteraciones efectivas (p. 1, grifos da autora).

A complexidade do tema fica evidente quando pensamos na formação inicial leitora e escritora das crianças, e ganha ainda mais relevância quando consideramos os percursos de investigações realizadas nos últimos anos (destacando-se, além de CASTEDO, 2003; GALABURRI, 2004 e PELÁEZ, 2016), sobre o papel da revisão de textos para a formação do escritor e do leitor. Estas novas investigações destacaram o papel comunicativo da revisão de textos, a complexidade da diferenciação entre leitor e escritor; o revisar como uma ação de avanços progressivos; a varie-

dade de estratégias para revisar um texto e, tema central desta investigação, a potencialidade da interação para a revisão.

Contexto da investigação

A presente investigação parte da análise de uma situação didática bastante específica dentro da instituição na qual realizou-se o trabalho a ser focalizado: a proposição de um projeto didático em classes de 2º ano do Ensino Fundamental 1, relacionado com a reescrita com pequenas modificações de um conto de fadas. Os contos foram reescritos em duplas após diferentes leituras e uma primeira revisão foi realizada antes de alcançarem o momento específico aqui analisado: a leitura por parte de uma dupla de alunos de um 2º ano, do texto reescrito por outra dupla de 2º ano, com a inserção de comentários sobre necessidades de melhorias no texto.

O objetivo da investigação foi analisar quais conteúdos as crianças, imersas neste percurso intenso de um projeto didático, acabam por trabalhar no momento de fazer comentários em textos escritos por seus colegas. Também busca-se investigar os diferentes desafios colocados pela realização desta tarefa por meio de uma ferramenta digital de comunicação, como é o caso dos comentários do *Google docs*, editor de textos do *Google drive*, ferramentas bastante utilizadas na instituição na qual se desenvolve a investigação. Também analisou-se a relação entre os comentários escritos pelas crianças e o uso deles pelos autores do texto para a revisão de suas produções, juntamente com todo o conjunto de trocas orais estabelecidas durante este processo.

Neste sentido, as perguntas importantes que orientam o trabalho são:

- *Conteúdos linguísticos em jogo*: quais são os que as crianças conseguem selecionar para comentar? Conseguem justificar o que observam?
- *Estratégias comunicativas*: como as crianças inserem, ou não, recursos para melhor comunicar-se por escrito com os autores do texto? De que maneira conseguem colocar suas ideias sobre possíveis necessidades de ajustes?

Escolheu-se para esta investigação uma escola particular da zona oeste de São Paulo, capital, cidade brasileira que conta com um trabalho de referência tanto no âmbito de práticas de lingua-



gem da perspectiva aqui considerada, do construtivismo latino-americano¹, como na proposição de situações que aproximem as crianças do uso de meios digitais, ou seja, nos interessava que os alunos envolvidos não tivessem uma experiência inaugural com ferramentas tecnológicas, mas sim que pudessem ter familiaridade com algumas delas. Vale destacar, no entanto, que a experiência do grupo selecionado com a ferramenta de comentários do *Google docs* ainda não era vasta.

Para a investigação acompanhou-se o trabalho de duas classes diferentes da mesma escola, porém de unidades localizadas em bairros distintos. As classes são conduzidas por duas professoras diferentes, ambas bastante experientes na escola. Uma das classes, aqui chamada CLASSE A, contava com 26 alunos, tendo então 13 duplas para o trabalho de reescrita, e outra classe, chamada CLASSE B, contava com 27 alunos, tendo 12 duplas e um trio de trabalho para o projeto. Foram selecionadas 3 duplas da CLASSE A e 3 duplas da CLASSE B, sendo o foco de análise o impacto dos comentários feitos das duplas da CLASSE B aos textos da CLASSE A. As crianças tinham no momento da pesquisa entre 7 e 8 anos de idade e estavam no 2º ano do chamado Fundamental 1, que no Brasil é o ciclo que se inicia após a etapa da Educação Infantil.

Conforme mencionado, a investigação toma como ponto de análise um projeto realizado na instituição, nas salas de 2º ano. A CLASSE A decidiu trabalhar com “Três laranjas mágicas”, conto no qual as crianças deveriam inserir mais um objeto encantado a ser oferecido pela bruxa, antes do objeto final. A CLASSE B optou pelo conto “Mãe Nevada”, com a inserção de mais um objeto que precisaria receber a bondosa ajuda da protagonista. A partir dos contos reescritos em cada turma, era necessário estabelecer uma forma de seleção dos textos e para isso organizou-se previamente uma prova piloto que permitiu orientar as decisões tomadas.

Decidiu-se, então, que, entre os 6 textos que em cada classe seriam produzidos de cada um dos contos selecionados (um por dupla), 3 deles seriam tomados para a coleta dos dados buscados. Seriam considerados para a escolha dos textos (e conseqüentemente dos alunos) os acordos feitos em sala no processo prévio vivenciado antes da realização dos comentários que foram, reescrever um texto garantindo a presença de todos os episódios centrais da narrativa e inserir a modificação

1 Tal escola trabalha desde sua fundação, em 1980, com as pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da linguagem escrita, sendo portanto referência no trabalho construtivista latino-americano em São Paulo. Realiza diversas formações internas e possui um centro de formação que atua oferecendo propostas que deem conta de práticas de referência para professores de todo o Brasil.

proposta pela professora conseguindo utilizar recursos discursivos que tornassem a inserção como parte coerente do texto como um todo.

A partir destes acordos selecionaram-se os textos que tinham cumprido a maior parte dos acordos coletivos, os textos que cumpriram parte dos acordos, e textos que estavam abaixo dos acordos coletivos. Com isso organizou-se a dupla de uma classe que comentaria o texto da outra classe, buscando proximidade em relação aos saberes que colocaram em jogo no processo de reescrita.

Conforme já mencionado, os dados analisados na investigação dão conta não apenas dos textos escritos pelos alunos, bem como de seus comentários escritos utilizando a ferramenta do *Google docs*, apropriada para estas inserções. Também contempla as trocas orais realizadas pelas duplas de crianças no momento da análise do texto de seus colegas. Para isso utilizou-se a ferramenta *Atube catcher*, que gerou arquivos de vídeo da tela de trabalho das duplas de crianças produtoras de texto, bem como do áudio das conversas realizadas, assim como das entradas da entrevistadora.

Assim, o conjunto de elementos analisados é composto por:

- 1) *Textos produzidos por alunos da CLASSE A, com os comentários dos alunos da CLASSE B, e as consequentes revisões;*
- 2) *As transcrições das trocas orais realizadas pelos alunos, ao realizarem os comentários escritos;*
- 3) *Gravações em vídeo das telas dos computadores utilizados pelos alunos durante esta situação.*

Revisar, comentar e interpretar por escrito.

Em uma primeira análise ampla do que foi possível obter da situação investigada, temos os seguintes dados com relação às ações das crianças ao comentar e revisar seus textos:



Tabela 1: Organização geral dos dados quantitativos de comentários e quantidade de alterações feitas nos textos

Comentaristas ²	Quantidade de comentários	Autores ³	Quantidade de alterações realizadas no texto
Olga e Leticia (COM_1B)	14	Denis e Caio (AUT_1A)	10
Bruna e Eleonora (COM_2B)	11	Lucas e Laura (AUT_2A)	9
Iara e André (COM_3B)	7	Paulo e Tomás (AUT_3A)	10

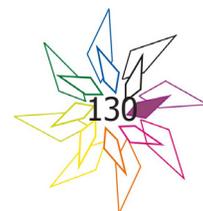
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação

Ainda que a investigação que aqui se apresenta não seja pautada em análises quantitativas, este primeiro olhar numérico já mostra a escala crescente de comentários de acordo com a categorização das duplas, ou seja, aquelas do grupo 1, que contemplaram a maior parte dos acordos coletivos, escreveram mais comentários que as dos grupos seguintes. O mesmo não ocorre na quantidade de alterações, que não mostra uma relação crescente direta a depender do grupo ao qual pertencem os autores do texto, ou seja, todos foram capazes de corrigir seus textos.

Também é possível notar que não há uma relação direta entre comentário e alteração no texto, no sentido de que não necessariamente um comentário gerou sempre alguma modificação, inclusive, no caso da produção de Paulo e Tomás (AUT_3A), a quantidade de pontos do texto que tiveram alguma alteração é superior à quantidade de comentários recebidos.

² Os comentaristas foram nomeados com a sigla COM seguida de 1, 2 ou 3 a depender da seleção inicial dos textos. As duplas indicadas com 1 referem-se às crianças que conseguiram cumprir a maior parte dos acordos coletivos, as duplas 2 são das crianças que cumpriram uma parte dos acordos, e o número 3 foi dado às crianças que ficaram abaixo dos acordos coletivos. A letra B refere-se à classe que fazem parte, no caso CLASSE B.

³ Assim como no caso dos comentaristas, os autores também foram nomeados com uma sigla, no caso, AUT, seguindo depois a mesma organização explicada nos comentaristas: os números referem-se à classificação de seus textos em relação aos acordos coletivos, e a letra A refere-se a serem parte da CLASSE A.



Os dados numéricos iniciais, ao serem complementados com a leitura geral do conjunto de comentários, permitiu organizá-los em duas categorias que aqui chamaremos de *comentários diretos* e *comentários indiretos*. Vejamos como entender esta organização.

Um conjunto de comentários mostrou ter como característica central a presença de indicações específicas e pontuais para os autores do texto daquilo que deveriam modificar em suas produções. A tabela abaixo mostra exemplos de comentários diretos, presentes nas três duplas:

Tabela 2: Exemplos de comentários diretos realizados pelas duplas de alunos.

Olga e Letícia (COM_1B)	Bruna e Eleonora (COM_2B)	Iara e André (COM_3B)
(12.1B) Tem acariciando invés de carinho	(1.2B) Tem que ter era uma vez	(7.3B) Tem duas palavras repetidas

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação.

Nestes casos foi possível notar uma intervenção direta na produção, no sentido de anunciar uma alteração específica para a revisão, e por isso foram considerados como *comentários diretos* para os autores do texto. Além disso, os exemplos acima mostram uma característica que se manteve em todos os comentários feitos pela CLASSE B: ainda que com uma indicação direta, em nenhum caso utilizaram unicamente uma palavra para a menção aos autores (por exemplo, escrever apenas “acariciando” no caso do comentário 12.1B), vindo sempre acompanhados de uma estrutura discursiva (“tem que...”; “precisa”; “poderia”), algo que constatamos que acompanhou parte das discussões dos alunos comentaristas.

Outro tipo de comentário, menos frequente nas duplas, mas ainda assim importante de ser analisado por sua presença em todos os agrupamentos, foi aquele que necessariamente implicava uma interpretação maior por parte dos autores do texto, para que fosse gerada alguma revisão textual:

Tabela 3: Exemplos de comentários indiretos realizados pelas duplas de alunos.

Olga e Letícia (COM_1B)	Bruna e Eleonora (COM_2B)	Iara e André (COM_3B)
(7.1B) Eles se casaram no mesmo dia e na mesma hora?	(11.2B) Tomem mais cuidado com as letras	(6.3B) Faltou colocar uma parte

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação



É possível notar que os comentários não oferecem neste caso um direcionamento pontual de qual ação revisora deveria ser realizada no texto, ou seja, seria necessária uma tomada de decisão ampliada por parte dos autores (usamos o termo «ampliada», pois mesmo os comentários diretos levaram à necessidade de uma decisão, se seguir ou não o direcionamento apresentado). Este tipo de comentário foi chamado de *comentário indireto*.

No acompanhamento das conversas mantidas pelos alunos comentaristas não foi possível perceber referências consistentes das decisões desta diferenciação, mas um trecho de uma conversa mantida pela dupla Iara e André (COM_3B) na escrita de um comentário indireto permite vislumbrar um olhar que aponta a este controle nas indicações oferecidas⁴:

André - faltou colocar uma // parte

Iara - qual é essa parte (?)

*André - eu não vou dizer / **eles quem tem que descobrir***

Os comentários indiretos também mantêm a característica que mencionamos quanto aos comentários diretos, de serem compostos por pequenas frases e orações, e não por palavras isoladas, indicando claramente a preocupação das crianças no uso de recursos comunicativos na interlocução com os colegas.

Além desta diferença no tipo de comentário, foi possível realizar uma comparação sobre o impacto destes pequenos textos nos autores do texto. Para isso, três consequências diferentes foram identificadas, no momento da revisão:

4 Utilizamos los criterios de transcripción de la oralidad que sugiere Blanche-Benveniste (1998). No incluimos mayúsculas, sino sólo para indicar nombres propios; no utilizamos signos de puntuación como se utilizan convencionalmente en la escritura y recurrimos al siguiente código para expresar algunas características propias de los intercambios orales:

/ pausa corta

// pausa larga

? y ! al final de una cláusula para enfatizar su carácter interrogativo o exclamativo

..... para indicar supresiones en una secuencia dialógica

() para intercalar comentarios o aclaraciones sobre lo que ocurre durante la entrevista, como por ejemplo, para indicar que el niño lee en voz baja o en voz alta. (Blanche-Benveniste, 1998, p. 63)

- Comentários *aceitos pelos autores*: neste caso a mesma alteração indicada foi realizada na produção;
- Comentários que *levaram a uma modificação no texto*, não necessariamente a mesma indicada pelos comentaristas;
- Comentários que *não geraram qualquer modificação no texto*.

Vejamus então como essas possibilidades materializaram-se na investigação:

Tabela 4: Relação entre a quantidade de comentários diretos e o tipo de alteração que ocasionaram no texto após revisão das crianças.

Comentários diretos				
Duplas de comentaristas	Total	1) Modificação idêntica à sugerida	2) Modificação diferente da sugerida	3) Nenhuma modificação
Olga e Leticia (COM_1B)	H8	5	1	2
Bruna e Eleonora (COM_2B)	9	7	1	1
Iara e André (COM_3B)	4	4	-	-

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação

Tabela 5: Relação entre a quantidade de comentários indiretos e o tipo de alteração que ocasionaram no texto após revisão das crianças autoras do texto.

Comentários indiretos			
Duplas de comentaristas	Total	Comentários aceitos (levaram a uma modificação no texto)	Comentários não aceitos (nenhuma modificação é realizada no texto)
Olga e Leticia (COM_1B)	66	3	3
Bruna e Eleonora (COM_2B)	22	1	1
Iara e André (COM_3B)	33	1	2

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação



Estes dados gerais mostram que os comentários diretos ocasionaram que grande parte das indicações levasse a modificações por parte dos autores do texto, enquanto que os comentários indiretos mostram maior equilíbrio entre comentários aceitos e não aceitos, o que indica uma maior dificuldade para as crianças interpretarem os comentários e conseguirem realizar uma modificação em sua produção. Vale destacar que no caso da análise dos comentários indiretos não temos modificações feitas que são diferentes daquelas consideradas pelos comentaristas na hora de inserir sua contribuição (como sim ocorreu nos comentários diretos, modificações de tipo 2, nas quais há uma revisão, mas não a sugerida), ou seja, ou decidiam modificar algo no texto, em alguns casos conseguindo compreender a sugestão indireta de seus colegas, ou acabavam por simplesmente descartar o comentário recebido.

Outro ponto a destacar é o fato de que estes dados gerais mostram uma realização da proposta bastante equilibrada entre as diferentes duplas; ainda que a dupla do grupo 1 tenha realizado uma maior quantidade de comentários, tanto a dupla do grupo 2 quanto do grupo 3 apresentam uma presença constante de comentários, tanto diretos quanto indiretos, e mesmo um cuidado com a linguagem na produção deles, já que, como indicamos, todos escreveram usando uma organização textual, não restrita a palavras isoladas.

Compreender mais profundamente os dados por ora apresentados é fundamental para a reflexão sobre as possibilidades destes leitores e escritores inexperientes diante de uma proposta complexa. Neste sentido, utilizaremos o conceito de *espacios textuais*, apresentado por Ferreiro e Luquez (2003), para entender o processo acompanhado por esta investigação. As autoras optam por uma nova forma de analisar os textos:

La categorización construida para dar cuenta de las intervenciones de los niños remite a un análisis de los textos originales, en donde distinguimos *espacios textuales de intervención*, y a las modificaciones producidas en ellos, que llamaremos *modos de intervención*. Cada intervención del revisor se ubica, entonces, en cierto espacio textual (¿dónde interviene?) y, simultáneamente, en relación con el modo de intervención elegido (¿cómo interviene?). Esta descripción inicial permitió caracterizar las intervenciones de los revisores sin adjudicar desde el comienzo una finalidad a cada una de ellas (FERREIRO e LUQUEZ 2003, p. 3).

As autoras complementam a apresentação desta categorização colocando que

Los espacios textuales son fragmentos de los textos originales que remiten a partes identificables de la historia, a veces coincidentes con los episodios y en ocasiones subdivisiones de los episodios. Como *espacios textuales de intervención* son específicos de cada uno de los textos presentados a revisión (FERREIRO e LUQUEZ, 2003, p.3).

Desta forma, pensando que efetivamente a ação aqui analisada não se relaciona apenas com possíveis *correções* do texto, que, ainda segundo Luquez e Ferreiro, são unicamente as revisões feitas pelos próprios autores do texto, torna-se pertinente pensar nestas entradas escritas como intervenções na produção que deveriam analisar. Ao receberem os textos na íntegra as crianças tiveram que decidir os pontos no texto nos quais iriam inserir suas contribuições, e isto nos oferece a possibilidade de observar a maior ou menor frequência de intervenções nos diferentes espaços do texto e assim obter um parâmetro que permita entender os modos de realizar esta intervenção.

Assim, pensando nos espaços textuais com mais intervenções e menos intervenções, foi possível observar que o espaço textual selecionado por sua grande frequência de intervenções dos comentaristas foi aquele marcado por uma estrutura de repetição. Assim, ainda que o conto comentado como um todo não tenha uma estrutura repetitiva, o trecho em questão possui esta marca específica, que o coloca como um espaço textual com bastante potencialidade para receber as intervenções dos alunos, e que realmente acaba favorecendo a concentração de comentários, uma vez que estas repetições claramente favoreceram a apropriação do texto por parte dos comentaristas. A análise das intervenções neste espaço textual mostra que as duplas selecionaram quatro focos para a escrita de comentários: Inserção de fragmentos, repetição de palavras; pontuação e vocabulário.

A seleção de cada comentário realizado dentro destes âmbitos mostrou, pelas trocas orais e ações realizadas em tela, um intenso processo até a decisão final, do que seria oferecido como contribuição aos colegas. O trecho abaixo mostra o processo delicado desta elaboração:

Eleonora - água... / águ...

*Bruna - parte... // pede... // a parte... // está faltando a... / está faltando a parte
// pede a água (leitura do que Eleonora acabou de escrever)*

Eleonora - está faltando a parte // espera // que...

Bruna - a parte // que...

Eleonora - que // a mo...



Bruna - a moça

Eleonora - a mo... //

Bruna - que a moça

Eleonora - pede

Bruna - espera aí

Eleonora - a moça pede a água

Bruna - está faltando a parte // que a...

Eleonora - a moça pede a água

Bruna - pede // a moça pede a água / aí / agora entendi

Eleonora - comentar / prontinho

Já logo no começo do diálogo Bruna atua como leitora do que Eleonora está registrando e isso favorece a percepção de que a escrita daquele momento “está faltando a parte pede a água” precisa de ajustes. Neste percurso de escrita do comentário as alunas precisam lidar com diferentes estruturas textuais, por um lado está o que lembram do trecho do conto original, (“lhe pediu um gole de água”), por outra parte a menção em voz alta constante das alunas “a parte da água” e a textualização do comentário em si, com sua estrutura própria. Nesta versão final elas colocam um marcador claro de pertinência do comentário (a palavra “faltando”, ou seja, indicando ausência), bem como uma menção objetiva para os autores do que deveriam modificar, “parte pede a água”.

Da mesma forma, e reforçando a complexidade da situação proposta às crianças, mesmo quando decidem rápido o que comentar, o processo de escrita e uso dos recursos digitais também explicitam processos variados até a realização final do comentário, algo que podemos identificar no caso de Olga e Letícia. Elas vivem um processo no qual chegam a um acordo relativamente rápido sobre a importância de inserir um comentário a respeito do desenrolar de ações da terceira moça, já que diante do trecho:

saiu uma moça de cabelo preto e com rosto de jasmim:

- Um gole de água por favor

Ocorre a rápida constatação:

Olga - espera / para / rapidinho / aqui / espera aí // “e ela pediu...” / podia ser / “e ela pediu um gole de água / por favor” / porque também / eu... / assim... // “e com rosto de jasmim // um gole de água / por favor”

Letícia - ela pediu

Olga - é⁵

Porém, mesmo com clareza sobre a necessidade de uma intervenção, Letícia e Olga encontram novos obstáculos para pensar na organização textual desta comunicação por escrito aos autores do texto. Na tabela a seguir estão listadas as ações realizadas pelas alunas até produzirem o comentário final, tanto com relação ao que grifaram para abrir a caixa de comentários quanto para o texto em si do que diriam aos colegas.

Tabela 6: Organização dos diferentes comentários escritos realizados pelas comentaristas do texto.

Ações realizadas	Trecho grifado	Comentário escrito
1ª ação	- Um gole de água por favor	“a moça poderia ter”
2ª ação	- Um gole de água por favor	apagam “a moça” e deixam “poderia ter”
3ª ação	- Um gole de água por favor	apagam todo o comentário
4ª ação	Apagam todo o grifo	
5ª ação - Comentário final	jasmim	“depois de jasmim poderia ter e ela pediu”

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação

Podemos perceber que ainda que a tarefa proposta para as alunas tenha como resultado uma escrita curta, “depois de jasmim poderia ter e ela pediu”, não é a pequena extensão textual o

⁵ Vemos aqui que ainda que o texto que estão comentando tenha a presença do travessão, que dispensaria, desta forma, a indicação explícita de que teria sido feito um pedido, Letícia e Olga decidem por comentar sobre a necessidade de explicitar o discurso direto, por isso comentando sobre a necessidade de inserir “ela pediu”. Vemos, então, que nem sempre o comentário realizado mostra maior complexidade de análise textual do que o texto analisado, mas que ainda assim mostra-se relevante para o processo de aprendizagem ao colocar diferentes desafios às alunas durante a elaboração da intervenção (ler, analisar, decidir o comentário e escrevê-lo).



reflexo completo do processo vivido, que envolveu leitura, troca oral e escrever e reescrever até chegar ao comentário final.

Com relação ao espaço textual com menos comentários destacamos o de fechamento do texto, no qual é feita a narrativa do desenlace da bruxa. O final da narrativa do conto “As três laranjas mágicas” deixa claro o estado de felicidade dos protagonistas, mas menciona de forma vaga que ao buscarem a cabana da bruxa só encontraram: “*cinzas e um rolo de fumaça escura que parecia uma forma humana*” (PHILIP, 1998, p. 43).

O acompanhamento do percurso vivido pelas duplas mostra que das três duplas apenas uma aborda diretamente o relato da finalização sobre a bruxa, e a outra dupla que faz o comentário neste espaço focaliza em questões de repetição de palavras e não na organização discursiva do trecho de um texto que sim poderia ter um relato mais detalhado. O fato do texto não explicitar de forma clara o que teria acontecido com a bruxa, constituindo então um final quase em aberto, apresenta o desafio de interpretação a crianças que estão mais habituadas a finais mais fechados, já que esta é uma característica muito marcante em grande parte dos contos tradicionais. Isto situa este espaço textual como um ponto que poderia dificultar a realização de intervenções, já que o controle dos acontecimentos por parte dos próprios leitores depende da relação com um relato bastante peculiar dentro do gênero.

Para além desta questão da diferença dos espaços com mais ou menos intervenções por parte dos comentaristas, a análise dos processos envolvidos em ambos os casos permitiu identificar que a ação de comentar um texto alheio proporcionou que as crianças colocassem em jogo importantes ações leitoras e escritoras, fundamentais para qualquer usuário das práticas de linguagem. Entre elas, destacamos:

- Leitura cuidadosa do texto analisado, buscando compreender o sentido construído – ou não – pelos autores do texto;
- Discussão oral sobre o que deveriam selecionar para realizar uma intervenção no texto, tanto do ponto de vista do trecho no qual originar o comentário quanto da pertinência de realizar uma intervenção ou não;
- Manejo da ferramenta tecnológica utilizada para realizar a produção escrita;

- Elaboração escrita do comentário selecionando palavras e expressões adequadas de forma a conseguir uma comunicação eficiente daquilo que desejavam compartilhar;
- Atuação como escribas e ditantes enfrentando diferentes desafios leitores e escritores;
- Releituras constantes da escrita do comentário, elaborando possíveis ajustes;
- Argumentação oral constante para fundamentar suas opiniões.

No caso dos revisores do texto o processo claramente é mais dinâmico e a proposta encerra-se mais rápido, se comparado ao processo dos comentaristas, o que não quer dizer que não vivem intensos momentos de aprendizagem. Isso fica explícito na constatação de que mesmo quando recebem comentário diretos, as trocas orais mostram a potencialidade deste espaço de troca com um leitor alheio.

Laura e Lucas, por exemplo, observam o comentário direto “*está faltando a parte que a moça pede a água*”, algo que os autores parecem concordar rapidamente:

Lucas - eu estou contando / tem mais de um (refere-se à quantidade de comentários) / é (?) / você quer muito (?) // “está faltando a parte que a moça pe...”

Laura - “pede água”

Lucas - é / é verdade / olha

Laura - aonde (?) / “o ra...” verdade

Lucas - então / vai / vai / vai // água / olha / elas fizeram do lado errado / esse é o lado errado (apontando para a escrita de “faltando”, que está registrada no comentário como “fal tando”)

O processo de escrita, porém, não é linear, mas sim leva os alunos a produzirem algumas versões em sua revisão:

Tabela 7: Organização das diferentes modificações realizadas pelos autores do texto durante a revisão, a partir do trecho no qual receberam um comentário.

Ações	Inserção	Como fica o trecho
1ª ação	água	“cor vermelho água ele não pôde”
2ª ação	um copo de água	“cor vermelho um copo de água ele não pôde”
3ª ação	a moça pediu um copo de água	“cor vermelho a moça pediu um copo de água ele não pôde”

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da investigação

O acompanhamento deste percurso mostra que Laura e Lucas realizam as inserções do final da frase para o começo, ou seja, ao invés de começarem pela escrita de “a moça”, seguindo com a ação, começam por “água” e inserem o que é anterior a isso, algo que alcançam por meio das releituras. A transcrição para a realização da 3ª ação mostra como o processo de inserir algumas poucas palavras envolve uma troca intensa:

Laura - vermelha

Lucas - “co... / um...”

Laura - “vermelho / um copo de água / ele não pôde...”

Lucas - olha / acho que pôs no errado

Laura - onde (?)

Lucas - “vermelho / copo... / um copo de água” (?) / hum

Entrevistadora - “saiu uma moça de olhos da cor verdes e cabelos da cor vermelho / um copo de água (...)”

Laura - não sei

Lucas - isso eu não sei / me desculpa

Entrevistadora - o que está errado / Lucas (?)

Lucas - eu estou sentindo alguma coisa / mas onde põe o espaço (?)

Entrevistadora - aqui / olha (aponta para a barra de espaço do teclado)

Laura - “um copo de água / por favor” / está escrito // “a moça pediu...”

Lucas - tem que ter o espaço (aperta a barra de espaço após a palavra “vermelho” e escreve “a moça pediu”)

Laura - “um copo de água”

Lucas - pronto

Assim, no caso dos revisores, observamos que ocorrem processos leitores e escritores, alguns semelhantes ao realizados pelos colegas que enviaram comentários em seu texto, e outros distintos. Eles também realizam, como os comentaristas, discussões orais importantes para decidir se, e o que revisariam; também precisam lidar com o manejo da ferramenta tecnológica, inserindo os trechos revisados diretamente no computador, bem como também fazem releituras constantes, neste caso do texto modificado a partir das contribuições realizadas. A grande diferença está na leitura, já que o que orienta os revisores não é a leitura do texto na íntegra, como ocorre com os comentaristas, mas

sim a dos comentários, ou seja, eles orientam a leitura ao observarem uma intervenção dos colegas e, a partir dela, fazem leituras dos trechos do texto comentado.

Conclusões

Nossa investigação procurou compreender, dentro de suas possibilidades e consequentes limitações, como um desafio desconhecido pelos alunos de 2º ano, a realização de comentários por escrito em um texto de outros colegas, poderia potencializar suas reflexões sobre a língua escrita. O acompanhamento das vivências de 12 crianças de 7 e 8 anos de idade oferece alguns indícios relevantes que comprovam o quanto olhar e analisar outro texto, que não o próprio, sim permite colocar em jogo uma variedade de recursos leitores e escritores importantes para a formação dos alunos e alunas.

A partir de todas as análises realizadas podemos concluir que ter o desafio de comentar o texto escrito por outro colega, sendo inclusive um texto diferente daquele produzido por si mesmo, é uma proposta possível desde que garantidas condições específicas nas quais as crianças estejam imersas em um contexto de leituras e escritas com sentido e significado. Também podemos perceber que esta proposta não é unicamente uma tarefa pontual, na qual basta observar o texto e comentar; para realizá-la é preciso ler muito além do texto em si, e muita escrita se mobiliza para além daquela que será lida pelos autores do texto. Também notou-se que, mesmo com uma diferença de qualidade entre as produções iniciais, todas as duplas conseguiram mobilizar uma diversidade de saberes de enorme riqueza para o processo de formação leitora e escritora. Isto confirma o que tantas investigações apontam: de que a produção final de uma criança não contempla a totalidade de suas possibilidades e saberes, já que ler e escrever são processos complexos e nos quais entram em jogo conhecimentos que nem sempre são “concretizáveis” unicamente por meio de um texto.

Outro ponto importante da investigação relaciona-se ao uso de meios digitais. O fato deles terem sido inseridos contribuiu para a interlocução entre as crianças, já que, ao estarem distantes geograficamente, puderam trocar suas escritas entre si com grande agilidade; ao mesmo tempo é importante considerar que a mudança de um suporte implica considerar novos desafios e novas formas de realizar leituras e escritas. Este ponto reforça a necessidade de novas investigações sobre o uso de meios digitais, permitindo compreender ainda mais profundamente quais são os novos desafios enfrentados em sala de aula, que, unidos aos desafios habituais de leitura e escrita, trazem um contexto no qual é preciso adentrar-se para potencializar cada vez mais os espaços de aprendizagem.

Com relação ao suporte essencial utilizado na investigação para compreendermos melhor as ações infantis, a oralidade, percebemos que é possível ampliar consideravelmente os caminhos a serem



percorridos com este tema, por vezes relegado ao uso mais espontâneo e não analítico, dentro da escola. Ao buscarmos entender como estas trocas orais estabelecidas pelas palavras ditas, não necessariamente escritas, aconteceram, pudemos constatar que há muito mais aprendizagem para além do produto final. E que é função da escola conseguir cada vez mais aprofundar o olhar e garantir que as trocas orais tenham espaço e valor pedagógico, e não só espontâneo, no cotidiano escolar.

Ainda que seja um enorme desafio acompanhar e recuperar o oral, e que isso ofereça, como no caso desta investigação, um panorama complexo de análise de transcrições, é essencial poder seguir realizando esta reflexão de forma a ampliar a compreensão do processo que as crianças atravessam e no qual interferem fatores que por vezes não podem ser materializados por uma tecla ou um lápis, e que estão no que se diz e no que se escuta, e na relevância de terem espaço e tempo para este dizer, argumentar, ouvir e ponderar.

É fundamental, assim, que sigam-se construindo propostas didáticas que considerem um olhar processual para a produção textual. Os resultados desta investigação reforçam como escrever algo relativamente curto, de duas páginas, ou escrever um comentário ainda mais breve, de duas linhas, envolve complexos processos que devem ser planejados e organizados com cuidado. As situações aqui observadas na investigação foram acompanhadas, mapeadas, e, em sala de aula, se inseridas e consideradas pelos docentes, podem fomentar espaços de tematizações e ampliações que poderão apoiar a construção de saber por parte dos alunos e alunas de um grupo.

Destacamos especialmente a relevância da categorização de comentários diretos e indiretos e seus impactos na revisão textual. Foi possível notar a maior incidência do primeiro tipo de comentário, o direto, e a percepção de que ele é fonte de maiores possibilidades de interpretação e atuação revisora por parte dos autores do texto. Quando pensamos nos comentários indiretos, que, como vimos aqui, são mais abertos, e com muitos espaços interpretativos (consideremos, por exemplo, tudo que uma criança pode interpretar ao ler de seu colega o comentário “tomem mais cuidado com as letras”), é importante destacar que se concretiza uma dificuldade importante dos alunos na interpretação dos mesmos, ou seja, eles não se mostram frutíferos para o objetivo de alterações e entradas revisoras na produção textual.

Estes elementos não são apenas constatações, mas sim devem ser considerados de forma efetiva, juntamente com as inúmeras contribuições das investigações realizadas no âmbito da produção textual, para a elaboração, reflexão e até mesmo revisão das propostas didáticas em curso. Devemos constantemente avaliar e utilizar estas contribuições para realizar os ajustes didáticos necessários dentro da escola, que garantam, sempre, o avanço na aprendizagem de nossos alunos e alunas.



REFERÊNCIAS

BLANCHE-BENVENISTE, C. **Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura**. Barcelona: Gedisa. 1998.

CASTEDO, Mirta. Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tese (Doutorado). **Tesis de Doctorado**. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Cinvestav, México, 2003.

FERREIRO, Emilia; LUQUEZ, Sonia. La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. **Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y vida)**, v. 24, n. 2, p. 50-61, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

GALABURRI, María Laura. La transformación de contenidos en la continuidad de las situaciones didácticas de revisión de textos. **Dissertação** (Mestrado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2004.

KRISCAUTZKY, Marina. Seleccionar información en internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información. **Tese** (Doutorado) - Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV-IPN, 2014.

PELÁEZ, M.A. La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales. **Tese** (Doutorado). 2016. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

PERELMAN, F.; ESTÉVEZ, V. **Herramientas para enseñar a leer y producir en medios digitales**. Buenos Aires: Aique, 2014.

TOLCHINSKY, Liliana. **A aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

Recebido em: 10 de julho de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA

ELAINE C. R. GOMES VIDAL

Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre e Doutoranda em Psicologia, Linguagem e Educação pela Faculdade de Educação da USP. Grupo de Pesquisa Novas Arquiteturas Pedagógicas. Docente da Universidade São Judas Tadeu. Brasil. ORCID: 0000-0003-0320-217.
E-mail: elainecrgvidal@gmail.com

SILVIA M. GASPARIAN COLELLO

Universidade de São Paulo (USP). Doutora e Livre Docente pela Faculdade de Educação da USP. Docente da Pós-graduação na FEUSP. Grupos de Pesquisa: NAP e CEMOrOc. Brasil.
ORCID: 000-002-8813-8092. E-mail: silviacolello@usp.br. www.silviacolello.com.br

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA

Partindo do problema do desempenho insuficiente nas habilidades de escrita de estudantes brasileiros, o artigo tem o objetivo de apresentar uma pesquisa sobre o papel da interação entre adulto e criança na construção do conhecimento ortográfico. Para tanto, recupera parte de um estudo de caso longitudinal em curso, realizado com alunos de uma escola privada em Santos/SP, em cinco etapas entre o 2º e o 4º ano do Ensino Fundamental (período em que o escrever corretamente passa a ser um foco especial de conquista cognitiva e, conseqüentemente, de ensino). Valendo-se do referencial teórico dos estudos psicogenéticos e histórico-culturais (a concepção das crianças como sujeitos ativos e protagonistas da aprendizagem; a língua como prática social e a interação como favorecimento da aprendizagem), o estudo centrou-se na problematização, feita de modo interativo, sobre as formas de escrever. Realizada a partir de dois eixos de atividade (ditado de palavras e reescrita de contos), a coleta de dados visou apreender a compreensão das estratégias infantis ou das reflexões empreendidas na busca de referências para a correção da escrita, chegando, assim, a quatro categorias: a escrita validada pela pauta sonora, a validação da escrita com base em alguém mais experiente (um “interlocutor autorizado”), o apoio na imagem visual da palavra e, finalmente, a evocação da norma ortográfica. Embora essas categorias estejam sempre presentes nos diferentes estágios de escolaridade (e de conhecimento), a análise quanti-qualitativa dos dados evidenciou o predomínio de umas sobre as outras que, em movimentos ascendentes e descendentes, marcam um percurso de crescente autonomia e consciência metalinguística. A partir da compreensão sobre os processos cognitivos do conhecimento ortográfico – a variedade das estratégias de escrita ou de validação da escrita e caminhos de progressão –, é possível vislumbrar algumas implicações pedagógicas que subsidiam a revisão de práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Língua escrita. Processos cognitivos. Ortografia. Práticas interativas.

THE CONSTRUCTION OF ORTHOGRAPHIC KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF ADULT-CHILD INTERACTIONS

Considering the issue of the poor performance of Brazilian students when it comes to writing skills, this article aims to present a research about the role of the interaction between adults and children in the construction of orthographic knowledge. In order to do so, it recovers part of an ongoing longitudinal case study which took place in Santos/SP with students at a private school in 5 stages between the 2nd and 4th grade of Elementary School (period when writing correctly becomes the focus of cognitive achievement; therefore, focus of the teaching). Using the theoretical framework of psychogenetic and historical-cultural studies (the concept of children as active subjects and the student-centered learning; language as social practice and interaction to benefit the learning experience), the study focused on the problematization of different writing ways. Data collected from two axes of activity (a dictation and from the rewriting of short stories) aimed to apprehend the understanding of children’s strategies or reflections undertaken in the search for references for the correction of writing, coming, as a consequence, to four different categories: the writing validated by the sound score, the validation of the writing based on someone more experienced



(an “authorized interlocutor”), the support in the visual image of the word and, finally, the evocation of the orthographic rules. Although these categories are always present in the different stages of education (and knowledge), the quantitative and qualitative analysis of the data showed the predominance of one over the other which, in upward and downward movements, mark a path of increasing autonomy and metalinguistic awareness. From the understanding of the cognitive processes of orthographic knowledge - the variety of writing strategies or writing validation and progression paths - it is possible to glimpse some pedagogical implications that support the revision of pedagogical practices.

Keywords: Written language. Cognitive processes. Orthography. Interactive practices.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO EN EL CONTEXTO DE LAS INTERACCIONES ADULTO-NIÑO

Partiendo del problema del rendimiento insuficiente en las habilidades de escritura de los estudiantes brasileños, el artículo tiene como objetivo presentar una investigación sobre el papel de la interacción entre adultos y niños en la construcción del conocimiento ortográfico. Con este fin, recupera parte de un estudio de caso longitudinal en curso, llevado a cabo con estudiantes de una escuela privada en Santos/SP, en cinco etapas entre el segundo y cuarto año de educación primaria (período en el que el acto de escribir correctamente se convierte en un enfoque especial del logro cognitivo y, en consecuencia, de la enseñanza). Partiendo del marco teórico de los estudios psicogenéticos e histórico-culturales (la concepción de los niños como sujetos activos y protagonistas del aprendizaje; el lenguaje como práctica social y la interacción como un conducto para el aprendizaje), el estudio se centró en la problematización, hecha de manera interactiva, sobre las formas de escribir. Basado en dos ejes de actividad (dictado de palabras y reescritura de cuentos), la recopilación de datos tuvo como objetivo comprender la estrategia de los niños o reflexiones emprendidas en la búsqueda de referencias para la corrección de la escritura, alcanzando así cuatro categorías: la escritura validada por la sonoridad; la validación de la escritura basada en alguien más experimentado (un “interlocutor autorizado”), el soporte en la imagen visual de la palabra y, finalmente, la evocación de la norma ortográfica. Aunque estas categorías siempre están presentes en las diferentes etapas de la educación (y el conocimiento), el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos mostró el predominio de uno sobre el otro, que en los movimientos ascendentes y descendentes, marcan un camino de mayor autonomía y conciencia metalingüística. A partir de la comprensión de los procesos cognitivos del conocimiento ortográfico (la variedad de estrategias de escritura o validación de escritura y caminos de progresión), es posible vislumbrar algunas implicaciones pedagógicas que respaldan la revisión de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: lenguaje escrito. Procesos cognitivos. Ortografía. Prácticas interactivas.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO NO CONTEXTO DAS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA

Introdução

A escola, como instituição social responsável pela transmissão cultural intergeracional, tem, entre suas principais funções, o ensino da língua escrita. Considerada uma das aprendizagens primordiais a todo estudante, a escrita constitui-se, a um só tempo, objeto de ensino e instrumento de aprendizagem (COLELLO, 2012). Afinal, além de os alunos precisarem aprender a ler e escrever para a sua constituição pessoal, social e política, o conhecimento da escrita é uma importante via de acesso para outros conhecimentos.

Apesar da valorização do ensino da escrita ser uma constante em diferentes períodos da história da educação, a prática pedagógica foi consubstanciada de diversas formas e com diferentes ênfases. No fulcro dessa diversificação está o modo como, em diferentes momentos e por diferentes autores, foi concebida essa aprendizagem, ora mais centrada em aspectos notacionais (o como se escreve), ora na dimensão discursiva (o como se organiza a linguagem escrita), ambos inerentes à atividade de escrever. Barcellos (2013), ao analisar a história do ensino de língua no Brasil, identifica três encaminhamentos pedagógicos distintos. O modelo Prescritivo prioriza a norma culta, levando o aluno a substituir seus padrões linguísticos por produções pautadas em regras de suposta correção linguística, como no Brasil Colônia (com o propósito de impor aos indígenas um modo correto de falar), ou no Império (que se valia do modelo europeu de educação). O modelo Descritivo, vinculado ao surgimento da linguística como ciência no período da República, sem a pretensão de interferir no comportamento linguístico do sujeito, chama a atenção para os modos de funcionamento da língua. Finalmente, em meados do século XX, na esteira dos estudos psicogenéticos e histórico-culturais, o modelo Produtivo postula o ensino de novas habilidades linguísticas, ampliando a apropriação da língua, as suas possibilidades de uso, de reflexão metalinguística e de trânsito na cultura escrita. Nessa perspectiva, a exploração dos aspectos notacionais e discursivos aparecem de modo articulados e equilibrados.

Em que pese a orientação oficial por um ensino produtivo, os indicadores insatisfatórios obtidos pelos alunos brasileiros em diferentes avaliações (Prova Brasil e PISA, entre outros) de-



monstram que a aprendizagem da língua está aquém das metas desejáveis, o que se explica por fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e geográficos, com destaque para a dimensão pedagógica (COLELLO, 2012).

A esse respeito, vale apontar para os descompassos, bastante frequentes, entre o ensino e a aprendizagem e entre as diretrizes curriculares e a prática pedagógica. No primeiro caso, como se sabe, o aprendido nem sempre corresponde ao ensinado e este, por sua vez, pode não levar em conta os saberes já conquistados pelos sujeitos ou as dinâmicas de construção cognitiva. Nas palavras de Weisz e Sanchez (2001, p. 65):

O processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino, pelo professor. São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o do processo de aprendizagem é o aluno.

O segundo caso - distanciamento entre as diretrizes pautadas pelo modelo Produtivo e as práticas pedagógicas - parece ser uma constante, tendo em vista que a singularidade das instituições e a condição histórica e idiossincrática dos professores marcam um estado nebuloso das próprias concepções de ensino. Em função disso, a análise da escola contemporânea demonstra como os três modelos – Prescritivo, Descritivo e Produtivo - convivem simultaneamente, com diferentes ênfases e graus de influência sobre o desenvolvimento do currículo. Em muitos casos, o foco excessivo na metalinguagem descontextualizada compromete os efetivos propósitos comunicativos, prejudicando o sentido da aprendizagem, como destaca Geraldi (2006, p. 45):

[...] o mais caótico da situação atual do ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que nem sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise dessa variedade – com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Esse cenário justifica o interesse em compreender, ainda mais e melhor, o modo como as crianças aprendem a leitura e a escrita e, por essa via, repensar os procedimentos de ensino. No caso da presente pesquisa, entendendo a dimensão notacional como parte integrante do complexo

desafio de produção textual e de formação do usuário competente da escrita, o objetivo é analisar a construção da ortografia. Apresentando resultados parciais de uma investigação mais ampla¹, os dados analisados neste artigo procuram apresentar especificamente o papel da interação entre adultos e crianças na especificidade dessa trajetória cognitiva. Para tanto, partindo da explicitação da estrutura e metodologia adotadas na pesquisa, faremos uma exposição das categorias de respostas infantis mediadas pela intervenção da pesquisadora. Na sequência, será apresentada, através de análise quanti-qualitativa, a progressão dos alunos ao longo de três anos de escolaridade. Finalmente, a título de conclusão, serão discutidas possíveis implicações pedagógicas decorrentes desses achados.

Metodologia da pesquisa e perspectivas de análise

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede privada, situada em Santos/SP. A instituição, cuja comunidade é formada por crianças e famílias de classe média, apresenta-se como escola construtivista. O Projeto Político-Pedagógico pauta-se pelo ensino da língua baseado em práticas sociais de leitura e escrita, com atividades didáticas elaboradas pela própria equipe pedagógica.

A pesquisa, realizada em cinco etapas com um intervalo de 6 meses entre si (1º semestre do 2º ano; 2º semestre do 2º ano; 1º semestre do 3º ano; 2º semestre do 3º ano e 1º semestre do 4º ano do Ensino Fundamental), assume caráter longitudinal, estudando um grupo de 12 a 18 sujeitos (dependendo da variação no número de alunos da turma). A investigação, portanto, ocupou-se de um período escolar em que as crianças, tendo dominado o sistema alfabético, passam a enfrentar os desafios ortográficos com maior frequência. A esse respeito, vale lembrar que

Se na história da humanidade os sistemas de escrita alfabética surgiram antes das normas ortográficas, algo semelhante ocorre no desenvolvimento individual. A criança inicialmente se apropria do sistema alfabético: num processo gradativo, descrito pelas pesquisas da psicogênese da escrita, ela aos poucos domina a “base alfabética”. [...] O que o aprendiz nessa fase ainda não domina, porque desconhece, é a norma ortográfica. Ele pode já ter notado algumas incongruências de nosso sistema alfabético, [...] mas ainda não internalizou as formas escritas que a norma ortográfica convencionou serem as únicas autorizadas. (MORAIS, 2003, p. 20-21)

Para analisar os procedimentos de interação entre adulto e criança, as cinco etapas de coleta de dados mantiveram os mesmos procedimentos, incidindo sobre dois tipos de atividades realizadas individualmente, coletados respectivamente em duas sessões na mesma semana:

1 Tese de doutorado, “A aprendizagem da ortografia sob o viés das práticas interativas”, de Elaine Cristina R. Gomes Vidal, em fase final de elaboração, a ser apresentada na Faculdade de Educação da USP em 2020. A pesquisa original procura compreender a construção do conhecimento ortográfico a partir de diferentes etapas de aprendizagem, contextos de produção da escrita e modos de interação.



a) *Escrita de palavras*: ditado individual de uma lista de palavras contextualizadas pela leitura prévia - feita pela pesquisadora - de um conto de fadas (“A princesa e o grão de ervilha”).

As palavras selecionadas para a lista a ser ditada para as crianças obedeceram ao critério das categorias de dificuldades ortográficas. Entre tantas classificações possíveis, para fins deste trabalho, optou-se pela classificação proposta por Nóbrega (2013): regularidades diretas (subdivididas em interferência da fala na escrita; oposição entre consoantes surdas e sonoras e representação de sílabas não canônicas); regularidades contextuais e irregularidades. Para cada um desses critérios foram selecionadas três dificuldades ortográficas diferentes, elegendo-se uma palavra para cada uma delas. Desta forma, chegou-se à seguinte seleção de palavras.

Quadro 1 - Critérios de seleção das palavras do conto que foram ditadas

Categoria da dificuldade		Dificuldade ortográfica	Palavras selecionadas
Regularidade – Interferência da fala na escrita	1	Troca de – E > - I	Príncipe
	2	Troca de – L > - U	Calcanhar
	3	Ditongação em sílabas travadas por /s/ (acréscimo de – I)	Veze
Regularidade – Oposição surda/sonora	4	P/B	Sapatos
	5	T/D	Tempestade
	6	F/V	Certificar
Regularidade – Representação de sílabas não canônicas	7	Omissão ou substituição da consoante líquida do ataque	Grão
	8	Inversão da consoante líquida do ataque ou da consoante da coda	Encontrara
	9	Omissão do H em dígrafos	Ervilha
Regularidade contextual	10	M antes de P e B	Relâmpago
	11	R/RR	Horrível
	12	S/SS	Disse
Irregularidade	13	CH/X em contextos arbitrários	Colchões
	14	G/J em contextos arbitrários	Exigente
	15	C/Ç/S/SS/SC/XC em contextos arbitrários	Nasceça

b) Reescrita individual de um texto: reescrita de um texto conhecido, já utilizado na sessão anterior (contextualizado, portanto, pela leitura prévia da pesquisadora), com o propósito de ler o texto elaborado para outra turma (consigna dada como garantia de um contexto de produção e de um destinatário para nortear a escrita).

Em cada sessão, gravada em vídeo e posteriormente transcrita, foram utilizadas três estratégias para a coleta de dados: observação participante (com interações problematizadoras, previamente previstas, com o objetivo de gerar reflexão sobre a ortografia das palavras), observação não-participante (com o objetivo de captar os mecanismos de decisão da criança por uma determinada grafia) e análise documental (considerando o processo interlocutivo e a produção final).

Para se evitar, por um lado, intervenções em todas as escritas (o que poderia tornar a tarefa cansativa para as crianças), ou, por outro, que cada intervenção fosse vista pelos alunos como um indício de que a palavra estava grafada de modo incorreto (o que poderia ocorrer caso fossem feitas intervenções em todas as situações de erro), optou-se por um procedimento padronizado de intervenções nas sessões do ditado das cinco etapas de coleta. A cada dificuldade ortográfica, a pesquisadora escolheu uma das três palavras da lista para fazer a intervenção. No que diz respeito ao foco da intervenção, a escolha recaiu prioritariamente, mas não exclusivamente, sobre palavras que continham erros ortográficos. Nos casos em que mais de uma palavra da mesma categoria contivesse erro, ou que nenhuma das três os apresentasse, a escolha foi aleatória.

Todas as intervenções foram realizadas após o término do ditado ou da reescrita. Durante sua produção, a pesquisadora manteve-se o mais “neutra” possível, sempre “devolvendo” à criança as perguntas que eventualmente surgiram, respondendo, por exemplo: “Com que letra você acha que é?”; “Escreva do seu melhor jeito” etc.

Na medida do possível, as intervenções apoiaram-se em consignas-padrão (problematizações) que já induziam a criança à reflexão sobre a natureza do erro ortográfico, conforme o Quadro a seguir.



Quadro 2 – Padrão das intervenções feitas na escrita de lista de palavras

	Categoria da dificuldade	Intervenções planejadas
1	Interferência da fala na escrita	“Você escreveu [palavra X] do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa poderia ser uma delas?”
2	Oposição surda/sonora	“Você escreveu [palavra X] assim [<i>mostrar à criança sua própria escrita</i>]. Eu vou te mostrar como se escreve uma outra palavra [<i>mostrar à criança a escrita convencional de uma outra palavra contendo a sílaba que ela errou, na mesma posição</i>]. Observando essa outra palavra, você mudaria alguma coisa na sua escrita?”
3	Representação de sílabas não canônicas	“Se eu disser que nessa palavra está faltando uma letra [nos casos de omissão; nos casos de substituição, dizer que <i>tem uma letra errada</i> ; se for caso de inversão, dizer que <i>tem letras com a posição trocada</i> e, nos casos de acréscimo, dizer que <i>tem uma letra a mais</i>], você consegue descobrir qual é?”
4	Regularidade contextual	“Olhando para as letras que vêm antes e depois do [mostrar a letra errada], você mudaria o jeito de escrever a palavra?”
5	Irregularidade	“Uma outra criança escreveu essa palavra assim [mostrar a escrita convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?”

Já nas sessões de reescrita de textos das cinco etapas, a pesquisadora buscou, no texto da criança, uma palavra com cada tipo de dificuldade ortográfica para realizar a intervenção (ainda que não fossem palavras presentes na lista da primeira entrevista). Mais uma vez, privilegiou-se, sempre que possível, palavras escritas com erros ortográficos. As intervenções seguiram o mesmo padrão das consignas propostas nas sessões de ditado. Na escrita textual, porém, outra dificuldade ortográfica poderia surgir: problemas na segmentação (hipo ou hipersegmentação). Nesse caso, a pesquisadora fez intervenções como: “Nesta linha, deveriam existir [X] palavras. Vamos contar quantas tem? Por que será que tem X [colocar a quantidade] palavras a mais [ou a menos]? O que você mudaria?”

Com esses procedimentos, buscou-se promover reflexões pertinentes para a compreensão sobre os processos infantis de construção do conhecimento ortográfico.

Para fins de análise, buscou-se, nas respostas para as interações com o adulto, estratégias de referência ou de reflexão para a correção linguística, a evolução longitudinal ao longo das cinco etapas e a comparação entre índices de desempenho nos dois tipos de atividades (palavras ditadas e reescrita de textos).

Respostas infantis às interações com o adulto

Em uma perspectiva que privilegia a construção do conhecimento, mais do que observar o resultado final, importa compreender o percurso que levou até ele. Por trás dos “erros” infantis, é preciso identificar a lógica que os subsidia. Tal como as hipóteses sobre a escrita que as crianças desenvolvem antes de se apropriarem da base alfabética, é razoável supor que, antes de se apropriarem das normas ortográficas, elas também realizam tentativas lógicas de escrever “corretamente”, tentativas que, longe de ser aleatórias, têm a sua lógica ou razão de ser.

Do ponto de vista heurístico, é muito mais rentável supor que tudo o que a criança diz, tudo o que faz, quando fala ou quando se cala, tem motivo. Busquemos o sentido de suas palavras e de seus silêncios. E, principalmente, esqueçamos por um momento que nós “já sabemos” as respostas; enfim, as respostas interessam menos que o caminho para se chegar a elas (FERREIRO, 2001, p. 24)

Sob esta óptica, antes de analisar o quanto as interações com a pesquisadora levaram os alunos a modificar o modo como escreviam, importa considerar as respostas que as crianças deram às intervenções feitas, o que permitiu o delineamento de quatro categorias a partir de tendências comuns nas justificativas evocadas pelos alunos.

a) Escrita a partir da pauta sonora

Embora a escrita não seja um código com correspondência biunívoca entre grafemas e fonemas, as crianças recém-alfabetizadas, que vêm de um processo intenso de fonetização da escrita para compreensão da base alfabética, tendem a buscar uma regularidade nessa relação. Segundo Nóbrega (2013), é comum que crianças, nessa fase, escrevam operando com o valor de base dos grafemas, ou seja, atribuindo a cada letra somente aquele fonema que ela representa com maior frequência. Seguindo essa tendência, as crianças justificaram sua escrita (bem como sua posterior opção por alterá-la ou não a partir da intervenção realizada) relacionando os grafemas ao modo como o “escutam”. Em algumas das respostas dessa categoria, essa regularidade foi buscada pelo critério de valor de base das letras utilizadas. Em outras, embora não utilizassem o valor de base, a



pauta sonora continuava sendo o fator de maior influência na decisão sobre o modo de grafar as palavras, orientando também as reflexões metalinguísticas. Eis um exemplo dessa categoria no ditado:

[Maitê escreve “sertificar” para “certificar” e a pesquisadora diz que vai escrever outra palavra para que ela observe e veja se, a partir dela, quer mudar sua escrita. A pesquisadora, então, escreve “cebola”, de modo a abrir outra possibilidade de escrita para o fonema inicial da palavra em questão].

P: E então, eu escrevi cebola assim. Você acha que essa palavra ajuda você a escrever certificar?

M: O que tem a ver “certificar” com “cebola”? “Certificar...” [Fica pensativa por alguns segundos].

Acho que você está pensando que o meu jeito está errado, porque tem som de C no começo. Mas gato tem som de GA e é com G, não é com H. Então, está diferente do som, mas está certo. E acho que cebola é assim [escreve SEBOLA], porque do jeito que você escreveu, fica “QUEBOLA”.

1ª etapa de coleta de dados – Ditado de palavras

Como exemplo típico dessa categoria, Maitê demonstra claramente que opera com o valor de base dos grafemas, utilizando S para o fonema /s/ e atribuindo ao C o fonema /k/. Sua resposta traz à tona, ainda, uma confusão comumente encontrada na escrita de crianças recém-alfabetizadas, com utilização do H para representação da sílaba “GA”. Maitê explicita como o princípio acrofônico interfere nessa decisão, ou seja, como o nome da letra H pode induzir ao erro nesse caso. Por estar segura da utilização do valor de base, a aluna não aceita modificar sua escrita original.

[Laura escreve “diverdade” para “de verdade”. A pesquisadora mostra à aluna a linha que contém esse erro, onde se lê: “*para saber ce era uma princesa diverdade*”]

P: Nesta linha, deveriam existir 8 palavras. Vamos contar quantas tem? [Contam juntas e encontram 7]. Por que será que tem uma palavra a menos? O que você mudaria?

L: Para saber... é separado, porque é para saber alguma coisa, entendeu? É separado. Se era... podia ser junto? [Escreve “ceera”]. Mas ia ser estranho, ia ficar dois “E” juntos. E a gente fala “se era”, a gente fala assim, dá pra ouvir. Uma é sozinho mesmo, porque é um número. Princesa também é sozinho. Uma princesa. E “diverdade” é sozinho também, não pode ser junto com princesa. Eu não sei porque tinham que ser oito, porque se a gente prestar atenção em como a gente fala, dá pra perceber que são sete mesmo.

1ª etapa de coleta – Reescrita de texto

Na reescrita de textos individuais, essa categoria de respostas também apareceu. Um exemplo é o caso de Laura que, tendo cometido um erro de segmentação, justifica-o com base na sonoridade.

Como se trata de outra natureza de dificuldade ortográfica (segmentação), Laura utiliza também outros critérios para justificar sua escrita: a semântica (“uma é sozinho porque é um número”); a recusa à repetição de letras, provavelmente um resquício de hipóteses anteriores à escrita alfabética, quando as crianças não admitem duas letras iguais lado a lado (“ia ficar estranho, ia ficar dois E juntos”). Note-se, porém, que é a pauta sonora que predomina em suas justificativas (“a gente fala assim”; “dá pra ouvir”; “se a gente prestar atenção em como a gente fala”).

b) Escrita validada por um “interlocutor autorizado”

Na segunda categoria de respostas, encontram-se os casos em que as crianças, para justificarem as suas escritas, baseiam-se predominantemente na escrita de outra pessoa (supostamente “interlocutores autorizados”, que se constituem como referências para a própria escrita, geralmente a professora, mas também a pesquisadora, a mãe ou uma criança mais adiantada), tanto para explicarem suas opções originais, como para justificarem as decisões de modificação. A escrita de Elias é um exemplo representativo dessa categoria:

[Elias escreve “tenpestade” para “tempestade”].

P: Você escreveu tenpestade assim [indica a escrita de Elias]. Eu vou escrever aqui a palavra “tempo” [escreve “tempo” de modo convencional]. Você acha que a palavra “tempo” ajuda você a escrever “tempestade”?

E: Bom, elas começam igual, e eu escrevi o começo de um jeito, e você escreveu de outro. Eu pus o N aqui e você pôs o M. Como você já sabe escrever certo e eu ainda estou aprendendo, é melhor eu arrumar a minha. [Escreve “tempestade”].

5ª etapa de coleta de dados - Ditado de palavras

Elias identificou a diferença entre a sua escrita e a da pesquisadora e, mesmo sem fazer nenhuma reflexão metalinguística ou menção às normas linguísticas e ortográficas, optou por endossar o modo de escrita da pesquisadora, que lhe pareceu mais experiente para orientar sua própria escrita.



No exemplo abaixo, Aline, valendo-se de uma justificativa semelhante à de seu colega Elias, recorreu à autoridade da professora como critério de correção da escrita:

[Aline escreve “esigente” para “exigente”].

P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve “exigente” do modo convencional]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?

A: Uma criança? Mas era uma criança maior ou menor?

P: Do seu tamanho.

Ah... Então não vou mudar, porque minha professora ensinou que só escreve o X quando faz “XÁ”, sabe? Deixa assim mesmo, eu nem conheço essa criança! E a professora sabe mais, né?

3ª etapa de coleta de dados - Ditado de palavras

Em suas respostas, Aline buscou informações sobre o autor da escrita que lhe foi apresentada, de forma a decidir se essa “outra criança” era um locutor autorizado ou não. Com a resposta da pesquisadora, que tentou eliminar o critério de “tamanho” (supostamente atrelado à idade e ao grau de conhecimento), ela preferiu garantir-se na interlocutora supostamente mais autorizada: a professora. A justificativa com base no que a docente “ensina” pareceu-lhe, definitivamente, mais confiável.

Nas produções textuais, outros exemplos dessa categoria surgiram. Um deles é o caso de Milena:

[Milena escreve “gão” para “grão”].

P: Se eu disser que nessa palavra está faltando uma letra, você consegue descobrir qual é?

M: Faltando? Ah é, está faltando o R. [Escreve “grão”]. É uma palavra um pouco difícil, mas a minha professora já me explicou que é assim que se escreve, eu que esqueci.

3ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Nas sessões anteriores, tanto nas escritas de listas quanto de textos, Milena escrevera “grão” de modo convencional. Portanto, é possível supor que seu “erro” tenha, de fato, sido uma distra-

ção, e não um desconhecimento da norma ortográfica. De qualquer forma, para justificar a escrita convencional, ela utiliza a validação da professora, reconhecida como interlocutora autorizada.

c) Escrita baseada em “imagem visual” da palavra

A terceira categoria reúne casos em que as crianças justificaram suas escritas com base na “imagem visual” que já tinham das palavras. Em alguns casos, alegavam já terem visto a palavra em outro contexto ou suporte textual (em um livro, um cartaz, uma placa etc.); em outros, escreviam a palavra de duas maneiras e decidiam a partir da observação, alegando que, “vendo” a palavra, um dos modos lhes parecia “melhor” que o outro. Ao contrário da primeira categoria de repostas, nos quais predominavam os verbos “ouvir” e “escutar”, nessa, predominaram os verbos “ver”, “enxergar” e “olhar”: assim como na primeira categoria, as crianças pediam muitas vezes para a pesquisadora repetir a palavra, para que pudessem discriminar melhor os sons, nesta, elas escreveram muitas vezes as palavras, para que pudessem vê-la. A seguir, um exemplo de resposta desse tipo:

[Elias escreve “pricipi” para “príncipe”].

P: Você escreveu “pricipi” do jeito que a gente fala. Será que existem palavras que a gente fala de um jeito e escreve de outro? Essa poderia ser uma delas?

E: Ah, existem muitas... [Olhando para a sua escrita, coça a cabeça, fica pensativo], Sabe, a gente está estudando a Bela Adormecida, e eu já vi o nome do príncipe Phillip... Eu preciso me lembrar. Ah não, esqueci do E, lá nos contos de fada tem o E e eu coloquei o I! Vou mudar! [Escreve “príncipe”].

1ª etapa de coleta de dados - Ditado de palavras

Neste caso, Elias citou explicitamente o contexto de onde tirou a “informação visual” que subsidia a sua resposta. Mencionou o estudo de um conto visto na escola, buscou um dos personagens como referência e, com base nisso, modificou sua resposta, aproximando-se da escrita convencional (deixando apenas de colocar o acento). A atitude reflexiva até que ele pudesse fazer sua opção gráfica e a expressão de seu rosto ante a descoberta de uma base segura de escrita indicam que, de fato, ele buscava uma referência em “algo” já visto.

Ao citarem outros portadores, outras crianças não se limitaram à esfera escolar, recorrendo também a referências de escritas vistas fora da escola. Erick usa essa estratégia para justificar sua escrita de ervilha:



[Erick escreve “ervilha” de modo convencional, mas, mesmo assim a pesquisadora testa a sua convicção sobre a ortografia da palavra].

P: Se eu disser que nessa palavra tem uma letra errada, você consegue descobrir qual é?

E: Não, eu sei que não tem nenhuma letra errada, porque eu como ervilha, e na lata vem escrito assim, eu sempre vejo, eu enxergo bem e eu me lembrei.

4ª etapa de coleta de dados - Ditado de palavras

Em sua justificativa, Erick recuperou um suporte textual de seu cotidiano, recorrendo à sua memória visual para decidir a grafia da palavra. Mostrou-se seguro da escrita desde o início e, apesar de já ter conseguido explicitar a norma ortográfica de outros termos, aqui, ainda se valeu da referência visual.

Além da busca por lembranças de imagens visuais de escritas já vistas, alguns alunos utilizaram, nessa categoria, outro recurso: escreveram a palavra de duas formas diferentes, numa tentativa de lembrar qual delas lhes parecia mais familiar. Thiago é um desses exemplos:

[Thiago escreve “relanpago” para “relâmpago”].

P: Olhando para as letras que vêm antes e depois do N, você mudaria o jeito de escrever a palavra?

T: Eu quero me lembrar do livro de ciências, quando a gente estudou a diferença de trovão e relâmpago... [Escreve “trovao” e “relanpago”. Logo abaixo, escreve “trovao” e “relampago”. Demora-se observando as duas escritas]. É, acho que assim fica melhor! [Escreve “relampago”].

2ª etapa de coleta de dados - Ditado de palavras

Neste caso, Thiago sentiu a necessidade contextualizar a escrita e visualizar novamente as palavras para resgatar a imagem visual. Ele citou o suporte e o contexto onde a viu (livro didático de Ciências, no estudo de trovões e relâmpagos) e, para decidir, colocou ao lado da palavra “relâmpago” a palavra “trovão”, provavelmente na tentativa de criar um contexto similar àquele em que vira a palavra pela primeira vez.

d) Escrita orientada pela norma ortográfica

A última categoria de respostas é justamente aquela em que as crianças justificaram sua escrita original - e também sua decisão pela mudança ou permanência após as intervenções - com base na norma ortográfica. Lançando mão de reflexões metalinguísticas, elas citaram a existência de regras, ainda que não soubessem explicá-las detalhadamente. A justificativa dada por Ricardo ilustra esta categoria:

[Ricardo escreve “moça” convencionalmente, mas, mesmo assim, a pesquisadora resolveu testar a sua convicção sobre a ortografia da palavra].

P: Uma outra criança escreveu essa palavra assim [pesquisadora escreve “mosa”]. É possível escrever assim? Quem você acha que acertou? Por quê?

R: Não, ela não pode escrever assim, porque senão ia ser que nem “casa”, sabe? A gente não lê /casa/, lê “casa” [contrapondo os fonemas /s/ e /z/]. Então, se ela escreveu assim, a gente ia ler “moza”, tem que ser o C com a cobrinha mesmo.

P: E se a criança escrevesse “mossa”, podia ser?

R: Podia, mas ia ser estranho... É só ela comprar um leite condensado, que ela já ia saber (risos)!

3ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Em sua resposta, Ricardo demonstrou que a imagem visual da palavra também foi um recurso utilizado por ele, já que citou o leite condensado (cuja marca líder - “Moça”- vem estampada em tamanho grande no rótulo). Entretanto, esse critério não foi a principal base de sua resposta. Sem explicitar em termos técnicos, ele conseguiu explicar com muita clareza a norma ortográfica para leitura de S entre vogais, quando o grafema assume o valor do fonema /z/.

Outro exemplo dessa categoria foi a justificativa de Erick, na situação a seguir:

[Erick escreve “tempestade horível” e a pesquisadora mostra a ele sua escrita].

P: Olhando para as letras que vêm antes e depois do R, você mudaria o jeito de escrever a palavra?

E: Ah, lembrei! Já aprendi isso! Não é “horível”, é “horível” [contrapondo os fonemas /r/ e /R/]. Se puser um R só no meio, fica “horível”, eu tinha escrito “horível”... A gente já até colocou isso no caderno de combinados ortográficos.

4ª etapa de coleta de dados – Reescrita de texto

Erick havia escrito a palavra “horível” de modo convencional no ditado de palavras, mas omitiu um R ao redigir o vocábulo em seu texto. Isso indica que, provavelmente, não se tratava do desconhecimento do modo convencional de se escrever. Outro indício de que ele conhecia a palavra foi o fato de ter colocado o H inicial, irregularidade que, em tese, é mais difícil para as crianças do que a regularidade contextual de uso de dois R entre vogais. Ao identificar seu erro, ele foi claro ao lembrar da regra: “no meio fica horível” (embora não tenha mencionado o fato de estar entre vogais, parece perceber isso de modo intuitivo). O menino mencionou ainda o estudo já realizado (“Já aprendi isso”) e citou, inclusive, o “caderno de combinados ortográficos” (estratégia metodológica adotada pela escola para o ensino de ortografia).

Tendo explicitado as categorias encontradas para as justificativas de opções ortográficas, passamos ao estudo dos índices dessas ocorrências ao longo das cinco etapas de investigação.

Percurso das justificativas na progressão do conhecimento ortográfico

A cada etapa, foram obtidas 10 respostas por criança para a intervenção da pesquisadora nas respectivas dificuldades ortográficas (cinco para a sessão de ditado de palavras e cinco para a sessão de reescrita do texto). Como a quantidade de alunos participantes foi diferente a cada etapa, converteu-se o resultado final em índices percentuais, de forma a observar a evolução de cada categoria longitudinalmente:

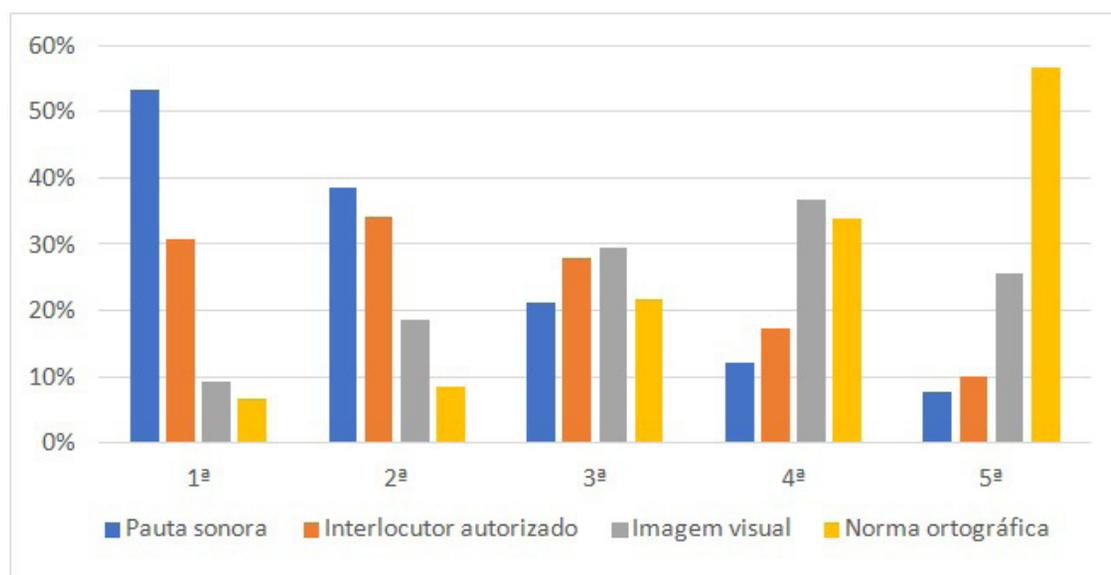
Quadro 3 – Percentuais de respostas por categoria a cada etapa

	Escrita a partir da pauta sonora	Escrita validada por interlocutor autorizado	Escrita baseada na imagem visual	Escrita orientada pela norma ortográfica
1ª etapa	53%	30,80%	9,20%	6,70%
2ª etapa	38,50%	34,20%	18,50%	8,50%
3ª etapa	21,10%	27,80%	29,40%	21,70%
4ª etapa	12,20%	17,20%	36,70%	33,90%
5ª etapa	7,80%	10%	25,50%	56,60%

A evolução de cada categoria de respostas, observada de forma longitudinal, apresenta um percurso linear que, tanto na vertente ascendente como na descendente, e, ainda, nas relações entre

si, parecem bastante compreensíveis na progressão do conhecimento. Aquela em que as crianças justificam sua escrita a partir da pauta sonora apresenta um decréscimo conforme elas avançam na escolaridade: a cada etapa de coleta de dados, a quantidade de respostas dessa categoria diminui. Já os casos em que a escrita é justificada pelos ensinamentos ou exemplos de um interlocutor autorizado apresentam crescimento da primeira para a segunda etapa e, então, passam a decrescer também. Por sua vez, as respostas que se pautam na imagem visual que os alunos têm da palavra apresentam movimento ascendente da primeira à quarta etapa de coleta, diminuindo na quinta. Finalmente, as respostas que justificam a forma de grafar através da explicitação da norma ortográfica apresentam crescimento progressivo ao longo de todas as etapas pesquisa. O gráfico a seguir torna ainda mais explícitos esses percursos.

Gráfico 1 – Evolução longitudinal das categorias de respostas



O gráfico demonstra, de forma inequívoca, o movimento da distribuição das quatro categorias. Nos dois extremos, estão os maiores índices percentuais encontrados: 53% das crianças baseavam-se na pauta sonora para justificar suas grafias na primeira etapa, enquanto 56,6% delas utilizavam a norma ortográfica para explicar suas opções de escrita, na última. Em consonância

com essas tendências, parece compreensível que a terceira etapa de coleta de dados, metade do percurso estudado, tenha trazido uma distribuição mais equitativa entre as categorias de respostas.

Embora nas duas primeiras etapas a maior parte das crianças tenha respondido às intervenções com base na pauta sonora, a diferença percentual registrada nos dois momentos já marca uma redução na segunda etapa. Observe-se também que a diferença entre essa categoria e a segunda maior (escrita validada por um interlocutor autorizado) diminuiu significativamente, chegando quase a uma equivalência na segunda etapa.

Da segunda para a terceira etapa (passagem do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental), registrou-se a mudança da categoria que, a princípio, tinha maior incidência. Na terceira e quarta etapas, enquanto as crianças cursavam o 3º ano, predominaram as respostas baseadas na imagem visual que os alunos tinham das palavras. Essa categoria aumentou durante esse período, passando de uma quase equivalência com a dos interlocutores autorizados na terceira etapa, mas distanciando-se dela na quarta, justamente em função da progressão do conhecimento, que foi se tornando mais autônomo.

A próxima mudança de ano escolar das crianças coincide, mais uma vez, com a mudança na categoria de respostas predominante: na quinta etapa coleta de dados, quando os alunos já se encontravam no 4º ano do Ensino Fundamental, passam a prevalecer as respostas em que os alunos explicitaram as normas ortográficas, uma evidência do crescimento da consciência metalinguística.

Em uma outra possível configuração de análise dos dados, vale destacar a diferença nos índices de acertos nos dois eixos estudados - sempre (em todas as etapas) maior no ditado do que nas reescritas de texto. Essa diferença justifica-se porque, como se sabe, a produção textual, em relação à escrita de palavras isoladas, amplia as frentes de elaboração para as quais os sujeitos devem estar atentos, o que aumenta a complexidade da tarefa. Enquanto no ditado o aspecto notacional é a principal fonte de atenção, na redação, o sujeito deve se preocupar também com a integridade do conteúdo, o fio condutor da narrativa, a organização e coesão do texto, a adaptação ao interlocutor de modo a garantir a sua inteligibilidade etc. Mesmo assim, vale registrar que a diferença do índice de acertos no ditado e na reescrita foi menor nos dois períodos extremos da coleta: na primeira etapa porque a escrita, em si, ainda representava uma grande dificuldade para os alunos (apresentando, portanto, mais erros nas duas atividades); e, pela lógica inversa, na 5ª

etapa, justamente porque nesse momento o escrever estava mais estabilizado (portanto, com menos erros nas duas atividades).

A análise desses percursos parece demonstrar que a progressão dos alunos não se dá somente na mudança nas grafias, quando se aproximam paulatinamente da escrita convencional, mas também no modo como pensam para elaborar e justificar suas escritas, aproximando-se gradativamente dos modos mais convencionais e de reflexões mais autônomas e conscientes. Assim, mesmo com a presença e dispersão de categorias evocadas em cada etapa da pesquisa, fica delineado um *continuum* no processo de aprendizagem com base no que prevalece em cada etapa da escolaridade.

Considerações: dos processos de aprendizagem às implicações pedagógicas

Ainda que de forma não exaustiva, a análise dos dados permite algumas conclusões sobre a construção da ortografia que, como não poderia deixar de ser, remetem a importantes implicações pedagógicas, funcionando como subsídios para se repensar as práticas de ensino. De fato, ao compreender o percurso trilhado pelas crianças em seu processo de aprendizagem da ortografia e suas estratégias na busca de referências ou de procedimentos reflexivos, o professor pode assumir uma postura investigativa, a fim de identificar não apenas o índice de escritas convencionais registrado por seus alunos, mas também - e principalmente - interferir produtivamente na progressão desse conhecimento. Assim, considerando as relações entre processos cognitivos e diretrizes pedagógicas, alguns pontos merecem destaque.

Em primeiro lugar, vale defender a construção do conhecimento ortográfico como um esforço travado com base em diferentes caminhos de elaboração. Trata-se de um processo que, mais uma vez - se considerarmos os estudos de tantos outros aspectos da psicogênese da língua escrita – comprovam a inadequação de princípios ainda arraigados na cultura escolar: “a aprendizagem como um percurso linear, fixo e cumulativo”; “a aprendizagem como consequência direta do ensino”; “o ensino projetado *a priori* e calcado na lógica do adulto, isto é, incapaz de considerar o ponto de vista do sujeito-aprendiz e a sua dinâmica de construção cognitiva”; e “o ensino planejado de modo inflexível, dosado em etapas do mais fácil para o mais difícil”. De fato, quando se coloca a criança no centro da aprendizagem e, no caso específico deste estudo, quando se compreende seus “tateios cognitivos” na busca pela escrita convencional, evidencia-se a complexidade do papel do professor, entendendo a intervenção pedagógica como prática flexível, diversificada, investigativa e construtiva também na perspectiva docente. O desafio do professor não é simplesmente ensinar (como quem apenas transmite



conhecimentos), mas principalmente, em conjunto com seus alunos, colocar-se como um produtor ativo do trabalho em sala de aula.

Nos referidos caminhos de construção do conhecimento ortográfico, observa-se, em segundo lugar, uma tendência de progressiva reflexão, autonomia e abstração linguística. A criança recém-alfabética, que tende a se apegar mais à discriminação auditiva buscando a relação direta fonema-grafema, passa por referências heterônomas (a palavra segundo interlocutores autorizados ou registrada por outros sob a forma de imagem visual), chegando a critérios de compreensão da língua para lidar com a ortografia de modo mais autônomo. A compreensão desse percurso (um verdadeiro *continuum* de progressiva aproximação com o convencional) traz ao professor o desafio de lidar com diferentes critérios de interação, valorizando-os não como etapas sucessivas e previsíveis de ensino, mas como caminhos que se sobrepõem (ainda que com diferentes ênfases) na problematização da língua. Assim, não se pode dizer que exista uma interação adulto-criança melhor ou pior; o que existe é a interlocução inteligente, pensada em diferentes vias, para diferentes alunos e em contextos específicos.

Em terceiro lugar, vale dizer que a progressão da aprendizagem da ortografia não se manifesta apenas pelo aumento do índice de “acertos” na escrita. Conforme avançam, as crianças não apenas escrevem mais vezes de forma convencional, como também alteram e ampliam a maneira como explicam, justificam ou validam o modo de grafar as palavras. Ao longo dessa trajetória, ainda que a escrita não convencional seja baseada em critérios nem sempre eficientes, o simples fato de a criança buscar outros critérios e de ampliar referências pessoais de validação já é, em si, um indício e, ao mesmo tempo, um componente de evolução na medida em que comprova a ampliação de caminhos reflexivos. Assim, justifica-se, na escola, a pertinência de revisão dos mecanismos de acompanhamento e de avaliação dos estudantes, podendo considerar, para além dos acertos e erros, aspectos nem sempre valorizados pelos professores (como são os casos dos processos de elaboração cognitiva ou das descoberta de estratégias que, bem ou mal, sustentam uma opção de escrita).

O quarto aspecto de destaque nos obriga a reconhecer que a assimilação da ortografia não pode ser entendida pela dicotomia estável de “conhecer e aplicar” e “não conhecer e não aplicar”. Isso significa que escrever convencionalmente em um contexto (por exemplo, em um ditado) não garante a correção em todos os contextos (ditados, produções de textos de autoria, reescritas etc.). Na tentativa de explicar essa oscilação, mais uma vez, é preciso considerar o ponto de vista do sujeito: um “escritor” que opera em diferentes planos de reflexão, em diferentes contextos de produção, sempre buscando atender aos apelos do propósito da escrita ou da prática comunicativa. Como frentes de processamento cognitivo, os diferentes conhecimentos sobre a escrita levam algum tempo para

se estabilizarem, e se articularem em produções cada vez mais eficientes. Isso traz ao professor a necessidade de propor atividades diversificadas a fim de estimular/provocar/desafiar o aluno a partir de diferentes demandas e apelos da cultura escrita.

Com base nos aspectos mencionados, fica evidente que, no contexto da sala de aula, partindo da perspectiva dos sujeitos - suas estratégias de busca e de validação da base ortográfica, seus esforços para a ampliação das alternativas reflexivas, seus caminhos de progressão rumo a comportamentos mais autônomos do escrever - justifica uma escola capaz de lidar com a complexidade inerente à língua, visando não apenas a aquisição e apropriação da escrita mas, sobretudo, a constituição do sujeito-autor e o fortalecimento da postura reflexiva em face do conhecimento.

REFERÊNCIAS

COLELLO, Sílvia Mattos. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed: 2001.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Assoeste, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

NÓBREGA, Maria José. **Ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. SP: Ática, 2001.

Recebido em: 20 de julho de 2020.

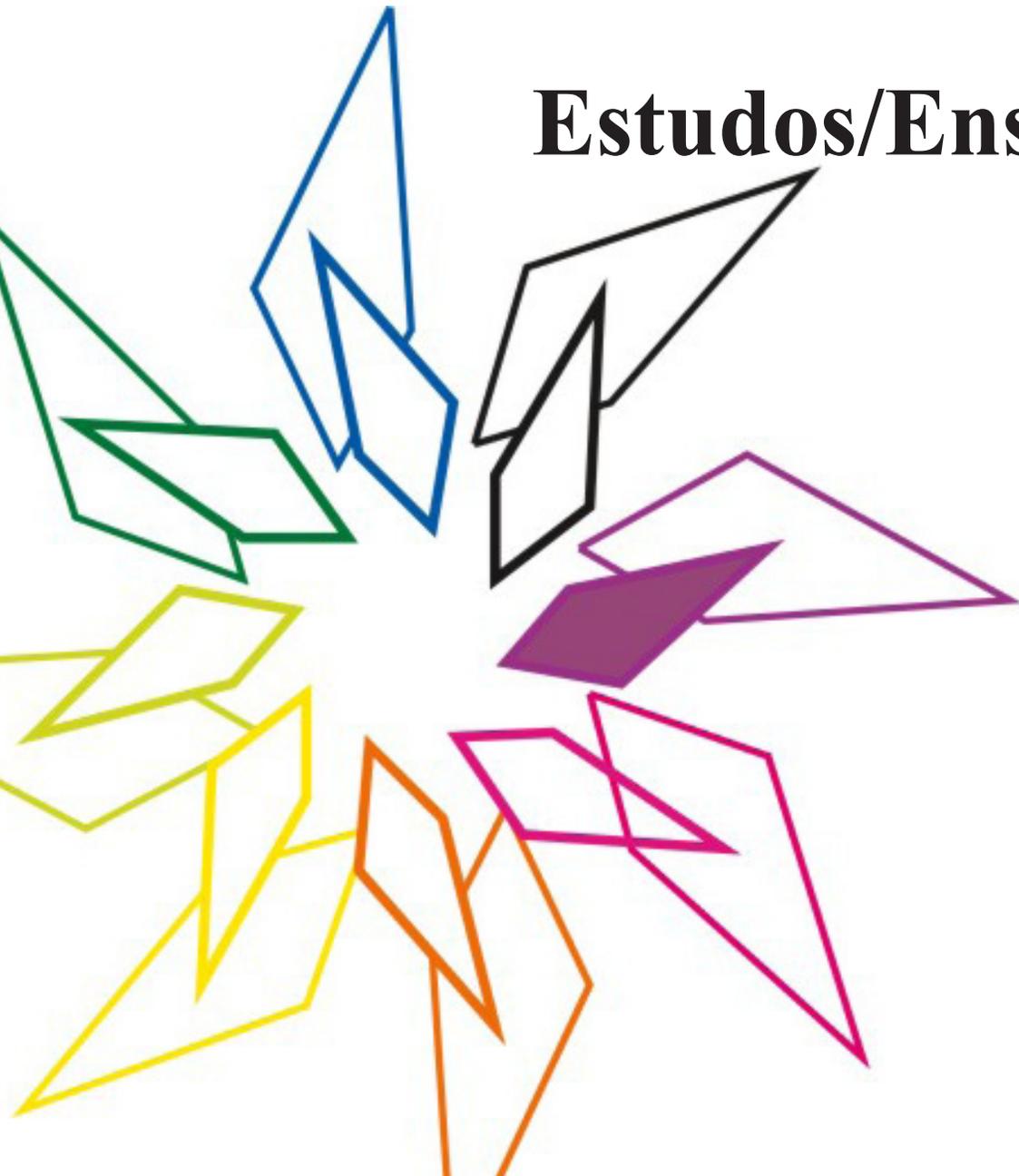
Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Estudos/Ensaaios



GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS INCUMBÊNCIAS IMPOSTAS PELA LEI FEDERAL Nº 13.663/18

LÚCIO JORGE HAMMES

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Doutor em Educação (Universidade do Vale do Rio dos Sinos). Mestre em Teologia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Graduação em Filosofia (Faculdade de Filosofia N Sª da Imaculada Conceição 1988) e em Teologia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Professor Associado da Universidade Federal do Pampa. ORCID: 0000-0003-0658-4628. E-mail: luciojh@gmail.com

ALEXANDRE ZACARIA SEBAJE

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Mestre em Educação (Unipampa). Graduação em Letras com habilitação em Português/Inglês (1999), Direito (2012) e Educação Física (2017). Especialista em Direito Penal e Processual Penal, com capacitação para o Ensino do Magistério Superior. Professor da Rede Pública do Estado-RS. Vice-diretor na Escola Técnica Estadual João XXIII. ORCID: 0000-0002-6360-6603 E-mail: azsebaje@gmail.com

GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS INCUMBÊNCIAS IMPOSTAS PELA LEI FEDERAL Nº 13.663/18

A presente pesquisa, centrada teoricamente na área da Educação, compreende uma investigação de abordagem qualitativa, cujo escopo abrange questões pertinentes a Lei Federal nº 13.663/18 que acrescentou os incisos IX e X ao Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2018). Tais incisos obrigam os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a promoverem medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, bem como estabelecerem ações destinadas à promoção da cultura de paz no âmbito escolar. A pesquisa tem como objetivo contribuir para o debate e a percepção dos gestores escolares no que se refere às novas incumbências impostas pela lei em questão. O lócus da investigação é uma escola de Ensino Médio de Pelotas pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. O corpus analítico emerge de dados obtidos por meio de dois questionários com perguntas abertas, destacando-se a análise de conteúdo como método precípua de tratamento dos dados. Os resultados obtidos indicam a necessidade de qualificar os gestores em educação para que possam, assim, colocar efetivamente em prática as novas disposições. Sugere-se, assim, a inclusão de cursos de formação e capacitação de gestores, a fim de inspirar novas e potentes discussões e construções de saberes acerca das novas diretrizes.

Palavras-chave: Cultura de paz, Conflito, Mediação de conflito, Gestão escolar.

SCHOOL MANAGEMENT AND THE NEW INCUMBENCIES IMPOSED BY THE LAW Nº 13.663/18

The present research, theoretically centered in the field of Education, comprises a qualitative approach investigation, whose scope covers issues concerning the Federal Law n. 13.663/18 which added the subparagraphs IX and X to Art. 12 of the Law of Directives and Bases of Education (BRAZIL, 2018). Such subparagraphs compel the involved parties in the teaching and learning process to foster awareness-raising, prevention and combat measures related to all types of violence as well as set actions to foster the culture of peace in the school environment. The research aims at contributing for the debate and the perception of the school managers concerning the new responsibilities imposed by the law in question. The locus of the investigation is a High School in Pelotas belonging to the State Public Network of Education of the State of Rio Grande do Sul. The analytical corpus arises from the obtained data through two questionnaires with open questions, highlighting the analysis of content as the main method to deal with the data. The results obtained indicate the need of qualifying the managers so that they can, thus, put into practice the new provisions. It is then suggested the inclusion of school managers training courses in order to new and powerful discussions and the construction of knowledge about the new directives.

Keywords: Culture of peace, Conflict, Mediation of conflict, School management.

GESTIÓN ESCOLAR Y LAS NUEVOS DEBERES IMPUESTOS POR LA LEY FEDERAL N° 13.663/18

La presente investigación, teóricamente centrada en el área de Educación, comprende una investigación de enfoque cualitativo, cuyo objetivo abarca temas pertinentes a la Ley Federal n° 13.663/18 que agregó los ítems IX y X al Art. 12 de la Ley de Directrices y Bases de Educación (BRASIL, 2018). Tales ítems obligan a los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje a promover medidas de concientización, de prevención y de combate a todos tipos de violencia, así como establecer acciones destinadas a la promoción de la cultura de paz en el entorno escolar. El objetivo de la investigación es contribuir al debate y la percepción de los gestores escolares sobre las nuevas tareas impuestas por la ley en cuestión. El foco de la investigación es una escuela secundaria en Pelotas que pertenece a la Red de Educación Pública del Estado del Estado de Rio Grande do Sul. El corpus analítico surge de los datos obtenidos a través de dos cuestionarios con preguntas abiertas, destacando el análisis de contenido como un método fundamental de procesamiento de los datos. Los resultados obtenidos indican la necesidad de calificarlos para que puedan poner en práctica las nuevas disposiciones. Se sugiere, por lo tanto, la inclusión de cursos de formación y capacitación de gestores, con el fin de inspirar nuevos y potentes debates y construcciones de saberes sobre las nuevas directrices.

Palabras clave: Cultura de paz, Conflicto, Mediación de conflicto, Gestión escolar.

GESTÃO ESCOLAR E AS NOVAS INCUMBÊNCIAS IMPOSTAS PELA LEI FEDERAL Nº 13.663/18

Introdução

A Lei Federal nº 13.663/18 introduziu os incisos IX e X ao Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2018). Com os novos dispositivos os estabelecimentos de ensino passaram, também, a ter a incumbência de estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz e medidas de conscientização, de prevenção e combate a todos os tipos de violência.

Art. 1º- O caput do art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos:

Art. 12º - (...)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (BRASIL, 2018, p.1)

Frente a este novo contexto é relevante que os gestores educacionais tenham conhecimento em relação ao exposto nos dispositivos mencionados na nova lei para que possam, assim, colocá-los em prática. Com foco nesta nova base normativo surge a seguinte indagação: “Até que ponto o gestor escolar é detentor do conhecimento exposto nos dispositivos acrescentados pela Lei Federal nº 13.663/18?”.

Para tentar responder o questionamento acima, realizamos um estudo preliminar/diagnóstico junto à escola foco da presente pesquisa. O diagnóstico teve como mote investigativo as seguintes indagações: a) Você já ouviu falar a respeito de Cultura de Paz? O que você entende da mesma? b) O que você entende por conflito? c) O que você entende por mediação de conflito?

Os resultados do estudo preliminar demonstraram que os participantes, um diretor e dois vice-diretores, desconhecem os conceitos de “Cultura de Paz, Conflito e Mediação”. Definições estas importantes para que se possam colocar em prática as disposições impostas pela nova lei.

Portanto, a partir do diagnóstico obtido traçou-se a presente pesquisa que tem como objetivo principal contribuir para o debate e a percepção dos gestores escolares no que se refere às novas incumbências impostas pela lei e, como secundários, investigar a efetividade da nova lei e averiguar a percepção dos sujeitos da pesquisa no que se refere à Cultura de Paz, ao Conflito e à Mediação de Conflito.

Para tanto, realizamos uma intervenção junto a uma escola estadual de ensino médio de Pelotas/RS. Os participantes da pesquisa foram quatorze alunos do primeiro ano do ensino médio da referida escola. Os dados do presente estudo foram levantados a partir de um relatório crítico-reflexivo, de autoria de Sebaje (2020), submetido e aprovado pela banca examinadora, como requisito para o título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Unipampa - Campus Jaguarão/RS.

Como referenciais teóricos norteadores da presente investigação utilizamos, dentre outros, Callado (2004) no que se refere à “Cultura de Paz”, Chrispino (2002) e Guimarães (2005) no que concerne ao “Conflito” e, por fim, Garcez (2003) e Novaes (2012) em relação a “Mediação de Conflitos”. Os referenciais serão abordados e explorados na seção tocante aos resultados e discussões.

Após a introdução, o artigo traz a delimitação metodológica com a fundamentação dos caminhos da pesquisa que serão tratados com a perspectiva da análise de conteúdo. Posteriormente traz os resultados e as discussões e, por fim, apresenta as considerações finais e as referências utilizadas.

Metodologia

A pesquisa tem como objetivo principal, como já mencionado, contribuir para o debate e a percepção dos gestores escolares no que se refere às novas incumbências impostas pela lei em questão. O *locus* da investigação é uma escola de Ensino Médio de Pelotas pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil.

O educandário em questão é a Escola de Ensino Médio Dr. Amilcar Gigante localizado na periferia de Pelotas/RS. A escola fica situada entre três bairros: Eldorado, Pestano e Getúlio Vargas. Cabe mencionar que a escola é a única de Ensino Médio na localidade. Dessa forma, atende, em sua maioria, alunos oriundos dos bairros citados.



A população do estudo são 14 alunos, com idades entre 17 e 34 anos, do primeiro ano de ensino médio noturno. Os sujeitos participantes foram selecionados para fazerem parte da pesquisa por pertencerem à turma, de acordo com a direção da escola, de maior incidência de conflitos, bem como por meio de uma exposição oral por parte do pesquisador a respeito da intervenção.

A intervenção foi realizada no segundo semestre de 2019 e se deu por meio de quatro encontros presenciais. Nos mesmos, o pesquisador colocou em prática os dispositivos da nova lei, ou seja, buscou promover a Cultura de Paz, bem como trabalhar, por meio da Mediação Pacífica de Conflito, com a conscientização, a prevenção e o combate à violência. Dessa forma, durante as intervenções foram discutidas as diversas formas de violência, a diferença entre os conceitos de violência e conflito e as bases da Cultura de Paz. Também, foi possível vivenciar a Mediação Pacífica de Conflitos por meio de simulações de casos conflitantes nos quais os participantes da pesquisa puderam atuar com mediadores.

Os dados foram coletados através de dois questionários com perguntas abertas, um respondido no início e o outro ao término da intervenção. A seguir, os mesmos foram categorizados com base na pertinência e na adequação em relação aos objetivos da pesquisa. Para Moraes (1999) a categorização:

É um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem ser semânticos, originando categorias temáticas. Podem ser sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc. As categorias podem ainda ser constituídas a partir de critérios léxicos, com ênfase nas palavras e seus sentidos ou podem ser fundadas em critérios expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, entretanto, deve fundamentar-se em apenas um destes critérios (MORAES, 1999, p. 06).

Dessa forma, o presente estudo tem uma abordagem metodológica qualitativa a partir de dois questionários com perguntas abertas a respeito da Cultura de Paz, do Conflito e da Mediação de Conflitos. No intuito de contemplar o objetivo da presente pesquisa, elegeu-se a referida abordagem para o desenvolvimento da presente pesquisa, a qual, segundo Minayo (1994):



(...) responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 1994, p. 21-22)

O questionário pode ser definido, segundo Gil (2008), como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações e etc.

Sendo assim, podemos afirmar que o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, a qual se utilizou da análise de conteúdo como metodologia precípua de tratamento dos dados, por entender que esta se fundamenta como um guia para conduzir o estudo que aqui se investiga.

Conforme Bardin (2011, p.44) a metodologia análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que tem como finalidade a realização de inferências”.

Cabe frisar que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Dessa forma, foi importante categorizar esses dados.

Resultados e Discussões

De posse dos dados coletados, por meio dos instrumentos já citados, passamos a categorização das unidades de análise. A intenção foi investigar a efetividade da lei e verificar se houve evolução na percepção dos participantes em relação aos conceitos de Cultura de Paz, Conflito e Mediação de Conflito. Dessa forma, foram criadas três categorias com os respectivos indicadores. Na categoria “Cultura de Paz” os indicadores foram criados com base em Callado (2004, p.28).

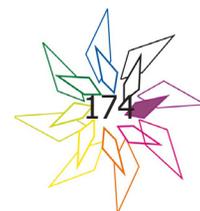
Quadro 1 – Comparativo entre Cultura de Paz e Cultura Tradicional conforme Callado (2004)

Cultura Tradicional (Paz Negativa)	Cultura de Paz (Paz Positiva)
Paz definida como ausência de guerras e violência direta.	Paz definida como ausência de todo tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social.
Paz limitada as relações nacionais e internacionais, cuja manutenção depende dos Estados.	Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal. A responsabilidade é de todos.
Paz como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.	Paz como processo contínuo e permanente.
O fim justifica os meios, podendo-se justificar a violência para garantir a paz.	Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerada um meio para se alcançar a paz.
Paz como ideal utópico e inalcançável, depende de fatores externos a ela.	Paz como processo contínuo e acessível por meio de ações de cooperação, mútuo entendimento, dentre outras posturas que assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.
Conflito concebido como algo negativo.	A forma de regular o conflito torna a situação positiva (mediação/regulação) ou negativa (violência).
Conflitos devem ser evitados.	Conflitos devem ser manifestados e regulados, sem se recorrer à violência (ação pacífica).

Fonte: Callado, 2004, p.28

Também, utilizamos como indicador da categoria “Cultura de Paz” o conceito dado pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No



respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 1999, p.2-3).

Desta forma, partimos da compreensão de que Cultura de Paz é um conjunto de valores baseados, dentre outros, no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação e do diálogo. Dessa forma, Cultura de Paz só é possível com a presença de justiça social, solidariedade, cooperação e respeito.

Para a análise da categoria “Conflito” foram elaborados os indicadores a partir das definições de Crispino (2002) e Guimarães (2005):

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (...) ou interpessoal. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 16)

O conflito é um elemento conatural da vida pessoal; não é necessariamente negativo, dependendo do modo como é enfrentado, gerido e resolvido, seguramente causa sofrimento, mas pode ser ocasião de crescimento e mudança, pessoal e coletiva. Para isso é necessário reconhecer os conflitos e não removê-los, ou fazê-los emergir, quando são latentes, mas constituem um problema real ao menos para uma das partes. Também a paz não é ausência de conflitos, nem apenas ausência de guerra, mas ausência da violência em todas as suas formas (PACE e DINTORNI apud GUIMARÃES, 2005, p. 70).

Partimos da compreensão de conflito como toda opinião divergente, natural e inerente ao homem. Além disso, pode ser positivo ou negativo conforme o seu tratamento. Se levar a violência será sempre negativo, se levar ao crescimento pessoal e/ou social torna-se positivo.

Por fim, os indicadores referentes à categoria “Mediação de Conflitos” partiram, dentre outros, de Garcez (2003, p. 35), que afirma que a mediação é uma solução de conflitos na qual um terceiro de maneira imparcial auxilia as partes a chegarem a um acordo entre si. Também, foi utilizado Novaes (2012) que afirma:

A mediação baseia-se na arte da linguagem para permitir a criação ou recriação da relação. Implica a intervenção de um terceiro neutro, imparcial e independente, o mediador que desempenha uma função de intermediário nas relações. Em resumo, o mediador operacionaliza a qualidade da relação e da comunicação entre as partes cujos interesses divergem a ponto de instaurar-se uma situação litigiosa (NOVAES, 2012, p. 4).

Dessa forma, passamos, a seguir, as análises dos instrumentos com bases nas categorias e indicadores mencionados.

Quadro 2 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Inicial, relacionadas à categoria “Cultura de Paz” e seus respectivos indicadores

Categoria 1: “Cultura de Paz”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Presença de justiça social, solidariedade, cooperação e respeito. - Solução pacífica dos conflitos.	--
Desconhece	- Uso do advérbio de negação	13
Conhece em parte	- Evitar conflitos. - Não violência	01
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Quadro 3 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Final, relacionadas à categoria “Cultura de Paz” e seus respectivos indicadores

Categoria 1: “Cultura de Paz”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Presença de justiça social, solidariedade, cooperação, igualdade e respeito. - Solução pacífica dos conflitos.	10
Desconhece	- Uso do advérbio de negação (não). - Uso do advérbio de tempo (nunca, jamais).	01
Conhece em parte	- Evitar conflitos. - Não violência	03
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Os dados do o Quadro 2, em relação a categoria “Cultura de Paz”, mostram que nenhum dos participantes tinha conhecimento em relação ao conceito e apenas um o conhecia em parte. O advérbio de negação (não) teve treze ocorrências. No entanto, após a intervenção, quadro 3, dez sujeitos expressaram conhecimento em relação à Cultura de Paz. Os indicadores que mais apareceram nas respostas foram: cultura de igualdade, de respeito e presença de justiça social.

Dessa forma, constatamos que houve aquisição de aprendizagem e aumento de percepção dos sujeitos em relação à categoria, visto que há nas respostas a presença da justiça social, a não violência e o respeito à diversidade. Respostas estas que estão de acordo com o conceito dado pela ONU.

Quadro 4 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Inicial, relacionadas à categoria “Conflito” e seus respectivos indicadores

Categoria 2: “Conflito”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Inerente e natural. - Positivo e negativo.	--
Desconhece	- Uso do advérbio de negação	04
Conhece em parte	- Ocorrências de léxicos como: violência, briga, discórdia, discussão e agressão.	10
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Quadro 5 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Final, relacionadas à categoria “Conflito” e seus respectivos indicadores

Categoria 2: “Conflito”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Inerente e natural. - Positivo e negativo.	09
Desconhece	- Uso do advérbio de negação	--
Conhece em parte	- Ocorrências de léxicos como: violência, briga, discórdia, discussão e agressão.	05
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.



No que se refere à categoria “Conflito” constatamos, conforme quadro 4, que 10 sujeitos conheciam em parte o significado do vocábulo, visto que citaram apenas o sentido negativo do léxico, ou seja, como sinônimo de violência. No entanto, de acordo com o quadro 5, nove dos participantes demonstraram ter adquirido aprendizado após a intervenção.

Percebemos, portanto, que após a intervenção grande parte dos participantes passou a ver conflito como algo tanto negativo quanto positivo e perceberam, ainda, que dependendo do modo como é enfrentado pode trazer crescimento pessoal e coletivo.

Quadro 6 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Inicial, relacionadas à categoria “Mediação de Conflito” e seus respectivos indicadores

Categoria 3 “Mediação de Conflito”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Meio de Solução/resolução de conflitos. - Terceira pessoa facilita a resolução. - Imparcialidade.	--
Desconhece	- Uso do advérbio de negação.	14
Conhece em parte	- Solução/resolução de conflitos. - Uso do verbo “fazer, interromper e impedir”.	--
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

Quadro 7 – Descrição quantitativa das ocorrências, Questionário Final, relacionadas à categoria “Mediação de Conflito” e seus respectivos indicadores

Categoria 3 “Mediação de Conflito”	Indicadores	Alunos (14)
Conhece	- Meio de Solução/resolução de conflitos. - Terceira pessoa facilita a resolução. - Imparcialidade.	07
Desconhece	- Uso do advérbio de negação.	--
Conhece em parte	- Solução/resolução de conflitos. - Uso do verbo “fazer, interromper e impedir”.	07
TOTAL		14

Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola

Em relação à categoria “Mediação de Conflito”, conforme Quadro 6, nenhum dos participantes tinha conhecimento em relação a esta categoria. Os advérbios de negação e de tempo (não e nunca) tiveram exatamente quatorze ocorrências. Porém, de acordo com o Quadro 7, metade dos sujeitos expressaram conhecimento, após a intervenção, em relação à mencionada categoria. Os indicadores que mais apareceram nas amostras foram: resolução de conflitos e mediador (terceira pessoa).

Os dados mostram que os participantes perceberam que a mediação é uma forma de resolver, solucionar os conflitos na qual há a presença de uma terceira pessoa que ajuda as partes a chegarem a um acordo de maneira pacífica.

Gráfico 1 – Comparativo entre o Questionário Inicial e o Final com a evolução dos sujeitos em relação às categorias analisadas



Fonte: Elaborado para esta análise a partir da pesquisa desenvolvida na escola.

O Gráfico 1 deixa evidente que nenhum dos participantes conhecia o conceito das categorias analisadas. Porém, com a realização da intervenção ocorreu uma considerável aprendizagem. No que diz respeito à categoria “Cultura de Paz”, 70% dos sujeitos adquiriram conhecimento em relação ao conceito. Já em relação a “Conflito” e “Mediação de Conflito”, 65% e 50% dos pesquisados, respectivamente, demonstraram aprendizado. A análise e a comparação entre os questionários revelam o quanto foi importante a intervenção para os participantes e, por consequência, para a comunidade escolar.

Considerações finais

Os dados da presente pesquisa revelam que os objetivos propostos foram alcançados, pois a mesma contribuiu para o debate e a percepção dos gestores escolares no que se refere às novas incumbências impostas pela Lei Federal nº 13.663/18. A pesquisa, além de trazer referenciais teóricos importantes para que os gestores possam conhecer e conceituar o exposto nos novos dispositivos da lei em questão, também trouxe na prática a realização das novas incumbências.

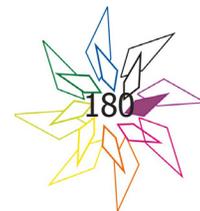
Além disso, ficou constatado que a lei se trabalhada com conhecimento torna-se efetiva, ou seja, é capaz de promover a paz e prevenir a violência. Concluímos, também, que é possível vivenciar a Cultura de Paz por meio da mediação e restou comprovado pelos resultados que os sujeitos da pesquisa construíram novos conhecimentos acerca da Cultura de Paz, do conflito e da Mediação de Conflitos.

No que se refere ao conceito de ‘Cultura de Paz’ verificamos que houve aumento de percepção dos sujeitos, visto que nas respostas analisadas há a presença da justiça social e da não violência. Também, ficou demonstrado que a maioria dos participantes passou a entender o conflito como algo tanto negativo quanto positivo. Já em relação a Mediação, os dados evidenciaram que os sujeitos perceberam que se trata de uma forma de resolução pacífica de conflitos.

Cabe aqui ressaltar que tanto a educação quanto o homem são seres inacabados, ou seja, sempre estão subordinados ao conhecimento que não se limita de forma alguma. Diante disso, a formação continuada pode e deve ser entendida como parte fundamental do desenvolvimento profissional e deve acontecer ao longo da atuação educacional possibilitando um novo sentido tanto à prática administrativa quanto pedagógica.

A formação continuada está diretamente ligada tanto ao papel do gestor quanto do professor, visto que traz possibilidades de transformação de suas práticas administrativas e pedagógicas e, portanto, possíveis mudanças do contexto escolar. No entanto, para que os educadores, dentre eles os gestores, possam trabalhar com questões relacionadas à cultura de paz, violência, conflito e mediação pacífica de conflitos, objetos do presente estudo, é fundamental a formação continuada para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam realmente pôr em prática tais conceitos.

Para além da aprendizagem do conteúdo desenvolvido em sala de aula, a formação traz consigo aspectos relevantes que constituem os educadores e a sua práxis. Sendo assim, formar gestores multiplicadores no que se refere à promoção da Cultura de Paz e conhecedores da Mediação de Conflitos é imperioso. Cabe dizer, ainda, que o gestor sozinho não dará conta de pôr em prática as disposições



impostas pela lei Nº 13.663/18. Dessa forma, o gestor educacional deve ser e atuar como multiplicador, pois assim além de compartilhar o conhecimento e descentralizar as responsabilidades, fará uma gestão democrática na qual todos os envolvidos no processo poderão participar e decidir.

Conclui-se, portanto, que os resultados da pesquisa indicam a importância de incluir cursos de formação e capacitação de gestores educacionais, a fim de inspirar discussões e construções de saberes no que se refere aos novos dispositivos expressos pela lei. Além disso, são fundamentais cursos que possibilitem a formação de gestores multiplicadores e Mediadores de Conflito, visto que a mediação é um dos principais instrumentos de promoção da Cultura de Paz.

REFERÊNCIAS

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm>. Acesso em: 19 de set. 2018.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2018.

CALLADO, Carlos Velazquez. **Educação para a Paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos**. Santos/SP: Editora Projeto Cooperativa Ltda, 2004.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel Santos Pereira. **Políticas Educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

GARCEZ, José Maria Rossani. **Negociação, ADRs, Mediação, Conciliação e Arbitragem**. 2ª edição ampliada. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 20/08/2018.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOVAES, Luiza Maria Gray. **Justiça Pacificadora e Mediação no Judiciário**. 2012. 20f. Dissertação (Pós-Graduação) – Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ONU, **Declaração e Plano de Ação Sobre uma Cultura de Paz**. Resolução A/ RES/ 53/ 243, de 06 de outubro de 1999 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

SEBAJE, Alexandre Zacaria. **A Mediação Pacífica de Conflitos e a Promoção da Cultura de Paz em uma Escola Pública Estadual de Pelotas**. 2020. 148f. Relatório crítico-reflexivo (Mestrado em Educação) - Escola de Educação, Universidade Federal do Pampa, Jaguarão/RS.

Recebido em: 04 de maio de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



PROFESSOR SEM FRONTEIRAS: trabalhando o lúdico na Educação Infantil a partir de múltiplas linguagens de sentido

LILIANE AFONSO DE OLIVEIRA

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura (UFRA). Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (UFRA). Graduada em Letras (Português) pela Universidade da Amazônia. Professor Auxiliar I da Universidade Federal Rural da Amazônia. ORCID: 000-0003-4581-9952. E-mail: liliane_afonso@yahoo.com.br.

MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO CARDOSO DA SILVA

Universidade Estadual do Para (UEPA). Doutora em Semiótica e Linguística Geral (USP/2002). Mestre em Letras/Linguística (UFPA/1997). Especialista em Língua Portuguesa (UECE/1992). Graduada em Letras (UFPA/1983). Professor Titular e pesquisadora da UEPA. ORCID: 0000-0002-2574-4183. E-mail: cardoso_socorro@yahoo.com.br.

WANUBYA DO NASCIMENTO MORAES CAMPELO

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Letras/Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras (Português) pela Universidade do Estado do Pará. Professora Assistente II da Universidade Federal Rural da Amazônia. ORCID: 0000-0002-6557-0827. E-mail: wanubyacampelo@gmail.com.

CÍNTIA MARIA CARDOSO

Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2008). Licenciada em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará e Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). ORCID: 0000-0002-6373-6803. E-mail: cintia.ufra@gmail.com.



PROFESSOR SEM FRONTEIRAS: trabalhando o lúdico na Educação Infantil a partir de múltiplas linguagens de sentido

As múltiplas linguagens trabalhadas através do lúdico na educação infantil fortalecem o processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança, no qual, cria e passa a usar seu imaginário para organizar os espaços sociais nos quais está inserida. Com o objetivo de ampliar reflexões sobre múltiplas linguagens podem ser trabalhadas no contexto da educação infantil, este estudo ancora-se à discussão de que o professor da educação infantil precisa repensar suas práticas com o apoio do lúdico. Caracteriza-se como um estudo exploratório, de aportes teóricos relacionados ao lúdico como subsídio essencial para o desenvolvimento infantil. A partir de conclusões preliminares admite-se que é um tema de extrema importância, pois, as múltiplas linguagens desenvolvidas no ambiente escolar reverberam ações pertinentes ao reconhecimento e desenvolvimento cognitivo da criança.

Palavras-chave: Linguagens. Lúdico. Educação Infantil.

TEACHER WITHOUT FRONTIERS: working the lúdico in children education from multiple languages of sense

The multiple languages worked through the ludic in early childhood education strengthens the process of developing the child's learning, in which he creates and uses his imagery to organize the social spaces to which he is inserted. With the aim of expanding reflections on how multiple languages can be worked out in the context of early childhood education, this study is anchored to the discussion that the preschool teacher needs to rethink his practices with the support of the ludic. It is characterized as an exploratory study of theoretical contributions related to play as an essential subsidy for child development. Based on preliminary conclusions, it is admitted that this is an extremely important topic, since the multiple languages developed in the school environment reverberate actions pertinent to the cognitive recognition and development of the child.

Keywords: Languages. Ludic. Child Education.

PROFESOR SIN FRONTERAS: trabajando al jugador en la educación infantil desde múltiples idiomas sentidos

Los múltiples idiomas trabajados a través del juego en el jardín de infantes fortalecen el proceso de desarrollo del aprendizaje del niño, en el cual él crea y comienza a usar su imaginación para organizar los espacios sociales en los que se inserta. Con el fin de ampliar las reflexiones sobre cómo se pueden trabajar múltiples idiomas en el contexto de la educación de la primera infancia, este estudio se basa en la discusión de que los maestros de la primera infancia deben repensar sus prácticas con el apoyo de lo lúdico. Se caracteriza por ser un estudio exploratorio de las contribuciones teóricas relacionadas con el juego como un subsidio esencial para el desarrollo infantil. Con base en conclusiones preliminares, se admite que este es un tema extremadamente importante, ya que los múltiples idiomas desarrollados en el entorno escolar repercuten en las acciones pertinentes para el reconocimiento y el desarrollo cognitivo del niño.

Palabras clave: Idiomas. Jugueteo. Educación Infantil.

PROFESSOR SEM FRONTEIRAS: a trabalhando o lúdico na Educação Infantil a partir de múltiplas linguagens de sentido

Introdução

A linguagem é a maior responsável pelas atividades psíquicas dos processos cognitivos do ser humano. A identidade do indivíduo advém de uma construção cultural respeitando as peculiaridades e especificidades dos sujeitos e está vinculada à linguagem, algo que não é fixo e é construído a partir da interação.

A língua possibilita ao ser humano relacionar-se com o mundo. Por meio da língua, é possível transmitir pensamentos, ideias e interagir com seus pares (ALMEIDA; FONSECA, 2013). A vida do ser humano está intensamente ligada à comunicação.

Logo, língua e linguagem estão conectadas e é impossível pensar a vida sem elas, pois são dispositivos essenciais na vida humana. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (VIGOTSKI, 2001).

O papel socioeducativo da escola e do professor no processo de aprendizagem da criança deve ser de estímulo ao uso e importância do brincar na relação aprender, uma vez que através do brincar a criança consegue recriar sua realidade, interpretar suas ações, e trazer importantes significados para sua vivência.

Piaget (1998) avalia o brincar como a linguagem característica da criança por ter maior expressividade que a linguagem verbal. Esta razão leva-nos a reflexões acerca da formação do professor que atua na educação infantil, pois suas atividades influenciam o processo de aprendizagem da criança que trás para sala de aula o brincar como elemento da sua realidade.

Admite-se que é um tema de extrema valia, pois considera-se a importância de subsidiar discussões que fortalecem o uso do lúdico nas múltiplas linguagens da educação infantil como fator positivo no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o interesse de outros pesquisadores em dar continuidade a pesquisas sobre o tema.

O papel do professor da educação infantil é de constante estímulo do processo de construção do conhecimento dos educandos. O aluno é despertado para a criticidade de forma que almeja-se, no futuro,



lutar pelos seus interesses em meio à sociedade. O professor além de educador atua como mediador para a construção do conhecimento. O aluno aprenderá a “pensar” e a questionar por si mesmo e, não mais receber passivamente as informações como se fosse um depósito deste educador.

A realização deste estudo procura dialogar com as realidades vividas dentro das salas de aula e como este profissional da educação infantil estão preparando os seus alunos a uma aprendizagem de qualidade e dinâmica. Sabe-se que os docentes buscam em suas práticas diárias formações complementares para a atuação diferenciada no trabalho, mas há também o acúmulo de funções que fora dado a este profissional, estimulando-o a cooperação e a valorização individual e da escola que diminuem os passos desse constante aperfeiçoamento.

Silva (1991, p. 03) ao abordar sobre métodos para ser um bom professor alerta para:

Atualize-se, atualize-se, atualize-se... – esta repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos.

Nesse sentido, a capacitação do professor deve ser um processo contínuo, para ampliar o seu conhecimento, a fim de, garantir uma evolução no seu potencial, sua autonomia didática e o seu comprometimento com a educação.

Os profissionais da educação infantil precisam manter um comportamento ético com as crianças educadas, não permitindo que estas sejam expostas a situações constrangedoras. Dessa forma, o lúdico como metodologia pedagógica na educação infantil tem contribuído de forma positiva para o desempenho deste papel.

A evolução do homem na sociedade e as alterações de sentido da infância

A preocupação com a infância não é um assunto novo e o termo historicamente já sofreu alterações de sentido.

O atendimento à criança de zero a seis anos iniciou com a chegada dos jesuítas que investiram nos pequenos indiozinhos, filhos de gentios, que junto como os órfãos portugueses vindos da metrópole, recebiam uma formação evidenciada pela exaltação na fé, da religiosidade e das qualidades individuais (COSTA E VAREJÃO, 1997, p. 11).

Destarte, os autores abordam que no Brasil, no período colonial, pouco se fez pela infância. Ao regressarmos à história e à evolução do homem na sociedade, percebe-se que a criança nem sempre foi ponderada como é hoje.

Outrora, a criança era considerada como miniatura do adulto. Quando nascidas ou criadas por classes altas eram educadas para o futuro, quando provindas de classes baixas seu valor era relativo à sua utilidade servil, agregada à geração da renda da sua família.

Observa-se que no Brasil a exploração na infância pelo trabalho remonta o período da colonização. Inclusive, antes de estabelecidas as relações entre os grupos aqui existentes e o branco colonizador, as caravelas portuguesas já traziam no século XVI crianças trabalhadoras, fato que é constatado ao longo da história.

De acordo com a história, a primeira medida legal efetiva no Brasil que protegia o trabalho de crianças e adolescentes foi o Decreto 17.943-A, de 12 de outubro de 1927, que proibia o trabalho aos que estivessem na faixa etária inferior a doze anos, posteriormente, a partir de 1932, ampliada para quatorze anos. Assim, reconhece-se que as crianças no Brasil, desde a colonização foram privadas do direito de estudar e brincar.

Fortuna (2011) corrobora que a criança ao brincar desenvolve sua imaginação e a criatividade durante a infância, apontada como período de extrema importância na vida dos seres humanos.

A brincadeira, a partir do jogo, da adivinhação, entre outros, faz parte da cultura de um povo e marca contextos históricos que o homem vive. Conforme Kishimoto (1993) a cultura do brincar no Brasil sofreu forte influência dos povos colonizadores, que trouxeram jogos como os de saquinhos, a bolinha de gude, o jogo de botão, o pião, entre outros. Os negros igualmente emprestaram suas brincadeiras como o quente e o frio e, o chicotinho queimado. Os índios transmitiram o gosto pela imitação dos animais. Foram brincadeiras que permearam e ainda são vivas em algumas regiões do Brasil.



A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de renovar a cada nova geração (CRAIDY, KAERCHER, 2001, p.103).

Nas práticas educacionais com a educação infantil devem-se criar atividades significativas que estimulem as múltiplas linguagens, despertando a criatividade, a linguagem oral, momentos imaginários e a criatividade das crianças.

Recorrendo a Freire (1999, p. 97) quando aduz que:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórico, cultural e socialmente existindo como seres fazedores do seu caminho que, ao fazê-lo se expõem ou se entregam aos “caminhos” que estão fazendo e que assim os refazem também.

Destarte, no saber *freireano* (1999) o educador da educação infantil precisa estar em permanente processo de educação. Não podendo não se sensibilizar nas mudanças e permanecer em ações docentes reprodutivas. Talvez, o fato de não se sentirem preparados para autocrítica do seu conhecimento, não possibilita estabelecer um referencial verdadeiro de suas falhas e incoerência decorrentes de sua formação.

A legislação brasileira reconhece a necessidade de traçar diretrizes ao sistema educacional a partir da Constituição de 1934 que posteriormente em 1961 acarretou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB; Lei nº 4.024 que institui ao Estado essa função.

Em 1996, resultado de longos debates que duraram cerca de oito anos (1988-1996) a LDB é reformulada sob a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tendo uma seção específica sobre a educação infantil ainda apontando para formação de docentes para atuar na educação básica o nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A constituição da LDB é um passo importante para a educação. Em especial, no seu Artigo 29, discorre que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalida-

de o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em aspectos físicos, psicológico, intelectual e social.

Aduz ainda que a educação infantil é um complemento da ação da família e da comunidade e em seu o Art. 30 ressalta que a educação infantil será oferecida em “I- creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II- pré-escolas para crianças de quatro anos de idade” (BRASIL, 1996).

A expressão “educação infantil” é um direito reconhecido por Lei, considerada como uma etapa primordial na vida da criança que marca o início de seu desenvolvimento, representando um marco histórico de grande importância para a educação infantil no país.

As Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: promoção de experiências interativas no espaço escolar

O professor da educação infantil na sala de aula é incentivador de produções individuais ou em grupo capazes de estimular o olhar crítico das crianças às produções por elas realizadas despertando no ensino a curiosidade, através das brincadeiras que utilizadas de forma inovadora e lúdica poderão envolver outras instituições extra muros da escola, como a família, a comunidade, a ponto de mobilizá-los a práticas de conscientização dos recursos hídricos, preservação da natureza, assuntos de suma importância para educação da criança, pois, percebe-se o quanto é difícil unificá-los de forma interdisciplinar.

O termo “linguagem” geralmente aparece associado apenas à linguagem verbal e escrita, que, ganha notoriedade a ponto de dificultar a curiosidade da criança nas escolas por outras manifestações. Conhecer e explorar as linguagens que as crianças utilizam para se expressar depende do “estar junto com elas”, percebendo assim, características próprias dessa criança de acordo com sua faixa etária, gênero ou classe social.

Refletir acerca das múltiplas linguagens na educação infantil permeia a promoção de experiências interativas no espaço escolar com meninos e meninas a partir das artes plásticas, fotografia, teatro, poesia, momentos de literatura regional, música, cinema, entre outras que deem sentido ao processo de aprendizagem da criança. É importante o papel da família, da escola e dos educadores da educação infantil, no sentido de possibilitarem espaços de criação dessas linguagens.

Crianças, meninos e meninas, são sujeitos constituídos de história e de direitos que experimentam a partir das suas brincadeiras, individuais ou coletivas, diferentes sentidos e culturas por meio das



linguagens, que posteriormente materializam suas opiniões, expondo suas curiosidades sobre o mundo, desde questões históricas às sociais.

As crianças na educação infantil nos possibilitam a reflexão de que os saberes estão além das linguagens verbais ou escritas. Ao se expressarem, utilizam múltiplas formas de linguagens, como pinturas, desenhos, canto, dança e afins.

Profissionais das escolas infantis, em algumas situações, no intuito de querer que as crianças sejam a eles obedientes, despertam sentimentos de insegurança nas crianças, deixando-as desamparadas, com temor em relação ao educador, não estabelecendo confiança. Ao educador deve-se o papel de propiciar esses elementos, que favoreçam a criatividade das crianças, estabelecendo o respeito.

Almeida (1987, p. 195) profere que a “esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder - alguém muito consciente e que se preocupe com ela e que a faça pensar, tomar consciência de si de do mundo”. A esperança desta criança está na proposta de atividades lúdicas educativas diferenciadas que serão trabalhadas no desenvolvimento do seu cognitivo e vão contribuir para que esta criança construa uma sociedade melhor.

Os educadores ao trabalharem o lúdico nas múltiplas linguagens de sentido transformam o brincar em atividade pedagógica. Experimentam como interlocutores deste processo o verdadeiro significado da aprendizagem: o prazer em aprender. As crianças não querem ser apenas dotadas de conteúdos por elas assimilados muitas vezes por exercícios mecânicos e repetitivos.

Por isso, formação contínua de educadores é de suma importância, pois possibilita contato com métodos e experiências novas. Freire (1999, p. 42), contribui que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Contudo, melhora-se a prática futura refletindo criticamente nossas práticas atuais.

Diante desse pensamento, percebemos que a formação do professor é outro fator que exerce influência no processo de ensino. Nessa perspectiva, para Freire (1999) o professor, como mediador no processo de aprendizagem, considera importante que este, esteja sempre buscando o aperfeiçoamento de seus conhecimentos administrando sua própria formação, haja vista que as teorias e saberes adquiridos durante a universidade precisam fundamentar suas práticas educativas, de modo que teoria e prática precisem andar simultaneamente para que de fato a aprendizagem seja significativa e o professor assuma seu papel nesse processo.

Pensamento e linguagem: propostas lúdicas pedagógicas na Educação Infantil

Vygotsky (1984) ao se aprofundar na relação entre o pensamento e a linguagem chegou à conclusão de que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai ao sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, 1984).

Esta afirmação permitiu a Vygotsky (1984) entender que o pensamento não é desenvolvido com autonomia e independência, mas a partir de condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Assim, propôs o conceito inovador de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que corresponde à,

Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Assim, é na ZDP que deve atuar o professor da educação infantil, colaborando para o amadurecimento cognitivo destes alunos. Não apenas submetendo o aluno a condições ideais de ensino. A atividade docente na educação infantil é uma prática social complexa.

Tardif (2006) pontua a importância da relação harmoniosa que deve se ter entre professor e aluno, uma vez que tal relação contribui positivamente para o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. O autor enfatiza ainda que este relacionamento de se dá por meio de relações de respeito, carinho, amor, amizade, entre outros.

As manifestações de linguagem das crianças convidam-nos a repensar o mundo, mediados pelos corpos que se balançam e expressam as diversidades de sentidos criados a partir de interações sociais. Corpos que falam com sons, letras, gestos, balbucios. A criança se constitui quando institui estas interações com o meio e vive situações diferenciadas de representação.

O profissional da educação infantil precisa conhecer as crianças que convivem durante sua prática profissional, buscando novos métodos que auxiliem e melhorem o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças. Se o professor for um bom observador, capaz de descobrir quem são elas, quem são seus familiares, as músicas que ouvem, o que gostam de dançar, as histórias contadas por eles, os acontecimentos do bairro em que a escola está situada, as informações sob seus vários ângulos, verificará que muitos conteúdos de um livro didático podem não condizer com sua vida real e a de seus alunos.



O lúdico auxilia a aprendizagem da criança na educação infantil. Entretanto, isso não significa que possuir um espaço lúdico seja o suficiente, permitindo que o ambiente da sala de aula se torne desorganizado ou de bagunça; mas que este espaço deve somar-se a um ambiente de estratégias direcionadas pelo professor às crianças com determinado foco, procurando atribuir novo significado ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao papel do lúdico nas atividades didáticas, Machado (1995, p. 40) argumenta que:

Quando se considera o papel do lúdico nas atividades didáticas, as dimensões lúdicas (em sentido restrito) e utilitárias (o lúdico servem para introduzir certos temas) se destacam. A primeira refere-se ao divertimento e a brincadeira, enquanto que a segunda trata dos resultados educativos a serem alcançados propriamente ditos (MACHADO, 1995, p. 40).

Logo, qualquer que seja a atividade lúdica trabalhada existe outras dimensões que podem transcender o lúdico em si, para um campo metafórico, que podem estar associadas a outras significações que precisarão ser mais explorada pelos educadores através de jogos, danças, brincadeiras ou outro conjunto de atividades educativas, realizadas na escola ou fora dela.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacional – PCN’s para a Educação Infantil, “as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (BRASIL, 1998, p. 27).

As brincadeiras exercem papel importante para o desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras a criança amplia seus conhecimentos e expressa a partir da sua espontaneidade no brincar impressões constituídas socialmente dentro do seu campo familiar e social. Neste sentido, os PCN’s (1998 p.28) aduzem que:

As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica.

É possível, através do brincar a criança adquirir sentidos como de responsabilidades, respeito, amizade e perceber que dentro da sociedade em que esta inserida há diversos grupos e culturas diferentes, estimulando assim seu intelecto e suas potencialidades. A brincadeira também proporciona

a movimentação do corpo da criança estimulando, assim, seu desenvolvimento corporal, que nessa fase é muito importante.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 04) as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem possuir eixos do currículo norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 04)



Dessa forma, os objetivos da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. As múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano das creches e pré-escolas, em suas elaborações da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências

A atividade recreativa é reconhecida como meio de fornecer múltiplas linguagens de sentido a criança a partir de um ambiente agradável, planejado e motivador que possibilite a aprendizagem. Nesse contexto, a brincadeira ganha um escopo ideal no processo de aprendizagem da criança, pois estimula o interesse do aluno.

Para o professor estimular uma aula, faz-se necessário vivenciar, ele mesmo, esta experiência, inovando-o, planejando tempo e espaço para proveito dos alunos, explorando técnicas já utilizadas e criando outras, lendo teorias, confrontando-as com a prática, observando experimentos com outros educadores, ampliando seu universo de conhecimento e sensibilidade.

O brincar e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil

Para Vygotsky (1984) é por meio da brincadeira que a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo assim seu próprio pensamento. A criança possui sua identidade, vinculada à linguagem que para Vygotsky (1984) tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. Para o autor:

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

As atividades lúdicas reproduzem situações vividas no cotidiano das crianças. O educador ao fazer uso de brincadeiras, histórias, jogos educativo direcionado a resolução de problemas faz com que a criança sintam-se desafiada, estimulando-a a pensar e resolver situações problemáticas, para que transcreva ou recrie princípios utilizados pelo adulto.

O ato de brincar facilita a comunicação, possibilitando a construção da criticidade, da autonomia e da capacidade criadora, estabelecendo, uma relação entre jogos/brincadeiras e aprendizagem.

Para Vigotsky (1979, p. 45) “a criança aprende muito ao brincar, o que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”. Assim como é importante a brincadeira no processo de aprendizagem da criança, também é importante o respeito a esta quando esta brincando, pois o mundo da criança é instável e oscila entre realidade e fantasia.

A afinidade da brincadeira infantil com a natureza da própria criança tem reconhecimento histórico, por isso, vem sendo tema de inúmeras pesquisas e estudos ao longo dos anos. É interessante destacar que em todas as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e educação da criança pequena e na literatura em geral, a brincadeira aparece como um importante recurso na construção de conhecimentos e desenvolvimento integral. A brincadeira é a atividade que faz parte do cotidiano de qualquer criança, independente do local onde vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, todas as crianças brincam (PEDROSO et.al., 2011, p.01).

Através do brincar, as crianças dão o melhor de si: pensam, planejam, observam o erro, torcem, comemoram; todo esse interesse dos pequenos faz dele um valioso recurso, que pode ser incluído nas aulas para que possam ter melhor compreensão de mundo, além de ter maior desenvolvimento integral nos aspectos social, físico, emocional, afetivo, ou seja, o ato de brincar além de favorecer estímulo, é uma importante forma de comunicação, faz parte da vivência infantil e ainda, seu aprendizado pode ocorrer de forma mais prazerosa.

A criança é um ser social que se desenvolve entre outros seres humanos, no espaço e tempo determinados. Seu desenvolvimento é sequencial e caminha de estruturas mais simples para estruturas mais complexas, portanto, “é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio maior” (PIAGET, 1980, p. 11).

Piaget (1980) analisou o desenvolvimento do pensamento, compreendendo o período do nascimento até a adolescência. Para o autor, a inteligência tem sua estrutura biológica com a funcionalidade de adaptar o organismo às exigências do meio.

O ato de brincar contribui, para interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. “Conceber a criança como o ser social que ela é significa considerar que ela



tem uma história; que pertence a uma classe social determinada” (PASCHOAL e MACHADO, 2007, p. 57). A brincadeira compreende relações voltadas ao seu contexto da origem. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos já internalizados em algo mais sólido, referente à sua realidade ou vividas pelo seu grupo familiar ou social. Brincando a criança relaciona o sentido do papel assumido na brincadeira com outros papéis, tornando-a madura para ter consciência destes em outras situações.

Assim, compreende-se que a oportunidade de criarem ou vivenciarem brincadeiras ligadas ao imaginário faz com que as crianças organizem seu processo de pensamento.

As crianças podem acionar seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. É importante que tenhamos claro que quanto mais a criança brinca, mais é levada a organizar e a reorganizar os seus processos de pensamento, ao mesmo tempo em que conquista as mudanças qualitativas mais significativas em sua personalidade. (PASCHOAL E MACHADO, 2007, p. 55)

Para que esse exercício de criação tenha uma riqueza de experiências à aprendizagem direta da criança é necessário aproximar-se da realidade desta criança para ajudá-la a partir da articulação entre o imaginário e a reprodução da realidade atribuir a partir de múltiplas linguagens novos sentidos.

O lúdico fortalece a autoestima de crianças na educação infantil, fazendo com que consigam, de forma evolutiva, avançar em seus processos de aquisição, de forma criativa. Ao propiciar a brincadeira, cria-se um ambiente para que as crianças possam experienciar o mundo a partir da linguagem. A ludicidade apoia-se na forma como os profissionais da educação desenvolvem a criatividade, os conhecimentos das crianças através dos jogos, músicas ou danças.

Considerações Finais

O professor tem papel importante na educação infantil de promover o ensino de maneira dinâmica, criativa, buscando estratégias que mantenham vivo o interesse do conhecimento às crianças. O lúdico na Educação Infantil proporciona divertimentos no ato de ensinar e aprender.

Portanto, o professor da educação infantil deve valorizar o lúdico contribuindo assim para o desenvolvimento infantil, uma vez que a brincadeira acompanha a progresso da inteligência e do pensamento, desenvolvimentos indispensáveis ao equilíbrio afetivo e intelectual da criança.

O lúdico ajuda a criança a construir novas descobertas, enriquecendo sua personalidade. Simboliza uma ferramenta pedagógica que conduz ao professor a condição de estimulador da aprendizagem.

Neste contexto, este estudo conseguiu alcançar em suas discussões alicerçadas nos teóricos que o brincar no processo educacional é significativo ao desenvolvimento infantil. É válido ressaltar que convivemos em um período que as tecnologias avançam de forma efêmera, inclusive no contexto educacional. Ressalta-se que as atividades lúdicas não devem ser perdidas no contexto da escola, principalmente na educação infantil, uma vez que comprovadamente a partir de experimentos e referências teóricas é uma ferramenta atraente e educativa que auxilia no desenvolvimento da criança.

Assim, conclui-se que a ludicidade é a forma como os profissionais da educação desenvolvem a criatividade, os conhecimentos das crianças, através dos jogos, músicas ou danças. Percebe-se que o intuito a ser alcançado pelos profissionais é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O lúdico está nas atividades que despertam o prazer nas crianças. Atividades como jogos, pega-pega, dança, entre outras, precisam ser lúdicas, fazendo com que a criança inicie a aprendizagem sobre o mundo e sobre si mesma.

O educador deve sempre buscar uma formação contínua a fim de, garantir uma evolução no seu potencial, sua autonomia didática e o seu comprometimento com a educação, desenvolvendo atividades lúdicas inovadoras que proporcionem o interesse das crianças. O brincar na educação infantil propicia que as crianças aprendam de forma prazerosa, contribuindo para que construam uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréia Oliveira; FONSECA, Maria da Conceição Vinciprova. **Libras: a inclusão de surdos na escola regular.** Revista Práxis (Online) , v. 5, p. 65-69, 2013.

ALMEIDA, P. (1987). **Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos.** São Paulo: Edições Loyola.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A, de 12 de outubro de 1927.** Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1927. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943Aimpressao.htm. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jun. 2020.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Adalvo da Paixão & VAREJAO, Ana Maria Louzada. Educação infantil: uma contextualização histórica. Pró-discente. Caderno de Produção Acadêmico Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vol. 3 n.6, 1997.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gladys E.(Org.) Educação Infantil pra que te quero. **Porto Alegre: Artmed Editora**, 2001.

COSTA, Adalvo da Paixão; VAREJÃO, Ana Maria Louzada. Educação infantil: uma contextualização histórica. **Caderno de Produção Acadêmico Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Espírito Santo, v. 3 n. 6, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O Lugar do brincar na Educação Infantil.** Revista Pátio Educação Infantil, Ano IX, n. 27, p. 08-10, abr./jun. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1993.

MACHADO, N. J. **Matemática e Educação: alegorias, tecnologias e temas afins.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 120 p.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Imagens da Infância na Modernidade: da infância que temos à infância que queremos In: MORENO, Gilmara Lupion; AQUINO, Olga Ribeiro de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na educação infantil.** Londrina: Humanidades, 2007. p. 19, 20, 55 e 57.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PILETTI, Claudinho. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1995.

PEDROSO, C de A. et al. **Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil**. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira. SCELISUL. 2011. Disponível em: www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/pd/artigo2.pdf. Acesso em: 16/06/2015.

SILVA. Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p. 32 - 36.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1984.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 30 de novembro de 2019.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico

ALBERTO GUERRA DE LIMA

Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Professor da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.
ORCID: 0000-0001-6370-9277. E-mail: guerra_lima_pe@hotmail.com

LUIZ ALBERTO RIBEIRO RODRIGUES

Universidade de Pernambuco (UPE). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco.
ORCID: 0000-0002-3151-1685. E-mail: luiz.rodrigues@upe.br



A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico

O objetivo deste artigo é apontar propostas de melhoria na organização da prática pedagógica de uma escola de referência em ensino médio, a qual faz parte do Programa de Educação Integral, no estado de Pernambuco, através da estratégia do aprender a conviver, da Educação Interdimensional. Portanto, procedeu-se a um levantamento bibliográfico, baseado em estudos, como os de Costa (2001), Gadotti (2009) e Veiga (2003), partindo posteriormente a uma revisão de seu Projeto Político-Pedagógico, ao inserir nele, os princípios do modelo pedagógico interdimensional. A decisão de revisar o projeto originou-se das descobertas obtidas em uma recente pesquisa de natureza qualitativa, realizada na referida escola, baseada na metodologia da pesquisa ação. A pesquisa contou com a colaboração de um grupo focal na coleta e análise dos dados obtidos. Percebeu-se que a reorganização do Projeto Político-Pedagógico pode contribuir com a prática pedagógica da escola, além de incentivar o protagonismo juvenil do estudante, assim como servir para nortear as ações da gestão escolar.

Palavras-chave: Educação Interdimensional. Aprender a Conviver. Projeto Político-Pedagógico.

INTERDIMENSIONAL EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL ORGANIZATION OF A SCHOOL OF INTEGRAL EDUCATION: learning to live together in the Political-Pedagogical Project

The objective of this article is to present proposals for improvement in the organization of the pedagogical practice of a reference high school, which is part of the Integral Education Program, in the state of Pernambuco, through the strategy of learning to live together, of the Interdimensional Education. Therefore, a bibliographic survey was carried out, based on studies, such as those of Costa (2001), Gadotti (2009) and Veiga (2003), with a subsequent review of the Political-Pedagogical Project, by inserting the principles of the interdimensional pedagogical model into it. The decision to review the project came from the findings collected in a qualitative research, conducted at the school, based on the methodology of action research. The research had the collaboration of a focus group in the gathering and analysis of the collected data. It was noticed that the reorganization of the Political-Pedagogical Project can contribute to the pedagogical practice of the school, in addition to fostering the youth protagonism of the student, as well as to serve to guide the actions of school management.

Keywords: Interdimensional Education. Learning to Live Together. Political-Pedagogical Project.



LA EDUCACIÓN INTERDIMENSIONAL EN LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE UNA ESCUELA INTEGRAL: aprender a convivir en el Proyecto Político-Pedagógico

El objetivo de este artículo es señalar propuestas de mejora en la organización de la práctica pedagógica de una escuela de referencia en la enseñanza secundaria, que forma parte del Programa de Educación Integral, en el estado de Pernambuco, a través de la estrategia de aprender a convivir, de la Educación Interdimensional. Por lo tanto, se realizó una investigación bibliográfica basada en estudios como los de Costa (2001), Gadotti (2009) y Veiga (2003), iniciando más tarde una revisión de su Proyecto Político-Pedagógico, insertando en él los principios del modelo pedagógico interdimensional. La decisión de revisar el proyecto se originó en los descubrimientos obtenidos en una reciente investigación cualitativa, llevada a cabo en esa escuela, basada en la metodología de la investigación-acción. La pesquisa contó con la colaboración de un grupo focal en la colecta y análisis de los datos obtenidos. Se constató que la reorganización del Proyecto Político-Pedagógico puede contribuir a la práctica pedagógica de la escuela, además de fomentar el protagonismo juvenil del alumno, así como servir para orientar las acciones de la dirección de la escuela.

Palabras clave: Educación interdimensional. Aprender a Convivir. Proyecto Político-Pedagógico.



A EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL: o aprender a conviver no Projeto Político-Pedagógico

Introdução

As recentes políticas nacionais na educação básica têm apontado na direção de uma crescente oferta de escolas de ensino integral. A meta número 6 do Plano Nacional de Educação 2014, prevê que sejam criadas até 50% das escolas públicas, nesta modalidade de ensino (BRASIL, 2014). Para que essa educação seja vivenciada de maneira integral, em seu sentido pleno, faz-se necessário pensar de que forma a organização pedagógica da escola seja posta em prática, de modo que se constitua em uma proposta consolidada e eficiente.

O presente estudo se originou de uma recente pesquisa de mestrado profissional, na qual se observou a contribuição da proposta pedagógica da Educação Interdimensional, a partir de agora EI, na mediação de conflitos em uma escola integral, situada na zona da mata norte de Pernambuco. As descobertas evidenciaram que as relações interpessoais nesta escola foram bastante influenciadas por essa educação humanista, embora tenha sido notado que seu Projeto Político-Pedagógico não preconizasse a necessidade de que tal pedagogia estivesse de forma perene, no dia-a-dia da instituição de ensino.

O objetivo deste artigo é apontar propostas de melhoria na organização da prática pedagógica de uma escola de referência em ensino médio, a qual faz parte do Programa de Educação Integral, no estado de Pernambuco, através da estratégia do aprender a conviver, da Educação Interdimensional, enquanto estratégia para a mediação de conflitos na rotina escolar.

Da mesma forma, procura-se observar os desafios da gestão escolar na condução desse modelo de escola, em uma perspectiva democrática, assim como a forma pela qual a EI tem sido vivenciada, a fim de se estabelecer uma educação de qualidade social, centrada em valores e de cultura de paz, para a mediação de conflitos na escola.

Ainda na direção da gestão democrática, é feita uma reflexão em torno da importância da participação da comunidade escolar nas decisões relativas à organização pedagógica da escola,



assegurando o protagonismo de seus atores. Estas questões demonstraram ter sido contempladas ao longo da condução das etapas da pesquisa.

Por fim, proceder-se-á a uma conceptualização atualizada a respeito do PPP e da organização pedagógica da escola. Tal processo será evidenciado por meio dos passos para a reelaboração do PPP, a partir dos princípios da EI, do destaque a seus valores norteadores, da orientação para o projeto de vida do estudante, e particularmente da vivência do aprender a conviver.

Os desafios da gestão democrática na elaboração do PPP, em um contexto gerencialista

A maneira como a educação vem sendo influenciada ultimamente pelas políticas de resultados, tem provocado questionamentos sobre o perfil de escola que se deseja nestes novos tempos: que objetivos ela busca; de que maneira ela pode atender a seu público; como oferecer a seus estudantes uma educação emancipadora e significativa; visto que se almeja neste modelo de escola, a formação de jovens autônomos, enquanto pessoa, solidários, enquanto cidadãos e competentes, quando oportunamente desempenharem suas atividades acadêmicas ou profissionais. Esta escola deve ser aquela que “continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização” (ALARCÃO, 2001).

No entanto, os rumos da educação nem sempre seguem a direção das afirmações anteriores, pois a escola tem tido dificuldade para seguir as mudanças ocorridas na sociedade. Mesmo com as eventuais transformações pelas quais tem passado, ela ainda não é atrativa. É ‘coisa do passado’, que não prepara o aluno para o atual mundo de complicações, que o predis põe a um pensamento lógico e racional. (IDEM)

É necessária, então, uma mudança significativa na escola. Segundo Alarcão (2001), tal modificação não deve ser somente curricular, mas em sua organização pedagógica, disciplinar e organizacional. Repensando a forma como ela é contextualizada, no entanto com ações práticas.

Ao mesmo tempo em que são apresentados desafios institucionais e pedagógicos à escola, as políticas da atualidade, apresentam um novo modelo de gestão gerencial, o qual defende a qualidade do ensino, a partir da eficiência e atingimento de metas. Surge, então, a exigência de que a

gestão seja também eficiente, com uma visão baseada na liderança, autonomia e descentralização. (FONSECA, 2004)

A busca pela eficiência, faz com que o gestor se envolva em valores alheios à perspectiva democrática. Nesse sentido, este modo gerencial acaba por modificar o caráter da linguagem utilizada pelos profissionais ao tratar da mudança. Para Shiroma e Campos (2006) tal discurso vai exercer influência tanto na linguagem, quanto na prática escolar. Uma mudança no perfil de professor e diretor de escola.

Na direção de uma gestão escolar democrática, em que o diretor escolar exerce a atividade fim, que é a pedagógica, podemos vislumbrar tal gestão como um espaço repleto de aprendizagens e formação cidadã dos estudantes, em que se exerce a corresponsabilidade por dirigir a escola. Assim, na organização da prática pedagógica da escola, o gestor é o mediador entre a coletividade da escola e seus sujeitos sociais, ou seja, aqueles a quem se destina a educação.

De acordo com Sposito (2005, p. 55) “ a gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. ”

O gestor escolar, na perspectiva democrática é, portanto, aquele que propicia as condições para que a comunidade escolar participe do processo de organização pedagógica. Ao trabalhar no coletivo, ele descentraliza decisões, torna-se o articulador democrático da instituição, pois uma gestão que se considere democrática, compromete-se com toda a comunidade escolar.

Para Paiva (2018), é preciso considerar que a gestão escolar no paradigma democrático se realiza em projetos, e que estes colaboram com a organização em que o administrador se atenta para o trabalho feito na coletividade. Constitui-se então, como papel do gestor, promover a participação da comunidade nas decisões, ao mesmo tempo em que é legalmente autônomo para organizar os trabalhos da comunidade escolar, assim como outras atribuições pedagógicas (RODRIGUES, 2016).

Nessa perspectiva, o PPP é um instrumento importante na organização do trabalho pedagógico e da construção do conhecimento dos estudantes, e que exige a participação de toda a comunidade escolar. O gestor escolar adquire nesta conjuntura a responsabilidade de mobilizar todos para elaborar, desenvolver e avaliar o projeto (ALARCÃO, 2001).



Portanto, para esta autora, o PPP tem sua dimensão pedagógica “na intencionalidade da escola para desenvolver ações a fim de cumprir sua finalidade de formar cidadãos nas dimensões sociocultural, política, profissional e humana” (IDEM, p. 78).

A construção deste projeto representa a grande realização da comunidade escolar no chão da escola, reflexiva e emancipadora. É a expressão da constituição do currículo que resume a organização do conhecimento escolar à procura de um ensino de qualidade social. (ALARCÃO, 2001). Importa, então, refletir acerca das bases do PPP e sua contribuição nesta organização da prática pedagógica em uma escola de educação integral.

Participação e protagonismo no Projeto Político-Pedagógico

Muitos autores têm se dedicado a pesquisar e produzir, sobre formas de fazer com que o PPP das escolas seja cada vez mais eficaz, eficiente e contextualizado, não apenas o documento que cumpre exigências legais. A organização pedagógica de uma escola de referência possui peculiaridades que emanam da filosofia interdimensional. Isto provoca a necessidade do PPP destas escolas estar alinhado com os princípios da EI, particularmente o pilar do Aprender a Conviver, o qual é balizador das relações interpessoais, vivenciadas neste modelo de escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), prevê e fixa, no inciso I do Artigo 12, as responsabilidades e incumbências das escolas na elaboração e execução do seu PPP. No inciso III, do Art. 32, esta lei estabelece como princípio de toda educação nacional, a exigência de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Portanto, legalmente, a orientação do PPP é muito bem embasada, ainda que necessite do compromisso daqueles que participam de sua elaboração, para que ele seja um documento vivo no cotidiano escolar.

A origem etimológica de projeto vem do latim: *projectu*, ou seja, lançar à frente. É sinônimo de esquema, traçado, plano ou programação (PAIVA, 2018). Para Gadotti (1998), é o “lançar-se para a frente”, procurando vislumbrar um futuro distinto do que se tem na atualidade, além de ser pressuposto de uma ação intencionada com vistas a uma inovação.

O termo político tem sua origem no grego *politikos*, que significa cívico, originário de *polites*, cidadão, que por sua vez surgiu do termo *polis*, que é cidade. Para Veiga (2013) a palavra, político, indica o senso de comprometimento com a formação cidadã, voltada para um certo tipo de

sociedade. Paiva (2018) fecha este esmiuçamento etimológico do PPP, com a definição do que vem a ser pedagógico, ou seja, a composição das palavras gregas *paidos*, que quer dizer criança, e *gogía* que se refere à condução ou acompanhamento, que à época da Grécia antiga, era feita por escravos.

Após se compreender a concepção do que vem a ser o pedagógico no PPP, deduz-se que a real intencionalidade da escola deve situar-se no pedagógico. Nesta dimensão percebe-se a formação do cidadão, que se mostra participativo, crítico e, como explicita Veiga (2013), é protagonista de sua própria história, característica almejada na Educação Interdimensional. Estes valores de participação, autonomia e protagonismo juvenil podem atribuir ao PPP de uma escola integral, um diferencial no que é preconizado para uma instituição deste perfil.

Para Libâneo (2001), o PPP, além de expressar sinteticamente as exigências sociais e legais do sistema de ensino, também expressa os propósitos e expectativas da comunidade escolar. O PPP tem sua elaboração em meio a negociações entre os indivíduos participantes do ambiente escolar. A finalidade deste processo é a organização e planejamento do trabalho pedagógico e também administrativo da escola, em busca de soluções para as necessidades desta instituição de ensino (TINEU et al., 2013).

Importa destacar que o processo de mobilização da comunidade escolar, demanda do gestor uma atitude proativa, que motive a equipe para participar ativamente, de maneira espontânea. A respeito da participação no contexto escolar, é notável a tarefa da gestão democrática e participativa em se abrir ao debate e propor soluções para as necessidades da escola. Valorizando sua participação, para que ele se sinta disposto a conduzir a escola em direção à educação de qualidade social (SILVA, 2018).

Ao se projetar algo, a tendência é que se saia de uma zona de conforto, tarefa nada fácil no mundo pragmático atual, em que os educadores se veem às voltas com tantas demandas no trabalho. No entanto, a pessoa do gestor, enquanto mobilizador, deve trazer sua equipe à consciência de “quebrar um estado confortável para arriscar-se em algo novo, ainda não estável, mas buscando um futuro melhor do que o presente” (TINEU et al., 2013, p. 2).

Os procedimentos para a revisão do Projeto Político-Pedagógico

O PPP é um documento que lida com o ordenamento das ações que ocorrem no cotidiano escolar. Ele é a referência para as decisões que serão tomadas durante seu período de vigência. Para Paiva (2018), é um documento central, que apoia a gestão escolar, legitima as gestões democráticas



na escola, além de organizar o trabalho pedagógico, auxiliando na conquista de objetivos educacionais e participação da comunidade.

É necessário, então, um planejamento feito por etapas e, principalmente, da participação da comunidade escolar, para que adquira um perfil emancipatório e democrático. É preciso ter vontade política para realizar esta tarefa, que não é nada fácil, no entanto, como explicita Paiva (2018), com ação e reflexão ativos, partilhando as ideias, ele não será mais um documento guardado no arquivo escolar.

O PPP da escola analisada havia sido feito, de forma generalista e descontextualizada, possivelmente, a partir de modelos emprestados de outras instituições, a fim de cumprir a formalidade para a criação da EREM, em 2007. Em 2015, a partir da iniciativa do novo gestor escolar, foi iniciado um processo de planejamento para a revisão do mesmo. Foram então criados grupos de trabalho, compostos por membros da comunidade escolar, que ficaram incumbidos de propor alterações e atualizações legais, coordenados pela educadora de apoio.

Em seguida, os grupos se reuniram em plenária para formatar o projeto. A intenção da equipe foi que o PPP tivesse uma redação clara, simples, e acessível a qualquer pessoa que o consultasse, e que refletisse de fato o contexto da escola, além do alinhamento com a proposta pedagógica de uma escola de referência.

No entanto, apesar de se ter alcançado os objetivos propostos pela gestão e coordenação pedagógica, faltou ao PPP a explicitação de seu referencial teórico. O que veio a ser observado apenas após o desenrolar desta pesquisa. Este referencial seria um alicerce para o que fora construído na coletividade, que fundamentasse a elaboração do PPP da escola (PAIVA, 2018). Considerando-se a filosofia pedagógica de uma EREM, era de se esperar que ela estivesse presente ao longo de todo o documento.

Decerto que os professores e outros participantes da redação do documento tinham em mente os princípios da EI, porém não foi o suficiente para que a orientação interdimensional fosse amplamente prevista no PPP. A partir daí, surgiu a iniciativa de, a partir das descobertas feitas pelo pesquisador, elaborar uma proposta de revisão do PPP com um referencial teórico feito a partir dos princípios da EI, particularmente o Aprender a Conviver, aliados à educação para a paz e mediação de conflitos escolares.

Faltava então, à atual versão, desde sua parte introdutória, que a escola assumisse ser espaço de formação plena do estudante. Que se esperasse dele um desenvolvimento na integralidade de suas dimensões pessoais e que o conflito fosse uma variável presente e aceita no seu dia-a-dia, porém que a boa convivência entre seus membros pudesse mitigar tais conflitos e fortalecer as relações interpessoais.

Esperava-se também que o aprender a conviver estivesse nos seus princípios educacionais, representando a cultura de paz na escola. Nos princípios pedagógicos, a presença do Projeto de Vida do educando, o preparando para estar apto às exigências do mundo do trabalho e da sociedade da informação do século XXI.

Dessa forma, foi necessário estabelecer duas premissas para o processo educacional dos estudantes. As estratégias pedagógicas da Pedagogia da Presença e do Protagonismo Juvenil, consolidam o aprender a conviver, a cultura de paz e desenvolvimento da autonomia do educando. Mesmo que já estivesse na cultura escolar, a presença educativa e o incentivo à promoção de práticas protagonistas, por parte dos educadores, com a formalização e intencionalidade destas estratégias, o PPP estaria mais enriquecido e vivo na escola.

O impacto esperado após estas mudanças seria o fortalecimento do PPP da escola, a legitimação das decisões e atitudes tomadas pela gestão, junto aos pais e professores, a promoção da cultura de paz, inserido em uma educação voltada a práticas pacíficas de boa convivência em meio aos conflitos, violências e outros desafios que surgissem.

Outro benefício deste novo perfil de PPP, é que, conseqüentemente, esta série de mudanças que ocorreriam no chão da escola e na formação moral dos estudantes, se refletiriam além dos muros da escola. Este é um dos papéis principais de uma instituição de ensino que produz uma educação de qualidade: entregar à sociedade civil, jovens aptos a enfrentar os desafios da vida adulta, com valores sólidos de respeito, solidariedade, tolerância, fibra e autonomia.

O Projeto de Vida na organização pedagógica da escola

Considerando-se que as condições para se estabelecer as mudanças pretendidas para o ambiente escolar, foram previstas, chega o momento de se pensar em que estratégias serão úteis à consecução da proposta pedagógica. O conjunto de atividades pedagógicas que serão indicadas, poderão enriquecer a práxis da escola e dar um novo significado ao PPP da escola.



No início da experiência pernambucana em educação integral, com os Centros de Ensino Experimental em 2004, a Secretaria de Estadual de Educação teve a importante parceria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Esta organização prestou assistência técnica e pedagógica ao projeto. No entanto, a partir de 2007, com a criação do Programa de Educação Integral, a consultoria do ICE foi interrompida, ficando a cargo do próprio programa a condução pedagógica das escolas em tempo integral.

A menção ao ICE neste estudo se justifica pelo fato de que, desde que o Programa de Educação Integral tomou a frente do planejamento pedagógico das EREMs, acabou descontinuando algumas das práticas que o ICE havia implementado nos Centros Experimentais. A orientação pedagógica das EREMs ficou restrita às formações continuadas em Educação Interdimensional. No entanto, O ICE permanece prestando assessoria a outros estados da federação, que iniciaram seus programas em educação integral, a exemplo de São Paulo, Sergipe e Acre, entre outros 14 estados (ICE, 2019).

A forma de organização pedagógica vivenciada nestas escolas integrais está em sintonia com o que preconiza a lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), em seu artigo sétimo, o qual prevê que: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p. 2).

Assim, o ICE, baseando-se em seu pressuposto de inovação em conteúdo, método e gestão, apresenta como ações do modelo pedagógico integral, o acolhimento dos estudantes no primeiro dia de aula, assim como aos pais e professores, tutoria, práticas e vivências em protagonismo, estudo orientado, disciplinas eletivas, práticas experimentais, aulas de Projeto de Vida, além de outras práticas voltadas à gestão (ICE, 2015).

O Projeto de Vida consiste de uma série de atividades desenvolvidas com os estudantes, nas quais se trabalha a conscientização sobre como planejar sua vida acadêmica e profissional, após o ensino médio.

A inclusão do Projeto de Vida na organização pedagógica é uma importante estratégia, visto que já integra a parte diversificada do currículo das EREMs, junto com Empreendedorismo

(DUTRA, 2019. Pg. 18). O momento ideal para se trabalhar o Projeto de Vida é no 2º ano do ensino médio, quando o educando já se encontra adaptado à nova escola.

Figura 1 – Elementos que constituem o Projeto de Vida do educando



Fonte: ICE (2015)

O projeto das escolas integrais de Pernambuco também oportuniza estas atividades aos estudantes, porém com terminologias diferentes. No entanto, as práticas e vivências protagônicas, o estudo orientado e as aulas de Projeto de Vida, não vinham ocorrendo do modo esperado, particularmente na escola pesquisada. As disciplinas eletivas foram introduzidas recentemente, com vistas a contemplar o novo desenho curricular do ensino médio nacional.

Pretende-se, então, que as práticas até então deficientemente aplicadas, possam ser revistas e façam parte do desenvolvimento integral dos educandos. Pois, como afirma Gadotti (2009), a

educação integral não se resume a estar em horário integral, mas ter a possibilidade de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

O modelo proposto pelo ICE define três eixos para a realização da prática pedagógica, que coexistem, sem se sobrepor ao outro. São eles: a formação acadêmica de excelência, a qual se dá a partir de práticas eficazes de ensino e verificação de processos de aprendizagem, que asseveram o pleno domínio do conhecimento desenvolvido na Educação Básica, pelo estudante; a formação de competências para o século XXI, que destaca que a formação integral ocorre tanto por meio de um currículo pleno de competências cognitivas, quanto por possuir um conjunto de outras competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social (ICE, 2015).

A formação para a vida é o terceiro eixo. Ela resgata e amplia as referências do jovem no que se refere aos valores e princípios que contribuirão para a constituição de uma base sólida em sua formação (IDEM). Muitas vezes professores e pais acabam por supervalorizar a opção da vida acadêmica aos estudantes que concluem o ensino médio, como se este fosse o melhor caminho a seguir na vida. No entanto, há que se considerar que a educação integral visa ao desenvolvimento do jovem para que ele seja autônomo o suficiente para fazer suas próprias escolhas, muitas vezes este jovem quer optar por seguir diretamente para o mercado de trabalho, e lá exercer sua cidadania e valores aprendidos na escola.

Segundo Costa (2006), na preparação do seu Projeto de Vida, o educando precisa ser fonte de iniciativa, considerando-se que ele não seja apenas expectador dos seus processos de aprendizagem e vivências de experiências, pelo contrário, deve participar de sua produção. Além disso, ele deve ser fonte de liberdade, ao reconhecer oportunidades oferecidas a ele, para avaliar e fazer suas escolhas, a fim de promover seu crescimento como pessoa e cidadão. Finalmente, espera-se que ele seja tratado como fonte de compromisso, pois ele deve reconhecer em si mesmo, a responsabilidade por suas decisões e ações, sendo consequente, respondendo pelo que faz ou deixa de fazer.

O Projeto de Vida constitui-se, portanto, em uma forma eficiente e significativa de promover a organização pedagógica, refletido no PPP da escola. Isto pode assegurar a formação do jovem:

- autônomo, porque deverá ser capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, conhecimentos, valores e interesses;



- solidário, porque deverá ser fonte de solução, de iniciativa, de ação e de compromisso associado a responsabilidades;
- competente, porque deverá ser capaz de projetar uma visão de si próprio no futuro, amadurecendo gradativamente um processo decisório sobre aquilo que deseja para a sua vida. (ICE, 2015. p. 13).

A reorganização do PPP na perspectiva Interdimensional

Conforme o que foi explicitado anteriormente, a escola pesquisada carecia de que as bases interdimensionais estivessem de forma intencional no seu PPP. A organização estrutural do PPP analisado era então composta pelas características da escola, seus níveis e modalidades de ensino, horário de funcionamento, seus princípios educativos (filosóficos e pedagógicos), a missão, organização do ensino, administração e princípios de convivência social.

Segundo Paiva (2018), a elaboração do PPP necessita de um referencial teórico por alicerce, a fim de permitir que se construam soluções para os problemas da comunidade escolar, pela coletividade. Da mesma forma, é preciso que se estabeleça objetivos, que possam enfrentar obstáculos. Em relação a isso, Gadotti (2000) faz referência à necessidade de tempo: político, institucional, escolar, até mesmo o tempo de amadurecimento das ideias. O referencial teórico e o tempo são importantes, mas além deles, deve-se levar em conta fatores que consistem, tanto de uma comunicação eficiente, adesão voluntária, suporte institucional e financeiro, quanto de controle, acompanhamento e avaliação do projeto e atmosfera, além da credibilidade do projeto (GADOTTI, 2000).

De acordo com Veiga (2013), há sete elementos importantes para fazer parte do PPP. São eles: finalidades, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relação de trabalho e avaliação. A partir deles proceder-se-á a uma análise das propostas de Paiva (2018), em contraponto ao modelo adotado pela escola pesquisada, indicado pela SEEP.

As finalidades são estabelecidas pela escola para formar o cidadão. Elas podem ser de cunho cultural, político e social. A partir delas são definidos os papéis de cada membro da comunidade para acompanhar o PPP dentro da organização pedagógica. Este elemento encontrava-se contemplado no PPP da escola. Tanto na apresentação da escola, quanto na parte dos princípios pedagógicos, as finalidades estavam claramente descritas. A estrutura organizacional, que é composta por duas



estruturas: administrativa e pedagógica. A administrativa organiza o aspecto físico, como recursos humanos, financeiros e materiais. A pedagógica, lida com currículo, processo de ensino aprendizagem, além das interações políticas, o ensino aprendizagem e o currículo (PAIVA, 2018).

Quanto ao currículo, de acordo com Veiga (2013), necessita ser interpretado, enquanto integrante ideológico, não possuir neutralidade, deve estar ausente do contexto social, e é o tipo de organização curricular que a escola deve adotar para fazer parte do controle social. Percebeu-se que estes três elementos estavam devidamente contemplados no PPP, principalmente em relação ao currículo, com uma detalhada exposição das vivências culturais, previstas por lei para serem vivenciadas no ano letivo.

A avaliação é o processo que fornece uma ponderação periódica, a fim de observar se as finalidades apontadas no PPP estão sendo devidamente contempladas. Deve-se usar dados concretos, registrar o contexto, mudanças ocorridas e posterior proposição de alternativas. No PPP analisado este elemento estava bem presente e atualizado com as instruções normativas estaduais, assim como sistema de aprovação, formas de classificação e reclassificação e formas de registro dos resultados de aprendizagem.

Há, no entanto, três elementos que não constavam do documento: o tempo escolar, as relações de trabalho e o processo de decisão, que são aspectos importantes, porém acabaram sendo omitidos do documento.

O PPP precisa ter definido de que forma as decisões serão tomadas. Mesmo que pareça óbvio para a equipe que elabora o documento de que o processo decisório se dará de forma democrática, é fator legitimador se mencionar que as decisões serão em uma democracia. Para Paiva (2018), as tarefas precisam ocorrer através de decisões formais e hierarquizadas, porém, importa que todos sejam partícipes do processo de decisão e revisão das tarefas específicas e gerais das devidas atribuições, visto que na escola os objetivos são comuns.

Outro aspecto que importa ser contemplado são as relações de trabalho, pois estabelecem as relações de força que se dão na unidade de ensino, mitigam os conflitos e os interesses paralelos, porém devem estar bem explícitas no PPP. (PAIVA, 2018). Ainda para este autor, elas devem ter fundamentação na solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, em oposição a uma

divisão de trabalho, alicerçada na atitude solidária, na reciprocidade e na participação coletiva, contrapondo-se à divisão do trabalho.

O tempo escolar também é um elemento que não foi bem representado no PPP, com exceção de uma tabela com o horário do expediente da escola. A organização do tempo se dá usualmente ao se cumprir atividades dentro dos horários, marcando a rigidez e a fragmentação das disciplinas hierarquizadas, isso interfere na integração do currículo (PAIVA, 2018). No entanto, ele é importante, principalmente no contexto da escola integral.

Para Paiva (2018), o tempo escolar faz parte da organização do trabalho pedagógico e tem como referência o calendário escolar oficial das Secretarias de Educação, que organiza, em geral, o período letivo dos bimestres, das férias, feriados e datas comemorativas. São estabelecidas também a carga horária, as disciplinas e o número de aulas semanais, de acordo com a modalidade de ensino. No entanto, cabe aqui uma ressalva de que, devido à dinâmica variável da rotina escolar, durante o ano letivo, torna-se inviável prever a cada ano no PPP, as datas referentes às atividades pedagógicas e feriados civis ou religiosos.

Diante do que se observou a partir das contribuições de Veiga (2013) e Paiva (2018), percebe-se que o PPP da escola pesquisada, necessita de uma reformulação maior em sua própria estrutura. Considerando-se o modelo atual, pode-se fazer uma reelaboração de suas partes constituintes, a partir dos autores supracitados, tornando o documento mais completo.

A conclusão do processo de revisão do PPP

No processo de revisão procedeu-se a uma leitura atenta, para se identificar no texto do projeto de que forma o ato situacional, de apresentação da realidade global e local da escola havia sido feito. De acordo com Veiga (2013) o ato situacional faz a descrição do contexto real do momento e revela o conflito e a contradição por trás da prática pedagógica. Ao fazer isto, se compreende melhor a situação, para só então fazer uma reformulação da situação e fazer a “reflexão teórico-prática”. A partir desta reflexão, procedeu-se às inserções da EI, de acordo com cada parte do PPP.

Estas foram as principais alterações propostas:



- *A necessidade de proporcionar ao estudante uma formação plena*

Na apresentação do PPP foi apontada a necessidade de proporcionar ao estudante uma formação plena, e na sua dimensão estética, o desenvolvimento na sua inteireza, preconizadas por Paulo Freire. Ainda se destacou que a escola é um espaço em que as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas. E que suas ações resultam de conflitos, os quais se dão em meio ao quadro de diversidades e desigualdades, presentes no chão da escola, e fazem parte de um processo chamado convivência.

- *O Aprender a Conviver nos princípios educacionais e filosóficos*

Na parte dos princípios educacionais e filosóficos da escola, foi dada ênfase no Aprender a Conviver, da Educação Interdimensional, o qual corresponde ao indicador mais evidente da qualidade na formação integral do jovem estudante, visto que constitui a liga entre os demais pilares e representa a presença da cultura de paz na escola. É neste aprendizado do viver juntos, que os estudantes desenvolvem a tolerância e o respeito mútuo.

- *Princípios pedagógicos*

No que se refere aos princípios pedagógicos, pensou-se uma nova educação, voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano, que ajude jovens adolescentes a sonhar os próprios sonhos e a transformá-los em realidade, através de seu Projeto de Vida. Uma nova escola que utilize um currículo baseado nos Quatro Pilares da Educação, voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao jovem para que tenha sucesso na sociedade da informação do século 21.

- *Nova metodologia de trabalho*

O projeto já destacava o tipo de estudante que se almeja para a escola, que adota uma nova metodologia de trabalho, voltada à busca de novas maneiras de ensinar, aprender e pesquisar, nas quais o professor crie ambiente e oportunidades de aprendizagem na forma de projetos de aprendizagem de natureza transdisciplinar e desenvolva seu papel junto aos alunos como apoiador, facilitador e incentivador. Este aluno deve ser autônomo, ao demonstrar responsabilidade na construção de sua história, um protagonista no processo de seu desenvolvimento.

- A prática da mediação de conflitos

A prática da mediação de conflitos foi inserida nos princípios pedagógicos, por possibilitar o estabelecimento de um clima escolar, que reflita uma cultura de paz, onde os conflitos sejam mediados no sentido de promover respeito, tolerância e aprendizado de uma boa convivência na comunidade escolar. A finalidade da escola deve ser então, de não somente transmitir o conhecimento formal, mas também preparar o indivíduo para conviver com seus pares no âmbito social, assim como para o mundo do trabalho.

- Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil como premissas

As estratégias relacionadas ao Aprender a Conviver, Pedagogia da Presença e Protagonismo Juvenil, foram propostas como premissas do PPP da escola. A prática da presença educativa, enquanto exercício perene de aproximação e distanciamento, assim como momento do educador se aproximar e estabelecer uma relação calorosa, empática e significativa com o educando, aliada à participação ativa e construtiva do jovem protagonista na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla, demonstra a preocupação da gestão e docentes em ter na instituição o jovem como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso.

- Princípios de Convivência Social

Finalmente, no item de Princípios de Convivência Social, de alunos e professores, ratificou-se o direito do aluno a uma convivência desejável e ao desenvolvimento da autonomia pessoal e coletiva. Quanto aos docentes, destacou-se o compromisso com a promoção de princípios de convivência, que garantam a seus alunos um clima escolar pacífico e dialético, marcados pela aceitação das diferenças; a valorização do outro; o incentivo à criatividade; a prática de autoavaliação; a valorização da aprendizagem e não apenas do ensino; o incentivo ao trabalho em equipe; o Protagonismo juvenil; a presença educativa e por fim, a formação integral do educando.

É importante destacar que não se chegou aos resultados obtidos, após a proposta de reformulação do PPP, visto que a mesma foi entregue à gestão da escola pesquisada, no entanto não houve retorno a respeito de sua implementação. Todavia, acreditamos que o objetivo foi alcançado, pois pudemos oferecer à escola o fruto de nossa pesquisa, como forma de inserção social.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi, então, apontar propostas de melhoria na organização da prática pedagógica de uma escola de referência em ensino médio, a qual faz parte do Programa de Educação Integral, no estado de Pernambuco, através da estratégia do aprender a conviver, da Educação Interdimensional. A proposta de reorganização ou revisão do PPP, procurou distanciar-se da visão de um projeto engessado e bem guardado nos arquivos da instituição. Buscou-se, desde sua concepção, retirar da Educação Interdimensional e suas práticas de convivência, o caráter pitoresco que parece ser demonstrado na rotina escolar. Era preciso que tal proposta desse ao PPP um referencial robusto, que ratificasse os esforços da gestão em oferecer aos estudantes uma educação de qualidade social, em uma perspectiva democrática e emancipadora.

Para Veiga (2013), o PPP consiste de um processo de reflexão e discussão perenes, em que a intencionalidade da escola seja levada a termo. Este refletir foi considerado para que as decisões tomadas no sentido de ajudar na organização pedagógica da escola, fossem as mais autênticas possíveis. Imprimindo um caráter intencional e propositivo a cada tópico nomeado.

Vale destacar que é função apriorística do PPP, particularmente na área pedagógica, organizar a escola, com vistas ao processo de aprendizagem e a prática democrática (PAIVA, 2018). Ou seja, as ações descritas no PPP, referentes à reorganização pedagógica, refletem o objetivo do projeto. Ainda segundo este autor, a escola deve garantir esta organização junto a seus atores: gestão, docentes, estudantes e demais membros da comunidade, para a formação humanística do cidadão.

Ao se pensar na forma como ficará a estrutura organizacional de uma escola integral, torna-se importante observar que não se pretende uma escola apenas com carga horária estendida, em que os estudantes terão mais tempo para estudar. Importa que se contemple de fato a oferta de um tempo pedagógico que desenvolva a integralidade do indivíduo. Há uma lógica inversa, em alguns modelos pedagógicos, que primeiro define a quantidade de tempo na escola, para depois se definir a forma do currículo se adequar a este tempo, e só então como este se articulará ao projeto escolar (ICE, 2015).

O planejamento da reorganização de uma escola em tempo integral deve então se basear em uma série de questionamentos responsáveis, avaliando a atual estrutura da escola, se ela é viável

ao aluno, se viabiliza sua formação cidadã, cumprindo seus objetivos com ensino de qualidade, superando ainda a inércia do que Paiva (2018, p. 56) chama de “poder central”, que prioriza o tempo, a ordem e a disciplina.

Asseguradas as bases estruturais da reorganização do PPP, a partir do que foi evidenciado acima, é momento de voltar-se mais uma vez às bases epistemológicas que podem representar as reais alterações no projeto da escola. A primeira delas, presente em grande parte da proposta e um dos referenciais da pesquisa, o pilar do aprender a conviver resume a força mediadora da EI, pois proporciona aos estudantes a competência de se relacionar com seus pares, resolvendo conflitos e aprendendo a viver em sociedade.

Sua pertinência no PPP se justifica pela necessidade atual de se valorizar a natureza humana, caracterizada pelo estabelecimento de vínculos e laços, assim como pela ideia de que a existência humana se dá a partir da comunicação e diálogo. Aprender a viver junto é imprescindível, pois reafirma a condição que torna todos os seres humanos iguais, que é a consciência da incompletude e impermanência (ICE, 2015).

As ações para promover o Projeto de Vida do educando foram introduzidas na proposta, ao se perceber durante a pesquisa que, embora esteja prevista no currículo da escola, esta atividade não vinha sendo conduzida pelos professores. Quando bem elaborado e coordenado, o Projeto de Vida facilita ao aluno a escolha de sua carreira após a escola, ou norteia seus rumos no mundo do trabalho.

O jovem que desenvolve a visão do próprio futuro, e consegue realizá-la, atua plenamente nas dimensões, pessoal, social e produtiva, com iniciativa, liberdade e compromisso, “para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século.”(ICE, 2015,p. 10)

Enquanto o educando é o meio, a autonomia é o fim na missão de uma escola integral (ICE, 2015). Esta capacidade de demonstrar iniciativa e responsabilidade nas atitudes é desenvolvida por meio das práticas de protagonismo juvenil, uma das premissas indicadas na reorganização do PPP da escola.

O protagonismo se refere aos procedimentos, movimentos e dinâmica social e educativa em que os estudantes adquirem vez nas ações (IDEM). Para Costa (2006) o atual cenário mun-



dial exigirá criatividade dos jovens, que serão parte da solução, não do problema, ao vivenciar situações reais em todas as áreas de sua vida. Isto é o que se espera que venha a se concretizar na escola pesquisada.

A segunda premissa preconizada na proposta é a pedagogia da presença, que requer, de acordo com Costa (2001), a participação integral do educador na sua prática educativa. Sem isto, esta presença “não passará de um rito despidido de significação mais profunda, reduzindo-se à mera obrigação funcional ou a uma forma qualquer de tolerância e condescendência,...” (COSTA, 2001, p. 25)

Importa também que a presença pedagógica se faça presente em atitudes que envolvam participação da equipe gestora e docente, e que possam extrapolar os limites da sala de aula, através de respeito, estima e amizade entre educadores e educandos (ICE, 2015).

A sala de aula é por sua vez, não apenas palco para a transmissão de conhecimento e habilidades para se executar com competência as tarefas do mundo do trabalho, mas prioritariamente, dentro deste contexto emancipatório, de afirmar o valor humano e sua contribuição na vida pessoal, social e produtiva (IDEM). Este conjunto de conceitos elencados representa a possibilidade de que a proposta ao PPP da escola, engloba uma série de ações concretas, que poderá mudar a forma como a instituição tem compreendido a EI e a formação moral e intelectual de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. P Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL, **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 11 out. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, 2019. Disponível em: <http://novoensino-medio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 12 abr. 2019.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da, 1949 – *Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001. 140p. 2ª ed.



COSTA, Antonio Carlos Gomes da., VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

COSTA, Alfredo Gomes da. **Educação Integral**: dicas práticas para a ação. 2016. Disponível em: <https://alfredogomesdacosta.com.br/educacao-integral-dicas-praticas-para-a-acao> Acesso em: 24 abr. de 2019.

DUTRA, Paulo Fernando Vasconcelos. Módulo de Educação Integral e Profissional: PROGEPE [Programa de Formação de Gestores Educacionais de Pernambuco] / Paulo Fernando Vasconcelos Dutra; Maria de Araújo Medeiros de Souza, rev. 2.ed. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2019.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DPA Editores, 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. Educação Cidadã; 4- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

ICE, Modelo pedagógico – Princípios Educativos. Instituto de Corresponsabilidade na Educação. Recife, 2015. Disponível em: <http://www.secti.ma.gov.br/files/2016/10/MP-PRINCIPIOS-EDUCATIVOS.pdf>. Acesso em 19 fev. 2019.

ICE. Atuação do ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, 2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos, **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

PAIVA, W. J. A. Caminhos para construção do Projeto Político-Pedagógico nas escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

RODRIGUES, L. A. R. Configurações da gestão escolar nos sistemas municipais e estadual em Pernambuco. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 23, p. 03-19, mar. /abr. 2016

SPOSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (org.) **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DPA, 2005.



SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D.A. (orgs.). **Políticas educativas y trabajo docente**: Nuevas regulaciones, Nuevos sujetos?. 1 ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006, p. 221-237.

SILVA, Valter Ramos da. A Participação Docente na Gestão da Escola de Educação Integral no Município de Itaquitinga- PE. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, 2018.

TINEU, Maia D. *et al.* PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, UM DESAFIO INOVADOR NO AMBIENTE ESCOLAR. XVII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e III Encontro de Iniciação à Docência – Universidade do Vale do Paraíba. 2013. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/0534_0425_01.pdf Acesso em: 28 fev. 2019.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. Campinas-SP, Editora Papirus, 2013.

VEIGA, I. P. A. Inovação e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes, Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Recebido em: 01 de junho de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: uma proposta sociocultural para o ensino

JOÃO DE DEUS FONSECA JUNIOR

Mestre em História da África das Diásporas e dos Povos Indígenas pelo Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Linha de Pesquisa: Educação Interétnica. Grupo de Pesquisa, FORCCULT. ORCID: 0000-0003-3364-0410. E-mail: joaodedeus22@hotmail.com

RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA ALVES

Universidade Federal do Recôncavo (UFRB). Doutora em Educação (UFBA). Professora Associado I da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB). Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), Santo Amaro - BA. Grupo de Pesquisa, FORCCULT. ORCID: 0000-0002-2223-0945. E-mail: rcdias@ufrb.edu.br



JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: uma proposta sociocultural para o ensino

O Relato é fruto da pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Humanidades, Artes e Letras (CAHL) no município de Cachoeira-BA. O estudo apresenta a diversidade sociocultural do Recôncavo da Bahia, e suas conexões com outras regiões brasileiras nas quais tem a presença maciça das populações negras e afrodescendentes, tendo como objetivo, auxiliar na construção da teoria pedagógica dos jogos de origem africana e afro-brasileira, como uma proposta sociocultural, permitindo utilizá-los como recurso pedagógico para o ensino. O estudo propõe investigar a relevância das práticas de jogos e brincadeiras no processo educacional, de mostrar o valor educativo que poderá ser incorporado às atividades escolares. Concluimos que os jogos e as brincadeiras apresentam uma gama de possibilidades para prática educacional, estes, sendo utilizados com finalidades pedagógicas, podem gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino.

Palavras-chave: Educação. Sociocultural. Jogos.

AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN GAMES: a sociocultural proposal for teaching

The Report is the result of the Master's research carried out at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), at the Center for Humanities, Arts and Letters (CAHL) in the city of Cachoeira-BA. The study presents the sociocultural diversity of the Recôncavo da Bahia, and its connections with other Brazilian regions in which there is a massive presence of the black and Afro - descendant populations. With the objective of assisting in the construction of the pedagogical theory of games of African and Afro-Brazilian origin, as a sociocultural proposal, allowing them to be used as a pedagogical resource for teaching. The study proposes to investigate the relevance of the practices of games and games in the educational process, to show the educational value that can be incorporated into school activities. We conclude that games and games present a range of possibilities for educational practice, which, being used for pedagogical purposes, can generate knowledge from a wide variety of areas of knowledge, making it an important pedagogical resource for teaching.

Keywords: Education. Cultural Partner. Games.

JUEGOS AFRICANOS Y AFRO-BRASILEÑOS: una propuesta sociocultural para la enseñanza

La historia es fruta del llevada con la investigación del mestrado en la universidad federal del Recôncavo de la Bahía (UFRB), en el centro de la humanidad, de los artes y de Letras (CAHL) en la ciudad de la cascada. El estudio presenta la diversidad sociocultural del Recôncavo de la Bahía, y sus conexiones con otras regiones brasileñas en las cuales tenga la presencia masiva de las poblaciones del negro y de los afrodescendentes, teniendo como objetivo, asistir a la construcción de la teoría pedagógica de los juegos del origen africano y afro-Brasileño, como oferta sociocultural, permitiendo para utilizarlos como recurso pedagógico para la educación. El estudio que considera para investigar la importancia de práctico de juegos y de los trucos en el proceso educativo, para demostrar el valor educativo que podría ser incorporados referente a actividades de la escuela. Concluimos que los juegos y los trucos presentan una gamma de las posibilidades de educativo práctico, éstos, siendo utilizado con propósitos pedagógicos, podemos generar el conocimiento de las áreas más variadas del conocimiento, haciendo un recurso pedagógico importante para la educación.

Palabras clave: Educación. Sociocultural. Juegos.



JOGOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: uma proposta sociocultural para o ensino

Introdução

O estudo apresenta a diversidade sociocultural do Recôncavo da Bahia, e suas conexões com outras regiões brasileiras nas quais tem a presença maciça das populações negras e afrodescendentes. Este artigo é fruto da pesquisa de mestrado realizada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no Centro de Humanidades, Artes e Letras (CAHL) no município de Cachoeira-BA. O estudo tem como objetivo, auxiliar na construção da teoria pedagógica dos jogos de origem africana e afro-brasileira, como uma proposta sociocultural, permitindo utilizá-los como recurso pedagógico para o ensino na escola básica, especificamente no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais.

Desta forma, torna-se necessário refletir em relação à dicotomia entre o jogar e o aprender instalada nos ambientes escolares. Atualmente, percebe-se que a utilização dos jogos como proposta pedagógica, na maioria das vezes, tem sido tratada de forma secundária. Observamos que esse tipo de atividade é utilizado como momentos de relaxamento, descanso e desgaste de energia excedente das crianças. Contudo, é sabido que o jogo e a brincadeira são recursos importantes da formação de crianças, porém, essa prática permanece dissociada do processo educativo.

Desta forma, o estudo propõe investigar a relevância das práticas de jogos no processo educacional, e de mostrar o valor educativo que poderá ser incorporado às atividades escolares. Assim, apresentamos um estudo a partir da pesquisa desenvolvida na área dos jogos de origem africana e afro-brasileira, pois, o que presenciamos atualmente nos ambientes educacionais da rede pública de ensino, fica restrito à prática de capoeira e maculelê, e geralmente em datas comemorativas, além disso, muitas vezes essas intervenções são realizadas por pessoas da comunidade.

Para aplicar os jogos de origem africana e afro-brasileira, apresentamos a proposta metodológica, por meio das Rodas de Saberes e Formação (RSF), no início e no final de cada atividade. Por entender que as rodas horizontalizadas propiciam condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais e pensantes. Momento este, utilizado para: apresentação, contextualização e avaliação dos jogos, bem como, abordagem dos conteúdos discutidos em cada jogo.

Metodologia

A proposta metodológica apresentada aborda uma pesquisa qualitativa no campo epistemológico, estudo fenomenológico de abordagem multirreferencial, segundo Gil (2008, p. 14): “o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos”. Pensamos sob uma perspectiva epistemológica multirreferencial, por esta possibilitar a compreensão do fenômeno educativo a partir de uma pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão da complexidade inerente a esse processo.

Para Ardoino (1998), citado por Macedo (2012, p. 118), a abordagem multirreferencial exige,

[...] uma leitura plural desses processos tanto em sua natureza teórica enquanto prática; uma reflexão sob diferentes pontos de vista, o que implica tanto em visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas em função mesmo do uso de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos.

Apresentamos também a proposta da educação intercultural, segundo Fleuri (1999, p.280), que indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural. O que pressupõe opções e ações deliberadas, particularmente no campo da educação.

Apresentamos como proposta pedagógica a utilização de jogos de origem africana e afro-brasileira, que foram realizados por meio de aplicação dos jogos e das Rodas de Saberes e Formação (RSF), por entender que as rodas horizontalizadas propiciam condições para que os participantes possam assumir-se como seres históricos, culturais e pensantes.

Para Jesus e Nascimento (2016, p. 113), as Rodas de Saberes e Formação (RSF),

[...] nos levam a compreender as rodas como uma construção em curso, situada historicamente, contextualizada, um patrimônio cultural dos povos, e buscamos integrá-las à educação, tomando-as como inspiração para elaboração de um dispositivo pedagógico-curricular de formação em contextos culturais.

As (RSF) nos remetem à imagem circular, “como nas rodas de samba, de capoeira, de can-doblé” (Jesus e Nascimento, 2016, p. 113) e de conversas, e horizontalizada, em que todos podem ensinar e contribuir com as experiências científicas, sociais, culturais em um contexto específico de formação dos sujeitos. Neste sentido, as (RSF) ocorreram antes e após a execução dos jogos, por meio de instrumentos didáticos, como, leitura de textos, exibições de vídeos, mostras de mapas, confecções de jogos e brinquedos e diálogos circulares.

Os Jogos como Ação Cultural e Educativa

Aqui, discutiremos os jogos como ação cultural e educativa, a intensão é, sobretudo, discutir o jogo como proposta sociocultural para o ensino. No decorrer deste texto, apresenta-se uma questão fundamental sobre o tema exposto: a problemática da diversidade cultural, relacionada aos jogos e suas implicações para o ensino. Desta forma, não podemos falar de diversidade cultural e não falar de cultura, entretanto, é admissível pensar que o conceito de cultura no singular pode ser considerado impróprio tendo em vista as culturas humanas em sua mais ampla variedade. Neste sentido, apresentamos o conceito de cultura segundo os pensamentos do Antropólogo Roque Laraia (2001, p. 31), afirmando que,

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças, práticas religiosas, e assim por diante.

Para o professor Kabengele Munanga (2015, p.10), a cultura deve ser entendida, não no seu sentido estreito que faz dela um sinônimo de apreciação das letras e belas artes, mas em seu sentido antropológico como conjunto dos conhecimentos, ideias, objetos que constituem a herança comum de uma sociedade. Herança, porque cada membro do grupo recebe através do processo educativo esse conjunto que foi constituído pelas gerações anteriores, fazendo-o seu. Herança comum porque todos os membros da sociedade participam dela. Neste sentido, vale ressaltar a reflexão historiador e antropólogo Anta Diop (2007, p. 308), que apresenta a cultura, especialmente cultura africana:

Eu considero a cultura um baluarte que protege um povo, uma coletividade. A cultura deve acima de tudo desempenhar uma função protetora; ela deve assegurar a coesão do grupo. Seguindo esta linha de pensamento a função vital do corpo de ciências humanas, é desenvolver este senso de bens coletivos

através de um reforço da cultura. Isso pode ser feito desenvolvendo-se o fator linguístico, restabelecendo-se a consciência do africano e do negro a ponto de fazê-los chegar a um sentimento comum de pertencimento ao mesmo passado histórico e cultural. Quando isto for feito, será muito mais difícil “dividir para reinar” e opor comunidades africanas umas contra as outras. Meu sentimento é o de que este seja o objetivo de um novo corpo de ciências humanas africanas, contanto que isso não se afaste do estrito termo científico. Isso é o mais importante: jamais se afastar da trilha da ciência.

Vimos conceitos e entendimentos sobre a cultura de forma geral, bem como a cultura africana. Agora buscaremos entender como é vista a cultura no campo da Educação Física. Assim, apresento os pensamentos do professor Jocimar Daolio (2004), para quem o termo “cultura” parece, definitivamente, fazer parte da educação física, fato impensável há duas décadas; e que sugere, no mínimo, que as ciências humanas têm influenciado a área.

Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa, hoje, parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. (DAOLIO, 2004). Para o autor, muitos estudiosos da educação física, tentam compreender as manifestações corporais humanas considerando a perspectiva cultural. [...] Ainda que os principais autores da educação física no Brasil defendam propostas metodológicas diferentes, todos se referem à cultura, mais ou menos explicitamente. É possível perceber a utilização da expressão “cultura” acompanhada de termos como “física”, “corporal”, “de movimento” e outros. Daolio (2004, p. 09), refere-se à cultura e educação física como:

A “cultura” é o principal conceito para a educação física, porque todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos.

As concepções de cultura vistas à cima trazem contribuições importantes para a compreensão crítica dos fundamentos das relações interculturais na perspectiva educacional. Desta forma, caminharemos pelos caminhos da proposta interculturalista, que segundo Fleuri (2002b, p.407), a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas

socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais. Para Fleuri (1999, p. 280), a educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos, os métodos, o currículo da escola e acima de tudo o processo de formação dos professores de modo a se superar o seu caráter monocultural, buscando promover cada vez mais uma educação intercultural.

O Jogo como Proposta Educativa

Tendo o jogo como objeto do estudo, sendo esta uma temática da cultura corporal da criança, segundo o professor Marcos Neira (2016, p. 18), no ambiente escolar o professor/a deve investir numa proposta pedagógica intercultural, em que:

O professor/a deve empregar uma pedagogia em que um bom ensino é aquele que considera seriamente a vida dos/as estudantes abrindo espaços para a diversidade de etnias, classes sociais e gêneros das populações estudantis. O que se propõe é que os/as educadores/as investiguem e recuperem as experiências dos estudantes, analisando seus saberes sobre as práticas corporais e as formas com as quais suas identidades se inter-relacionam com essas manifestações.

Seguindo os pensamentos do autor acima citado, entendemos que ao propor um jogo, além de pensarmos no conteúdo que queremos ensinar, devemos sobretudo criar estratégias para apresentar o jogo a partir das experiências de vida dos estudantes, desta forma o jogo se tornará mais atraente e significativo.

Propondo os jogos como ação educativa, seguimos o pressuposto que a aprendizagem por meio do jogo que acontece em um contexto sociocultural, assim, se busca referência na teoria *vygotskyana* do desenvolvimento humano para apreender o sentido que ali é empreendido este conceito. Para Vygotsky (2010), o período escolar do desenvolvimento de uma criança tornam-se evidentes vários tipos de discrepância entre sua atividade — que já é bastante complexa neste estágio do desenvolvimento — e o processo de satisfação de suas necessidades vitais. [...] Esta atividade é, portanto caracterizada por uma ampla gama de ações que satisfazem necessidades que não se relacionam com seu resultado objetivo.

Em outras palavras, muitos tipos de atividades nesse período do desenvolvimento possuem seus motivos (aquilo que estimula a atividade) em si mesmos, por assim dizer. Quando, por exemplo, uma criança constrói com blocos, é claro que ela não age assim porque essa atividade leva a um certo



resultado que satisfaz a alguma de suas necessidades; o que a motiva a agir nesse caso aparentemente é o conteúdo do processo real da atividade dada. (VYGOTSKY, 2010, p. 119).

Abordando o jogo, o brinquedo e a brincadeira, para Vygotsky (1991b, p.61-62), defini-los como atividade prazerosa para criança, é incorreto por duas razões. Primeiramente, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável. Seguindo o pensamento do referido autor, podemos observar uma partida de futebol entre crianças, em que esta atividade se encerra com o placar de 10x0. Essa atividade será prazerosa para quem perdeu? Ou podemos pensar numa turma escolar em que o/a professor/a propõe uma atividade de pular cordas, essa atividade será prazerosa para uma criança que tenha dificuldade motora ou que esteja com grau obesidade elevado e ou por algum motivo não goste praticar essa atividade específica, mesmo assim, ser “obrigada” a praticar?

Para entender o jogo como estratégia metodológica não significa reduzi-lo a um mero instrumento didático, pois o jogo antes de tudo é uma atividade sociocultural secular e praticada por toda parte do mundo. Os jogos contribuem para promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas, psicomotoras, afetivas e morais, criando possibilidades de construção de atitudes necessárias ao exercício da autonomia e da cidadania. O filósofo Platão, defendia que “o jogo como um meio de aprendizagem é mais prazeroso e significativo, de maneira que, inclusive, os conteúdos das disciplinas poderiam ser assimilados por meio de atividades lúdicas¹”.

Para Lima (2008, p.14), a utilização do jogo e da brincadeira como meio de ensino-aprendizagem de conteúdos das diversas áreas do conhecimento, é um importante recurso para o desenvolvimento das potencialidades inatas da criança. Ao longo do tempo, foram criados obstáculos com relação ao jogo e a brincadeira no processo educativo. Contudo, defendemos que estes podem ser utilizados de forma complementar, colaborando na superação da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender que se instalou na escola. Para o autor,

A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos. (LIMA, 2008, p.28).

1 PLATÃO. Les lois. Cap. I e VII. Tome XI e XII, Collection des Universités de France, Paris - Les Belles Letres, 1951.

Considerações Finais

Consideramos que a partir das vivências dos jogos de origem africana e afro-brasileira no contexto escolar, proporcionam a construção dos processos educativos relacionados à valorização, conhecimento e reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, possibilitando aos estudantes apresentarem os seus saberes, suas descobertas, suas indagações e suas curiosidades por meio dos jogos. Assim, apresentamos o jogo como uma proposta sociocultural para o ensino, tornando-o assim, um momento de aprender-e-ensinar a respeitar, a conhecer, a reconhecer, a valorizar as diferenças culturais do nosso povo tão diverso.

Entendemos que na escola, o jogo não pode ser dissociado do processo educativo, como infelizmente tem ocorrido em muitas instituições, em especial nas aulas de Educação Física. No espaço educacional precisamos superar da falsa dicotomia entre o jogar e o aprender, para isso, existe a necessidade do/a professor/a compreender a utilização do jogo como proposta pedagógica. Dentre outras, temos algumas práticas recorrentes quando o assunto é jogo na escola. Temos observado que o jogo tem sido tratado de forma secundária, tratado como recreação, esse tipo de atividade é visto como momentos de relaxamento ou descanso das crianças, são momentos nos quais a criança pode se divertir, descontraí-se e descarregar a energia excedente. A atividade é proposta pelo/a professor/a apenas por colaborar, no descanso, na recuperação e no preparo da criança para o “ensino”.

A outra perspectiva é a que adota o jogo como “proposta pedagógica” transforma as atividades lúdicas em um recurso para sedução, atração e facilitação de aprendizagens de conteúdos das diversas áreas do conhecimento em abordagens interdisciplinares. Nessa perspectiva, o jogo é utilizado como viés para ensinar. Neste artigo, defendemos que as duas atividades são de naturezas distintas, porém são conciliáveis e juntas se complementam, dentro das suas possibilidades e limitações, como recursos pedagógicos. Ressaltamos aqui a importância do/a professor/a no processo educacional, pois, ele/a, exerce o papel de mediador/a entre a criança e o processo educativo através da cultura dos jogos, e as suas intervenções é essencial para que os/as estudantes ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos sobre jogos. Quando o/a professor/a propõe condições materiais, espaciais, temporais apropriadas e desafiadoras, possibilita que os/as educandos/as, a partir do seu repertório, brinquem, divirtam-se e aprendam com diferentes elementos da cultura.

Com certas dificuldades e limitações, entendemos que as considerações destacadas podem servir de suporte para outras práticas educativas, no que se refere à utilização do jogo como proposta sociocultural para o ensino. O jogo, portanto, é um tipo de atividade significativa, atrativa, que atende às necessidades e às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Mas, a sua secundarização é um grave equívoco cometido por muitos/as professores/as e por muitas instituições educacionais. Salientamos que devemos possibilitar formação de crianças mais críticas, solidárias, autônomas e criativas. Portanto, isso cabe ao professor/a, valorizar o brincar e o jogar, superar as dificuldades e empregar tais conteúdos como proposta pedagógica. Desta forma, concluímos que os jogos e as brincadeiras apresentam uma gama de possibilidades para prática educacional, estes, sendo utilizados com finalidades pedagógicas, podem gerar conhecimento das mais variadas áreas do conhecimento, tornando-se um importante recurso pedagógico para o ensino.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. p. 67-89. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. (Coleção polémicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DIOP, Cheikh Anta. Raça, racismo e o lugar dos negros no destino da humanidade (Entrevista). In MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade**. Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999.
- _____. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. p.405-423, jul./dez. Perspectiva: Florianópolis, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LARAIA, Roque de Barros. Cultura: **uni conceito antropológico**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. S. Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.



MACEDO, Roberto Sidnei [et al]. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012.

MUNANGA, Kabengele. O conceito de africanidade nos contextos africano e brasileiro. In Ju-
rema Oliveira (org.). **Africanidades e brasilidades**: culturas e territorialidades. Rio de Janeiro:
Dialogarts, 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. O Multiculturalismo Crítico e suas contribuições para o currículo da
Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. /jun, p.
3-29. 2016.

PLATÃO. Les lois - Cap. I e VII. Tome XI e XII. **Collection des Universités de France, Paris**
- Les Belles Letres, 1951.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed. 1991.

_____. 1896-1934 V741L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Tradução de
Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

Recebido em: 10 de março de 2020.

Inserido em: 15 de outubro de 2020.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

