

A alfabetização freireana e discursiva na prática de mediação escolar

Freire's and discursive literacy in school mediation practice

La alfabetización de freire y discursiva en la práctica de mediación escolar

Mitsi Pinheiro de Lacerda¹

Lúcia Viana Silva²

Resumo: Este estudo tem por objetivo comunicar uma prática alfabetizadora de natureza freireana e discursiva. A pesquisa se deu junto ao trabalho de mediação escolar, em uma escola pública municipal, no Noroeste Fluminense. Ao notar que não encontrava apoio suficiente na escola, a mediadora, “mediada” pela solidão, buscou diálogo na universidade. Nascia, ali, uma pesquisa participante, cuja adjetivação anuncia o processo dialógico e colaborativo que deve resultar na produção coletiva de conhecimentos. Os resultados apontam o retorno à alfabetização freireana e discursiva, o desenvolvimento da linguagem da criança e sua inserção em relações sociais.

Palavras-chave: Alfabetização freireana; processo discursivo; mediação escolar.

Abstract: The study aims to communicate a literacy practice, Freirean and discursive in nature. The research took place along with the work of school mediation, in a municipal public school, in the Northwest Fluminense. Upon noticing that she did not find enough support at school, the mediator, “mediated” by loneliness, sought dialogue at the university. There, a Participatory Research was born, whose adjectives announce the dialogical and collaborative process that should result in the collective production of knowledge. The results point to a return to Freire's and discursive literacy, the development of the child's language and his insertion in social relations.

Keywords: Freirean literacy; discursive process; school mediation.

Resumen: Este estudio pretende comunicar una práctica alfabetizadora, freireana y de naturaleza discursiva. La investigación se desarrolló junto con el trabajo de mediación escolar, en una escuela pública municipal, en el Noroeste Fluminense. Al notar que no encontraba el apoyo suficiente en la escuela, la mediadora, “mediada” por la soledad, buscó el diálogo en la universidad. Allí nació una Investigación Participativa, cuyos adjetivos anuncian el proceso dialógico y colaborativo que debe resultar en la producción colectiva de conocimiento. Los resultados apuntan a un retorno a la alfabetización freireana y discursiva, al desarrollo del lenguaje del niño ya su inserción en las relaciones sociales.

Palabras clave: Alfabetización freireana; proceso discursivo; mediación escolar.

Introdução

“Quantos métodos! Quantos métodos! No Brasil e alhures, toneladas de métodos espalham seu rastro” – diria Henri Lefebvre (2009), caso não houvesse escrito sobre o

¹ Universidade Federal Fluminense

² Universidade Federal Fluminense

empobrecimento da invenção em meio à crise europeia, e se voltasse a pensar sobre a alfabetização no Brasil.

Em nosso campo de investigação, localizado no Noroeste Fluminense, os métodos fônico e silábico se instalaram e têm orientado o fazer alfabetizador. Revisitando a trajetória de tais métodos, Mortatti (2000) sistematiza quatro momentos presentes no movimento histórico relacionado à alfabetização. Segundo a autora, o primeiro momento, nomeado como “metodização do ensino da leitura” ocorre ao final do século XIX com a disputa entre defensores do método analítico e dos métodos sintéticos. Decorrente desta disputa, se “funda uma *tradição*, segundo a qual o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método” (MORTATTI, 2000, p. 25, grifos nossos).

A seguir, a autora registra a institucionalização do método analítico, a qual se dá até princípios do século XX, quando o método perde a centralidade e a alfabetização passa a ser configurada desde premissas psicológicas que mensuram uma suposta prontidão para a leitura e a escrita. Mortatti (2000) nomeia este momento como “alfabetização sob medida”. Continuando a trajetória histórica, a autora chega aos anos de 1980, quando a “revolução conceitual” de Emília Ferreiro (1984) contribui com a “desmetodização” – fazendo com que a alfabetização seja pensada em bases teóricas. As orientações anteriores, contudo, não desaparecem, e a defesa dos métodos e da aplicação dos testes de maturidade permanecem. O método havia se consolidado enquanto *tradição*.

Na atualidade, podemos pensar – dialogando com o trabalho de Mortatti (2000), cujo recorte finda em 1994 – em uma possível “alfabetização sob normatização”. Isto devido à implantação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual introduz um documento de caráter obrigatório, e também da instituição de uma Política Nacional de Alfabetização (PNA), através do Decreto 9.765, de 11/04/2019³, com adesão voluntária. Ambos documentos tiveram como eixo o desenvolvimento da “consciência fonêmica” – a qual se refere à transmissão e estudo sistemático das menores unidades fonológicas da fala. Esta normatização coincidiu com o consumo do método fônico que ainda persiste na prática alfabetizadora.

Ao nos aproximarmos dos momentos da história da alfabetização postos por Mortatti (2000), complementados pelo que se passa na atualidade, verificamos que, nesta história, muito foi empreendido no sentido de nos afastar da alfabetização freireana e discursiva.

³ Revogado pelo Decreto nº 11.556/2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm.

Em 1964, após a realização de grandioso projeto de alfabetização de adultos na pequena cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, Paulo Freire foi convidado pelo governo João Goulart para a criação e coordenação do “Programa Nacional de Alfabetização”. Este programa seria extinto e substituído pelo MOBRAF após o golpe militar e a imposição do exílio a Paulo Freire. Já exilado no Chile, ele escreve a “Pedagogia do Oprimido”, a qual só será publicada no Brasil seis anos depois. Junto às demais obras do mestre, o Brasil foi agraciado com a mais concreta e crítica proposta direcionada à alfabetização, comprometida com a prática da liberdade – uma pedagogia que promove a transitividade da consciência ingênua, à consciência crítica, assim como a descoberta do oprimido, enquanto sujeito de sua própria história.

Paulo Freire (1987) nos fala de algumas condições necessárias à educação problematizadora. Trata-se de uma pedagogia baseada na escuta, no diálogo e na busca da superação da contradição educador/educandos. O tecido curricular desta pedagogia desenha-se na historicidade dos educandos, com o desvelamento da realidade concreta. A aprendizagem das palavras é indissociável dos sentidos forjados na vida material; por isto as palavras não são subordinadas a imperativos da fonologia, da sintaxe ou da morfologia (presentes nos métodos), mas jorram desde o inédito que se dá no diálogo interessado no educando e em sua história.

Com Paulo Freire (1987) aprendemos que a alfabetização começa e caminha pelos problemas reais do mundo, com suas dores, com seus amores. Desde o início, os educandos compreendem que a escrita não é um artefato externo que precisam decifrar, mas que podem escrever sua própria história. É na pronúncia – entendida por Paulo Freire enquanto um ato de criação – que os educandos ampliam seu compromisso social e político, superando a arrogância da palavra prescrita e compreendendo que a realidade concreta é fruto de processo histórico que pode ser compreendido com a tomada da palavra.

A palavra, em Paulo Freire (1987), é *práxis*, pois que é indissociável da ação e da reflexão. Um fonema ou sílaba isolados, portanto, não dizem nada do mundo. A postergação do sentido para “quando, quem sabe um dia” o educando aprender a ler, tampouco. Com a alfabetização freireana, trabalhamos com a palavra, com o texto, com a pronúncia. O conteúdo programático da alfabetização liberta-se do método e de suas regulações, para ser produzido a partir dos problemas trazidos pelo educando. Estes problemas são compartilhados, dialogados, organizados e devolvidos, fazendo acontecer um currículo no qual os atos de ler e de escrever tenham conexão com a materialidade expressa.

Na década de 1980, Smolka (2012) divulga estudo no qual a alfabetização é abordada em sua natureza discursiva. Aproximando-se de Paulo Freire na denúncia da prática

alfabetizadora que desconsidera o sentido, a autora afirma a relevância dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1984), ao mesmo tempo em que sinaliza seus limites. Considerando o acontecer dos conflitos cognitivos em contextos sociais, econômicos e políticos, Smolka (2012), desenvolveu seu estudo em classes de alfabetização, em interação com professoras e crianças que se encontravam em situações concretas de aprendizagem – observando, ali, a importante presença da linguagem. Tomando como referência o trabalho de Vygotsky (1993), Smolka (2012) avançou em direção a uma alfabetização que considere a linguagem em sua dimensão criadora e indispensável à produção de conhecimentos.

Os resultados destes estudos foram divulgados há mais de quarenta anos e, durante todo este tempo, têm influenciado inúmeras práticas alfabetizadoras. Não esqueçamos, porém, que o consumo do método fundou uma *tradição* (MORTATTI, 2000) que levou até mesmo à didatização do texto teórico. Considerando este breve percurso histórico da alfabetização no Brasil, tomamos como objetivo, no desenvolvimento deste artigo, o conhecimento acerca de uma prática alfabetizadora, de natureza freireana e discursiva, realizada em um trabalho de mediação escolar.

Metodologia

A universalização do direito à educação contou com a promulgação de muitos documentos, os quais tinham como objetivo a inclusão (MOUSINHO et al., 2010). As autoras apontam que, no Brasil, também ocorreram esforços no sentido de incluir as crianças na escola, o que se deu a partir da Constituição Federal de 1988, do Plano Decenal de Educação para todos (1993), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Após a Convenção de Salamanca, as escolas se viram diante da necessidade da inclusão, ao mesmo tempo em que questionavam a formação da professora regente e sua disponibilidade para contemplar tal tarefa. Em Balbino et al. (2021) encontramos que, na sala de aula, a professora regente planeja e executa as proposições didático-pedagógicas direcionadas a todos os estudantes. Complementar a este trabalho, temos, então, o trabalho da mediadora, o qual será o de acompanhar, mediar e aproximar a criança, das atividades propostas pela professora. Compete ainda à mediadora dialogar com a professora e empreender adaptações nas atividades, de forma a contemplar a criança em suas especificidades.

A inserção da mediadora junto ao trabalho pedagógico na sala de aula precedeu os estudos e sistematização de orientações acerca desta tarefa. Em Mousinho et al. (2010) é afirmado que, aparentemente, as mediadoras que inicialmente realizaram seu trabalho nas salas de aulas eram chamadas ao acompanhamento da criança, e que tal acompanhamento era orientado pelos profissionais de apoio. Não houve, a princípio, nenhuma formação específica para o desenvolvimento do trabalho de mediação.

Em se tratando das atribuições da mediadora, Mousinho et al. (2010) afirmam que a mais importante é a de “ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela” (p. 95). Ainda segundo as autoras, outras atribuições coexistem, tais como intermediar relações sociais com as outras crianças, primando pelas interações e uso da linguagem. Compete ainda à mediadora auxiliar a professora na consecução de atividades, pensando coletivamente acerca das possibilidades de adaptação do material pedagógico à realidade da criança assistida (Mousinho et al., 2010). As atribuições da mediadora, contudo, não se encerram ao que foi aqui elencado. O acompanhamento da criança faz surgir novas demandas que são respondidas pela mediadora, em contato próximo com a professora.

Passados vinte e três anos das primeiras experiências de mediação no Brasil, este trabalho permanece e se amplia. O desenvolvimento do estudo que originou o presente artigo se deu a partir da aproximação a um trabalho de mediação que se encontra em curso. Ao notar que não encontrava apoio suficiente na escola, a mediadora, “mediada” pela solidão, buscou diálogo na universidade. Nascia, ali, uma proposta de pesquisa participante.

Não se tratava de uma pesquisa “sobre” a escola, mas de um diálogo provocado por ela. A pesquisa participante, neste momento, se mostrou como a mais adequada a orientar o percurso. Sua nomenclatura sinaliza uma pesquisa cuja adjetivação, “participante”, convida ao processo dialógico e colaborativo que deve resultar na produção coletiva de conhecimentos. Ao tratar desta modalidade de pesquisa, Ezpeleta (1986) adverte em relação a algumas reflexões que se fazem necessárias ao optar pela pesquisa participante: “a que se refere à importância da teoria e à construção teórica neste tipo de pesquisa” (p. 77), além da dimensão política. A dimensão política é encontrada, pela autora, nas enquetes operárias de Marx, embora a observação participante tenha se originado, segundo ela, em Malinowski (2018)⁴, com a sistematização da etnografia (p. 83).

A autora apresenta importantes considerações acerca da linguagem utilizada nesta relação entre o profissional e a população participante da pesquisa, uma linguagem “que

⁴ MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Ubu Editora, 2018.

pretende denominar a realidade de *outro* modo e que, assim procura constituir-se ao mesmo tempo em linguagem crítica” (EZPELETA, 1986, p. 78). Junto a isso, ela também se ocupa com o papel da população nesta modalidade de estudo, o qual é modificado no contexto do “clássico *informante* que passa a ser *sujeito*, tanto para a construção do conhecimento como para a ação” (EZPELETA, 1986, p. 79).

As preocupações de Ezpeleta (1986) em muito contribuíram para com o delineamento metodológico deste estudo. Respondendo a uma de suas tantas reflexões, ela afirma que “diante da pergunta *quem participa de quê?*, creio que poderíamos responder: *sujeitos que protagonizam processos sociais*” (EZPELETA, 1986, p. 90).

Brandão e Borges (2007) afirmam que, na América Latina, a pesquisa participante teve início a partir da década de 1960, sendo desenvolvida através de ações sociais junto a comunidades populares. No que se refere à sua metodologia, os autores consideram que não há um procedimento padronizado, mas que pesquisas participantes tendem a aderir a “projetos de envolvimento e mútuo compromisso de ações sociais de vocação popular” (p. 53), aproximando o pesquisador de um grupo ou indivíduos dos meios populares. A pesquisa participante estaria, assim, associada às dinâmicas da vida social, à realidade concreta dos sujeitos e produziria interpretações oriundas da interação, do diálogo e da experiência compartilhada.

Também interessados nas relações de poder que porventura possam se destacar, os autores compartilham, assim como vimos em Ezpeleta (1986), algumas preocupações. Dentre elas, encontra-se o problema da relação com o *outro* que, na pesquisa participante não se reduz a objeto de estudo, mas é compreendido em uma relação de paridade, pois parte-se do “suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54). Esta relação próxima e dialógica inscreve a pesquisa participante no movimento próprio do que se investiga, permitindo ao pesquisador e à população a construção de um “processo de investigação-educação-ação” (p. 55). Trata-se de uma modalidade de investigação que busca se integrar, conhecer e socializar os problemas que os sujeitos se colocam. Através de práticas de partilha, a investigação ocorre também como prática educativa da qual resultará um conhecimento de base dialógica e identificado com o saber popular.

Sendo assim, o presente estudo foi desenvolvido a partir da demanda de uma mediadora que, solitária em seu ofício, buscou diálogo para melhor compreensão de sua tarefa. A mediadora, estudante de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, atua em uma escola municipal do Noroeste Fluminense, e há um ano é responsável pela mediação de uma criança de oito anos, atualmente matriculada no segundo ano de escolaridade.

O desenvolvimento do estudo e a produção deste artigo se deu no desejo recíproco compartilhado por pesquisadora e mediadora pelo conhecimento acerca do processo de aprendizagem da criança, buscando, solidariamente, aproximar a prática pedagógica de referenciais teóricos que abordem o tema alfabetização. O estudo se encontra em curso há aproximadamente oito meses, e sua apresentação parcial, a seguir, emprega a narrativa enquanto procedimento para a comunicação. Escrita em primeira pessoa por uma escolha estilística, a narrativa incorpora o movimento de *práxis* desenvolvido coletivamente na pesquisa participante.

Desenvolvimento

Em maio de 2022, desprovida de qualquer experiência prévia, obtive o desafio de alfabetizar um aluno de oito anos de idade. A criança frequentava uma sala de aula regular e era portadora de um “laudo” de aluno especial. Contudo, a vontade de ensinar, de conviver proximamente com a escola e, mais ainda, de aprender, era imensa. A Secretaria de Educação estava contratando estudantes da universidade para atuarem com mediação escolar. Não demorou muito tempo e entraram em contato para assinar o contrato, me encaminharem para a escola e apresentarem qual aluno iria mediar em seu processo de aprendizagem.

O NAIE (Núcleo de Apoio à Inclusão Educacional) é o órgão da prefeitura responsável pela contratação de mediadoras. A ação tem parceria com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). O contrato tem a duração de 2 anos, e a cada 6 meses pode ser renovado ou não. O pagamento das mediadoras é dividido entre a Secretaria de Educação e o CIEE, enquanto o NAIE é responsável pela formação com a oferta de palestras. Não existe supervisão permanente do trabalho das mediadoras nas escolas. As crianças atendidas dispõem de laudos referentes ao Déficit de Atenção, Autismo e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Os critérios para a contratação visam tão somente a disponibilidade de horário da mediadora e o período cursado na universidade.

Ao chegar à escola, as primeiras impressões e acolhimento não contribuíram muito. Dialogando com Sílvia⁵, professora da sala de recursos, ela disse que o menino Davi era muito calmo, carinhoso e que eu iria gostar dele. Ela apenas me informou que a criança tinha problemas na fala, não sabia ler, não conhecia os números e não tinha “coordenação motora”. Foi-me entregue uma folhinha de atividades, e a instrução de que poderia deixar ele à vontade;

⁵ Todos os nomes foram substituídos para preservar as identidades dos sujeitos.

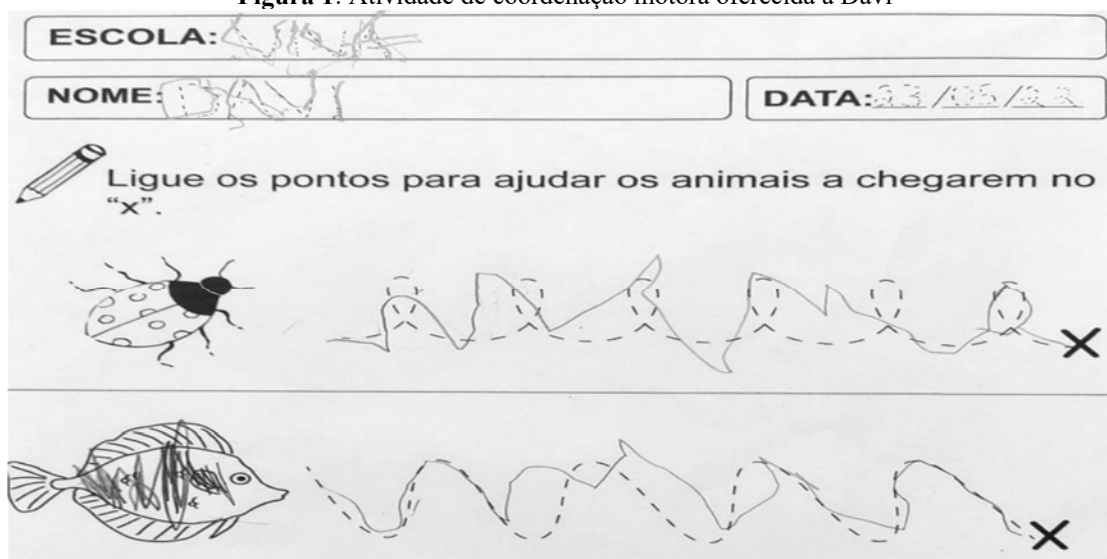
naquele momento não entendi, porém no decorrer dos dias fui compreendendo que a escola acreditava não haver muito o que fazer por ele. Tudo era novo para mim: a tarefa de mediação, a inclusão, a alfabetização. Neste momento, desconfiei de que estava sozinha, mas que tentaria fazer o melhor por Davi.

Não demorou muito para que me certificasse de que realmente me encontrava sozinha diante daquela tarefa pois, mesmo a escola abrindo as portas para uma Educação Inclusiva, toda a responsabilidade era transferida para a mediadora que trazia, consigo, apenas boa vontade e inexperiência. Com o passar do tempo, sabia que a cobrança por resultados viria, e, assim como a escola, eu quase cheguei a acreditar que Davi era incapaz de aprender.

A professora regente, Luciana, me informou acerca das “dificuldades do aluno”, se dispondo a me ajudar no que precisasse. Entretanto, esta ajuda não aconteceu. Davi se sentava no final da sala e assim permanecia sem contato e diálogo com a professora. Além dela, os colegas de turma não se aproximavam e nem conversavam com ele, e quando ele tentava uma aproximação, as crianças logo chamavam a professora. Desse modo deparei-me com a minha responsabilidade, pois estávamos, eu e Davi, abandonados.

Folheando o caderno da criança, notei que havia muitas atividades nas quais a proposta era cobrir, com o lápis, traçados feitos com pontilhados. Eu mantive o mesmo procedimento (Fig. 1). Dei continuidade às atividades com os pontilhados, primeiro com as vogais, para depois introduzir as consoantes e outras atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação motora. Trabalhava cada vogal durante uma semana, com a intenção de “fixar” o conteúdo.

Figura 1: Atividade de coordenação motora oferecida a Davi



Fonte: arquivo pessoal, maio/2022

No primeiro momento funcionou, mas, no decorrer dos dias, o interesse se dissipou. A professora regente não se aproximava e não interferia em meu trabalho. Eu reproduzia o que via, buscava na *internet* atividades de “coordenação motora” e o ensinava a escrever o próprio nome, cobrindo pontilhados. Eu me sentia incomodada ao apresentar uma letra isolada – como o “A”, por exemplo, e ele me responder outra, como “E”, ou falar que não sabia. Mesmo assim, continuei reproduzindo esta prática que nada dizia a ele, ou a mim. Eu sentia que o método utilizado não estava funcionando – mas ainda não compreendia. Eu ainda não sabia que as concepções que constituem o método também “se imiscuem nas relações sociais e na produção do espaço escolar. A fragmentação, homogeneização e hierarquização passam a regular o que se passa, sufocando os processos criativos e autorais” (LACERDA, 2021, p. 127).

As atividades mecanicistas já se encontravam em curso há cinco meses. Minha prática se resumia a reproduzir o que fazia a professora, além de também refazer, de alguma forma, o que havia em minha memória sobre a experiência escolar. Eu sentia algum incômodo, pois não percebia conexões entre o Davi e aquelas letras isoladas, com aqueles pontilhados. Hoje compreendo que minha prática, naquele momento, era de base tecnicista, behaviorista e orientada pelo método fônico.

Passei a refletir sobre o meu trabalho de mediadora e sobre a alfabetização. Não havia suporte e apoio para esta função. É provável que, no entendimento da escola, eu estivesse cumprindo com excelência minha tarefa, pois permanecia ao lado da criança e reproduzia com ela tudo o que era esperado. Os supostos “avanços” com Davi não duravam um dia. Ele aprendia a letra “A”, e no dia seguinte não a sabia mais.

Vieram as férias, nos distanciamos por um mês. Ao retornar às minhas aulas como estudante de Pedagogia na universidade, no mês de agosto, novos encontros e diálogos abriram outras possibilidades acerca da alfabetização e da mediação. O tecnicismo, o behaviorismo e o método fônico foram discutidos, criticados e refutados: surgia, ali, a busca por uma alfabetização dialógica (FREIRE, 1987), discursiva (SMOLKA, 2012) e que tivesse sentido para Davi.

Na universidade, na disciplina “Alfabetização”, tive a oportunidade de ter acesso ao referencial teórico, à discussão crítica, ao conhecimento sobre a história dos métodos de alfabetização e à proposta de alfabetização freireana e discursiva. Encontrei-me com uma alfabetização experienciada no conhecimento de mundo, no uso de textos de diversos gêneros, no processo de interação, no trabalho com a linguagem, no diálogo, na escuta e no entendimento

de que se aprende a ler e a escrever com textos – e não com letras e fonemas isolados. Nesse movimento, aproximei-me da educação problematizadora (FREIRE, 1987) e da perspectiva discursiva (SMOLKA, 2012).

Ao compartilhar minha experiência na universidade, me associei à professora da disciplina “Alfabetização” e iniciamos um projeto de pesquisa participante. Juntas, discutíamos o texto teórico, realizávamos análises críticas do material didático escolar e pensávamos sobre como desenvolver a alfabetização de Davi. Nosso ponto de partida seria a escuta, o diálogo e o trabalho com textos.

Em outubro de 2022, mudei a trajetória como quem encontra um ponto de bifurcação e dei início à busca do que fazia sentido para Davi. Abandonei os exercícios de repetição de tracejados e a cópia de fonemas isolados. A professora regente não observou a mudança, mas as crianças passaram a se interessar por Davi. Eu queria saber: o quê, no mundo, provocava Davi a dizer sua própria palavra? Não era a letra “A”, isolada. O que provocava Davi a escrever? Não eram os exercícios de cobrir pontilhados. Disso eu sabia. O que seria, então? Só havia uma forma de descobrir: escutando Davi, pois “*é escutando que aprendemos a falar com eles*” (FREIRE, 1997, p. 113). A princípio, pensei que o centro de seu interesse fosse a roça, pois seus avós moram lá e ele, por vezes, falava sobre suas idas ao campo e sobre o que se passa por lá. No entanto, não surtiu muita eficácia: o interesse de Davi não era a roça, e então a busca continuou.

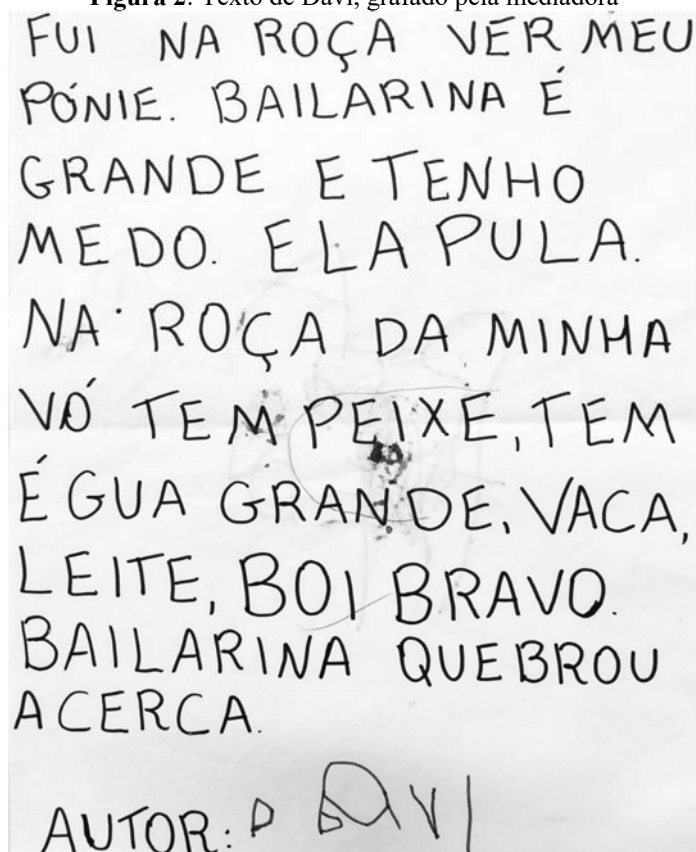
Não foi rápido e não foi fácil, mas, entre algumas conversas, a criança mencionou um nome: ele disse “Pepê Toledo”, e seus olhos sorriram. Ele ficou feliz repetindo a todo instante o mesmo nome, mas eu não sabia quem era Pepê. A alegria não residia somente em dizer algo que lhe interessava, mas também no fato de haver alguém que o escutasse com interesse e curiosidade. Fui pesquisar para conhecer quem seria esta figura admirada por Davi, o Pepê Toledo. Nesta busca, descobri que ele tinha 26 anos e morava em Rio Casca, Minas Gerais. Com sua fala peculiar, Davi o nomeava como “Pepê Toledo”, mas ele se apresenta como “Pepê Figueiredo”. Pepê tinha o sonho de ser cantor, mas, com a pandemia de COVID-19, teve que adiar este projeto. Durante todo o período da pandemia, Pepê ficou na fazenda e começou a disponibilizar vídeos na *internet*. Com a grande repercussão de seus vídeos, criou um canal no *Youtube*⁶ e fazia, diariamente, postagens com seu cavalo chamado “Embaixador”. Havia, ali, um campo semântico que se aproximava da roça dos avós de Davi.

⁶ O canal de Pepê Figueiredo está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ipQ1UhVrDSI>.

Após esta descoberta, passei a escutar as histórias de Pepê, contadas por Davi. Eu ouvia as histórias e dizia a ele que eu as iria escrever, sempre ressaltando que ele era o autor e que eu estava apenas escrevendo. Ao escrever, eu lia o texto escrito, para que Davi entendesse que aquilo que faz sentido para ele pode ser registrado na escrita, e que por estar registrado, pode ser lido de novo. Até então, Davi só tivera contato com letras isoladas e com a atividade mecanicista de cobrir letras pontilhadas. Tudo mudou, então. Ele não mais era convidado a reproduzir nada, e sim a narrar suas experiências, falar dos seus interesses, vivenciar uma prática escolar na qual aquilo que tem sentido para ele, estivesse presente.

Todos os dias, nós escrevíamos um pouco. Quando eu digo que “nós” escrevíamos um pouco, é porque, assim como Ferreiro (1984), passei a compreender que a criança é capaz de escrever antes mesmo de ter proficiência na escrita. Então, todos os dias eu e Davi escrevíamos juntos. Eu era a escriba. Eu ficava responsável por escrever, e Davi acompanhava atentamente o registro de suas próprias histórias. As crianças da turma, que anteriormente não se relacionavam com Davi, começaram a se aproximar para ouvir a leitura dos textos. Havia dias em que ele relatava situações da roça que frequentava no final de semana, juntamente com sua família (Fig. 2).

Figura 2: Texto de Davi, grafado pela mediadora



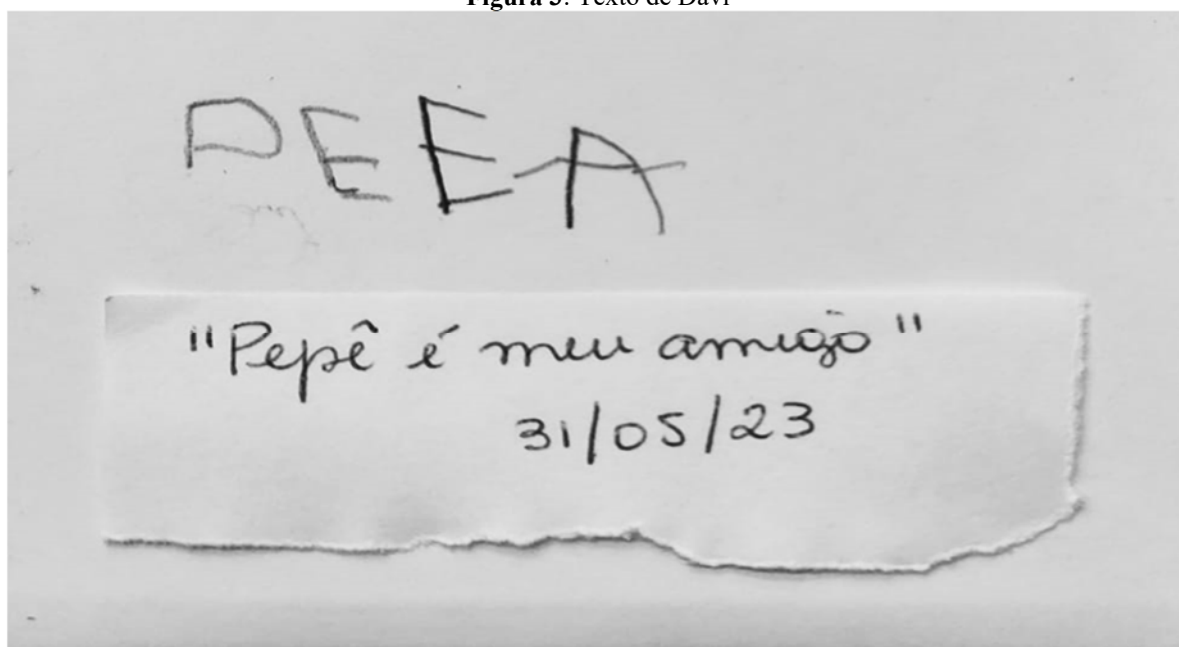
FUI NA ROÇA VER MEU
PÔNIE. BAILARINA É
GRANDE E TENHO
MEDO. ELA PULA.
NA ROÇA DA MINHA
VÓ TEM PEIXE, TEM
É GUA GRANDE, VACA,
LEITE, BOI BRAVO.
BAILARINA QUEBROU
ACERCA.
AUTOR: DAVI

Fonte: arquivo pessoal, março/2023

Após as escritas, lia as histórias para ele, pedindo que fizesse o mesmo para mim. Ele corria o dedinho pelo texto, “lendo”. Pude perceber que Davi começava a compreender que aquilo que lhe era importante, agora era escutado com atenção, registrado e, assim, poderia ser lido novamente. O texto é provocativo de uma emoção e também da profusão de outros textos imaginados, dada a sua polissemia. E isso é prazeroso. Após ouvir uma história, a criança não pede “conta outra vez” para escutar o mesmo, mas para viver de novo o sentimento de criar algo novo enquanto escuta. Com Davi, também foi assim. Todos os dias, conversávamos, eu escutava suas histórias, escrevia-as e líamos juntos. Vivíamos de novo o sentimento de criar sempre algo novo, ao escutar o mesmo.

E neste tão vasto mundo, Davi observava e intensificava seus interesses. Além de Pepê Figueiredo, também surgiram em suas histórias os “Vingadores”⁷ e o jogo virtual “Toca Life World”⁸ – que mobilizou e aproximou as crianças da classe de Davi. Nossas conversações se intensificaram, assim como a produção de textos referentes às histórias narradas por ele. Se antes eu era a escriba, passados três meses ele começava a grafar, com autonomia, seus próprios textos. Na figura 3, podemos observar uma das escritas atuais de Davi:

Figura 3: Texto de Davi



Fonte: arquivo pessoal, maio/2023

⁷ Grupo de super-heróis da *Marvel Comics*, disponível em <https://www.disneyplus.com/pt>

⁸ Jogo *online* disponível em <https://apps.apple.com/br/app/toca-life-world/id1208138685>

Nesta escrita, podemos observar que Davi ainda não se interessa por grafar “corretamente” as palavras, pois que está envolvido com a criação de um texto que tenha sentido para ele. Em sua escrita, já aparecem letras que sinalizam o que deseja expressar. Antes, Davi era como Sísifo⁹, personagem da mitologia grega. Sísifo foi condenado a rolar uma grande pedra montanha acima, por toda a eternidade. Ao chegar no topo, a pedra rolava montanha abaixo, e Sísifo deveria começar tudo de novo. A tarefa de Davi, anteriormente, era como o castigo de Sísifo: fazer o mesmo, eternamente. Copiar o “A”, copiar o “B”, copiar o “BA”. Com a alfabetização discursiva (SMOLKA, 2012), paramos de “rolar a pedra”, sentamos nela e começamos a conversar sobre as “leituras de mundo” de Davi (FREIRE, 1987).

Posteriormente, a escola frequentou um evento e, chegando lá, Davi se deparou com muitos livros e me pediu para que comprasse um para ele. Era o livro de *Thor*, personagem dos *Vingadores*. Ao lembrar que há três meses ele não demonstrava nenhum interesse pela leitura, este pedido me surpreendeu. Davi, o menino a quem era solicitado copiar letras isoladas, o menino que “não se interessava por nada” estava ali, pedindo que eu lhe comprasse um livro.

Não era um brinquedo, não era um doce: era um livro. Davi queria adquirir um livro, um livro que seria dele. Este acontecimento foi bastante impactante, pois sinalizou que algo realmente estava acontecendo. É possível pensar que Davi já aprendera sobre o valor da escrita, do texto, das histórias. É possível pensar que ele atribuía sentido ao texto. Davi queria um livro, e isso era maravilhoso.

O menino desinteressado, apático, isolado e portador de um laudo que comprovava sua suposta incapacidade, mostrou quem realmente era. Ele ainda não sabe o que são as consoantes, não conhece os encontros vocálicos e nem a letra cursiva. Mas começa a compreender como as letras funcionam, quando dispostas em um texto. Já aprendeu que suas histórias são importantes, que podem ser comunicadas e registradas para serem lidas quantas e quantas vezes desejarmos. As relações sociais com as outras crianças, antes inexistentes, aconteceram. Davi está aprendendo a ler e a escrever em uma ambiência na qual se reconhece como leitor e escritor, e na qual sua pronúncia de mundo (FREIRE, 1987) prescinde da transposição de fonemas em grafemas. Ele pronuncia o que pensa, o que o mobiliza, o que faz sentido para ele.

⁹ Sobre o mito de Sísifo, buscar em <https://www.culturagenial.com/sisifo-resumo-e-significado-do-mito>

Conclusão

Os métodos de alfabetização não somente prescrevem a prática e limitam a compreensão acerca da função social da escrita – eles também se inscrevem nas relações sociais, limitando os gestos, regulando o tempo e ordenando o espaço. O método silencia a palavra, enquanto dissimula sua transmissão. Atualmente, amparado pelos textos legais que foram implementados nos últimos quatro anos, o método fônico adentrou as escolas e encontrou respaldo nas dinâmicas desprovidas de pensamento crítico e conhecimento teórico.

No contexto da realidade investigada, grande parte das professoras fazem uso do método fônico. Folhinhas com atividades extraídas das inúmeras ofertas disponíveis na *internet* são impressas e distribuídas entre as crianças. Quantas folhas! Quantas folhas! O papel, que deveria servir ao registro da autoria, se converte em suporte para a reprodução de atividades mecanicistas, e a educação bancária (FREIRE, 1987) se instala.

Os resultados deste estudo, de natureza participante, promoveram o retorno à alfabetização freireana e discursiva. O diálogo entre universidade e escola se deu desde a iniciativa de uma mediadora que, indignada com o papel que lhe era reservado e com o conformismo da escola mediante um laudo de incapacidade da criança, compreendeu que sentir não era o bastante – era preciso saber. Quanta esperança! Quanta esperança!

Referências

- BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de; BALBINO, Elizete Santos. O aluno com transtorno do espectro autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, jan./mar. 2021. Disponível em https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1663. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez; 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. **Pesquisa participante**. São Paulo: Autores Associados, 1986, p. 77-93.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Os métodos de alfabetização na produção do espaço escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p. 122-134, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Mitsi/Downloads/505-Texto%20do%20Artigo-1422-1-10-20211209.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

LEFEBVRE, Henri. Da teoria das crises à teoria das catástrofes. **Espaço e tempo**, São Paulo, n. 25, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74117>. Acesso em: 11 abr. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1876/1994)**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Lucina; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em: 14 mar. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sobre as autoras

Mitsi Pinheiro de Lacerda: Mitsi Pinheiro de Lacerda é licenciada em Letras (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal Fluminense) e Doutorado em Educação (Universidade de São Paulo). É professora associada IV do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de alfabetização e didática, com pesquisa nos seguintes temas: alfabetização, cotidiano escolar e cidades pequenas.
E-mail: mitsipinheiro@id.uff.br

Lúcia Viana Silva: Lúcia Viana Silva é estudante de Pedagogia (Universidade Federal Fluminense) e mediadora escolar.
E-mail: luciaviana@id.uff.br