



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO:
ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EDUCOMUNICATIVA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES**

THIAGO REGINALDO

FLORIANÓPOLIS, 2019

THIAGO REGINALDO

**PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO:
ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
EDUCOMUNICATIVA NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação – linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori

Florianópolis, SC

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Setorial do FAED/UDESC, com os dados fornecidos pelo autor

Reginaldo, Thiago

Pedagogia na Educomunicação: alfabetização e linguagem na Prática Pedagógica Educomunicativa nos Anos Iniciais escolares / Thiago Reginaldo. -- 2019.

269 p.

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Educomunicação. 2. Linguagem. 3. Alfabetização. 4. Prática Pedagógica Educomunicativa. 5. Pedagogia na Educomunicação. I. Sartori, Ademilde Silveira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Thiago Reginaldo

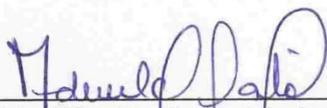
Pedagogia na Educomunicação: alfabetização e linguagem na Prática Pedagógica Educomunicativa nos anos iniciais escolares.

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutor em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 31 de julho de 2019.

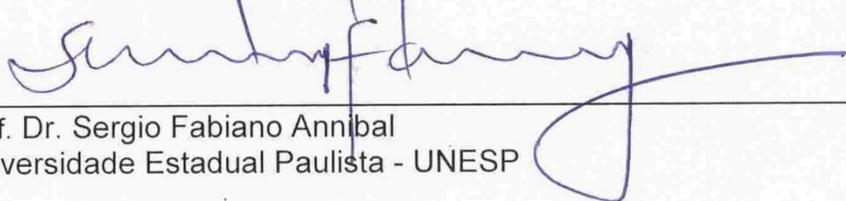
Banca Examinadora:

Presidente/a:



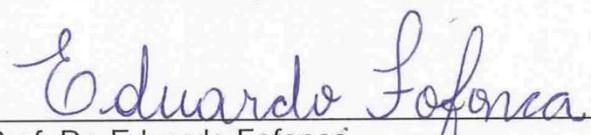
Prof^a. Dr^a. Ademilde Silveira Sartori (orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



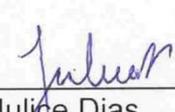
Prof. Dr. Sergio Fabiano Annibal
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Membro:



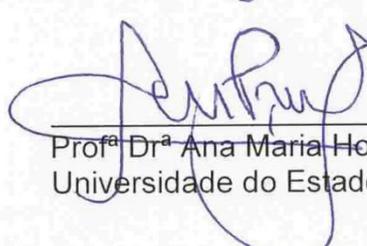
Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Membro:



Prof^a. Dr^a. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



Prof^a. Dr^a. Ana Maria Hoepers Preve
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Às crianças que passam por nós e aquelas
que somos...

AGRADECIMENTOS

Podemos passar inúmeras dificuldades, e ter de batalhar muito para alcançar certos objetivos e, ainda assim, morreremos na praia.

Podemos deixarmo-nos consumir pelo trabalho, e perder noites de sono ou deixar de passar finais de semana com a família apenas por que temos extrema necessidade de conseguir recursos para mantermos uma vida digna, ou amargarmos um período obscuro de desemprego.

Podemos assistir a injustiça bater à nossa porta e perceber, infelizmente, que em algumas ocasiões não há absolutamente nada a fazer.

Podemos chorar com o coração partido a perda da pessoa amada ou de um ente querido.

Podemos, por tanta coisa negativa que aconteça, julgarmos que tudo sempre dar errado conosco e maldizermos nossa sorte.

Depois de tudo isto até podemos deixar passar pela cabeça a estúpida ideia de fazer uma grande besteira consigo mesmo, desde que seja exatamente assim: que tal ideia passe – e nunca mais volte, por que a Vida é Superação!

Nós não nascemos andando, não nascemos falando, nem pensando tanta bobagem - e o que não podemos em hipótese alguma é perdermos o ânimo, o espírito, e nossa capacidade de amar, de se superar e de viver!

Augusto Branco

Essa gente que se encontra e, profundamente, emana e inunda amor – os agradecimentos são para vocês que alimentaram meus ânimos, ajudaram nas superações e vivências. Começo pela família, composta pelos meus queridos pais, um porto seguro, poço de amor e carinho desmedidos, pelos momentos de urgências e emergências nos quais o lar, o colo e o abraço acolheram. Meu irmão e cunhada pelas conversas e ajuda necessária. Meus adoráveis animais de estimação, Magali e Clara, por me alegrarem e acarinharem sempre. Não posso deixar de falar dos meus avós maternos, que são acolhedores e experientes na arte de enfrentar desafios na vida. Sou imenso grato a todos vocês e não há palavra que dimensione o que trago em mim por me guiarem durante toda uma vida!

Aos meus queridos amigos que acompanharam a jornada acadêmica, uns proximamente e outros mais distantes, porém com toda irmandade e amorosidade. Caroline Septimio Limeira, grande amiga, desde o primeiro encontro percebemos a sinceridade da amizade pura, verdadeira e divertida que dura até hoje, apesar da distância. Quando algo fica cinza conversamos e colocamos alguma cor – o WhatsApp tem sido nosso canal de comunicação principal por estes últimos 4 anos e ferveilha toda a nossa enxurrada de emoções!

Às minhas colegas de doutoramento, Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger, Kamila Regina de Souza, Roberta Fantin Schnell, Fernanda de Sales, Patrícia Justo Moreira e Fernanda da Silva Lino, pelo companheirismo, pelas confidências e trocas de conhecimento.

Aos amigos Edemir Nascimento, Vanessa Goes, Roberta França e tantos outros, que não estão aqui citados, por estarem com a escuta atenta e partilharem lindos e fortes dizeres nas horas de indecisões, reclamações e alegrias.

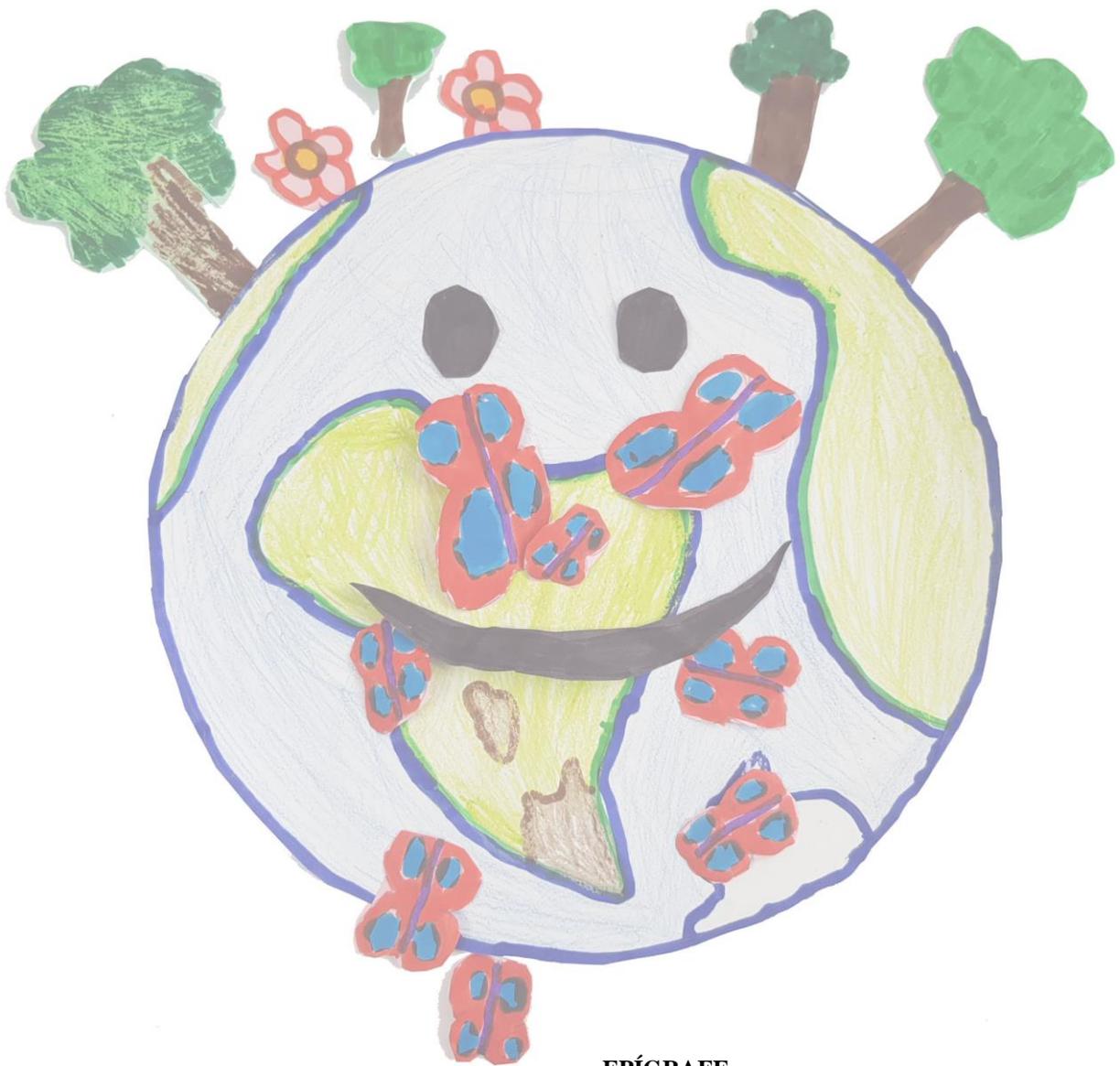
Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), composto de docentes, discentes e infraestrutura, que permitiu vivenciar uma experiência de construção de conhecimento e formação humana. À professora Ademilde Silveira Sartori, minha orientadora, por acreditar no meu potencial e trabalho. Aos professores Julice Dias, Ana Maria Hoepers Preve, Celso João Carminati, Fernando Luiz Cardoso, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Lourival José Martins Filho, Vera Lucia Gaspar da Silva, Martha Kaschny Borges e tantos outros deste programa: toda minha admiração!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Aberta de Portugal (UAb) que me acolheu como aluno de doutoramento no exterior. Aqui, novamente, não tenho palavras exatas para exprimir tamanha gratidão em especial ao meu orientador português, professor José António Marques Moreira e a professora Daniela Melaré Vieira Barros. Vocês me receberam carinhosamente, leram e ajudaram no projeto. Não bastasse isso, ainda deram conta de entrar em contato com a escola que realizei a pesquisa na cidade do Porto. Aproveito para falar dos amigos que fiz em terras lusitanas – portugueses, cabo verdianos e brasileiros – que terei carinho imenso para o resto de minha vida. Que experiência cultural e humana fantástica! Obrigado Lidjy Silva, Pedro Witchs, Nathália Colombo, Gabriela Bertoletti, Raquel Ricci e João Mansilha!

Não posso esquecer dos professores que fizeram parte desta pesquisa direta ou indiretamente. Infelizmente não posso nominar todos, mas vocês são fonte de inspiração, luta e resistência. Como é bom ter vocês! Aos professores portugueses do Ensino Básico: quanta receptividade! Me sentia um professor da instituição, pois me queriam bem, se interessavam pela pesquisa, queriam saber coisas sobre o Brasil e queriam minha presença ali com eles. Aos professores brasileiros que convivi durante um ano e são meus amigos até hoje. Quantos compartilhamentos tivemos, não foi? Como aprendi com vocês! As palavras de apoio, as angústias da profissão docente compartilhadas, os olhares cheios de entendimento, as palavras, por vezes, desajeitadas que dávamos uns aos outros na tentativa da resolução de um problema, as gargalhadas que dávamos na sala dos professores quando lembrávamos de alguma cena divertida na escola. Teve tanta coisa! Às professoras Maria Sirlene Pereira Schlickmann e Maria

Cristina Veit, da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), que foram grande inspiração para que este trabalho começasse. Vocês me motivaram a trabalhar com os anos iniciais e estudar o processo de alfabetização e letramento em uma perspectiva social e humana.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que apoiou e financiou esta jornada, além do meu doutorado sanduíche no exterior, e foi, portanto, essencial na minha dedicação intensiva na pesquisa. Nós professores precisamos de apoio para que possamos nos especializar e transformar o mundo em que vivemos. Obrigado!



EPÍGRAFE

"Se você não voltar a ser como uma criança..." não entrará no reino encantado da pedagogia... Em vez de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pela diversidade de meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era há uma geração. Você não era melhor do que elas, e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, o que seria um êxito pedagógico e uma garantia de progresso. (FREINET, 2004, p. 24)

RESUMO

Este estudo partiu de questões acerca da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) nos Anos Iniciais escolares e sua relação com o processo de alfabetização. Nesse sentido, tem como objetivo compreender os fenômenos linguísticos-discursivos no processo de alfabetização dos primeiros anos do ensino escolar, Brasil-Portugal, na perspectiva da Educomunicação. A pesquisa foi perpassada pela abordagem do tipo etnográfica e se estruturou em três momentos: 1) o primeiro, teórico, teve como finalidade explicar e descrever os possíveis entrelaçamentos da Educomunicação, alfabetização e linguagem; 2) o segundo momento composto das observações participantes realizadas em escolas públicas com turmas de primeiro ano dos Anos Iniciais, uma de Porto, Portugal, no ano de 2017, e outra em, Palhoça, Brasil, no ano de 2018; 3) e no terceiro momento ocorreu um avanço nas discussões quanto ao conceito de PPE e sua relação com alfabetização e linguagem. A fundamentação e aprofundamento teórico desta pesquisa ocorreram por meio da rede dialógica com os seguintes autores: na inter-relação entre Educação e Comunicação/Educomunicação com Freire (2011); Freire e Macedo (2011); Martín-Barbero (2014); Soares (2011, 2014); Souza (2017); Huergo (1997, 2000) e Kaplún (2002); na compreensão sobre alfabetização, letramento e literacia com Soares (2017a, 2017b, 2017c) e Morais (2014); no entendimento da linguagem com Volóchinov (2018), Bakhtin (2011), Cagliari (1997, 2009a, 2009b), Vigotski (2007, 2008) e Bagno (2014); na pedagogia crítica com McLaren (1997), Giroux e McLaren (1986) e Giroux (2011); e nos discursos com Smolka (2012) e Orlandi (2013). Com base nas asserções iniciais percebemos que: 1) a cultura digital influencia a construção social, política e cultural dos sujeitos, e na escola esta influência é manifestada por meio dos signos, discursos e sensibilidades; 2) que o processo de alfabetização na PPE, em uma concepção sociocultural, favorece a criação/ampliação de um ambiente escolar significativo, com sentido e plural; 3) que a partir da mediação do professor em uma PPE o ensino e a aprendizagem são beneficiados pela adoção de estratégias verbais e não-verbais com as quais os sujeitos podem tomar a palavra, nas perguntas e contribuições, de maneira dialógica e respeitosa; e 4) que a Educomunicação na etapa da alfabetização, apoiada na significação/ação de investigadores e professores, ajuda no objetivo de fazer com que os sujeitos se percebam como agentes de transformação no ecossistema educomunicativo local, nacional e global. Por fim, consideramos necessário organizar epistemologicamente a PPE dentro da Educomunicação em uma área chamada Pedagogia na Educomunicação.

Palavras-chave: Educomunicação. Linguagem. Alfabetização. Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Pedagogia na Educomunicação.

ABSTRACT

This study started with questions about the Educommunication Pedagogical Practice (EPP) in the Initial Years of School and its relationship with the literacy process. In this sense, it aims to understand the linguistic-discursive phenomena in the literacy process of the first years of school education, Brazil-Portugal, in the perspective of Educommunication. The research was based on the ethnographic approach and structured in three moments: 1) the first, theoretical, had the purpose of explaining and describing the possible interweaving of Educommunication, literacy and language; 2) the second moment composed of the participant observations made in public schools with first-year classes from the Initial Years, one of Porto, Portugal, in 2017, and another in Palhoça, Brazil, in the year 2018; 3) and in the third moment there was an advance in the discussions about the concept of EPP and its relation with literacy and language. The rationale and theoretical depth of this research took place through the dialogical network with the following authors: in the interrelation between Education and Communication/Educommunication with Freire (2011); Freire and Macedo (2011); Martin-Barbero (2014); Soares (2011, 2014); Souza (2017); Huergo (1997, 2000) and Kaplún (2002); in the understanding about literacy with Soares (2017a, 2017b, 2017c) and Morais (2014); in the understanding of language with Volóchinov (2018), Bakhtin (2011), Cagliari (1997, 2009a, 2009b), Vigotski (2007, 2008) and Bagno (2014); in critical pedagogy with McLaren (1997), Giroux and McLaren (1986) and Giroux (2011); and in discourse analysis with Smolka (2012) and Orlandi (2013). Based on the initial assertions we realize that: 1) digital culture influences the social, political and cultural construction of subjects, and in school this influence is manifested through signs, discourses and sensibilities; 2) that the literacy process in the EPP, in a sociocultural conception, favors the creation/expansion of a meaningful and pluralistic school environment; 3) that from the mediation of the teacher in a PPE teaching and learning are benefited by the adoption of verbal and non-verbal strategies with which subjects can take the floor in questions and contributions in a dialogical and respectful way; and 4) that Educommunication in the literacy stage, based on the signification/action of researchers and teachers, helps in the objective of making the subjects perceive themselves as agents of transformation in the local, national and global educommunication ecosystem. Finally, we consider it necessary to organize EPP epistemologically within Educommunication in an area called Pedagogy in Educommunication.

Keywords: Educommunication. Language. Literacy. Educommunication Pedagogical Practice (EPP). Pedagogy in Educommunication.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadrinho pouco expressivo com globos e caras desenhadas.	88
Figura 2 – Sequência com outra ordem de planos.	92
Figura 3 – Mesa da professora do 1º ano com computador e manuais.	97
Figura 4 – Verso da capa de um dos manuais do 1º ano.	98
Figura 5 – Muro da escola.	126
Figura 6 – Estudantes do 3º ano apresentando o robô para a turma do 2º ano.	127
Figura 7 – Professora no quadro interativo com a página web do “Google imagens” aberta.	128
Figura 8 – Painel magnético que circundava a lateral de toda a sala.	130
Figura 9 – Bonés com motivos da cultura digital.	132
Figura 10 – Ditado do texto “Que chuvarada”.	133
Figura 11 – Aluna a fazer o “top casa”.	135
Figura 12 – Promoção do supermercado Pingo Doce: a) Cartas; b) informe sobre o aplicativo	136
Figura 13 – Matilde e suas mãos no vídeo com a música de Beethoven.	137
Figura 14 – Crianças a jogar queimada na aula de Física.	138
Figura 15 – Professora no computador a passar o conteúdo dos manuais no quadro interativo.	139
Figura 16 – Matilde, mola de roupa e manual de português.	140
Figura 17 – Tiago a fazer as atividades do alfabeto ilustrado no quadro interativo.	141
Figura 18 – Celular do Davi: a) jogo 1; b) jogo 2.	151
Figura 19 – Construção do castelo.	152
Figura 20 – Minecraft com o material dourado.	153
Figura 21 – Santinho que o Davi trouxe na aula.	156
Figura 22 – Cartões da Ladybug.	157
Figura 23 – Sequência de desenhos do filme <i>Jurassic Park</i>	162
Figura 24 – Celular do Davi.	163
Figura 25 – Celular da Alícia.	165
Figura 26 – Desenho que as meninas fizeram do celular do Davi.	167
Figura 27 – Sala de aula no primeiro dia na escola.	171
Figura 28 – Livro didático de Letramento e Alfabetização.	174
Figura 29 – Alunos a procurar seus nomes no meio dos nomes de outros colegas.	175
Figura 30 – Quadro de combinados com o primeiro ano matutino.	178
Figura 31 – Atividade com a caixa de letras.	180
Figura 32 – Bilhete que Laura fez para mim no dia 11 de maio.	181
Figura 33 – Painel com diferentes tipografias e caixas das letras do alfabeto.	182
Figura 34 – Atividade com os dias da semana.	183
Figura 35 – Diferentes configurações do espaço escolar de acordo com as atividades.	183
Figura 36 – Aula de Gastronomia.	184
Figura 37 – Avaliação de escrita e leitura do 3º bimestre.	186
Figura 38 – Estudantes do matutino assistindo “Um plano para salvar o planeta”.	191
Figura 39 – Estudantes do matutino elaborando cartazes sobre a preservação da água.	191
Figura 40 – Estudantes assistindo Wall.E.	192
Figura 41 – Materiais de consulta (revistas e livros) dispostos sobre o tapete.	193
Figura 42 – Estudantes realizando pesquisas e leituras nos livros e revistas.	193
Figura 43 – Lara e a imagem do videogame.	194
Figura 44 – Pesquisa feita em casa por um dos alunos.	195
Figura 45 – Painel de descobertas do primeiro ano matutino.	195

Figura 46 – História do Super-herói da terra.	196
Figura 47 – <i>Storyboard</i>	197
Figura 48 – Estudantes do matutino produzindo os materiais para suas animações.	197
Figura 49 – Gravação da história “A heroína e o vilão” com massinha de modelar.	198
Figura 50 – Gravação de “Um dia feliz” com lego.	198
Figura 51 – Gravação de “Super-herói da terra” com papel.	199
Figura 52 – Confeção do brinquedo “Vai e Vem!”.	199
Figura 53 – Aviso da professora de artes para mãe de estudante.	216
Figura 54 – Desenho do <i>Spider-Man</i> feito pelo Rafael.	218
Figura 55 – Aparelhos celulares: brinquedo, desenhado e funcional.	237
Figura 56 – Cartas do Pokémon, do Ben 10 e do <i>Clash Royale</i>	237
Figura 57 – Vestimentas: traje da Moana, blusa da Branca de Neve e laço do Lucas Neto. .	238

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.....	39
Quadro 2 – Desenho da pesquisa.....	47
Quadro 3 – Estrutura proposta para a metodologia	48
Quadro 4 – Artigos encontrados e suas principais características metodológicas.	49
Quadro 5 – Participantes da entrevista semiestruturada.	54
Quadro 6 – Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional.....	72
Quadro 7 – Sondagens e avaliações das hipóteses da escrita e leitura durante o ano letivo. .	185
Quadro 8 – Mapa de hipóteses de escrita e leitura realizado durante o ano de 2018.	187
Quadro 9 – Mapa de compreensão do tema.	190

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTS	<i>Bangtan Boys</i>
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CIA	<i>Central Intelligence Agency</i>
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EVA	<i>Ethylene Vinyl Acetate</i>
GTA	<i>Grand Theft Auto</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAEp	Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça
NEL	Novos Estudos de Letramento
NERF	<i>Non-Expanding Recreational Foam</i>
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Práticas Pedagógicas Educomunicativas
PPGEGC	Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
SDS	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Sustentável
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAP	Transportes Aéreos Portugueses
TCC	Trabalho de Conclusão de curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEIP	Território de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TNT	Trinitrotolueno
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNISUL	Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO.....	27
2 O INÍCIO DA VIAGEM: ANOS INICIAIS ESCOLARES E EDUCOMUNICAÇÃO	29
2.1 PROBLEMÁTICA	31
2.2 JUSTIFICATIVA: CAMINHOS E (DES)ENCONTROS.....	32
2.2.1 Anos Iniciais e Prática Pedagógica Educomunicativa	35
2.3 OBJETIVOS.....	42
2.4 ASSERTÇÕES.....	43
3 PERCURSO METODOLÓGICO	45
3.1 DESENHO DA PESQUISA.....	46
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	47
3.3 REVISÃO SISTEMÁTICA E DE LITERATURA	49
3.4 ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA	52
3.4.1 As observações e os discursos	54
4 EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	57
4.1 PEDAGOGIA CRÍTICA	60
4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA.....	62
5 A PROCURA DAS ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS E LITERACIAS NA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO.....	65
5.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERACIA: DO QUE SE ESTÁ A FALAR?.....	65
5.2 TERMOS E (PRO)FUSÕES NA CULTURA DIGITAL.....	71
5.3 LUME PARA A EDUCOMUNICAÇÃO	75
6. LINGUAGEM E ESCOLA: PRIMEIRAS MIRADAS EDUCOMUNICATIVAS.....	79
6.1 LINGUAGENS E EDUCOMUNICAÇÃO: ABRAM AS COMPORTAS	86
6.1.1 Os signos compartilhados	90
7 EDUCOMUNICAÇÃO EM MOVIMENTO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
7.1 SOBRE AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	93
7.1.1 A escola portuguesa	93
7.1.1.1 A turma de primeiro ano.....	99
7.1.2 A escola brasileira.....	101
7.1.2.1 A turma de primeiro ano.....	104
7.2 CONVERSA COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS	107
7.3 IMERSÃO NO ESPAÇO-TEMPO DA PESQUISA	124
7.3.1 No além-mar: Pode amarrar os cordões da minha sapatilha?.....	125

7.3.1.1 Epílogo	144
7.3.2 Entre nós, laços, amarrações e desembaraços: de volta ao Brasil	146
7.3.2.1 Epílogo	167
7.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	169
7.4.1 Primeiras (im)pressões	170
7.4.2 Processo de alfabetização, planejamento e avaliações	176
7.4.3 Práticas Pedagógicas Educomunicativas	188
4.4.3.1 Projeto Educação Ambiental	189
4.4.3.2 Das impressões e estranhamentos	200
7.4.4 Professores: formações, reuniões e conselhos	209
7.4.5 Organizações parentais, aprendizagem e convívio social	212
7.4.6 Epílogo	221
8. PEDAGOGIA DA EDUCOMUNICAÇÃO E PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO	225
8.1 O CONCEITO DE PEDAGOGIA DA EDUCOMUNICAÇÃO	226
8.2 PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO	229
8.2.1 As Práticas Pedagógicas Educomunicativas e as linguagens	231
9. LIBERDADE DA PALAVRA: EM DIREÇÃO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INACABADA VIAGEM	241
INTERLOCUTORES: BIBLIOGRAFIA	245
APÊNDICES	255
APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	256
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	258
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	259
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	260
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA	261
APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	262
ANEXOS	263
ANEXO A – HIPÓTESES	264
ANEXO B – AVALIAÇÃO CONCEITUAL/ BIMESTRAL – 2018	265
ANEXO C – QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO	266

1 PRÓLOGO

A tese se configurou em movimento discursivo – teoria, prática e experiência – da convivência em dois ambientes escolares com enfoque no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Transcorrida através da escrita, representou uma viagem em todas suas possibilidades cartográficas de imanência. Imanência no sentido explicitado por Lévy (2000, p.68) “de contribuir para produzir o agenciamento coletivo de enunciação, animado por pessoas vivas. O mediador técnico calcula e recalcula em tempo real o discurso-paisagem do grupo, de modo a deformar o menos possível a singularidade dos enunciados individuais”. Deste modo, foi um trabalho sustentado por muitas mãos, que (re)produz no texto inúmeras mensagens, miragens, dialogias e enunciações.

A viagem de pesquisa teve início no Brasil com as experiências advindas da Pedagogia e do ingresso no doutorado, depois, em Portugal, no Porto, com observações em uma turma do primeiro ano e, no retorno ao Brasil, consolidou-se através da enriquecedora vivência docente em uma escola do município da Palhoça, Santa Catarina. As linguagens apareceram, destarte, presentes com amplitudes e intensidades culturais, dialetais e sociais diversas que um estudo como este suscita. Ademais, os diários de campo desta jornada permitiram ilustrar as contradições no “processo de ensino e mapear a tensão entre as perspectivas do professor iniciante, que está tentando encontrar um propósito maior na prática diária de ensino, e o teórico social [...] tenta estimular o primeiro a apropriar a teoria crítica dentro da sua própria prática” (MCLAREN, 1997, p. 189).

Em vista disso, a organização da tese, inicia-se com o capítulo denominado “**O início da viagem: anos iniciais escolares e Educomunicação**”. Nele, o assunto principal do trabalho é introduzido com o aquecimento acerca das teorias basilares que orientarão o leitor mais adiante no estudo. Portanto, a problemática do trabalho é apresentada, a justificativa, os objetivos e as minhas asserções. Em seguida, é explicado o **percurso metodológico** composto pelo desenho e caracterização da pesquisa, além de dar orientações a respeito da revisão bibliográfica e da abordagem que orientou o trabalho. Nos capítulos seguintes ocorre a **interlocução com os autores** da Educomunicação, Alfabetização, Linguagem, entre outros, que orientaram na jornada de campo. Eis que irá aparecer a Educomunicação em movimento com a **apresentação dos resultados da pesquisa e sua análise** de maneira concomitante. Nestes capítulos as vozes dos sujeitos serão privilegiadas com espaço para diálogos e interjeições na perspectiva dos discursos e enunciações. A **Prática Pedagógica**

Educomunicativa terá seu espaço assegurado em um capítulo especial, para que se entenda mais profundamente quais foram as características da pesquisa educomunicativa em ação. Ao final do texto, no capítulo 8, há uma grata surpresa fruto da compreensão conceitual que já vem acumulada de alguns estudos ao longo do tempo pelo grupo Educom Floripa.

2 O INÍCIO DA VIAGEM: ANOS INICIAIS ESCOLARES E EDUCOMUNICAÇÃO

A humanidade, durante sua história social, estabeleceu interações com os mais variados artefatos e culturas. Alguns instrumentos que a princípio eram rudimentares foram substituídos por ferramentas mais eficazes que combinadas com a palavra e o pensamento possibilitaram os mais variados níveis de abstrações e sistemas artificiais da atualidade. Isso demandou tempo até que a ciência pudesse realizar avanços e a sociedade se (des)entender em certos pontos. Hoje, com a globalização das economias junto ao avanço tecnológico, tudo ocorre num ritmo mais acelerado e implica na evolução de práticas e sistemas além do cuidado e curadoria das informações.

Nesta ambiência contemporânea estão escola e seus agentes como componentes de algo maior que direciona a mudanças permanentes. O modo verbal em que ocorriam as interações já vem há longa data em direção ao visual e auditivo, nunca no sentido de um suprimir o outro, mas de formar novos imbricamentos. A escola precisa perceber esse movimento e o trazer para sua realidade imediata, pois já faz parte da realidade social, mesmo que rejeitada por determinados sujeitos ou instituições. Ainda hoje, por exemplo, é possível perceber aqueles que relegam um papel instrumental para as tecnologias ou então proíbem totalmente o uso de alguns meios. Isso no entendimento deste trabalho precisa ser repensado.

Para dar início a esta discussão é interessante apresentar um caso, do final do século passado, de Sugata Mitra – *The Hole in the Wall* – quando ainda a internet era para poucos. Em 1999 a equipe do professor Mitra da Universidade de Newcastle, no Reino Unido, resolveu fazer uma experiência: colocar um buraco no muro que dividia o Instituto de Tecnologia da Índia com o bairro pobre de Nova Deli e ali instalar, virado para o exterior, um computador com ligação à Internet (PEREIRA, 2007). A novidade chamou a atenção das crianças do lugar que conseguiram com rapidez aprender a utilizar o computador e logo, uma a ensinar a outra, formar grupos que navegavam pela internet. Essa seria uma experiência com base em letramentos de uso eminentemente social das tecnologias digitais, no entanto, não havia um procedimento pedagógico e orientado pautado nas mediações necessárias para que as potencialidades e riscos desse meio fossem compreendidas.

Por analogia é possível entender que a escola, por vezes, ainda coloca um muro entre as crianças e a sociedade. Entende-se que ela um espaço público de aprendizagem e ensinamentos, de proteção e acolhimento, mas isso não ocorre sem transformar este muro em rede rizomática – uma membrana transparente, pulsante e interligada que possibilite que os sujeitos vivam sua

inteireza. Este inteiro também é tecnológico e digital. Para demonstrar isso no biênio 2017-2018 relatórios apontaram que crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, tanto no Brasil, quanto em Portugal, tem utilizado mais a internet e o telefone celular (CGI, 2018; PONTE e BATISTA, 2019). Isso não quer dizer que todas as crianças tenham acesso à Internet ou aos dispositivos móveis para se conectar, pois são notórias as desigualdades sociais existentes, mas indica seu aumento gradativo e, com isso, impactos na formação dos sujeitos e na mediação das relações e comunicações dentro dessa cultura.

Ao se interligar os dados dessas pesquisas com o exemplo do muro em Nova Deli é possível inferir que a aprendizagem ubíqua é eminente. Todos os espaços podem ser ambientes de aprendizagem espontâneos, assistemáticos e desorganizados dentro de circunstâncias e curiosidades, porque do acesso à informação livre e contínua em qualquer hora do dia (SANTAELLA, 2010). Isso sobremaneira substitui a educação formal, pelo contrário, lhe implica repensar o sistema educativo e as estratégias de integração no mundo atual. Uma das áreas que têm trazido contribuições nessa perspectiva é a Educomunicação. Por ser uma área inter/transdisciplinar e interdiscursiva ela pode fomentar outras linguagens que favoreçam as interações humanas no ecossistema educacional.

Dessa maneira, a Educomunicação está atenta às mudanças que ocorrem socialmente e posiciona de maneira crítica e criativa diante da realidade tecnológica e midiática. Isso implica perceber a cultura enquanto pós-digital. Para Santaella (2018, p.154-155) o termo “pós-digital” não representa que o digital acabou:

De jeito nenhum. Significa que o nome “pós”, mesmo que ele signifique “depois de” e crie o sentido de “então acabou”, nunca foi nesse sentido. Nem quando falamos em pós-moderno, em pós-humano, em pós-digital. Quando você fala “pós”, algo veio antes e algo virá depois. No fundo, essa palavra evidencia a necessidade de repensar. Por isso, quando você fala em pós-modernidade, é repensar a modernidade. Quer dizer, o que está acontecendo, no fundo, é um questionamento: a modernidade cumpriu seu destino ou não? Com o pós-digital é a mesma coisa. Será que o digital está cumprindo as promessas? Quer dizer, hoje a gente enxerga as mazelas do digital com as suas contradições e seus paradoxos, então é nesse sentido que se fala em pós-digital. Não acabou, e vai cada vez tomar mais conta da nossa vida. Basta a gente começar a pesquisar agora o que está acontecendo com a inteligência artificial, que é um grande guarda-chuva que abriga aplicativos, algoritmos aplicados a um campo enorme, da medicina, educação, comércio, empresa, etc. Não quer dizer que acabou, seria um contrassenso enorme em relação à realidade que está aí.

A Educomunicação na escola diante da ubiquidade e pós-digitalidade enfrenta desafios que parecem gradativamente maiores, visto que, certas práticas pedagógicas parecem ainda não acompanhar aspectos da contemporaneidade que são significativos para as crianças. Desse

modo, a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) surge como um pretense guia para o início desta viagem.

2.1 PROBLEMÁTICA

Cortar o arame farpado dos territórios e disciplinas, dos tempos e discursos, é a condição para compartilhar, e fecundar mutuamente, todos os saberes, da informação, do conhecimento e da experiência das pessoas; e também as culturas com todas as suas linguagens, orais, visuais, sonoras e escritas, analógicas e digitais.

Martín-Barbero (2014, p.120).

A existência de um ecossistema comunicativo que estimula as energias entre a perda da vitalidade de grandes instituições modernas e o surgimento de outras formas de pertencer e ser social, faz com que o sistema educativo não dê conta de se conectar a tudo o que os estudantes deixam de fora para estar na escola: “seu corpo, e sua alma, suas sensibilidades e gostos, suas incertezas e raivas” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.122). Quiroz Velasco (2013) alerta, nesse sentido, que os problemas de fundo da escola não se resolvem com a inserção de novas tecnologias, é preciso estar atento ao que acontece fora da escola, na família e também nos meios, o conhecimento não se limita ao conhecimento dos professores e dos livros.

No que tange à sala de aula Citelli (2000) faz algumas considerações: precisa estar situada com as novas linguagens e suas múltiplas tessituras sígnicas; ter conceitos de ensino/aprendizagem que escapem ao enciclopedismo; apresentar sociabilidades de outros modos de ver, sentir e compreender resultantes das linguagens audiovisuais e da informática; reconhecer que existem diferentes maneiras de aprender e dimensionar nas relações espaço-tempo; entre outras. O autor sugere que deve haver um compromisso com o diálogo crítico e com as realidades comunicacionais e tecnológicas (CITELLI, 2000). Diálogo conciliado com problematização, que conscientiza naquilo que Freire (2015, p.70) aponta ao falar da escola primária e do professor, “educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação”.

Há de se compreender, portanto, a escola como parte integrante e inseparável do ecossistema comunicativo, lugar onde é possível estabelecer diálogos, encontros, experiências, elaborar o conhecimento, realizar atividades significativas e, nessa conformidade, criar e

ampliar o ecossistema comunicativo. Nessa conjuntura educacional importa-se em construir uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), ou seja, uma prática que amplie as possibilidades comunicativas estabelecidas entre estudantes e, também, dos profissionais que com eles trabalham, criando espaços de diálogo e de expressão (SOUZA, 2013). A PPE pode acionar diferentes elementos do currículo que possibilitem um trabalho pedagógico diverso, com destaque aos anos iniciais do Ensino Fundamental devido sua abertura para isso, que acionem conteúdos da didática, prática de ensino, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, História, Geografia, Educação Física, Ensino Religioso e áreas sociais articuladas com questões pungentes relativas a temas transversais, uso das tecnologias e mídias preocupadas com o contexto vivido da comunidade escolar. Assim, a Educomunicação contribui para a expressão dos membros da comunidade educativa, o encontro de seres humanos permeado pelo diálogo, pela convivência com o outro, a promoção de valores e aprendizados.

Nessa direção, questionam-se nos processos de alfabetização quais são as possibilidades, no contexto de uma PPE, que possibilitem compreender textos, construir apresentações literárias, utilizar dispositivos comunicacionais na escola para que os estudantes conheçam e aprendam a escrever e ler de forma significativa e com sentido. Tal contexto é de um formar para agir, para além da existência interior, da gestão da linguagem e do discurso que torne os sujeitos críticos. Em vista da situação apresentada percebe-se que a compreensão das potencialidades da Educomunicação no processo de alfabetização pode aclarar seu uso na educação básica, com destaque aos anos iniciais, e, como resultado, ajudar educadores, professores, gestores educacionais, acadêmicos, pesquisadores e outros sujeitos que tenham interesse em desenvolver práticas e projetos nessa área. A partir desses fatos se pergunta: **Como ocorrem os fenômenos linguísticos-discursivos no processo de alfabetização dos primeiros anos do ensino escolar, Brasil-Portugal, na perspectiva da Educomunicação?**

2.2 JUSTIFICATIVA: CAMINHOS E (DES)ENCONTROS

A primeira graduação que cursei foi em Educação Física, concluída no ano de 2006 na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nela escolhi a licenciatura plena como caminho por acreditar que na Educação haveria mais possibilidades de trabalho. A primeira experiência depois de formado foi com a Educação Infantil e os Anos Iniciais em uma escola particular. Foi desastroso. Não me sentia preparado para aquele encontro e achava que não tinha capacidade e nem vocação para trabalhar na Educação formal. Fiz o teste nessa escola e assumi

as aulas por apenas duas semanas, onde recebi outra proposta para trabalhar com natação infantil em uma academia, e lá fiquei por dois anos. O trabalho de natação com as crianças foi revelador e, devido à ampla experiência que tive com natação na época do curso de Educação Física, me senti seguro ali e, com a ajuda de uma colega, que tinha experiência com crianças, pude elaborar estratégias que envolviam processos de aprendizagem lúdicos na água. No entanto, ainda não me sentia realizado ali, o que me fez retomar os estudos em outra área.

Por gostar desde sempre de artes e arquitetura resolvi fazer algo na área da Comunicação Social. O Design apareceu como possibilidade de inserção no mercado de trabalho e um futuro profissional condizente com as necessidades da sociedade atual. Assim, em 2009 ingressei no curso de Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde me formei em 2013. Depois de formado trabalhei em uma empresa com projetos da área de tecnologia e inovação. O projeto que fiz parte, por um ano, veio a pedido da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Sustentável (SDS) de Santa Catarina. A intenção era criar um modelo piloto de uma escola no estado que utilizasse uma abordagem inovadora de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento sustentável. Nossa equipe trabalhou com a abordagem do design thinking chamada no projeto de “pensamento criativo”. Lá estava eu novamente metido com as coisas da Educação.

No projeto pude perceber como a mudança nos espaços da escola pode trazer ressignificações no processo de ensino e de aprendizagem. Foram concebidos e implementados no centro educacional escolhido dois espaços: a) a sala de criação digital, onde estudantes e professores puderam usar diversos dispositivos como tablets, notebooks, câmeras digitais, lousa digital e quadros de vidro que ficavam espalhados em todas as paredes na criação das mais diversas atividades; b) sala de prototipação, onde estudantes e professores puderam colocar a mão na massa e realizar atividades de modelagem e experimentação diversas com blocos de montar, kit ferramentas de marcenaria e Arduino. A partir disso, os estudantes foram envolvidos em projetos interdisciplinares e puderam realizar atividades nos arredores da escola como, por exemplo, registros fotográficos e entrevistas com os moradores, realizaram campanhas de conscientização sobre a produção e descarte do lixo, utilizaram recursos de geolocalização para entender a topografia do local, geraram uma composteira com garrafas pet, fizeram pesquisas na internet e outras atividades relacionadas ao projeto. Tive a oportunidade, ainda, de ser professor na escola em que desenvolvi esse projeto. A minha disciplina era a de pesquisa científica. Fazia a articulação com os professores dos projetos da escola e promovia a utilização dos espaços. Trabalhei com estudantes do sexto ao nono ano, mas por apenas 3 meses.

A utilização de princípios do Design nessa escola despertou em mim um novo interesse na Educação. Vislumbrava possibilidades para além dessas de articulação entre o Design e a Educação. Percebia que havia lacunas conceituais a serem preenchidas e que, por vezes, profissionais de outras áreas que não eram do Design e da Educação estavam fundamentando um campo em que designers e pedagogos deveriam se posicionar. Nessa mesma época dei início ao mestrado na UFSC no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC). Ali estudei na linha de pesquisa Mídia do Conhecimento e resolvi aprofundar meus estudos no tema com resultado na dissertação intitulada “Referenciais Teóricos e Metodológicos para a prática do design thinking na Educação Básica” (REGINALDO, 2015).

A pesquisa que havia realizado na graduação de Design e a dissertação me ajudaram a definir o campo do Design e vislumbrar possibilidades na Educação. Concomitantemente, no período de mestrado, já participava do grupo Educom Floripa na UDESC. A Educomunicação me chamava muito à atenção por ser uma área recente e pelas concepções teóricas de caráter social. Vislumbrava nesse campo possíveis articulações com o que estava fazendo no Design. Não obstante, apesar de licenciado em Educação Física sentia necessidade de entender melhor a estrutura escolar e aspectos da Educação que não dominava, desse modo, resolvi fazer o curso de Pedagogia na Universidade do Sul do Estado de Santa Catarina (UNISUL). Comecei essa outra graduação no segundo semestre de 2013. Nesse tempo já vislumbrava, após o mestrado, o doutorado na área da Educação. Não tinha mais dúvidas, a Educação era meu lugar de (des)encontro.

Durante a Pedagogia cursei disciplinas de diferentes estágios – educação infantil, anos iniciais e gestão escolar – que possibilitaram vivenciar momentos especiais de observação e prática pedagógica. Neles pude exercitar um pouco do que aprendi no curso e de práticas que tive por todas as áreas de conhecimento que perpasssei. O período mais marcante foi com o primeiro ano do Ensino Fundamental no estágio realizado no segundo semestre de 2015 com uma experiência que me fascinou: o aprendizado da escrita e leitura. Outros fatores que aumentaram meu interesse nessa área foram as mudanças na legislação, que fizeram com que as crianças comessem um ano mais cedo o período escolar, e a ausência de pesquisas relacionadas com a temática da Educomunicação. Com isso em 2016 defendi meu TCC intitulado “Alteridade na perspectiva da Educomunicação no processo de alfabetização: um olhar a partir do estágio de docência no primeiro ano do Ensino Fundamental do CAIC/Palhoça”. Neste mesmo período qualificava a minha tese para posterior estágio no exterior em Portugal que ocorreria no próximo ano. O projeto de tese se ocupava com as

potencialidades do Design no processo de alfabetização na perspectiva da Educomunicação. Como meio de interligação dessas áreas foi utilizado o conceito de empatia. No entanto, naquela altura as proposições ainda estavam confusas, o projeto estava pouco aprofundado e a banca pontuou uma série de recomendações. Deste modo, percebi que no âmago de ser interdisciplinar estava o querer dar um passo à frente sem antes entender o que estava a pensar e, por bem, preparar o terreno da pesquisa. Destarte, pela frente viriam algumas mudanças necessárias.

Em março de 2017, um mês antes de embarcar para Europa, concluí o curso de Pedagogia. Aquele seria um ano intenso. A intenção com a ida a Portugal era perceber como ocorriam as práticas pedagógicas nas escolas de lá, em especial nos anos iniciais. Em abril cheguei à Lisboa, mas minha pesquisa ocorreria em Porto. Pude nesse período de seis meses conhecer três instituições: duas escolas de educação básica e uma de educação infantil. Em uma delas realizei a parte inicial da pesquisa de campo da tese com os anos iniciais. O que é válido saber aqui é que nesse período comecei a reavaliar meu projeto junto com meus orientadores portugueses e pensar em como reorganizar o problema da pesquisa. Estipulei meus objetivos a realizar em Portugal, elaborei os caminhos metodológicos e fui a campo. Assim, orientei também como faria no próximo ano quando retornasse ao Brasil para continuar a pesquisa em uma escola da rede municipal de Palhoça, Santa Catarina.

Com todos esses breves acontecimentos históricos relatados aqui é possível perceber um pouco de como ocorreu minha constituição enquanto sujeito pesquisador e professor, quais os direcionamentos que justificaram os porquês desta tese – um texto reflexivo e propositivo acerca das confluências das áreas pedagógicas e comunicacionais com a Educomunicação.

2.2.1 Anos Iniciais e Prática Pedagógica Educomunicativa

As primeiras experiências que vivi no estágio de Pedagogia e no TCC foram enriquecedoras para a ampliação do meu entendimento sobre o complexo processo de ensino e de aprendizagem da alfabetização com a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e para além dela. Naquele momento foi desafiador ter que pensar em propor interlocuções na alfabetização em consideração à LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, aos tempos e espaços escolares, ao domínio e conhecimento da apropriação da leitura e escrita dos estudantes e a trama de relações que resultariam em diversas interações a partir das atividades propostas.

A LDB (BRASIL, 1996) relata que na formação básica do cidadão no Ensino Fundamental, que inicia aos seis anos de idade, deve existir a formação de valores e atitudes,

fortalecimento da solidariedade humana e tolerância recíproca. Pensar em todos esses aspectos respeitando o equilíbrio entre a transição da educação infantil com a entrada no Ensino Fundamental, que agora é de nove anos, é tarefa que exige cuidado e novas pesquisas para compreender as dinâmicas sociais e a apropriação do SEA. As DCNEB afirmam o seguinte:

A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar o comportamento de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à circunstância social e ao ecossistema. Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. (BRASIL, 2013, p.18)

Isso foi levado em consideração nas práticas de docência no estágio realizado. Os estudantes puderam trabalhar coletivamente e passar por um processo onde tiveram a liberdade de ler e escrever, colaborar e cooperar com os demais estudantes, em práticas sociais mediadas pelos sujeitos numa perspectiva histórico-cultural. Eles tiveram acesso às tecnologias disponíveis, trabalharam em diferentes espaços da escola, além da sala de aula, puderam escrever textos espontâneos, desenhar e modelar. Desse processo de aprendizagem resultou o artigo “Alteridade e subjetividade social por intermédio da escrita espontânea no ciclo de alfabetização: relato de experiência no Ensino Fundamental” (REGINALDO; SCHLICKMANN; SARTORI, 2016) documentado na revista *Desenredo*. Tal prática motivou querer saber mais sobre os processos de alfabetização, levantou questões sobre as contribuições que poderiam ser feitas pela Educomunicação em uma perspectiva histórico-cultural.

Marcuschi (2010, p.33) constata que a concepção sociointeracionista “padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como de estratégias de produção e compreensão textual”, que a rigor não são de interesse da concepção. Portanto, o autor sugere que se forem combinadas estratégias de análise de conversação etnográficas aliados à linguística do texto, poderia haver resultados empíricos e teóricos mais seguros (Marcuschi, 2010). Nesse sentido, na tese espera-se contribuir para essas discussões por meio da análise de discursos presentes nos anos iniciais que elucidem caminhos para Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) na alfabetização.

No caminho do que foi citado sobre a abordagem histórico-cultural parece ser necessário rever o que de fato, apesar do PPP e das leis, tem acontecido em sala de aula com professores e estudantes. De acordo com Soares (2004) diante dos precários resultados de aprendizagem inicial da língua escrita parece ser necessário rever os quadros referenciais e os processos de

ensino que têm dominado a sala de aula. Há de se pensar, segundo ela, múltiplas metodologias considerando as diferentes facetas da alfabetização e as motivações das crianças. Reiterando isso, Aguiar et al. (2015), constataam que a compreensão de conceitos como de Letramento e de Alfabetização ou da relação destes entre si é tema que ainda requer debate e, portanto, há a necessidade de se analisar conceitos, concepções e metodologias que estejam em harmonia com as exigências da vida cotidiana e da cultura diferindo-se do foco que se direciona apenas a relação fonema-grafema. Dessa forma, há de se refletir acerca da tradição histórica da escola e se considerar as práticas discursivas, relações humanas, alteridade, valores e crenças, ou seja, o compromisso social de comprometimento com a palavra minha e a do outro – da interação humana (AGUIAR et al., 2015).

Nesse sentido, ao que tudo indica deve existir um processo reflexivo sobre a prática pedagógica de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que ocorre no ambiente alfabetizador e nele considerar o Ecosistema Comunicativo. Aliado a isso, no letramento, Micarello e Magalhães (2014) afirmam que existem implicações além das novas tecnologias do processo de ler e escrever, pois, se consideram nas práticas pedagógicas as relações que se estabelecem entre estudantes e professores e como isso altera tais sujeitos e suas perspectivas no que representa ler e escrever na contemporaneidade. Considerar o processo de alfabetização nesse contexto remete à conceitos, concepções e abordagens do campo da Educomunicação ainda pouco articulados, especialmente, na leitura e escrita em uma perspectiva histórico-cultural.

Com o passar do tempo, além dessas questões pensadas na época da escritura do projeto de tese, surgiram novos documentos que orientam atualmente a Educação Básica e com isso, indagações correlatas às concepções a eles atreladas, no que diz respeito à compreensão da Educação, Comunicação e alfabetização. O primeiro deles é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma norma composta por dez competências gerais, editada pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de definir as áreas de conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas para todas as escolas da Educação Básica. Dentre as competências gerais que mais interessam para este trabalho se incluem: a valorização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital (competência 1); a utilização de diferentes linguagens (competência 4); a compreensão, utilização e criação com as tecnologias digitais da informação e comunicação (competência 5); e o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação (competência 9) (BNCC, 2018). Nela é reiterado o discurso sobre a relevância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com destaque a ampliação e aprofundamento nas

experiências que envolvam os sujeitos, corpos e movimentos, sons e artes visuais, expressão e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2018, p. 57-58)

Na Base é utilizado o termo “múltiplas linguagens” para se referir aos "usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela" (BNCC, 2018, p. 58). O documento segmenta o Ensino Fundamental em áreas: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; ensino religioso. Na área de linguagens ele concebe que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2018, p. 63).

Apesar das linguagens permearem todas as áreas do conhecimento humano na BNCC dos anos iniciais ela é dividida em componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, e Educação Física. De acordo com o documento a finalidade é dar continuidade as experiências da Educação Infantil com a possibilidade de que os estudantes participem “de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]” (BNCC, 2018, p. 63).

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação. (BNCC, 2018, p. 63).

As linguagens segundo a BNCC (quadro 1) devem garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, entre elas:

Quadro 1 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental.

1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: BNCC (2018, p. 65).

Percebe-se no documento que as linguagens são imprescindíveis no desenvolvimento e aprendizado das crianças e, por consequência, sua interligação com as tecnologias da informação e comunicação ocorre no sentido de potencializar tudo isso. Mais à frente o documento pontua sobre os novos letramentos e a cultura digital e alerta para a necessidade de se pensar nas dimensões ética, estética e política:

A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. (BNCC, 2018, p. 68).

Isso demanda da escola uma contemplação crítica das novas práticas de linguagem e suas produções que vão além das demandas sociais de uso qualificado e ético das tecnologias da informação e comunicação. A atenção deve estar no debate crítico e atento sobre os discursos e intencionalidades, de modo que, é preciso “saber reconhecer os discursos de ódio, refletir

sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BNCC, 2018, p. 69).

Ao compreender a discussão que a BNCC traz sobre a situação atual – o modo como a linguagem transcorre na cultura digital – acredita-se que estudos como este, de caráter etnográfico e educacional, tragam entendimentos sobre as minúcias do cotidiano escolar e possam direcionar à práticas que fomentem o desenvolvimento das chamadas “competências” de linguagens em um sentido mais amplo. Isso porque – de acordo com Silva (2018) a centralidade referida à noção de competências remete aos discursos da década de 90 em que a abordagem se aparenta limitada pelo seu caráter pragmático e não histórico. Outro fator a se considerar nessa discussão é que a BNCC, durante seus dois anos de tramitação no Congresso Nacional, foi tensionada pelo interesse de associações que defendiam a educação pública de qualidade socialmente referenciada e todos os demais com ideários de bases capitalistas, neoliberais e organizações como o Escola sem Partido, entre outras (GAMA, 2018). Esse embate, por vezes radical, faz com que o diálogo em torno da diversidade sexual e de gênero, das discussões políticas, entre outros tantos vividos no cotidiano escolar fossem suprimidos. Como resultado, se impende que os sujeitos do processo educativo se atentem às questões filosóficas e sociológicas que são postas no mundo e futuramente em seus locais de trabalho. Não bastasse isso, em uma pesquisa realizada por Carvalho e Lourenço (2018) com professores da Educação Básica percebeu-se que a BNCC direciona ao silenciamento de suas vozes em um jogo em que, sob uma aparente participação, os mantêm sob consulta, sem efetivo poder de decisão, na legitimação do discurso de *experts*.

Além desses documentos citados até aqui existem outros como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE). A intenção aqui não é pormenorizar a discussão de todos, mas compreender como o estado estabelece os currículos, planos e leis e quais são as teorias que os subsidiam para justificar esta tese. Um estudo feito por Pertuzattia e Dickmannb (2019) sobre alfabetização e letramento nas políticas públicas da LDB, Diretrizes, PNE e BNCC encontrou algumas convergências e divergências. As convergências são:

- BNCC (versão final) e Diretrizes Nacionais percebem a leitura e a escrita como elementos técnicos que auxiliam a descoberta do mundo através dos conteúdos, focados, portanto, no aprendizado da leitura e escrita da palavra como elemento constitutivo da escolarização, independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade de transformar o mundo de vivência dos sujeitos e alfabetização;

- O tempo necessário para a alfabetização nas Diretrizes Nacionais, no PNE e na BNCC (segunda versão) é de três anos (três primeiros anos do Ensino Fundamental);
- BNCC segunda versão e BNCC versão final concordam com o processo de interdisciplinaridade para a alfabetização e também enfatizam a aprendizagem das normas ortográficas.

As divergências apontadas são:

- Não há consenso entre os documentos sobre o conceito de alfabetização, cada um deles parece estar embasado em teorias pedagógicas distintas;
- A intencionalidade, a finalidade, e a importância do termo alfabetização não estão dialogando entre os documentos, falam de coisas distintas, a partir do mesmo termo, às vezes com proximidade e outras se distanciando;
- O termo letramento, além de não aparecer em todos os documentos, os que o citam não acordam entre si sobre o conceito e a sua intencionalidade;
- Conceito de leitura e escrita aparecem com diferentes expectativas e entendimento, muito aquém do que se espera para uma leitura do mundo, além da palavra, da escrita da própria história;
- BNCC (versão final) considera até o segundo ano do Ensino Fundamental como tempo suficiente para o processo de alfabetização, enquanto os outros documentos sinalizam até o terceiro ano do Ensino Fundamental, sinalização que apareceu inclusive até a segunda versão da BNCC.

Tais conflitos teóricos e considerações constadas nos documentos oficiais também aparecem em bibliografias da área da alfabetização, do letramento e da literacia. Isso justifica o aprofundamento de estudos nessas áreas: a elucidação do que se está a falar para não se incorrer no erro de usar determinados termos quando na verdade se está a dizer outra coisa; e a compreensão ampla das abordagens, concepções e práticas pedagógicas. Para mais, ainda cabe aqui relatar uma das últimas políticas aprovadas pelo atual governo que contribui para o não diálogo entre os documentos e estudos da área. A Política Nacional de Alfabetização (PNA), aprovada em 11 de abril de 2019 pelo decreto nº 9.765, dispõe no primeiro artigo que “implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas”, mais adiante nos princípios e objetivos “fundamentação de programas e ações em

evidências provenientes das ciências cognitivas” com ênfase em seis componentes essenciais “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita” (BRASIL, 2019). Tal política baseada no método fônico desconsidera todas as demais abordagens educativas e processos sociais ao proclamar como “fato” o positivismo linguístico que não percebe nada além da forma linguística e do aspecto psicofisiológico de sua produção. Ferreiro (2003) afirma que o método fônico não leva em conta o nível de conscientização da criança sobre a escrita e, desta forma, ignorar o que ela pensa e tem condições de escrever muito cedo é um retrocesso. Portanto, cabe aqui ressaltar a relevância de trabalhos que tomem conta dos aspectos sociais, históricos e filosóficos do processo de aprendizagem da língua e da linguagem como capacidade humana do sujeito integral.

2.3 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os fenômenos linguísticos-discursivos no processo de alfabetização dos primeiros anos do ensino escolar, Brasil-Portugal, na perspectiva da Educomunicação. Para tanto, foram definidos cinco objetivos específicos de modo a alcançar o objetivo geral:

- Identificar os princípios teóricos e as relações entre os campos da alfabetização, do letramento, da literacia e da Educomunicação;
- Analisar os discursos, sob a ótica da cultura pós-digital, presentes nas práticas pedagógicas do Ciclo de Alfabetização em duas escolas do ensino básico, respectivamente, uma de Portugal e outra do Brasil;
- Descrever e avaliar a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) no processo de alfabetização de uma turma dos anos iniciais no Brasil;
- Constituir conceitos no campo da Educomunicação para o processo de alfabetização dos anos iniciais a partir das teorias, sensibilidades e experiências da pesquisa.

2.4 ASSERÇÕES

A pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa que levanta hipóteses, traz algumas asserções que correspondem aos objetivos. Essas estão relacionadas a alguns pensamentos iniciais do pesquisador que orientaram o processo de descobertas e reflexões. Segundo Bortoni-Ricardo (2009, p.53) a asserção “é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer”. Desta forma, surgem as seguintes asserções:

- A cultura digital influencia a construção social, política e cultural dos sujeitos, e na escola esta influência é manifestada por meio dos signos, discursos e sensibilidades;
- O processo de alfabetização na PPE, em uma concepção sociocultural, favorece a criação/ampliação de um ambiente escolar significativo, com sentido e plural;
- A partir da mediação do professor em uma PPE o ensino e a aprendizagem são beneficiados pela adoção de estratégias verbais e não-verbais com as quais os sujeitos podem tomar a palavra, nas perguntas e contribuições, de maneira dialógica e respeitosa;
- A Educomunicação na etapa da alfabetização, com base na significação/ação de investigadores e professores, ajuda no objetivo de fazer com que os sujeitos se percebam como agentes de transformação no ecossistema educacional local, nacional e global.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O fluxo da pesquisa de doutoramento seguiu uma jornada atenta aos indícios, autores e atores para que as ações, participações, ensinamentos e aprendizagens fossem reflexivas ao longo dos quatro anos. Ao se pensar na Educação, em relação a outras áreas de conhecimento, o professor atuante ou que já atuou no ensino e que assume o papel de pesquisador sobre a prática de outrem ou sobre a sua prática precisa acionar essa postura. De acordo com Mattos (2011, p.87):

Professores, enquanto profissionais, têm tido uma postura institucional pouco reflexiva como se não fossem profissionalmente capazes de pesquisarem sua própria prática ou proporem soluções para o campo pedagógico. De forma contraditória, politicamente nos movimentos de classe os professores são percebidos como atuantes em favor da Educação, experientes e combativos. Entretanto, o mesmo não é observado com relação à sua prática pedagógica, sendo considerados despreparados para lidar com a diversidade da escola e da sala de aula necessitando de treinamentos e reciclagens. É neste cenário que é delineada a figura do professor como incapaz de atuar em colaboração com pesquisadores ou mesmo de realizar pesquisas envolvendo sua prática.

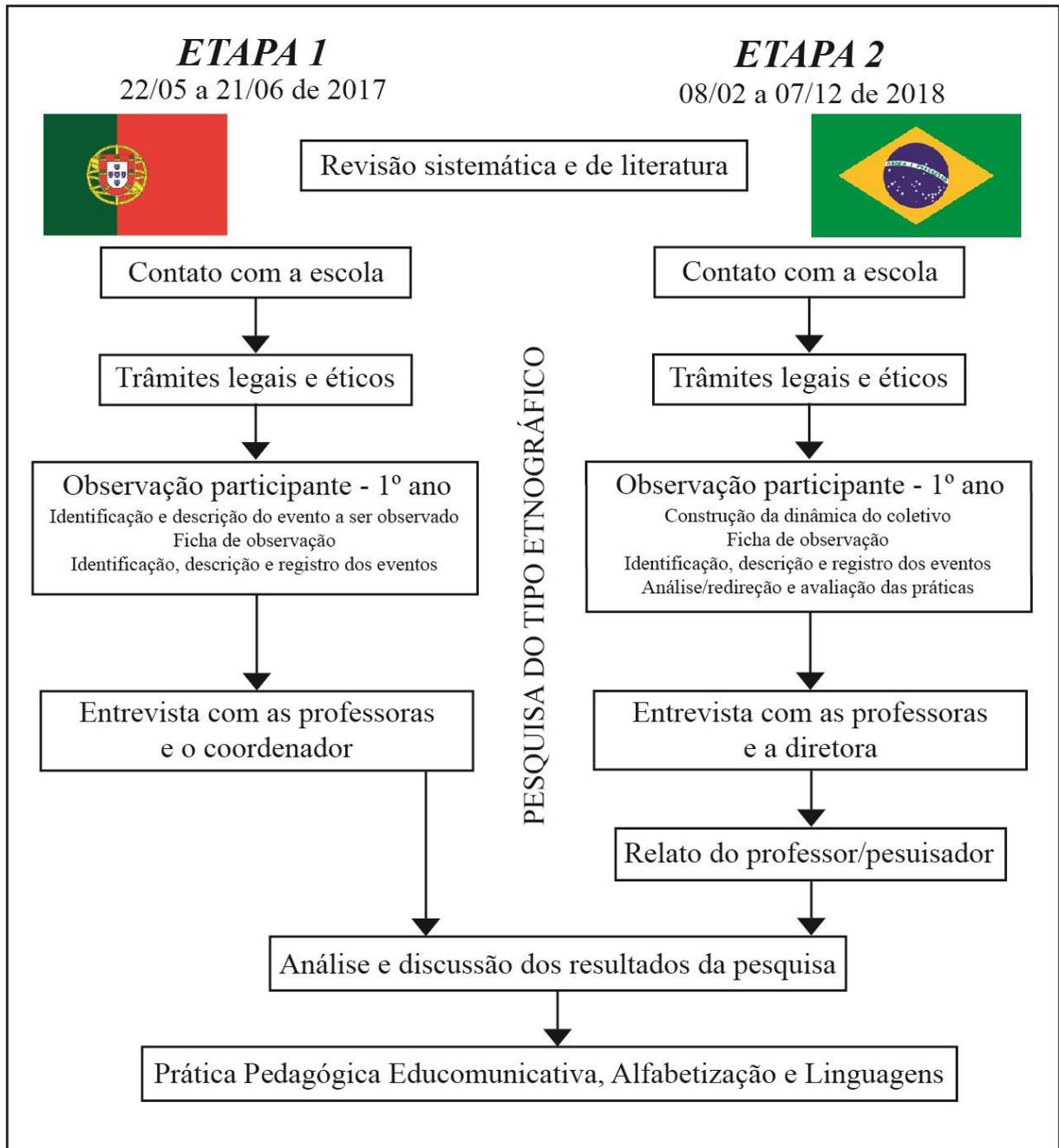
É possível notar que existem muitas ações, formações e pesquisas na escola que são propostas de outros campos, que não devem ser desmerecidas, mas os profissionais da Educação precisam começar a orientar com maior ênfase e domínio sobre o seu chão de atuação sob a pena da palavra do professor perder gradativamente espaço. Ademais, há ainda alguns profissionais que assumem posturas que vão de encontro à sua formação pedagógica e reproduzem discursos hegemônicos se sujeitando a modelos que contrapõem as leis educacionais, princípios e concepções pedagógicas para manter o status quo do sistema ou assegurar sua imagem junto ao senso comum que marginaliza o pedagogo.

Pesquisar e lecionar de maneira concomitante exigem do professor um papel investigativo da sua prática e das ações que ocorrem na escola. É preciso ter coragem para agir com estranhamento, dialogar com atenção e ter a sua sensibilidade aguçada para compreender que as coisas vão além do que aparentam, para assim, encontrar contextualizadamente aquilo que procura. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2009, p.46) “o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”. Destarte, o pesquisador/professor assumiu nesta tese tal postura em sua jornada.

3.1 DESENHO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfico que contou com observações participantes. A pesquisa teve aproximações nesta abordagem e as observações ocorreram em duas escolas públicas, cronologicamente, uma de Portugal, em 2017, e outra do Brasil, em 2018. As turmas eram dos anos iniciais escolares – primeiro ano. Primeiramente, o pesquisador entrou em contato com as escolas escolhidas e tomou os procedimentos legais e éticos (APÊNDICES A e C). Na escola portuguesa a turma foi escolhida, intencionalmente, por indicação do coordenador. Lá foram realizadas observações das aulas, além do que, as duas professoras e o coordenador autorizaram ser entrevistados (APÊNDICE B). No Brasil, a abordagem do tipo etnográfica contou com observação participante na turma de primeiro ano em que o doutorando lecionava por meio de uma PPE. Isso possibilitou o retrato desta experiência enquanto docente/pesquisador e a realização de entrevistas com a professora de Educação Especial, que era professora junto com o doutorando em sala, a professora do período vespertino e a diretora da escola (APÊNDICE D). Em ambas escolas foram acompanhadas as práticas pedagógicas mediante a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) e dos processos educativos (quadro 2).

Quadro 2 – Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho apresentará um delineamento de suas interlocuções a partir de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico em educação. Isso porque, como afirma André (2012, p.28), “faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja,

observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos”. Além disso, foi estruturado em três momentos principais: 1) o primeiro teórico teve como finalidade explicar e descrever os possíveis entrelaçamentos da Educomunicação, alfabetização e linguagens; 2) o segundo momento composto das observações e análises realizadas durante o doutorado sanduíche em Portugal, no período de 22 maio a 21 junho de 2017 em Porto, e do período de docência no Brasil, de 08 de fevereiro a 07 dezembro de 2018 no município de Palhoça; 3) o terceiro momento ocorreu um avanço nas discussões quanto ao conceito de PPE e sua relação com alfabetização e linguagens, além de outros conceitos que foram fundamentais para compreender a Pedagogia na Educomunicação.

O quadro 3 apresenta uma visão geral da estrutura metodológica da tese a partir do que foi apresentado até aqui e se baseia nas classificações definidas por Bertucci (2013), André (2012), Lüdke e André (2015).

Quadro 3 – Estrutura proposta para a metodologia

Classificação	Metodologia utilizada
Abordagem qualitativa:	Pesquisa do tipo etnográfico
Quanto à técnica:	Estudo de caso, revisão sistemática e bibliográfica
Unidades de análise:	<ul style="list-style-type: none"> - Observações participantes das aulas de turmas do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Portugal/Brasil; - Entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras do 1º ano e gestores educacionais; - PPE do professor/pesquisador no primeiro ano da escola brasileira; - Análise dos documentos relacionados as situações significativas desenvolvidas nas aulas do professor (planos de aula e outros materiais produzidos pelos professores e estudantes) e documentos oficiais da instituição educacional.
Instrumentos de coleta de dados:	Roteiro de observações das práticas com ênfase nas interações humanas; guia semiestruturado de entrevista; câmera fotográfica e gravador para o registro de imagens e áudio; portfólio dos alunos; coleta documental.
Crítérios a serem utilizados para a análise dos dados:	Qualitativos.
Etapas a serem desenvolvidas:	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão sistemática e de literatura: reflexão sobre Educomunicação, alfabetização e linguagens; - Pesquisa com observação participante em instituição educativa: contato com a escola de Ensino Fundamental; autorizações para a realização da pesquisa. <ol style="list-style-type: none"> 1) Observação participante: identificação e descrição dos eventos a serem observados; ficha de observação definidos como instrumentos de registro; registro das observações efetuadas. 2) PPE: construção da dinâmica do coletivo; identificação e descrição dos eventos a serem observados; ficha de observação definidos como instrumentos de registro; registro das observações efetuadas; coleta de alguns materiais de atividades; análise/redireção e avaliação das práticas. 3) Entrevistas e relato de experiência: elaboração do guia de entrevista semiestruturada; realização das entrevistas; descrição das entrevistas; leitura

	<p>sistemática e interativa das entrevistas; identificação dos elementos comuns e divergentes; tratamento e interpretação do material.</p> <p>4) Análise de documentos: leitura sistemática e interativa de todo material coletado durante as observações; tratamento e interpretação do material.</p> <p>- Conceituação e discussão da PPE nos anos iniciais escolares: conceituação e discussão a respeito da PPE no ciclo de alfabetização com destaque aos processos de interação humana, índices comunicativos, alfabetização e linguagens.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

3.3 REVISÃO SISTEMÁTICA E DE LITERATURA

Neste trabalho foram realizadas leituras de pesquisas e autores que são pertinentes para a compreensão da Educomunicação do ponto de vista da concepção histórico-cultural, pedagogia crítica, teoria da enunciação e da análise discursiva. O corpus teórico teve a contribuição da revisão sistemática com o objetivo de investigar o que já se pesquisou sobre as especificidades da Educomunicação e Alfabetização. A revisão sistemática foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) com as palavras-chave “alfabetização” ou “alfabetización” ou “*Literacy*” ou Literacia e “Educomunicación” ou “Educomunicação” ou “Educommunication”. A primeira busca sistemática realizada com os termos resultou no total de 15 trabalhos das bases de dados, de forma que, 8 da SciELO e 7 da BDTD e, depois da seleção dos trabalhos de interesse, 7 da SciELO e 3 da BDTD. Os resumos dos trabalhos selecionados encontram-se no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Artigos encontrados e suas principais características metodológicas.

Artigo 1 - <i>¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro</i> (APARICI e MATILLA, 2016).	
Objetivo:	O artigo resume os 35 anos de colaboração de dois pesquisadores, um argentino e um espanhol, com uma intuição comum: que a educação e a comunicação deveriam ser aliadas em algo mais do que uma mera justaposição de áreas do conhecimento.
Metodologia:	Artigo de discussão teórica.
Artigo 2 - <i>La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención</i> (ZARANDONA DE JUAN et al., 2008)	
Objetivo:	Apresenta uma pesquisa desenvolvida por professores da Euskal Herriko Unibertsitatea–Universidad do País Basco (EHU-UPV) durante o período 2003-2005. Os objetivos foram: descobrir o nível de equipamento tecnológico dos adolescentes bascos; conhecer o consumo que eles fazem das diferentes

	tecnologias de informação e comunicação; examinar seus hábitos culturais e investigam, em suma, seu grau de alfabetização audiovisual.
Metodologia:	Três tipos de técnicas e na seguinte ordem: 1) entrevistas em profundidade com doze profissionais e especialistas no assunto da análise; 2) grupos de discussão (8 grupos que envolveram 64 adolescentes escolarizados com idade entre 14 a 18 anos); 3) pesquisa de opinião entre os 1882 jovens nesta idade divididos em 35 centros (público e privado) do país Basco.
Resultados	Os jovens bascos têm um nível importante de equipamento tecnológico, mas o mesmo não se pode dizer da sua alfabetização audiovisual. Dessa forma, apesar de sua postura crítica diante das mídias (expressa ao falar pela informação transmitida verbalmente), desconhecem a existência da linguagem audiovisual. Assim, eles chegam a identificar as imagens e a realidade, sem qualquer consciência da perspectiva oculta na objetividade que lhes atribuem. Isto, junto com sua predileção pela cultura audiovisual e o consumo cada vez mais individualizado da mesma – com o que estes supõem a impossibilidade de contrastes de outros pontos de vista – coloca à frente da urgência de intervenções educativas que proporcionem instrumentos que permitam o exercício de autonomia crítica frente à mídia.
Artigo 3 - La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España (GARCIA et. al, 2016)	
Objetivo:	Analisar o currículo do quarto ano do Ensino Fundamental nas leis das regiões autônomas da Espanha para verificar a presença ou ausência da competência midiática em tal documento.
Metodologia:	Análise de conteúdo.
Resultados:	Os resultados mostram que todas as dimensões da competição de mídia são refletidas nos ditos conteúdos. Da mesma forma, em todas as áreas do currículo, é apreciada uma relação entre os descritores de competência em mídia e conteúdos curriculares.
Artigo 4 - La competencia mediática como reto para la educocomunicación: instrumentos de evaluación (GARCIA-RUIZ; GOZALVEZ PEREZ; AGUADED GOMEZ, 2014)	
Objetivo	Apresentar os resultados de um projeto de pesquisa realizado na Espanha, no qual vários instrumentos foram elaborados para avaliar a competência média de alunos, professores e pais.
Metodologia:	Quantitativa e qualitativa – questionários e grupo focal.
Resultados:	Mostra que o fato de estarmos rodeados de meios e tecnologias não significa que somos competentes em seu uso. Isso leva os autores a insistirem na importância da inclusão da educocomunicação no currículo escolar desde as primeiras idades.
Artigo 5 - Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. (BEVORT; BELLONI, 2009)	
Objetivo:	Apresentar algumas tendências atuais da mídia-educação no mundo, seus conceitos e ações, buscando contribuir para seu desenvolvimento no Brasil.
Metodologia:	Artigo de discussão teórica.
Artigo 6 - Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educocomunicación y alfabetización mediática en Latinoamérica (LOTERO-ECHEVERRI et al., 2019)	
Objetivo:	A revisão enfoca os artigos de pesquisa publicados entre 2013 e 2017 nos nove periódicos de comunicação da América Latina incluídos no Scopus.
Metodologia:	A metodologia baseia-se na consulta das bases de dados, na sua sistematização através de gestores bibliográficos e na análise do conteúdo qualitativo dos textos recolhidos, suportados pelo software QDA NVIVO11. São compilados 167 artigos que abordam questões de educocomunicação, alfabetização midiática e narrativas transmídia.
Resultados:	A partir da análise dos artigos coletados, confirma-se que a comunicação digital, incluindo o digital, é a estrutura temática central, acima de outras perspectivas sociais, culturais, midiáticas e de desenvolvimento, com uma longa tradição em Pesquisa de comunicação na América Latina. Os cenários digitais confirmam o

	interesse que é identificado nos artigos da amostra em processos de alfabetização midiática, que atualiza a discussão sobre competências informacionais, comunicativas, audiovisuais e digitais, fundamentais nos processos educacionais que têm como objetivo melhorar as capacidades de cidadãos como utilizadores, consumidores e produtores de conteúdos de diferentes tipos.
Artigo 7 - Viaje al Centro de la Radio: Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes. (PEREZ-MAILLO et. al, 2018)	
Objetivo:	O artigo descreve e analisa a validade da Viagem ao centro da Rádio como uma proposta de alfabetização transmídia que visa promover a radiocultura entre os jovens no ambiente digital.
Metodologia:	Qualitativa e quantitativa mista, a eficácia desta proposta inovadora é demonstrada em uma amostra de 120 alunos de 10 escolas em Salamanca (Espanha).
Resultados:	Os alunos que participam da experiência conhecem melhor o ambiente e estão mais preparados para consumir o rádio que domina hoje.
Dissertação 1 – Divulgação da ciência e Educomunicação: contribuições do jornal escolar para a alfabetização científica (MIRANDA, 2007)	
Objetivo:	Demonstrar que existe uma conexão entre três campos de conhecimento que se entrecruzam na proposta didática do jornal escolar: a Educomunicação, cujo objetivo é a formação de receptores críticos dos produtos midiáticos; a Divulgação Científica, especialmente aquela que é produzida pelos veículos de comunicação; e a Alfabetização Científica, ponto de partida das reflexões aqui apresentadas.
Metodologia:	Pesquisa-ação - oficinas com alunos ofertadas pela própria pesquisadora jornalista.
Nível de ensino:	Ensino médio - 1º e 2º anos.
Resultados:	Parte-se do princípio de que a alfabetização científica deve contemplar a vida dos estudantes fora da sala de aula, inclusive seus hábitos de consumo midiático. Para tanto, torna-se necessário que o professor volte seu olhar para o jornalismo científico, que, de uma forma ou de outra, integra o cotidiano dos jovens em formação. Este “olhar”, entretanto, pode ser direcionado pelos princípios da educomunicação. Na proposta do Jornal Escolar de Ciências, produto final deste estudo, espera-se contemplar todos estes campos.
Dissertação 2 - Letramento no campo: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará (PATRÍCIO, 2010)	
Objetivo:	Estudo sobre uma experiência do uso do rádio como uma ferramenta educativa no Assentamento Santana, no Ceará. Os estudantes e educadores de Santana conduzem a programação da rádio escola a partir de temáticas de interesse local
Metodologia:	Pesquisa Participativa.
Resultados:	Apontam transformações observáveis nos processos de aprendizagem e usos da leitura e da escrita, assim como alterações nas práticas pedagógicas dos educadores do assentamento.
Dissertação 3 - Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital (GALASSE, 2016)	
Objetivo:	Relatar práticas destacadas de professores de educação básica que utilizam as TDIC (Tecnologias Digitais Da informação e Comunicação) na escola para fomentar novas possibilidades de construção de conhecimento na relação didático-pedagógica com os alunos.
Metodologia:	Pesquisa narrativa de caráter autobiográfico e da abordagem hermenêutico-fenomenológica.
Resultados:	Verificou-se que as diferentes práticas com o uso das tecnologias são motivadas por alguns fatores internos e externos, sendo os externos o convite de um

	professor parceiro de trabalho, por exemplo, e como fator e interno destaca-se uma busca intensa para uma prática que seja significativa para os alunos.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Nos artigos e dissertações que foram analisados percebe-se que a discussão que aparece sobre alfabetização está mais ocupada com as características dos aspectos comunicacionais e digitais, com exceção do trabalho de Patrício (2010) que traz alguns indícios em direção ao letramento com influências no processo de escritura e leitura dos sujeitos.

3.4 ETNOGRAFIA E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE NA ESCOLA

A pesquisa de caráter etnográfico sobre os indícios da cultura digital ocorreu em duas turmas do primeiro ano escolar de escolas públicas, respectivamente, de Portugal e do Brasil. Neste tipo de trabalho o pesquisador não deve estar no campo de investigação com uma lista de questões ou hipóteses predeterminadas, com esquemas de observação de comportamentos ou eventos predefinidos, e deve, portanto, se pautar em teorias da cultura sobre o que deve observar e registrar ou então na sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005). Como característica a pesquisa etnográfica faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos como situações, diálogos, depoimentos, pessoas ambientes, que são reconstruídos na forma de palavras ou literalmente (ANDRÉ, 2012).

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desenvolvimento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Dito em outras palavras, os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou – o que é mais sério – têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada. (BORTONI-RICARDO, 2009, p.49)

Portanto, o interesse, enquanto pesquisadores, está no processo e não no produto, visto que, se buscam as perspectivas dos sujeitos e suas significações. Assim, durante um período de tempo significativo de pesquisa nas escolas portuguesa e brasileira puderam-se desvelar um pouco da realidade cotidiana a partir de uma série de dados coletados que envolveram diários de campo, fotografias de documentos e rotinas pedagógicas, filmagens de diálogos e interações, entrevistas com professores e gestão escolar. Nas observações houve a possibilidade do contato pessoal e direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado de modo a chegar perto da

“perspectiva dos sujeitos”, suas experiências diárias, visões de mundo, ou seja, significados que atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 2015). A observação participante como estratégia de apreensão do objeto da pesquisa etnográfica, segundo Ghedin e Franco (2011, p.195), considera que o observador científico deve “assumir o ponto de vista do grupo pesquisado com respeito, empatia e a maior inserção possível”. Isso significou nesta pesquisa, com base na interação social, estar aberto aos estudantes e demais sujeitos com sensibilidade ao modo lógico do seu funcionamento e suas culturas. Ainda mais por ser um professor/pesquisador houve um mergulho na pesquisa como condição preliminar de uma boa investigação:

O trabalho de pesquisa envolve aprofundamento da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado dentro do universo intersubjetivo e favorece os encontros de subjetividades que, na fricção identitária de cada sujeito, permitem e possibilitam a construção das trocas e das relações simbólicas. O campo de observação do pesquisador tem um *significado específico e uma estrutura de relevância* para os seres humanos que vivem, agem e pensam em meio à realidade tornada objeto de investigação. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.196)

Portanto, na pesquisa etnográfica o sujeito que observa e o sujeito observado parecem impossíveis de serem dissociados, pois, existe uma relação definida pela intersubjetividade – característica da pesquisa antropológica que se expressa no princípio da alteridade, em que, é necessário se colocar no lugar e na condição do outro para compreendê-lo e tornar possível a interpretação de sua dinâmica cultural (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007).

No Brasil durante a abordagem do tipo etnográfica o pesquisador também foi professor e, por isso, trabalhou na perspectiva da Educomunicação. A intenção do pesquisador não foi chegar a campo com uma metodologia ou método de ação pronto na escola. O diálogo com a comunidade escolar, a compreensão dos problemas e das oportunidades que o ambiente educativo apresentou foram fundamentais para pensar a proposta da PPE “com” os outros. Logo, a alteridade e empatia perpassaram por todas as etapas do processo de pesquisa da tese.

Compreendido o caráter etnográfico a partir de agora irá se detalhar o modo que ocorreram as observações participantes. As observações em Portugal ocorreram em uma turma de Educação Integral e no Brasil em uma do período matutino, ambas de escolas públicas. Os dados foram obtidos através de: (1) registro dos discursos e materiais produzidos durante as situações significativas desenvolvidas pelos professores e alunos; (2) registro e coleta de documentos oficiais das instituições educativas; (3) aplicação de entrevista semiestruturada com professoras e gestores responsáveis pelos anos iniciais da escola; (4) considerações da

experiência pedagógica do professor/pesquisador com a pesquisa e com o ato de ser professor alfabetizador.

As entrevistas com as professoras do primeiro ano e gestores educacionais (APÊNDICE E) foram realizadas a partir de um guia semiestruturado. Triviños (1987) evidencia que a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e oferecem amplo campo de interrogativas à medida que vão surgindo novas hipóteses advindas das respostas do informante. Logo, enquanto o informante segue sua linha de pensamento por meio de suas experiências começa a participar do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Os sujeitos que participaram da entrevista semiestruturada estão detalhados no quadro 5, contudo vale lembrar que os nomes de todos os participantes desta pesquisa foram alterados para garantir o sigilo de suas identidades. Os dados das observações, diálogos e entrevistas foram analisados na perspectiva discursiva que será detalhada no item a seguir.

Quadro 5 – Participantes da entrevista semiestruturada.

Nomes fictícios	Idade	Função	País
Daniela	43 anos	Professora regente integral	Portugal
Margarida	61 anos	Professora Educação Especial integral	Portugal
Duarte	43 anos	Coordenador	Portugal
Flávia	28 anos	Professora Educação Especial matutino	Brasil
Mônica	48 anos	Professora regente vespertino	Brasil
Lourdes	41 anos	Diretora	Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

3.4.1 As observações e os discursos

As observações realizadas neste trabalho foram participantes (APÊNDICE F). Segundo Richardson et al. (1999, p. 261) “na observação participante o observador não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca no nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. Em sala de aula junto com a professora da turma em Portugal durante as observações o pesquisador não se absteve de ajudar quando requisitado. Nas aulas do Brasil, por ser professor da turma, o pesquisador teve a laboriosa tarefa de dar as aulas e ainda estar constantemente atento às linguagens decorrentes da prática pedagógica. Dessa forma, fez parte da formação no contexto de trabalho, “a formação decorre com o professor no serviço, no seu posto de trabalho, sem períodos de dispensa do magistério” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2002, p.8). Acredita-se que este tipo de

(form)ação traz benefícios substanciais para a prática pedagógica do professor pesquisador e dos demais sujeitos conviventes com o projeto.

Durante as observações das aulas do 1º ano do Ensino Fundamental foram feitos registros por meio de anotações, capturas de imagens, gravações de áudios e vídeos. Em Portugal pelo fato de estar somente no papel de pesquisador foi possível estar atento aos pormenores dos acontecimentos, já no Brasil, ter que realizar as anotações e os demais registros demandaram maior esforço e organização na conciliação com o trabalho docente. Nas duas ocasiões o diário foi fundamental por possibilitar a realização de anotações sem demandar muito tempo entre uma atividade e outra:

A produção de um diário de pesquisa varia muito de pessoa para pessoa, mas a literatura especializada traz sugestões para o conteúdo de diários dessa natureza. Os textos mais comuns são incorporados aos diários descritivos de experiências que o professor deseja registrar, antes que se esqueça de detalhes importantes. Sequências descritivas nos diários contêm narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos, entoação e expressões faciais. Esses detalhes podem ser muito importantes. Falas do próprio professor ou de outra pessoa devem ser reproduzidas o mais fielmente possível (BORTONI-RICARDO, 2009, p.47).

Os diários de pesquisa possibilitaram registrar elementos que foram fundamentais nesta pesquisa de modo a desenvolver uma teoria sobre a ação que foi interpretada. O diário de Portugal estava organizado em um caderno de forma sequencial com as anotações e, no Brasil, pelo fato do pesquisador também lecionar e não dispor de um caderno sempre consigo nas ocasiões iminentes, foram utilizados papéis avulsos que disponha no momento de interesse para realizar as anotações – em ambos casos era anotado o dia e hora exatos em que os fatos ocorreram.

Todo este material foi descrito e estudado na perspectiva de uma teoria da enunciação e análise do discurso. Mas, porque da escolha dessas teorias na consideração de questões pedagógicas? “Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica *leitura e escritura* que vejo como *movimentos discursivos*. Segundo, porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa *sucessão de movimentos discursivos*, de interlocução, de interação” (SMOLKA, 2012, p. 35). Para Orlandi (2013) a análise de discurso não trata da língua, nem da gramática, trata do discurso, da ideia em curso, do percurso, de movimento, portanto, observa-se o sujeito falando. Compreende-se “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e de sua história” (ORLANDI, 2013, p. 15).

Uma vez que toda a manifestação da linguagem se realiza na forma de discurso, um campo de estudo muito desenvolvido nas últimas décadas tem sido precisamente a análise de discurso, que se vale das contribuições de diversas disciplinas (linguística, sociologia, psicanálise, ciências da comunicação, filosofia etc.) para investigar de que forma os enunciados socialmente significativos se constroem não somente do ponto de vista estrutural, mas também do ponto de vista da argumentação, das ideologias, das cristalizações de formas e formatos discursivos em determinados períodos históricos das instituições etc. (BAGNO, 2014, p. 65-66)

Então, a linguagem enquanto discurso não apresenta um universo de signos que serve somente para a comunicação ou suporte do pensamento, porém interação, modo de produção social e, assim, não é neutra, inocente, muito menos natural, por isso, o lugar privilegiado da ideologia (BRANDÃO, 2012). O ato discursivo, ou de forma mais precisa do seu produto – o enunciado – não pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e muito menos pode ser explicado a partir de condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do sujeito falante: o enunciado apresenta natureza social (VOLÓCHINOV, 2018, p. 200).

Com essas teorias foi possível compreender elementos fundamentais na discussão e compreensão da PPE, dos “porquês”, que venham ao encontro do cerne das interações, das comunicações, dos entremeios das palavras, das permissividades e negações. Para tanto, como sugere Brandão (2012, p. 11), a linguagem foi considerada como “lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que constituem são histórico-sociais”. Desse modo, este estudo não poderia estar desvinculado das condições de produção de linguagem que ocorrem na escola e para além dela.

4 EDUCOMUNICAÇÃO: CONCEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Paulo Freire (2015, p. 89).

A Educação pode ser compreendida de acordo com Martín-Barbero (2014, p.78), como lugar de entrecruzamento entre a significação e a ação, onde, “comunicar é compartilhar a significação, participar é compartilhar a ação”. Para que isso ocorra, entretanto, é preciso que o espaço se converta em “conversação dos saberes e narrativas que configuram as oralidades, a literalidades e as visualidades” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.78). Daí a necessidade de compreender os processos de comunicação que estão presentes na Educação que irão favorecer diálogos, compartilhamentos, encontros humanos – ambiências comunicativas. Uma área em que a Comunicação e a Educação dialogam frutiferamente é a Educomunicação.

[...] a Educomunicação dialoga com a Educação, tanto quanto com a Comunicação, ressaltando, por meio de projetos colaborativamente planejados, a importância de se rever os padrões teóricos e práticos pelas quais a comunicação se dá. Busca, desta forma, transformações sociais que priorizem, desde o processo de alfabetização, o exercício da expressão, tornando tal prática solidária fator de aprendizagem que amplie o número dos sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação (SOARES, 2014, p. 24).

Para Soares (2011, p. 13) a “Educomunicação é essencialmente práxis social, originando um paradigma orientador da gestão de ações em sociedade”. Para esse autor a universidade, com suas pesquisas e sua docência, tem muito a identificar e a desvendar sobre esse campo de atuação social. Outro conceito é apresentado por Baccega (2009, p.19):

As tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências.

Já essa autora traz um entrelaçamento entre três agências sociais – escola, família e os meios de comunicação – e seu embate pela hegemonia na formação dos valores e sujeitos como campo da Educomunicação. Essa consideração é relevante, visto que, tais instituições tentam a

permanente e impossível, ainda bem, tentativa de “tornar o signo monossêmico, ou seja, de pretender que o sentido atribuído à palavra por uma das agências, por exemplo, é o único e será interpretado apenas daquele modo por todos” (BACCEGA, 2009, p.21).

Esses dois conceitos apresentados se somam, já que o primeiro tem um caráter mais didático e de direito à expressão e, o segundo, um enfoque mais político. No seguimento de tais conceitos existe uma representação que articula o ideal de relações no campo de atuação social da Educomunicação que pode ser descrito no conjunto de ações destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos. Nessa perspectiva, ecossistema comunicativo é percebido como uma “figura de linguagem para nomear um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias” (SOARES, 2011, p. 44). O ecossistema comunicativo catalisa as energias entre a perda de vitalidade das grandes instituições modernas e a existência de outras formas de pertencimento e sociabilidade. À vista disso, ganham forças às experiências dos alunos, suas sensibilidades, gostos, corpo e alma que precisam ser incorporados na realidade educativa, além da articulação da transmissão da herança cultural, formação em capacidades e cidadania. (MARTÍN-BARBERO, 2014)

Soares (2011) afirma que a Educomunicação percebe o ecossistema comunicativo por meio de modalidades abertas e criativas de relacionamento que reconhecem a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência. E isso, segundo o autor, decorre da relação dialógica que não é da tecnologia adotada, mas sim determinada pela opção do convívio humano (SOARES, 2011). Dessa maneira, percebe-se que um ambiente escolar educamunicativo precisa ser um espaço aberto à participação e a qualidade dos relacionamentos humanos. Schaun (2002, p. 82-83) considera que a Educomunicação propõe a credulidade no ser humano em que a alteridade é o seu substrato constitutivo:

[..] que visa relações sociais mais humanizadas, acredita nas transformações do indivíduo e da sociedade, na descoberta de novos caminhos para a solução colaborativa de problemas e, sobretudo, na criação inovadora de olhares diferenciados sobre o cotidiano”.

Ademais, na Educomunicação é possível acrescentar outros valores ou princípios educamunicativos que regulam a prática e as situações de convívio que deem conta da complexidade e diversidade da sociedade. Silva (2009) apresenta alguns deles e com isso não

tem a intenção de exaurir de forma alguma outros tantos contidos nos ideais da Educomunicação:

- Alteridade: o mais importante ideal da disciplina de Educomunicação, este termo consiste na busca de um “olhar sobre o outro” isento de preconceitos ou julgamentos. Ou seja, o ideal de alteridade procura a compreensão e entendimento daquilo que é diferente ou desconhecido;
- Conscientização Social: ideal perseguido como forma de construir uma leitura crítica do conteúdo transmitido pelos meios de comunicação a sociedade, a fim de colaborar para uma melhor formação ética do ser humano;
- Integração Social: relacionado ao item precedente, tal conceito pretende conectar as minorias e grupos marginalizados à sociedade, com vistas à diminuição das disparidades. Essa ambição possui um viés político direcionado a transformações sociais;
- Cidadania: conceito que determina os deveres e direitos do indivíduo pós-moderno e sua construção moral segundo os princípios de uma sociedade;
- Relações colaborativas entre sociedade e indivíduo: proposta que envolve trocas entre as duas instâncias citadas, de forma a cooperarem para formação de cidadãos críticos e participantes;
- Processo educativo como espaço público: ideia que enxerga o espaço educativo como sinônimo de espaço público, já que os processos educacionais estão disseminados e em fluxo constante. Trata da multidisciplinaridade dos espaços modernos;
- Aprendizado como processo coletivo: enxerga o exercício da educação como um processo feito em equipe, o qual valoriza e dá visão a diferentes ideias e valores;
- Democratização dos meios de comunicação: este último conceito pode ser entendido como um resultado esperado de todas as ações anteriormente citadas.

Além desses princípios já apresentados existe um outro que merece destaque e se relaciona com o da alteridade no ato comunicacional inteligível e dialógico – a capacidade empática nos sujeitos.

O que é "empatia"? Todos conhecemos e experimentamos o sentimento de simpatia. Inspiramos simpatia por outra pessoa ou não. Isso é algo espontâneo, não racional, alheio à vontade; um impulso que não controlamos nem dominamos. Por outro lado, a empatia é uma atitude deliberada e voluntária; um esforço consciente que fazemos

para nos colocar no lugar do nosso interlocutor, a fim de estabelecer um fluxo de comunicação com ele. É a capacidade de nos colocar na pele do outro, sentir como ele, pensar como ele, de "sintonizar", nos colocar na mesma "onda". (KAPLÚN, 2002, p. 93, tradução nossa).

A empatia é uma capacidade de intelectual, racional e estratégica e significa “querer valorizar aqueles com quem tentamos estabelecer comunicação. Implica compreensão, paciência, profundo respeito por eles, amor, embora sua visão e sua percepção do mundo ainda não sejam o que desejamos” (KAPLÚN, 2002, p. 94, tradução nossa).

Essas características de caráter humano implicam em comprometimento mútuo e, para tanto, levam em conta as perspectivas dos diferentes sujeitos na abordagem educacional como fundamentais, consideram as experiências e conhecimentos práticos, os fatores da cultura e subcultura, entre outros. Cabe, dessa maneira, escutar atentamente o outro o que é diferente de acordo com Gall (2005) ao fato de ouvir uns aos outros para em uma próxima etapa negar, desautorizar ou desmerecer o outro. Para tanto, o professor precisa estar atento as perspectivas concretas dos sujeitos envolvidos e identificar neles a dimensão das estruturas internalizadas pelo cotidiano das regras do sistema e suas possibilidades criativas que permitem imaginar novas dimensões (GALL, 2005).

Os princípios e valores da Educomunicação estabelecem relação com a aprendizagem, já que ela ocorrerá e será facilitada à medida os sujeitos se sentirem tocados, envolvidos e conectados. Nesse ambiente de aprendizagem as mídias e tecnologias quando ajudarem a produzir sentidos e passarão de mediadoras a mediação. Soares (2002, p. 20) afirma que o sentido é “que provoca a aprendizagem, não a tecnologia, e é por isso que o campo compete à comunicação ou à educomunicação”.

4.1 PEDAGOGIA CRÍTICA

Quanto mais “inquieta” for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará.

Freire (2011, p.89)

Ao se pensar na Educação e nos meios de comunicação dentro da escola no que se refere ao modelo pedagógico, em geral, o modelo crítico contém uma modalidade participativa e tenta integrar os meios em um "projeto educacional". Nesta linha, se propõe uma abordagem focada na capacidade produtiva (como emissores) dos destinatários, ou na participação em diferentes mediações pedagógicas (HUERGO, 2000).

Huergo (2000) afirma que desenvolver uma pedagogia crítica das alfabetizações pós-modernas consiste em criar comunidades de resistência que confrontem as hegemônicas, ou seja, pedagogias da oposição capazes de desmascarar o vínculo político existente entre os novos modos de comunicação e as práticas sociais legitimadas de forma a negar os mandatos de uma nova empresa civilizadora de bárbaros.

A pedagogia crítica situa-se na intersecção entre a linguagem, cultura e história – o nexos no qual as subjetividades dos estudantes são formadas, contestadas e exteriorizadas. O esforço é no sentido da história deles, sua linguagem e sua cultura, e as implicações pedagógicas são tais que, ou é dado aos alunos o acesso ao discurso crítico, ou eles são condicionados a aceitar o familiar como inevitável. Ainda pior, é negada a eles uma voz com a qual possam marcar presença no mundo; eles tornam-se invisíveis para a história e lhe é impossibilitado o poder de moldá-la. (MCLAREN, 1997, p.255)

Portanto, com base nessa teoria, acredita-se que as escolas precisam ser pensadas para empoderar professores, alunos e educadores. Eles necessitam ser levados a compreender o cenário político atual e as crises ideológicas em torno dele que colocam em xeque a escola pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade. Basta considerar o retrato atual da educação pública brasileira, das políticas de alfabetização, dos programas de apoio que estão parados, dos cortes de verbas, chamados carinhosamente de contenção, dos baixos salários dos professores, da infraestrutura caótica de algumas escolas, entre outros. Sendo assim, concorda-se com Giroux (2011, p. 76) quando afirma que:

[...] Como parte da atual investida política contra os serviços públicos e a justiça social em geral, as escolas estão sendo, cada vez mais, subordinadas aos ditames dos interesses neoconservadores e de direita que, de bom grado, fariam dela anexos do local de trabalho ou de igreja. Numa sociedade democrática, as escolas jamais poderão ser reduzidas a armazéns de grandes companhias ou a campos de treinamento para cristãos fundamentalistas. Nesta época em que a democracia muitas vezes parece estar recuando, é preciso que as escolas sejam recuperadas, e que se lute por elas como esferas públicas democráticas.

O papel do professor nesse cenário é o de um intelectual engajado na democracia. Cabe, por isto, repensar a formação de professores de modo a prepará-los para o papel de intelectual transformador. Ademais, ecoar e fortificar as vozes de professores e estudantes - com ênfase na voz dos estudantes na esfera pública. Os professores que assumem o termo de intelectuais transformadores “tratam os estudantes como agentes críticos, questionam como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizam o diálogo, e tornam o conhecimento significativo, crítico, e enfim, emancipatório” (GIROUX e MCLAREN, 1986, p.215, tradução nossa).

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA

Antes de começar a falar da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) serão trazidos alguns conceitos que remetem as práticas educomunicativas para depois aprofundar no conceito do grupo ¹“Educom Floripa”. As práticas educomunicativas se inspiram em teorias da educação popular, da teologia da libertação ou teorias críticas da educação e também da escola da Frankfurt, das tradições culturalistas, das teorias da recepção, da economia política dos meios e da semiótica (GALL, 2005).

Gall (2005) afirma que as práticas educomunicativas libertadoras devem começar com um triplo reconhecimento: (a) os setores populares têm reivindicações legítimas que precisam ser respondidas; (b) não basta somente criticar a escola e o modelo de educação tradicional, mas é necessário obter objetivos claros para a produção de conhecimento que permitam dar legitimidade as aspirações populares; (c) a comunicação/educação popular não pode ser vista como um conjunto de princípios gerais e postulados que são interpretados e aplicados como fórmulas, pois, se estabelece com um grupo de pessoas em um processo construtivo de explicações daquilo que se questiona, daí seu sentido político e a necessidade do projeto a longo prazo.

No processo de investigação e planejamento das práticas educomunicativas Gall (2005) cita três eixos: conceitual, pedagógico e comunicacional. No conceitual são estruturados o conteúdo, um tema principal com o núcleo que se pretende trabalhar. O pedagógico dá conta dos sujeitos em que se trabalha e das ideias que tem acerca do tema para poder desenhar o caminho a ser percorrido. Além disso, se ocupa com os recursos que se conta e o ponto onde pretende chegar. O eixo da comunicação implica em reconhecer códigos para poder desenvolver modelos de questionamento. As ideias desenvolvidas nesse modelo de acordo com o autor devem possibilitar reconhecimentos, por exemplo, no âmbito dos discursos, das simbologias, das gírias e algumas produções próprias da comunidade.

Encontramos nesses três eixos uma abordagem integradora da linguagem e do universo cultural, a possibilidade concreta de partir de sujeitos encarnados, de sujeitos com práticas e experiências, mas também com ideologias e convicções, com conhecimento intuitivo, mas também com profundas reflexões sobre seus quefazeres e suas palavras. A utilidade dessas considerações reside na possibilidade de projetar a prática pedagógica a partir de premissas reais, a partir de dados objetivos que nos ajudam a imaginar caminhos concretos. Às vezes mais modesto, sem profecias ou promessas de mudanças radicais a curto prazo, mas com a vantagem de encontrar que as mudanças podem ser palpáveis e visíveis. (GALL, 2005, p.9, tradução nossa)

¹ Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia - CNPq/UEDESC.

Estes eixos do autor ajudam a compreender que as práticas na Educomunicação consideram a linguagem e a cultura, o que será discutido mais adiante. No sentido de aprofundar o conceito da prática educacional na área pedagógica Souza (2017, p. 206-207) apresenta em sua tese cinco princípios para o que ela denomina de Prática Pedagógica Educomunicação (PPE):

1. Considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam: isto é, se nossas práticas socioculturais cotidianas estão marcadas pela (oni)presença de mídias e tecnologias desde a mais tenra idade, importa considerar que estas referências participam da constituição de nossas objetividades e subjetividades; o que implica que as práticas pedagógicas sejam planejadas intencionalmente considerando tal contexto, de modo a atender as necessidades e expectativas dos sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos) em sua vivência educativa;
2. Tem como pressuposto o estabelecimento de um ecossistema (edu)comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos: importa que os espaços educativos sejam abertos a uma comunicação dialógica entre os sujeitos que o constituem direta ou indiretamente (comunidade escolar, crianças/adolescentes/jovens/adultos, família e sociedade);
3. Promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo: implica que as práticas pedagógicas sejam pensadas e planejadas de modo a promover a criação de espaços que fomentem o acolhedor encontro com o Outro, a partir de pontes de diálogo que permitam a mediação cultural, a expressão, a participação e a colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no quefazer educativo;
4. Preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação: mais do que incluir a qualquer custo alguma tecnologia ou mídia, importa que a prática pedagógica seja intencionalmente planejada de modo a fomentar espaços para o diálogo, a reflexão e a vivência da fruição, da estética, da curiosidade e da criatividade;
5. Favorece uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das tecnologias e referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida: implica que as práticas pedagógicas utilizem-se de abordagens que explorem diferentes linguagens (verbal, não verbal, oral, corporal, artística, midiática etc.) e oportunizem a vivência da cidadania por meio da reflexão crítica, do diálogo e da autoria.

Na discussão a autora deixa claro que a PPE irá se ocupar de estar atenta “à realidade concreta e às referências que fazem parte das práticas socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo visando, assim, o estabelecimento de uma comunicação dialógica entre eles” (SOUZA, 2017, p. 207). Portanto, as tecnologias e mídias não são fator imprescindível para uma PPE, porém são tomados por ela como fatores que podem criar e ampliar a comunicação dialógica diante de uma postura crítica e consciente em relação aos sujeitos e suas referências cotidianas.

5 A PROCURA DAS ALFABETIZAÇÕES, LETRAMENTOS E LITERACIAS NA COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

A ideia de que a alfabetização é questão de aprender a língua padrão ainda permeia a enorme maioria dos programas de alfabetização e manifesta sua lógica na ênfase que, novamente, se dá à leitura técnica e às habilidades para a escrita.

Macedo (2011, p. 170)

Durante o processo de pesquisa teórico da tese uma das primeiras coisas que chamou a atenção ao se propor discutir aspectos da alfabetização na Educomunicação foi a profusão de termos. As configurações terminológicas oriundas da combinação de termos, pensamentos e propósitos são imensas quando se discute as tecnologias e mídias. Não obstante, antes de chegar a esse ponto é necessário esclarecer um ponto anterior – a questão da alfabetização, letramento e literacia – afinal de contas, do que se está a falar?

Na literatura especializada da área existem diferentes acepções do que sejam tais termos e de quais devem ser utilizados a partir de questões teóricas, metodológicas e políticas, mesmo que alguns autores ainda insistam em posicionar tal questão como neutra para atribuir-lhe um caráter de ciência pura. Não obstante, alguns autores se desentendem quando nas explicações dos termos, há também as traduções “adaptadas” do português de Portugal, do inglês e de outras variadas línguas sem respeito ao termo original como se um outro nome atribuísse o mesmo significado. Afinal das contas incorre-se ao erro de tudo parecer a mesma coisa e não é.

No Brasil devido a sua história, que envolveu a ditadura militar e lutas sociais em prol da democracia, a história da alfabetização participou de questões políticas e hoje, tanto quanto antes, essas questões emergem novamente perante um governo que privilegia um método em relação a outros. No livro de Magda Soares (2017b) “Alfabetização: a questão dos métodos” a autora discute e apresenta informações sobre os métodos de alfabetização e caminha em direção de um processo de aprendizagem que oriente as suas muitas facetas e, portanto, a alfabetização com método. Mais adiante essa questão será retomada.

5.1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERACIA: DO QUE SE ESTÁ A FALAR?

Quando se pensa em alfabetização é comum encontrar na sociedade em geral a compreensão de que o alfabetizado é aquele sujeito que consegue ler e compreender textos simples, aquele que escreve de maneira inteligível o que pretende comunicar. Contudo, a

aprendizagem da escrita e da leitura é algo complexo e existem conceitos que vão além desse lugar comum. No Brasil, por exemplo, ao se contextualizar as concepções da área psicológica a respeito do conceito de alfabetização, no sentido de aprendizagem e desenvolvimento da escrita, têm destaque autores como Piaget e Vigotski – estudiosos importantes que têm sido utilizados em pesquisas e práticas nas últimas décadas até hoje. Vigotski utiliza em sua obra muitas das contribuições de Piaget para aprofundar alguns conceitos e refutar outros. Sobre a aprendizagem da escrita ele define o seguinte:

Nossa investigação mostrou que o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura quanto no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagem apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos. (VIGOTSKI, 2008, p.123)

Aqui fica claro o valor representacional da escrita e sua qualidade abstrata no processo de alfabetização. Vigotski (2008) adiciona que no desenvolvimento da escrita, diferente da fala, ocorre de um modo intelectualizado, distante das necessidades imediatas e, em vista disso, se é obrigado a criar uma situação ou representá-la para si mesmo. Isso não indica, contudo, que ela deve ser desligada da realidade. Logo, Vigotski (2007, p.144) afirma que “a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. O autor ainda propõe que a escrita deve ser ensinada naturalmente “para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala” (VIGOTSKI, 2007, p.144).

Outra área interessada nos estudos que envolvem a alfabetização é a linguística:

A linguística é o estudo científico da linguagem. Está voltada para a explicação de como a linguagem humana funciona e de como são as línguas em particular, quer fazendo o trabalho descritivo previsto pelas teorias, quer usando os conhecimentos adquiridos para beneficiar outras ciências e artes que usam, de algum modo, a linguagem falada ou escrita. [...] (CAGLIARI, 2009a, p. 36-37)

A linguística “é a ciência que estuda a linguagem humana em geral e as línguas humanas particulares” (BAGNO, 2014, p. 61). No trabalho linguístico Cagliari (2009a, p.37)

compreende que existem várias áreas de interesse, entre elas, “fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise de discurso, pragmática, sociolinguística, psicolinguística, etc.”. Aqui vale lembrar também da filosofia da linguagem uma área importante para este trabalho que será discutida mais à frente. Por enquanto, interessa esclarecer um pouco sobre os estudos da sociolinguística e psicolinguística, ainda que, pouco frequentes no Brasil. Na Europa a psicolinguística e neurolinguística tem sido pautas atuais e aparecem em congressos da área como, por exemplo, as III Jornadas Internacionais de Alfabetização que em setembro de 2017 reuniu especialistas dessas áreas em Portugal. Um deles, afirma em seus estudos o seguinte sobre alfabetização para:

[...] a psicolinguística cognitiva, é alfabetizado quem é capaz de ler e escrever com autonomia. A definição científica, partilhada por muitos alfabetizadores, especifica a aquisição e posse de uma habilidade (no sentido de *skill*, competência técnica cuja aquisição requer treino) que pode ser avaliada objetivamente sem que os critérios da avaliação variem segundo o indivíduo. Ser alfabetizado é ter um nível mínimo de habilidade que permita, por um lado, ler palavras e texto independentemente da sua familiaridade, mesmo sem compreender o que se lê, e, por outro lado, escrever qualquer enunciado mesmo sem conhecer o conteúdo do que se escreve. (MORAIS (2014, p.12)

Tal área afirma Soares (2017a, p. 21-22) demonstra uma preocupação com a “maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo da leitura, a determinação da quantidade de informação que é aprendida pelo sistema visual”, entre outros. A neurolinguística se “interessa no funcionamento do cérebro humano como processador da linguagem, e também nos distúrbios de linguagem mais conhecidos (afasia, dislexia, gagueira, etc.)” (BAGNO, 2014, p. 66).

A perspectiva da sociolinguística se ocupa com as diferenças das línguas, seus aspectos culturais e sociais, o preconceito linguístico, entre outros. Conforme Soares (2017a) na sociolinguística a alfabetização é vista relacionada aos usos sociais da língua e um dos aspectos mais valiosos para essa área é o problema das diferenças dialetais:

[...] Quando a criança chega à escola para ser alfabetizada, a criança já domina um determinado dialeto da língua oral; esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada na língua oral, por falante nenhum mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também há diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor profundidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita. (SOARES, 2017a, p. 22)

Pensar nessas questões linguísticas no processo de alfabetização é levar em conta e respeitar as diferentes realidades socioculturais da criança e seus familiares. Com isso, a língua formal será apresentada dentro de um contexto da sociedade em geral para que o sujeito tenha autonomia e possa se emancipar sem desmerecer os aspectos específicos da fala e da escrita do estudante. Em continuidade as definições sobre alfabetização Soares (2017a, p.19) afirma que ela envolve a aquisição das habilidades de leitura e escrita e, portanto, sua teoria:

[...] deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Com essa abordagem da autora é possível compreender que a alfabetização envolve um conjunto de habilidades por ser um fenômeno de natureza complexa e multifacetado. Assim, constata que “essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem” (2017a, p.20). Soares (2017b) ainda fala em três facetas no mundo da escrita que disputam entre si a primazia: a faceta *linguística* da língua escrita que corresponde a representação visual da cadeia sonora da fala designada como alfabetização; a faceta *interativa* da língua escrita como veículo de interação entre os sujeitos, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta *sociocultural* da língua escrita referente aos usos, funções e valores atribuídos à escrita nos contextos socioculturais. Essas duas últimas são chamadas de letramento pela autora.

O termo letramento, de acordo com Soares (2017b, p.27), se refere na verdade a algo que o construtivismo já havia feito: defender “a construção do sistema alfabético pela criança por meio de seu convívio com material escrito real, e não artificialmente elaborado para promover a aprendizagem desse sistema”. Dessa forma, a autora constata que a palavra letramento, talvez, não fosse necessária se fosse possível dar a alfabetização um sentido mais amplo. No entanto, Ferreiro (2003) afirma o contrário – o termo letramento faz com o que alfabetização vire sinônimo de decodificação o que pode dar razão a velha consciência fonológica. No excerto abaixo Morais (2014, p.13) traz uma breve contextualização do letramento:

No Brasil, pouco depois do fim da ditadura militar, começou a ser utilizado o termo “letramento”, num sentido que, à primeira vista, corresponde ao de literacia, isto é, de uso ou prática das habilidades com algum dos objetivos que acabamos de indicar.

Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio da sua exposição frequente as letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. Nesse sentido, tal como o termo alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística educacional como uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora. Ele se refere tão somente ao uso social da leitura e da escrita (SOARES, 1998) e não completa, portanto, todas as atividades de leitura e escrita que são determinadas por necessidades e fins meramente pessoais (nesse caso, deveria excluir, por exemplo, o diário íntimo, destinado a ser lido só por quem o escreve), como se o indivíduo, ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social. Por ser mais abrangente, e atendendo também à vantagem de homogeneizar os conceitos – o português europeu não utiliza letramento, mas sim literacia –, é literacia que adoto neste livro. (MORAIS, 2014, p.13)

Em continuidade Morais (2014) fala de Paulo Freire e critica algumas pesquisas da pedagogia crítica com seu modelo cultural, que apresenta alfabetização e a literacia como construções sociais alicerçadas num projeto ético e político, e, que por vezes, além desses aspectos positivos não consideram dizer como é que as pessoas foram ensinadas a ler e escrever, nem se aprenderam e qual o nível de habilidade atingiram. No entanto, aqui deve-se contestar tal posicionamento e ir em direção à Bartlett e Macedo (2015) que apresentam teorias relacionadas ao que chamam de Novos Estudos de Letramento (NEL):

[...] Nesse sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre as relações sociais não se dá apenas pelo processo de alfabetização, mas sobretudo pela construção de oportunidades reais de inserção dos sujeitos em situações que levem a uma participação política, condição fundamental para que os programas de alfabetização na perspectiva freireana realmente contribuam para a mudança social. Estes resultados questionam o modelo autônomo de letramento e de alfabetização fundado no ensino de habilidades universais da escrita, que, uma vez dominadas pelo sujeito, o transformam em alguém alfabetizado e capacitado para a participação crítica na transformação social. (BARTLETT e MACEDO, 2015, p.231)

Nessa perspectiva, não existe uma explicação universal que condicione o que seja o “oral” e o “escrito”. Segundo Street (2014, p. 17) a significação da forma de comunicação é afetada pelas condições sociais e materiais, quando não as determinam, “e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa”. Essa crítica faz sentido à medida em que Morais (2014, p.18) fala em alfabetismo e literacia como aquisições cognitivas, conhecimento instrumental, funções de comunicação que estruturam o pensamento”. O autor finaliza afirmando que não faz parte da sua natureza intrínseca utilizar a alfabetização para servir a interesses gerais ou particulares, mas sabe-se, ao contrário, que as expressões políticas e

ideológicas circulam as diversas áreas do conhecimento e sociais. Pensar em uma posição neutra e meramente científica da alfabetização beira a ingenuidade ou então dá vazão ao pensamento dominante. A partir do momento que se incorrer ao absentéismo de tais questões já mostradas por áreas de conhecimento como a filosofia da linguagem, psicologia sociocultural, sociolinguística e também da pedagogia crítica, entre tantas outras, cai-se no obscurantismo pedagógico. Por fim Morais (2014, p.19) admite que as “políticas de alfabetização, literacia e educação são ideologicamente determinadas; e, de fato alfabetizar crianças para alimentar o mercado de trabalho não é a mesma coisa que alfabetizá-las para lhes abrir o mundo da literatura ou ciência”.

Percebido o conceito de letramento o seguimento será sobre o termo Literacia utilizado em muitos países da Europa e América do Norte.

Literacia, termo utilizado em Portugal e Espanha e, tal como o francês *littératie*, adaptado do inglês *literacy*, não é equivalente a alfabetismo por duas razões. Porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever, e analfabeto – é o caso dos que só adquiriram um sistema não alfabético de (p.12) escrita como o *Kanji* (ideográfico) e os *Kana* (silabários) no Japão – e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente sem esforço. Nos países que utilizam o alfabeto, a alfabetização abre caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita em atividades que vão além do alfabetismo, atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento. (MORAIS, 2014, p.12-13)

A partir deste conceito Morais (2014) afirma que a literacia pode ser entendida por dois sentidos: no sentido de habilidade e no sentido de prática produtiva da leitura e escrita. O primeiro caracteriza-se pelos níveis hábeis e eficientes da leitura e escrita, ou seja, sem haver necessidade de construir intencional e sequencialmente o reconhecimento e sua forma visual. O segundo afirma que a literacia veria segundo os conteúdos e o aproveitamento que o sujeito (letrado) tem dela. Então, Morais (2014, p. 13) apresenta quatro tipos de literacia: “a pragmática, com fins utilitários; a de divertimento; a de conhecimento, que inclui a científica; e a estética, que compreende a literária”.

Na tradução do termo *literacy*, Ferreira (2003) o traduz como “cultura escrita”. Isso é útil para avaliar que a tradução desse termo em “letramento” incorre em erro, já que suas concepções teóricas são diferentes e, por consequência, seus propósitos. Gabriel (2012) sugere que “letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem”. Ela esclarece que o letramento tem caráter de iniciação como como um de seus traços semânticos, portanto, o processo de inserção no mundo da escrita nos mais diversificados ambientes como digitais, literários, entre outros, é evocado pelo

letramento com a devida subjetivação. Para a participação competente nas práticas sociais e profissionais de uso da escrita é preciso, segundo Gabriel (2012), da alfabetização – permite a quebra da linguagem oral, o conhecimento das letras e dos grafemas com as suas devidas associações. Sugere como continuação a literacia:

[...] Na literatura de língua inglesa, o termo *literacy* não se confunde com a aprendizagem inicial da leitura, que é denominada *reading acquisition*, *reading instruction*, *beginning literacy*, campo de estudos que trata dos processos cognitivos e da intervenção pedagógica cujo objetivo é auxiliar o aluno nessa aprendizagem. Ainda que aprender a ler seja um marco no desenvolvimento da competência comunicativa por meio da leitura e da escrita, outras aprendizagens serão necessárias na criação de leitores competentes. [...] (GABRIEL, 2012, p.83)

Isto posto, implica que o letramento, alfabetização e literacia apresentam um caráter sequencial do tipo – isto, aquilo e mais aquilo – como perspectivas complementares de um objeto complexo.

5.2 TERMOS E (PRO)FUSÕES NA CULTURA DIGITAL

Com as definições dos conceitos de alfabetização, letramento e literacia previamente reunidos é possível avançar em outros aspectos que os relacionam com o universo das tecnologias e da cultura digital. Os novos termos adjetivados e imbricados podem estar ou não diretamente relacionados ao conceito original no seu sentido epistemológico. Existe uma verdadeira profusão de terminologias, algumas que falam do mesmo objeto, porém, com termos diferentes e outras que se subdividem para especificar ainda mais seu objeto.

Neste capítulo, não existe o interesse de esclarecer todos os termos ou apresentar o termo melhor conceito que adapte a uma área específica (se é que isso é possível). O primeiro termo apresentado será o de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Os termos da AMI incorporam conhecimentos sobre as funções, condições e avaliações das mídias, bibliotecas, notícias, conteúdos e serviços oferecidos (WILSON, 2013). No quadro 6 é possível verificar do que se ocupam cada um dos termos individualmente.

Quadro 6 – Resultados e elementos da alfabetização midiática e informacional.

Alfabetização informacional						
Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à informação	Organização da informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICS no processamento da informação
Alfabetização midiática						
Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compreensão junto às mídias para a auto expressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários		

Fonte: Wilson (2013, p.18).

No entanto, além desses termos outros são apresentados ligados à alfabetização por Wilson (2013, p.18-19):

- Alfabetização midiática;
- Alfabetização informacional;
- Liberdade de expressão e alfabetização informacional;
- Alfabetização no uso de bibliotecas;
- Alfabetização no acesso a notícias;
- Alfabetização computacional;
- Alfabetização no uso da internet;
- Alfabetização digital;
- Alfabetização cinematográfica;
- Alfabetização no uso de jogos;
- Alfabetização televisiva, alfabetização publicitária;

A autora considera que a AMI está no centro desse processo de alfabetização. Para Wilson (2013) muitas dessas terminologias continuam como objeto de discussão e são aplicadas de maneiras distintas a depender do contexto social e da prática cultural.

Globalmente, muitas organizações usam a expressão *mídia-educação* (ME), que às vezes é aceita como um conceito que abrange tanto a alfabetização midiática quanto a alfabetização informacional. O uso que a UNESCO faz da expressão *AMI* busca harmonizar as diferentes noções à luz de plataformas convergentes de utilização. (WILSON, 2013, p. 19)

O modelo da AMI é utilizado pela UNESCO em países desenvolvidos e subdesenvolvidos como matriz para construir programas de formação de professores alfabetizados em mídia e informação (WILSON, 2013). Outra autora que usa termos correlatos a esses é GARCÍA-MORENO (2011) que propõe como um nível maior de integração da alfabetização computacional e alfabetização informacional com a alfabetização digital que segundo ele requer uma maior base de conhecimentos em TIC.

O termo alfabetização quando empregado junto com esses outros toma uma concepção para além do termo original do sistema de representação da escrita e das habilidades de leitura. Aqui parece ocorrer uma transferência dessa noção para o digital: da organização, do acesso, do uso ético e das habilidades que envolvem as TIC no processamento da informação, da compreensão da função das TIC na sociedade, da perspectiva crítica e democrática.

Em contrapartida aos modelos informacionais que discutem as tecnologias e as mídias Buckingham (2007b) constata que a convergência das mídias o limite entre informação e outras mídias tem se diluído:

[...] Na maioria das experiências de lazer das crianças, os computadores são muito mais do que dispositivos para recuperação de informações: eles transmitem imagens e fantasias, oferecem oportunidades de auto expressão e brincadeiras imaginativas e servem como um meio pelo qual as relações pessoais íntimas são conduzidas. Reconhecer isso certamente significa ampliar nossa concepção de tecnologia - não menos importante, na educação: as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) claramente não são mais apenas uma questão de computadores de mesa ou, na verdade, necessariamente de computadores. Precisamos reconhecer o fato de que as mídias digitais são formas culturais que estão inextricavelmente conectadas com outras mídias visuais e audiovisuais. No entanto, isso também desestabiliza ainda mais as concepções normativas de literacia midiática como um conjunto de habilidades universalmente aplicáveis. Como a mídia "antiga", a mídia digital inevitavelmente levanta questões complexas sobre gosto, prazer e identidade que não podem ser simplesmente reduzidas a uma fórmula estritamente racionalista. (BUCKINGHAM, 2007b, tradução nossa, p.45)

Em seguida Buckingham (2007b) apresenta quatro aspectos conceituais que precisam ser considerados como componentes do que chama de *media literacy* (literacia midiática): representação, linguagem, produção e audiência. Na representação as mídias digitais não somente refletem o mundo, mas também o reproduzem e envolvem, assim, a partir do que a mídia informa é possível compreender as motivações de quem criou determinado material e perceber quais vozes são ouvidas, quais pontos de vistas são representados ou não. Na linguagem o autor a compara com o processo do indivíduo letrado e afirma que além de saber usar a linguagem é preciso entender como funciona. Seria equiparado a parte da gramática dos modos populares comunicação, mas também da consciência de códigos e convenções mais

amplas de gêneros específicos. Na produção a literacia estaria ligada em entender quem está a se comunicar, com quem e seus motivos, deste modo, envolve a questão das influencias comerciais e não comerciais, além das publicitárias. A audiência, apesar de não ser o melhor termo em tempos de interatividade, representa a consciência do próprio público enquanto sujeitos que obtêm acesso as mais variadas mídias. O autor conclui com um apontamento relevante:

Em última análise, no entanto, meu argumento é muito mais amplo do que simplesmente uma chamada para a mídia-educação. A metáfora da literacia - embora não sem os seus problemas - fornece um meio de imaginar uma abordagem mais coerente e mais ambiciosa. A convergência crescente da mídia contemporânea significa que precisamos estar lidando com as habilidades e competências - as múltiplas literacias - que são exigidas por toda a gama de formas contemporâneas de comunicação. Em vez de simplesmente adicionar mídia ou literacia digital ao menu do currículo, ou desviar "tecnologia da informação e comunicação" para um assunto separado, precisamos de uma reconceituação muito mais ampla do que entendemos por literacia em um mundo cada vez mais dominado pela mídia eletrônica. Isso não significa, de maneira alguma, que a alfabetização verbal não seja mais relevante ou que os livros devam ser descartados. No entanto, é para implicar que o currículo não pode mais ser confinado a uma concepção restrita de literacia que é definida apenas em termos do meio de impressão. (BUCKINGHAM, 2007b, tradução nossa, p.53)

Isso sugere pensar para além do uso de computadores na escola e ampliar o repertório na Educação o que pode ser mais agradável e motivador para os sujeitos. Buckingham (2007b) considera então que essa abordagem para a literacia digital midiática pode ser uma resposta contra os ambientes definidos, mecânicos e inimagináveis.

Antes de avançar em outras teorias é preciso fazer uma pausa aqui para esclarecer conceitos que surgiram anteriormente. O termo literacia digital foi cunhado, por Gilster (1997) que o definiu como a capacidade de compreender, avaliar e integrar informações nos vários formatos que o computador pode oferecer. Ele esclarece que lidar com as informações na internet é diferente por muitos motivos, entre eles, nem tudo é texto, é possível construir informações de todo o mundo, além do que, ser letrado digitalmente é multidimensional e interativo, ou seja, é possível usar informações e arquivos e processá-los das mais variadas formas de modo quase instantâneo se necessário (GILSTER, 1997). Eshet-Alkalai (2004, tradução nossa, p. 93) propõe uma ampliação deste termo em “uma estrutura conceitual holística e refinada para a literacia digital, que inclui a literacia foto-visual; literacia de reprodução; literacia ramificada; literacia da informação; e literacia socioemocional”. Além das considerações desse último autor já foi possível verificar na crítica anterior de Buckingham em direção à uma nova abordagem para este conceito.

5.3 LUME PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

Os conceitos apresentados no capítulo anterior (5.2) falam de literacia e alfabetização na cultura digital na área da mídia-educação. O enfoque deste trabalho está na Educomunicação que compreende que a mídia-educação faz parte de seu arcabouço teórico e de ação, mas há também outros aspectos que lhe dão um caráter mais abrangente e precisam ser estudados. A partir disso, qual será o ponto de vista da Educomunicação? Pode-se abrir aqui um lume para isso que será melhor compreendido ao se passar pela noção de linguagem – tema do capítulo a seguir.

Considerar o processo de alfabetização em toda sua complexidade contemporânea implica em pensar na postura crítica e sensível dos sujeitos perante a realidade e deve contar com diferentes propostas que incluam, por exemplo, cinema, animação, fotografia, teatro, dança, entre outros. Isso decorre, de acordo com Martín-Barbero (2014), devido à mudança dos protocolos e processos de leitura em que um processo não substitui o outro, mas há uma complexa articulação de uns com outros, da recíproca inserção entre livros e quadrinhos, vídeos e hipertextos. Ao se pensar nisso, a aprendizagem inicial da escrita pode estar articulada com possibilidades audiovisuais, multimídias e experimentações concretas relacionadas com a realidade do estudante. Isso vai ao encontro do que afirma Smolka (2012, p. 65):

A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola. A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do *status quo*. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola, reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a “ilusão de autonomia” (“autônomo” é aquele que “entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas; é aquele que “não precisa perguntar”; é aquele que “não precisa dos outros”. Revela-se o mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os “fracos e incompetentes”).

Por esse contraste da relação entre o que ocorre na escola e fora dela pode-se entender que é necessário estabelecer um estreitamento dessas realidades ao ponto de convergirem, posto que, as crianças, em especial dos anos iniciais, quando iniciam a escola têm uma bagagem cultural do mundo e suas devidas representações. Baccega (2002) afirma que as crianças já chegam na escola alfabetizadas, mas não a alfabetização que implica escritura, sim a audiovisual, algo que Huergo chama de alfabetizações pós-modernas. Em seu artigo intitulado

“Comunicación/Educación: Itinerarios transversales” Huergo (2000) trazia no final do século passado e início deste o termo alfabetizações pós-modernas como formas de transmissão de conhecimento, saberes e práticas atreladas aos variados modos de comunicação e a transformação do imaginário coletivo. Estas alfabetizações múltiplas de acordo com o autor são provocadas com ênfase pelos meios e novas tecnologias que ultrapassam a organização da escola e reconhecem outras fontes de significado como, por exemplo, a cultura de rua e os grupos de referência que nela se configuram.

No princípio a ideia de escolarização ficava acerca dos modelos tradicionais de racionalização das rotinas da infância que estavam centrados no texto e livro, no professor como centralizador e distribuidor das tarefas e na escola que era vista como território indispensável do conhecimento. Nessa linha de pensamento Huergo (2000) fala em “educação para a comunicação” – representação hegemônica que tem permitido ressurgir com força nas práticas pedagógicas atuais a escolarização ressignificada com destaque a três aspectos:

1. A primeira crença refere-se à suposição que a educação representa a entrada para a consciência do mundo e, subsequentemente, que o aluno assume uma postura passiva e a escola a guardiã do “culto”. Isso se espalha nas rotinas pedagógicas, conteúdos, projeto arquitetônico, inspeção, análise e formas de trabalhar a comunicação;
2. A segunda crença está ligada a mudança do “ser” para o “ser alguém” numa perspectiva de devir, de uma civilização prometida, a vida futura, o mundo adulto, a vida social, trabalho, agindo com os meios. Ignora as revoluções sociais contemporâneas: o estatuto da infância, a cultura do efêmero e a desigualdade globalizada no mercado;
3. A terceira crença está relacionada ao deslocamento das culturas orais primárias para a lógica escrita articulada com o desenvolvimento de sistemas legais, formas contratualistas e modernas da organização da sociedade. Com destaque, a certeza de que a educação deve circular em torno da leitura e da escrita para o entendimento claro e distinto da realidade. A escrita passa a ser forma de transmissão de mensagens e exercício de poder culturalmente centrada no livro. A modalidade de leitura se apresenta como processo escalonado e sucessivo, que responde a linearidade do texto e a sequência de aprendizagem por idade ou etapas. Assim, a escolarização escapa da transformação das formas de leitura e deslocalização do conhecimento de modo a trabalhar com os meios como se fossem livros.

Huergo (2000) constata que a crise na leitura e escrita atribuída pela escolarização a cultura da imagem na verdade se deve pela transformação das formas de ler e escrever no mundo (não somente o texto), como a deslocalização do conhecimento e do “culto” pelas “culturas”. Além disso, Huergo (2000) afirma que no cenário educacional as novas e múltiplas formas de comunicação surgem incontrolavelmente e suscitam outras percepções, de modo que, as alfabetizações pós-modernas são impossíveis de se organizar pela lógica da escrita e seu desejo imperialista de significado.

O conceito de Huergo utiliza o termo alfabetização como ideia de aprendizagem inicial de algo. Aqui percebe-se que tal termo deve tomar outra perspectiva dentro de uma prática educacional para representar melhor atualmente aquilo que o autor se referia no início deste século. Não obstante, o que interessa neste momento é compreender a sua ideia geral que continua valiosa e contemporânea. Huergo (1997) constata ainda que nesse contexto os meios de comunicação, que ocorrem de maneira concomitante com a linguagem oral da criança e do adolescente e são mais interessantes na representação da realidade que a escola, acabam por ser incorporados na modernidade como oralidade secundária. O autor constata que, com efeito, “os meios e novas tecnologias estariam causando uma "alfabetização múltipla". As literacias pós-modernas produzem, em termos da estruturação da percepção, um tipo de dislexia ou incapacidade de adotar um ponto de vista único e fixo em relação à realidade” (HUERGO, 1997, tradução nossa, p.55-56).

Essa perspectiva teórica releva o enredamento do atual cenário pedagógico, mesmo para os mais resistentes, pois as crianças tem a mão o digital e convergência com a televisão e tantos outros meios de comunicação, com acesso às informações diversificadas globais, jogos e canais on-line, desenhos, filmes, séries, entre tantos outros. Todavia, por mais que as crianças já tragam essas outras linguagens para a escola não quer dizer que elas entendam o terreno lodoso das interações discursivas e seus múltiplos enunciados.

6. LINGUAGEM E ESCOLA: PRIMEIRAS MIRADAS EDUCOMUNICATIVAS

Na verdade, a escola precisa aprender a trabalhar as novas sensibilidades dos alunos, criados num ecossistema comunicativo que não se restringe à utilização de imagens ilustrativas ou da televisão e do vídeo como complementos. Caso contrário, vão ficando cada vez mais distantes a experiência cultural de que falam os professores daquela que trazem os alunos, na qual eles se banham e da qual aprendem. E os discursos caem no vazio. Na verdade, trata-se de outra maneira de ver e de ler, de sentir e apropriar-se do mundo, com relação à qual a escola não pode se omitir.

Baccega (2002, p.7)

Na vida, que inclui a escola, a linguagem está presente no individual e coletivo, compreende aspectos culturais, sociais, históricos, econômicos e políticos. Na prática pedagógica ela é elemento fundamental na comunicação devido as interlocuções que se estabelecem nos processos de ensino e de aprendizagem. O termo linguagem apresenta muitos significados e sentidos, por isso aqui serão apresentadas a princípio duas definições complementares. A primeira delas afirma que linguagem é “a faculdade cognitiva da espécie humana que permite a cada indivíduo representar/expressar simbolicamente sua experiência de vida, assim como adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimento” (BAGNO, 2014, p. 58). A segunda definição decorrente da primeira afirma que linguagem é “todo e qualquer sistema de signos empregados pelos seres humanos na produção de sentido, isto é, para expressar sua faculdade de representação da experiência/conhecimento” (BAGNO, 2014, p. 59).

Portanto, cabe ressaltar que a linguagem traz consigo a qualidade que os seres humanos apresentam de significar, de modo a considerar que nenhum gesto humano pode ser “neutro, ingênuo, vazio de sentido – muito pelo contrário, ele é sempre carregado de sentido, nos mais variados graus, e cabe justamente à nossa capacidade de linguagem interpretar o sentido implicado em cada manifestação dos outros membros da nossa espécie” (BAGNO, 2014, p. 59). Assim, a linguagem apresenta um caráter que é relacional à medida em que o ser humano revela seus sentidos a outrem, atribui significado, e o outro, por consequência, pode assumir a tarefa de interpretar o que foi exposto e produzir, processar, adquirir e transmitir sentidos e significados. Devido a esse caráter eminentemente social a linguagem se entrelaça ao poder que com efeito proporcionam dimensão fundamental na ação humana e transformação social.

[...] A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. (GIROUX, 2011, p.45)

Ao mesmo tempo que a linguagem pode sufocar a luta e ação humana ela pode ser um terreno de possibilidades para o discurso dos desejos, sonhos e aspirações. Devido esses movimentos a linguagem na escola revela contradições históricas que podem ser compreendidas por três teorias conflitantes, fundamentada em autores da sociologia, que se colocam em movimento dialético – teoria da deficiência linguística, teoria das diferenças linguísticas e teoria do capital rentável – onde a segunda nega a primeira, e a terceira nega a negação da segunda (SOARES, 2017c). Dessa forma, diferença é deficiência e para tanto é preciso de uma superação do bidialetalismo funcional que resulta da teoria das diferenças linguísticas rumo a uma escola transformadora que propõe um bidialetalismo para a transformação como afirma Soares (2017c, p. 119):

[...] as relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes, numa escola transformadora, na definição dos objetivos da língua materna, na seleção e organização do conteúdo, na escolha dos métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem.

Na continuação a autora interliga isso ao fracasso da alfabetização brasileira, porque procura levar a criança a aprendizagem da língua escrita sem considerar a variedade oral que o estudante domina, que não é somente linguística, mas também cultural. Desse jeito o ensino na escola deve reconhecer, nas relações escola-sociedade, o direito das camadas populares em se apropriar da língua de prestígio, não para que se adaptem as exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram instrumentos de participação política e luta contra desigualdades sociais (SOARES, 2017c). Nesse ensejo Freire (2011, p. 151) manifesta:

Somente depois de se haverem apropriado firmemente do seu próprio mundo é que podem começar a adquirir outros conhecimentos. A aquisição do seletivo conhecimento contido no currículo dominante deve ser uma meta atingida pelos alunos “subalternos” no decorrer do processo de *empowerment* individual e grupal. Eles podem utilizar o conhecimento dominante com eficiência em sua luta para mudar as condições materiais e históricas que os têm escravizado. Não devem, porém, jamais, permitir que o conhecimento que beneficia a classe dominante os domestique ou, como em alguns casos ocorre, os transforme em pequenos opressores. O currículo dominante deve gradativamente vir a ser dominado pelos alunos “dependentes”, de modo a ajudá-los em sua luta pela equidade social e pela justiça social.

Aprofunda-se aqui neste texto um pouco mais a respeito da teoria da deficiência linguística que, apesar de já ter sido refutada pela Antropologia e Sociolinguística, “é ainda a

teoria e a concepção de sociedade em que se fundamenta que vêm, consciente ou inconscientemente, informando a prática pedagógica no ensino da língua materna no Brasil” (SOARES, 2017c, p. 109). Nesse modelo acredita-se que a educação compensatória seja uma forma de fazer com que os estudantes que estão com uma linguagem deficiente possam ter uma igualdade de oportunidades com programas que compensem suas privações culturais ao fornecer aquilo que outros estudantes já trazem, naturalmente, para escola.

[...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites, mas alargá-los: atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. (SAVIANI, 2012, p.33)

Portanto, aqui não caberia falar em educação compensatória visto o vasto campo de problemas que se coloca sobre a escola, mas em pensar na direção da compreensão da natureza específica do fenômeno educativo (SAVIANI, 2012).

Além da compreensão inicial sociológica e antropológica sobre as questões da linguagem numa perspectiva social caminha-se aqui em direção à filosofia da linguagem. Nessa discussão os autores do círculo de Bakhtin são imprescindíveis para pensar os aspectos vivos, sociais, históricos e dialógicos da linguagem – considerada a partir da esfera da comunicação social.

[...] Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja. (VOLÓCHINOV, 2018, p.145).

Assim, com essas condições a comunicação social pode ocorrer para que o “conjunto físico-psicofisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se de fato língua-discurso (linguagem)” (VOLÓCHINOV, 2018, p.145). Toda a complexidade da linguagem que envolve características físicas, psíquicas, fisiológicas e sociais tem na palavra sua excelência enquanto fenômeno ideológico.

A palavra possui mais uma particularidade extremamente importante que a torna um *medium* predominante da consciência individual. A realidade da palavra, como a de qualquer signo, está localizada entre os indivíduos e é produzida por meio do organismo individual, sem a ajuda de quaisquer instrumentos e sem nenhum material extracorporal. Isso determinou o fato de que *a palavra se tornou o material sígnico da vida interior: a consciência* (discurso interior). Pois a consciência foi capaz de se desenvolver apenas graças a um material flexível e expresso por meio do corpo. A palavra foi justamente esse material. A palavra pode servir como um signo de uso interior, por assim dizer; ela pode realizar-se como signo sem ser plenamente expressa no exterior. Por isso o problema da consciência individual, tomado como *palavra interior* (e em geral *signo interior*), é uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem. (VOLÓCHINOV, 2018, p.100).

A palavra acompanha o ato ideológico, pois não se pode compreender qualquer fenômeno ideológico sem a participação do discurso interior, de modo que, “todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem mais ser nem isolados, nem completamente separados dele (VOLÓCHINOV, 2018, p.100-101). Vale lembrar aqui a definição de que linguagem é todo sistema de signos empregado pelos seres humanos na produção de sentido e, assim, resulta de acordo com Bagno (2014), na distinção fundamental: a de linguagem verbal e não verbal. A linguagem verbal é aquela expressa pelo verbo, que significa em latim “palavra”, que por meio da língua é um sistema de signos completo, complexo, flexível e adaptável e pode ser, portanto, oral, escrita ou sinalizada (BAGNO, 2014). A linguagem não verbal merece destaque aqui em sua definição porque será explorada neste trabalho por meio das práticas pedagógicas educacionais e das sensibilidades que são despertadas da sua relação com a verbal através da Educação.

A linguagem não verbal é toda aquela que se vale de outros signos, não linguísticos, signos que podem ser das mais diversas e diferentes naturezas. As placas de trânsito e as cores dos semáforos, por exemplo, constituem uma linguagem não verbal, assim como os apitos e gestos de mão do juiz num jogo de futebol. É essa riqueza de possibilidades e representação/expressão que nos permite falar de linguagem musical, linguagem cinematográfica, linguagem teatral, linguagem corporal, linguagem da dança, da pintura, da escultura, da arquitetura, da fotografia, e por aí vai, e vai longe, sem mencionar as famosas linguagens secretas, linguagens cifradas, que exigem domínio de códigos reservados a poucos iniciais. Existem também as linguagens artificiais, isto é, sistemas de comunicação elaborados conscientemente para permitir o funcionamento de domínios específicos do saber. São linguagens artificiais, por exemplo, as que são empregadas na matemática, na lógica, na computação etc. [...] (BAGNO, 2014, P.59-60).

Ao se pensar que essas linguagens verbais e não verbais estão presentes no cotidiano escolar, que se entrelaçam, nas interações entre os sujeitos, para que se aprenda e ensine, compartilhem experiências e transmitam conhecimentos um questionamento surge – a importância dada ao não verbal conforme os anos escolares avançam. Porém essa discussão será retomada mais à frente. Continua-se aqui com os ideais da filosofia da linguagem.

As especificidades da palavra enquanto signo ideológico a tornam material oportuno para a orientação principal de problemas, visto que, ela é onipresente socialmente em toda interação e contato entre pessoas: colaboração no trabalho, comunicação ideológica, contatos eventuais cotidianos, relações políticas, entre outros (VOLÓCHINOV, 2018). Não se pode deixar de falar também que a palavra “será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106). Nesse aspecto a linguagem dos sujeitos na escola apresenta mudanças sociais caracterizadas na palavra, um processo lento ao longo da história e influenciado atualmente pela cultura (pós)digital, que se materializam na realidade das interações humanas e não-humanas.

A palavra carrega ainda a síntese dialética do psíquico e ideológico e poderia ser compreendida de acordo com Volóchinov (2018, p. 140):

[...] Em cada ato discursivo, a vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra-enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva. Como já sabemos, toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram e embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto de interação viva das forças sociais.

A orientação da palavra na interlocução, produto das relações entre um e outro, traz um território comum para os sujeitos, um campo de diálogo. Assim, na dinâmica escolar é imprescindível perceber como a(s) palavra(s) transitam entre os sujeitos, quais são os ânimos que a circundam e (re)posicionam, quais os embates, debates e propulsões decorrem dela. O escutar atento e sensível do professor deve estar acionado para compreender tais tensões. Em decorrência disso, é possível perceber que a linguagem na realidade efetiva “não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, também tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219).

A interação discursiva é, portanto, a realidade fundamental da linguagem em movimento. Acredita-se aqui que se tenha chegado em um ponto importante desta tese, visto que, a Educomunicação na escola pode ser um campo de conhecimento privilegiado para o entendimento e realização da interação discursiva que decorre por meio das práticas pedagógicas. Portanto, cabe pensar sobre as formas das interações possíveis decorrentes da PPE – uma delas é o diálogo emancipador e transformador. Volóchinov (2018, p. 219) afirma que o diálogo, no sentido estrito da palavra, é a forma mais importante das interações discursivas:

[...] No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta de uma voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento de comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo e, além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.) Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor quando de outros, realizados na mesma esfera, e esse discurso verbal parte de determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário. Desse modo, o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.

Cabe ainda entender, de acordo com Volóchinov (2018), que a comunicação discursiva, por exemplo o diálogo, ocorre dentro de um campo mais amplo e concreto que o condiciona e atribui diferentes significações. Na escola existe uma superestrutura social e histórica que orienta as formas de comunicação e os discursos verbais. Por isso é preciso entender a situação real em que a prática pedagógica se desenvolve, as situações extraverbais mais próximas e a situação mais ampla. Os elos encadeados entre cada um desses elementos irão exprimir diferentes significações que as situações adquirem em momentos variados e a comunicação discursiva não poderá ser compreendida fora dessa ligação com a situação concreta.

A partir disso tudo que foi dito sobre linguagem, palavra e interação discursiva fica claro que o enunciado precisa ser compreendido na totalidade. Volóchinov (2018, p. 221) considera que a linguística moderna carece de uma abordagem para os enunciados, que são definidos como “unidades reais do fluxo da linguagem”. Para o autor a compreensão dos enunciados ocorre dentro da perspectiva histórica, na totalidade do processo de comunicação discursiva. Tal totalidade “é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado como o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados)” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 221).

Ao considerar o problema da totalidade na escola deve-se ter conta nas situações relacionais dos primeiros aos últimos discursos cotidianos com os sujeitos que podem envolver um ato individual, interação face a face, em pequeno grupo ou coletiva. Tal processo é ininterrupto. A partir do enunciado exterior os discursos interiores serão mobilizados e irão determinar uma expressão exterior inserida na situação cotidiana escolar. Segundo Volóchinov (2018, p. 222) as situações cotidianas do auditório são determinadas por pequenos gêneros cotidianos – “o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social”. Assim, pode-

se perceber que na escola as pequenas situações pedagógicas diárias irão estabelecer os ritmos dos enunciados circundantes que serão diferentes, por exemplo, em uma oficina de produção audiovisual, modelagem com argila, festa da família, produção de um texto científico ou literário.

Nos enunciados ainda é possível perceber que as motivações históricas irão estabelecer a totalidade de cada um deles. Por exemplo, um estudante do período vespertino que pergunta ao início da manhã “Que horas vamos embora?” e outro que faz a mesma pergunta minutos antes do sinal final tocar irão dar ao enunciado um caráter que lhe é próprio e, assim, individual e irrepetível. Tal explicação refere-se ao tema do enunciado. Volóchinov (2018, p. 228) reitera que “o enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta”. Para tanto, não são apenas as formas linguísticas que o constituem como tema (formas morfológicas e sintáticas, tons e entonação), mas também os aspectos extraverbais da situação (VOLÓCHINOV, 2018). Volóchinov (2018, p. 228) continua e afirma que o enunciado apresenta um caráter dialético, pois apresenta além do tema a significação deste modo definido: são “aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências”. O entendimento desses dois conceitos é fundamental para entender o problema de compreensão ativa explicada a seguir.

Toda a compreensão é dialógica e, conseqüentemente, se opõe ao enunciado na busca de uma antipalavra à palavra do falante. Isso é esclarecido por Volóchinov (2018, p. 232-233):

Por isso não se pode falar que a significação pertence à palavra como tal. Em sua essência, ela pertence à palavra localizada entre os falantes, ou seja, ela se realiza apenas no processo de uma compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação *é um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material e um dado conjunto sonoro*. É uma faísca elétrica surgida apenas durante o contato de dois polos opostos. Quem ignora o tema, acessível apenas a uma compreensão ativa e responsiva, e tenta na definição da significação da palavra, aproximar-se ao seu limite inferior, estável e idêntico, na verdade quer acender uma lâmpada desligando-a da corrente elétrica. Apenas a corrente da comunicação discursiva atribui a palavra a luz da sua significação.

A compreensão da relação dialógica e ativa da interação discursiva ajuda a perceber que nas práticas educativas da escola são produzidas significações a partir das faíscas humanas e relacionais diversas. Esses componentes são preciosos no ensino e na aprendizagem e carecem que a dinâmica pedagógica esteja atenta ao além do mero contato e proponha, à vista disso, situações em que a linguagem seja significativa. A comunicação social pode ser pensada então no caminho em que ela se produz no movimento dialético entre os temas e significações num enunciado concreto.

6.1 LINGUAGENS E EDUCOMUNICAÇÃO: ABRAM AS COMPORTAS

O campo da Educomunicação tem o objetivo de construir a cidadania a partir do mundo editado, que é conhecido e criticado, sem esquecer das várias linguagens – televisão, rádio, teatro, cinema, jornal, cibercultura, entre outras (BACCEGA, 2009). Para começar a pensar na perspectiva das linguagens dentro da abordagem educacional um dos primeiros autores a transcorrer sobre o assunto foi Mario Kaplún que dedicou um capítulo em seu livro sobre as múltiplas linguagens dos seres humanos. Ele considera que primeiramente emitimos signos – “as palavras (faladas ou escritas), os desenhos, os gestos, são: signos, sinais” (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.98). Em seguida, a partir de um exemplo inicial sobre as linguagens utilizadas na comunicação humana cotidiana, instruções para chegar em um endereço desconhecido, ele parte para uma sequência e cita a música enquanto linguagem que combinada com palavras (linguagem verbal) vira uma canção e quando combinada aos gestos (linguagem corporal) vira dança (KAPLÚN, 2002). Não contente com esses exemplos Kaplún (2002, tradução nossa, p.98-99) ainda cita a linguagem da vestimenta e em um dos exemplos aborda sobre os jovens que usam camisetas “com desenhos e legendas de *Superman*, de *I love New York*, do Agente 007, da *Yale University*, da *U.S Army*..., até mesmo da CIA!, sem perceber, aparentemente, que eles se tornam um veículo transmissor da propaganda norte-americana”. Ele continua a citar outros exemplos cotidianos sobre cabelos, perfumes, sabores e por fim:

Os modernos meios técnicos de transmissão remota desenvolveram linguagens complexas: cinema, televisão, vídeo, montagens audiovisuais; eles têm uma linguagem audiovisual que articula imagem e som (e, no caso dos três primeiros, com a riqueza e complexidade adicionais que a imagem em movimento lhes confere). Quando pensamos em rádio, costumamos associá-lo à linguagem falada, com palavras. Mas o rádio é muito mais: pode usar e combinar palavras, músicas, ruídos (efeitos sonoros). Dispõe, então, de linguagem sonora com toda a sua variedade e riqueza. (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.99).

Toda essa jornada serve para que Kaplún (2002) mostre a importância que considera na comunicação educativa que deve ser rica e variada, abrir as comportas da imaginação e da criatividade. Para ele a comunicação ainda privilegia a mídia escrita com os jornais, folhetos e livros. Há de se concordar que até hoje ainda a escola privilegia a mídia impressa. Não há de se dizer com isso que as coisas não tenham mudado e evoluído na Educação, elas mudaram sim. Porém evoluíram muito pouco a medida do tempo com todo avanço tecnológico e midiático que se dispõe atualmente. Quando se pensa em convergir o impresso, gráfico e digital as tentativas, por vezes falidas, cabem a transposição do analógico com, por exemplo, a

digitalização de documentos, a aula expositiva com projetor multimídia, a produção de textos e apresentações em planilhas eletrônicas, isso quando as escolas contam com esse recurso.

Os meios escritos de fato são muito importantes, mas não podem ser as únicas formas de comunicação. Kaplún (2002, tradução nossa, p.100) afirma que se deve incorporar as linguagens de comunicação que são ricas culturalmente nos povos: “uso dos gestos, dos símbolos, do canto, da música, da dança”. Para tanto, sugere apropriar-se de toda a riqueza de recursos que se dispõe para ser possível recriar (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.100):

- Mídia tradicional e artesanal: o teatro, os bonecos, os bonecos articulados, a pantomima, o sociodrama, a dança, os jogos;
- Os meios técnicos baratos, como cartazes, fotografia, montagens audiovisuais, cassetes (um meio simples e barato que tem a grande vantagem de se prestar à comunicação bidirecional, porque permite que os grupos não apenas recebam e ouçam uma mensagem, mas também gravá-los por sua vez e auto expressam-se), os alto-falantes, o rádio popular, os outdoors, as revistas em quadrinhos, as fotonovelas, o "jornal oral" e o mural;
- E tornou-se cada vez mais possível recorrer ao vídeo. E começa a se espalhar gradativamente mais a possibilidade de ter uma televisão local, comunitária ou escolar.

Trate-se aqui que tais considerações datam do começo deste século. Hoje as possibilidades são mais variadas. Além dos vídeos, há a internet, que mesmo que não seja acessível em todas as escolas, possibilita que sejam feitas pesquisas em casa, faça o *download* de vídeos/filmes/documentários para dialogar durante as aulas, os jogos e aplicativos que possibilitam a aprendizagem lúdica de conceitos, entre outros.

Outro fator importante é dominar a linguagem. Kaplún (2002) constata que as vezes se crê que há incorporado a nova linguagem e na realidade ela é desperdiçada, ou pior, é deturpada. Ele cita quatro exemplos para isso. No primeiro afirma que ao se fazer um videotexto falado se colocam as imagens em papel secundarizado, como mera ilustração. Dessa forma está se desperdiçando o potencial ilustrativo e expressivo da linguagem visual. Pode-se relacionar atualmente com o exemplo do Prezi (software de apresentação não linear), na substituição de outros programas estáticos de apresentação de dados visuais. Muitas vezes, o interlocutor apenas transfere os dados estáticos para a apresentação não linear e, por fim, tem um texto em movimento. No fim das contas todo o potencial da aplicação é desperdiçado e a atenção do

leitor que deveria estar nas mensagens vai para os movimentos incessantes e estressantes do texto que desestabilizam quem assiste e apresenta.

Outro exemplo citado por Kaplún (2002, tradução nossa, p. 101) se refere ao rádio onde são pensadas as conversas e as palavras, pior ainda, os discursos escritos que são lidos: “frases grandes de construção complexa, cifras, dados complicados”. Ele afirma que se deve pensar nesse caso em como usar a linguagem oral, que é diferente da escrita, que mesmo com roteiro deve ser preservada a espontaneidade e simplicidade do que é falado. Não se pode esquecer também das músicas e dos sons. É interessante notar que o autor fala na linguagem auditiva e da imagem sonora e afirma:

[...] (uma criança disse que gostava mais de rádio do que de televisão porque no rádio "os cenários são mais bonitos"). O rádio fala à imaginação, à emoção e não apenas à racionalidade. Um rádio teatro ou rádio drama com uma história, com uma situação, com música, com sons, mobiliza a participação dos ouvintes muito mais do que uma conversa expositiva monótona. (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.101).

Ainda cita o exemplo de uma peça de teatro composta de discurso puro em que os personagens não fazem nada além de falar. Afirma que os outros componentes, além da fala, como corpo, gestos, movimentos, silêncios, linguagem das cores, luzes, sombras, máscaras, fantasias dão o caráter de multilinguagem a ele. E termina com o exemplo de um quadrinho onde a mensagem precisa estar além dos textos nos balões (figura 1) em direção a compreensão dos acontecimentos em uma situação mostrada.

Figura 1 – Quadrinho pouco expressivo com globos e caras desenhadas.



Outro aspecto interessante apresentado por Kaplún (2002) sobre as linguagens diz respeito a duas de suas dimensões: cognitiva e afetiva. Os seres humanos segundo ele utilizam esses dois aspectos na comunicação, o primeiro para trocar informações e conhecimentos, analisar questões, pensar em conjunto e raciocinar e, o segundo, para expressar emoções sentimentos, afetos, esperanças e sonhos. Na educação geralmente se faz o uso dos modos mais racionais e analíticos de comunicação não havendo um equilíbrio com o afetivo.

Uma comunicação exclusivamente cognitiva é fria, inexpressiva, pouco experiencial, pouco motivadora e mobilizadora. Somente com argumentos racionais, somente com a análise intelectual, a ação não é construída, que é o produto da volição - isto é, da vontade - e que nasce de opções integrais, nas quais o homem está todo presente, com todas as suas dimensões "O coração tem razões que a razão não conhece." Emocionar-se, sonhar, imaginar, rir também são formas ricas e essenciais de conhecer. (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.103)

O ambiente afetivo em harmonia com o cognitivo é necessário na Educação e, portanto, a palavra cuidado se faz fundamental. Envolve o cuidado com o outro e consigo. Por exemplo, uma professora que trabalha exaustivamente para dar conta das despesas mensais, que conta com o transporte público em deslocamentos que podem passar de duas horas, chega em casa e tem as tarefas domésticas para fazer, cuidar dos filhos e ainda na folga elaborar o planejamento, dificilmente estará com o melhor espírito acolhedor já que seu cotidiano lhe impõe uma rotina cruel. Sabemos que isso não é uma exceção e faz parte da rotina de muitos trabalhadores. Cabe aos professores desse caso, na sua rotina alarmante, estabelecerem estratégias para que consigam cuidar da sua saúde física e mental e, assim, na docência cuidar também do outro.

O autor ainda destaca a relação entre a palavra e a imagem - a conjunção das linguagens verbais e não verbais e sua harmonia. Kaplún (2002) constata que não se pode reduzir a comunicação apenas à palavra e seus discursos. O que também não pode ocorrer no inverso:

A tecnologia pode exercer uma espécie de fascínio em nós e nos levar a considerar a fotografia, a mídia audiovisual e o computador como os únicos recursos eficazes. Preocupa-me ouvir mais do que um comunicador repetir entusiasticamente que "uma imagem vale mais que mil palavras" (pequena frase que às vezes suspeito que tenha sido inventada pela Kodak); ou proclamar que "vivemos na civilização da imagem". (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.104)

Sabe-se, no entanto, que o equilíbrio é preciso e que a linguagem visual é um valor indiscutível, favorece a percepção sensorial que vai muito mais ao sentido do que ao pensamento e reflexão (KAPLÚN, 2002). Aqui é possível pensar nas imagens que podem manipular os pensamentos, nos enquadramentos propositados, na edição fotográfica e

audiovisual que pode levar a alienação dos sujeitos. Portanto, a palavra não pode ser subestimada e representa o instrumento mais complexo na comunicação humana.

6.1.1 Os signos compartilhados

No capítulo intitulado “As linguagens e a cor da vida” Gall (2005) começa sua asserção a respeito da fase de investigação na prática educomunicativa em que se deve considerar o problema da linguagem e dos códigos. Para o autor se entende por linguagem “como universos de significação (musical, visual, oral, gestual, etc.) e os códigos como os sistemas de regras específicos dentro de cada linguagem (pode ser uma linguagem dentro da linguagem oral, códigos territoriais, étnicos, de classe, etc.)” (GALL, 2005, p.6, tradução nossa). Ele afirma ainda que é possível considerar isso dentro da própria organização e propor uma geração de vínculos educomunicativos com outros atores, coletivos, organizações, entre outros.

Os códigos estão presentes no dia a dia e permitem que exista a compreensão de linguagens gerais ou específicas, os códigos de um algoritmo na computação provavelmente serão somente entendidos por quem trabalha com lógica de programação; os códigos na brincadeira de um grupo de crianças, que troca certos sons de palavras por outros, só serão compreendidos por quem conhecer as mudanças na estrutura das palavras; as linguagens antigas como escritas egípcias, incas e tantas outras. Há também, afirma Kaplún (2002), a linguagem dos semáforos, as notações musicais e suas partituras, o sistema de comunicação dos políticos e o código religioso com seus gestos e atitudes durante seus rituais.

Na comunicação a compreensão dos códigos é uma questão central afirma Kaplún (2002, tradução nossa, p. 109):

Como temos visto através de numerosos exemplos, para que o destinatário possa decodificar as informações e receber a mensagem, necessita conhecer o código usado, compreendê-lo, dominá-lo. Para que se alcance a comunicação, o emissor deve usar o *mesmo código* usado pelo destinatário: um código claro e inteligível. Caso contrário, ouvirá, verá ou lerá os signos, mas, como eles serão estranhos, não poderá decifrá-los, interpretar seu significado. Você não poderá decodificá-los.

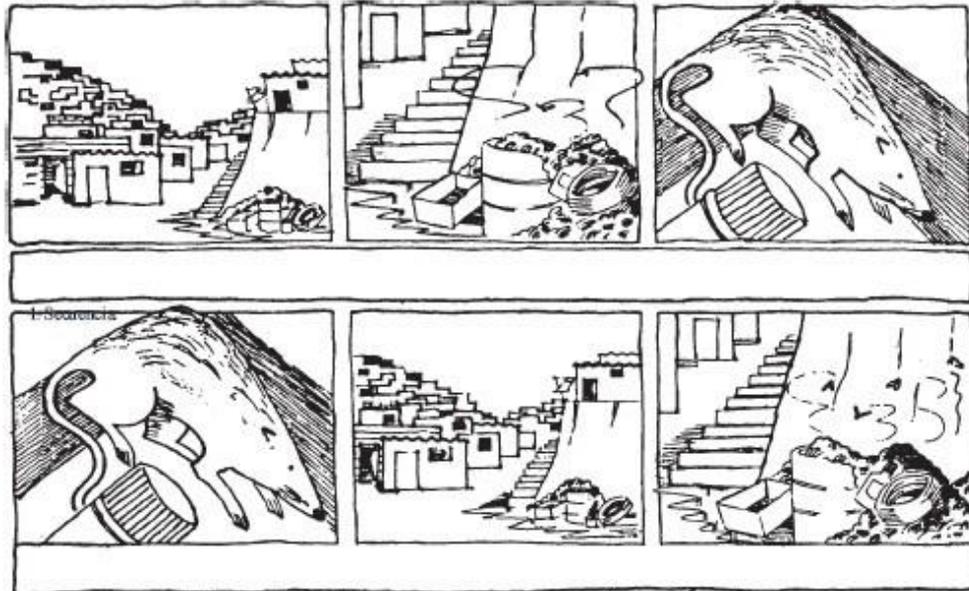
Ela não se dá apenas nos códigos verbais como já verificamos amplamente nas discussões anteriores, mas também nos códigos visuais de cada grupo social. Podemos pensar nos memes que transitam entre as pessoas na internet, nas fanfics criadas com histórias e personagens que para um leitor visual leigo não fará o menor sentido. O exemplo a seguir apresentado por Kaplún (2002, tradução nossa, p. 114) ilustra bem esta ideia:

Por exemplo, pode-se dizer que hoje, na cultura urbana, a cultura Caricatura constitui um código universalizado. Os personagens desenhados com cabeças enormes e pequenos corpos e feições bem deformadas são familiares. Mas provavelmente não é o mesmo entre os agricultores. Foi feita uma tentativa de usar o bem conhecido e popular desenho animado para transmitir mensagens em áreas rurais. E, em vários países da América Latina, ao investigar a compreensão e efetividade destes, descobriu-se com surpresa que os camponeses rejeitam esse tipo de desenho, tão atual e aceito nas cidades. Embora na ação dos quadrinhos os camponeses fossem apresentados de maneira "positiva" e tratados com toda simpatia e respeito, ser representado nos golpes caricaturados e estereotipados era ofensivo, agressivo. "Não somos assim, não temos esses corpos e rostos grotescos", disseram eles. eles queriam nos colocar no ridículo. "Era necessário usar outro estilo de desenho mais realista, sem traços de caricatura: mudar o código. Então sim, os quadrinhos foram bem recebidos.

Isso reitera que na prática pedagógica durante os processos comunicativos é preciso conhecer o código daqueles com quem se relaciona, seja o estudante, professor, gestor, de modo investigativo e aprofundado, não meramente entrando em contato, mas se conectando. Ouvir a aprender com o outro pode ser uma boa alternativa para aqueles professores que pouco conhecem da realidade vivida de seus estudantes e pode constituir na criação das mais variadas referências midiáticas na sala de aula. Outro ponto citado por Kaplún (2002, tradução nossa, p.116) constata que uma boa codificação implica também incorporar palavras e expressões que a linguagem culta desdenha ou ignora: "deve penetrar na fala do povo, conhecer em toda sua riqueza e adotar essa linguagem tão cheia de sabor, de expressões gráficas, de metáforas coloridas, de sabedoria, de profundidade; tão carregado de experiência e vida". Termina a afirmar que, por vezes, um provérbio ou ditado popular expressa mais do que um longo parágrafo no estilo "cult" (KAPLÚN, 2002).

Didaticamente Kaplún (2002) apresenta os níveis de significações do código em perceptivo (semântico) e associativo (significativo). O primeiro se refere aos signos que o destinatário percebe no primeiro contato imediato com a mensagem. Para tanto ele sugere que no processo de comunicação deve haver facilidade na compreensão dos signos, adoção de códigos da audiência e introduzir termos novos quando necessário e sempre pedagogicamente. No nível associativo os signos são compreendidos em seu conjunto em compreensão global. O autor cita o exemplo do cinema e das imagens de caráter histórico. Atenta ainda, para a lógica dos signos que precisam fornecer compreensão e apresenta a imagem 2:

Figura 2 – Sequência com outra ordem de planos.



Fonte: Kaplún (2002, p. 123).

Pela imagem é possível compreender didaticamente que em um plano de trabalho se faz necessário a organização do autor na ordenação de suas ideias para favorecer a posterior decodificação.

Uma mensagem de comunicação educativa deve ser sempre de alguma forma explícita ou implicitamente, um diálogo com o destinatário em que este se reconhece, intervém, participa, vá fazendo perguntas que cada novo elemento o suscita e o leva a dar com o comunicador o próximo passo; nunca, pelo contrário, uma série de afirmações, uma sucessão de informações e conclusões já previamente processadas, conferidas e "mastigadas" por seu autor. Codificar nesta concepção é, acima de tudo, dar estímulos, elementos para que o destinatário possa processar por si mesmo e faça seu próprio caminho de raciocínio (KAPLÚN, 2002, tradução nossa, p.125-126)

Para que esse processo ocorra na educação é preciso que exista uma rota em que os sujeitos possam se guiar, ordenar. Que o receptor ativo possa associar, relacionar e articular ideias.

7 EDUCOMUNICAÇÃO EM MOVIMENTO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A textura dialógica se encontra tanto na textura do símbolo como na constituição da subjetividade: o eu só se torna real na reciprocidade da interlocução. Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro. Daí que para fazer uma pergunta necessito assumir um pronome (eu) ao qual responde um outro (tu) e conformar o nós que faz possível a comunicação. O diálogo se tece sobre uma base de pronomes pessoais que formam a textura da intersubjetividade.

Martín-Barbero (2014, p. 33)

Neste capítulo, são apresentados os dados de campo e suas respectivas análises. As escolas foram contextualizadas num primeiro momento com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) e demais documentos oficiais. Em seguida, as falas dos estudantes tiveram lugar com base em diálogos que envolveram a alfabetização e a cultura digital e, posteriormente, os professores também puderam se reconhecer em suas práticas pedagógicas. A seguir, a Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) com a turma do primeiro ano no Brasil desvelou significados e sentidos. Ao fim, a palavra teve sua liberdade para poder exprimir possíveis representações de vozes e sonhos.

7.1 SOBRE AS ESCOLAS PESQUISADAS

7.1.1 A escola portuguesa

O ano letivo que observei² em Portugal fazia parte do período 2016/2017, uma vez que as aulas começaram em setembro e terminaram em junho/julho. As observações participantes ocorreram entre 22 de maio e 21 de junho de 2017. A escola pública era uma das duas que faziam parte do Agrupamento localizado na região metropolitana de Porto, Portugal. A cidade de Porto é a segunda maior de Portugal em termos populacionais e está situada a Noroeste do país. A região em questão do Porto, junto com os conselhos vizinhos de Matosinhos e Vila Nova de Gaia, é a área mais urbanizada da região metropolitana situada no litoral do oceano Atlântico e atravessada pelo Rio Douro, importante afluente da região.

Tratou-se de uma unidade organizacional que oferecia a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo do Ensino Básico, às quais se associavam atividades curriculares e

² A partir daqui as falas irão transitar entre a primeira pessoa do singular e do plural.

extracurriculares em que a oferta deveria ter em conta as especificidades e os interesses dos educandos e as necessidades socioeducativas dos familiares. Eram 110 alunos do pré-escolar, dos 3 aos 5 anos, que compunham 5 turmas, e 199 alunos do 1º ciclo, 1º ano ao 4º ano, que formavam nove turmas: duas do primeiro; duas do segundo; duas do terceiro; três do quarto ano. De acordo com o coordenador de estabelecimento a clientela atendida era muito diversificada:

- *Duarte: Muito diversificada. Podes fazer o download dos documentos da escola e lá tens toda a caracterização. Obviamente é muito dispersa, portanto, extratos sociais são variadíssimos né? E, portanto, temos famílias completamente desestruturadas e nós temos famílias completamente estruturadas. Portanto, é uma diversificação de extratos sociais. Que destaca aqui é caracterizar exatamente o que que é cada um deles e cada turma porque é muito diversificada, percebes? Hoje em dia com as dificuldades econômicas neste período tem vindo a melhorar na educação do país com as novas políticas, com este novo governo. O desemprego tem vindo a diminuir cá em Portugal. Estes pais não te posso dizer que são pais difíceis, são pais como todas as escolas em nível nacional, como as que existem no Brasil, como existem em qualquer outra parte. Vejo sempre aqui, enquanto coordenador de estabelecimento, pra mim não há pais de primeira, de segunda, nem de terceira. Portanto, como tu já percebestes eu recebo todos os pais desde que venham falar com Educação. Portanto, pra além do mais, são filhos deles e eles quando estão cá podem não tratar o assunto da melhor forma, mas através do diálogo tudo se resolve. Esta é a minha tomada de posição que tenho, porque na maior parte das vezes estes pais vêm com o espírito negativo, né? Tudo acontece na vida, não é? Em Portugal há muito essa parte. Nem é tanto, se fores aqui ao país vizinho eles reclamam muito mais do que nós e, portanto, quando se vêm cá tratar de algum problema que existe, porque foi maltratado numa briga, como chama no Brasil, ou porque foi malconduzido, porque a professora fez isto e não deveria ter feito, porque deveria ensinar de outra forma. Portanto, sempre o extrato social em que os miúdos são muito diversificados.*

Além disso, pela visão da professora do primeiro ciclo era possível compreender um pouco mais sobre a clientela e o local da escola:

- *Daniela: O meio onde nós estamos é um meio muito complicado. E por acaso este ano a escola mudou de local. Nós quando estávamos inseridos lá embaixo, no bairro, aqui é mais... tem a parte de estacionamento, não é no meio do bairro social. O que que este*

agrupamento sofre? Sofre por abandono escolar, sofre por desinteresse dos pais, os pais acham que a escola está aqui só para tomar conta dos filhos e se os filhos não aprendem a culpa é da escola e não tem nada a ver com eles. Os pais, a maior parte, temos a negligência.

Foi considerado um Território de Intervenção Prioritária (TEIP), pelo Ministério da Educação, em 2006, e assim se manteve até o momento, por se encontrar inserido num contexto social e economicamente fragilizado. De acordo com o coordenador da escola:

- *Duarte: Imagina, a escola, o agrupamento em si, fazia um projeto TEIP englobado em que escolheria três, quatro, cinco temáticas problemáticas que a escola tinha a nível de segundo ciclo, pré-escolar e primeiro ciclo e, então, o estado, entre aspas, injetava uma série de recursos a nível técnico, a nível de psicólogos, assistentes sociais, no fundo para ir apagando os fogos, onde é que eles existiam, para que depois, na escola, tivéssemos resultados positivos com isso, né? E depois com isso em qualquer projeto há metas. Se tínhamos uma taxa de absentismo em 5%, no ano a seguir íamos tentar a baixar pra 4%. Ao longo destes anos, vais ver depois no projeto TEIP, fomos eliminando gradualmente, tanto a nível pedagógico como estes problemas mais sociais, dificuldades com o agrupamento e a sociedade, aquilo que chamo de comunidade educativa, vinham a ter, percebes? [...] Nós com o nosso projeto TEIP tivemos sempre um bocadinho a mais de recursos que nos ajudaram a comandar todas as nossas dificuldades.*

Os educandos eram vistos como atores educativos capazes de pensar e como portadores de saberes e experiências de vida. Eles eram considerados interlocutores no processo de desenvolvimento e aprendizagem que, na medida das diferenças entre educandos e educadores, se exprimiam através de seus repertórios informativos e conseguiam mobilizar assuntos que alimentassem a interlocução na escola e permitissem que ela tivesse impacto formativo. Os educadores deviam ser, portanto, interlocutores científicos e pedagogicamente qualificados. Segundo o coordenador sobre a forma de ensino:

- *Duarte: Isso deriva de cada professor, obviamente, como leciona, cada um tem essa liberdade de optar por um método de ensino que acha mais conveniente, que se adapta mais à sua turma. Como tu fostes vendo, cada turma é muito heterogênea. Temos turmas com uma diversidade de níveis de aprendizagem que não é igual. É difícil isso hoje em dia. Tu não tens uma turma todos no mesmo patamar de ensino.*

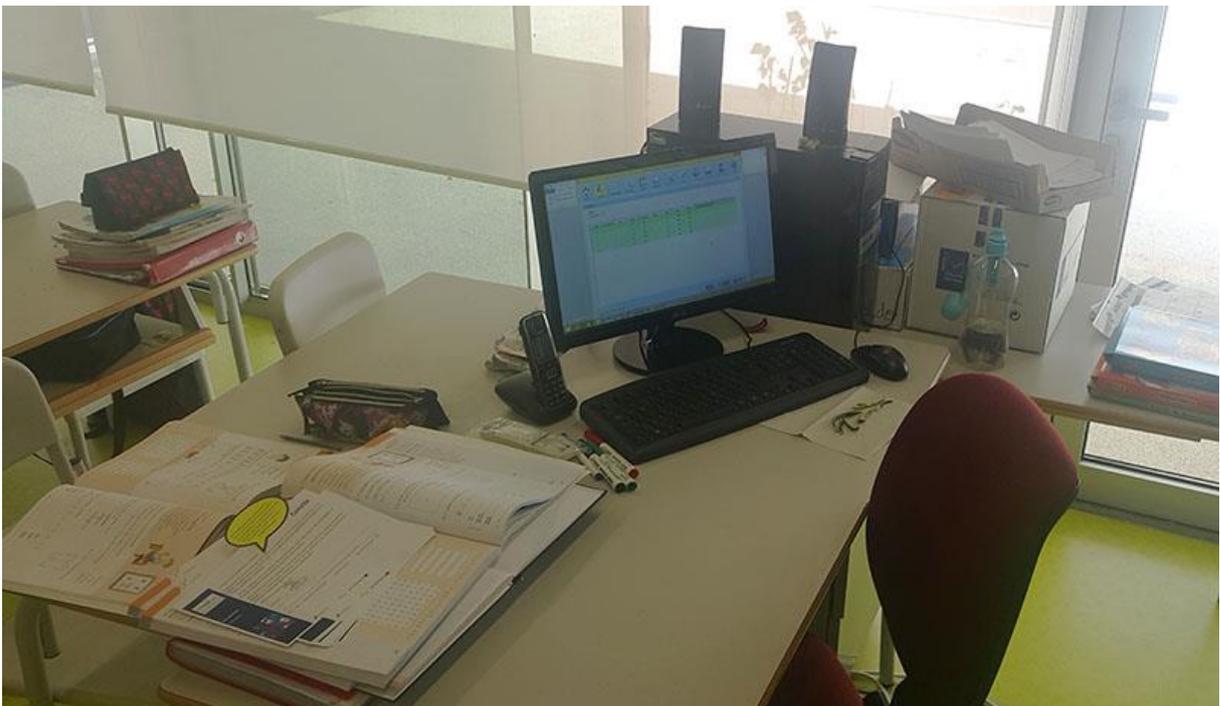
Dentre os princípios e valores educativos da instituição estavam: a socialização cultural dos educandos como significativa para a vida na sociedade em que se vive; o desenvolvimento de aprendizagens significativas, da cooperação, da inclusão, da autonomia solidária, da exigência e do rigor como valores que permeiam o trabalho e as relações; o relacionamento com as famílias dos educandos, a sociedade, a comunidade e as instituições que a rodeiam. A partir disso eram traçadas as metas educativas e estratégias pedagógicas transversais que incluíam: o domínio das competências instrumentais relacionado com a utilização de instrumentos e tecnologias de informação e comunicação que permitam a produção e a partilha dos mais diversos tipos de produtos que tenham a ver com as experiências de aprendizagem dos educandos; o domínio das atitudes intelectuais diz respeito às metas relacionadas tanto com o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos alunos como com o desenvolvimento de procedimentos relacionados com o estudo, a pesquisa ou a intervenção; domínio da relação com o trabalho refere-se às metas que valorizam aprendizagens relacionadas com o planeamento, o envolvimento, a reflexão e a avaliação do trabalho produzido; o domínio das relações interpessoais tem a ver com as metas em função das quais se valorizam as atividades de cooperação, de apoio, de interlocução e de inclusão dos outros; o domínio da participação dos educandos na vida da escola que exprime as possibilidades de criar outras oportunidades educativas que possam constituir experiências pessoais e sociais gratificantes.

No que diz respeito à infraestrutura da escola ela era considerada uma escola referência. Quando realizei a pesquisa a escola ainda não havia completado um ano de existência, pois havia sido inaugurada em setembro do ano anterior. Ela apresentava apenas um piso com um corredor central que dava acesso a todas as salas e incluía: área de recreio exterior coberto e descoberto, com parque infantil e campos de jogos; biblioteca; balneários; quatro salas para a educação pré-escolar; oito salas para o 1º ciclo; duas salas de atividades de enriquecimento curricular; uma sala de apoio educativo; sala de professores; sala de pessoal não docente; e sala de pais. As salas de aula tinham janelões de vidro na parede lateral oposta à porta o que possibilitava a entrada de luz e visibilidade para quem passasse pelo corredor. Além disso, as salas tinham lousa digital e um computador de mesa para o professor poder acessar os manuais (figura 3) – cá no Brasil chamados de livros didáticos.

- *Duarte: Como tu percebestes nós somos quase uma escola do topo a nível de tecnologia. Hoje em dia é preciso, porque nem todos, não sei se tivesse a percepção, uma de nossas salas estão apetrechadas. Tu vieste que já é quase uma escola do terceiro mundo. Viste eles a utilizar e escrever com a caneta? Fantástico! O que que nós temos cá? Hoje em*

Portugal o que que é possível? Os alunos tem uma caneta branca e os manuais são interativos. Tu hoje em dia, cá em Portugal, tu consegues entrar no sistema, consegues projetar o teu próprio. Portanto, imagina a resolução de um problema matemático, tu tens que assinalar ou fazer uma ligação e ele faz autocorreção. Com essa caneta tem umas coisas de escrever, liga a palavra ao animal, ok? E ele faz, ok? Diz se é positivo ou negativo, dá pra tu escreveres. É importante, a nível tecnológico e a nível informático tivemos um avanço espetacular. Hoje em dia os manuais, isto tu viste, em que fazem ligação a qualquer área que nós chamamos interdisciplinar, percebes? Tu estás no português, mas o próprio material faz ligação com o estudo do meio ou matemática. Se calhar, não trabalhamos muito essa área, porque primeiro ano não é muito fácil trabalhar assim dessa forma. Mas, é tão fascinante os miúdos a fazer aquilo. Com a mesma caneta apagas o que escreves, fazes um desenho, fazes uma ligação, resolves um problema, variadíssimas situações em que é fascinante. É um mundo completamente fantástico e o ensino ganha muito com isso. E os manuais, cá em Portugal, estão feitos cada vez mais para isso. Basta consultares uma das novas coleções que a parte digital tá a todos os níveis, sempre como fator de decisão.

Figura 3 – Mesa da professora do 1º ano com computador e manuais.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Era possível perceber o fascínio do coordenador com a escola nova e os espaços informatizados. Ele também me exibia orgulhoso as ofertas de manuais que a escola recebeu de diversas editoras para serem utilizados em sala de aula (figura 4). Curioso, perguntei a ele como os professores utilizam os manuais:

- *Duarte: Ele utiliza da forma como quiser. Se não quiser utilizar os materiais não utiliza, se quiser utilizar os recursos da informática utiliza, se quiser dar pela forma mais tradicional, mais antiga, também o pode fazer, percebes? Hoje em dia eu acho que o professor tem tanta, tanta oferta que, hoje em dia, tem a se ver um bocado, não digo atrapalhado, para tentar, porque repara [...] tem que estar muito bem estruturado e muito bem organizado, porque senão é tanto trabalho [...]*

Figura 4 – Verso da capa de um dos manuais do 1º ano.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Ele me disse que existe uma questão de marketing e publicidade por trás desses materiais que contém manuais, livros de exercícios, livros de fichas que, como ele disse, “as pessoas compram com os olhos”. Animados com nossa conversa, pergunto para ele, sobre os alunos e sua relação com as tecnologias e as mídias:

- *Eu: E o que que os alunos trazem de conteúdo digital deles, por exemplo, questão de redes sociais e de uso de tablet e de celular. Como é que vocês enxergam isso na escola?*
- *Duarte: Devagarinho. Porque repara: o extrato social não é tão elevado, obviamente não há uma quantidade tão grande de alunos que tem tablets..., mas eles dominam essa parte. Nós tivemos um projeto pioneiro cá no agrupamento que era computação, nós tivemos a ensinar a programar, não se se assistisses alguma aula dele? – Referindo-se ao professor José – Para o ano estamos com perspectivas e acho que vamos avançar, vamos ter tablets para eles terem acesso. Vai ser fantástico. Nós somos felizes, porque temos uma sala de informática, que eles já tiveram a experiência de programar e foi bom nesse sentido. Hoje em dia, qualquer criança, em Portugal, tem acesso à internet, às novas tecnologias com uma facilidade estupenda, não é? E é porque em qualquer sítio que frequentem a internet, a rede sem fios e gratuito. E, portanto, eles são muito hábeis, muito inteligentes nessa parte de manuseamento das novas tecnologias, não mostram qualquer dificuldade “professor vou procurar ali no YouTube” ou não sei quê, ou vai ao Google faz aquilo, são fantásticos.*

7.1.1.1 A turma de primeiro ano

No primeiro ciclo as turmas eram constituídas por no máximo 26 alunos, não podendo ultrapassar esse limite. A turma em questão tinha 23 estudantes, entre eles, 12 meninos e 11 meninas. Além da professora de turma, Daniela, havia também a Dona Margarida que era a funcionária que ficava com o Pedro, que teve Paralisia Cerebral no nascimento e é autista. Quando perguntei à Margarida sobre a relação dela com a turma e o processo de aprendizado dos miúdos ela me disse:

- *Margarida: Eu me dou bem com eles todos, não é? Como o professor vê. Gosto muito deles e eles também gostam de mim que eu sei e acho que eles estão bem. Que estão bem adaptados, que estão a aprender bem com a professora Daniela. Ela é uma excelente professora, ensina muito bem, gosto muito dela. É isso que eu acho. Eles dão-se bem com o Pedro, gostam muito do Pedro. Mesmo no recreio eles gostam de brincar*

com ele. Embora o Pedro é um miúdo que gosta estar no mundo dele. Gosta de estar sozinho. Para o Pedro se eu nunca fosse pra o recreio ele nunca que ia querer ir. Porque ele gosta de estar assim sozinho, sem barulho, gosta de estar assim sossegado.

Acompanhei eles nos dois últimos meses escolares, de modo que, não tive oportunidade de perceber a sua evolução desde o começo do período letivo. A turma apresentava crianças de diferentes níveis sociais e de diferentes formações familiares. A descrição da realidade de uma das alunas, relatada pela professora da turma, poderá ajudar a compreender melhor isso:

- *Daniela: A Matilde é deixada a Deus dar. A Matilde tem a vó, pessoa de idade, tem o avô, pessoa de muita idade, foi entregue ao tribunal aos cuidados dos avós, a mãe saiu a pouco tempo da cadeia, já apareceu e fez vergonhas na rua e tudo. O fim de semana passada tiveram que busca-la que estava caída lá embaixo pra Matosinhos. O pai tá preso. A Matilde vai pra casa e ela e os primos tá tudo lá em casa, porque o tribunal pôs tudo na casa dos avós. Portanto, alguém que se preocupe com a Matilde mesmo com os cabelos na frente dos olhos e põe-lhe o travessão não sei o que mais, se calhar sou eu a única que desatinou com ela naquele dia para pôr o travessão e não pode ir com os cabelos na frente dos olhos e pronto. Porque em casa ninguém havia visto que andava com os cabelos na frente dos olhos. Ela está cheia de lêndas, ninguém viu, mas a avó também vê mal, é analfabeta, se quer sabe ler e escrever, pois as vezes a encontro, porque já fui professora dos netos mais velhos e não sei que e digo “A cabeça da Matilde e tal?” – diz Daniela, que depois repete a voz da vó - “Tens razão menina!”, percebes? [...] Depois tem o Martim que deu um espirro e a família está ali em volta, a redoma de vidro em volta dele. Depois tem a desgraçada que ninguém quer.*

A preocupação docente com as crianças era uma constante enquanto estive nas observações. A professora tinha um jeito que demorei um tempo a perceber – num primeiro momento não se dava a falar muito e mantinha o semblante firme com ar pouco convidativo. À medida que o tempo passava percebi sua forma tradicional de ensino, as brincadeiras e ironias que tinha junto às crianças. No fim todos riam-se quando era dada esta possibilidade, mas também respeitavam a professora enquanto adulto responsável na sala.

7.1.2 A escola brasileira

A escola pública brasileira era situada no município de Palhoça, região litorânea do estado de Santa Catarina, distante 15 km da capital Florianópolis, num bairro que era considerado, até poucos anos, uma zona rural. Possuía vegetação de mata atlântica com diversidade de plantas e de animais. No entanto, com o crescimento populacional desordenado aliado ao desmatamento ocorreu um desequilíbrio ecológico da região. Dessa maneira, observávamos que o espaço geográfico da comunidade escolar estava em constante transformação. No que diz respeito a infraestrutura do bairro, principalmente em relação ao saneamento básico, ainda havia precariedade, pois a rede de esgoto não assistia a totalidade da população e a existente tinha pouca manutenção. A rede viária do bairro era outra questão problemática, visto que, quase toda a sua totalidade não era pavimentada, não havia espaço destinado a pedestres, ciclistas e sinalização adequada. Também outra questão considerada era o transporte coletivo, que tinha se mostrado de forma deficitária, já que não conseguia atender a demanda de usuários, devido à pouca frequência dos horários das linhas e as condições dos veículos que eram disponibilizados pela empresa.

A caracterização que forma os grupos étnicos da comunidade escolar era composta basicamente das seguintes origens: portugueses (açorianos e madeirenses), alemães e italianos, negros, índios, entre outros em menor quantidade. A formação desses grupos étnicos ocorreu devido ao grande fluxo migratório ocorrido nas últimas décadas, tanto de outros estados, como Paraná e Rio Grande do Sul, e de outras regiões do estado de Santa Catarina, principalmente do Oeste, que se fixaram na grande Florianópolis e, por conseguinte, no bairro da comunidade escolar. Fato interessante era que pelo fato de não haver um hospital maternidade e o grande fluxo de pessoas oriundas de outros lugares, a grande maioria da população era constituída por migrantes, chamados popularmente de “Gente de Fora”, pelos nativos.

A escola em questão foi fundada há mais de 50 anos e passou por várias mudanças ao longo do tempo. Era uma escola estadual, não tinha prédio próprio e, por isso, dependia do aluguel de casas. Em 1983 foi construído o prédio de uma escola padrão com uma sala de aula de turmas multisseriadas e sua professora responsável. No ano de 1988 foi inaugurado o novo prédio do então chamado grupo escolar com duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma sala de direção e um pequeno pátio coberto. Em 1990 foi necessário construir mais duas salas de aula devido ao número de matrículas e, em 1996, passou a ser uma Escola Municipal.

O espaço físico da escola era composto de um terreno com uma área de 840m², sendo, 28 metros de comprimento e 30 metros de largura. A área construída era composta de: 04 salas

de aula; 01 sala para guardar os materiais de educação física; 01 depósito para produtos de limpeza; 01 depósito onde são guardadas as roupas e acessórios utilizados nas apresentações realizadas na escola; 01 cozinha geral da escola; 04 banheiros para alunos; 01 banheiro para funcionários; 01 banheiro adaptado; 01 sala da direção e da secretaria; 01 refeitório coberto; 01 sala para os professores. Ao lado esquerdo da área construída havia uma pequena área, em torno de 75m² onde as crianças realizavam atividades físicas e ao lado direito não existia acesso aos alunos, pois ficava o botijão de gás e fossas desativadas.

Quanto aos tempos o horário de funcionamento da escola era de segunda à sexta-feira das 8hs às 17hs. A abertura do portão ocorria no período matutino as 7h 30 minutos e o horário das aulas transcorria, no período matutino, das 8 hs 00 minutos às 12hs 00 minutos e, no vespertino, das 13hs 00 minutos às 17hs 00 minutos.

Os recursos humanos da escola eram formados por 12 professores, 06 agentes de serviços gerais e 03 técnicos administrativos que compunham a gestão escolar. Além disso, a escola recebia o apoio de uma equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) com auxílio nas práticas pedagógicas e problemas cotidianos. No que tange aos estudantes, atendeu no referido ano de pesquisa, 2018, 212 estudantes a partir de faixa etária de 06 anos, divididos entre, o 1º ano ao 4º ano do Ensino Fundamental, oito turmas, quatro no matutino e mais quatro no vespertino. O público na escola era bastante diverso de acordo com a diretora:

- *Lourdes: Nós temos aqueles que precisam de mais atenção, com poucos recursos né, e aqueles que a gente vê que são de uma classe, né? Os pais mais instruídos, uma classe social mais confortável, né? É bem diversificado.*

Pelo fato de a escola ser pequena, apresentar somente quatro turmas por período e ter bons professores a comunidade sente-se confiante em colocar as suas crianças. Para a professora do primeiro ano vespertino os pais já vêm para a escola com a seguinte visão:

- *Mônica: Dos pais colocarem, sempre gostam, sempre tem bastante elogio, fiquei até bem feliz, né? Porque, às vezes, a gente não sabe essa visão do pai, né? Aí nos momentos do conselho participativo os pais colocam que estão bem contentes. E muitos deles já colocam aqui porque sabem que a professora Mônica vai ser professora do primeiro ano. Porque eles já fazem uma enquete na rua, querem saber quem são os professores, né? E os professores efetivos pra eles é mais seguro, não é ACT que está todo ano trocando. [...] Então eles fazem essa sondagem e essa escola é vista por eles como uma escola particular, porque os alunos que entram aqui saem sabendo. Os professores aqui vêm para trabalhar, todo mundo trabalha, né? E os pais se sentem seguros por ser uma*

escola pequena também, né? Nós temos até quarto ano. Os pequeninhos estão vindo lá da Educação Infantil acostumados com as crianças pequenas e aqui os pais também se sentem mais protegidos, porque são crianças pequenas até o quarto ano, não tem os anos finais aqui. Então, eles já começam a vir pra cá seguros com o primeiro ano, mas quando chega no quarto ano eles já começam a reclamar “Puxa, agora eles vão para uma escola grande.” Os filhos deles vão ter contato com crianças maiores. Então, aqui pra eles essa escola é um espaço de proteção pros filhos deles. Tanto que é uma briga pra colocar o filho aqui, né? Porque eles têm essa escola como referência. [...]

Dentre os desafios encontrados na escola no processo educativo, administrativo e comunitário foram apresentados os seguintes pela gestão: faltas excessivas de alguns alunos; resistência e preconceito dos pais em aceitar as dificuldades dos filhos e em alguns casos dos filhos com necessidades especiais; falta de participação da família no processo de ensino e de aprendizagem do aluno; a realização do Conselho de Classe em meio período, o que torna pouco tempo para se conversar sobre as turmas, os processos de aprendizagem e proporcionar a participação dos alunos; a falta de participação dos Pais e Comunidade na Associação de Pais e Professores (APP).

A teoria que a escola seguia era, como constava no seu PPP de 2017, a concepção histórico-cultural. Esta corrente teórica tem em sua origem uma preocupação com a compreensão de como ocorrem às interações sociais e como as mesmas agem na formação das funções psicológicas superiores. Portanto, a partir dessa linha teórica, percebe-se que o meio é parte importante na trajetória de conhecimento das crianças. É a interação do ser com os conteúdos socioculturais que possibilitam as condições para que os mesmos ampliem seus saberes. O PPP afirmava que adotar essa perspectiva em sala de aula, implica em mudar a concepção tradicional que o professor tem a respeito da criança, ou seja, deixar de considerá-la apenas como um ser receptivo do seu saber, e passar a compreendê-la como um agente ativo e interativo no processo de construção do conhecimento. Para mais, o documento assinalava que o corpo administrativo e docente estava sempre em busca da inovação na forma de ministrar as aulas, procurava se aperfeiçoar sempre que possível com cursos de capacitação para que pudessem oferecer uma metodologia que apresentasse resultados positivos, com desenvolvimento de trabalhos através de projetos.

O acompanhamento do planejamento e prática se dava através da direção da escola e da supervisão mensal de um funcionário da SME. O caderno de plano de cada professor para acompanhamento e registro previsto com a prática em sala, acontecia semanalmente ou

quinzenalmente à direção na qual efetuava orientações individuais e sugestões relacionadas ao plano. A direção acompanhava o progresso e dificuldades relacionadas aos alunos, para ver se havia avanço ou não. Os profissionais de 1º aos 3º anos trabalham com sequências didáticas, de acordo com as orientações que recebiam no curso de formação PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e os professores de 4º e 5º anos também se utilizavam de sequências didáticas em conformidade com as orientações que recebiam nos cursos de formação oferecidos pela SME.

No que diz respeito à educação especial a escola matriculava todas as crianças requerentes e adaptava as metodologias de trabalho as necessidades dos alunos. Uma vez quando a família apresentava um laudo médico sobre as necessidades da criança a escola entrava em contato com Setor de Educação Especial para averiguar a possibilidade de um segundo professor para atender o aluno. Ademais, existia no município o Núcleo de Atendimento Especializado da Rede Municipal de Ensino de Palhoça (NAEP) implantado desde 2006 com ação específica de direcionar o trabalho de acompanhamento de crianças com deficiências e necessidades educacionais diversas que, além de orientar as escolas, também oferecia informações às famílias. Havia também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino que organizava recursos pedagógicos e de acessibilidade no intuito de eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Ele complementa e/ou suplementa a formação do aluno com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O AEE atuava no: apoio ao desenvolvimento do aluno com deficiência, transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades; disponibilizava o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização; oferecia tecnologia assistiva – TA; adequava e produzia materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos alunos; oportunizava ampliação e suplementação curricular (para alunos com altas habilidades). Esse atendimento deveria se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciasssem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

7.1.2.1 A turma de primeiro ano

A turma de primeiro ano possuía 25 estudantes, entre eles, 15 meninas e 10 meninos. No entanto, ao longo do ano uma aluna foi para o período da tarde e uma da tarde foi para o período da manhã, uma aluna foi transferida para outra escola e dois alunos novos entraram. É difícil traçar um perfil das crianças, por ser diversa, mas foi possível perceber que eram de

famílias de classe econômica baixa e média pelo perfil familiar com pais que trabalham em atividades voltadas, por exemplo, no ramo da construção civil, varejo, empresas de tecnologia e, outros, afastados por motivos de doença ou desemprego.

As crianças começaram o ano letivo um pouco mais quietas e concentradas, sempre curiosas pelo conhecimento. No começo do ano qualquer palavra que remetesse as necessidades fisiológicas ou genital do corpo como, por exemplo, coco, xixi, cagado, vagina, pênis ou então, porcária, droga, entre outras, era para eles motivo de graça e choque. Eu achava, particularmente, fofo eles acharem essas palavras “feias”. Mal sabia que no final do ano alguns alunos já estariam letrados nos mais tenebrosos palavrões de mundo adulto. A linguagem oral deles evolui nas trocas com os sujeitos no ambiente escolar, em casa e com as mídias.

À medida que o ano foi avançando problemas de ensino e de aprendizagem surgiram concomitantemente com os ordem social, principalmente no segundo semestre, aninados também pela entrada de outros alunos na turma ademais que todos nós já estávamos um pouco cansados com a rotina escolar. Outro aspecto que foi possível notar durante o ano, que contribui para que algumas crianças se dispersem, é que a medida que os conteúdos avançam e as coisas complexificam os tempos de aprendizagem de cada sujeito ficam evidentes e, com isso, uns necessitam de mais tempo para determinados conteúdos e problematizações, enquanto outros, avançam de acordo com o planejamento ou para além dele. No entanto, os problemas de ordem comportamental foram os que mais importaram.

Uma prática sociocultural mediada pelos sujeitos envolve a negociação pedagógica que se predispõe das relações e trocas. Às vezes é preciso ceder de um dos lados ou então chegar num caminho que seja bom para todos com as devidas adaptações. As crianças são muito pequenas e, como muitas delas não tiveram a chance de participar da Educação Infantil ou não tem a possibilidade de conviver com outros grupos de crianças, as relações individualizantes do seu próprio desenvolvimento cognitivo ainda estão muito latentes. É, portanto, um desafio para o professor dos anos iniciais estar atento a esses aspectos e primar pelo convívio social, por mais caótico que as vezes pareça. Por algumas vezes pensei que seria mais fácil estabelecer regras rígidas para que eles sentassem cada um na sua mesa, fizessem as atividades de modo individual, mas isso vai contra toda a perspectiva teórica das práticas socioculturais e educacionais. Outro fator que corrobora para isso é o espaço escolar. A escola era pequena, poucos eram os momentos que as crianças tinham para extravasar sua imensa energia. Eles sentiam a necessidade de correr, brincar, gritar, se arrastar pelo chão e nem sempre era possível leva-los para o pátio por conta das obras, das aulas de educação física ou das condições climáticas. Nem por isso eles eram limados de se expressar. O nosso combinado em sala é que

eles não podiam correr para evitar acidentes, mas podiam andar livremente, conversar, pedir ajuda para o colega ou para mim. Para sair da sala e ir ao banheiro haviam de pedir para mim. No entanto, por mais que eu primasse por deixá-los se expressar da forma mais ampla possível durante o ano eles foram se escolarizando e eu também.

No começo do ano nós não fazíamos fila para entrar na sala. O combinado era que eles ficassem próximos da entrada sem interferirem na passagem da outra turma. Quando saíamos do intervalo do lanche também fazíamos o mesmo. Mas eles tinham aulas com outras professoras que faziam filas e tinham regras mais fixas, que fez com que, no final das contas, se acostumassem. À medida do tempo eles começaram a formar fila sem nem precisar pedir. Teve um dos dias, que devido ao comportamento mais expansivo deles, a professora de artes se ofereceu para fazer, como havia já feito para a professora do segundo ano, um semáforo do comportamento para os meus pequenos. Esse semáforo é um painel de EVA (*Ethylene Vinyl Acetate*) que apresenta o comportamento das crianças naquele dia com as cores verde para “ótimo”, amarelo para “bom” e vermelho para “precisa melhorar”. Eu disse prontamente a ela que não faria isso pelo fato de um fundo de comportamentalismo que não cabe na intenção emancipadora de uma pedagogia crítica e, segundo, que esse material era poluente. Mas não ia demorar que as coisas apertassem mais para o meu lado.

No final do primeiro semestre com a entrada de uma aluna com autismo, a Lara, que saiu da turma da tarde por dormir durante as aulas, senti a necessidade de ter mais uma professora em sala para me auxiliar nas atividades. Nas primeiras semanas fiquei sozinho com todos os alunos e a aluna nova. Foi bastante difícil porque não conseguia, devido ao comportamento da turma, dar a atenção que a Lara merecia. Nas primeiras aulas ela tentou dormir, teve um dia que cortou a própria roupa com a tesoura e sempre se queixava de dor na barriga ou choramingava com saudades da mãe. Quando os professores do AE chegaram na sala para avaliar a menina, para ver se havia a necessidade de um outro professor para ela, a resposta foi: “Ela não precisa de professor auxiliar, o caderno está bem feito e ela é uma criança muito tranquila”. Então disse que aquilo não correspondia a zona atual de desenvolvimento da menina – o caderno não era preenchido por ela, mas sim pela professora da tarde e pela mãe. Além disso falei que “A nossa preocupação aqui na escola é pedagógica, estamos preocupados com a aprendizagem dela, ela tem condições de evoluir e do modo que está, já com praticamente da metade do ano concluído, ficará difícil ela acompanhar a turma. O comportamento dela não deveria ser o único parâmetro para ter um professor auxiliar”. Assim, insistentemente, pedi que elas voltassem para a sala e fizessem a Lara escrever seu nome. Para a admiração delas a menina

não sabia escrever o nome e nenhuma letra do alfabeto. Com a entrada da professora auxiliar no início do segundo semestre as coisas melhoraram muito para todos nós.

Os comportamentos com mais animosidade serão expressos em outro capítulo que fala da relação dos pais/responsáveis com a escola. Continuo aqui a falar da generosidade da turma e dos pequenos/grandes diálogos que desenvolveram. Na nossa turma havia uma menina que não se comunicava verbalmente com ninguém – a Júlia. A princípio ela não interagia com as crianças, não me olhava nos olhos e era difícil interpretar o que estava sentindo. Os olhos azuis, arregalados e o rosto de espanto são as únicas memórias que tenho deste momento inicial. Ela não conseguia nem me chamar quando precisava ir ao banheiro e acaba por fazer xixi na carteira. Foram incontáveis vezes que isso aconteceu até eu conseguir ver, pelas expressões dela, quando colocava as mãos entre as pernas e olhava para mim, que aquilo era um pedido para ir ao banheiro. Com mais sucesso ao longo do tempo fui me automatizando a reconhecer aquela atitude e eram raras as vezes que ela precisava trocar as calças molhadas de xixi. Contudo, á medida do tempo a turma foi percebendo o comportamento dela e pude contar com a ajuda de um grupo de meninas: Mariana, Sophia e Milene. Elas passaram a me avisar as vezes que a pequena estava apurada e isso foi muito valioso. Consegui estabelecer com ela uma forma de comunicação: equiparado à um painel de comunicação aumentativo, usava imagens e cores para perguntar alguma coisa para ela, ou então, fazia perguntas e esperava para que seus olhos, agora com menos espanto, fizessem o movimento afirmativo, ou, a expressão negativa, que era um movimento lateral tímido de cabeça com uma contração labial para um dos lados. No segundo semestre já era possível ver ela interagindo com esse grupo de meninas e mais algumas outras crianças da sala, ainda sem verbalizar até que, aos poucos, comecei a ouvir seus sussurros. Um dia a Sophia me disse animada: “Professor a Júlia falou!”.

7.2 CONVERSA COM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Na verdade, a gente é como um todo assim, né? Nós temos a nossa função de estar orientando, de estar ajudando eles, sendo, muitas vezes, mãe, psicóloga, amiga. Porque, às vezes, na escola, eles não têm essa abertura que eles têm em casa com os pais. Então, eles contam coisas pra nós que, às vezes, eles não têm em casa essa abertura com a família.

Professora Mônica.

Os diálogos entre os professores dos anos iniciais são imprescindíveis em tempos que nossas vozes tentam ser silenciadas, subjugadas ou sobrepostas por outras. Se fosse possível colocar neste capítulo todas as nuances vocais, sentimentais e acionais dos docentes que, reverberaram no caminho dos dois anos de pesquisa, 2017 e 2018, teríamos matizes num espectro muito mais amplo. No entanto, trata-se de um retrato recortado no espaço-tempo da profissão, daqueles que tivemos conta, um tanto pouco, que é muito, da nossa voz. Além disso, trata-se de uma microrealidade de professores de duas escolas e não pode sobremaneira ser generalizante, mas atenta a fatos que condizem a uma realidade maior. Portanto, aqui, se expressa o discurso no sentido que afirma Huergo (2000, p. 21):

O diálogo não tem tanto a ver com a ordem do conhecimento, códigos ou mensagens; tem mais a ver com a ordem de reconhecimento, matrizes e formatos culturais. De modo que as diferenças (constituídas através de histórias de luta material e simbólica e constitutiva de nossa identidade) são "encontradas" e "reconhecidas" no diálogo (e nem sempre de maneira harmoniosa e feliz); e ao reconhecer-se e encontrar-se se refiguram. E eles fazem isso a partir de encontros e reconhecimentos multitemporais anteriores; a partir de sistemas de sentido que antecedem esses encontros e reconhecimentos e que são atualizados neles.

A centralidade dos diálogos neste excerto, visto que, estão pulverizados pelo decorrer de toda tese, é fruto dos encontros entre nós professores do Brasil e de Portugal e, conseqüente, reconhecimento desse lugar como processo histórico e social vivido. A atenção estará com aquelas que tive a oportunidade de trabalhar e realizar as observações participantes: as professoras portuguesas, Daniela e Margarida, e as professoras brasileiras, Flávia e Mônica.

Quando cheguei em Portugal percebi questões da realidade educativa que pareciam próximas da realidade brasileira. Apesar de ser uma escola em tempo integral, uma das primeiras coisas a perceber são os tempos e espaços que os professores eram submetidos além da jornada na escola:

- *Daniela: Vamos dizer um dia daqueles em grande... um dia daqueles em grande, vamos supor como hoje, entro aqui as nove, dou as aulas normais, trabalho até as quatro, saio daqui as quatro. Quatro e meia entro numa reunião do pedagógico em que estou até sete e meia, oito horas na reunião de pedagógico. Os assuntos que se discutem a maior parte deles não tem a ver com o primeiro ciclo. A maior parte é tudo canalizado para o segundo e terceiro ciclo e esquecesse um bocadinho de nós do primeiro ciclo. Então no pré-escolar então isso aí já é mesmo medonho. E depois, as pessoas não tem noção da realidade que nós temos em primeiro ciclo. [...] Vou a essas reuniões, saio, oito, oito e tal chegar à casa, vida doméstica, porque existe e, depois disso tudo, de jantar, de*

arrumar e fazer acontecer ainda vou para o computador ver e-mails, porque sei de informação de ser enviada para os titulares de turma, professores todos que tem turma, tenho que ver os meus, tenho que dar as respostas. Portanto, nesse dia, tempo de aula, para preparação para o dia seguinte, não existe. [...] Ao fim de semana é que estipulo o que vou fazer durante a semana, alinhavo os sumários, muitas das vezes os sumários que faço a gente chega aqui e as vezes leva a uma reviravolta total [...] portanto, muitas faz vezes, fins de semana: “Vamos sair? Não posso.” É um trabalho que a gente chega a um ponto que tu vives pro que fazer, não tens vida, não sei se aguento isso muito mais tempo.

O tempo do professor que deveria ser canalizado para atividades de cunho pedagógico – ministrar as aulas, realizar os planejamentos pedagógicos e avaliações, questões de gestão pedagógica como, por exemplo, os conselhos de classe – acaba, por vezes, a se pulverizar por toda a semana. Dessa forma, acostuma-se a realizar o planejamento de aulas aos finais de semana, já que, durante a semana, nos resta pouco tempo para isso, porque além das aulas do dia, temos que preparar os materiais para o dia seguinte de aula. Ademais, durante a semana e, ocasionalmente, também alguns finais de semana, ficamos depois do horário ou nos deslocamos para a escola além do tempo prescrito em atividades de formação, eventos com a comunidade escolar, reunião com responsáveis, entre outras. Esses aspectos são de natureza do trabalho docente, contudo, com a precarização das condições de trabalho alguns profissionais perdem direitos adquiridos ao longo do tempo como, por exemplo, receber pelas horas que excedem o trabalho escolar ou durante a semana ter tempo, durante seu regime de trabalho, para realizar planejamentos, reuniões e estudos.

No que diz respeito à transição da educação infantil para a escolar nós fomos unânimes em perceber as diferenças de um ambiente para o outro. Quando comecei a jornada com a turma de primeiro ano jamais pensei que, por exemplo, teria de cuidar das necessidades fisiológicas de algumas delas, ter que estar atento aos horários dos remédios prescritos nas receitas médicas enviadas pelos responsáveis, controlar as crises de choro por conta das saudades de casa, cuidar com a cola e a tesoura desavisadas que cortavam e colavam blusas e cabelos, amarrar inenarráveis vezes cadarços e ajustar os sapatos em seus pés, ajudar a tirar e colocar blusas e jaquetas, entre tantas outras coisas. Por fim, devemos lembrar que essas são especificidades da faixa etária.

- *Daniela: Temos miúdos que nunca foram ao pré-escolar, que vem diretamente de casa, e os miúdos quando vem para as salas ainda vem muito, que notei muito isso este ano,*

vem muito abebezados. Responsabilidade não existe, portanto, temos que começar a inculcar uma certa responsabilidade, métodos de trabalho: “não quero fazer nada, não me apetece”. Choram, portanto, o trabalho em si é mediante o grupo que temos na frente e o que vai aparecendo. [...] É uma mudança drástica e radical. Os miúdos passam por uma parte violenta da situação mesmo em si, porque eles vêm de um pré-escolar onde ajudam a vestir a bata, a tirar a bata, a calçar, a fazer acontecer, quase que lhes metem a comer na boca. Vê-se, muitas das vezes, nas cantinas os miúdos que estavam aqui, as educadoras tem sempre auxiliar que os ajudam a comer.

Quando pergunto a ela sobre a evolução dos alunos desde o começo do ano letivo até o final dele ela completa:

- *Daniela: No primeiro mês isto era uma choradeira medonha aqui dentro, não se podia dizer nada que os meninos desatavam a chorar, vomitavam, as mães tinham que os trazer para aqui fora. Já a própria mudança drástica do pré-escolar para o primeiro ciclo, e depois o facto de estarem tantas horas sentados. Eles estão habituados no pré-escolar a circular pela sala e fazer as atividades aqui, fazer acolá. A própria sala aqui é totalmente diferente, não é? Não tem nada a ver. Não tem o sítio das bonecas, não tem o sítio das construções.*

Há de se concordar que os espaços para os anos iniciais escolares são bastante diferentes daqueles da Educação Infantil. Infelizmente, os alunos precisam se habituar com um lugar chamado sala que possui carteiras individuais, por vezes, enfileiradas, que os colocam voltados para o quadro em uma rotina entediante. Além disso, em algumas escolas, como a brasileira, as crianças não tinham nem parque para brincar. Com isso, podemos constatar que os espaços escolarizantes esquecem o que é infância.

- *Mônica: Bom, eu procuro ser o mais objetiva possível com os alunos. Eu procuro estar trabalhando com eles, assim, de uma forma bem dinâmica, porque eu acho que eles me vendo lá na frente como espelho e como uma pessoa alegre, uma pessoa extrovertida dá mais abertura para eles, para se torar uma aula mais gostosa, uma aula mais prazerosa e eles não terem aquele aspecto de medo do professor, porque eles vêm com aquele medo, quando vêm para o primeiro ano, porque aí eles já têm uma posição diferente na sala de aula, eles já vêm procurando por um parque, que aqui não tem, né? Então, eu já tento quebrar esse primeiro momento deles e aí durante o ano também a gente sempre com dinâmica, sempre com conversação, sempre trazendo o diálogo, a*

participação deles, a oralidade, colocando eles mesmo para falar o que eles pensam e eles sabem e a aula sempre em movimento assim. Uma sala que não é silenciosa, né? Porque eu quero a participação deles, eu acho assim que essa interação deles comigo eles conseguem assimilar melhor os conteúdos. Mostrar o que sabem, o que pensam, mesmo errando, mas aí a gente vai ajudando. Eu digo “não tem que ter medo de participar, tem que falar mesmo”.

Um dos pontos importantes na fala da professora diz respeito aos momentos de diálogo, participação e oralidade das crianças. Nós devemos, portanto, como afirma Leal et. al (2007), ampliar a capacidade de compreensão e produção de textos orais nos alunos que podem conviver com uma variedade maior de contextos de interação e perceber as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos. Outra questão, que influencia diretamente a anterior, diz respeito à disposição do mobiliário na sala de aula. Apesar dos esforços docentes, foi possível perceber que o espaço da sala de aula e da escola poderia apresentar outras configurações, pois as turmas das professoras em questão trabalharam em duplas praticamente durante todo o ano letivo. Sugere-se aqui que as carteiras sejam dispostas para que as crianças trabalhem em duplas, mas também individualmente, em pequenos grupos e grandes grupos. Também devem ter momentos frequentes em que possam brincar no chão da sala, escrever, pintar, desenhar, dançar, cantar e dramatizar livremente. Ainda mais, os espaços externos da sala de aula como, por exemplo, corredores, pátios, quadras, entre outros, devem ser utilizados pedagogicamente para que as crianças possam fazer atividades conduzidas ou brincar livremente. Logo, por mais que estejamos atentos as mudanças de um ciclo para outro é preciso adequar ainda mais nossas estratégias pedagógicas para que as crianças possam se movimentar e explorar as linguagens. Motta (2011, p.167) constata que “as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. As crianças, entretanto, resistem...”. Outra questão levantada pela professora Mônica, que é de extrema relevância, é pensarmos durante essa transição sobre os aspectos do letramento e da alfabetização.

- *Mônica: É uma questão que a gente vê que os anos iniciais eles querem que os professores da Educação Infantil trabalhem bastante esta questão de início da alfabetização e o objetivo da Educação Infantil não é esse, né? Então, a gente vê crianças que foram para a Educação Infantil e crianças que não foram para a Educação Infantil entrando no primeiro ano. Então, é importante eles já virem conhecendo as letrinhas do alfabeto, a escrita do nome, é importante! Mas, o nosso*

papel aqui, se é função do primeiro ano fazer isso, eles não têm essa obrigação de vir da Educação Infantil, né? Porque eles vêm assim com tanta vontade de aprender, com tanta sede de querer que quem não sabe aprende, né? Então, eu acredito assim o importante lá na Educação Infantil é eles estarem trabalhando mais esta questão da coordenação motora. A gente vê assim, tesoura, eles não têm muita noção de usar tesoura. Têm crianças até que, muitas vezes, não tem noção de pegar um lápis na mão. Mas eu acho que para isso não precisa ir para a Educação Infantil, né? Em casa também os pais oferecendo isso para eles. Então eu acho assim que o primeiro ano, se for um primeiro ano bem trabalhado com eles, não tem assim “Precisa vir pro primeiro ano já conhecendo essa bagagem de alfabetização!”. Mas, trabalhando com essa questão de coordenação é importante. Eu acho assim mais importante, depois aqui a gente dá conta.

Além das questões apresentadas pela professora é preciso lembrar mais extensivamente que na educação infantil a criança deve desenvolver e ampliar de maneira significativa seus conhecimentos sobre o mundo letrado e as mais variadas linguagens possíveis para além da coordenação motora. Kramer et. al (2011) reforçam que a educação infantil é importante na formação do leitor, de forma que a criança acesse a cultura oral e escrita, conviva com gêneros discursivos e os mais diferentes suportes, que possam aprender e gostar de ouvir a leitura e tenham acesso à literatura. A partir disso, continuam, nos primeiros anos do Ensino Fundamental os docentes devem assegurar “a leitura, a todas as crianças e adultos, dos mais variados gêneros textuais, e que tenham acesso às normas e regras da escrita” (KRAMER et. al, 2011, p. 79).

Quanto as práticas dos professores no que diz respeito às suas formas de alfabetizar é possível perceber semelhanças e diferenças. Soares (2017b) afirma que não se deve apenas considerar a aprendizagem da língua escrita como um todo, mas também a especificidade de suas facetas, e necessita de implicações teóricas e metodológicas que tomem conta desse complexo. Isso quer dizer que a questão não está somente em uma única forma de alfabetizar, contudo em considerar diferentes procedimentos de acordo com o que se pretende desenvolver.

- *Daniela: Eu tenho o método puro do Jean-qui-Rit. Os miúdos aprendem a fazer as letras com uma mão, com a outra, eles desenham no ar, desenham na mesa, desenham no quadro, pronto. Para depois passarmos então de estar tudo trabalhado a lateralidade, espaço, etc., então é que se passa para o papel. Cada letra é associada a uma história. Portanto, conta a história, tem uma personagem e, por exemplo, a*

primeira letra que nós damos aqui em Portugal é o I. A gente escreve uma menina que se chamava Inês. Então, a Inês tinha uma irmã pequenina e a pequenina quando se ria fazia “riririri”. As covinhas que fazia na cara: o I. A partir daí, o I começamos com o gesto, depois passamos para letra, vem a letra maiúscula e minúscula. O Jean-Qui-Rit tem muita coisa que eu não utilizo. Eu utilizo o método Jean-Qui-Rit a minha maneira. Depois passamos para a escrita, a manuscrita maiúscula tanto quanto a minúscula e, depois quando vamos a outra letra a seguir começamos a juntar o I. O U tem outra história, associar sempre. A letra em si para os miúdos não diz nada, é uma letra. Tenta-se com o gesto que eles recordem e associem. Portanto, eu utilizo o método Jean-Qui-Rit. [...] Por acaso o nosso manual tem a parte da interatividade e do quadro, dos materiais, dos recursos todos, que, mesmo o manual digital, tem as histórias, tem tudo, portanto, nós temos estes recursos todos e temos o quadro, o projetor, etc., que é fantástico. Mesmo que não tivéssemos o computador para pôr as músicas a tocar, os manuais tem o auxílio dos CDs e tem as músicas. Se não for no computador tem a nível de CD. Já posso aproveitar a própria história que vem no manual, o nome da personagem que lá está, então, em vez de usar a música do Jean-Qui-Rit, usamos a música que tem do manual.

A metodologia *Jean-Qui-Rit* é um conjunto de meios sintéticos cuja a preocupação está em estabelecer um sentido real para cada associação som-letra que “englobam o gesto, ritmo, o canto e o desenho para chegar à leitura, à escrita e à ortografia”. (SANTOS, 2015, p.219). Uma pesquisa realizada por Marcelino (2008) sobre os métodos de iniciação à leitura com professores do 1º ciclo do ensino básico na região do Porto, Portugal, demonstrou que as professoras que optaram por métodos sintéticos se sentiam mais seguras a nível conceitual e prático, além de fundamentarem suas escolhas baseadas nas reservas dos pais que desconhecem o método global e, portanto, não conseguem acompanhar seus filhos numa aprendizagem que só revela resultados a mais longo prazo.

A professora brasileira alfabetizava as crianças dentro da concepção do Projeto Político Pedagógico da escola, ou seja, sociointeracionista. De acordo com ela a interação entre as crianças é fundamental no processo de alfabetização e, para isso, organizava a aprendizagem da seguinte forma:

- *Mônica: A minha preocupação com eles assim é estar trabalhando com alfabetização, especificamente o alfabeto. Começando assim a interdisciplinaridade que a gente coloca sempre, né? Não temos assim disciplinas separadas. Então, a gente começa*

sempre com o tema identidade, trabalhando o eu, né? E dali a gente já parte para os nomes deles, a origem do nome deles, a família, as letras que compõem o nomezinho deles, o som das letras que, eu acho assim, o grafema, o fonema, muito importante. E partindo desse lado a gente vai dando continuidade. Então, para alguém que está chegando diz “Meu Deus como como é que vou ensinar a criança?” Pensa? “De onde que eu parto?” Então, a gente já começa com a questão da identidade, trabalhando ele, inserindo ele na escola, ele na família, ele aqui no espaço escolar com os amigos, né? E assim a gente vai trabalhando, né? E vai tendo resultado. Porque, assim, eu sempre faço na primeira semana, eu sempre coloco pra eles assim, né? O que que vieram fazer na escola? O que eles esperam aqui da escola? E aí, durante o ano letivo, a gente vai voltando “Lembra como vocês estavam lá no começo do ano? Quem é que já veio para cá lendo? Ahhh ninguém. Lembra o que vocês sabiam naquela época?” De acordo com a alfabetização, de acordo com os conhecimentos deles de escola. “E agora?” “Nossa, professora a gente já está lendo!” – Disse ela, em tom de surpresa, imitando os alunos.

– E aí as coisas vão acontecendo sem ser maçante, de forma gostosa, né? E assim trabalhando o ano todo em cima do alfabeto, em cima dos sons das letras, a gente vai dando os conteúdos, a gente vai trabalhando de acordo com o que o currículo trás, né? A proposta do município, mas eu acredito que eles vão aprendendo de forma lúdica, de forma gostosa, sem ser maçante, sem ser aquela coisa que cobra deles. Tudo acontece de forma muito natural.

Alfabetizar em uma perspectiva sociointeracionista implica que estejamos atentos para que as práticas pedagógicas ampliem o contato entre os pares e sua diversidade. Dessa maneira, uma prática pode ampliar o contato entre sujeitos e grupos diferentes ou então, limitar-se a estabelecer sempre os mesmos pares de acordo com a configuração da sala, por vezes, esquadrihada de maneira igual onde fulano senta sempre ao lado de beltrano. Outro depoimento trazido na conversa com os professores sobre a alfabetização caminha no mesmo sentido da professora Mônica e traz um alerta.

- Flávia: Tem professor que usa o tradicional, que é o B A B Á, né? Outros já usam formas lúdicas com jogos. Eu acho que esse é o mais correto e o mais interessante. Até pra mim como professora eu acho mais interessante jogos para alfabetizar. E tem jogos também, que se todas as escolas tivessem disponibilidade de utilizar o computador para alfabetizar, porque tem joguinhos virtuais muito bons pra alfabetizar, né? Então, assim, e só na cartilha eu acho maçante. Então, jogos diferenciados, gincanas. A gente usa,*

tem um terceiro ano, a gente usa muito a competição para alfabetizar eles. Então, assim, eles têm uma recompensa se acertar. Então, eles estudam em casa, eles sentam com um colega, que sabe um pouquinho mais e ali na competição eles têm a saga de “Eu vou conseguir acertar e se não acertar essa eu vou na próxima, né?” E essa transição é complicada pra eles. Então assim, o quanto mais lúdico melhor para alfabetizar.

Segundo Cagliari (2009b) o método que pretende associar os pedaços das palavras aos sons causa uma confusão na cabeça das crianças, porque ninguém espera que elas saibam remontar o bá-bé-bi-bó-bu em uma palavra aceitável ou não da língua. Por outro lado, dificilmente os professores abrem o jogo para os alunos no qual não basta apenas ligar os pedacinhos, mas é preciso ir além e verificar se a palavra de fato existe na língua e se está escrita de acordo com as normas ortográficas (CAGLIARI, 2009b). No discurso da professora Flávia além da preocupação com a técnica está o modo em que ocorre a prática alfabetizadora: há uma preocupação que as aulas sejam divertidas e que os jogos façam parte da rotina pedagógica. No entanto, a atenção deve recair sobre a forma que os jogos e as práticas são conduzidos na direção das premiações e recompensas. Nessa mesma linha entra a fala da professora Daniela.

- *Daniela: Como é que eu comecei a conseguir que eles dessem: foi na base do suborno. Portanto, eles conforme iam andando... eu quando dei o P, já dei as vogais todas, dei o P, a partir daí comecei a pô-los logo a frases. E então as frases levavam em casa para ler, depois era para escrever e quem conseguia recebia o prêmio. Ou era um autocolante, ou era um rebuçado, ou era uma pulseira, ou fosse o que fosse. Então ficavam todos contentes quando levavam anéis, pulseiras, brincos para oferecer à mãe que tinham ganho aquilo com o trabalho. E as vezes era uma disputa medonha, porque quem escrevia melhor também era assim na base do suborno.*

A classificação dos alunos em hierarquias que envolvem campeonatos, disputas, jogos competitivos, premiações, mesmo que de forma menos explícita, contribuem para potencializar a competição entre os alunos e o subjugamento dos considerados menos estudiosos e populares, como consequência, a ausência da alteridade entre eles. Adorno (1995, p. 162) ao falar de competitividade na educação menciona a necessidade de “desacostumar as pessoas de darem cotoveladas”. Ou seja, a expressão refere-se as formas nocivas e predatórias. Essa forma de prática pedagógica caminha na direção da eficiência do sistema, da meritocracia, da mensuração

dos indivíduos e desfavorece atitudes que envolvam a empatia, amizade e cooperação entre as crianças.

Em continuação aos diálogos sabemos que é impossível organizar a alfabetização apenas de um só modo. Pode-se começar pelas letras, depois palavras e frases ou então pelos textos com a escrita espontânea a partir de suposições, e, por fim, pode-se combinar essas formas anteriores de outras formas. Não há como se isolar métodos ou formas de alfabetizar puras. Mas, a concepção do professor irá conduzir a maior parte da forma de alfabetizar. Nas observações e conversas feitas com as professoras é possível notar que os enunciados por elas defendidos e suas realidades estabelecem certa coerência na relação discurso e prática de alfabetização. Os conceitos, as estratégias e as técnicas por elas referidas nas entrevistas foram executadas e respeitadas em sala de aula. No entanto, é interessante notar que as concepções pedagógicas em questão são adaptadas de acordo com os interesses das professoras e seus conhecimentos acumulados ao longo dos anos. Outra questão é que a organização da prática das professoras não está distante das práticas que os pais dessas crianças tiveram quando foram alfabetizados, pois, as atividades e as rotinas, mesmo na concepção sociointeracionista, se organizam de forma semelhante. Para mais, é importante falar que a professora Mônica revelou na entrevista que nunca foi questionada por nenhum pai em relação a sua forma de alfabetizar e que “sempre tem bastante elogio”. O mesmo não ocorreu comigo, que apesar de trabalhar também na perspectiva sociointeracionista recebi alguns questionamentos de pais sobre a minha prática, mas isso será discutido somente no capítulo 7.4 – item 7.4.5 organizações parentais, aprendizagem e convívio social.

O compartilhamento entre os professores também é algo que pode ser percebido. Nos encontros diários, nas formações docentes e reuniões pedagógicas há muitas trocas de práticas e possíveis materiais de trabalho. A professora Daniela contou que por conta de as turmas estarem em diferentes níveis de aprendizagem ela acaba por não trocar com a professora do outro primeiro ano, mas apesar disso:

- *Daniela: Eu gosto de trabalhar em conjunto percebes. Eu gosto de partilhar materiais e trocar ideias: “eu fiz assim e resultou, contigo como é que fazes?” A gente aprende, não é?*

Quando comecei a trabalhar com o primeiro ano o contato inicial com a professora alfabetizadora, Mônica, da tarde foi fundamental. Passamos a primeira semana juntos na organização da sala e, além disso, ela compartilhou todo o planejamento anual dela comigo. Isso me ajudou a compreender a dinâmica da escola e a sua forma de alfabetizar.

Na relação com as tecnologias e as mídias percebi que as professoras se preocupam com o atual contexto da cultura digital, cada um a seu modo. Em Portugal, por ser uma escola nova e com recursos digitais, ocorre a transposição de alguns procedimentos do que era escrito e impresso para os meios eletrônicos e digitais. Isso condiz com a realidade dos estudantes que já tem acesso a conteúdo on-line, jogos nos telemóveis, tablets, computadores e consoles de videogame. Durante as aulas os professores da escola têm acesso às informações on-line, aos manuais e às atividades e isso agiliza o processo pedagógico. Entretanto, é preciso estar atento para que a utilização das tecnologias e mídias não seja subutilizada ou meramente instrumental.

- *Daniela: Eu acho que nós devíamos de aproveitar mais isso, porque hoje em dia os miúdos nascem, eu tenho um filho em casa e, o meu filho, vive colado no computador e no telemóvel. E ele desde pequeno mexe. Eu, hoje em dia, vou a um sítio qualquer, a gente vai a um restaurante, qualquer lado, e os miúdos de dois, três anos, dois anos e pico de telemóvel, todos de telemóvel. Que é uma forma de eles estarem calados também, estão entretidos e os pais pronto. Agora, que é muito mais interessante ter ali um quadro e ter um projetor, projetares o livro, estares a ir lá, minha caneta por acaso não funciona porque o quadro é interativo, mas ela não funciona. E fazer do quadro interativo é muito mais apelativo, muito mais interessante, eu gosto muito mais, se estiver num sítio, estiver alguém a fazer uma apresentação assim que vai me cativar muito mais. Portanto, estes miúdos sabem mais depressa mexer num tablet e num computador e num telemóvel. Sabem mais depressa isso do que pegar num lápis pra escrever. Tem que escrever? Tem. É preciso trabalho de mãozinha? É. Mas eu por acaso acho que se cada um tivesse a sua tablet, acho que seria muito mais interessante. Porque livros e escrever acaba por ser uma seca, cá entre nós, é uma seca. E é muito mais interessante tarem a pesquisar na internet, um fala uma coisa qualquer “vamos a internet ver o que se tá a perguntar?”. Só que depois nós temos um programa a cumprir, percebes?*

Ao se pensar na formação integral da criança que perpassa por diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e transdisciplinar, que alie as tecnologias e mídias, no desenvolvimento da cultura, da leitura e da escrita em diferentes suportes podemos considerar que não se trata apenas de um processo mais divertido, mas que potencialize a expressão e o aprendizado da criança. Uma das coisas que perguntei a ela, em continuidade deste assunto, foram os discursos que anotei em meu diário de campo que transcorriam pelas suas aulas e

envolviam TV, música, telemóvel, jogos e internet. Queria entender melhor como a ela percebia tudo isso em sua prática pedagógica.

- *Daniela: A gente vê pelo interesse deles, pelas conversas. A gente fala um assunto qualquer e as vezes nem sei como é que as coisas vão, mas olha hoje o preto, né? – Aqui ela se referia ao termo de referência aos afrodescendentes que surgiu na escola eminentemente branca – Porque o Yuran no início chorava imenso e havia cá um problema gravíssimo, por causa de lhe chamarem de preto. E primeiro que o Yuran percebia que a cor dele estão a chamar preto, mas não estão a chamar nomes. E já sei tu não és preto, tu és castanho, pronto. – Relatou ela de modo a desconstruir a situação. – Portanto, não te insultaram, te chamaram de preto. Tens que dizer que te chamam Yuran, porque as pessoas não sabem o teu nome. Te chamam disso porque não sabem o teu nome, porque havia aquela ideia do preto, o preto é depreciativo, pá. As pessoas é que tornam as coisas depreciativas, o preto é uma cor, não é? E o Yuran foi preciso desmistificar a situação. Depois o moleque começou por outro a dizer como se dizia em inglês preto que era black. Se nós tivéssemos que ir a internet procurar outras palavras em inglês, ou cores, porque poderia ter aproveitado, estávamos a dar os sons e as cores, os cheiros. Pelas cores poderia aproveitar o que o Ivo havia dito do black e íamos a internet ver como é que se diziam as outras cores que estavam no exercício em inglês. É por aí. Falei na segunda-feira do que tinha acontecido nos incêndios e, continua o flagelo na televisão a dar as notícias e tal, com uma conversa não se alargou mais, eles ficaram por ali, porque senão a gente pode ver como se pode combater os incêndios e evitar? – Ela disse isso em referência ao Incêndio florestal de Pedrógão Grande em 2017. – Até que a Luísa disse que mãe atirava o cigarro pela janela do carro e isso não se faz, como depois a conversa ficou nisso e ok. É consoante o interesse deles.*

Era notório que a professora em sala de aula se preocupava em contextualizar as situações trazidas pelas crianças. No entanto, cabe pensarmos no caso relatado por ela em relação ao aluno negro. Ocorrências como esta devem ser crítica e criativamente pensadas desde a tenra infância, porque os preconceitos raciais, de gênero, entre outros identitários, são constituídos e construídos desde então por conta de normatividades. Nós professores precisamos dar atenção a essas questões e não legitimar tais discursos. Isso envolve, como esclarece Freire (2011), o respeito aos diferentes discursos que transitam entre os educandos e sua legitimação. A alfabetização emancipadora considera além do ato mecânico de ler e escrever, de apenas ler a palavra, o respeito pelos diferentes discursos e coloca em prática a

compreensão da pluralidade exigidos numa transformação política e social (FREIRE, 2011). Então, cabe a nós pensarmos sobre os discursos ditos que transitam na escola tanto o quanto o que lemos e escrevemos. Para isso é necessário, nas situações que não temos muito conhecimento sobre determinados assuntos, procurar outros colegas que possam ajudar-nos, a própria direção escolar, meios científicos com informação qualificada ou centros e órgãos de combate ao racismo e promoção da igualdade racial, como no caso em questão. Para além do mais, precisamos ter empatia e perceber que quando um sujeito não se sente respeitado por algo é preciso repensarmos a cena.

A professora da escola brasileira revelou que no mesmo ano, 2018, havia começado a utilizar mais os recursos audiovisuais em sala com as crianças e, por consequência, o interesse delas pelo estudo aumentou. Precisei contextualizar bem a pergunta para que ela compreendesse melhor o que eu gostaria de saber da prática dela e nisso falei um pouco da experiência que tive com meus alunos:

- *Eu: Qual é a influência da tecnologia e da cultura digital no cotidiano escolar? Por exemplo, o que que tu percebes em sala de aula que as crianças trazem. Vou dar exemplo dos meus de manhã: de ficar desenhando interface de celular e ficar me mostrando ou, às vezes, percebo que eles estão com o aparelho celular ou de verdade ou de brinquedo ou, às vezes, eu peço para fazer desenho ou alguma coisa, eles desenharam um joguinho que eles gostam de desenhar no computador ou eles desenharam para mim um personagem de desenho animado ou, às vezes, eles trazem alguma historinha de um personagem de desenho animado ou alguma coisa que eles viram na televisão para me contar. Assim, o que é que tu percebes dessa influência da cultura digital na vida deles? Ou, às vezes, eles me perguntaram este ano o que era o Instagram? Um dia estava dando aula e do nada aí me levantaram a mão “Professor o que que é o Instagram? O que que é o Facebook ou o que que é tal coisa, ah não sei o quê professor eu vou pesquisar no Google?” O que que tu percebes de referência que eles trazem pra sala de aula?*
- *Mônica: É. Os personagens, assim, como eu não sou muito ligada a essa área, né? Eu não fico muito ligada nisso. A coisa que me chamava a atenção, o Minecraft que eles viviam desenhando. O outro aluno que queria joguinho no celular só obedecia se a mãe desse o celular pra ele. Era um combinado que ele tinha que obedecer para ganhar o celular. As meninas também, desenhos, filminhos que elas costumam. Então assim, o celular, o tablet, assim é presença diária neles, né? Na vida deles. E aí do dia-dia deles, em casa, a gente percebe assim que eles estão em cima do celular, dos joguinhos, em*

cima de filminhos. Porque, para eles eu acredito que, assim, pros pais é até mais confortável, porque eles não estão na rua, os pais estão trabalhando, então, sabem que as crianças, mas não sabem os perigos que tem, né? Por trás. Mas pra eles é até um certo conforto eu acredito. Que daí eles não estão na rua, não querem ir pro parquinho, não querem ir pra rua jogar bola, porque, hoje em dia, todo mundo mora num apartamento ou numa casinha pequena que não tem quintal. Então, os celulares, os tablets, os computadores é o passatempo deles.

- *Eu: Tu falaste também, tu comentaste pra mim, que tu estás começando a usar mais o pendrive para poder baixar coisas. E que influência tu vês disso no processo de alfabetização e letramento, na tua prática pedagógica?*
- *Mônica: Aiiii eu percebo assim que eles ficam muito mais atentos, eles prestam muito mais atenção, o visual para eles assim “Nossa! Que legal!” Diferentes tipos de escola, que eu trouxe pra eles, as escolas do passado, como eram, os animais, outras imagens que a gente traz e vai conversando. Eles ficam muito mais atentos, prestam muito mais atenção. Os olhinhos brilham quando a gente traz coisas que não são do dia-a-dia deles, que eles não vão ter isso, né? Uma imagem lá no celular deles. Diferente de pegar o livro e ver a foto, né? Então o visual para eles assim é destaque. Eles mudam assim, prestam bem mais atenção, eles se interessam muito mais. Até leva eles a pesquisarem também em casa sobre esse assunto, né? Então, eles saem daquela rotina do dia-a-dia onde só o professor falando, só a conversa, né? Então, tendo esse outro momento também pra eles assim chama mais atenção, né? E eles se interessam muito mais pelo estudo.*
- *Eu: Sobre o uso do celular em sala, é alguma coisa que te preocupa, teria vontade de fazer alguma prática pedagógica?*
- *Mônica: É porque eu não domino.*
- *Eu: Tu achas que isso é um problema pra tua prática?*
- *Mônica: Eu queria saber muito mais, ser expert, porque quando chegou eu já era mais velha, né? Então, até hoje eu não sou muito ligada assim. Não tô toda hora no celular entrando nas redes sociais, não me apetece isso, né? Diferente deles [...] me cansa, eu não tenho vontade de ficar ali procurando, fuçando, mexendo. Acho assim que passou da minha fase. Vocês que não mais jovens, né? E outra coisa também, a gente chega em casa, já vai fazendo as coisas de casa e precisa se sentar, fazer com prazer também. Então, a gente é dona de casa também [...].*

Santaella (2014) afirma que os alunos já estão desde a mais tenra idade, antes de serem alfabetizados, exímios na arte de tocar nas telas de aparelhos em busca dos infotementos que lhes interessam. Dessa forma, a autora constata que o reconhecimento dos ícones, pistas e movimentos ocorre antes de qualquer familiaridade com as letras do alfabeto. Portanto, nós reconhecemos a presença das tecnologias e das mídias como importantes na sociedade atual. Na prática pedagógica sabemos que as crianças demonstram maior interesse quando as práticas são permeadas pelos diferentes tipos de tecnologias e mídias com o objetivo de que a aula seja mais dinâmica e prazerosa. Contudo, enquanto professores, temos que dar um passo à frente e gerar mobilização – precisamos compreender os modos de utilização dos eletrônicos e digitais pelas crianças e isso vale para todos nós, mesmo os professores mais velhos e não muito ligados as tecnologias. Quando perguntei a Flávia sobre o processo de alfabetização e letramento e as preocupações pedagógicas em torno das tecnologias e das mídias ela me disse o seguinte:

- *Flávia: Eu vejo que ainda os professores estão muito naquela da cartilha e eu não vou colocar a tecnologia porque eu acho, eu vendo assim na minha visão, né? Que eles acham que você deixar a criança usar o celular na sala, eles não vão sabe usar. Mas aí que entra nosso papel, né? De ensinar a usar o celular pra alfabetização, ensinar a usar o tablet, ensinar a usar a tecnologia, né? Mas ainda falta um pouco de conhecimento, falta um pouco de interação em relação a isso, porque ainda tá bem aquela coisa assim fechada. E a gente não tem também esse suporte nas escolas, né? Porque se tem um Datashow é um pra cinco, seis turmas, né? O ideal seria ter um Datashow em cada sala, ter internet, né? Pra ter acessível, mas não é isso que está acontecendo.*

Concordamos com a Flávia quando diz que as escolas, por vezes, não têm a estrutura ideal para trabalharmos com todas as possibilidades midiáticas. No entanto, não é uma questão meramente instrumental, as tecnologias e mídias estão além disso porque são parte da cultura. As crianças têm muito a nos ensinar nesse sentido, basta estarmos dispostos a aprender com elas. E mesmo que sejamos os mais ligados possíveis nas tecnologias e nas mídias é impossível conhecer todos os jogos, aplicativos e inovações disponíveis. Ser professor é estar constantemente atualizado, num processo de formação contínua que envolve compreender a cultura pós-digital. Temos que problematizar junto com os alunos. Ademais, temos que perceber que as redes apresentam uma lógica de funcionamento diferente das analógicas. Os

caminhos de busca de informações ocorrem aos saltos e numa teia probabilística infinita. O nosso desafio também está em como (re)organizar isso em nossas práticas pedagógicas.

Sobre as relações que estabelecemos com as famílias na conversa que tive com a Dona Margarida fiquei a pensar sobre as relações da escola com os outros espaços da sociedade. Ela era responsável por orientar o aluno Pedro que tinha autismo severo.

- *Margarida: Eu, às vezes, até evito e quero que ele vá para o recreio, porque pra ele adaptar-se mais aos outros meninos e essa coisa assim, porque ele, às vezes, vai e outras vezes não quer ir, começa a chorar. E outras vezes eu chego ao recreio por ele não querer ir, deita-se no chão. Eu não me sinto bem, porque a mãe diz que estão, lá da parte de fora a ver, não é? Os filhos no recreio. E vêm o Pedro ali no chão e podem pensar outra coisa “Está um miúdo ali no chão, não querem saber”. Eu nisso, sinto-me mal. Por isso, que as vezes, antes prefiro, ficar na sala com ele, fazer um jogo ou qualquer coisa assim ou na parte de trás aonde se abrem aquelas portas, estar ali a brincar com ele, que ele até gostar de ir praí brincar do que, às vezes, leva-lo para ali por causa desse coisa dele se deitar no chão.*

No discurso dela pode-se perceber que na escola, e na sociedade como um todo, comportamentos são esquadrihados e sobre eles é estabelecido uma vigilância que ocorre por nossa conta e pelo outrem. Neste caso, como visto, as regras disciplinares estão para além do espaço escolar, por vezes, os profissionais da educação sem sentem acuados, repreendidos, submissos e desanimamos por conta da rotina pedagógica. Outro caso que trazemos, correlato a esse, é o de um aluno do terceiro ano, com autismo severo, da escola brasileira. A professora regente e a da Educação Especial com frequência estavam com os braços e pernas roxas por conta das investidas do menino. Ele podia transitar livremente pela escola e, às vezes, vinha ter nas minhas aulas. Ele entrava ficava um pouco em nossa sala, por vezes se interessava por alguma atividade e saía. O fascínio dele por computadores e celulares era grande. Se ele visse algum adulto com aparelho nas mãos imediatamente ele vinha de encontro. As professoras não deixavam que o menino usasse o computador ou não saísse muito da sala, principalmente nos últimos horários, por conta do pai, responsável pela associação de pais da escola, que se colocava de maneira intransigente. Mas, ao final do ano escolar, as professoras já estavam cansadas e permitiram que ele usasse o computador para ver vídeos no YouTube. Ele fazia isso na sala dos professores durante as primeiras aulas. Assistia vídeos infantis como, por exemplo, os da galinha pintadinha, que lhe deixavam animado e cheio de fôlego. Via os mesmos vídeos repetidas vezes enquanto dava brados e fazia movimentos entusiasmados com os braços. Esses

são apenas alguns relatos que trazemos aqui com os alunos ditos “especiais”, porém poderíamos transcorrer uma lista imensa deles de forma geral em nossas práticas que envolvem: o controle dos pais sobre as nossas formas de alfabetizar; a preocupação nossa em relação aos limites postos entre nós e os alunos; a esquematização dos tempos e espaços escolares; o controle dos corpos e dos sentimentos, entre outros. Cabe, em vista disso, que percebamos este movimento, que é histórico, para enfrentarmos e resistirmos criticamente a tais estruturas sociais embasados em nossos conhecimentos profissionais.

Para os professores, isto significa que devemos começar cãndida e criticamente a enfrentar a cumplicidade de nossa sociedade com as raízes e estruturas de desigualdade e injustiça. Isto significa também que, como professores, devemos enfrentar nossa própria culpa na reprodução da desigualdade no nosso ensino e que devemos lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade, e estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais. É disso que trata a pedagogia crítica. (MCLAREN, 1997, p.44)

Contudo, nem tudo são dores, pois temos as delícias da profissão docente. Depois de um tempo de trabalho percebemos seus contratempos e felicidades. Ao final do ano letivo sabemos que as crianças, os responsáveis e nós temos muito a comemorar.

- *Daniela: Dou carinho se for preciso estou a berrar com um e fazer festas com outro. E eles vão percebendo isso depois com o tempo. E vão percebendo e fico muito contente quando ao fim de quatro anos vão-se embora pra outra escola vem aqui ter comigo pra me visitar ou quando saio e vou pro carro estão lá escondidos pra me assustar e me visitar, etc., pronto. E quando os vejo a chorar imenso na festa de final de ano do quarto ano, choram e tal e coisa. E é engraçado depois vê-los crescidos e virem cá mostrar os bebês, os filhos e tal e pronto. Com os pais, os pais aprendem a saber lidar comigo, eu aprendo a saber lidar com eles. A primeira reação que eles têm comigo, a maior parte, não gosta e sou arrogante e que tenho mania. E depois percebem e acabam, ao fim de quatro anos, a chorar agarrados a mim, ou então vem cá buscar as avaliações e, em vez de falar dos filhos, estão a falar da vida deles, do ordenado, dos problemas em casa e pronto.*

Aquele contato inicial que contém, às vezes, alguma resistência á medida do tempo toma outras acepções. Isso faz parte do processo de confiança que depositamos um nos outros e não surge de uma hora para outra. Os responsáveis que nos procuram receosos durante o ano letivo preocupados com o processo de aprendizagem das crianças e com as relações que estabelecem

com os pares percebem, com o tempo, que as angústias são transformadas em serenidade conforme o sujeito estudante é percebido dentro do seu tempo individual e coletivo.

Finalizo este capítulo a constatar que não podemos ceder às exigências e padronizações de uma sociedade que prioriza a uniformização de pensamentos e corpos. Para isso, na nossa formação devemos incorporar, como afirmam Giroux e McLaren (1986, p. 229, tradução nossa), uma política cultural que considere as dimensões social, cultural, política e econômica para entender a escola contemporânea:

Dentro desse contexto, a vida escolar é conceituada não como um sistema unitário, monolítico e férreo de regras e regulamentos, mas como um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência. Além disso, a vida escolar é entendida como uma pluralidade de linguagens e lutas conflitantes, um lugar onde as culturas de sala de aula e de rua colidem e onde os professores, alunos e administradores escolares frequentemente diferem em como as experiências e práticas escolares devem ser definidas e compreendidas.

Ademais, é importante nos percebermos enquanto intelectuais transformadores com base no conceito da emancipação. Giroux e McLaren (1986) descrevem que os intelectuais transformadores estão ocupados com a questão do ensino e da aprendizagem ligados aos objetivos mais políticos de educar os alunos para assumirem riscos dentro das relações de poder em curso, com o objetivo de alterar as condições opressivas em que a vida é vivida. Dessa forma, precisamos deixar claro a natureza do nosso trabalho intelectual usado para legitimar nossas práticas pedagógicas, ou seja, assumir nossos referenciais políticos e morais dentro da posição que assumimos ao lecionar: contra as injustiças e opressões cometidas e no estímulo a preocupação dos alunos com a justiça social e ação política.

7.3 IMERSÃO NO ESPAÇO-TEMPO DA PESQUISA

A utilização bem-sucedida do universo cultural dos alunos exige respeito e legitimação do discurso deles, ou seja, de seus próprios códigos linguísticos, que são diferentes mas nunca inferiores.

Freire (2011, p.149)

Aqui serão apresentados especificamente dois cadernos de campo desta pesquisa: das observações na escola portuguesa e das observações na escola brasileira. Cada um apresenta as suas particularidades, mas também as suas similitudes. O destaque recai sobre os aspectos da

cultura digital identificados nas práticas de alfabetização dos anos iniciais escolares onde as vozes dos sujeitos têm primazia.

7.3.1 No além-mar: Pode amarrar os cordões da minha sapatilha?

Estes miúdos sabem mais depressa mexer num tablet e num computador e num telemóvel. Sabem mais depressa isso do que pegar num lápis pra escrever. Tem que escrever? Tem. É preciso trabalho de mãozinha? É. Mas eu por acaso acho que se cada um tivesse a sua tablet, acho que seria muito mais interessante. Porque livros e escrever acaba por ser uma seca, cá entre nós, é uma seca.

Professora Daniela.

Pouco sabia que a expressão “Pode amarrar os cordões da minha sapatilha?” seria uma das coisas que mais escutaria em ambos continentes, com suas devidas traduções do português de lá para o de cá. Escutei pela primeira vez em Portugal quando estava no corredor durante o intervalo dos pequenos na escola que pesquisava. Demorei a entender que se tratava do cadarço do tênis. Bagno (2015, p.43-44) reconhece que:

Na língua falada, as diferenças entre o português de Portugal e o português do Brasil são tão grandes que muitas vezes surgem dificuldades de compreensão: no vocabulário, nas construções sintáticas, no uso de certas expressões, sem mencionar, é claro, as tremendas diferenças de pronúncia – no português de Portugal, existem vogais e consoantes que nossos ouvidos brasileiros custam a reconhecer, porque não fazem parte do nosso sistema fonético. E muitos estudos têm mostrado que a sintaxe do português europeu e a do português brasileiro são bastante diferentes: muitas coisas que para nós são perfeitamente lógicas e naturais para os portugueses não fazem sentido ou fazem um sentido diferente do que nós atribuímos a elas (e vice-versa, é claro).

Esse momento de reconhecimento fonético, entre tantos outros, segue guardado comigo, pois, foi durante esses dois meses de observações (maio e junho), convívio e diálogos na escola que aprendi a maioria das expressões do rico vocabulário português no período do meu doutorado no exterior. Não posso deixar de trazer essa experiência relatada aqui, ainda por ser mais breve que a brasileira, porém não menos importante, já que, me constitui enquanto docente e pesquisador.

Segunda, 29 de maio

Estava a caminho da escola para conhecer o campo que iria observar nos próximos meses. Logo na subida da estrada após um leve morro avistei um pátio de estacionamento com apenas um carro parado. Pensei que ali, se calhar, fosse a escola. Aproximei-me do sítio e em frente ao pátio dos carros fui interpelado por outro automóvel chegar, um pai com sua filha. Estava a admirar já no estacionamento o Muro da Escola com grafites que representavam ondas e barcos de papel que conduziam os dizeres: “Para isso existem as escolas”; “Não para ensinar as respostas”; “Mas para ensinar as perguntas” (figura 5).

Figura 5 – Muro da escola.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Mesmo ali havia três pessoas. Perguntei se esta era escola que iria pesquisar e me disseram que sim, todavia, que o portão de entrada da escola era pelo outro lado. No portão fui ter com um senhor, provável funcionário de controle da entrada, e disse que tinha hora com o José, professor de Iniciação a Programação. Foi com ele que eu e meu orientador português tivemos nosso primeiro contato no dia 22 de maio pela tarde. Ele me levou até dentro da escola e conversei com a Mara, uma das responsáveis pelo pré-escolar que ali estava junto com outras funcionárias. Ela pediu gentilmente que eu aguardasse num dos bancos até que José chegasse. Na altura as 8:43 horas esperei um pouco e logo chegou Duarte, o coordenador, que me cumprimentou e convidou para entrar em sua sala. Ele me perguntou sobre a pesquisa e já me

entregou alguns documentos do primeiro ano (espelho de classe, nome dos alunos e horário escolar). Logo após, o José chegou e fomos para a turma do terceiro ano.

Às nove horas fomos ao terceiro ano encontrar os alunos, pois na ocasião eles tiveram com os do segundo uma apresentação do Robô (Lego Mindstorms). A turma estava sentada na sala de aula esperando-o chegar. Ele em seguida explicou a atividade. José apresentou o robô, as peças, 601 no total, e os 3 sensores. Nisso ele interrogou a turma:

– *José: Quem foi à loja de lego no Mar Shopping?*

A maioria das crianças levantam o dedo em sinal positivo ao questionamento. Logo depois o professor se viu obrigado a trocar as pilhas do robô que não estava se movimentando. A conexão ocorria pelo celular, no entanto, dessa vez não estava a funcionar e ele resolveu conectar ao computador. Em seguida, chamou uma aluna para “acordar” o Robô. Enquanto as crianças do 3º ano controlavam o robô as do 2º ano apertavam os botões para o robô executar um determinado comando (soltar/jogar bolas) (figura 6). As crianças também passavam a mão na frente dos olhos do robô e ele disparava bolas. Neste dia a atividade não foi bem organizada e o professor se atrapalhou bastante com o robô. As crianças tinham pouca autonomia na apresentação dele. A atividade poderia ser mais dinâmica e menos entediante para os estudantes.

Figura 6 – Estudantes do 3º ano apresentando o robô para a turma do 2º ano.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

No período da tarde fui para a turma do primeiro ano, que acompanhei intensivamente nas observações. Eram duas horas e a professora começava a leitura de um texto no Word que estava no projetor multimídia. Cada um leu um pequeno pedaço dele.

- *Daniela: Anda, anda Mafalda, tira isso da boca. Alto. não ouvi!?*

Ela corrigia a dicção dos estudantes. Alguns liam um R como se fosse RR. A seguir, Daniela pediu para que eles desenhassem no caderno o ouriço-cacheiro. Nisso, uma aluna pediu para que ela projetasse a imagem:

- *Luísa: Podes por uma imagem para copiar?*

Então, a professora coloca as imagens no projetor multimídia (figura 7). Enquanto isso, alguns ainda terminavam o texto. Daniela projetou um texto para lerem sobre o ouriço-cacheiro.

Figura 7 – Professora no quadro interativo com a página web do “Google imagens” aberta.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Enquanto as crianças se ocupavam em ler o texto sobre o ouriço Ivo resolveu fazer uma observação:

- *Ivo: Quando os macacos não querem os filhos o colocam numa jaula e dão uma pelúcia.*
- *Diz ele em referência ao canal Odisseia.*

Esse canal televisivo passa documentários sobre atualidades, tecnologia, humanidade e natureza. Durante as observações verifiquei que a professora costumava falar dele com frequência. No final do dia quando Daniela disse que não ia haver tarefa:

- *Tiago: Posso jogar Playstation.*
- *Daniela: Assistir no canal odisseia uma coisa qualquer e vai contar aqui na sala.*
- *Tiago: Eu não tenho este canal.*

Às 16 horas começamos a comemorar o aniversário do Gabriel, que inclusive ganhou uma coroa para passar o dia na escola. Algumas crianças “brincando” disseram que não iam comer o bolo por ser do Benfica.

Nesse primeiro dia de observação na escola estava um pouco ansioso pela questão de ser um ambiente diferente. Ademais, me preocupava com a receptividade dos alunos, professores e gestores. Contudo, me receberam bem desde a entrada com senhor responsável pela portaria, a Mara e o coordenador Duarte. Me deixaram muito à vontade. A Daniela que é a professora da turma a princípio um pouco fechada, mas isso ocorreu somente nos primeiros dias. As crianças me receberam bem, mesmo as das outras turmas já viram que eu estava ali e era professor.

A professora trabalhou a aula toda praticamente com a correção de uma atividade que eles fizeram. Nessa atividade havia um texto base e a seguir várias outras atividades decorrentes e isso tomou as duas horas do período da tarde. Eles ficaram resolvendo essas atividades e ela interagiu bastante com eles durante a aula sempre a conversar, fazer perguntas, corrigir principalmente a questão da dicção de algumas letras dentro do vocabulário. A questão dos dois “Rs”, do S, do Ç, do plural das frases, dos pronomes também. Tudo isso ela estava a colocar durante essas correções. No entanto, a própria disposição da sala com as carteiras posicionadas uma atrás da outra voltadas para o quadro interativo fazia com que todas as crianças ficassem voltadas pra frente e, por consequência, socializassem pouco durante as aulas. As tentativas de socialização eram reprimidas pela professora, pela questão de ter que ficar sentado, de prestar atenção no que está sendo posto no quadro. As crianças participavam bem das atividades, mas tinham momentos que elas se distraíam, ficavam mais agitadas nas carteiras, inquietas, algumas se levantavam, saíam. Uma coisa que achei interessante foi a interação dela com o Pedro, que tinha paralisia cerebral, e estava sob os cuidados da, carinhosamente chamada, Dona Margarida.

A sala de aula me surpreendeu no sentido de o próprio espaço da escola ter uma infraestrutura de qualidade, um espaço novo, as salas todas terem computador com projetor

multimídia. No entanto, é possível perceber problemas no domínio da técnica, por exemplo, ela expôs a atividade para eles no Word, não maximizou a tela, ou seja, ficava pequeno, de modo que, algumas crianças precisavam se esforçar para ler o que estava escrito na projeção. Utilizada no sentido de auxiliar as atividades, mas ainda num caminho restrito de toda potencialidade que o recurso tem. As salas também contavam com paredes magnéticas onde era possível afixar nas laterais e, portanto, colaram coisas do alfabeto – poderia ser mais interessante nesse sentido (figura 8). A estrutura lembra muito com a estrutura da sala de aula brasileira, as próprias cartilhas com que ela trabalhava.

Figura 8 – Painel magnético que circundava a lateral de toda a sala.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Terça, 30 de maio

Os estudantes chegaram as 10:30 horas na sala, depois do intervalo, bem animados. A professora Daniela recolheu, de um por um, as informações do dia anterior.

- *Yuran: Vi um tigre que estava a fazer uma corrida e depois continuou.*

O menino não sabia em que canal havia visto a atração que acabava de falar. Por volta das 11 horas Mara entrou na sala para dar informações sobre os passeios. Daniela retomou as questões dos animais selvagens com os estudantes e acabou falando do feriado. Questionou sobre o dia da semana que era. A professora perguntou, com o calendário na mão, sobre o mês

de maio e junho, seus dias e datas comemorativas. E pergunta sobre o dia primeiro de junho (Dia Mundial das Crianças):

- *Inês: é dia de “festjar”.*

Mas sua dicção sai fechada e Daniela insistiu em que ela repetisse e corrigiu [festejar]. Não é preciso corrigir demais as crianças. Elas precisam de tempo e incentivos para que aprendam a se corrigirem e desenvolver o senso crítico. Cagliari (2009a, p.112) constata que “quanto mais se tenta facilitar, orientar e corrigir tudo o que a criança faz, menos ela reflete sobre a sua ação”. Depois de falarem das datas festivas a professora começou a desenvolver um diálogo sobre Camões e Lusíadas e pediu para que fizessem pesquisas em casa:

- *Ivo: Camões era um senhor que tinha uma pala no olho.*
- *Daniela: Quem te disse isso?*
- *Ivo: Minha mãe.*
- *Vitória: Pesquisar na tablet e telemóvel. Eu sei mexer no computador.*

Ela orientou que os alunos não ficassem “só no Facebook e tal” durante as suas buscas. Já no intervalo para o almoço vi que os estudantes dos outros anos escutavam MC Gui na sala de música e outros funks brasileiros. Eles dançavam a coreografia. Na parte externa uma menina me disse que eu parecia o Gato Galáctico, um youtuber.

No retorno as aulas, no período da tarde, a aula de Português começou com um texto sobre a letra “H”. Tiago leu o poema que depois foi dado play no vídeo. Três alunos Daniel, Inês, André saíram para um projeto de literacia para crianças com “dificuldades”. O projeto ia até o segundo ano. As crianças fizeram Karaokê com a música do poema. Cantaram timidamente a primeira vez e mais entusiasmados na segunda. Queriam repetir mais uma vez no final, mas a professora retomou a atividade. No intervalo da tarde eu ouvi o seguinte de uma das alunas:

- *Vitória: Tenho um telemóvel da maçã que está empacando.*

Nisso, viram o adesivo que eu tinha de promoção do Lidl, uma rede de supermercados europeu, e o reconheceram imediatamente.

Quarta, 31 de maio

Neste dia fizemos um passeio de comemoração do Dia Mundial da Criança na quinta da Conceição. Às 9 horas a professora fez um confere nos documentos enviados e depois a

chamada para que pudéssemos embarcar no ônibus. No traslado até o local Daniela me contou um pouco sobre como era a turma no começo do ano. Disse que era uma turma complicada que veio da educação infantil com um comportamento muito diferente, que as crianças eram muito individuais, se portavam muito mal na sala e quando ela falava para o grupo eles não compreendiam o que ela falava, ela tinha que se dirigir individualmente para cada um e que agora eles já conseguiam perceber isso.

Uma das exigências para o passeio foi que as crianças viessem de boné, visto que, ficamos o dia todo no sol em uma quinta. Os bonés tinham os motivos mais variados: *Star Wars*, *Violetta*, *Carros*, *Avengers*, *Peppa Pig*, *Hello Kitty*, *Superman* e *Descendants* (figura 9).

Figura 9 – Bonés com motivos da cultura digital.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Sexta, 09 de junho

Eram 9:15 da manhã, a professora saiu de sala, e a Vitória me mostrou a sua borracha e disse que a irmã mais velha dela gostava do Mc Gui e do Mc Beni. Esses são cantores de funk mirim.

- *Vitória: Eu vou receber um spinner. – A falar sobre o final de semana e o que vai ganhar.*

Nesse tempo aproveitei para olhar o material escolar das crianças e encontrei: apontador do Mickey; penal da TAP; mochilas e penais dos meninos com o *Spider-Man*, *Superman*,

Avengers, Star Wars e das meninas com *Frozen, Princess (Sofia the First), Luna, Dory* do procurando *Nemo*. Novamente a Vitória volta a falar do spinner:

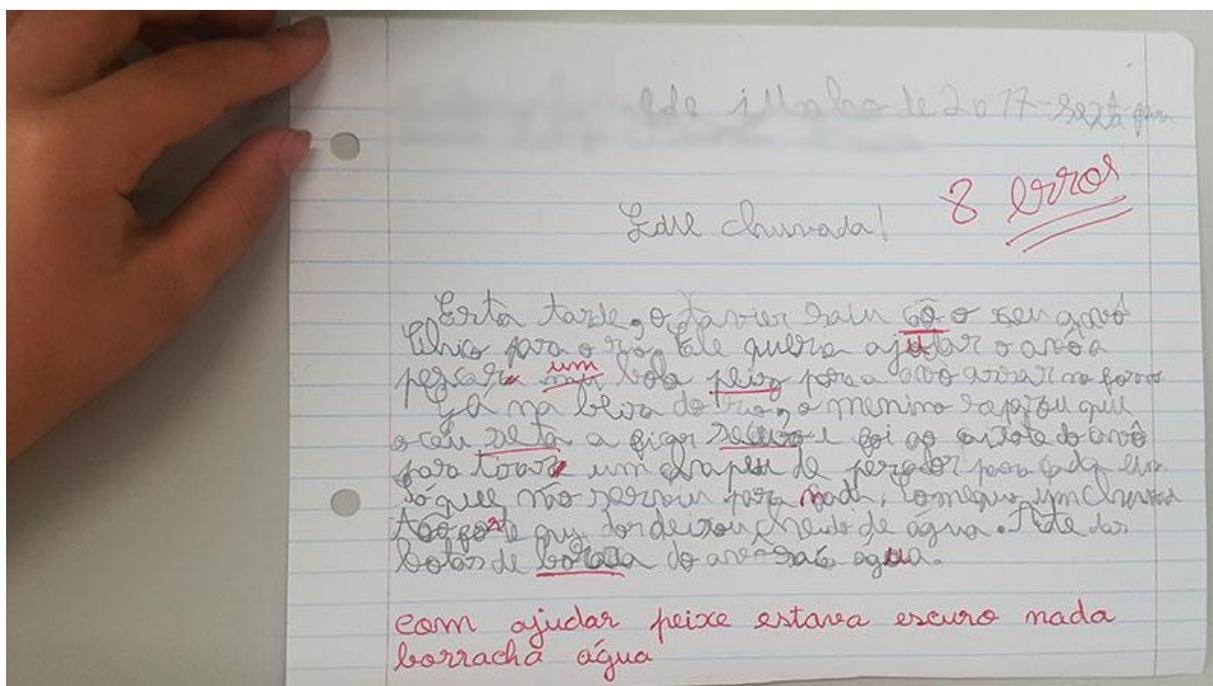
- Vitória: *A Matilde tem um spinner. Inventaram isso por causa do stress.*

Outra coisa que percebi foi que a Inês estava sempre vestida com roupas novas e com modelos esportivos de marcas reconhecidas internacionalmente.

- Inês: *Olha meu tênis novo. – A se referir ao tênis da Adidas.*

Às 09:50 horas Daniela começa o ditado do texto “Que chuvarada” que leram na hora anterior. Já ordena para mesma linha, parágrafo, ponto final. Algumas palavras ela soletrava e destacava: “Atenção ao que está no meio das vogais” se referindo ao “assar” até que um deles solta “2s”. Por volta das 11 horas Daniela corrigiu os textos um a um na carteira dela. A professora apontava os erros no texto e quem errava fazia corrigir repetindo a palavra cinco vezes (figura 10). Durante o ditado os alunos recorreram as letras na parede.

Figura 10 – Ditado do texto “Que chuvarada”.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

No período da tarde, às 15:50 horas, a professora me disse que devido as férias serem longas muitos voltavam ao segundo ano e não sabiam mais escrever seu nome ou segurar o lápis. Ela falou também das leituras para além dos livros escolares – da legenda da televisão.

Aqui deve-se pensar na função da escola enquanto ambiente protagonista do ensino e da aprendizagem. Que ensinanças e aprendizagens significativas e com sentido tem sido feitas para além da escola? Outro ponto importante, a preocupação da professora com as leituras fora dos livros, mas que insistentemente estão somente nas legendas da televisão. As crianças leem outros textos para além de legendas de televisão, como legendas de games, marcas, símbolos dos telemóveis, resultados de pesquisas na internet, entre outros.

Logo depois, ainda sobre as legendas da televisão. Professora Daniela estava sentada na sua mesa e os estudantes nas carteiras, alguns sentados e outros em pé ao lado.

– *Daniela: Confusão! – Fala ela em tom normal com uma das mãos à cabeça enquanto todos estudantes com a mão erguida falam ao mesmo tempo. – Quem já consegue ler as legendas? E as legendas são muito rápidas?*

A turma respondeu prontamente que as legendas eram rápidas.

– *Daniela: E os olhos ainda não conseguem ler tudo? Quem consegue ler aquilo tudo? Burburinhos na sala...*

– *Edgar: A televisão é devagarinho. – Enquanto acenava com uma das mãos a frente imitando o movimento das legendas.*

– *Daniela: Está explicado. A televisão é como ele. Um dia desses fica combinado eu vou pôr um filme estrangeiro com legendas e cada um vai ler as legendas conforme for aparecendo. Tá combinado?*

– *Turma: Sim!*

– *Yuran: Vou adorar essa atividade. - Falou aos tropeços demorando para que a professora entendesse.*

Segunda, 12 de junho

Neste dia cheguei à sala e a Mafalda veio me abraçar, porque ficou feliz em saber que passaria o dia com eles. Daniela queria saber como havia sido o final de semana das crianças e quem tinha ido às farturas:

– *Daniela: Quem foi senhor do Matosinhos? Quem foi a farturas? Tem um tererê ela. Quem deu? – Professora se referindo ao cabelo da Inês.*

– *Inês: Foi o pai.*

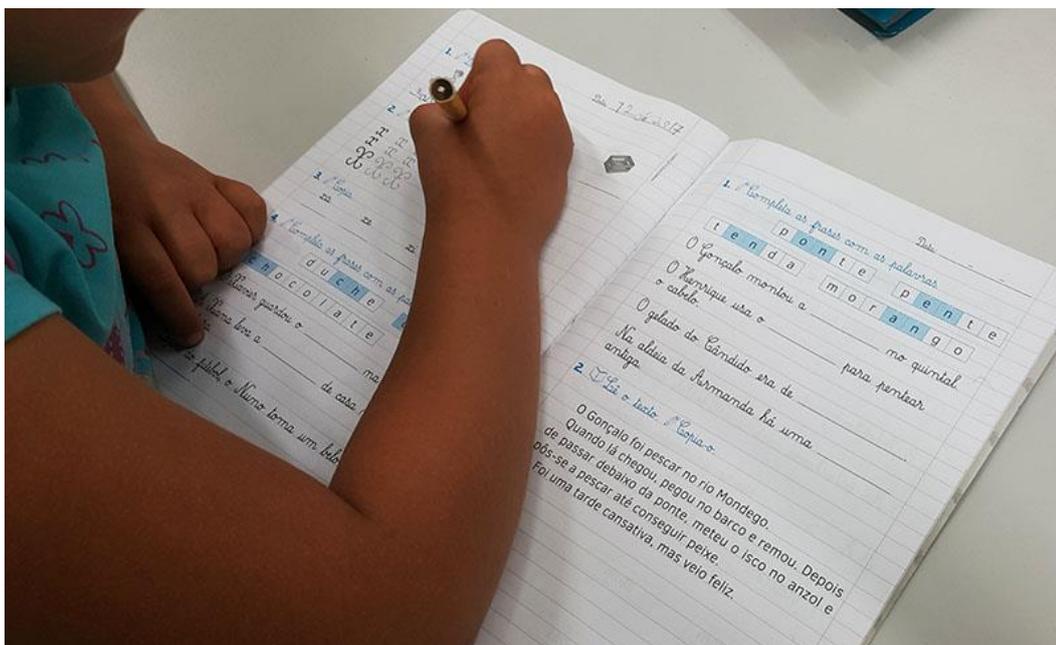
– *Daniela: Fostes ao Senhor do Matosinhos?*

– *Inês: Fui.*

- Daniela: *Andas a vida a andar de um lado para outro? – Se referindo ao fato de ficar em grupos familiares diferentes.*

Enquanto as crianças faziam a “top casa” (figura 11) a professora perguntava sobre o final de semana das crianças, elogiava roupas e cabelos. As crianças completavam as coisas no caderno e iam ao quadro de escrever.

Figura 11 – Aluna a fazer o “top casa”.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

No intervalo da manhã Vitória mostrou-me as cartas que tinha consigo do Pingo Doce, uma rede de supermercados popular em Portugal, que estava a fazer uma campanha em diferentes meios de comunicação, entre eles, a internet (figura 12). Vitória interveio e disse que também tinha e logo depois se mostrou interessada na minha caderneta. Queria saber o que havia ali anotado.

Figura 12 – Promoção do supermercado Pingo Doce: a) Cartas; b) informe sobre o aplicativo



Fonte: Imagem do autor, 2017.

No retorno à sala os alunos pegaram o manual de Português e foram até a página que se encontrava o texto “O País da Chuva”. No quadro interativo a professora projetou o texto e logo colocou o áudio para que eles escutassem. Depois de lerem o texto Yuran fala à professora que quando chove costuma ver televisão e logo depois se refere na conversa ao telemóvel do tio, o que não percebi direito ao que se referia e nem os colegas, um deles disse: “O que isso tem a ver com a conversa?”.

Às 11:53 horas, no caderno de estudos do meio, a professora indaga os alunos num excerto da página que tratava sobre o compositor e pergunta “Quem foi Beethoven?”. As múltiplas vozes dos alunos proferiam: “escritor”, “Pintor” e por fim:

- *Vitória: Um senhor compositor.*
- *Daniela: O que é isso um compositor?*

Disse outro aluno: “Quem faz livros”. [...] Os alunos falaram que era “Alguém que compõe” e a professora indaga “Compõe o que?” e alguns deles respondem “Música!”. Logo após, a professora acessou a máquina e foi ao Google pesquisar sobre Beethoven. Lá encontrou alguns vídeos e os selecionou para que os alunos escutassem as composições. Mafalda, Tiago, Matilde e Vitória enquanto escutavam gesticulavam simbolizando um maestro com os lápis e as pontas das mãos (figura 13). Daniela perguntou se eles queriam ouvir mais e eles disseram que sim.

Figura 13 – Matilde e suas mãos no vídeo com a música de Beethoven.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Antes de sairmos para o intervalo do almoço, enquanto eu gravava algumas ações da turma, um aluno veio ao meu encontro:

- *Yuran: Professor você tem jogos? – Vendo que eu estava a gravar no celular.*

No intervalo estava na sala dos professores almoçando e havia crianças cantando “Deu Onda” na parte de fora, nos corredores. Às 15:40 horas, em sala, Vitória, Matilde, André e Tiago falavam baixinho sobre o spinner. Tiago tirou timidamente um spinner branco da sua bolsa e mostrou para Vitória e, em seguida, retornou para bolsa do Homem-Aranha. Logo depois, André virou-se para mim e ao ver o meu penal do Wall-E resolveu fazer uma observação:

- *André: Eu já vi esse filme é sobre o lixo ... O problema professor é muita coisa para dizer sobre o filme. E eles atiravam lixo para frente um quadrado.*
- *Vitória: Eu já vi o SpongeBob. Ele tem um amigo rosa. – Falou isso olhando para meu lápis do Bob Esponja.*

No intervalo da tarde, novamente, as crianças cantavam “Naturalmente, sorriso inocente...”. No retorno do intervalo eles tiveram aula de Física, equivalente à nossa Educação Física. Resolvi ficar para acompanhar. A professora passou para eles algumas atividades de

pegar no começo, um grupo de três ou quatro estavam com uma camiseta vermelha e tinham que pegar os outros, depois ela passou uma espécie de queimada (figura 14) e aí no final passou umas quatro músicas que eram coreografadas para eles dançarem. Eles corriam e dançavam, entravam e saíam. O Daniel entrou e saiu mais de quatro vezes, a Olívia também saía e voltava, ia ter com os colegas de maneira afrontosa, falando muito alto, berrando, a Mafalda com o jeito dela não muito surpreendente. O que mais me deixou surpreendido foi o começo da aula quando a gente estava indo para o ginásio: a discussão da Inês com o Daniel, os dois estavam brigando na porta, brigando pra valer, ela dando garrafada na cabeça dele com força e ele chutando-a com força. A professora vendo aquilo e eu tentando separar e eles não se continham, continuavam. O Daniel me surpreendeu porque ele era muito amoroso comigo e com a professora Daniela, mas na aula parecia ser outra criança com os colegas, pois não obedecia a professora. Estava procurando ver outras coisas na aula, mas tinha uma questão comportamental bem forte que me levava a entender o comportamento da professora que sempre chamava a atenção, porque se não chamasse, não conseguiria dar aula.

Figura 14 – Crianças a jogar queimada na aula de Física.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Terça, 13 de junho

Por esta altura havia um surto de varicela na turma e algumas crianças faltaram durante o mês de aula, entre elas, o Martim que acabou por não vir nesta semana. Às 10:40 horas Daniela

colocou a data na lousa acompanhada pelos estudantes. A sala estava em silêncio. Com o manual de português a professora se ocupava em explicar as letras estrangeiras K (Kapa), W e Y. O material da aula estava numa plataforma on-line, contudo o conteúdo de um dos vídeos explicativos não carregou completamente (figura 15).

- *Ivo: Eu sei uma palavra com kapa: Kit-kat – disse isso em referência ao chocolate.*
- *Daniela: Há o tablete e o tablet que vocês já nascem sabendo na ponta dos dedos – ela estava se referindo as diferentes pronúncias de Ketchup e “Quetchupe”.*

Figura 15 – Professora no computador a passar o conteúdo dos manuais no quadro interativo.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

A seguir, Carolina foi à lousa e escreveu Ketchup da maneira mais oral: “Ketechup”. Nisso, a professora preocupada com uma das alunas:

- *Daniela: Consegues ler com esses cabelos no rosto (...) o que eu tenho é uma mola da roupa – referindo-se à franja grande de Matilde que a atrapalhava nas atividades.*
- Então, ela colocou um grampo de roupa no cabelo dela (figura 16).

Figura 16 – Matilde, mola de roupa e manual de português.

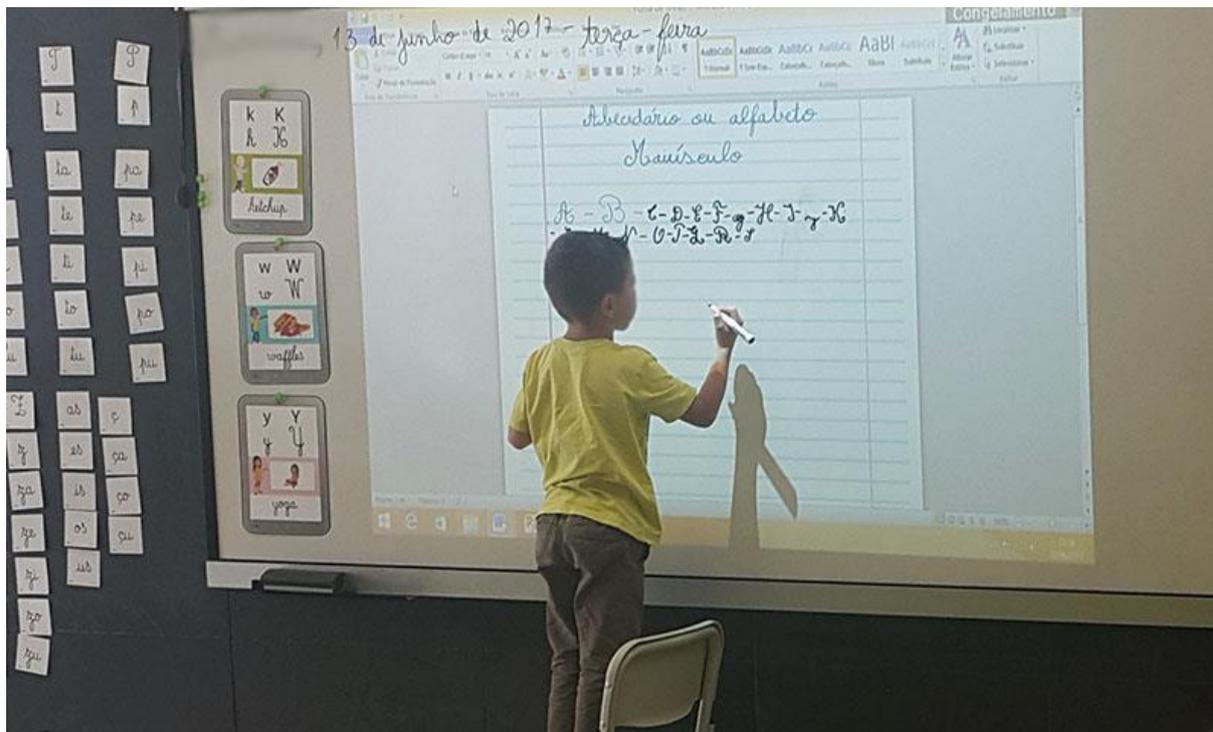


Fonte: Imagem do autor, 2017.

Às 11:50 horas os estudantes ficaram a fazer o alfabeto ilustrado. Gabriel, Francisco, Olívia, Vitória e Yuran recorreram ao mural na parede para fazer as letras cursivas. Mafalda se debruçou sobre a atividade de Beatriz para copiar o que a colega estava fazendo. A seguir, Daniela passou nas carteiras para conferir as atividades. Ela foi até o Pedro e perguntou sobre algumas letras do alfabeto. Daniela chamou Pedro ao quadro e conduziu sua mão pelo “f-g” minúsculo com o marcador.

Ao meio dia a professora apareceu com o Daniel com um casaco do Homem-Aranha do Ivo que “apeteceu” ao Daniel levar para casa. A mãe do Ivo deu falta e pediu pelo casaco a professora. Depois, no caderno de linhas da escola, eles escreveram o alfabeto. Reparei que nesse dia o Tiago veio com a camisola do Bob Esponja (figura 17); Ivo do Homem-Aranha; Francisco do Super Mário; Beatriz da princesa Sofia; e Inês do Mickey.

Figura 17 – Tiago a fazer as atividades do alfabeto ilustrado no quadro interativo.



Fonte: Imagem do autor, 2017.

Quarta, 14 de junho

Às 9 horas percebemos que Daniel estava com varicela. Mafalda assustada veio logo me dizendo. Margarida o levou para ligar para a mãe dele. Com o manual de português já nas mesas das crianças Daniela avistou algo estranho no bolso de Inês enquanto ela se levantava para sentar no lugar do Pedro.

- *Inês: É o telemóvel de brincar.*
- *Daniela: Está avariado isso? Vai ficar na minha mesa. E no intervalo vem buscar.*
- *Inês: Eu brinco na banheira com o telemóvel. – Por isso que certamente ele não funcionava.*

Às 09:50 horas nos demos conta que a Olívia e o Pedro também estavam com varicela. Eles precisaram ir embora. Às 11:40 horas Daniela veio ter comigo e me questionou como faria para entregar os diplomas no final de ano para Daniel, Inês e Pedro, uma vez que, eles ainda não estavam alfabetizados. Isso, porque no final do ano letivo os estudantes ganhariam todos um diploma que resumidamente diria que já se encontravam alfabetizados. Por fim, achou melhor elaborar um certificado igual para todos dizendo que: “No ano letivo de 2016/17

frequentou o 1º ano de escolaridade da Turma A, realizou aprendizagens e demonstrou a sua capacidade e vontade em aprender”.

Meio dia, com o manual de matemática, a professora Daniela explicou sobre as medidas de comprimento e Luísa deu, como exemplo, a distância do tablet para a televisão.

Segunda, 19 de junho

Às 8 horas enquanto passava pelo corredor um menino do pré-escolar entoava: “Essa novinha é terrorista, é especialista” – música do brasileiro Mc Kevinho. Nesse dia haviam somente treze estudantes em sala. Às 10:49 horas a professora conversava com as crianças sobre o incêndio que ocorreu em Pedrogão Grande.

- *Daniela: Já viram a desgraça que aconteceu lá? – Ela fala apoiada nas carteiras da frente segurando as duas mãos ao peito.*

As crianças falam e erguem os dedos. A professora faz som de silêncio com a boca e gesticula para que ergam as mãos. Esse acidente ocorreu no dia 17 de junho, sábado, e foi um dos piores incidentes florestais da história de Portugal com a morte de 64 pessoas.

No retorno do intervalo do almoço as crianças pegaram o manual de matemática em continuação do tema unidades de medida. Um dos alunos, que estava sozinho nas mesas, me disse:

- *Yuran: Professor pode sentar aqui comigo? Não gosto de ficar sozinho.*

Enquanto a professora preenchia fichas no computador as crianças conversavam entre si. Tiago virou-se e apontou o livro de fichas de Ivo e Luísa. Yuran ficou a falar o que os outros colegas estavam a fazer sentado de lado na cadeira. Inês e Sofia brincavam com as mãos. Beatriz e Edgar brincavam com o lápis como se fossem espadas enquanto Beatriz e Afonso os observavam. Matilde e André brincavam com as mãos. Vitória, Luísa, Inês e Sofia brincavam com as mãos de Pikachu. Beatriz e Edgar brincam de Pikachu também.

Esse dia não foi um dia de muitas anotações, até porque percebia nesta altura que as coisas estavam se encaminhando para o final do período letivo, momento de despedida e aliviar um pouco nas atividades. Pela manhã, logo que chegaram, fizeram uma primeira encenação com o professor Jeferson, que era brasileiro, e com a professora Daniela para uma peça que apresentariam naquela sexta, último dia de aulas. Eles ensaiaram muito acanhados, no modo de se expressar, e estavam sendo conduzidos pelo professor. Depois disso, voltamos para a sala. Era curioso observar a relação da Daniela com os alunos, ela tinha um humor muito típico que

envolvia a forma de falar e tratar com eles – sempre com uma mistura de rigidez com um tanto de carinho e cuidado. A professora realmente se preocupava com eles e eles gostavam muito dela, isso era perceptível. Eles gostavam de mim também. Nesse dia tive provas disso quando o André me pediu um abraço na hora do intervalo do almoço – pediu abraço duas vezes! Ele estava sentado à mesa e me disse “Professor vem cá, me dá um abraço?”. Então, dei um abraço nele e ele reiterou: “Me dá mais um abraço?” Eu disse: “Agora vá comer”. O Yuran também, na hora do intervalo, fez cena parecida. Estava na rua e ele veio e me deu um abraço. Eles eram mesmo muito carinhosos. Percebia que estar com eles era bom e sentia que à medida, principalmente dessa última semana para cá, que estava a passar mais tempo com eles, mais me afeiçoava às crianças e às professoras. Esse foi, sem menor dúvida, um dos lugares em Portugal em que me senti mais acolhido, porque realmente as pessoas me tratavam muito bem na escola, me chamavam de professor, me tratavam com respeito. O José mesmo me disse que eu já era de casa. Realmente me sentia em casa e acolhido. Apesar de ter a consciência da minha postura enquanto observador, sabia que era necessário ter esse contato humano, pois estava em um ambiente educativo, eles estavam a ceder espaço para a pesquisa, então me sentia na obrigação de ser gentil e afetuoso com eles também. Reitero ainda toda admiração com a professora Daniela por ela estar a ceder o ambiente de suas aulas. Me sentia um pouco incomodado, às vezes, quando tentava gravar as aulas, todavia, nesse momento da pesquisa, já percebia que ela não se incomodava muito mais, mas nas primeiras vezes que eu a gravava ficava um pouco receosa, porque realmente é muito chato ter alguém a filmar. Por isso, só filmava os episódios que achava que eram estritamente necessários para não tirar a naturalidade da prática pedagógica.

Ainda preciso contar que nesse dia a professora pegou um pouco no pé do Tiago pelo fato dele estar sempre virado, de falar que sabe tudo e na hora de dar respostas acabava por dizer as coisas erradas. Estava todo amuado na hora do intervalo do almoço, conversei com ele, pois não queria comer. Eram hambúrgueres de frango empanado. Então disse:

- *Eu: Você gosta de hambúrguer Tiago?”.*
- *Tiago: Gosto!*
- *Eu: Então faz assim come só o hambúrguer.*

Assim fez e ainda mais: além de ter comido o hambúrguer tomou a sopa e depois já estava mais animado. Outra coisa que me chamou a atenção foi o comportamento do Edgar. Porque ele, principalmente nos intervalos, brincava e brigava com todo mundo, não era muito de obedecer às pessoas além da Daniela. Uma vez, estive com ele no intervalo e ele não me obedeceu, mas com ela ele respeita. Quando ela brigava com ele, em relação a alguma coisa

que andava a aprontar, fazia uma tromba enorme, o olho enchia de água e abaixava a cabeça. No fim das contas dava vontade de rir porque era engraçado. Criança realmente é muito natural naquilo que se propõe.

Quarta, 21 de junho

Pela manhã as crianças estavam com o livro de fichas de estudos do meio. Nisso um dos alunos resolveu fazer um comentário:

- *Yuran: Eu estava a ver televisão e vi amarelos – referindo-se aos chineses e sua cor da pele.*

Inês sentou ao meu lado e a ajudei nas tarefas. Então, pegou uma folha minha e começou a escrever espontaneamente para, em seguida, copiar palavras do mural.

Nesse dia fiz entrevista com a professora Daniela e ela finalizou me contando que uma das alunas já conseguia mandar mensagens de texto pelo celular; que o Ivo já reconhecia o que a mãe escrevia no celular pelo WhatsApp – disse que no começo do ano a mãe fingia que mandava mensagens à professora e conseguia enganar o filho, mas que depois ele já conseguia ler e mexer e aí teve que mandar de verdade e logo depois se desculpar. Falou-me também que alguns deles já tem Facebook. Que a mãe do Daniel o gravou a falar palavrões a vó e postou na rede. Que eles fazem dentro da cultura deles muitas coisas ao mesmo tempo e, por vezes, estão dispersos. Outro ponto interessante da nossa conversa foi sobre o vídeo que gravamos no final do período letivo deles todos lendo uma parte do “Livro com cheiro de Chocolate”, da autora Alice Vieira, na biblioteca. Filmei com o meu telemóvel e salvei no computador da sala. A professa me disse que esse vídeo final seria postado no Facebook da escola para eles se verem e, logo, fazer sentido: para poderem ler coisas na rede, mandarem textos e mensagens.

7.3.1.1 Epílogo

Durante as observações pude perceber o quanto as tecnologias puderam auxiliar na prática pedagógica. O quadro interativo na classe fez com que as aulas fossem mais dinâmicas: a professora ganhava mais tempo ao projetar os manuais na lousa sem precisar escrever no quadro, tinha ao alcance de suas mãos recursos interativos como, por exemplo, histórias em áudio, vídeos, músicas e karaokês, além de conseguir fazer pesquisas on-line de acordo com as curiosidades das crianças. Ademais, as crianças viam no quadro uma cópia fidedigna daquilo

que tinham em seus manuais, portanto, para elas ficava mais claro o que estava representado e o modo como deveria ser feito. Depois, elas ainda podiam corrigir as tarefas no quadro com a caneta por cima da atividade projetada. Percebeu-se com isso que a atenção delas aumentava durante as pesquisas on-line, vídeos e músicas. Não obstante atentamos aqui para o seguinte fato:

É óbvio que algumas novas tecnologias – como vídeo, jogos e telefones celulares – são completamente excluídas da sala de aula [...]. No entanto, mesmo nos casos em que o mesmo meio é usado dentro e fora da sala de aula, como no caso da Internet, a diferença é muito evidente. Como já indiquei, o uso da Internet fora da escola pelos jovens é quase totalmente dominado pelo desejo de comunicação e entretenimento; se encontra incorporado à cultura cotidiana do grupo de pares, além de estar quase inextricavelmente ligado a uma cultura midiática mais ampla que inclui cinema, televisão, música pop e videogames. No entanto, os usos da Internet na escola são extremamente limitados. (BUCKINGHAM, 2008, p. 125)

À vista disso, as tecnologias e as mídias podem ser incorporadas na prática pedagógica para além da melhoria dos processos escolares, das visualizações e descrições dos conteúdos: na compreensão e valorização das culturas das crianças, no desenvolvimento das linguagens, no processo investigativo das informações on-line que envolve a criação de conteúdo e curadoria das informações, na preocupação com os direitos autorais, entre outros tantos aspectos que os meios eletrônicos e digitais possibilitam.

Por fim, destaco a minha felicidade em ter concluído essa primeira parte da pesquisa de campo do doutorado. No meu último dia de observação junto com as crianças fiz a entrevista com a professora Daniela e o professor José. Pude entender melhor a forma com que fui introduzido na escola que, no começo de tudo, um tanto desconfortável para a professora Daniela e para mim.

- *Daniela: Eu no início não percebi muito bem o que tu vinhas fazer, porque o José disse para mim que tu vinhas e só vinha cá estar três dias e só ias assistir a duas horas de português, a duas horas de qualquer coisa e depois duas horas de qualquer coisa. Eu disse “Pronto, ok tudo bem.” Foi me explicado assim. [...] Portanto, tu quando vieste foi nos dito assim “Vem um estagiário que está a tirar um doutoramento, mestrado, uma coisa qualquer, portanto, nós tivemos a falar e achamos que é pra tua sala que devia de vir”. Não me perguntaram “Daniela, aceitas?” [...] Depois, tu vieste e disse “Se fosse possível eu ficar e tal”. Cá pra mim tudo bem. Daniela controla-te tens aqui uma pessoa estranha, não te esticas e tentei me controlar nos primeiros dias, depois quando percebi que realmente tu querias ficar até o finalzinho disse “Opá tô por tudo!” E foi assim.*

- *Eu: Mas isso alterou de alguma forma tua dinâmica com os alunos?*
- *Daniela: Notei neles muito mais agitados, no início, não porque estavam a pensar quem é que tu eras, o que estavas aqui a fazer? Eu disse “Vem cá um professor que vai ver quem se porta mal.” – Enquanto falava se ria. – Ao fim dos quatro dias esqueço, já estava tudo esquecido. Eles estavam controlados, estavam habituados e depois eles vão me conhecendo não é. E depois eles viram que pronto, não é? Podemos, tá tudo.*
- *Eu: E tu se sentiu confortável à medida que o tempo passou, como foi isso pra você?*
- *Daniela: Foi, tá tudo. A gente vem praqui e tenta fazer o melhor que sabe o melhor que pode. Às vezes, podia fazer melhor? Podia. Podia fazer pior? Podia. Olho pra eles e penso se fosse meu filho o que que eu gostava, percebes? E acho que por vezes um professor, eu digo isso muitas vezes ao meu filho “Professora de inglês é muita fixe porque não chateia ninguém e deixa-nos estar à vontade”. Cuidado, professor que não chateia, não quer dizer que seja mal professor, mas cuidado “Professora de português é uma chata está sempre a mandar a ver comigo, sempre a pegar comigo”. Opá, ela é boa pessoa que ela tá preocupada contigo, percebes?*

Os portugueses que convivi costumavam ter um pouco de receio comigo no início. Desse jeito foi com meu orientador de doutoramento português, com o proprietário do apartamento que aluguei e, também com a professora Daniela. Mas depois de um tempo de convívio a confiança estabelecida entre nós era mesmo grande. À vista disso, acabei por me emocionar ao fim dessa experiência devido ao apego com as professoras, em especial a Daniela, e as crianças do primeiro ano. Apesar de estar em um país diferente aquele foi o espaço em que mais me senti acolhido durante toda minha estadia em Portugal, as pessoas realmente me queriam bem e admiravam meu trabalho.

7.3.2 Entre nós, laços, amarrações e desembaraços: de volta ao Brasil

Eu fico com raiva quando minha mãe não deixa eu mexer no celular dela.

Rebeca

Sexta, dia 16 de março

Nesse dia a Marina havia trazido uma flauta de plástico alaranjada. Às 10:20 horas da manhã perguntei se ela sabia tocar e prontamente muito vaidosa veio mostrar para mim e para

turma à frente da sala. De pé, com o uniforme da escola e sandálias no pé, ficou virada pra mim enquanto os colegas a escutavam tocar. Eduardo parecia um pouco espantado e com as duas mãos, com as palmas encostadas uma sobre a outra, apoiadas na boca olhava para mim esperando que esboçasse a minha reação. A melhor amiga de Marina, Alícia, olhava atenta para a amiga. Com as duas mãos na flauta Marina olhava pra o instrumento musical um tanto quanto vesga enquanto soprava com a boca, que dava o ritmo ao som, e os dedos tocavam os buracos da saída de ar para dar o ritmo ao que tocava. Não havia intenção nenhuma que dali partisse um som profissional, era uma brincadeira, porém havia melodia ao tocar. Estávamos todos levando aquele momento a sério.

Sexta, dia 18 de maio

Nesta semana estava com a garganta irritada, rouca, pois, além do frio que costuma fazer esta época do ano, não estava acostumado a ter que falar tanto e as vezes alto com as crianças. Neste dia entrou um estudante novo, o Rafael, e ainda haviam mais dois estudantes na lista de espera a pleitear uma vaga para turma.

Num certo momento da manhã resolvi perguntar para turma quem pesquisava no Google e o que pesquisava. As respostas foram as seguintes:

- *Laura: Bruna viola.*
- *Rebeca: Joguinho do alfabeto.*
- *Heloísa: Joguinho do médico 4º andar.*
- *Rafael: Jogo do Dragon Ball.*
- *Enzo: GTA.*
- *Samuel: Tom o Bandido/Heróis.*
- *Isabella: Larissa Manoela – logo depois dela várias meninas falaram que também gostam.*
- *Catarina: Pesquisa sobre o corpo humano.*
- *Matheus: Minecraft.*
- *Lorena: Fortnite.*

Quarta, dia 22 de agosto

Hoje as crianças falaram espontaneamente sobre o Netflix. Perguntaram se eu tinha Netflix em casa. Então falei que tinha, mas que não usava e elas disseram que algumas delas tem Netflix, até bastantes delas disseram que tem, que assistem. Então, perguntei pro João o que que ele assistia e ele me falou “desenho”.

Terça, 4 de setembro

Nesta semana eles tiveram a oportunidade de trabalhar com sólidos geométricos. Na terça entreguei algumas embalagens de produtos cotidianos para trabalharem em grupo como, por exemplo, uma caixa de pasta de dente, para que eles planificassem e desenhassem as faces sobre uma folha branca de papel, além de entregar imagens impressas planificadas para que eles construíssem sólidos.

Samuel tinha em suas mãos um paralelepípedo e disse que parecia o “joguinho do Minecraft”. Respondi a ele no jogo haviam muitas figuras geométricas e nisso o assunto se alongou sobre outras várias coisas. O Gustavo desenhou um boneco e disse pra mim que era o Jason. O Miguel que estava ao lado resolveu falar da Momo que a princípio eu desconhecia. Então, perguntei o que era essa Momo e ele me respondeu “ela tem os olhos grandes e a boca que vai de um lado até o outro”. Descobri depois que essa personagem de terror estava em efervescência no momento em muitos noticiários por motivos de correntes de WhatsApp. Prontamente respondi aos dois que esse tipo de coisa não era legal pra eles assistirem, pela questão das próprias referências, que isso era assustador e, então, o Miguel disse que não gostava de assistir, mas que as vezes a vó dele colocava para ele ver.

Neste dia o Rafael desenhou dentro das planificações o homem aranha, personagens da Marvel, o Deadpool e veio perguntar para mim se eu já tinha assistido o filme das Tartarugas Ninja 2.

Segunda, 17 de setembro

Logo no começo da aula, como era comum as segundas-feiras, perguntei a eles o que haviam feito no final de semana e assim começamos um diálogo:

- *Marina: Fiquei jogando no celular da minha mãe. É um joguinho que controla com o dedo, tem uma bolinha laranja. O nome é em inglês. Só que esse joguinho é no celular da minha mãe.*
- *Eduardo: Eu baixei um jogo de madeira no meu celular.*

- *Miguel: Meu irmão vai ganhar um iphone 7 e um 6. Só tenho o celular que meu pai comprou.*
- *Rafael: Eu fui ver o filme do Homem Formiga e o Deadpool 2.*

Um tempo depois, já no meio da manhã, cerca de 9:30 horas surgiu mais uma conversa que nos interessa aqui, agora sobre a Novela que passava no SBT:

- *Marina: É um desenho que passa no SBT.*

Em reação a resposta dela a turma logo corrigiu “é uma novela”. Referiam-se a telenovela chamada de “As aventuras de Poliana” – uma história que fala sobre uma menina extrovertida que após um acidente com os pais acaba por ir morar com a severa tia. No meio do assunto Marina quis vir ao centro da sala cantar a música tema da telenovela. A sala estava em formato de semicírculo e sem perceber que estava sendo gravada perguntei:

- *Eu: Como é que é a música da Poliana?*

Enquanto isso a Marina ritmava o som com a boca em onomatopeias que entoavam a melodia da música de abertura da novela. Logo depois ela começou enfim a cantarolar a música.

- *Marina: O meu nome é Poliana. Vem comigo! – Cantava enquanto erguia um dos braços chamando para dança e correndo em círculos continuava: – Vem que te ensino como o mundo é lindo. A diversão é que te chama, o meu nome é Poliana – Marina estava aos giros no meio da sala e acrescentava – vem com a gente, vamos jogar o jogo do contente, a diversão é que te chama, o meu nome é Poliana...*
- *Eu: Eu queria saber quem assiste a Poliana no SBT?*

Alguns levantaram as mãos. O Rafael levantou correndo e veio a frente com o braço erguido e parou ao lado da Marina que também erguia o braço. Conteí onze estudantes. Logo depois ela voltou a ritmar com sons onomatopaicos. Enquanto cantava alguns colegas entoavam a música junto de maneira tímida e outros apenas observavam. O Gustavo não parecia muito animado com a apresentação da colega, ficou deitado sobre a mesa com a cabeça entre os braços para logo depois colocar as mãos sobre os ouvidos.

- *Marina: Tu tava gravando?*
- *Eu: Tava Marina.*

Terça, 18 de setembro

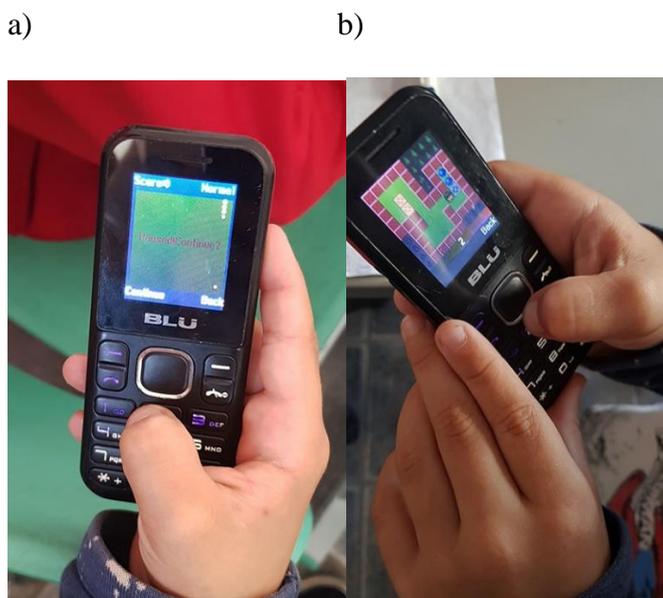
Às nove da manhã Davi resolveu me mostrar o jogo da cobrinha em um celular simples, o famoso “tijolinho”, que tem apenas as configurações básicas do aparelho telefônico e uns poucos jogos.

- *Davi: Tem que pegar aquela bolinha.*
- *Eu: Tem que pegar aquela bolinha? E o que que acontece com a minhoca?*
- *Davi: Ela vai crescendo (figura 18a).*
- *Eu: E tu costuma jogar isso todo dia Davi?*
- *Davi: Até a noite.*
- *Eu: Tu jogas até a noite? E fica quanto tempo jogando esse joguinho?*
- *Davi: Até meia noite.*
- *Eu: Até meia noite? E a tua vó o que que fala?*
- *Davi: Ela fica dormindo.*
- *Eu: Ela fica dormindo, mas ela sabe que tu jogas até tarde? E tu vai dormir mais tarde por causa disso?*
- *Davi: Sim.*
- *Eu: Que coisa mais séria. Fala querido... – Enquanto outra criança se aproximava de mim.*
- *Lucas: Eu também tinha um celular desse só que estourou a pilha.*
- *Eu: E tu jogava também?*
- *Lucas: Jogava.*
- *Eu: Jogava o que?*
- *Lucas: Eu tinha esse jogo.*
- *Davi: Ela tava com três bolinha agora já tá com oito. Lá mostra quanto as bolinha tá – enquanto ele falava apontava o dedo indicador esquerdo para o score e com a mão direita manuseava seu polegar habilidosamente.*
- *Davi: Dá de muda de velocidade.*
- *Eu: E tu joga assim ou joga mais rápido?*
- *Davi: Dá de botar mais rápido assim ó – nisso ele vai até as configurações do jogo no celular e coloca na velocidade mais rápida.*

Logo depois Davi resolve trocar por um outro jogo no celular. Dessa vez é o de um personagem, que só aparece a cabeça, preso em um labirinto (figura 18b).

- *Davi: O outro eu prefiro mais, eu já consegui sessenta e cinco.*
- *Eu: Já conseguisse sessenta e cinco?*
- *Davi: No outro no da cobrinha. Tem que pegar as bolinha daqui até lá.*

Figura 18 – Celular do Davi: a) jogo 1; b) jogo 2.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

As dez horas daquela manhã Enzo, Lucas e Lorena trabalhavam juntos na construção de um castelo. Com o material dourado usaram a base de 1000 peças (cubo) e iam arranjando as outras por cima construindo uma espécie de muralha.

- *Eu: O de vocês vai ser um castelo do Clash Royale é isso Enzo?*
- *Enzo: É – me respondeu quase sem fôlego de tanta concentração que dispunha sobre o manuseio das peças do material dourado (figura 19).*
- *Eu: E como é o castelo do Clash Royale?*
- *Enzo: É um castelo bem alto.*
- *Eu: É um castelo bem alto?*
- *Enzo: É sim.*
- *Eu: E de onde que conhece esse Clash Royale?*
- *Enzo: Eu já joguei.*
- *Eu: Jogasse aonde?*
- *Enzo: Annn... eu já baixei no meu tablet. Eu já joguei lá no meu vô.*

Figura 19 – Construção do castelo.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Logo em seguida...

- *Eu: O que tu falou do Minecraft àquela hora?*
- *Rafael: Eu queria brincar de Minecraft com as pecinhas.*
- *Eu: Pode brincar. E como é que tu brincarias de Minecraft.*
- *Rafael: Eu ia fazer as pernas assim, o corpo assim ó – ele falava isso enquanto ajeitava as peças unitárias do material dourado com o olhar atento e a voz mansa (figura 20).*
- *Eu: Esse é o corpo do boneco? – Falei enquanto apontava para o boneco.*
- *Rafael: As mãos. Pronto ó: a cabeça, as mãos e... – Não consegui entender a parte final, ele foi baixando o tom de voz até que conseguisse só perceber um murmurinho. Ele apontava para o corpo do boneco formado de oito quadradinhos.*

Figura 20 – Minecraft com o material dourado.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Sexta, 21 de setembro

Às nove horas estava lendo para a turma o livro “Quando eu sinto raiva” de James Misse e, logo após, fiz algumas perguntas:

- *Rebeca: Eu fico com raiva quando minha mãe não deixa eu mexer no celular dela.*
- *Eu: E o que você gosta de fazer no celular dela?*
- *Rebeca: Ver desenho no YouTube?*
- *Eu: Qual desenho?*
- *Rebeca: Desenho das sereias. Da Ariel.*

Terça, 25 de setembro

Por volta de 10:00 horas da manhã Marina resolve me fazer uma consideração:

- *Marina: professor sabia que a Poliana vai se mudar? Passou na propaganda. A tia Luiza na vida real tá grávida.*

Segunda, 01 de outubro

Às vezes, durante as aulas de Educação Física costumava ficar junto a turma para perceber os movimentos deles e também interagir com as crianças. Eles costumavam deixar

algumas coisas suas sobre os bancos que ficavam na parte lateral do pátio como, por exemplo, blusas, bonés, gorros e demais adereços. Nesta manhã, às 9 horas, coloquei um dos bonés de um estudante para trás em minha cabeça enquanto observava a aula. Logo depois da aula a Sophia resolveu vir até mim e falar:

- *Sophia: A Lara disse que é o Lucas Neto.*

Nessa mesma manhã, às 11:30 horas, enquanto conversava com Matheus sobre um desenho que ele fazia:

- *Eu: Que desenho é este Matheus?*
- *Lucas: É daquele filme.*
- *Eu: Qual?*
- *Matheus: Jurassic World.*

Terça, 02 de outubro

Por volta das 10:15 horas da manhã ouvi uma conversa na sala que me chamou atenção.

- *Eu: Quem é a Granny, Catarina?*
- *Catarina: É uma velha que mora numa casa, só que, tem um jogo, esse jogo é de terror.*
- *Eu: Esse jogo é de terror? Vai fazer tua atividade Davi! Hein Gustavo, que história é essa da Granny?*
- *Gustavo: Meu tio tem o jogo da Granny.*
- *Eu: E porque estás falando com o João do Jogo da Granny?*
- *Gustavo: Tem um estilingue... daí eu pego o estilingue.*
- *Eu: Tem estilingue no jogo?*
- *Gustavo: Tem estilingue e espingarda.*
- *Eu: Tu jogas com quem?*
- *Gustavo: Não existe outra pessoa.*
- *Eu: Joga sozinho?*
- *Gustavo: É.*
- *Eu: Quem te mostrou Gustavo? Ninguém te mostrou? E tu joga também João?*
- *João: Eu não! – Falou enfaticamente.*
- *Eu: E tu joga onde?*

- *Gustavo: Na minha casa – enquanto isso Davi gritava pedindo ajuda para fazer a atividade.*
- *Eu: No computador ou no tablet?*
- *Gustavo: No celular.*
- *Eu: No celular de quem?*
- *Gustavo: Meu. Eu tenho celular.*
- *Catarina: A Granny coloca armadilha pra pegar também.*
- *Eu: Armadilha de urso? Vou pesquisar esse jogo depois.*
- *Catarina: A gente vai ver a cara dela.*
- *Gustavo: A cara dela é uma cara de estúpido tem um sangue dentro.*
- *Catarina: A Granny dá pra sair de casa também daí a gente consegue explorar a casa dela.*
- *Gustavo: Não. Quando sai da casa... – Fala incompreensível.*

Gustavo e Catarina continuam falando sobre o jogo de um modo que não dá pra entender.

- *Samuel: A minha TV imita o computador.*
- *Eu: Entendi... e aí o que que tu fazes nessa TV? Tu vês vídeo no YouTube?*
- *Samuel: Sim.*
- *Eu: Que vídeos que tu vês?*
- *Catarina: A minha TV dá pra pegar YouTube e Netflix.*

Quarta, 03 de outubro

As eleições gerais brasileiras em 2018 estavam próximas de ocorrer – marcadas para o dia 7 de outubro. Na escola alguns estudantes traziam santinhos consigo e as conversas sobre os candidatos era inevitável:

- *Eu: De quem é isso aqui? (figura 21)*
- *Davi: Do meu vô.*
- *Eu: O teu vô te deu quantos desses?*
- *Davi: Milhões!*
- *Eu: E ele vai votar no Nazareno Martins?*
- *Davi: Não sei ele não falou.*
- *Rafael: Ele vai! Meu Deus!*
- *Eu: Tu já conhecias isso aqui?*

- *Rafael: Eu sei o Meireles.*
- *Eu: Sabe quem?*
- *Rafael: O Meireles presidente.*
- *Davi: Eu vi o Lula, eu tenho a foto do Lula ele é ladrão – disse conclusivamente Davi em tom de afirmação.*
- *Eu: o Lula é ladrão? – Perguntei em tom de dúvida.*
- *Rafael: Não pode votar no PT! – Respondeu ele enfaticamente.*
- *Davi: Quem que levou uma facada na barriga?*
- *Eu: o Bolsonaro.*

Figura 21 – Santinho que o Davi trouxe na aula.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Terça, 16 de outubro

Era começo da semana de aulas depois de um longo feriado com a passagem do dia das crianças e do dia dos professores. Perguntei logo no início da aula aos estudantes o que haviam feito nesse intervalo de tempo:

- *Eu: O que fez no dia das crianças?*
- *Alícia: Ganhei uma sapatilha da Ladybug.*
- *Rafael: Fui assistir Venom e brinquei de Nerf. Vi o desenho da Tartaruga Ninja.*
- *Antônia: Li meu livro – referindo-se ao da Mônica – e quebra cabeça também.*

Enquanto a turma conversava sobre o feriado Gustavo e Miguel ficavam falando do Animatronics e fazendo desenhos no papel. Após isso vi alguns cartões de papel recortados em formato de bola na mesa da Alícia.

- *Eu: Isso aqui é do calçado da Ladybug? O que que representa cada um? Fala pra mim de novo (figura 22).*
- *Alícia: Esse aqui é ajudar, conversar, vai dar tudo certo...*
- *Eu: O verde vai dar tudo certo...*
- *Alícia: E o rosa não me lembro.*
- *Melissa: Eu sei – respondeu ela prontamente.*
- *Eu: Fala Melissa.*
- *Melissa: O rosa é apaixonado.*
- *Eu: e pra que que serve isso? A Ladybug usa isso no desenho? – Perguntei ainda sem entender.*
- *Alícia: Só o vermelho.*
- *Eu: Tu ganhaste no dia das crianças?*
- *Alícia: Ganhei.*
- *Eu: E cadê teu calçado? Não viesse com ele? – Perguntei curioso e ainda acrescentei:
– É um tênis, uma bota, uma sandália?*
- *Alícia: É uma sandália. Pra botar na rua.*
- *Eu: Ahh entendi – respondi já satisfeito com a explicação das meninas.*

Figura 22 – Cartões da Ladybug.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Logo depois dessa conversa, a faltar dez minutos para as 9 horas Rafael me fez uma pergunta entusiasmado:

- *Rafael: Professor sabia que eu já vi o novo episódio do Ben 10? Tinha um monte de aliens com raios azuis. O braço tem poder de bater no chão e fazer raio elétrico, a bola de canhão espetar nas suas costas e os cones sai para fora. Veio esse cara novo azul com poder de raios.*
- *Davi: E tem o XLR8. Ele corre bem rápido.*
- *Rafael: Eu já falei isso pra ele.*

Terça, 23 de outubro

Estávamos no intervalo do lanche. A Professora Flávia gostava as vezes de sentar perto das crianças, em um banco que ficava recostado na parede da parte coberta, e cantarolar algumas coisas junto com eles. Neste dia Rafael resolveu apresentar uma música, chamada “Não deixo não³” de Davi e Fernando, e cantou da seguinte forma:

- *Rafael: Ela me fez comprar um carro logo que eu amava meu cavalo. – Cantava ele com palavras alongadas e ritmadas, a voz um pouco grave a imitar as entonações que os cantores faziam na canção original e seguia: – Ela me fez vender meu gato pra – nesta parte ele embolou as palavras de modo que ficasse incompreensível perceber o que falava – fechado. Me deu um tênis de presente, falou que a modia não combina mais com a gente, mas que menina indecente, daí não aguentei falei o que coração sente: vá pro inferno com seu amor, deixa de ser peão – novamente incompreensível – , meu violão não deixo não, não deixo não... – Com o fim do que sabia cantar e então retrucou: – Daí é assim só.*

A canção original para efeito de comparação é a seguinte:

*Ela me fez comprar um carro
Logo eu que amava meu cavalo
Ela me fez vender meu gado
Pra morar num condomínio fechado*

*Me deu um tênis de presente
Falou que a botina*

³ Davi e Fernando - Não Deixo Não (ao vivo) ft. Loubet. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QIzVVUv8g20>> Acessos em 04 jun. 2019.

*Não combina mais com a gente
Mas que menina indecente
Ai não aguentei, falei
O que o coração sente*

Vai pro inferno, com o seu amor

*Deixar de ser peão de ouvir modão
Meu violão, não deixo não, não deixo não
Largar o meu chapéu, pra usar gel
Meu Deus do céu não deixo não
Não tem amor que cure isso não*

Segunda, 29 de outubro

Eram 08:20 da manhã e nossa conversa ocorria em torno dos desenhos e animações favoritas das crianças.

- *Eu: Ô gente – falava em tom firme para organizar a fala das crianças –, quem mais, levanta a mão pra falar, quem assiste animação e que tipo de animação? Calma pra falar.*
- *Alícia: Dora aventureira.*
- *Eu: Quem mais assiste? Vou chegar mais perto porque quero ouvir vocês no gravador. O que mais?*
- *Enzo: Hora da aventura.*
- *Rafael: Dragon Ball e Ben 10.*
- *Eu: Fala Miguel.*
- *Miguel: Kick Buttowski.*
- *Eu: O que? – Exclamei sem entender.*
- *Miguel: Kick Buttowski.*
- *Eu: Que animação é essa?*
- *Miguel: Aiihhh Mad Max é muito legal! – Exclamou ele entusiasmado sem dar muita atenção a minha pergunta.*
- *Rafael: Novo episódio do Ben 10.*
- *Eu: Fala Antônia.*
- *Antônia: Patati Patatá.*
- *Rebeca: Eu assisto Ladybug e Cat Noir.*
- *Lara: Os Titãs.*

- *Melissa: Lady Bug.*
- *Matheus: O Homem-Aranha.*
- *Davi: Super Sayajin.*
- *Eloá: Mickey.*
- *Eu: Vocês já fizeram alguma animação na vida?*
- *Turma: Não!*
- *Eu: Acho que nunca né? – Interroguei eles sobre suas motivações já a pensar no que desenvolveria mais a frente pedagogicamente.*

Entre as muitas falas ainda ouvi sobre Frozen e Minecraft. Às 10 horas a Lara fez um comentário para mim:

- *Lara: Professor gostei do teu cabelo parece o Lucas Neto – tudo isso porque havia colorido meu cabelo de azul.*

Terça, 30 de outubro

Nesse dia logo no início da manhã a Lara veio me contar uma coisa:

- *Lara: Eu fiz coisa errada em casa... – disse ela encabulada.*
- *Eu: O que?*
- *Lara: Instalei um jogo no meu tablet. Minha mãe desinstalou.*
- *Eu: Que jogo?*
- *Lara: Um jogo do carro. Eu bato na grama e aí a polícia me dá uma multa.*

Quinta, 01 de novembro

Era final da manhã, as crianças estavam em equipes de quatro a desenhar, e faltavam poucos minutos para irem embora. Passeava pela sala a observar os desenhos quando o do Matheus me chamou atenção pela riqueza de detalhes e por ter usado quatro folhas de papel A4 para representá-los:

- *Eu: Ein Matheus, o que aconteceu nessa cena?*
- *Matheus: Aí.*
- *Eu: Mostra pra mim e explica.*

- *Matheus: Eles estavam passeando dentro da atmosfera daí que chegou os dinossauro. E tavam tentando comer os humanos.*
- *Eu: Eles estavam dentro daquela bola?*
- *Matheus: Aham. Daí chegou o helicóptero e colocou barulho pra eles ouvir e eles foram embora.*
- *Eu: E aí? – Perguntei interessado em saber a continuação da história.*
- *Matheus: E daí eles foram ver aonde os menino tavam. Só que eles não acharam. Eles fugiram os meninos. Esse daqui colocou uma cadeira pra pegar o dente, pra ver qual dinossauro que era. E daí eles não perceberam que tava no ninho de dinossauro. E daí eles chegaram nos dinossauros.*
- *Eu: Qual é a outra? Essa Matheus – perguntei ingenuamente a pensar que se tratava de outra história.*
- *Matheus: Não, aí é o fim e daí eles correram e acharam o T-Rex foi atrás. Esse daqui era o guardinha que tava atirando pra proteger eles e daí esse daqui era o dinossauro. Esse dinossauro voador foi pegar o guardinha e daí se jogou no guardinha e pegou de volta né. E daí eles subiram arrumaram o controle do parque e depois pegaram, montaram em cima desse dinossauro e foram.*
- *Eu: E é até o final do filme? – Falei por saber que se tratava de uma representação do filme Jurassic Park: o parque dos dinossauros (figura 23).*
- *Matheus: É. E daí eles chegaram e daí o guardinha chegou aqui e caiu aqui e daí começou a atirar nos dois. Colocou um chapéu que tinha uma metralhadora e atirou e os dinossauros morreram e fim.*

Figura 23 – Sequência de desenhos do filme *Jurassic Park*.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Logo depois, vi ao fundo da sala, que Eloá, Sophia, Catarina e Eduardo dançavam em roda. Nos movimentos que faziam de repente soltavam as mãos e davam uma “sarrada” no ar. Todos riam muito, mas sem dúvida a Sophia era a que mais parecia se divertir. Ao terminarem a primeira sequência da brincadeira caíram na gargalhada.

- *Eloá: Vai de novo! – A querer repetir a dança outra vez.*
- *Todos em coro: 1, 2, 3 e já!*

O movimento do pulo era bastante desengonçado, erguiam os joelhos de encontro ao abdômen. A “sarrada” é uma linguagem do funk nacional que quer dizer esfregar ou roçar.

Segunda, 05 de novembro

Era início da manhã e Davi trouxe um Iphone 4 para a escola (figura 24). Me aproximei para saber mais sobre o que estava fazendo no celular. Ele logo me mostrou orgulhoso o aparelho e colocou a senha de desbloqueio na tela.

- *Davi: A senha é assim ó – enquanto colocava a senha no ecrã do aparelho.*
- *Eu: Do teu Iphone 4.*
- *Davi: Tem a foto – passava o dedo pelo ecrã da agenda do celular.*
- *Eu: Tá. E tu ganhou esse celular de quem?*
- *Davi: É meu.*
- *Eu: É teu? E tu ganhou esse celular de quem?*
- *Davi: Minha vó comprou.*
- *Eu: E funciona?*
- *Davi: Tem WhatsApp – falava com o dedo polegar direito a indicar o ícone e o resto da mão na parte de trás do aparelho.*
- *Eu: E tu o usas pra que?*
- *Davi: Pra abrir é...*
- *Eu: Tu tens Facebook? – Disse espantado ao ver na tela o ícone do aplicativo.*
- *Davi: Tenho.*
- *Eu: Tens? Deixa-me ver.*

Figura 24 – Celular do Davi.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

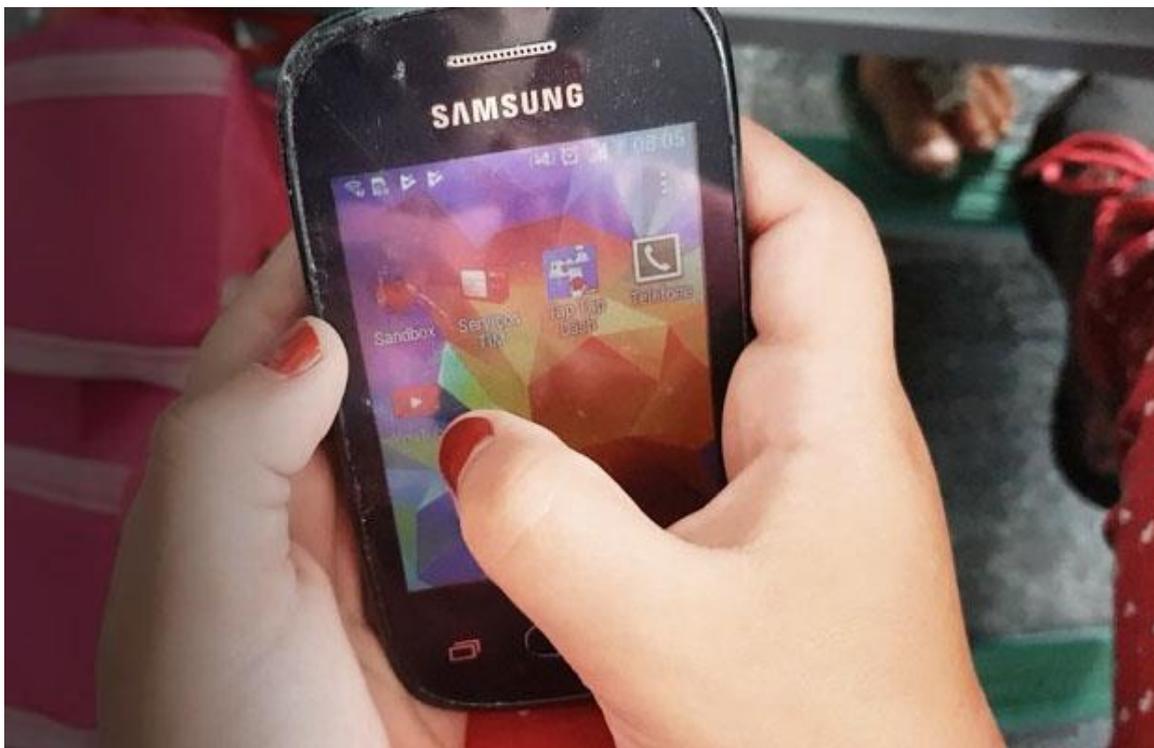
Nisso ele repousa o dedo sobre o ícone do WhatsApp e abre a agenda do WhatsApp para uma “Nova conversa”. Nisso eu o contestei:

- *Eu: Tá, mas isso é uma agenda.*
- *Davi: Não é agenda – disse enquanto escorria os dedos pelos contatos do WhatsApp.*
- *Eu: Isso aí é agenda de telefone – falei em tom afirmativo.*
- *Davi: Eu tinha outra bem aqui, só que não está dando mais – ele clicou em um contato, mas como não tinha conexão de internet ficou carregando – só aqui dá – disse ele voltando para os contatos da agenda do WhatsApp.*
- *Alícia: Ele tem chip? – Disse ela ao se intrometer na conversa.*
- *Davi: Tenho.*
- *Alícia: Eu não tenho o meu. O meu é desse tamanho – disse ela fazendo com as mãos o tamanho do seu aparelho.*
- *Eu: O que que é desse tamanho? – Falei sem entender muito bem ao que se referia.*
- *Alícia: Meu celular.*
- *Eu: E funciona também? E tu usas pra que?*
- *Alícia: Um monte de coisa.*
- *Eu: Um monte de coisa o que?*
- *Alícia: Não sei – afirmou ela me olhando atentamente, com as duas mãos no bolso do moletom, enquanto se ria ao falar.*

Com isso, Alícia foi até sua bolsa e pegou seu celular da Samsung (figura 25).

- *Eu: Mostra pra mim.*
- *Alícia: É... tentar ligar que eu não consigo. – Falava enquanto desbloqueava a tela do aparelho. – Jogar meu jogo favorito. Tô tentando botar o negócio aqui da minha mãe da Netflix. E eu jogo esse joguinho aqui – enquanto apontava o dedo para os ícones dos aplicativos.*
- *Eu: Deixa eu ver.*
- *Alícia: Esses dois. Esse e esse – apontando para os aplicativos Sandbox e Tap Tap Dash – e olho no YouTube.*

Figura 25 – Celular da Alícia.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Segunda, 26 de novembro

A semana começou e com ela as histórias em quadrinhos. O objetivo era fazer com que os alunos percebessem a linguagem nesse gênero textual: a estrutura usada, as falas dos personagens, a pontuação do discurso direto, entre outras coisas. As 09:40 horas uma aluna fez a seguinte pergunta, com um dos gibis que havia entregue nas mãos:

- *Sophia: Professor todos livros tem atividade? – Ao se referir de algumas atividades de preencher colunas, ligar pontos, labirintos, entre outras, que tem em alguns gibis.*

Enquanto isso Mariana ficou interessada no informe publicitário, com propaganda de materiais escolares, e veio me mostrar:

- *Sophia: Gostei desse. Tá na moda. – Ao se referir a uma propaganda de roupas.*
- *Mariana: Professor é o meu computador! – Mariana estava a colocar o livreto na vertical em um faz de conta. – Não tá pegando, tá sem pilha.*
- *Eu: E o que está fazendo?*
- *Mariana: Jogando. Eu tô montando um quebra-cabeça.*

Logo após vi que Rafael estava desenhando o Ben 10. Isso era reiterado: era difícil haver uma manhã em que ele não desenhasse algum de seus personagens favoritos. No final da manhã, assim que o sinal da escola deu o aviso para as crianças irem embora, enquanto ajeitava minhas coisas, dois alunos vieram conversar comigo:

- *Gustavo: O professor já viu o filme do Jason? Sabia que o GTA dá pra jogar on-line? Aí tem um cara atirando com uma bazuca.*
- *Eduardo: É O GTA 5 né?*
- *Gustavo: E ele atira nos cara só pra gente explodir junto.*

Quinta, 06 de dezembro

No último dia de aula a Alícia pediu, de manhã cedo, que a ajudasse a fazer uma maçã igual ao do celular do Davi. O menino havia ganhado um Iphone 4 branco e ela queria montar um celular igual. Nisso ela se juntou com a Marina e ficaram as duas a fazer celulares de papel onde as interfaces tinham os aplicativos detalhados (figura 26). Então, perguntei para a Marina sobre o desenho da tela que ela havia feito, para que entendesse melhor de onde ela tinha obtido aquelas informações, e ela não soube me responder. Neste dia ficaram mais livres com brinquedos e livros em que podiam brincar e interagir. Não contente o Davi ficou perto de mim com o meu celular em suas mãos a procura de desenhos de personagens para desenhar. No histórico da internet ficou o seguinte de acordo com as buscas dele no navegador: Aliens do Ben 10, Ben 10, Hulk, como desenhar os Aliens, Vingadores, como desenhar a Tartaruga Ninja, como desenhar o novo ultra Aliem do Ben 10 e como desenhar todos os Aliens do Ben 10. Ele ficou nisso a manhã inteira. Teve um momento que o Eduardo sentou do seu lado e trouxe o boneco do Hulk, que eles estavam brincando. Ele também quis desenhar um pouco, porém logo depois saiu.

Figura 26 – Desenho que as meninas fizeram do celular do Davi.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

7.3.2.1 Epílogo

Nos diálogos com as crianças foi possível verificar que os jogos apareceram nas conversas com maior frequência nos discursos, entre os mais citados, o Minecraft e o GTA. Os desenhos animados aparecem seguidos de filmes. O celular é um dispositivo utilizado pelas crianças para jogar, de modo que, alguns desses jogos ou personagens remetem ao mundo do terror como a Granny e a Momo e outros são para passatempo (encaixe de blocos). Em conversa com a Flávia sobre as referências de tecnologias e mídias que as crianças da nossa turma nos trouxeram durante o ano letivo ela chegou a essas mesmas conclusões.

- *Flávia: Das brincadeira eu vejo que eles trazem muito jogos violentos, né? Porque, às vezes, é o que mais interessa eles, porque são jogos agitados, são jogos de matar, de monstro, disso e como eles têm esse livre acesso não tem quem pode esses conteúdos inadequados, né? Então eles trazem nos desenhos, nas falas, nas brincadeiras de lutinha, de monstrinho, disso, daquilo lá. Nessa parte eu acho que não tá sendo bem aproveitado. Em relação a esses jogos que são acima da idade deles, né? Que são jogos muito violentos e eles têm esse acesso, eles conseguem jogar e é muito fácil, né? Porque tem, há uns meses atrás, tinha o jogo da baleia azul que as crianças todas tinham acesso e a gente nem sabia direito o que era. Elas já sabiam como funcionava, qual era as regras, né? Então assim eles têm esse livre acesso, na verdade, também tem seu lado que prejudica elas, né? E como não têm essa poda acontece de terem conteúdos inadequados, né?*

Os alunos acessam os mais variados conteúdos em celulares, tablets e computadores, de modo que, nos preocupou em relação àqueles que são inapropriados para a faixa etária deles. Por poderem falar abertamente durante as aulas ficou evidente que em casa, alguns responsáveis, não tem controle daquilo que as crianças pequenas jogam, assistem e interagem ou, se têm controle, não dão conta da sua responsabilidade enquanto adultos dos conteúdos e possíveis ameaças.

A maioria dos factos praticados no mundo digital que colocam em perigo as crianças e jovens em virtude de relações interpessoais podem ser praticados fora desse meio. Por outro lado, alguns dos factos que vitimizam crianças e jovens no mundo real resultam de atos preparatórios ou de atos de execução praticados no meio digital. Quer num caso, quer noutro, os factos ilícitos são facilitados, frequentemente, pelo comportamento dos menores na rede e pelo conhecimento de dados pessoais por eles disponibilizados voluntária ou involuntariamente naquele espaço. (LOURENÇO, 2019, p.27)

Portanto, cabe a sociedade como um todo, por conta da liberdade de pensamento e expressão, o direito de que as crianças sejam educadas para assumirem as responsabilidades de suas vidas em um clima de segurança e positividade. Ademais, as crianças se interessam pelos motivos publicitários e de consumo que envolvem a cultura digital e seus personagens. Por exemplo, a fala da Sophia daquilo que “está na moda”; o envolvimento delas com álbuns de figurinhas do Pokémon; do spinner; estojos, mochilas, adesivos, blusas, casacos e bonés dos mais variados personagens e motivos; a máscara da banda de K-pop do BTS da Alícia; os brinquedos: super-heróis, fadas, princesas, a Ladybug da Rebeca, os NERF do Enzo e Gustavo, o Ben 10 do Rafael, e assim por diante. Isso faz com que esses acessórios e brinquedos façam parte do cotidiano escolar dessas crianças que levam consigo particularidades do seu universo cultural. Vale citar ainda que nas conversas Miguel, Davi, Alícia e Marina souberam discriminar a marca dos celulares em suas indagações. Isto posto, o que se percebe é que a convergência dos meios também corrobora para os imperativos comerciais.

[...] O "marketing integrado" é agora a norma: os programas de televisão, por exemplo, estão ligados a filmes, livros, quadrinhos, videogames, brinquedos, roupas e outras mercadorias. A cultura infantil de mídia não está somente vinculada a um meio específico: cruza as fronteiras entre textos e entre as formas tradicionais de mídia, por exemplo, nos casos óbvios de fenômenos como "Tartarugas Ninja", "Power Rangers" e, mais recentemente, "Pokémon". Nesse processo de cruzamento, a identidade do texto "original", às vezes, está longe de ser clara: esses produtos são empacotados e vendidos como fenômenos integrados, em vez de se apresentarem como um texto que aparece em primeiro lugar, acompanhado por produtos derivados que o seguem. E esse fenômeno não se restringe a empresas exclusivamente "comerciais", como ilustram os sucessos de "Vila Sésamo" e "Teletubbies", produções de televisão pública da BBC. (BUCKINGHAM, 2008, tradução nossa, p.110)

Nesta correlação, entram os videogames que envolvem um alto nível de interatividade não somente textual, mas também a comunicação quando as crianças se movem de uma forma cultural para outra, como nas séries de televisão para cartões comerciais, que passam por livros e brinquedos (BUCKINGHAM, 2008). Com essas constatações não se pretende colocar aqui as mídias como vilãs para as crianças, pois é preciso pensar nelas em todas suas potencialidades como repertório cultural em sua educação. Portanto, não cabe apenas defender as crianças das influências das mídias ou tentar convencê-las a se adequar ao que o professor achar melhor enquanto consciência crítica, mas em ampliar a participação ativa e informada das crianças sobre a cultura das mídias que as cercam (BUCKINGHAM, 2007a).

7.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Aprender a ler, a escrever e a pintar. Falar inglês. Aprender a contar os números e o alfabeto. Aprender a escrever todos os nomes. Aprender a amarrar os cadarços. Aprender as letras que começam os animais. Contar as horas no relógio. (Texto coletivo sobre as expectativas para o ano escolar produzido no dia 16 de fevereiro de 2018)

A experiência que tive durante os primeiros contatos com a alfabetização nos anos iniciais me motivou a continuar. Começou no estágio enquanto cursava a graduação em pedagogia, que se estendeu para o trabalho final de curso, e depois para esta tese. Pude entender o quão desafiador é a tarefa de alfabetizar para os professores, uma vez que, se deparam com inúmeros desafios em seu cotidiano. Atualmente as crianças ingressam aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental e nós precisamos estar atentos a práticas que garantam o exercício pleno da infância na escola. Ademais, não podemos esquecer que com a atual gestão do Ministério da Educação brasileiro ocorrem graves falhas técnicas, decorridas da falta de conhecimento da área onde orientam a alfabetização a um tipo de método específico, desconsideram a complexidade e a diversidade do ato alfabetizador, marginalizam o estudante com menor condição econômica e tornam precário o trabalho pedagógico.

No decorrer da descrição da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) coloco-me como autor e personagem num movimento dialético. Em certos momentos estou a margem de mim mesmo no sentido expresso por Bakhtin (2011, p. 13) sob condição de “completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento: ele deve tornar-se um *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo

com os olhos do outro [...]”. Noutros perco a distância e a “diretriz volitivo-emocional e concreta e a posição ético-cognitiva da personagem no mundo têm tamanha autoridade” (BAKHTIN, 2011, p. 15) sobre mim que percebo o mundo enquanto sujeito que efetivamente vivenciou os acontecimentos apenas dentro deles. Isso justifica, portanto, o acontecimento estético que só acontece na presença dos meus dois participantes e o acontecimento ético que o substitui, dialeticamente, nas confissões e relatos.

O relato do (trans)vivido em uma turma de primeiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi resultado do trabalho de um ano letivo que envolveu muita dedicação e perseverança para poder concatenar os conhecimentos oriundos da Pedagogia em concomitância com os da Educomunicação. Envolveu um processo reflexivo de análise daquilo que estava fazendo, de descoberta enquanto professor alfabetizador, de entendimento das limitações e possibilidades da escola, de compreensão dos anseios dos pais/responsáveis e de tantos outros fatores. Todavia, devo advertir que enquanto professor iniciante sempre questionava profundamente meu trabalho pedagógico. Algumas situações vivenciadas na escola me fizeram retornar à casa pensativo e acordar no outro dia disposto a mudar, sem falar das noites de insônia resultantes das preocupações com o bem-estar dos estudantes e o meu. Isso remete ao que McLaren (1997, p.49) fala sobre sua experiência enquanto professor iniciante a qual me identifico:

[...] na perspectiva de um teórico crítico, sou confrontado com minhas próprias fraquezas ideológicas e pedagógicas; ela me coloca face a face com minha própria situação como um jovem professor que nos discursos que inconscientemente atuaram contra minha própria intenção emancipatória. É doloroso para mim ler muitas destas histórias, porque reconheço que não estava imune a muitas das críticas que eu agora faço as práticas injustas de escolarização [...] Naturalmente, não quero condenar todos os meus esforços, muitos dos quais tentaram desafiar (apesar do limitado sucesso) as práticas sociais e socioculturais existentes [...] (MCLAREN, 1997, p.44)

Apresento no texto as experiências que foram mais significativas durante o ano e peço para que os leitores sejam compreensivos com o que está descrito e não critiquem de modo irrestrito meus esforços.

7.4.1 Primeiras (im)pressões

Acredito no ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade. Com isso, estava motivado a lecionar, enquanto primeira experiência na figura de professor regente, em uma escola que fizesse jus a esses princípios. A oportunidade de trabalhar no município da

Palhoça foi motivante por ser um município que já morava há dez anos e por ter tido minhas primeiras experiências de estágio na educação infantil e anos iniciais. No processo seletivo para substituto, para minha surpresa, fiquei entre os primeiros colocados e resolvi escolher uma escola que ficasse perto da minha casa. Não era a mesma escola do estágio, tratava-se de uma instituição menor, com menos estudantes e mais perto de casa – ia e voltava do trabalho a pé pelas manhãs.

Os estudantes iam ter seu primeiro dia de aula somente em 15 de fevereiro de 2018, contudo, nós já começamos a trabalhar no dia 8, ou seja, uma semana antes. Nesse período organizamos a sala, preparamos os materiais e realizamos o planejamento semanal e anual. A escola entregou para os professores um modelo de planejamento e os conteúdos de: língua portuguesa; matemática; história; ciências; geografia; e ensino religioso.

A sala de aula estava com os materiais todos dispostos no centro da sala, havia traços da tinta bege antiga ao lado do quadro branco, fibras de pó no encontro da parede com o teto e um outro tanto de poeira noutros lugares (figura 27). Uma das primeiras coisas que pensei, apesar da escola não ter verbas para isso, foi pintar a sala com tinta branca, para deixar o espaço mais limpo e atrativo para as crianças.

Figura 27 – Sala de aula no primeiro dia na escola.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Não obstante, minha empolgação em querer pintar a sala, não sabia que havia um plano traçado pelos professores efetivos na decoração das salas para tapar a tinta antiga – cobrir com TNT (material ecológico) e cola quente. Ajudei a professora do vespertino a decorar a sala com o que ela tinha de material, já reservado do ano anterior, e dentro da proposta pedagógica dela. Ao longo do ano escolar me adaptei ao espaço que já estava planejado. A lateral do quadro, a porta e o mural dos aniversariantes foram cobertos com TNT vermelho e neles foram colados o motivo “Mickey e Minnie”.

A decoração da professora causou um tanto de desconforto, posto que, tive que conviver com aqueles personagens estadunidenses o resto do ano. A criação de um espaço fixo, decorado imutavelmente, com figuras que não consideram o repertório cultural das turmas das crianças, que mudam todo o ano, e de sua localidade revelam uma prática pedagógica estanque no tempo. Ademais, a divisão de gênero dos personagens, o que é de menino e o que é de menina, só reforça estereótipos e não colabora no debate da igualdade de gênero e diversidade. Na porta foram coladas flores e um letreiro com “Bem-vindos”.

Para os meus estudantes, apesar de toda aquela decoração colada com cola quente no TNT, preparei um motivo de boas-vindas com animais marinhos típicos da região que remetessem ao município de Palhoça que tem como tema institucional “bela por natureza”.

No primeiro dia de aula (15 de fevereiro) alguns pais/responsáveis me disseram: “Ele não foi a pré-escola. É o primeiro dia que vem a escola”; “Ela não sabe ler, nem escrever. Está super nervosa”. Nisso já é possível perceber as expectativas por parte dos responsáveis e das crianças pelo o que esperam na jornada escolar. Aproveitamos para escrever no quadro um texto coletivo sobre as “expectativas para o ano escolar” e nele os estudantes relataram que querem aprender a ler, a escrever, a pintar, a falar inglês, a contar os números e horas do relógio, o alfabeto, a escrever todos os nomes, as letras que começam os animais e a amarrar os cadarços. Algumas crianças animadas com o que gostariam de aprender levantaram a mão e uma delas disse “Eu sei uma palavra em inglês: I love you baby!”, outra disparou “Quero aprender a tirar cera do ouvido”, no mesmo caminho o colega proferiu “Tirar a barba!”, e por fim, outro pronunciou “Fazer pão”.

Foi possível perceber durante o ano que as crianças que haviam participado da pré-escola já haviam tido contato com materiais como, por exemplo, tesoura, cola, lápis, borracha, entre outros, o que facilitou nas primeiras atividades que envolviam psicomotricidade e, também, no processo de alfabetização, pois algumas já sabiam escrever o nome e diferenciar as letras do alfabeto. Morais (2013) declara que o impacto do estatuto social baixo pode ser

diminuído com o ingresso na pré-escola e cita estudos que comprovam esse fato ser, deste modo, um instrumento de redução das desigualdades. Considera ser, portanto, necessário “(1) insistir, na pré-escola, em atividades que estimulem a consciência fonológica de todas as crianças; e (2) conduzir programas de sensibilização e formação junto das famílias de Estatuto Social baixo” (MORAIS, 2013, p.11). No entanto, devo deixar claro que com isso não se defende aqui a alfabetização no período pré-escolar, mas a participação das crianças em ambientes seguros e intencionais de letramento, brincadeira e participação social.

No quinto dia de aula (21 de fevereiro) consegui ter com um pouco mais de segurança, apesar de ainda ser cedo, para avaliar o quanto seria enriquecedor o trabalho docente. Nesse dia a diretora me chamou na sala para conversar comigo sobre o planejamento semanal que havia feito e disse: “seu planejamento está ótimo, bastante detalhado, as atividades muito boas, mas senti falta das atividades”. As atividades condiziam a modelos de exercícios impressos feitos em papel com algo pré-pronto ou pronto para pintar ou escrever – as cartilhas. Deixei claro: “Não trabalho na perspectiva de entregar algo pronto para os estudantes, prefiro construir o material com elas nesta fase, visto que, ainda estão em processo inicial de aprendizagem da escrita e leitura”. A utilização de cartilhas na Educação é prática recorrente com os estudantes que estão nos anos iniciais e advém dos chamados métodos tradicionais. Uma das cartilhas famosas na alfabetização e que teve milhares tiragens vendidas no Brasil se chama “Caminho Suave”. Existem três momentos marcantes nos setenta anos de história do material:

O primeiro é caracterizado pelo lançamento da cartilha, considerada inovadora para a época, e por sua inclusão na lista de livros indicados para uso no ensino primário do Estado de São Paulo. Esse período refere-se, portanto, ao final dos anos 40 e aos anos 50 do século XX. O segundo, entre os anos 70 e 90, é marcado pela publicação de grandes tiragens de livros da Editora Caminho Suave em razão, principalmente, de programas de subsídios de livros didáticos do governo federal. Essas políticas alavancaram sobremaneira a produção e a venda dos livros pela referida editora, em especial da cartilha. O terceiro momento, do final dos anos 90, caracteriza-se pela retirada da coleção e da cartilha Caminho Suave do PNLND e pela restrição da utilização de novas edições em escolas que não dependiam de decisões oficiais. (PERES; VAHL; THIE, 2016, p.364)

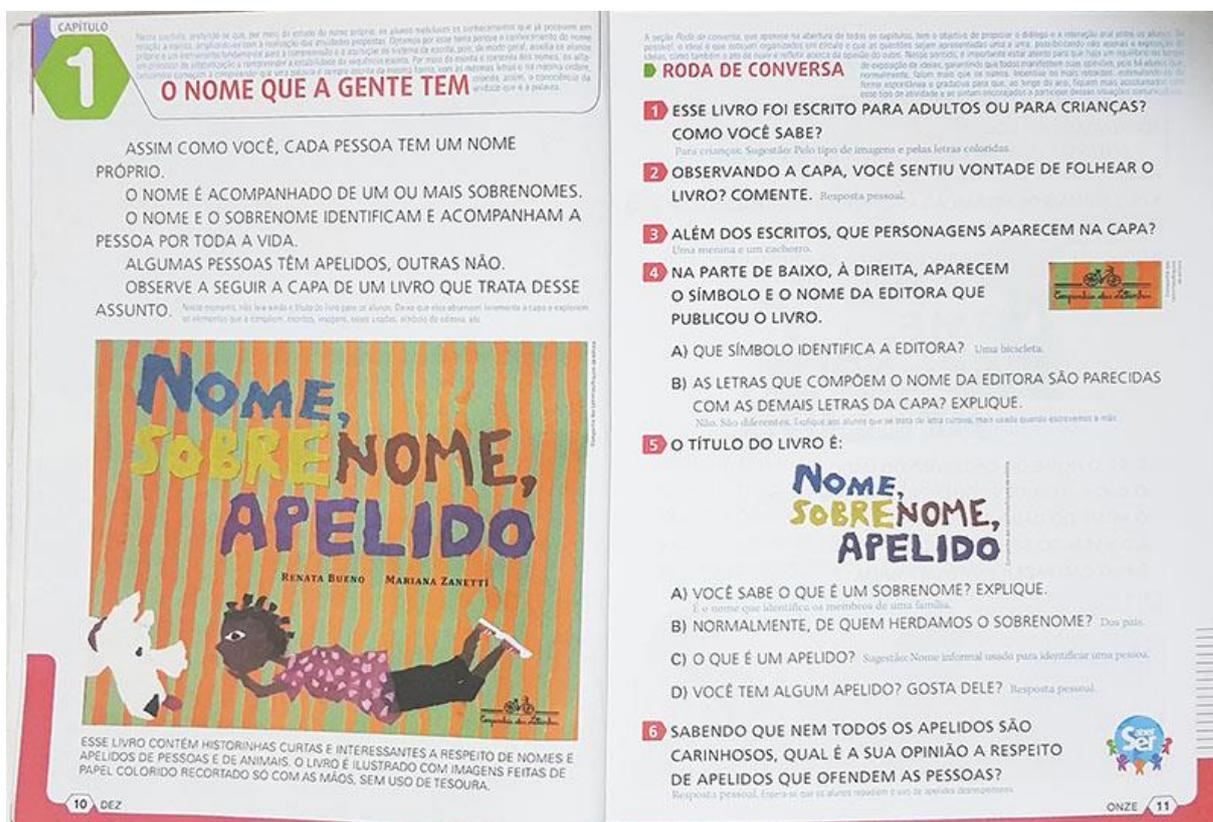
O uso de cartilhas prontas que conduzem à execução de atividades meramente instrumentais, descontextualizadas, na continuidade da ordem alfabética, silábica, produção de palavras e interpretação automatizada de textos em nada colaboram para alfabetização. Segundo Cagliari (2009b) as cartilhas confundem as crianças e esquecem da trama complexa da linguagem e valorizam em demasiado a atividade escrita.

Por trás de toda aparente ordem, esconde-se muita coisa mal compreendida, que irá produzir péssimos frutos nos anos posteriores. No esforço para salvar a ortografia e a

aparência correta da escrita, o método da cartilha destrói a habilidade do aluno de lidar com a linguagem na sua forma plena e natural, como fazia antes, quando apenas falava. O método da cartilha produz cadernos belos, sem erros, porque os alunos só reproduzem o já dominado, e o professor só permite que ali fique registrado o que está certo. Depois, quando os alunos tiverem de escrever espontaneamente, cometerão toda a sorte de erros, mostrando um “desaprendizagem” perigosa. (CAGLIARI, 2009b, p.102)

Pude perceber por meio de avaliação diagnóstica inicial que realizei na segunda, 19 de fevereiro, que todos os alunos se encontravam no nível pré-silábico, de forma que duas alunas ainda inventavam símbolos por não conhecerem as letras convencionais. Portanto, não havia sentido naquele momento entregar algo pronto para elas escreverem ou sublinharem. Outro ponto relatado pela diretora em nossa conversa foi a ausência de atividades para casa. Justifiquei que ainda era muito cedo e que se houvesse de mandar algo para casa seriam coisas bastante simples. Falei também que não iria trabalhar o livro didático por enquanto, uma vez que, havia um nível de complexidade alto já no primeiro capítulo, com textos e atividades que ainda não fariam sentido para eles (figura 28). Com isso, os primeiros meses de aula foram de muito trabalho e organização onde procurei construir diferentes materiais com eles.

Figura 28 – Livro didático de Letramento e Alfabetização.



Fonte: Vasconcelos (2014, p. 10-11).

Na primeira semana de aula construímos os crachás com os nomes dos estudantes. Não entreguei nada feito, como algumas professoras costumam fazer, deixei o material preparado, separado e algumas peças recortadas para que montássemos na aula. Na imagem 29 é possível perceber as crianças tentando achar seus nomes em meio aos nomes dos outros colegas. Ademais, para montarmos os crachás já havíamos feitos os nomes deles com a caixa de letras, massa de modelar, desenhado o nome em folhas com motivo livre, entre outros.

Figura 29 – Alunos a procurar seus nomes no meio dos nomes de outros colegas.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Em uma conversa informal, na sala dos professores, uma professora relatou que trabalhou um ano em uma instituição privada de ensino e que pedagogicamente foi uma das piores experiências que teve. Havia muita cobrança, haviam apostilas para as crianças desde o primeiro ano e que na metade do ano ainda tinham estudantes que não sabiam ler e escrever e ficavam para trás dos outros. O que percebemos com isso foi que algumas crianças que chegam na escola lendo e escrevendo, pois, vivem em ambiente letrado desde cedo, e outras, que não tiveram tal oportunidade e não conseguem avançar nos primeiros meses de aula, ficam na retaguarda da aprendizagem, no encalço dos que aprenderam.

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, revistas, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde

cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação do seu modo de vida e acha muito natural e lógico o que nela se faz. Uma criança que nunca viu um livro em sua casa, nunca viu seus pais lendo jornal ou revista, que muito raramente viu alguém escrevendo, que jamais teve lápis e papel para brincar, ao entrar para a escola sabe que vai encontrar essas coisas lá, mas sua atitude em relação a isso é bem diferente da criança citada no parágrafo anterior. E a maneira como a escola trata da sua adaptação pode lhe trazer apreensões profundas, até mesmo desilusões. (CAGLIARI, 2009a, p.18-19)

Cabe a nós professores consideramos as condições de letramento a que as crianças chegam na escola e permitir que elas possam se desenvolver não uniformemente, mas dentro das potencialidades máximas de suas aprendizagens e expressões. Essas condições precisam ser conhecidas por meio da produção espontânea desde os primeiros dias escolares. À vista disso, os textos verbais e não verbais das crianças nas suas amplas linguagens precisam ser descobertos pelo professor alfabetizador através de desenhos, representações de escrita, apresentações orais, reações no contato com livros, revistas, gibis, desenhos e filmes, entre outros. Não se pode esquecer de conhecer o que as crianças fazem fora da escola, ou seja, quais são os materiais que têm acesso e como é sua cultura no que tange aos momentos de lazer e trabalho, às brincadeiras, entre outros, a levar em conta os dispositivos eletrônicos e digitais e seus usos.

7.4.2 Processo de alfabetização, planejamento e avaliações

O processo de alfabetização das crianças na prática pedagógica ocorreu dentro da concepção sociocultural. Para Vigotski (2008, p. 129-130) devido ao grau do nível de desenvolvimento da criança o auxílio de outra pessoa pode ajudá-la a fazer mais do que faria sozinha:

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. Continua sendo necessário determinar o limiar mínimo em que, digamos, o aprendizado da aritmética possa ter início, uma vez que este exige um grau mínimo de maturidade das funções. Mas devemos considerar, também, o limiar superior; o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado.

Na escola, portanto, os sujeitos do processo de alfabetização tiveram a possibilidade de constituírem-se em processos mediados e participativos de aprendizagem que consideraram o repertório do aluno e do professor no contexto vivido. Isso foi concebido em um ideário emancipatório de comunicação, no qual, fomentou a alteridade e a empatia. Nesta perspectiva, o processo de alfabetização foi entendido como interlocução a partir do reconhecimento da dimensão contemplativa das relações entre os seres humanos, da relação do ser humano consigo mesmo e da relação com o mundo que habita – os alunos relacionaram-se dialogicamente, mediados pelo professor e demais objetos de modo a construir uma rede de valorização e identificação do outro, de proposição de ações interlocutoras. Smolka (2012) afirma que as crianças nesta perspectiva são orientadas a fazer amanhã, sozinhas, o que fazem hoje em cooperação. Assim, a construção do conhecimento na escrita se processou no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses das circunstâncias e políticos, permeados pelos usos, funções e experimentações sociais de linguagem e de interação verbal, pois, o papel do “outro” foi fundamental como constitutivo do conhecimento (SMOLKA, 2012).

À vista disso, a preocupação com os processos de socialização no planejamento e nas práticas foi fundamental. Aliado a isso as crianças podiam transitar livremente pela sala e deveriam respeitar os nossos combinados construídos coletivamente: cuidar do outro; escutar os colegas; manter o espaço organizado; e higiene (figura 30).

Figura 30 – Quadro de combinados com o primeiro ano matutino.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

A prática compreendeu o processo de ensino e de aprendizagem dentro de uma perspectiva discursiva onde as linguagens cumpriam um papel fundamental – de dar o caráter social e cultural a Prática Pedagógica Educomunicativa. Smolka (2012, p.13) argumenta que conceber a alfabetização como processo discursivo se aproxima do letramento e implica em “condições concretas de imersão dos sujeitos no mundo da escrita, das práticas de leitura e escrita em uso e em transformação, incluindo as práticas midiáticas e a informatização”. Nessa proposição são levadas em conta três pontos principais e seus diversos modos de: participação

das crianças na cultura, apropriação da forma escrita da linguagem das crianças e as relações de ensino (SMOLKA, 2012).

A escrita foi tratada como linguagem e não apenas como escrita de letras, combinações de sílabas, composições de frases e textos. Isso ocorreu dentro de um trabalho de produção ativa da criança através da escrita espontânea. Ela foi compreendida com base no conceito de Silva (1991), que afirma que as crianças têm condições de propor a sua própria ortografia para as palavras que desejam escrever, desde que o ambiente que vivam encoraje o uso significativo da escrita, sem medo de errar, estimulando-a a refletir sobre os usos que pode dela fazer na sociedade. No entanto, seguindo o pensamento de Weisz (2006), deve-se ter cuidado para que este conceito não caminhe em direção a uma onda de práticas pedagógicas espontaneístas. Portanto, o planejamento das situações de ensino e de aprendizagem deve acontecer de maneira a envolver este conceito, que necessita ser pensado pelos professores em meio a outras diversas possibilidades pedagógicas de alfabetização, de modo a haver uma articulação entre elas. É o professor também ativo na sua prática. Dessa forma, ocorre dentro de uma pedagogia relacional que considera a prática pedagógica como sendo permeada por diferentes sujeitos que interagem no espaço (BARBOSA, 2009).

Partindo das expectativas das crianças, a escola pode discutir com elas outros aspectos da escrita que talvez elas não tenham visto ou em que nem sequer pensaram. Escrever é também uma forma de expressão artística e até um passatempo. As crianças podem ficar muito motivadas para escrever; por um lado, se elas não tiverem uma motivação real, poderá ser inútil mostrar-lhe toda a parafernália de letras e rabiscos própria da alfabetização. Isso vale também para atividades de escrita ao longo das outras séries. Muitos alunos têm de escrever redações sobre temas absurdos, como “A fazenda da vovó”, “Pingo d’água” e outros; na maioria dos casos não conseguem a chance real, na escola, de escrever o que gostariam e da forma como gostariam. Para minha surpresa, ao deixar as crianças escreverem textos espontâneos, pude observar que elas se preocupam em expor conceitos muito pessoais, como uma visão do mundo, da vida, de maneira objetiva e direta ou através de uma fantasia semelhante à dos contos de fada. A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional. (CAGLIARI, 2009, p. 87)

Além dos textos espontâneos possibilitarem cenários reais, contextualizados e com motivação, ajudam na compreensão da cultura da criança e estimulam a sua criatividade. A proposição da escrita ocorreu geralmente dentro de alguma atividade direcionada, por exemplo, quando as crianças tiveram que desenhar a si mesmas e aos colegas, compreender as partes do seu corpo, conhecer melhor sobre a escola e o bairro, identificar elementos naturais e construídos, contar uma história, um storyboard, fazer pesquisas em livros ou em rede e depois escrever sobre elas, entre outros. Tudo isso deveria ser nominado e, deste modo, deveriam

escrever e ler. Confesso que no começo é um trabalho bastante árduo e as crianças não tem muita paciência para esperar pelo professor – todas elas querem atenção ao mesmo tempo. Por isso, é preciso organizar a prática de modo a conciliar atividades de escrita e leitura com desenho, modelagem, jogos, entre outras. Ademais, à medida que o tempo passa as crianças começam a ter mais autonomia e uma passa a ajudar a outra. Alfabetizar desde modo é bastante cansativo, mas recompensador para nós e as crianças!

Com o avanço das práticas e das atividades as crianças também foram encorajadas, a partir de seus conhecimentos das letras e das palavras que, por vezes, eram escritas no caderno, recortadas ou guardadas numa caixa (figura 31), a formarem material que foi utilizado como troca de experiência entre os alunos. Isso possibilitou descobertas, jogos, brincadeiras e diversas situações de interações entre os pares.

Figura 31 – Atividade com a caixa de letras.

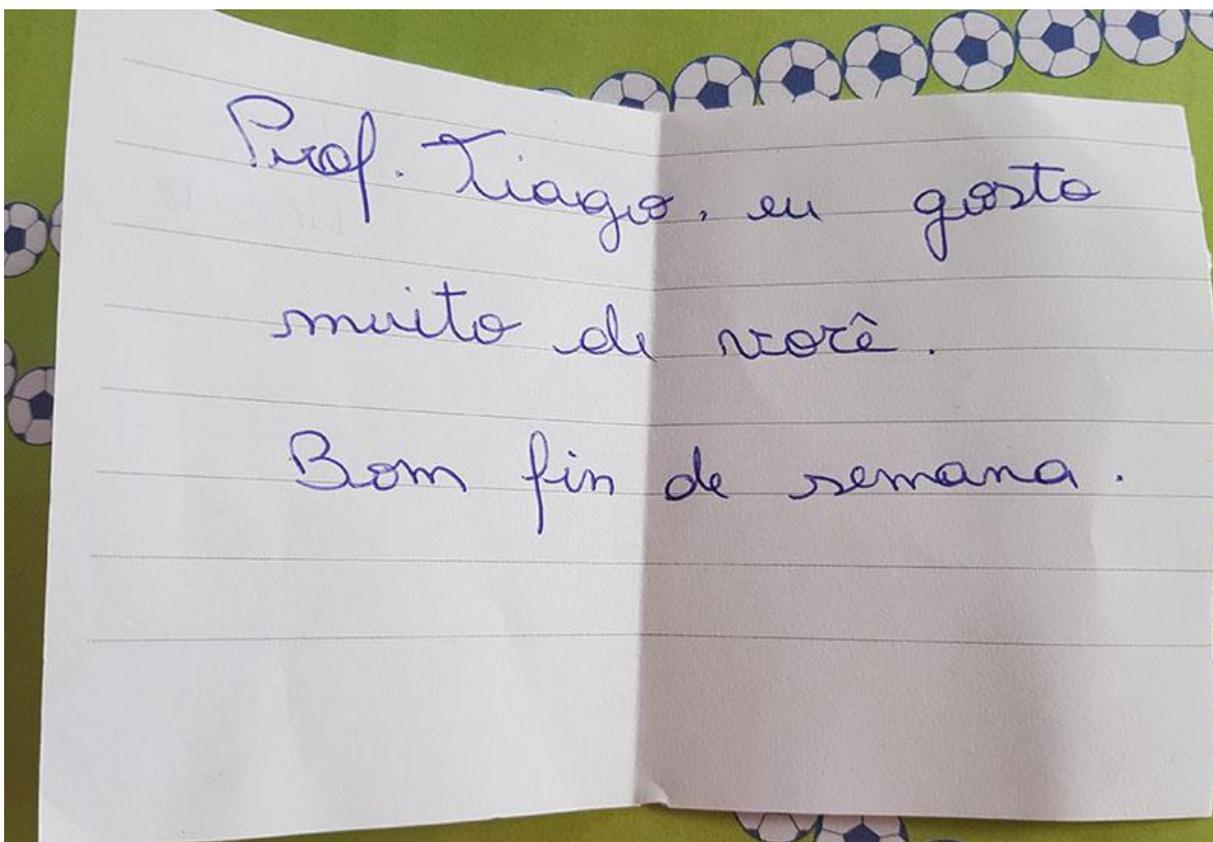


Fonte: Imagem do autor, 2018.

As letras do alfabeto foram ensinadas todas de uma só vez, com destaque à caixa alta inicialmente, mas sem omitir todas as representações tipográficas que as letras poderiam ter. Por exemplo, a Laura se interessava bastante pela letra cursiva. Então, ela procurava escrever tudo cursivo o que, por consequência, fazia com que ela demorasse mais que os colegas para

conseguir acompanhar as atividades de aula. Mas, nós não nos importávamos com isso. Até os bilhetes que ela escrevia para mim eram feitos primorosamente com letra cursiva (figura 32). Ela dizia a mim que tinha um quadro no seu quarto e que gostava bastante de fazer exercícios e atividades de escrever nele. Como resultado de tudo isso: no final do ano ela conseguiu fazer a avaliação comigo em letra cursiva sem precisar de auxílio.

Figura 32 – Bilhete que Laura fez para mim no dia 11 de maio.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Para estimular a escrita e a leitura com todas as formas tipográficas, com base nas representações do mundo real, foram feitas diversas atividades em que os estudantes também tiveram acesso a livros, gibis, jornais, revistas, embalagens e outros materiais impressos. A construção de painéis com a representação da configuração dessas letras foi uma das atividades, por exemplo, que ajudou a compreender os diferentes formatos (imagem 33). À medida que eles iam compreendendo letras, palavras e frases as atividades podiam ficar mais desafiadoras, porém com respeito ao ritmo de cada aluno e com a cooperação dos colegas e professores.

Figura 33 – Painel com diferentes tipografias e caixas das letras do alfabeto.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

A produção de textos e leituras dessa forma fez com que as crianças tivessem a possibilidade de tentar, errar, perguntar, comparar e corrigir. Não houve necessidade que as coisas fossem certinhas. Cagliari (2009a, p.105) afirma que “alguns métodos são tão rígidos em suas atividades, que não sobra tempo nem espaço para as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita”. Outro fator que tivemos cuidado durante o processo foi não dar atenção excessiva sobre os erros ortográficos que as crianças cometeram. Apostamos na capacidade das crianças escreverem e se corrigirem em relação a escrita como um desafio perante seu trabalho, como motivação para a escrita de modo a valorizar a sua produção.

O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança. Se ela escrever tendo que usar tão somente as dezenas de palavras chatas que aprendeu na cartilha, que graça vai encontrar? (CAGLIARI, 2009a, p. 107)

A preocupação ficava, portanto, por conta da aprendizagem significativa com as crianças de modo que o que fosse feito fizesse sentido real para elas. Como exemplo, os materiais que tínhamos na sala possibilitavam que as crianças representassem aquilo que elas viam em outros lugares também. O nosso calendário da sala era construído mensalmente com folhas gigantes (640mm x 880mm) para que as crianças tivessem espaço para poder marcar os

dias e colorir (figura 34). Ademais, para cada dia havia um animal com base na letra “O caramujo e a Saúva” do CD Palavra Cantada.

Figura 34 – Atividade com os dias da semana.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Não bastava apenas fazer sentido, havia também de colocar as crianças em movimento, ou melhor, deixar as crianças fluírem. As atividades de alfabetização fizeram com que as crianças se mobilizassem e os espaços fossem utilizados de maneira dinâmica: individual, pequenos grupos, grandes grupos, a turma toda, sentados no chão, em formato de cinema, em formato de ferradura, no cantinho da leitura com as almofadas, nas mesas grandes do refeitório, livres no pátio externo, entre outros (figura 35).

Figura 35 – Diferentes configurações do espaço escolar de acordo com as atividades.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Os materiais e conteúdos também precisavam ser diversificados e significativos. Portanto, usamos papel, cola, tesoura, água, massinha, argila, madeira, entre outros materiais de experimentação concreta. Aliados á isso tínhamos uma caixa de som JBL, para escutarmos música com frequência, projetor multimídia para vermos vídeos, documentários e filmes e as crianças podiam se sentir à vontade em suas brincadeiras e interpretações com a cultura tecnológica e digital. Inclusive os aparelhos celulares eram bem-vindos nas brincadeiras e explorações. Mas a experiência não parou aí: tivemos aula de gastronomia (imagem 36), ervas medicinais, lendas amazônicas e bullying com especialistas convidados. Sem falar das aulas que trabalharam: noção financeira, como um dia no supermercado; cultura açoriana, com o Boi de Mamão; atividades de construção de sólidos geométricos com palito de churrasco e massinha de modelar; entre outras. Estas citadas estão entre àquelas que as crianças mais gostaram de fazer. Sem falar no Projeto Meio Ambiente, realizado no final ano, que será detalhado no capítulo seguinte.

Figura 36 – Aula de Gastronomia.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

O processo de alfabetização foi aqui resumidamente apresentado – não há como detalhar as todas etapas de construção de conhecimento de um ano letivo inteiro e, também, a intenção

da tese não é essa. O propósito é mobilizar estruturas do conhecimento pedagógico, uma metacognição docente, para que nós professores possamos pensar sobre a nossa prática pedagógica e transformar o ensino e a aprendizagem no caminho da Educomunicação. A partir de agora explicaremos como foi o processo de avaliação diagnóstico e formativo das crianças.

Além da descrição da aprendizagem do sistema representacional e notacional ao longo do ano expressos aqui também houve preocupação para que as crianças desenvolvessem as linguagens, pudessem se expressar, relacionar com os pares e se desenvolver motoramente. Concordamos com Freire (2011, p. 133) que pensar a avaliação “ultrapassa os limites do “ba-be-bi-bo-bu” e, por conseguinte, mobiliza também compreender a própria história, cultura e formas de comunicação.

As avaliações tinham a intenção de saber a zona de desenvolvimento real dos estudantes em relação aos conteúdos e processo de alfabetização. Para Vigotski (2007, p. 95-96) esta fase remete ao nível de “desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. A partir disso era possível saber o que eles já sabiam fazer sozinhos, o que estavam a desenvolver e o que ainda não conseguiam fazer de modo a necessitar da mediação de outros sujeitos. Uma dessas avaliações era para escrita e leitura – ocorria com a minha mediação de maneira individual. Preparava nessa semana atividades que pudessem envolver a turma como desenhar, leituras, jogos, brinquedos ou filme, com isso, conseguia dar atenção individual. No quadro 7 é possível ver os temas centrais de cada avaliação por bimestre.

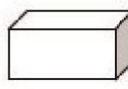
Quadro 7 – Sondagens e avaliações das hipóteses da escrita e leitura durante o ano letivo.

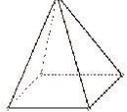
Primeira sondagem – avaliação diagnóstica na primeira semana de aula.	III) Avaliação Terceiro Bimestre
I) Avaliação Primeiro Bimestre Letras do alfabeto BIS SUCO PIPOCA BRIGADEIRO O SUCO VIROU NA MESA. Números	Letras do alfabeto SOM JORNAL REVISTA COMPUTADOR O COMPUTADOR É O MEIO MAIS MODERNO DE COMUNICAÇÃO Números
II) Avaliação Segundo Bimestre Letras do alfabeto NOZ FIGO PÊSSEGO MELANCIA MARIA COMEU DOCE DE FIGO Números	IV) Avaliação Quarto Bimestre Letras do alfabeto PAZ AMOR RESPEITO CONSCIENTIZAÇÃO QUEREMOS PAZ PARA O NOSSO MUNDO. Números

Fonte: Adaptado de Braga, Santos e Raffa (2009, p.18).

Então, as crianças, com o nosso auxílio, escreviam, primeiramente o ditado que nós fazíamos e depois precisavam ler o que haviam escrito. O ditado era composto por quatro palavras e uma frase com a mesma temática, além de ler uma pequena frase já impressa em caixa alta, escrever alguns números e realizar outras ações a depender da atividade proposta. Os estudantes eram chamados aleatoriamente, entregávamos um papel com um roteiro a ser seguido (figura 37) e eles traziam o lápis e a borracha. A partir de então, colocavam seu nome e a data (com auxílio do nosso calendário). Aliado a isso em cada roteiro do bimestre eram colocadas algumas questões adicionais relacionadas aos conteúdos que haviam sido mobilizados.

Figura 37 – Avaliação de escrita e leitura do 3º bimestre.

NOME: _____			
DATA: _____			
_____			

_____			

EU GOSTO DE OUVIR MÚSICA NO CELULAR.			
NÚMEROS: _____			
$1 + 1 = \underline{\quad}$	$3 + 5 = \underline{\quad}$	$2 - 1 = \underline{\quad}$	$10 - 3 = \underline{\quad}$
$2 + 2 = \underline{\quad}$	$4 + 10 = \underline{\quad}$	$4 - 0 = \underline{\quad}$	$12 - 3 = \underline{\quad}$

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No quadro 8 é possível verificar o avanço dos alunos durante o ano letivo em relação as suas hipóteses de escrita e leitura. No ANEXO A encontra-se a explicação de cada uma destas etapas e suas subdivisões: pré-silábico silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Legenda do quadro:

- (0) – 19/02/2018: Avaliação Diagnóstica;
- (1) – 16/04/2018: Hipóteses primeiro bimestre;
- (2) – 29/06/2018: Hipóteses segundo bimestre;
- (3) – 12/09/2018: Hipóteses terceiro bimestre;
- (4) – 21/11/2018: Hipóteses quarto bimestre;

Quadro 8 – Mapa de hipóteses de escrita e leitura realizado durante o ano de 2018.

Alunos	Pré-silábico			Silábico				Silábico-alfabético	Alfabético	
	a	b	c	a	b	c	d	a	a	b
Alícia		0			1		2,3	4		
Antônia		0			1		2		3,4	
Catarina			0		1,2,3			4		
Davi			0		1		2	3	4	
Eduardo			0				1	2,3	4	
Eloá								3,4		
Enzo					1		2	3	4	
Gustavo			0	1	2		3		4	
Isabella			0		1		2,3	4		
João			0, 1						2,3,4	
Julia	0	1	2,3,4							
Lara	2	3,4								
Laura							1	2	3,4	
Lorena			0,1			2,3		4		
Lucas			1,2,3							
Mariana		0			1		2		3,4	
Marina			0,1				2	3,4		
Matheus			0		1	2			3,4	
Melissa									1,2,3,4	
Miguel				1			2	3,4		
Milene			0	1			2		3,4	
Rafael		2,3,4								
Rebeca	0	1	2					3,4		
Samuel								1	2,3,4	
Sophia			0,1	2	3	4				

Fonte: Adaptado de Moço (2009).

Com o quadro é possível ver que alguns alunos começaram as aulas depois e outros saíram antes, por isso, nem todos tem os bimestres completos em seus mapas. Podemos inferir com o mapa que todos os alunos que realizaram a avaliação diagnóstica começaram o ano letivo no nível pré-silábico. Por conseguinte, grande parte deles apresentou avanço significativo na apropriação da escrita e da leitura. Aqui cabe compreender a realidade social de cada estudante. Como debatido anteriormente o Lucas tinha sérios problemas em casa com os pais afastados do trabalho e com problemas de depressão; o Rafael começou o ano letivo no segundo bimestre e não teve uma boa adaptação com a turma; a Julia demorou para se integrar com os colegas e iniciar o diálogo oral com seus pares, havia ali muita timidez; e a Lara começou o trabalho

conosco no final do segundo bimestre vindo de uma situação em que não socializava com a turma e dormia durante as aulas, portanto, seu comportamento social conosco melhorou, se sentia integrada e animada com os colegas da manhã, ademais teve, por menores que sejam, avanços na alfabetização. Claro que esses fatores sociais explicados resumidamente aqui, por si só, não justificam como causa fatal destes alunos não terem avançando como os outros, mas certamente contribuem para isso. Em relação aos outros alunos é possível notar como os avanços nas hipóteses variaram de um para o outro, alguns muito rapidamente chegaram ao nível alfabético inicial e ali se mantiveram e outros alcançaram ele somente ao final do período letivo.

Além desta forma de compreensão das hipóteses dos alunos haviam também outros dois modelos entregues pela direção da escola de avaliação conceitual bimestral que ocorria somente com os primeiros anos. Um deles, com menos itens e uma linguagem menos técnica, era entregue aos pais onde os conteúdos avaliados iam desde os sociais e de saúde, por exemplo, relacionamento com os pares, hábitos de higiene, comunicação oral e gestual, até os dos conteúdos como, por exemplo, reconhecimento de letras, escrita e leitura de palavras e de frases, números trabalhados ao longo do bimestre, partes do corpo, entre outros (ANEXO B).

Destacamos, por fim, a importância de perceber que nenhum aluno chegou escrevendo e lendo na escola de acordo com a hipótese alfabética. Isso implica perceber que eles se alfabetizaram ao logo do ano e que o processo de alfabetização pautado na PPE teve resultados positivos.

7.4.3 Práticas Pedagógicas Educomunicativas

O diálogo, de acordo com Volóchinov (2018, p.219), é uma das formas de interação discursiva mais importantes que existe e “pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Em uma PPE supõe-se que as interações discursivas e os diálogos sejam manifestados no desenvolvimento das linguagens: num encontro ativo e dialógico direto e indireto entre os sujeitos do cotidiano escolar. Portanto, os professores de escola não devem priorizar apenas os elementos textuais de livros, apostilas e cadernos, mas colocar em pauta a oralidade, as expressões gráfica e plástica, o teatro e a literatura, nas suas mais amplas formas analógicas e digitais, longe da ocupação do treinamento motor que envolve exercícios repetitivos e cópia.

Para favorecer o papel da educação infantil e do ensino fundamental na formação do leitor e de crianças e adultos que gostem de escrever e queiram escrever, as instituições de ambas as etapas da educação básica devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio, repetimos, com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (KRAMER, et. al, 2011, p.80)

Com base nesses princípios aqui serão apresentadas algumas das atividades práticas desenvolvidas durante o ano de 2018 com a turma do 1º ano. O destaque será dado ao projeto de Educação Ambiental desenvolvido no 4º bimestre do ano letivo.

4.4.3.1 Projeto Educação Ambiental

O projeto de Educação Ambiental foi entendido como um processo onde se vivenciaram experiências interativas e de trocas motivadoras para a conquista de um ambiente socialmente mais justo e ecologicamente equilibrado. A intenção foi despertar a consciência crítica nos sujeitos, e para isso os participantes precisavam estar comprometidos com as abordagens da problemática ambiental que integra os aspectos sociais, ecológicos, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos e éticos.

No bairro onde a escola se localiza o processo de ocupação e produção transformou a natureza, modificou o relevo, provocando mudanças e inversões nos cursos d'água (vertentes, riachos e rios), e com conseqüente interferência nas condições climáticas, fazendo com que as espécies da flora e fauna fossem atingidas e gradativamente extintas. Ao mesmo tempo em que ocorreram essas mudanças, por interferência do homem, a natureza também transformou a vida dos habitantes, em conseqüência dessa troca constante.

O objetivo do projeto foi compreender e desenvolver ações educativas sobre o “meio ambiente” a partir de três pontos principais: cuidados com o lixo, a água e o ar. Os objetivos específicos envolveram compreender o impacto humano na natureza e suas relações com os seres vivos e não vivos; identificar as características de determinados animais e sua cadeia alimentar; identificar e compreender os elementos da natureza: água, ar e solo; compreender sobre a composição e poluição do ar e da água; conhecer os 3 “Rs” da reciclagem (reduzir, reutilizar, reciclar); produzir animações na técnica Stop Motion sobre o meio ambiente; e produzir brinquedos reciclados.

O projeto foi desenvolvido dentro de um processo que envolveu as seguintes etapas: 1) apresentação do tema e descoberta; 2) interpretação; 3) geração de ideias; 4) experimentação;

5) compartilhamento. O processo de trabalho não seguiu necessariamente essas etapas de forma linear, de modo que, os estudantes poderiam ir e voltar nas etapas dentro do propósito das tarefas. O período de execução das atividades ocorreu entre os dias 16 de outubro e 10 de novembro de 2018. Os recursos utilizados foram os mais diversos que permitissem realizar leituras, escrita, pinturas, colagem, modelagem e criação digital. Isso incluiu livros e revistas, materiais recicláveis, vídeos explicativos e filmes, câmeras fotográficas, microfone e material de iluminação para produção de vídeos.

Na primeira semana do projeto foi perguntado aos estudantes o que eles sabiam e gostariam de saber mais sobre Educação Ambiental. A partir disso, em equipes, construíram mapas com seus questionamentos. O quadro 9 apresenta a principais questões apresentadas pelas turmas.

Quadro 9 – Mapa de compreensão do tema.

O QUE NÓS SABEMOS	O QUE GOSTARÍAMOS DE SABER
Jogar o lixo no lixo. Cuidar do meio ambiente. Tratar bem os animais. Não cortar as árvores.	Como a chuva cai? Para onde vai a água da torneira? Saber mais sobre o ar. Como as plantas crescem? Como as abelhas fazem o mel? Como as borboletas nascem? Como o touro ganha chifre? Porque os cães ficam abandonados? Saber mais sobre alguns animais como: coelho, cobra, girafa, rato, tigre, urso polar, tubarão, golfinho e canguru.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Na semana seguinte com base no que os alunos gostariam de saber mais os estudantes pesquisaram onde vivem os seres vivos. Em grupos cada turma teve que pesquisar sobre um determinado tipo de animal (locomoção, revestimento do corpo, alimentação, relação com o ser humano e o impacto de sua eventual extinção) e depois apresentar a turma. Nesta mesma semana percebemos como podemos cuidar do lixo (figura 38) e da água.

Figura 38 – Estudantes do matutino assistindo “Um plano para salvar o planeta⁴”.



Fonte: imagem do autor, 2018.

Nos cuidados com a água os alunos compreenderam como funciona o ciclo da água desde quando chove e chega em casa até a estação de tratamento⁵. Em seguida fizemos a leitura do livro de Gonçalves (2009) e debatemos sobre a preservação da água, o Parque Nacional das Cataratas do Iguaçu e as aldeias indígenas que o cercam. A partir disso tiveram que elaborar cartazes com frases que remetessem a preservação da água (figura 39).

Figura 39 – Estudantes do matutino elaborando cartazes sobre a preservação da água.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

⁴ Um Plano para Salvar o Planeta (Especial de férias 2011) da Turma da Mônica. Disponível em <<https://youtu.be/L3zaoUaHJhQ>> Acessos em 16 jul. 2019.

⁵ Os estudantes assistiram a turma da Clarinha e o ciclo da água. Disponível em <<https://youtu.be/RpuWT8fBxSI>> Acessos em 16 jul. 2019.

Seguimos as discussões sobre o que os seres vivos necessitam para viver, os cuidados com o ar e a alteração dos ambientes naturais. Nesse enredo assistimos o filme WALL·E de 2008 (figura 40). Conversamos sobre a preservação da natureza e falamos sobre o SOS Mata Atlântica⁶.

Figura 40 – Estudantes assistindo Wall.E.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Na terceira semana do projeto a turma foi dividida em 4 grupos de cerca de seis alunos. Primeiro foi realizada uma conversa para que fosse retomado os estudos das duas últimas semanas. Em seguida, livros e revistas que tratavam de temas ligados ao meio ambiente foram colocados sobre um tapete e os estudantes puderam pesquisar e realizar leituras livremente (figura 41).

⁶ Site do SOS mata Atlântica. Disponível em: <<https://www.sosma.org.br/>> Acessos em 16 jul. 2019.

Figura 41 – Materiais de consulta (revistas e livros) dispostos sobre o tapete.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Figura 42 – Estudantes realizando pesquisas e leituras nos livros e revistas.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

As revistas *National Geographic*, *Superinteressante* trouxe de casa e juntei com alguns livros que tinham na escola e apresentavam temas ligados ao meio ambiente. Eles ficaram bastante empolgados pelo fato de ter acesso a essas revistas, com imagens e informações, que não faziam parte do seu cotidiano (figura 42). Então eles me perguntavam muito “Professor o que que é isso?”. O Samuel ficou curioso com a superfície do planeta Marte que estava na

revista. A Lara viu a imagem de um jogo de videogame e fez correlação com o jogo que ela jogava (figura 43). A Mariana e outras crianças identificaram elementos que a gente já tinha trabalhado na aula. Com isso, foi possível perceber o quão interessante foi essa dinâmica enquanto processo metacognitivo e de interpretação e reinterpretação de tudo aquilo que a gente já havia visto.

Figura 43 – Lara e a imagem do videogame.

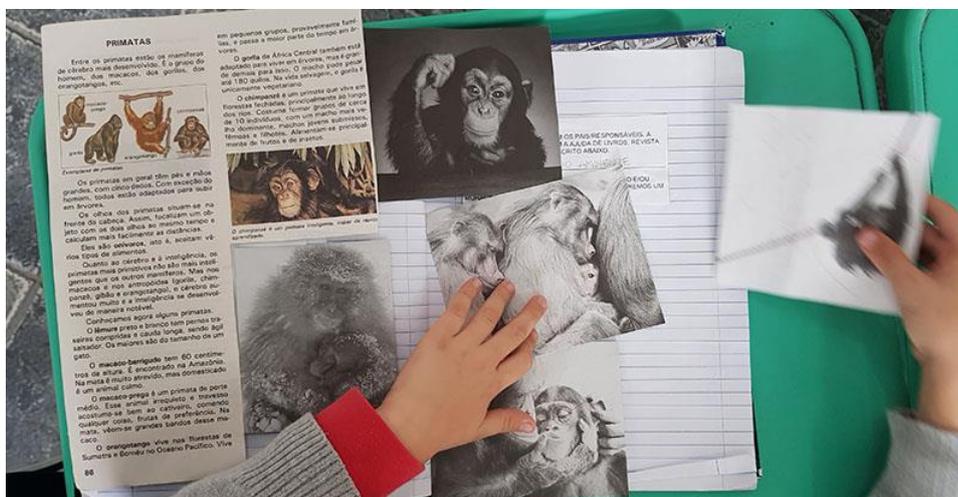


Fonte: Imagem do autor, 2018.

Depois disso, a gente juntou. Cada um teve que fazer um desenho a partir de tudo que foi trabalhado dentro do que mais chamou a atenção. Esse processo foi difícil porque eles queriam desenhar aquilo que eles bem entendiam. Eles não conseguiam perceber que aquilo era uma retomada de tudo o que havia sido discutido. Então, conversei com eles bastante, apesar da turma estar em um dia agitado. O Enzo em especial estava correndo pela sala, Eduardo também, a atrapalhar a dinâmica. Mas eles desenharam, alguns repetiram desenhos que nós já havíamos feito, mas outros trouxeram novos elementos, mais interessantes e já indicando um caminho a ser feito no próprio processo de animação. Sentei com os grupos, tentei conversar com eles também. Não entendiam essa dinâmica de ter que discutir, debater ideias, até porque para eles é algo muito novo, mas foi interessante e a gente acabou escolhendo dentro daqueles elementos que eles tinham trazido o que seria interessante pra gente já pensar na temática da animação, de modo que, pudessem pesquisar em casa. Realizada a pesquisa em sala com livros e revistas aliado a tudo que foi estudado até o momento ocorreu:

1. Chuva de ideias: cada integrante do grupo escreveu/desenhou uma ou mais coisas que se interessou durante o processo de compreensão do meio ambiente;
2. Escolha da ideia: o grupo escolheu uma ideia;
3. Pesquisa: realizaram uma pesquisa com os pais/responsáveis. A pesquisa podia contar com a ajuda de livros, revistas, internet sobre o tema escolhido. As informações deveriam vir em forma de texto e/ou imagens (não coladas no caderno, pois, montaríamos um mural na sala) (figura 44).

Figura 44 – Pesquisa feita em casa por um dos alunos.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

No dia seguinte os alunos apresentaram o que trouxeram de suas pesquisas e montaram um painel das descobertas (figura 45).

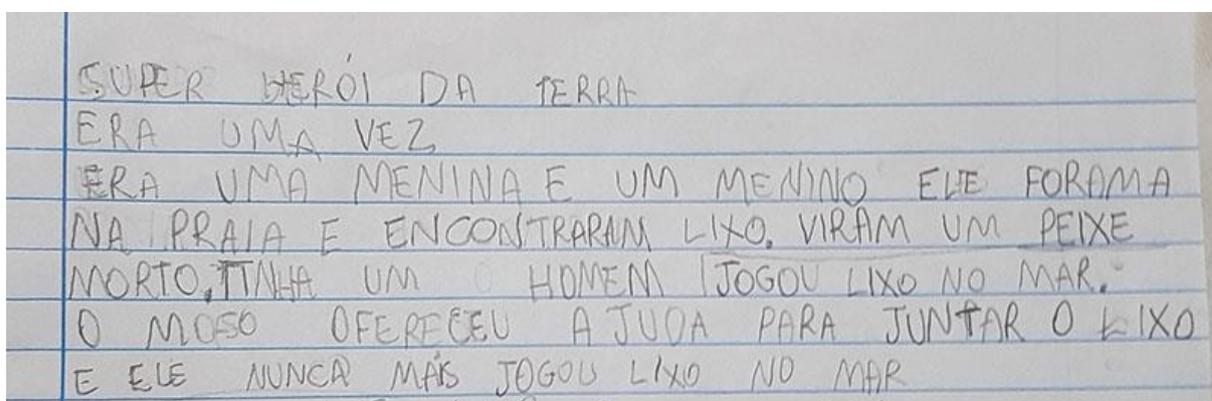
Figura 45 – Painel de descobertas do primeiro ano matutino.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Na etapa seguinte, já com o painel pronto, os estudantes tiveram que construir uma história (figura 46). A objetivo final era que cada grupo pudesse produzir uma animação com todos seus elementos constitutivos em um planejamento (roteiro, *storyboard* e Produção visual). Cada grupo desenvolveu uma história com subtema diferente e deveria conter elementos como personagens, lugar e situação problema. As histórias foram as seguintes: Super-herói da terra (cuidados com o planeta); A heroína e o vilão (atitudes para cuidar do meio ambiente); Os super macacos (macacos e a natureza); Um dia feliz (descarte do lixo).

Figura 46 – História do Super-herói da terra.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Na quarta semana com a história pronta os estudantes precisavam compreender como elaborar uma animação na técnica proposta. Então foram apresentados vídeos sobre *Stop Motion* com materiais diversificados como lego, tecidos, brinquedos, papel e massinha. Logo após cada equipe recebeu um *storyboard* (figura 47) para que conjuntamente realizassem visualmente os planos de ação e continuidade da história.

Figura 47 – *Storyboard*.

Fonte: Imagem do autor, 2018.

Com as histórias prontas e a apresentação da técnica no dia seguinte as animações começaram a ser produzidas. Cada grupo utilizou uma técnica diferente como massinha, papel ou lego (figura 48). Para os estudantes foi uma novidade poder desenvolver um trabalho como este, pois, em seus relatos não haviam produzido nada do tipo ainda.

Figura 48 – Estudantes do matutino produzindo os materiais para suas animações.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Figura 49 – Gravação da história “A heroína e o vilão” com massinha de modelar.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Figura 50 – Gravação de “Um dia feliz” com lego.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Figura 51 – Gravação de “Super-herói da terra” com papel.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

No dia seguinte da experimentação da história na técnica de *stop motion* os estudantes ainda gravaram sua voz. Para isso foi utilizado um microfone acoplado no computador. Além do vídeo, nesta mesma semana, foram utilizadas garrafas pet para produzirmos o brinquedo reciclado “Vai e Vem!” (figura 52). As garrafas de dois litros foram envolvidas com papel adesivo e pintadas com tinta guache.

Figura 52 – Confeccção do brinquedo “Vai e Vem!”.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

4.4.3.2 Das impressões e estranhamentos

Finalizo este subcapítulo sobre as PPE com uma parte de duas entrevistas que fiz no final do ano letivo com a minha colega de sala, professora Flávia, e a diretora da escola em que trabalhava. Isso ajudará a compreender a percepção de outras professoras sobre a PPE e direcionar às possibilidades teóricas e desvendamentos linguísticos.

Quando começamos a trabalhar juntos, Flávia e eu, senti um alívio num primeiro momento, pois sabia que teria mais um professor em sala para poder dividir as responsabilidades e ajudar na prática pedagógica, visto que, tinha uma aluna autista em sala, que estava comigo há pouco tempo, e era tarefa árdua conciliar e adaptar as atividades, com o devido acompanhamento, para que ela as fizesse ao mesmo tempo que trabalhava com toda turma. No entanto, depois de um semestre inteiro estando sozinho com as crianças a presença de um outro profissional em sala me desestabilizou de início. Nesse primeiro momento houve um certo desconforto nosso.

- *Eu: Então, nós ficamos dois bimestres juntos. Eu queria que tu falasses como é que foi a experiência de estar com a nossa turma, como é que foi de ter a experiência de estar trabalhando comigo? Eu quero que tu sejas bem sincera. Pode falar.*
- *Flávia: Quando eu cheguei aqui eu achei a turma bem agitada. Bem, assim, eu fiquei surtada. – Ela riu enquanto falava. – Eu disse “Meu Deus do céu!” Nas primeiras semanas eu sai assim, vou ser bem sincera contigo, eu saí com muita dor de cabeça, pensei em desistir: “Não, eu não vou desistir. Eu vou tentar falar com o Thiago”. Tanto que eu falei contigo, mas porque, a Lara eu vi que ela era agitada, queria fazer as mesmas coisas e aos poucos eu fui assim observando o modo de trabalhar. Achei legal, da forma bem lúdica, de trabalhar com massinha, de trabalhar com coisas diferentes, né? Tipo a animação que tu fez, coisas assim bem prática com eles. E eu achei legal assim, porque a gente não precisa ser o tradicional, não precisa ser o liberal. A gente pode colocar as duas coisas junto, né? Fazer um casamento, digamos assim, dos dois. Então, achei assim, no início eu fiquei assustada, depois eu fui conhecendo as crianças, as crianças também foram me vendo como professora, né? Porque antes eles me viam como professora da Lara. Mas Nesses dias que eu pude ficar com eles, pude conhecer eles mais, né? Eles puderem me conhecer melhor. Então, foi uma aprendizagem que eu tirei as coisas boas pra mim, as coisas ruins eu deixei e vou levar como aprendizagem. A forma da comunicação, como tu usa a tecnologia com eles eu achei legal, sempre tem um dia de descanso, porque um filme durante a semana é um ar para a cabeça deles*

também, né? Porque ficar só naquela coisa assim metódica de tirar caderno e estudar, estudar, estudar e no outro dia, de novo, de novo, de novo e tem criança que não tem acesso. Muitas crianças nossas que não tem acesso a algumas coisas assim, né? Os filmes também foram bem legais e eu sou bem infantil nesse negócio de filme – deu uma longa risada – eu adoro filme de criança! Meu Deus! Em casa, quando eu tô sozinha em casa, eu assisto Tinker Bell eu assisto coisa assim bem infantil. Eu acho que é pela convivência com eles, que a gente acaba gostando disso, né? Eu achei os filmes bem legais, tinha filmes que eu não conhecia, que eu conheci aqui, né? Achei legal, baixei, mostrei pras crianças lá a tarde. – Em referência as crianças que lecionava na outra escola. – Eles gostaram também. Eu achei bem proveitoso essa nossa estadia nesses dois bimestres. Gostei bastante.

- *Eu: É engraçado, porque quando tu chegou, o meu primeiro semestre com eles foi bem tranquilo, quando tu chegou eles voltaram das férias muito agitados. E não foi só aqui. A Lourdes comentou que nas outras turmas também. Eles voltaram muito agitados das férias e a escola entrou numa outra vibe no segundo semestre. Primeiro semestre tinha dias que eu dava aula, fazia aquela formação em U, – me referindo a disposição das carteiras em sala – eles ficavam sentados, participavam, interagiam, muito interessados com todo o tipo de assunto. Eu trabalhei um projeto com a UNISUL e aí vieram outros profissionais que vinham toda quinta-feira trabalhar assuntos, por exemplo, ervas medicinais numa semana, na outra a gente trabalhou a questão do consumo de alimentos orgânicos e naturais, com alimentação saudável e, na outra semana, trabalhamos bullying. Foi muito legal, eles adoraram, as crianças se comportaram. E no segundo semestre, quando voltei das férias, eu percebi que eles começaram a me testar muito e aí tinha outro profissional na sala além de mim também. Então, pra eles também era uma experiência nova. E ainda estava me descobrindo como professor. Eu trabalhei um ano com eles, mas ainda acho que tenho muita coisa pra aprender. Apreendi muita coisa que antes não me ligava, por exemplo, de tirar o material quando percebia que o Enzo fazia bagunça, que tirar o material era a melhor forma ou em alguns momentos tirar da sala. Eram coisas que eu ainda não tinha feito, porque achei que ainda não eram necessárias. E porque eu testo também as crianças para saber até onde elas vão e acredito muito que uma sala onde as crianças são muito quietas: é um problema. Porque criança precisa conversar e precisa brincar, até porque eles são muito pequenos, né Flávia? Querer dar aula aqui na frente e querer que fiquem todos quietos, não é desse jeito. Mas aí eu senti que a gente aprendeu a administrar, tanto*

que logo depois melhorou, né? Teve setembro, outubro, que foi bem proveitoso pra gente e depois em novembro veio toda aquela carga de novo. Que aí de novo o Rafael e o Miguel eram bem problemas, mas tinham nós dois na sala. Então, a gente estava conseguindo administrar relativamente bem, né? Então, percebo que isso foi bom. E outra coisa que eu acredito muito, que eu trabalho numa concepção de aprendizagem que é aliada a concepção do município e da escola, que é a concepção sociocultural, né? Que as crianças aprendem a partir das interações, das brincadeiras e dos processos sociais, do que elas trazem também de aprendizado. Então, acredito que trabalhando desta forma, neste processo onde todos podem ter voz e vez, que aí vai aparecer a bagunça no meio disso tudo, eu acredito numa evolução de todas as crianças. Porque no método tradicional quem sabe muito aprende muito e quem sabe pouco aprende pouco. Do jeito que eu trabalho acredito que todos eles possam aprender e tenham chance de aprender dentro dessas possibilidades. E outra coisa que observo também, a partir da minha prática pedagógica, tem coisas que eu não posso medir, mas que eu como professor observo: é que a nossa turma tinha uma criança com deficiência, tinha, às vezes, um aluno que vinha fedendo, e tu via uma brincadeira ou outra, mas ninguém excluía nas brincadeiras, não sei se tu percebia também? Era uma turma muito unida.

- *Flávia: Eles abraçavam todos.*
- *Eu: Por mais que o Miguel se encrenava com alguém, o Enzo, mas logo depois, eu dizia “Vocês vivem se encrecando, mas vocês estão juntos, não se largam”. E na turma da tarde eu não observava isso. Muito preconceito, grupinhos, crianças que não queriam sentar juntas. Então eu não sei se é porque são crianças de um nível social um pouco diferente ou se a concepção de aprendizagem da professora da tarde influenciava nisso.*
- *Flávia: Eu vejo que a forma tradicional a criança ela se prende um pouco, porque ela vai ter medo de conversar com o amigo do lado, porque não pode conversar e ela acaba não ajudando o amigo que precisa, né? Eu vejo na turma da manhã a Julia era uma criança que não se comunicava com ninguém, tipo assim, quem é que queria ser amigo de uma pessoa que não fala, né? E as meninas abraçaram ela “Vamos Julia eu falo pro professor, eu falo pro professor!” – Ela a imitar as alunas. – E a Julia no final estava falando bastante até. Tu chamou a atenção dela, né? Então, para uma criança que não falava.*
- *Eu: Mas, tu percebes que isso foi um processo construído?*

- *Flávia: Foi, porque eles tinham essa liberdade.*
- *Eu: De falar “Mariana, ajuda a Julia. Milene ajuda a Julia.” E é claro eles também são assim sociais, mas percebes que foi um processo coletivo, né? Meu e das crianças, né?*
- *Flávia: Até com a Lara, mesmo eles vendo que a Lara tinha dificuldades eles ajudavam, chamavam a atenção dela, puxavam ela pra brincadeira, né? Eles são uma turma, eu não vejo nenhum ali que tenha preconceito, nenhum. Nem com os meninos que batem, nem em nada assim. Eles são sempre amigos. Eles dividem, eles são companheiros. É uma turminha bem boa.*
- *Eu: Outra coisa que eu acho, que eu acredito também, mas teria que estar mais tempo na educação para afirmar isso, mas é uma coisa que percebo: trabalhando dessa forma os problemas aparecem. A gente não camufla problema.*
- *Flávia: Porque eles têm mais liberdade de falar.*
- *Eu: Percebo que na educação onde as crianças ficam mais quietas, enfileiradas, não interagem muito, os problemas ficam camuflados. Aqui não, vira quase uma terapia, às vezes, coletiva, porque a gente tem que estar resolvendo problema. Porque, por exemplo, a turma da tarde, quando eu peguei, era uma turma que não tinha problemas aparentes. Quando comecei a trabalhar com eles, o que tinha de criança que eu encaminhei pro NAEp ou pro CAPS, por questão de problemas familiares e tal, que começaram a ser vistos. A gente começa a olhar o sujeito pelo o que ele é. E não o sujeito pelo o que a gente quer ensinar que ele seja, entendeu?*
- *Flávia: Tem um texto muito bom, que tu me fez agora lembrar: é a escola de vidro. Que as crianças estariam todas num vidrinho, aquela coisa ali, a professora lá na frente ensinando, cada um na sua capsula e não tinha problema nenhum. Mas quando quebrou o vidro, começou a aparecer o que as crianças realmente eram. Então, eu vejo dessa forma quando tu falou assim. Que essa forma de estar na capsula é uma forma deles não mostrarem problema, se camuflar, guardar pra eles. Já a forma mais lúdica, mais liberada pra eles, eles conseguem ter esse acesso a nós também, de conversar, de ver o professor não só como professor: aquele que está ali na frente ensinando, mas como amigo que tu possa ter essa confiança pra contar as coisas, né? E isso torna assim mais prazeroso pra eles, né? Porque é chato tu estar numa sala onde só escuta e fica quieto, vamos estudar, escreve, responde, entrega, né? É ruim, ainda mais pra eles que são praticamente bebês ainda.*

- *Eu: E pra mim trabalhar dessa forma foi difícil, porque eu já trabalhei com muitos outros professores e todos muito maravilhosos, que admiro demais, a gente sabe que não é fácil na sala de aula, quarenta horas, que é muito cansativo, né? Mas, eu queria trabalhar de uma forma diferente assim.*

Esse momento de conversa, reconhecimento e também de colocar os desconfortos à tona foi precioso para compreendermos e nominarmos melhor o que desenvolvemos juntos. Foram dois professores em sala de aula e, dessa forma, a prática não podia ser do meu jeito ou do jeito dela – tivemos que encontrar um caminho comum entre nós e as crianças.

As primeiras sugestões que ela me deu, com o objetivo de diminuir o “agito” na sala, envolveram a imposição de limites e regras disciplinares as crianças. Isso não fazia parte do modelo de alfabetização em estava a desenvolver com os estudantes desde o começo do ano. Outrossim, teve um dia em que ela imprimiu para todas as crianças uma folha com as famílias silábicas coladas e plastificadas sobre um papelão colorido. Naquela situação, ao perceber a boa vontade dela, recolhi o material que ela me deu, guardei comigo e não entreguei as crianças. Eu percebia que ela tentava me ajudar, mas, na verdade, queria que ela percebesse a forma que alfabetizava as crianças e isso levou um certo tempo para ocorrer. Com o passar do tempo nos acostumamos um com o ritmo do outro e conseguimos dividir as atividades e responsabilidades de forma natural. Com essa análise cabe repensar sobre as formas de autoridade do professor e a emancipação que em nós precisa ser desenvolvida a partir de duas questões:

[...] São eles: em que tipo de sociedade os educadores querem viver? Que tipo de ensino e pedagogia podem ser desenvolvidos e legitimados por uma visão de autoridade que leva a sério a democracia e a cidadania crítica? A autoridade, nesta visão, repousa na suposição de que a escola pública deveria promover formas de moralidade e socialidade nas quais os estudantes aprendem a encontrar e engajar diferenças sociais e diversos pontos de vista. Além disso, as escolas devem preparar os alunos para fazer escolhas sobre formas de vida que tenham consequências moralmente diferentes. Isso significa que os educadores devem substituir práticas pedagógicas que enfatizem o controle disciplinar e a formação de caráter unilateral com práticas baseadas em uma autoridade emancipatória, que permitam aos alunos participar de análises críticas e fazer escolhas sobre quais interesses e reivindicações de conhecimento são mais desejáveis e moralmente apropriados para viver em um estado justo e democrático. Igualmente importante é a necessidade de os alunos se envolverem em ações cívicas, a fim de remover as restrições sociais e políticas que restringem as vítimas desta sociedade de levar uma vida digna e humana. (GIROUX e MCLAREN, 1986, p. 225, tradução nossa)

Os nossos papéis na educação enquanto professores precisam ser repensados a todo momento de modo que evitemos ficar estancados em práticas que não nos emancipem. Para isso,

a professora Flávia ainda fez uma correlação do que eu havia falado com o texto de Ruth Rocha (1986) chamado “Quando a escola é de vidro” (ANEXO C) que retrata uma escola em que os alunos ficam metidos dentro de vidros, com o objetivo de se comportarem direito, até que um dia com a chegada de um novo aluno, sem dinheiro para ter seu vidro, se instaura uma revolução livre dentro e fora da sala de aula. Portanto, cabe a nós refletirmos, do mesmo modo como seu Hermenegildo, diretor da escola de vidro que estava aberto as experimentações:

[...] e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental (ROCHA, 1986, p. 37).

Experimental no sentido da liberdade, da invenção de brincadeiras, das práticas pedagógicas orientadas nas diversas linguagens, que os professores possam colocar seus conhecimentos em movimento com atenção as (inter)subjetividades. Para isso é preciso dar lugar também para o erro, para a balbúrdia, para os contratempos naturais do processo de ensino e de aprendizagem, porque um sujeito não é igual ao outro. Dessa forma, seria muita pretensão haver e propor fórmulas prontas sem lançar um olhar profundo e investigativo a realidade pedagógica. Ademais, a diretora da escola também estranhou a prática pedagógica que desenvolvi com as crianças no começo do período letivo e esperava ansiosa pela avaliação dos pais.

- *Lourdes: Então, Thiago assim ó: tu sabes que a primeira impressão, tu vens com muita novidade e a gente acaba meio que se assustando, né? Tanto que a gente te chamou lembra? Nos primeiros planejamentos lá “tu tens certeza que tu vais conseguir isso cronometrado tudo direitinho?” E a gente acaba por questão dos pais da escola não estarem acostumados com esse tipo de trabalho, mas assim eu gostei bastante. Eu sou bem aberta a essas novas, eu acredito muito que funciona. Eu gostei muito do teu trabalho. Acho que foi muito significativo para as nossas crianças, a gente via. No começo a gente ficou assim “porque pode... vai que os pais não aceitam, que é muito diferente de como é trabalhado né? A tua forma de trabalho com eles foi muito diferente né? A tua forma de avaliar, mas tudo assim muito válido, muito rico, muito significativo mesmo para eles. Gostei muito do teu trabalho.*
- *Eu: É que eu penso em formá-los para a vida. Sempre nesse processo que o aprendizado é contínuo, que uma coisa está interligada a outra, coisas que façam sentido para a vida real deles. E que eles não percam a própria questão da Educação Infantil. Porque*

eles saem da Educação Infantil e vem para o primeiro ano e os professores já dão aquele banho de escolarização logo no começo e aí deixam a brincadeira de lado, deixam o processo lúdico de lado, deixam o que eles gostam de fazer. Então a minha preocupação era estar sempre olhando essas coisas porque eles ainda são crianças e muito pequenos.

- *Lourdes: E tu sabe que a Aline – referindo-se a professora do ano anterior – ela vinha da Educação Infantil. Então ela trabalhava com o pré a tarde e o primeiro ano de manhã. Então ela acabava trabalhando muito dessa forma, mas claro que com as teorias que ela já tinha de anos de experiência. E quando tu vieste com uma outra proposta ficou primeiro preocupante. Foi questão da gente ficar meio preocupado assim de como que os pais iriam receber.*
- *Eu: Mas assustou o que? No sentido de se tu puderes ser mais específica assim.*
- *Lourdes: Pela forma de trabalho. Pela questão de tu estar mudando a turma sempre, de estar deixando eles produzirem muito, na parte lá da sala de aula, da prática mesmo assim. Os pais estão acostumados com a Educação que nós tivemos um atrás do outro, tradicional, sempre igual, sempre da mesma forma e tu veio mudando isso todos os dias né. Do trabalho em grupo, muita atividade coletiva. Talvez isso, desde o primeiro momento, “vamos ver as respostas depois né?” Mas assim, no primeiro momento, no primeiro conselho de classe já os pais responderam de forma muito positiva, muito felizes com tudo que estava acontecendo, sempre elogiando, sempre acompanhando o trabalho né. Uma turma bem participativa, em questão dos pais, eles estavam muito presentes. Sempre que a gente chamou eles vinham né? Então eu acho que foi uma experiência muito boa pros pais, para as crianças e pra gente aqui na escola.*
- *Eu: Pra mim também foi uma experiência muito boa. Na verdade, eu fiz um processo meio inverso da docência. Geralmente o professor mal se forma e já se joga para a sala de aula. Eu não. Maturei muito para poder estar aqui. Foi um processo de maturação muito grande. Vim com muita sede de poder colocar tudo aquilo que havia aprendido durante todos os anos de estudo em prática e aí foi meio que um processo de aprendizado para mim também, porque vi que tinham coisas que funcionavam, outras coisas que não funcionavam. Segui dentro de uma linha sociocultural e aí eu ficava pensando “será que eu realmente estou sendo sociocultural? Será que isto está fazendo sentido dentro daquela concepção de aprendizagem?” E aí eu fui vendo no primeiro bimestre, eu ficava pensando “poxa será que isso vai dar certo”, e aí depois no segundo*

bimestre e no terceiro bimestre eu fui tendo as respostas assim e fui vendo a evolução deles também. E aí quando eu peguei a turma da Mônica à tarde eu percebi a diferença das crianças da manhã para as crianças da tarde, tirando claro fora a parte social deles que são turmas muito diferentes, não tem como comparar as duas turmas nesse sentido. Mas eu percebia, conversei isso com a Mônica também, na questão da resolução de problemas que a turma da manhã já conseguia mais, quando eu pedia para eles elaborarem as mesmas perguntas eu via que a turma da manhã tinha uma capacidade maior de fazer perguntas investigativas do que a turma da tarde, então eu fui percebendo essas coisas no próprio processo criativo de não cortar a criatividade nas crianças que é tão forte também.

- *Lourdes: E tu vê que as duas turmas boas, porque a turma da Mônica num processo de desenvolvimento diferente da tua forma de trabalhar. Então quando eu falo que assustou foi essa questão, porque a gente tá acostumado sempre aquele ritmo. Era a Aline de manhã a Mônica a tarde e sempre ótimas nos trabalhos que elas executavam né? Eles saíam sempre bem pro segundo ano, né? Mas a tua forma de trabalhar mostrou outros caminhos que também dão certo. Outras possibilidades tão boas quanto.*

A preocupação com o que os pais iriam achar fica evidente no discurso da diretora. Não somente neste diálogo, mas em outras atitudes que ocorriam na escola como, por exemplo, na aula com o tema reprodução que tive acompanhada por ela. Cheguei a escutar de uma mãe da turma da tarde, em reunião comigo e a diretora, que estava acostumada com a didática da professora anterior e que as suas filhas gêmeas estavam “desaprendendo” comigo. A mãe da Rebeca, história detalhada no subcapítulo das organizações parentais, a me questionar sobre o não uso do livro didático desde o começo do ano, entre outras. Com isso tenho que concordar com Baccega (2009) que fala sobre a permanente luta escola e família pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos. A PPE tenta dar conta desse diálogo, porém os profissionais da Educação devem assumir uma postura de conhecedores de um campo complexo, com concepções pedagógicas diversas que se compõem e contrapõem no movimento dialético do ensino e da aprendizagem. Na minha ingenuidade de professor iniciante imaginava que quando um professor formado colocasse em prática o conhecimento acadêmico as coisas correriam bem. Mas isso parece contrastar com a realidade educativa que está engendrada à processos escolarizantes que mais se ocupam em manter a ordem no ambiente e reproduzir modelos de alfabetização que os próprios professores criaram ao longo dos anos.

Outro aspecto interessante a ser observado nessa conversa é que a diretora tem consciência do processo educativo que a escola vivencia quando fala dos modelos educacionais tradicionais, da forma como as coisas continuam sendo reproduzidas ao longo do tempo. Ademais, em seu discurso os anos de experiência do professor parecem legitimar sua prática pedagógica como se somente o conhecimento empírico desprovido de criticidade e desassociado de uma teoria pedagógica e científica subjacente se validasse como teoria. Isso pude constatar também na fala de outros professores nos cursos de formação que realizei, mesmo os que tem uma titulação acadêmica maior. Uma dessas professoras, que era doutora, que conheci pela jornada de doutorado e trabalhava em outra escola nos anos iniciais uma vez me disse que o que eu fazia ao conciliar a teoria linguística e alfabetização “não dava certo”.

Na entrevista que tive com a diretora ainda conversamos sobre a concepção pedagógica que estava no PPP da escola e ela não se mostrou segura ao responder, tanto que, pediu ajuda para uma das secretarias escolares. Depois ela emendou:

- *Lourdes: Sociointeracionista... – Respondeu ela e parou um tempo para pensar no que ia dizer a mais – e vai de acordo com a prática de cada professor né? Cada um vai pegando o que serve mais, o que é mais aproveitável para a sua turma né. Tem a base da escola, mas a gente acaba recebendo outras técnicas de trabalho, outras teorias de trabalho. Aí depende muito de como cada professor vai trabalhar com a turma e da realidade de cada turma.*

Essa foi uma das entrevistas que me senti desconfortável pelo fato de perceber que ela não estava confortável em ter que responder, ainda mais com um gravador. Penso que a minha postura de pesquisador possa ter sido um pouco intimidante, além do que, no nível comportamental, ela era uma pessoa mais resguardada e de poucas palavras. Isso porque ao final do ano já tínhamos estabelecido uma confiança de trabalho um no outro. Com essa resposta é possível perceber que se conhece pouco sobre o PPP da escola. O próprio documento afirma que ele é a ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades e estratégias, documenta ações e metas pedagógicas e administrativas construídas coletivamente. Outro aspecto interessante, apesar de dizer que os professores podem exercer outras teorias de trabalho, há uma preocupação dela em outras de suas falas, como foi no meu caso, em como vai ser a recepção dos pais e o processo de alfabetização num sentido mais restrito.

Acreditamos que o olhar excessivo sobre o processo de alfabetização no sentido restrito, que envolve a aprendizagem da escrita e leitura, sem se apropriar de outras linguagens, ainda mais atualmente, seja um grande risco assumido pelo professor e pela sociedade em geral.

Primeiramente, porque a criança deixa de vivenciar experiências diversas na escola que passam pela construção dinâmica, ativa, criativa, crítica e instigante do conhecimento. Depois, a sociedade pós-digital exige que os sujeitos passem por outras demandas, algumas postas e outras em construção, que vão além das formas tradicionais de análise e resolução de questões e problemas. Com isso, adicionado alguns setores conservadores que insistem em desvirtuar o trabalho docente, a escola parece perder gradativamente mais o porquê de ser e existir.

7.4.4 Professores: formações, reuniões e conselhos

Ao ingressar na prefeitura de Palhoça como professor dos anos iniciais pude me inscrever para dois cursos: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com duração de 100 horas, e Núcleo de Atendimento Especializado (NAEp), com duração de 40 horas. Tive a sorte de ser sorteado para participar de ambos. Irei falar deles separadamente, apesar de que os dois possibilitaram muitos diálogos e aprendizados por meio de uma rede comprometida de profissionais. O trabalho de reflexão sobre o que fazíamos e o contributo de cada um dos que participavam dos encontros era fundamental para pensar em outras possibilidades de modo que pudéssemos melhorar o processo de ensino e de aprendizagem e também as relações humanas na escola.

No PNAIC houveram muitas desistências – entre efetivos e substitutos a turma começou com a sala de aula cheia de professores e terminou com cerca da metade. Em conversa com a diretora da escola que trabalhava pude entender melhor o modo como ocorre o incentivo e as cobranças sobre a formação dos professores.

- *Lourdes: Que daí assim Thiago: como tu és ACT tu acabas abraçando tudo né? O professor efetivo depois que saiu o estatuto em 2010 limitou um pouco. Então, tem só validade para a progressão, em termos de salário, o que é ofertado pelo município. O que aconteceu: muitos professores deixaram de fazer outros porque não iam ter validade, né? Então não sei até que ponto essa coisa de prender muito é bom, né? Porque aí tu acabas não fazendo, não tendo outras experiências, esperando por esse da prefeitura. Pessoal só faz o que tem validade para prefeitura.*

Desse modo, segundo ela, os professores efetivos acabam por fazer os cursos com a duração de 40 horas durante ano que são ofertados pela prefeitura e acabam por não fazer outros. Lembro que num dos dias da formação no PNAIC uma das professoras alfabetizadoras me questionou – Em que letra você está do alfabeto? Logo respondi sem entender bem – como

assim? – Ela respondeu – estou na letra H e você? – Respondi – não trabalho desta forma e sim numa perspectiva linguística. Ela fez cara de quem não entendeu e, então, expliquei no pouco tempo que tínhamos do que se tratava. Se pensarmos no acesso imediato das crianças à jornais, revistas, livros de literatura, dicionários, enciclopédias, entre outros, paralelos à intertextualidade da internet faz com que se enfrente todo o alfabeto ao mesmo tempo e, além disso, no teclado as letras aparecem juntas e fora de ordem (FERREIRO, 2003). Portanto, não faz sentido alfabetizar letra por letra em ordem.

No PNAIC apesar de haver uma proposição através do material pela proposta sócio-histórico-cultural era perceptível que algumas professoras ainda não conseguiam conceber tal concepção se materializando na alfabetização. Algumas falaram no método da boquinha, que conciliava estratégias fônicas, visuais e articulatórias, outras somente no método fônico ou nas sequencias didáticas, que o próprio material trazia, entre outras coisas. Além do fato de já termos discutido neste trabalho sobre a alfabetização e os variados métodos, precisamos ter consciência das concepções teóricas que estão por trás de cada um deles para, portanto, sabermos onde pretendemos chegar e como conduzir a prática pedagógica.

Outro lugar onde participamos de formações foi no NAEp. Ali havia uma equipe mais comprometida e multidisciplinar o que, por consequência, deixava o curso mais atrativo. Portanto, as desistências foram poucas, além de que o curso ocorria no horário de aula e tínhamos dispensa para assistir. Tivemos aulas com psicopedagogas, psicólogas e fonoaudiólogas, o que, nos ajudou profundamente nas situações cotidianas da escola. Além disso, havia uma equipe de professores comprometidos em participar das formações e compartilhar experiências de suas práticas e escolas. Muitas coisas que melhoramos nas nossas práticas pedagógicas na escola vieram dali – alguns casos de comportamentos agressivos, situações em que não sabíamos como avançar nas aprendizagens de determinado aluno, entre outros.

Precisamos falar nesta seção também das reuniões pedagógicas que ocorriam na escola. Nos conselhos de classe eram frequentes as reclamações dos professores em relação aos comportamentos de indisciplina e desrespeito dos alunos. Sabemos que o cotidiano escolar está dentro de um contexto maior que não favorece nossa prática Pedagógica. No entanto, em toda reunião alguns professores ficavam incomodados com as falas de outros professores.

- *Mônica: [...] às vezes, a gente vai para conselho de classe escuta os professores do segundo reclamar, os professores do terceiro reclamar. Tá, e o que eles fizeram com essas crianças durante o ano todo? Eles não viram o progresso? Porque eu vejo o progresso no primeiro ano. A gente vê como eles entraram, como eles estão o segundo*

bimestre, no terceiro e no quarto. Então, a evolução é muito grande, a diferença assim é gritante. E nas outras turmas eles não vêm isso? Então eu fico chateada quando eles começam a reclamar. Porque eu digo “Poxa vida! Vão ter um olhar pro aluno mais individual.” Até mesmo assim nas avaliações que eu faço com eles, né? Eu não faço prova. Estou trabalhando em sala de aula quando vou fazer as minhas avaliações eu organizo um roteirozinho no meu caderno de tudo aquilo que eu trabalhei. Eu vou chamando um por um individualmente pra ver o que que aquele aluno já aprendeu sozinho, que não tá copiando do outro, seguindo o pensamento do outro, porque daí eu sei é ele comigo. Aí eu vou mandando ele escrever pra mim, mandando ele ler pra mim, eu vou apontando o que que eu quero, né? Então ali eu vejo, aí eu sei dizer pro pai o que ele sabe, o que que ele não sabe, qual é a letrinha que ele tá com dúvida, o que que ele já conseguiu, o que ele precisa de mais apoio. Para mim, eu me ajito assim, eu consigo me organizar assim, dessa forma, né, e eu acho importante, porque a gente tem que saber o que que tem cada aluno e ver também se o pai tá vendo isso em casa na hora de fazer os deveres pra gente poder ter a mesma conversa, senão eu aqui tenho uma coisa o pai tem outra? Agora, aquele pai que não acompanha o filho não vai saber dizer se o que eu tô falando é verdade ou não, se ele está de acordo, né? Mas é uma turminha que a gente realmente vê a diferença no começo do ano pro fim. Pelo menos assim 95%. Claro que tem aquele aluno que não tá afim, não é o momento ainda, talvez mais tarde lá no segundo ano, por mais que a gente tenta, tenta, tenta, não dá, não consegue, né? Infelizmente a gente ainda não conseguiu atingir 100%, mas eu tenho certeza que estou dando o meu melhor.

O discurso da minha colega é interessante porque propõe um olhar propositivo sobre o indivíduo. Nas reuniões ela sempre colocava os problemas de maneira pontual e relacionava ao que a criança ainda não sabia. No entanto, era possível escutar bastante na fala dos professores, o termo dificuldade de aprendizagem. Cagliari (1997, p.215) tem um texto interessantíssimo que fala sobre isso:

Dificuldades de aprendizagem todas as pessoas têm e por muitas razões e causas. Essas dificuldades aparecem em função do que se tem para fazer. Um adulto que vai *aprender* a usar um *joystick* num videogame pode mostrar, de uma hora para outra, uma síndrome da dificuldade de aprendizagem, embora na universidade seja um respeitável cientista ou homem culto. Atribui-se uma síndrome de dificuldades de aprendizagem às crianças carentes não porque elas sejam *burras*, mas porque elas são levadas a fazer coisas muito estranhas na escola. Não é verdade que as crianças carentes têm uma dificuldade de aprender generalizada, a sua *síndrome* é bem

parecida com a do cientista acima, só que no caso dela, em vez do videogame, há a escola. (CAGLIARI, 1997, p.215)

Deste modo, é preciso rever não só a insensatez na forma de falar que envolve preconceito, mas sobretudo a forma que trabalhamos. Cagliari (1997, p. 216) ainda afirma que as crianças não sabem porque a escola “não ensina o que devia, ou ensina errado, ou ensina o certo com procedimentos inadequados” aos estudantes. Ademais, atrelado a isso, é recorrente ver os professores falar sobre os déficits ou problemas de discriminação auditiva, visual, problemas de motricidade, entre outros. Por fim, “é um rol de deficiências que se somam aos déficits discutidos aqui, que a escola, para prestar conta perante a sociedade, inventou como justificativa de sua inocência diante o fracasso escolar” (CAGLIARI, 1997, p. 220).

Nas reuniões pedagógicas deve-se haver espaço para as questões emocionais, afetivas e sobre as aprendizagens que o aluno não domina ou não faz com autonomia. Para tanto é necessário que os professores investiguem individualmente as crianças, conheçam as suas particularidades, vejam o que elas sabem no começo do período escolar sobre determinado conteúdo ou assunto, estejam atentos as relações que estabelecem entre pares e tantas outras coisas. O que é inaceitável é colocar sobre o aluno estigmas sociais ou estereótipos por conta de variáveis sociais ou comportamentais. Nessas conversas devemos pontuar os fatos que ocorrem academicamente e socialmente e pedir sugestões ou propor melhorias com estratégias pedagógicas para que as crianças possam atingir o seu desenvolvimento.

7.4.5 Organizações parentais, aprendizagem e convívio social

Muitas das crianças que conheci durante a jornada de pesquisa tinham uma vida doméstica turbulenta e difícil. Uma grande parte delas viviam em casa com apenas um dos progenitores ou responsáveis e tinham vários irmãos, outros eram filhos únicos e já assumiam grandes responsabilidades. Entre os progenitores ou responsáveis alguns estavam desempregados, vivendo de apoio social e os que tinham a sorte de trabalhar estavam em cargos subalternos, com poucas perspectivas de futuro e com a autoestima abalada. Não bastasse isso, alguns tinham problemas psicológicos como, por exemplo, depressão. Esses acontecimentos somados a outros permitiram perceber de modo imperativo seus efeitos no aprendizado dos estudantes – comportamento e confiança abalados – a depender da rede de apoio que tem fora do alcance dos professores e direção escolar.

As formações que tive no NAEp me ajudaram a compreender as situações conflituosas que envolviam a estrutura familiar das crianças. Contudo, leva um tempo para que nós docentes

percebamos no cotidiano da escola as reais atitudes e comportamentos que os responsáveis apresentam com seus filhos, netos, sobrinhos e também conosco – perpassavam pela permissividade, pretenso autoritarismo, atenção, incentivo, auxílio, entre outros. Preciso deixar claro que somente essa noção não justifica o desempenho escolar dos estudantes, mas ela faz parte de todo um processo complexo de relações humanas que quando bem desenvolvidas caminham na direção de um ambiente dialógico de bem-estar coletivo. Com isso, há mais participação dos sujeitos na escola, conhecemos melhor a criança no ponto de vista dos responsáveis e podemos conversar sobre práticas parentais possivelmente nocivas ao desenvolvimento da criança. Freire (2011, p. 201) levanta algumas questões a serem pensadas a partir da reunião de pais e mestres.

Durante muito tempo, me dediquei a aperfeiçoar as técnicas que desenvolvia nesses encontros; procurava encarar essas reuniões como fóruns de pensamento crítico a respeito do real e do concreto. Continuei esse trabalho por muito tempo sem escrever nada a respeito (refletindo, assim, a característica oral de minha cultura). Depois comecei a questionar. Por que não fazer alguma coisa que seguisse os mesmos princípios, a mesma visão crítica e a mesma pedagogia que vinha utilizando para discutir questões como disciplina? O que é disciplina? Qual a relação entre liberdade e autoridade? Qual a relação entre a autoridade do pai e a liberdade da criança?

A partir de questões como essas tentava estabelecer elos com o cotidiano escolar que só iriam ficar mais claros com o conhecimento real da cultura que nos rodeava naquele momento. Para estabelecer a comunicação com os responsáveis, a escola utilizava de alguns meios, entre eles, a agenda escolar, ligações telefônicas e conversas presenciais mediadas sempre por outra pessoa da escola além do professor regente. A agenda escolar foi um dos instrumentos amplamente utilizados, praticamente todos os dias, já que, nela é possível notificar os responsáveis sobre eventos, confraternizações, datas de recesso escolar, contribuições financeiras, casos em que o professor ache necessário descrever algum tipo de comportamento que vá de encontro aos combinados da escola ou então quando os responsáveis decidem mandar alguma notificação ou aviso ao professor ou direção. Durante o ano chamei alguns responsáveis mais de uma vez a comparecer na escola por problemas de aprendizagem ou comportamento. Alguns responsáveis, mesmo após tentativas de contato telefônico, não compareciam à escola para conversar e era necessário, repassar agenda à da direção para que um bilhete mais incisivo exigisse a presença do responsável a escola.

Abaixo transcrevo um dos bilhetes, via agenda, que escrevi a mãe do Enzo. Esse estudante apresentava comportamentos agressivos que começaram a ser menos recorrentes no segundo semestre depois de muito acompanhamento e diálogo.

30/05/2018

Olá, Yara

Tenho criado algumas estratégias em sala de aula para tentar minimizar o comportamento expansivo e agressivo do Enzo com os colegas. Geralmente tenho ele perto de mim quando percebo que está muito agitado, mas nem sempre resolve. Ontem além dele não fazer as atividades em sala de aula ainda atrapalhou os colegas. Ele se aproxima dos colegas simulando tapas, chutes e empurrões. Apesar da situação estar aparentemente sob controle me preocupa este tipo de comportamento com uma criança tão pequena. Os palavrões continuam, inclusive em inglês.

Seria interessante vocês buscarem ajuda de alguma outra forma. Talvez um psicólogo ou mesmo nós aqui da escola podemos encaminhar ele para o NAEp (Núcleo de Atendimento Especializado) da Palhoça. O único problema é a fila de espera que é grande. Fico no aguardo para um posicionamento dos responsáveis.

Prof. Thiago

Resposta da mãe:

Ok. Vamos conversar com ele novamente. Obrigada.

O Enzo costumava não aceitar e compreender as solicitações dos adultos e dos outros colegas e no começo do ano ainda não havia disponível habilidades para o convívio no ambiente escolar, pois, demonstrava um comportamento inadequado com os combinados de sala de aula, sempre agitado, correndo, pulando, engatinhando por entre as carteiras. Nesses e em outros momentos se desentendia com alguns colegas e por qualquer motivo respondia de modo agressivo com chutes, socos, tapas e puxões de cabelo. Já passou cola na cabeça de um colega e cortou o próprio cabelo e de outros colegas com a tesoura escolar. No que tange ao material escolar seu caderno de atividades estava sem capa, com as páginas rasgadas devido a forma com que joga e manuseia, o penal estava todo furado, pois, ele pegava os lápis e furava quebrando as pontas. Ele costumava, quando irritado, arremessar os materiais (borracha, apontador, lápis e a própria mochila) contra a parede ou chão. Nesses momentos, também sapateava em cima da mochila escolar. Não aceitava ser contrariado e costumava fechar a expressão facial e ficar emburrado de mau humor. O que mais chamava a atenção em tudo isso era que durante os rompantes agressivos não costumava apresentar remorso pelo o que fazia, e apesar de todas as conversas que tinha com ele, depois pouco tempo, repetia as mesmas ações e, por vezes, ria e debochava. Na comunicação verbal quando solicitado nas atividades escolares se expressava com desenvoltura, todavia, em outros momentos proferia palavras como, por exemplo, "Bosta" quando algo não dava certo. Já disse uma vez, quando contrariado, que iria matar todos os colegas e o professor. Nas brincadeiras demonstrava gostar de armas e disse uma vez que, quando crescesse: "Quero ser bandido". Em casa dizia que gostava de jogar GTA,

um jogo onde o cenário é dominado por crime, gangues de rua, e o personagem vivenciado pelos jogadores é um criminoso que protagoniza diversas atividades ilegais que incitam violência.

No caso desse estudante ao longo do ano foi possível perceber seu progresso através do trabalho pedagógico e das conversas reiteradas com ele e seus pais. Ele não tinha convívio com outras crianças em casa, era filho único, atendido no momento que queria e não precisava dividir seus brinquedos e jogos com pares. Na escola, por ser um ambiente eminentemente social, e pelo fato das aulas que preparava envolverem dinâmicas com pares, processos de socialização e compartilhamento isso exigia dele um comportamento que era novo, mas que no meu entendimento não justificava reação tão adversa. A mudança foi gradativa e lenta, mas era possível perceber que os episódios de agressividade foram diminuindo e que ele foi se integrando com os demais colegas ao longo do ano. Isso me remete ao pensamento de McLaren (1997, p.249):

Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente, à sua existência na sociedade em geral. Naturalmente, nem todas as experiências dos alunos devem ser igualmente apoiadas, uma vez que, sem dúvida, algumas delas se originarão de uma forma acrítica de categorização e construção social do mundo (racismo e sexismo estereotipados, por exemplo). Os professores devem entender que as experiências dos estudantes originam-se de múltiplos discursos e subjetividades, alguns dos quais devem ser questionados mais criticamente que outros. Deste modo, é crucial que os educadores considerem a questão de como o mundo social é experienciado, mediado e produzido pelos alunos. Uma falha neste ponto impedirá não apenas que os professores penetrem nas motivações, emoções e interesses que constituem a singularidade da voz dos alunos, mas também dificultará a criação do próprio *momentum* de aprendizagem.

Para mais, aprendi que era necessário registrar os bilhetes, tirar uma foto, além de escrevê-los na agenda, porque, alguns estudantes com medo da reação dos responsáveis ou por vergonha perante a situação acabavam por arrancar a folha da agenda e por fora. Era o caso do Miguel.

11/07/2018

Ontem o Miguel rasgou o cachecol de uma outra colega na sala e hoje rasgou o livro de um colega. Ele não admite as coisas que faz e por vezes mente.

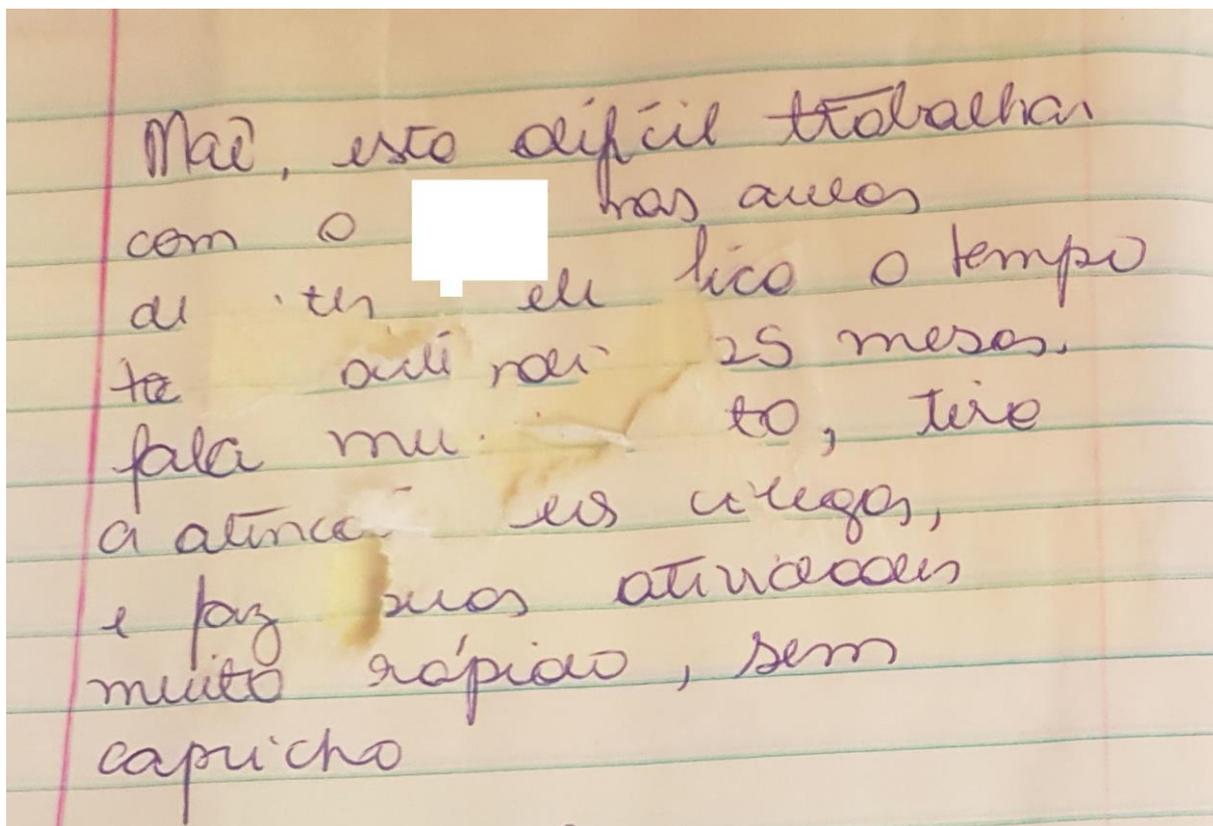
Atenciosamente,

Prof. Thiago

Anteriormente a esse meu aviso a professora de artes também enviou um bilhete. Ele tentou esconder o bilhete da professora do seguinte modo: pegou o aviso impresso da festa

Juliana e colou por cima de modo muito amador. Quando fui escrever o bilhete descobri, que ali tinha algo estranho e não deu outra – era a tentativa de esconder o bilhete da professora de artes (figura 53).

Figura 53 – Aviso da professora de artes para mãe de estudante.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

O Miguel não tinha o menor asseio pessoal e nem cuidado com colegas e seu material escolar. O caderno e agenda estavam caindo aos pedaços, a roupa costuma estar suja e os colegas reclamavam do seu odor. Acabei por adotar uma estratégia que aprendi com as outras professoras: consegui um caderno para ele e o deixava no meu armário, quando precisava utilizar ele pegava e devolvia, quando precisava levar para casa ele levava e no outro dia deixava no armário. Durante as aulas ele costumava gritar e repetir sons de maneira irritante e reiterada, riscar com o lápis ou pintar as atividades escolares dos colegas, cutucava os outros com o lápis, beliscava, mordida e pegava no cabelo dos colegas. Com isso, os outros estudantes não queriam sentar perto dele. Somado a outras coisas, isso o afastava do convívio com os outros colegas, já que era visível a tentativa desastrosa dele tentar se integrar com os pares e, com o insucesso, o comportamento triste advindo dos dizeres “Odeio essa escola, não quero mais vir”. Ele entrou na escola no final do primeiro bimestre vindo de outro estado com a mãe e os irmãos. Não

aceitava ser chamado pelo seu nome, que era o mesmo do pai, apenas por um apelido. Dizia: “esse não é meu nome”. Na tentativa de compreender seus comportamentos e a influência do histórico familiar chamei a mãe algumas vezes a escola com pouco sucesso. Depois de muitas tentativas, ligações e bilhetes incisivos ela compareceu apenas uma vez e depois não veio mais. O estudante não apresentou significativo progresso nas interações com os colegas durante o ano e, talvez, se houvesse maior participação dos responsáveis, no caso a mãe já que o pai morava longe, poderiam haver mudanças. Na única conversa que tive com a mãe ela transpareceu permissividade pelo seu discurso onde se colocava com certa isenção pela criança – se prestava a ele enquanto recurso para ele usar da maneira que achava melhor, não como um modelo ideal a quem deveria espelhar, nem como agente responsável por modificar o comportamento do filho. Ela se justificou, falou bastante e chorou, disse que não sabia mais o que fazer com ele e os irmãos e que, às vezes, chorava junto com eles. Isso, de certo modo, parecia refletir no comportamento do seu filho e na sua necessidade de chamar atenção. Dessa forma, orientamos que ela deveria se apresentar como uma figura mais forte perante os filhos, de modo que, eles sentissem segurança em casa. Para mais, explicitamos que é necessário haver limites e cuidados para o desenvolvimento saudável da criança. Depois disso, não houve mais participação efetiva dela na escola.

Outro caso é do estudante Rafael que também começou suas atividades mais tarde, no segundo bimestre de 2018. Ele chegou na escola depois de ficar desde o começo do ano sem estudar, ou seja, um bimestre sem escola. Vinha a pé e voltava sozinho em uma distância longa que cobria, pela descrição dele e do pai, mais de um quilômetro. As ruas que davam acesso à escola eram estreitas e movimentadas, mal havia espaço para os carros passarem. Em muitas áreas não tinha calçada e era preciso que o pedestre andasse na pista dos carros. Eu achava o trajeto que percorria da minha casa até a escola perigoso e já escapei de alguns possíveis atropelamentos e, por isso, imaginava como uma criança pequena poderia percorrer semelhante trajeto. Ele vinha com roupas grandes, velhas, sandálias de dedo e material escasso. Teve até um episódio de sarna em que precisou ficar cerca de duas semanas em casa. No início conseguimos que colegas da escola que iam embora com seus responsáveis e passassem pelo mesmo trajeto o acompanhassem. No segundo semestre, devido a mudança de endereço, começou a vir e ir de transporte escolar.

Quando Rafael chegou à escola não sabia escrever por inteiro o primeiro nome e não conhecia todas as letras do alfabeto. Para ele era difícil acompanhar a turma que já estava fazendo tarefas com certa autonomia. Ele foi bastante resistente em aprender, não gostava de fazer as atividades na escola e pouco interagiu com os colegas. Quando tentávamos conversar,

eu e a outra professora da turma, ele fazia cara de bravo e se comunicava com interjeições, como se fosse um bebê. Às vezes se atirava ao chão, sacudia os braços e as pernas. Os pais eram pobres e ele tinha outras duas irmãs mais novas, uma bebê e outra que não tinha ainda dois anos, que ficavam sob os cuidados da mãe enquanto o pai trabalhava. Quem vinha a escola quando solicitado era o pai. O pobre pai não tinha muito jeito em conversar com o menino e reiterava dizendo em tom de ameaça que quem mandava na sala era o professor e a professora e que ele deveria obedecer. Em casa o punha de castigo. No entanto, para minha frustração este foi um dos estudantes que nós não conseguimos mobilizar efetivamente para as atividades pedagógicas que elaborávamos e não teve grande avanços no sistema de escrita e leitura. A preocupação enquanto professor era valorizar o seu repertório cultural e colocar limites na convivência com os outros colegas e conosco. Ele gostava muito de desenhar e o fazia muito bem. Os super-heróis chamavam sua atenção e ele fazia representações fidedignas dos desenhos (figura 54).

Figura 54 – Desenho do *Spider-Man* feito pelo Rafael.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Continuo com o caso de um outro estudante que o pai e a mãe tinham graves problemas. O pai de Lucas havia machucado severamente a mão durante o trabalho e estava na perícia já há algum tempo. Sua mãe tinha depressão profunda e compareceu na escola somente uma vez.

O menino era muito amado e protegido pelos pais, era temporão, o mais novo da família. Na aula era sempre muito doce e gostava de estar presente. O pai costumava trazer e buscar o filho e apresentava a porta da sala preocupações com o processo de aprendizagem da escrita. Aqui deixo claro que alguns pais acreditam que seus filhos irão em poucos meses escrever e ler com desenvoltura e além, com recursos que representem a maneira formal da norma culta ortográfica. Para mais, desvalorizam a própria cultura e esperam processos escolares semelhantes aos que tiveram quando eram crianças. No caso desse pai e da mãe da próxima história, por mais que se converse e elucide sobre o tempo de cada criança, parece que esse discurso não ressoa como algo significativo, porque não trata do que gostariam de ouvir. Percebeu-se à medida que o ano ia avançando o menino não acompanhava o ritmo da maior parte das crianças e apresentava alguns episódios de choro durante as aulas. Dizia que queria ficar com a mãe. No final das contas eu entendi que ele tinha medo de perder a mãe. No último bimestre do ano Lucas partiu com os pais para outro estado para ficar junto com o resto da família, que não era de Santa Catarina, de modo que o tratamento de depressão da mãe, que havia piorado muito, tivesse sucesso.

Continuo com a história de Rebeca e sua mãe. Esse foi um dos casos que mais me mobilizou enquanto professor, visto que, me sentia desafiado pela mãe. Os cabelos escuros e compridos das duas já me transmitiram inicialmente a mensagem a algum tipo de apego religioso. Os pais eram pobres e, pelo fato dele trabalhar, geralmente a mãe trazia e buscava e menina na maior parte dos dias. Sempre preocupada me perguntava na entrada ou saída da aula “Como a Rebeca está?”. Respondia: “A menina está bem, gosta de participar das aulas e fazer as atividades”. No entanto, a mãe não parecia satisfeita com minhas respostas e com a abordagem pedagógica que tinha com sua filha. Ela faz parte da ala dos pais que querem resultados imediatos com seus filhos. Um certo dia, ainda no primeiro bimestre, ela me interrogou: “Porque ela ainda não está usando o livro escolar? A professora da tarde já está usando o livro com os alunos. Acho que vou passar ela para a turma da tarde”. Eu respondi: “Ainda não é tempo de utilizar o livro didático, porque estão aprendendo outros conceitos importantes, mas irei utilizá-lo futuramente. Mesmo assim, se a senhora quiser mudar a sua filha de turma, por favor, entre em contato com a direção”.

Me parecia que ali muita coisa a incomodava – o fato de que eu não seguia as cartilhas e preceitos de uma educação tradicional e, um ponto precioso que sentia mais forte principalmente com ela, mas que podia perceber inicialmente com outros pais, o fato de eu ser homem e ter os cabelos coloridos. Eu não era o estereótipo da professora da escola que talvez circule no imaginário social, muito da reprodução daquilo que os pais tiveram durante sua

infância. Mas digo que com os outros responsáveis, passado, o primeiro impacto as coisas fluíram muito bem e, com ela, isso precisou de um pouco mais tempo.

O ar da cobrança pairava no ar sobre mim, comecei a evitar falar com ela à porta, porque também tinha meus incômodos. A menina não participou da pré-escola e chegou nas aulas com uma escrita pré-silábica composta por rabiscos e pseudo-letras e ao final do ano já conseguia escrever algumas palavras e fazer suas primeiras leituras. Todavia, percebi ao longo do ano que todo o zelo e preocupação desenhados até ali com a filha poderiam também ser meros rabiscos. Os episódios de piolho eram recorrentes na estudante, até descobrir, por uma das mães de outro estudante, que ela, a mãe, também tinha piolho. A menina tinha outra mania – pegava as coisas que não eram dela em sala e levava para casa. Ao comunicar a mãe sobre essas coisas ela ficou visivelmente constrangida com o assunto, a voz trêmula e a face decomposta. Ela disse com espanto que ia resolver os problemas. Depois desses episódios senti que sua armadura havia sido desfeita comigo. No último dia de aula ela me pediu desculpas por alguma eventual grosseria que poderia ter dito e agradeceu pelo meu cuidado e aprendizado que sua filha havia construído durante o ano.

Por fim, trago a história do João. Ele tinha a família participativa – sempre presentes nos eventos da escola, auxiliavam nas tarefas de casa e perguntavam como podiam ajudar o filho no processo de alfabetização num diálogo propositivo comigo. Os pais também estavam ansiosos para que o menino aprendesse a escrever e ler logo, no entanto, em uma das conversas com a mãe disse “Eles ainda são muito pequenos, entram mais cedo na escola, precisam aprender de uma maneira que faça sentido, seja lúdica e prazerosa. Então leia com ele textos variados em casa, o estimule a escrever quando ele tiver vontade, mas sem cobranças. No tempo certo ele vai escrever e ler com autonomia”. Desse modo foi, e o menino que chegou na escola com escrita pré-silábica com quantidade constante e repertório variado de letras no final do segundo bimestre já conseguia ler e escrever alfabeticamente. O apoio dos pais, o carinho, o zelo e o auxílio parecem fazer diferença no aprendizado dos filhos.

O menino sempre vinha arrumado para sala – o cabelo estruturado em gel com um topete a frente que o deixava com os fios espetados. A fala dele era mansa e as vezes chorava quando não conseguia realizar algum tipo de atividade, sempre de maneira introspectiva. Isso conseguimos melhorar durante o ano em um trabalho conjunto com os pais. Um dia, na hora do intervalo, estava sentado na sala dos professores fazendo meu lanche e conversando com meus colegas quando alguém bate à porta, era um estudante mais velho: “Um aluno se machucou no pátio”. Imediatamente disse: “Não me diga que é alguém do primeiro ano?”. Ele respondeu: “Sim!”. Larguei o que tinha nas mãos e sai da sala às pressas. Quando vi a cena estava o João

sentado no banco ao lado da sala dos professores banhado em sangue na cabeça, pescoço, ombros e pernas. Entrei em desespero por dois motivos: era muito sangue e eu passo mal ao ver sangue, tenho verdadeiro horror. Respirei fundo, evitei olhar para o sangue, e levei ele para a secretaria escolar. Lá a secretária ligou para a mãe o vir buscar enquanto eu o acalmava, me acalmava na verdade, e limpava o sangue que havia escorrido nas pernas com uma bucha e álcool. O pátio da escola era pequeno e no intervalo eram cerca de cem crianças correndo de um lado ao outro, não de outra, ele de uma cabeçada em outra criança e abriu um corte na cabeça. O menino estava calmo sentado como se nada houvesse acontecido. Ao chegar na escola a mãe tão calma quanto disse: “Está tudo bem, vou levar ele no postinho, esse tipo de coisa acontece”. No outro dia ele apareceu na escola com alguns pontos na cabeça e estava tudo bem.

7.4.6 Epílogo

Ao final do ano letivo foi possível perceber como as crianças se desenvolveram à medida do tempo, o quanto nossos laços afetivos se alicerçaram e o quão enriquecedor foi o processo de ensino e de aprendizagem. O ambiente criado na sala de aula, por ter sido onde ocorreu a maior parte do convívio, foi de diálogo no sentido mais dialético possível. Os estudantes podiam contar suas histórias e transitar livremente sempre com o preceito do respeito mútuo estabelecido nos nossos combinados. Pela característica dialética, nem sempre foram flores, por vezes nos desentendíamos, algumas crianças brigavam entre si e, poucas vezes, me lembro de duas, fiquei realmente bravo com a turma.

Segundo Freire (2011) na alfabetização emancipadora existem as consciências individuais e coletivas que colocam a subjetividade em evidência e possibilitam o reconhecimento das tensões:

[...] o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões. O papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade. A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas. (FREIRE, 2011, p.82)

Por conseguinte, na sala de aula as crianças tinham o pleno direito de se expressarem em continuidade aquilo que a Educação Infantil consegue fazer de maneira primorosa. As tensões conseguiam caminhar em equilíbrio, por vezes desandavam, mas as crianças se

respeitavam e as brigas geralmente eram por conta do controle da minha atenção ou no compartilhamento de algum material/atividade. Trago paralelo aqui uma constatação em relação a turma de primeiro ano vespertino que assumi a tarde nos dois últimos bimestres. Apesar de ser considerada uma “boa turma” quando foram submetidos à mesma autonomia e liberdade que a turma da manhã emanaram problemas sociais – as subjetividades vieram à tona e com isso brigas, bullying e sexismo. A constatação veio logo na primeira semana comigo e com as professoras de artes e de educação física. Vigotski (2008, p.28-29) faz uma comparação entre os estudos de Stern e Piaget que podem mostrar indicativos nessa correlação que percebemos entre as duas turmas.

As uniformidades de desenvolvimento estabelecidas por Piaget aplicam-se ao meio dado, nas condições em que Piaget realizou seu estudo. Não são leis da natureza, mas sim leis histórica e socialmente determinadas. Piaget já foi criticado por Stern por não ter dado a devida importância a situação social e ao meio. O fato de a fala ser mais egocêntrica ou mais social depende não só da idade da criança, mas também das condições que a cercam. Piaget observou crianças brincando juntas em um determinado jardim de infância, e seus coeficientes são válidos apenas para esse meio infantil específico. Quando a atividade das crianças limita-se exclusivamente aos brinquedos, é acompanhada por um elevado grau de solilóquios. Stern mostra que nos jardins de infância alemães, onde havia mais atividade em grupo, o coeficiente de egocentrismo era um tanto menor, e que em casa a fala das crianças tende a ser predominantemente social desde muito cedo. [...]

Talvez, o que tenha sido observado por nós professores durante a minha ida também para a turma da tarde caminhe no sentido do observado por Stern – uma outra prática pedagógica que viabiliza o trabalho direto em grupos, que necessita de negociações a todo tempo, que implica que crianças diferentes se relacionem para além daquelas de costume e ocasião. Destarte, cria conflitos decorrentes das novas formas de interação.

Não havia como não falar dessas duas turmas, já que, pela licença da professora da tarde, acabei por assumir também outra turma. Portanto, trago um ponto que preciso deixar claro: o quão cansativo, para não utilizar o termo desgastante, é lecionar de maneira ininterrupta em duas turmas por quarenta horas semanais – algo que os professores substitutos passam. Ainda bem que isso ocorreu somente nos últimos dois bimestres, pois se fosse o ano todo não sei se teria condições físicas e mentais de aguentar. Adiciono aqui que o cansaço não era só meu, era das crianças também. O ano letivo começa com toda energia e no segundo semestre a escola como um todo sofre um revés. Antes de continuar com essa explicação farei um adendo no próximo parágrafo.

Quando prestei o processo seletivo para professor substituto estava ansioso por conseguir lecionar numa turma de primeiro ano com o objetivo de realizar a pesquisa de

doutorado. Por ter ficado bem posicionado na prova estava esperançoso – além da turma desejada ainda pretendia que fosse em alguma escola perto da minha residência. No dia da escolha da vaga fui chamado pela comissão do processo seletivo e para minha surpresa a maioria das vagas para professor substituto eram nos primeiros anos. Fiquei bastante feliz com a oportunidade. Quando comecei a trabalhar entendi o que ocorria: as professoras não queriam pegar as turmas dos menores pelo fato deles serem mais dependentes e da gama de materiais que é necessário preparar para/com eles. Ou seja, parece que trabalhar com os primeiros anos exige mais do professor.

Devido ao fato de as mesas serem baixas e da necessidade do professor alfabetizador, ainda mais o que trabalha na perspectiva histórico-cultural, realizar as mediações costuma-se estar sempre junto aos estudantes. No princípio cuida-se da postura para que as costas não sejam prejudicadas, mas isso é só no princípio mesmo. Depois com a rotina e toda efervescência que é trabalhar com crianças pequenas, na valorização da escrita e da leitura de seus textos espontâneos, começam as dores lombares, que depois se estendem para o tórax e pescoço. Como o resultado da minha despreocupação com os indícios, que só pioravam à medida que o ano avançava, tive que tirar uma licença de quinze dias, justamente nas duas últimas e esperadas semanas de aulas do ano. Irei lhes contar o caso e entenderão ao final do capítulo a importância que atribuo a este fato.

As semanas de festividade na escola costumam ser cheias de alegria. O final de ano é envolve ainda mais emotividade, porque representa o fechamento de um ciclo. Estava radiante nas decorações da porta, um grande Papai Noel, e quase a terminar a árvore, que construímos com material reciclável junto com a professora de artes. Enquanto conciliava isso com algumas outras atividades junto aos estudantes o ar condicionado da sala resolveu verter água pela saída de ar e, por estar em cima dos livros, molhou tudo ao redor. Saí da sala para ver o que era. Resolvido o problema sequei o chão da sala com um pano e retirei os livros molhados da estante e continuei a atender os estudantes à mesa. Era início da manhã ainda. Quando me debrucei sobre a mesa de uma estudante senti uma contração nas costas, era algo comum que já sentia há alguns meses. Me recostei na parede lateral certo que iria passar como nas outras vezes. Alguns segundos depois continuei e fui atender outra estudante. Quando me curvei a sua mesa senti uma fisgada mais forte. Me afastei e tentei ir até a mesa do professor sentar na cadeira e não obtive sucesso. A dor era tanta que me paralisou. Acabei por parar no chão e dali não consegui me mover mais. Com a ajuda da outra professora que trabalhava comigo em sala me posicionei de arrasto sobre a minha cadeira, que tinha rodinhas, numa posição desconfortável, já que não conseguia flexionar a coluna. Mantive a calma, achei que aquilo ia melhorar e apesar

da imensa dor não queria preocupar as crianças. Continuei, apesar da dor, a atender os estudantes que traziam seus textos até mim para que eu os ajudasse. Depois de fatídicos vinte minutos e de verificar que dali não ia conseguir sair e, portanto, não iria melhorar de maneira alguma tivemos que pedir ajuda. Com a ajuda das outras professoras e da minha mãe, que compareceu prontamente à escola, fui empurrado em cima da minha cativa cadeira com rodas, visto que, não conseguia caminhar e nem ficar em pé, até o carro.

No dia do ocorrido o sentimento que mantive foi de profunda tristeza. Quando entrei no automóvel em direção ao ortopedista não consegui segurar por mais tempo as emoções e chorei envergonhado. Haviam ali sentimentos que iam desde da humilhação com a situação até a impotência. Pensava na valorização que nós professores temos perante a sociedade apesar de toda a dedicação. Descobri com exames que desenvolvi nesse período um esforço crônico excessivo que atingiu de forma aguda a musculatura lombar e, portanto, somente infiltrações com antibióticos e longo descanso resolveriam. Ademais, desenvolvi durante o ano bronquite impulsionada pelo o estresse e as constantes reformas na escola que faziam com que o ar, que circulava no espaço, estivesse sempre empoeirado. Mas nisso e em outros pontos não darei grandes explicações.

Penso que o que foi dito até aqui seja o suficiente para a reflexão sobre as condições do trabalho docente no Brasil. Infelizmente, as perspectivas não são nada boas para nós. Com a precarização do trabalho, corte da hora atividade, jornadas longas (que para alguns professores tomam os três turnos do dia), recursos materiais escassos, condições insalubres fica impossível desenvolver nossa atividade em toda sua plenitude. Giroux (2011, p. 73-74) tece um comentário sobre os professores que, apesar de falar dos norte-americanos, se ajusta perfeitamente aqui:

Atualmente, nos Estados Unidos, os professores não só estão sofrendo a investida da nova direita e do governo federal, como ainda trabalham sob condições recheadas, de maneira esmagadora, de coerções organizacionais e condições ideológicas que não lhes dão um mínimo espaço para o trabalho coletivo e para atividades críticas. Sua carga horária é grande demais, geralmente estão isolados em estruturas celulares e têm pouca oportunidade de trabalhar coletivamente com seus pares. Além disso, são impedidos de exercer seu próprio conhecimento relativo à seleção, organização e distribuição de materiais de ensino. Mais ainda, os professores atuam muitas vezes sob condições de trabalho degradantes e opressivas.

O autor propõe que a natureza do nosso trabalho seja redefinida para que sejamos de fato concebidos como intelectuais transformadores. O que me deixou contente, com exceção desses infelizes fatos, foi que pude comparecer ao último dia de aula (dia 06), e na festa de encerramento (dia 07), em dezembro.

8. PEDAGOGIA DA EDUCOMUNICAÇÃO E PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO

Nesta tese a princípio a preocupação estava pautada em se pensar e se desenvolver uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, a partir disso, gerar e ampliar as discussões e conceitos sobre o processo de alfabetização e suas características linguísticas com a abordagem da Educomunicação. Percebemos num primeiro momento uma profusão de termos acerca da alfabetização, letramento, literacia e todas as suas possíveis interfaces com a cultura digital. Compreendemos os termos, traçamos um direcionamento e conseguimos nos guiar dentro dele ao entender de fato a nossa preocupação nesta tese – a perspectiva linguística que tomava conta de todo ato educomunicativo em uma PPE. Notamos, então, que haviam as chamadas “múltiplas linguagens” que, sem dúvidas, são fator sine qua nom na PPE. No entanto, para nós este termo é redundante já que “linguagens” envolve todas as percepções sígnicas verbais e não verbais no processo de interação discursiva que pode ocorrer mediada por humanos e/ou não-humanos. Ela ocorre dentro de uma realidade concreta de língua-discurso e os enunciados são a sua representação pulverizada concreta na prática educativa diante da compreensão ativa e dialógica dos sujeitos. No entanto, cabe destacar, que o termo “múltiplas linguagens” em uma revisão sistemática realizada por nós no Banco de Teses e Dissertações, revelou outros autores e perspectivas teóricas preocupadas com a sua consolidação. Isso tem o seu imenso sentido nas áreas que lidam com o (pós)digital na Educação – o privilégio que a linguagem verbal ocupa e, conseqüentemente os seus meios de comunicação com base na escrita alfabética nas práticas educativas em geral mesmo na atualidade. Ou seja, notamos que este reforço do termo “múltiplas linguagens” vem para firmar a necessidade de nos aprofundarmos na compreensão do termo “linguagens” como um todo complexo.

Continuamos nossos estudos teóricos e aprofundamo-nos nos conceitos. À vista disso, quando a tese já havia cumprido com seus objetivos iniciais e apresentado as sensibilidades presentes na PPE dos anos iniciais do Ensino Fundamental inferimos que o nosso grupo de pesquisa, pioneiro nos estudos da Educomunicação com enfoque na perspectiva educativa, já vinha há longo tempo, desde 2009 e posteriormente com os colóquios de Educomunicação, a medir esforços para que esse campo de conhecimento ganhasse força na Educação Básica e Superior. A nossa preocupação é acadêmica, porém não ocorre em sobremaneira desligada da prática educativa. As pesquisas de campo, a pesquisa-ação, grupo focal, entre outras, revelam

o caráter eminentemente teórico-prático das nossas ações e comunicações educativas. A princípio tivemos estudos que apresentaram ênfase em características qualitativas e quantitativas das TIC, preocupações com as bibliotecas escolares, formação de professores, teoria ator-rede e a criação de conceitos como: ecossistemas educacionais e a Prática Pedagógica Educativa (PPE). Todo esse contributo foi fundamental para embasar estudos futuros e aprimorar a noção da Pedagogia na Educação.

Em uma primeira revisão dos trabalhos do Programa da Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Vieira (2017) verificou que as pesquisas de sua amostragem consideram as particularidades da contemporaneidade e, portanto, preocupam-se com o uso pedagógico dos recursos tecnológicos e midiáticos nos seus objetivos, contribuem para uma prática pedagógica que amplie os ecossistemas comunicativos numa relação mais ativa e crítica dos sujeitos da escola diante das referências midiáticas que os envolvem.

8.1 O CONCEITO DE PEDAGOGIA DA EDUCOMUNICAÇÃO

O conceito de Pedagogia da Educação aparece no livro de Melech (2016, p. 21) ao se referir das complexidades pedagógicas e políticas da Educação:

Entre essas áreas está a Pedagogia da Educação, conceito que exige consideráveis esforços para se entender os variados aspectos teóricos e, a partir daí, materializar projetos midiático-pedagógicos que objetivem a conquista de uma educação mais humana, digna e democrática.

No entanto, apesar de entendermos ao que o autor se refere tal conceito não nos parece conciso e elucidativo. A Educação, por ser um campo de estudos recentes, incorre o risco de apresentar uma inflação de termos e, por consequência, a derivação semântica que leva à mistura principalmente entre o Educacional e Comunicativo. Aqui cabe pensarmos na junção dos termos Pedagogia e Educação que pode chegar a diferentes perspectivas. Isso será explicado no decorrer deste texto. A Pedagogia da Educação é aqui compreendida como todo o arcabouço organizacional das atividades e projetos colaborativamente organizados nas mais diferentes áreas do conhecimento com participação da abordagem educativa, não somente as pedagógicas. É, portanto, área que comporta características multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares das diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, “Economia, Política, Estética, História,

Linguagens, entre outros saberes, compõem o campo. Cada um desses saberes dialoga com os outros, e essa complexa interseção se coloca no centro das investigações desse campo” (BACCEGA, 2009, p.23). Possibilita o trabalho nos mais variados setores que vão desde as organizações formais e não-formais nas instituições educativas, empresas, centros culturais e sociedade em geral com o desenvolvimento de práticas que garantam o direito à expressão e à comunicação dos sujeitos.

O campo da Educomunicação é chamado por Soares (2017, p. 14) de campo de intervenção social:

O termo “Área de Intervenção” foi agregado à estrutura conceitual da Educomunicação já na conclusão da pesquisa do NCE/USP sobre a interface Comunicação/Educação (1997- 1999). Em última análise, foi a identificação de que diferentes tipos de ações vinham sendo desenvolvidas a partir de referenciais e metodologias semelhantes ou muito próximas entre si que possibilitou a identificação e a sistematização de um novo campo de conhecimento e de prática social, na América Latina. As Áreas de Intervenção asseguram a especificidade e a diversidade do novo campo frente a outras abordagens que buscam aproximar comunicação e educação.

Porém, enquanto profissionais dedicados à Educação não nos é apropriado o termo “intervenção”. O dicionário Michaelis (2019) afirma que intervenção é o ato de intervir, tomar opiniões, interferência do estado no domínio da economia, no sentido jurídico é algo para evitar a perturbação da ordem e violações e, no sentido médico, representa cirurgia. Tal definição nos suscita uma ação verticalizada, algo imediato que carece de solução e necessita, assim, de um grupo de especialistas legitimados burocraticamente com suas respostas e ações dispostos a “intervir”. Defendemos o termo “interlocução” visto a partir do excerto de Martín-Barbero (2014, p. 33):

A textura dialógica se encontra tanto na textura do símbolo como na constituição da subjetividade: o eu só se torna real na reciprocidade da interlocução. Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro. Daí que para fazer uma pergunta necessito assumir um pronome (eu) ao qual responde um outro (tu) e conformar o nós que faz possível a comunicação. O diálogo se tece sobre uma base de pronomes pessoais que formam a textura da intersubjetividade.

Para mais, ainda seguimos a definição da ação docente de Cosme (2009) definida como uma interlocução qualificada, uma vez que, é um equívoco circunscrever o exercício da influência educativa a instrução. Mais a frente retomaremos a esse conceito. Seguimos com as áreas de intervenção definidas por Soares (2017) em que o campo da Educomunicação pode ocorrer: 1ª. A “Educação para a comunicação” considerada a mais antiga, identificada com

programas formativos denominados como *Leitura Crítica da Comunicação*, no Brasil; *Media Education*, na Europa e *Educación en médios*, na Ibero-América Latina); 2ª. a “Mediação Tecnológica na Educação”; 3ª. a “Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos”; 4ª. a “Reflexão Epistemológica sobre o Agir Educomunicativo”; 5ª. as diferentes “Manifestações das Artes”; 6ª. a “Pedagogia da Comunicação”, voltada para o agir comunicacional dialógico e participativo, no espaço da didática e das práticas de ensino; e a 7ª. área da “Produção Midiática”, implementada na no âmbito de atuação dos meios de comunicação.

Nessas áreas de atuação apresentadas pelo autor podemos conceber que a PPE pode transitar em mais de uma delas. Faremos um adendo aqui para depois voltar no próximo parágrafo sobre a discussão das áreas da Educomunicação. Com a criação do curso superior de Licenciatura em Educomunicação criado na Universidade de São Paulo (USP) os caminhos no campo de interlocução mudaram. Agora com o educador, enquanto profissional preparado especificamente para atuar em práticas educacionais, o campo definiu atuações, segundo página do curso da ECA/USP (2019), no âmbito do magistério, consultoria e pesquisa. O educador é definido como um profissional que conhece suficientemente teorias e práticas da educação e os modelos e procedimentos que envolvem o mundo de produção midiática e das tecnologias para que possa exercer a docência e trabalhos de campo na interface comunicação/educação (ECA/USP, 2019). O profissional licenciado educador também pode atuar na Educação Básica, no entanto, nós Pedagogos e demais licenciados que atuamos nas redes de ensino formais não somos Educadores – somos profissionais que desenvolvem Práticas Pedagógicas Educacionais. A nossa preocupação se desenvolve acerca de pensar as tecnologias e mídias dentro da prática que já fazemos na perspectiva da educação, nossa preocupação é essencialmente pedagógica. A compreensão dessa diferença é importante já que o campo da Educomunicação se desenvolveu e continua a crescer.

Retornemos aqui a discussão sobre as áreas de interlocução. Podemos conceber que a Pedagogia da Educomunicação enquanto estrutura organizadora da conta de tais áreas que se organizam nos aspectos gerais da Educomunicação na sociedade com suas atividades e projetos. Apesar da Pedagogia aparecer, aqui entendida como superestrutura de organização, as atividades pedagógicas em si podem aparecer diluídas entre as áreas elucidadas. Parece que a divisão foi feita para os educadores atuarem e nós, demais licenciados, transitamos e nos adaptamos como podemos. Isso, porém, não nos ajuda a entender com clareza o que desenvolvemos na PPE e onde podemos compactar todas as nossas descobertas pedagógicas estudadas nos últimos anos enquanto grupo de pesquisa da Educação. Nesse sentido, propomos que a “Pedagogia da Comunicação” seja adicionada à uma área maior, a nova 6ª área, por nós

intitulada, “Pedagogia na Educomunicação”. No próximo item passaremos a explicar do que se trata.

8.2 PEDAGOGIA NA EDUCOMUNICAÇÃO

A **Pedagogia da Comunicação** na área da comunicação é entendida como uma formação necessária para que o comunicador leve em consideração o aspecto formativo da sua formação profissional. O jornalista, por exemplo, tem uma responsabilidade social enquanto educador, num sentido amplo, da sua prática. Nesses termos, pode ser confundido com um termo específico da área do jornalismo, formação do jornalista, não tendo a amplitude que desejamos atribuir ao termo. Assim, pode-se pensar no ensino da comunicação que, como elucidada Melo (2007), envolve os profissionais da comunicação social e pressupõe três blocos cognitivos articulados: conceitos comunicacionais, processos midiáticos e conteúdos culturais. Tais dimensões devem compor a grade curricular dos cursos de comunicação social com “diálogo permanente entre a universidade, as indústrias/serviços midiáticos e as corporações profissionais” (MELO, 2007, p. 27).

Ao falar em Pedagogia da Comunicação Kaplún (2014, p. 59-60) afirma que o diálogo entre educação e comunicação está longe de ser fluido e frutífero: “O mais frequente tem sido que a primeira (a educação) entendesse a segunda (a comunicação) em termos subsidiários e meramente instrumentais, concebendo-a tão somente como veículo multiplicador e distribuidor dos conteúdos que ela predetermina”. O autor continua seu pensamento ao falar dos termos totalizantes que dizem que Educação e Comunicação são a mesma coisa ou então, que, educar é comunicar, o que, no fim das contas, pode ser um perigo. Temos que concordar com o autor nesta última observação. No entanto, percebemos que os estudos já avançaram a ponto de a Educação perceber que a Comunicação é uma área que está para além da instrumental não sendo aceitável esse posicionamento. A conjugação das áreas em Educomunicação abriu novas perspectivas desse entendimento: do diálogo, da comutação e da convergência de saberes. Os profissionais assumem posturas diferentes, há, por exemplo, o educador e há também, para nós o professor que realiza a PPE. Eles podem trabalhar em conjunto, mas os professores que concebem atividades e projetos com base na PPE têm autonomia, que lhe é concedida, pela própria profissão docente.

Para explicar a Pedagogia da Comunicação Kaplún (2014) utiliza Freinet na construção de uma comunicação educativa. Kaplún (2014, p. 78) resume duas premissas básicas e eixos principais que emergem dessa fecunda proposta:

- 1) A apropriação do conhecimento pelos alunos se catalisa quando eles são instituídos e potencializados como emissores. Seu processo de aprendizagem é favorecido e incrementado pela realização de produtos comunicáveis e efetivamente comunicados;
- 2) Se educar for envolver em um processo de múltiplas interações, um sistema será mais educativo quanto mais rica for a trama de fluxos comunicacionais que souber abrir e pôr à disposição dos educandos.

Vamos ampliar essas premissas aqui. Os sujeitos da prática educativa relacional precisam ser mobilizados enquanto produtores de conhecimento ativo, crítico, com sentido e significado, para além da emissão, de modo que a compreensão ativa e dialógica possibilite o maior número de significações possíveis entre eles. Pensar nas aprendizagens mediadas e entranhadas em linguagens diversas da Educomunicação caminham para isso, pois os fluxos comunicacionais mediados estarão com os sujeitos intencionalmente. Portanto, para nós a **Pedagogia na Educomunicação**, além de dar conta e envolver os aspectos da Pedagogia da Comunicação, nos aparece como a área que engloba aquilo que temos estudado em nosso grupo e, compartilhado com outros, nos últimos anos – os projetos e atividades pedagógicas realizadas por intermédio das Práticas Pedagógicas Educomunicativas (PPE) e os Ecossistemas Educomunicativos. A Pedagogia aqui é entendida, inicialmente, no sentido que explica Boutinet (2002, p.186) – como espaço das instituições escolares de nossa cultura caracterizadas pela organização de suas estruturas relacionais e didáticas:

[...] a pedagogia quer ser uma prática profissional com suas exigências, através da qual o professor esforça-se para acomodar sua dupla relação aos aprendizes e à didática que supostamente ensina: trata-se de encontrar os meios adequados para levar os alunos rumo à apropriação de um novo saber e rumo à realização de novas aprendizagens.

Portanto, a relação pedagógica é o que impossibilita que as atividades de ensino e de aprendizagem evoluam separadamente. O nosso campo de excelência enquanto pesquisadores/professores são os centros de Educação Infantil, escolas, universidades ou qualquer outra instituição que esteja ocupada com a educação formal. Os sujeitos envolvidos fazem parte da comunidade escolar com destaque aos estudantes, professores, gestores educacionais, pesquisadores, entre outros. Assim, esse macrocampo – Pedagogia na Educomunicação – dá conta de nossos estudos e também engloba conhecimentos da Pedagogia

da Comunicação para as PPE, além do que, pode orientar o trabalho de outros profissionais e educadores que trabalham nas áreas formais e não formais de ensino.

8.2.1 As Práticas Pedagógicas Educomunicativas e as linguagens

O estudo de caso da PPE em uma turma de alfabetização nesta tese não deve ser encarado como pretensa guia, manual ou conjunto de diretrizes – seria um contraponto aos próprios autores da área, além de se opor a forma como o texto foi apresentado. Nos sentimos representados por Freire (2011, p.159-160) que afirma:

Essencialmente, os educadores devem trabalhar muito para que os educandos assumam o papel de sujeitos cognoscentes e possam viver essa experiência de sujeitos. Educadores e educandos não precisam fazer exatamente as mesmas coisas que eu fiz para que tenham a experiência de ser um sujeito. Isso porque as diferenças culturais, históricas, sociais, econômicas e políticas que caracterizam, dois ou mais contextos começarão a desempenhar um papel na definição do relacionamento tenso entre educador e educando, ou seja, os chamados valores de uma determinada sociedade. Essa é a razão por que me recuso a escrever um manual de “como fazer”, ou a oferecer uma receita de passo a passo.

Por conseguinte, tratamos como a elucidação de uma prática emancipatória numa perspectiva histórico-social da Pedagogia Crítica à professores alfabetizadores e outros sujeitos interessados na Educomunicação. Aqui consideramos o processo de alfabetização na faceta linguística e, assim, como afirma Soares (2017b, p.49), “a aprendizagem da língua escrita como um sistema de representação e um sistema notacional”. No entanto, o nosso entendimento vai além da aprendizagem da escrita, pois consideramos as formas de expressão verbal e não-verbal nas quais a escrita pode fazer parte. O conceito apresentado pela autora, contudo, é importante à medida que a criança reconstrói o processo de invenção da linguagem como representação e notação para que elas possam se servir desses elementos para compreender o processo de construção e suas regras de produção. Nessa mesma direção pontua Ferreiro (1985) que coloca o problema epistemológico central entre a natureza real e a da representação na compreensão dos números e da linguagem.

Compreendido isso quando transpomos tais teorias para a Educomunicação na escola e percebemos que não podemos tratar como fez Kaplún (2002) ao falar de códigos na comunicação. Entendemos o que o autor se refere, mas por uma questão conceitual se torna preciso adequar os termos na inter-relação Educação e Comunicação. Portanto, podemos ter sistemas de representação perceptivos (semânticos) e sistemas de representação significativos (interpretativos). O primeiro facilitaria a educomunicação na introdução de termos, na

adoção/adaptação de outras linguagens com o esforço de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O segundo, com seu respectivo planejamento pedagógico ou projeto, ajudaria na ordem lógica dos signos, enunciados e discursos com o objetivo de favorecer a compreensão.

Já nos Ecossistemas Educomunicativos acreditamos que devem ser pensados para que criem e ampliem a convivência humana e ação educacional integradas. Devem favorecer o diálogo social levando em conta as potencialidades educativas e comunicativas das tecnologias e das mídias. Por isso, na escola devemos pensar na configuração dos saberes e narrativas que configurem a escrita, literatura, oralidade, musicalidade, visualidade, plasticidade, corporeidade e digitalidade.

Quanto aos substratos constitutivos da Educomunicação percebemos a presença da alteridade (SCHAUN, 2002; LÉVINAS, 2010) e da empatia (KAPLÚN, 2002; BAKHTIN, 2011). Deste modo, podemos pensar em como esses conceitos podem se integrar para que as relações humanas consigam ao mesmo tempo considerar o outro, lançar sobre ele um olhar e, também, tornar a experiência do outro mais significativa e prazerosa, ou em outras palavras, de acordo com Diniz (2015), o “olhar” como paradigma da alteridade e o “interferir” como paradigma da empatia. Acreditamos, portanto, que estes valores se beneficiam desses fenômenos inter-humanos. Para Buber (2014, p.138) a “esfera do inter-humano é aquele do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico”. Na posição do eu deve-se encontrar recursos para o outro, estabelecer uma linguagem que possibilite ir além da existência interior, entender o rosto como algo absoluto que está presente na recusa de ser conteúdo (LEVINAS, 1980).

Enquanto para a análise a linguagem é um sistema de signos, para aquele que fala a linguagem é uma mediação simbólica: “massa de signos dispostos no mundo para exercer nele nossa interrogação” (Buber, 1968: 29). A dialética habita as “protopalavras eu-tu” como eixo em torno do qual se realiza o encontro e a posse, a convivência e a organização. Levinas, por sua parte, oferece uma reflexão sobre os dinamismos da comunicação humana a partir da aparição do outro como “rosto” (Levinas, 1968: 82) que instaura ao mesmo tempo a possibilidade de minha interioridade e de minha abertura ao outro como questionamento de meus poderes. É na comunicação que os homens assumem suas palavras fazendo implodir, ao mesmo tempo, o círculo da totalidade totalitária e o da consciência solipsista. Dialogar é descobrir na trama de nosso próprio ser a presença dos laços sociais que nos sustentam. É lançar as bases para uma posse coletiva, comunitária, do mundo. A palavra não é um mundo à parte, mas faz parte da práxis do homem: “a justiça é o direito à palavra”, pois é a possibilidade de ser sujeito em um mundo onde a linguagem constitui o mais expressivo lugar do “nós”. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 33-34).

Assim, apresenta-se um ideal de relações na interlocução entre os sujeitos. Agora, com alguns dos conceitos elaborados e reconstituídos de autores externos ao Educom Flórida

podemos voltar aos princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) construídos pelo nosso grupo de pesquisa. Os princípios apresentados por Souza (2017) serão reconsiderados com base na Educomunicação, linguística e alfabetização. Além do todo complexo do processo educativo, podemos considerar que a PPE tem dois princípios gerais com seus consequentes subprincípios: considera a cultura (pós)digital nas práticas socioculturais cotidianas e tem como pressuposto o estabelecimento do Ecossistema Educomunicativo.

O primeiro princípio *considera a cultura (pós)digital nas práticas socioculturais cotidianas* com a (oni)presença das mídias e tecnologias desde a infância como fator constitutivo da individualidade e coletividade do ser humano. Isso implica que as práticas pedagógicas sejam planejadas intencionalmente com, a partir e apesar de tal contexto de modo a ampliar o repertório dos sujeitos. Cabe pensar aqui, como primeiro subprincípio, quais são os discursos e sensibilidades advindos ou não do (pós)digital que transitam nas práticas pedagógicas. É fundamental que os professores estejam atentos as vivências e (des)interesses dos estudantes e que favoreçam o manar desses aspectos. O segundo subprincípio, ligado ao primeiro, trata da reflexão dos sujeitos sobre os diferentes aspectos das linguagens e suas correlações com o (pós)digital. Implica na abordagem dialética, crítica e criativa do universo atual comunicacional por meio de práticas fundamentadas em linguagens verbais e não verbais que estimulem a (co)autoria. Deve-se ter claro nesse ponto o fundamental respeito e legitimação do universo dos sujeitos e das suas particularidades.

O segundo princípio tem como pressuposto o *estabelecimento do Ecossistema Educomunicativo* que implica, dessa forma, a criação e/ou ampliação de um ambiente de interações comunicacionais aberto e democrático na Educação. Isso envolve pensar, primeiramente, que as práticas pedagógicas devem legitimar o diálogo por meio da opção pelo convívio humano. Logo, pensadas e planejadas de modo a promover a fomentar o encontro consigo e com o outro a partir do processo dialógico que envolve mediação cultural, expressão, participação e colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no quefazer educativo. O segundo ponto nos coloca a pensar sobre o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos para além de incluir a qualquer custo a tecnologia ou mídia em si, ou seja, importa que a prática pedagógica seja intencionalmente planejada de modo a fomentar o diálogo, a reflexão e a vivência da fruição, da estética, da curiosidade e da criatividade. O terceiro aspecto reflete a organização do espaço pedagógico que deve favorecer o encontro das pessoas através do olhar, do acolhimento, do aconchego, do trânsito, do fluir dos corpos e do diálogo. Para isso é imprescindível: estabelecer estratégias de trabalho pessoais que envolvam diferentes dinâmicas de grupo a contar com as individuais, de pequenos e grandes grupos, as coletivas e

as alternadas; espaços dinâmicos mutáveis de acordo com os princípios pedagógicos das atividades e os projetos desenvolvidos. Aqui cabe pensar na direção em que explica Freire (2011, p.148-149):

Os educadores não terão êxito atuando sozinhos, têm de trabalhar em colaboração a fim de serem bem-sucedidos na integração dos elementos culturais produzidos pelos alunos [...]. Finalmente, esses educadores têm que inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm ao seu dispor. Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante. (FREIRE)

O professor na PPE é visto como um intelectual transformador capaz de exercer uma autoridade emancipatória no sentido do que explicam Giroux e McLaren (1986). Eles são vistos como interlocutores qualificados. Para Cosme (2015) o interlocutor qualificado é aquele professor que estimula, negocia e cria condições para que os alunos consigam adquirir autonomia e sejam capazes de utilizar e recriar instrumentos, informações e procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir eticamente congruentes com os valores próprios de uma sociedade democrática.

Finalizamos este capítulo com o a contribuição de que *para haver a Pedagogia da Educomunicação é preciso haver Pedagogia na Educomunicação.*

9. LIBERDADE DA PALAVRA: EM DIREÇÃO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra é o fenômeno ideológico par excellence.

Volóchinov (2018, p.98).

A palavra é o material que “se pode explicar, da melhor forma possível, as principais formas ideológicas da comunicação sígnica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99). A sua significação na interação discursiva possibilita a compreensão ativa e dialógica e, desta forma, espera-se aqui despretensiosamente, que a língua-discurso da tese tenha se constituído enquanto possibilidade de (des)encontro com quem a lê. A liberdade da palavra procura neste capítulo evidenciar esse ressoo. Elas transcorreram o texto de modo a intentar autonomia para instituir seu campo, como afirma Huergo (2000, p.22-23), “libertando o fluxo de representações e sonhos e pronunciando um mundo que não se apoia em nenhuma representação dada, mas de um sonho comum”. Sonhos de diversos sujeitos e suas vozes, o retrato da complexidade das ambiências e interações, e, a bruma educacional reiterada com elas.

Como análise princípio da liberdade da palavra torna-se necessário resgatar o início do primeiro ano escolar. Os estudantes chegam ávidos pelo saber, cheios de perguntas e inquietações. Para muitos deles, com destaque aos que não frequentaram a Educação Infantil, é um momento de descoberta e de socialização com diversos pares. À medida que o tempo passa e vão avançando no sistema escolar se nota que o mágico pelo saber decresce, as vozes curiosas se aquietam e há a impressão de que aquilo que é dito na escola já não ressoa mais como algo novo. Para se opor a isso é preciso manter acesa a curiosidade dos que chegam aos primeiros anos durante todo o resto da jornada escolar e acadêmica. Ao se pensar nesse fim devem ser incentivados a perguntar, a estranhar comportamentos que são cristalizados ao longo de suas vidas e da cultura escolar. Segundo Freire (2011, p. 94) a subjetividade, a criatividade e a dúvida precisam ser estimuladas:

Em primeiro lugar, eu diria que as escolas realmente não criam a subjetividade. A subjetividade funciona dentro das escolas. As escolas podem reprimir, e de fato o fazem, o desenvolvimento da subjetividade, como no caso da criatividade, por exemplo. Uma pedagogia crítica não deve reprimir a criatividade dos alunos (a repressão à criatividade vem sendo uma verdade no correr de toda história da educação). A criatividade precisa ser estimulada, não só no nível de individualidade num contexto social. Em vez de sufocar esse ímpeto de curiosidade, os educadores deveriam estimular o arriscar-se, sem o qual não existe criatividade. Em vez de reforçar as repetições puramente mecânicas de frases e de listas de fatos ou acontecimentos, os educadores deveriam estimular os alunos a duvidar.

Os professores devem aprender a propor diálogos em que as suas crenças e virtudes, por mais que sejam bem-intencionadas, não sobreponham outras vozes na tentativa de colocar uma moral que quando imposta engessa corpos e enunciações – cria-se uma cortina de fumaça em que tudo pode parecer bem, mas ao menor sinal de instabilidade revelam-se fôlegos pungentes. O referido aqui vai muito além de se opor à modelos tradicionais de ensino e das tentativas militarizantes, visto que, pode ocorrer em qualquer forma ou concepção de ensino e de aprendizagem até nas mais libertárias.

[...] o que de início parece ser uma intervenção pedagógica legítima da voz de uma professora radical, acaba por solapar suas próprias convicções ideológicas, por ignorar a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos. As melhores intenções da professora são, desse modo, subvertidas pelo emprego de uma pedagogia que participa exatamente da lógica dominante que ela busca contestar e destruir. O importante a reconhecer, neste caso, é que uma teoria radical da alfabetização precisa erguer-se sobre uma teoria dialética da voz e do *empowerment*. No sentido mais geral, isso significa vincular as teorias de ensino e aprendizagem a teorias mais amplas da ideologia da subjetividade. (GIROUX, 2011, p.64)

Portanto, é preciso considerar as diversas vozes que compõem o universo escolar – nelas estudantes e professores precisam entrar em contato autêntico, composição e oposição, (des)entendimento no ritmo dialético do cotidiano educacional. Os professores devem estar conscientes que para criar um ambiente de comunicação emancipatório é necessário saber o que os estudantes pensam, seus preceitos e valores para que, a partir disso, possam trazer a roda diálogos e estranhamentos à toda forma de sexismo, normatividade excludente, bullying, agressões verbais e físicas. Giroux (2011) constata que uma pedagogia crítica da alfabetização e da voz está atenta aos discursos contraditórios dos estudantes e, por isso, estabelece as bases para que essa experiência possa ser analisada com respeito as suas forças e fraquezas.

No diálogo aberto e propositivo as tensões dialéticas possibilitam a liberdade da palavra. Por isso, os sujeitos do ato educativo no processo de alfabetização devem ter o direito de se expressarem e criarem a partir de linguagens considerando o contexto em que se inserem e para além dele – é preciso ampliar o repertório das crianças, e o nosso também, além de valorizar a sua cultura. Por pensar assim, na PPE proposta as crianças podiam se expressar durante a alfabetização, no sentido alvitrado por Giroux (2011, p.49), com "uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo". Portanto, nos seus discursos a cultura digital estava presente nas brincadeiras, atividades escritas e expressões orais, vestimentas, entre outros, como, por exemplo: os textos espontâneos nas atividades de escrita e leitura; os celulares ora de brinquedo, ora os de verdade que funcionavam ou estavam

avariados, ora os desenhos de celulares com direito a representações detalhadas das interfaces e marcas (figura 55); as narrativas a partir do digital, com ênfase em jogos e youtubers; os desenhos dos personagens de jogos, animações e filmes; os jogos de cartas com personagens diversos (figura 56); as vestimentas (figura 57); e os materiais escolares.

Figura 55 – Aparelhos celulares: brinquedo, desenhado e funcional.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Figura 56 – Cartas do Pokémon, do Ben 10 e do *Clash Royale*.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Figura 57 – Vestimentas: traje da Moana, blusa da Branca de Neve e laço do Lucas Neto.



Fonte: Imagem do autor, 2018.

Tais elementos fazem parte do universo da criança contemporânea nas realidades educativas analisadas, mesmo no caso de Portugal, que não se pretendia uma PPE. No entanto, é importante notar que em Portugal os momentos de ênfase em que as narrativas e construções com o digital apareciam espontaneamente com diversidade se davam nos intervalos da hora da merenda e interações no corredor e pátio, para além da sala de aula.

Nota-se que a escola em que ocorreu a construção de uma PPE, no Brasil, havia espaço aberto para o diálogo com os estudantes e as tensões do cotidiano escolar eram bem-vindas. As vozes em suas linguagens tinham vez. Os processos de ensino e de aprendizagem não podiam ocorrer desconexos um do outro, tensionavam entre as individualidades e as coletividades de modo a emergir a subjetividade.

Assim, posso sentir os outros numa verdadeira situação de aprendizagem, em que o objeto do conhecimento é realmente um objeto cognoscível, em vez de uma coisa possuída. Nessa situação, o objeto cognoscível medeia os sujeitos cognoscentes, os educadores e os educandos. É impossível sentir e apreciar alguém nessa relação concreta, se o educador e o educando nada sabem um sobre o outro, e se não se ensinam um ao outro. (FREIRE, 2011, p. 203)

Deste modo, aprendemos com os estudantes no social: o conhecimento precisa partir daí. Para Freire (2011, p.226) o conhecer concentra-se nas expectativas e obstáculos com que os estudantes encontram no processo de aprendizagem e os “educadores se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la!

Ninguém atinge o outro lado partindo do mesmo lado”. Essas questões podem parecer um tanto óbvias aqui, mas temos uma realidade educacional incógnita que direciona a prática de professores que estabelecem metas ilusórias e, depois, aplicam avaliações descabidas – os resultados só podem ser desastrosos. Ademais, se pensarmos nos discursos que circulam entre os professores e os discursos que circulam entre os estudantes dos anos iniciais veremos uma distância que precisa de aproximações e estranhamentos. Com a PPE acreditamos no cruzar dos discursos que abrem percursos das emergências e urgências da infância. Isto posto, levamos em conta o contexto das tecnologias e, por consequência, na contemporaneidade, as sensibilidades relativas à cultura pós-digital.

Por mais que já exista nos últimos anos debates aprofundados sobre professores e cultura digital há uma certa recusa do estado, de professores e da direção à uma prática com a tecnologia para além do tecnicismo. Por vezes, nem o pobre tecnicismo resiste. Para mais, existe um imaginário coletivo de que as tecnologias digitais já são parte da vida das crianças, geração digital, e para os adultos, principalmente os professores mais resistentes, trata-se de um desafio – algo difícil ou distante de aprender e, portanto, entender como algo cultural. Precisamos desconstruir essas ideias. Primeiro, porque o fato de as crianças serem consideradas nativas digitais não implica que tenham compreensão sobre tecnologia e muito menos uma visão crítica. O segundo motivo, os adultos menos imersos neste conceito têm total capacidade de se alfabetizarem digitalmente com seus pares que incluem as crianças. Para isso ocorrer é preciso escutar, travar diálogos atentos e abertos.

Ocorre que durante a pesquisa conheci alguns professores que pareciam não estar dispostos a acompanharem o ritmo dos estudantes e do conhecimento – o que deveria ser condição *sine qua non* a profissão docente. Entendemos que as circunstâncias de trabalho, por vezes, aliás, muitas vezes, não são as mais animadoras e salutares ao professor. Sem embargo, vamos enfatizar que apesar delas precisamos, numa perspectiva crítica, orientar as crianças a reinventar o conhecimento e coletivamente transformarmos o mundo.

O estranhamento com o novo é natural tanto para as crianças quanto para nós professores e isso faz parte, ou deveria fazer, da prática pedagógica. Para isso precisamos estar atentos aos discursos. O professor cria momentos de diálogo informais para que as crianças possam falar sobre elas e seus pares? Nos momentos de conversa que surgem aspectos da cultura digital o professor se interessa sobre os assuntos, por exemplo, pergunta como se escreve o nome de determinado jogo on-line e depois faz uma pesquisa em casa para saber mais? O professor pede para as crianças fazerem pesquisas em livros, revistas, jornais, bibliotecas e bancos digitais fora da escola? Quando os estudantes perguntam algo sobre uma rede social digital ou então

mostram empolgadas um desenho que fizeram de um cartoon que acabou de estrear os professores demonstram interesse? Quando ocorre determinado assunto que envolve aspectos da segurança on-line, *cyberbullying*, assédio virtual, *sexting* o professor sente-se seguro a debater? Essas são somente algumas perguntas que nós professores não podemos nos distanciar e negar. Para tanto, não precisamos nos tornar peritos em tecnologias e cultura digital, mas precisamos nos informar, buscar conhecimentos e trabalhar a partir da nossa realidade cultural sem o faz de conta pedagógico – em que o professor ensina o conteúdo programático oficial e acredita que o resto não lhe faz conta.

[...] Igualmente importante é a necessidade de desenvolver, como pressuposto básico da alfabetização crítica, o reconhecimento de que o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças dos peritos, dos especialistas em currículos, dos administradores escolares e dos professores. A produção do conhecimento como mencionamos anteriormente, é um ato relacional. Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola. (GIROUX, 2011, p.56-57)

Assim, acreditamos que a PPE ofereça caminhos para que a alfabetização crítica com as linguagens ocorra no contexto da cultura pós-digital. Para tanto, os professores assumem uma “posição científica que não seja cientificista, uma posição tecnológica, que não seja tecnicista” (FREIRE, 2011, p. 95). Devem estar dispostos a não impor suas certezas absolutas aos estudantes, possibilitar a livre expressão e entender que a tecnologia amplia o conhecimento do mundo ao contrário de uma visão tecnológica do mundo.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS: INACABADA VIAGEM

A ideia aqui não é apresentar as considerações finais como se elas fossem as fatais conclusões daquilo que foi escrito ou lido neste trabalho. Pretendemos pontuar por enquanto uma viagem iniciada em que podemos iterativamente transitar algo que é imensurável por topografias que possibilitem ajustar a linguagem para que ela nos diga e represente gradativamente mais o que faz.

Iniciaremos a viagem com as asserções pontuadas no início deste trabalho. Percebemos que a cultura digital influencia a construção social, política e cultural dos sujeitos, e na escola esta influência é manifestada por meio dos signos, discursos e sensibilidades. A cultura digital está presente nas práticas escolares dos anos iniciais da Educação Básica. Conforme discutimos no capítulo 7.2 os professores portugueses e brasileiros expressaram preocupação com isso e, apesar de não saberem denominar corretamente o fenômeno, procuraram ao seu modo utilizar dos recursos e ferramentas para deixar as aulas mais lúdicas e interessantes com jogos, músicas, filmes, documentários e eventuais pesquisas na internet. Não obstante, é preciso que avancemos no sentido de perceber que as tecnologias e as mídias são parte da nossa cultura. Visto que, o uso meramente instrumental no desejo de deixar as coisas mais atrativas, pode causar a falsa impressão de que: “Estou a cumprir meu papel enquanto profissional que se preocupa com as Tecnologias da Informação e Comunicação”. Será isso mesmo? Lembro que quando era aluno no ensino básico, há 20 anos, já fazíamos pesquisa na internet. O fato é que as coisas tem mudado muito depressa. A escola ainda não consegue acompanhar o ritmo das mudanças sociais por uma série de motivos que envolvem espaço, infraestrutura, currículo, formações de professores e demais políticas públicas.

A segunda asserção expressa que o processo de alfabetização na PPE, em uma concepção sociocultural, favorece a criação/ampliação de um ambiente escolar significativo, com sentido e plural. Com essa asserção percebemos que a construção de um ambiente com sentido e plural na cultura pós-digital necessita além do respeito pelo repertório do estudante, que envolve a valorização e reflexão sobre o que ele (re)produz, de uma concepção pedagógica aliada posta em prática que dê conta dos conflitos cotidianos. Por vezes, por maior que seja a boa vontade do professor, pela pressão das estruturas sociais e políticas, pelo comodismo diante do poder que o desestabiliza e o coloca na zona de conforto, pela falta de conhecimento entre como aplicar uma determinada concepção pedagógica em prática, ele pode acabar por ser orientado a fazer outra coisa que não é aquilo que diz. A concepção sociocultural necessita que os sujeitos se inter-relacionem dialogicamente, com mediações entre os sujeitos e os objetos de

conhecimento. A pesquisa com a PPE demonstrou que os sujeitos conseguiram se expressar em todos os espaços escolares com mais liberdade, autonomia e na direção da atitude respeitosa com o outro. Isso não quer dizer sobremaneira que não houve conflitos, pelo contrário. Os conflitos existiram, mas puderam ser pensados e redimensionados a curto ou longo prazo a partir da mediação dialógica. Nem todas as situações foram exitosas, pois seria necessário, em alguns casos, tempo e comprometimento de todas as partes envolvidas.

Esta asserção anterior se liga imediatamente com essa: a partir da mediação do professor em uma PPE o ensino e a aprendizagem são beneficiados pela adoção de estratégias verbais e não-verbais com as quais os sujeitos podem tomar a palavra, nas perguntas e contribuições, de maneira dialógica e respeitosa. Neste caso, pela percepção da pedagogia crítica, descobriu-se que o professor precisa assumir o papel de intelectual transformador e apresentar uma postura emancipatória. Isso pode ser um lume inicial para que as PPE ajudem os estudantes no processo de apropriação do conhecimento e superação das desigualdades sociais. Para começarmos a mudança, enquanto intelectuais transformadores dentro daquilo que temos atualmente, precisamos de maneira emancipatória compreender o que as crianças trazem como referência em suas vidas que passam também pelo digital: saberemos quais são os recursos e conteúdos que as crianças têm acesso nas mídias eletrônicas e digitais. Por consequência, uma das atenções recairá para a classificação da indicação etária, para o marketing integrado e as relações sociais que eles desenvolvem nesses meios. Assim, a educação deve caminhar para que não somente as crianças, mas também nós adultos, tenhamos uma consciência crítica para que participemos mais ativamente de maneira informada sobre a cultura pós-digital que nos cerca. Além de tudo, a adoção de estratégias verbais e não-verbais num amplo repertório é fundamental para que ocorra o encontro entre os sujeitos do processo educativo.

Outro ponto fundamental que está diretamente ligado a essa asserção e foi parte central na pesquisa desta tese: que tipo de alfabetização consideramos? Começamos pela alfabetização, alfabetização digital, passamos pelo letramento, múltiplos letramentos, literacia, múltiplas literacias, múltiplas linguagens e, por fim, linguagens. O termo linguagens foi uma descoberta importante que direcionou a fundamentação teórica e prática deste trabalho. A descoberta da relevância deste termo no processo de alfabetização dentro da PPE fez com que entendêssemos que as linguagens enquanto discurso refletem a realidade e seus enunciados. Por consequência, não cabe falar aqui em múltiplas linguagens, já que o termo linguagens por si só dá conta disso. Quando nos referimos às linguagens incluímos o amplo espectro de manifestações humanas dentro de um contexto sócio-histórico e cultural que é, portanto, mutável. Consideramos também que as linguagens em uma PPE na escola são beneficiadas pelas tecnologias e mídias,

já que, elas possibilitam a ampliação do repertório das crianças por meio de atividades de expressão e artísticas que reflitam crítica e criativamente a condição humana.

A última asserção considera que a Educomunicação na etapa da alfabetização, com base na significação/ação de investigadores e professores, ajuda no objetivo de fazer com que os sujeitos se percebam como agentes de transformação no ecossistema educutivo local, nacional e global. Esta asserção tem o caráter de trazer um fechamento para a viagem inacabada de pensamentos. Logo, nosso interesse na tese circunda e avança em torno das mudanças possíveis com os sujeitos em relação às suas microrealidades e o impacto delas em outras. Primeiramente, verificamos que as PPE transformaram a estrutura do ecossistema local a ponto de fazer mudanças e desestabilizar outros sistemas, já que um se relaciona com o outro. Os diálogos e ações com as PPE não ocorreram somente com professores e crianças, mas envolveram a gestão escolar, os responsáveis e a comunidade escolar. Isso foi revelado no estranhamento inicial com a PPE que ocorreu devido a autonomia e liberdade que as crianças tinham desde o início da jornada escolar. A gestão escolar e alguns responsáveis apenas conheciam uma prática pedagógica pautada em um trabalho mais técnico onde as crianças tivessem contato com as produções escritas e orais de maneira mais instrumentalizada. No entanto, mesmo alguns sujeitos com uma visão um pouco mais crítica, como a diretora, se mostravam receosos com o que poderia ocorrer a partir da PPE e da possível reação dos responsáveis.

Consideramos, portanto, que o avanço deste trabalho vai em direção a compreensão da alfabetização na PPE em uma concepção sociocultural. Nesse sentido, se aproxima da criação e ampliação de um ambiente escolar significativo em que os sujeitos se inter-relacionam dialogicamente com mediações entre sujeitos e os objetos do conhecimento através das linguagens. Por fim, ao longo da pesquisa identificamos que havia um descompasso teórico ao discutirmos a inter-relação entre a Educação e a Comunicação, uma vez que, a produção se origina do campo da Comunicação. E neste interim, além das asserções, achamos necessário organizar epistemologicamente a PPE dentro da Educomunicação como grande área. A partir deste descompasso, a área da Educação que, por vezes, não é representada teoricamente dentro do quadro da Educomunicação, será representada a partir da Pedagogia na Educomunicação. Trata-se de um caminho epistemológico que absorve os fundamentos pedagógicos da Educomunicação, e que envolve, portanto, aspectos teóricos da Comunicação e da Educação.

INTERLOCUTORES: BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 155-168.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BORTOLOTTI, Nelita; PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. A alfabetização e o dialogismo: encontros com a palavra na vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p.161-178, jan./abr 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p161/31215>>. Acessos em 17 Mar. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

APARICI, Roberto; GARCIA MATILLA, Agustín. *¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? Pensar el futuro*. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, v. 26, n. 1, jun. 2016 .

ARANDONA DE JUAN, Esther; BASTERRETXEA, Josi; IDOYAGA, Petos; RAMIREZ DE LA PISCINA, Txema. *La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención*. **Comun. soc**, Guadalajara, n. 9, p. 119-143, jun. 2008.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. **Comunicação & Educação**, Ano XIV, n. 3, set/dez 2009.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. **XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação** – Salvador/BA, set., p.1-22, 2002. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/15999749417050870364241954281402151688.pdf>> Acessos em 2 mai. 2019.

BAGNO, Marcos. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC: Brasília, 2009.

BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os Novos Estudos sobre Letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Latu Sensu**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, Dec. 2009.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acessos em 11 jun. 2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRAGA, Adelina da Silva; SANTOS, Inês Silva Dias dos; RAFFA, Ivete. **Português Primeiros Passos**: Alfabetização. São Paulo: Giracor, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acessos em 07 mar. 2016.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/doi-e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431> Acessos em 26 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessos em 07 mar. 2016.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do diálogo**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007a.

BUCKINGHAM, David. *Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet*. **Research in Comparative and International Education**, v. 2, n. 1, p.43-55, 2007b.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital**. 1 ed. Buenos Aires: Manantial, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009a.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 2009b.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O príncipe que virou sapo. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.193-224.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235-258, ago. 2018.

CGI. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC kids online Brasil 2017** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018. Disponível em <https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/tic_kids_online_2017_livro_eletronico.pdf> Acessos em 04 jun. 2019.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

COSME, Ariana. o trabalho docente e o desafio de educar nas escolas contemporâneas: repensando a sala de aula. EDUCERE, XII Congresso nacional de Educação, 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17204_10452.pdf> Acessos em 16. jul. 2019.

DINIZ, Fábio Gerônimo Mota. **Alteridade e empatia: novos paradigmas para as humanidades no século XXI?** Cadernos de Campo, n.19, p.199-215, 2015.

ECA/USP. **Perguntas e Respostas Frequentes sobre Educomunicação**. Disponível em <<http://www.cca.eca.usp.br/faq>> Acessos em 30 mai. 2019.

ESHET-ALKALAI, Yoram. *Digital Literacy: a conceptual framework for survival Skills in the Digital Era*. **Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia**, 2004, 13(1), p.93-106.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Nova escola, n. 162, maio 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>> Acessos em 01 jun. 2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 14, v. 2, p.76-88, jul./dez. 2017.

GALASSE, BRUNO TONHETTI. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

GALL, Emanuel. *Prácticas educucomunicativas: miradas sobre lo inacabado*. 2005. Disponível em: <<http://www.educomunicacao.jor.br/2009/05/praticas-educomunicativas-um-olhar.html>> Acessos em 30 mai. 2019.

GAMA, Zacarias. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. 16 jan. 2018. Disponível em <<http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>> Acessos em 14 jun. 2019.

GARCIA, Antonia Ramírez; ARELLANO, Paula Renés; FERNANDEZ, Natalia González. *La competencia mediática a través de los contenidos curriculares en la etapa de educación primaria en España*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 821-838, Sept. 2016.

GARCÍA-MORENO, Maria Antonia. As tecnologias da informação e comunicação no contexto da alfabetização digital e informacional. In: CUEVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira (Coords.). **Alfabetização informacional e inclusão digital: modelo de infoinclusão social**. Brasília: Thesaurus, 2011. p.39-53.

GARCIA-RUIZ, Rosa; GOZALVEZ PEREZ, Vicent; AGUADED GOMEZ, J. Ignacio. *La competencia mediática como reto para la educucomunicación: instrumentos de evaluación*. **Cuad.inf.**, Santiago, n. 35, p. 15-27, 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GILSTER, Paul. *A New Digital Literacy: A Conversation with Paul Gilster*. **Educational Leadership**, v.55, n.3, p.6-11, nov. 1997. Entrevista concedida a Carolyn R. Pool. Disponível em <<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov97/vol55/num03/A-New-Digital-Literacy@-A-Conversation-with-Paul-Gilster.aspx>> Acessos em 27 mar. 2019.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. *Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling*. **Harvard Educational Review**, 56(3), p.213-238, 1986.

GIROUX, Henry. A. Introdução: a alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 33-77.

GONÇALVES, Ana Maria. **Meu amigo Sapeca**. Curitiba: Arché Cultural, 2009.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79. dez. 2005.

HUERGO, Jorge A. *Comunicación/Educación: âmbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata, *Educaciones de Periodismo y Comunicación*, 1997. Disponível em <<https://culturacomunicacionyeducacionlaprida.files.wordpress.com/2013/05/huergo-educacion-y-comunicacion-renovada.pdf>> Acessos em 2 mai. 2019.

HUERGO, Jorge A. *Comunicación/Educación: Itinerarios transversales*. 2000. Disponível em <[http://www.sedguaviare.gov.co/attachments/426_Comunicaci%C3%B3n%20Huergo%20\(1\).pdf](http://www.sedguaviare.gov.co/attachments/426_Comunicaci%C3%B3n%20Huergo%20(1).pdf)> Acessos em 2 jun. 2019.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. In: APARICI, Roberto (org.) **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014. p. 59-78.

KAPLÚN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación* (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos, 2002.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220, p.69-85, jan./abr. 2011.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 69-83.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

LOTERO-ECHEVERRI, Gabriel; ROMERO-RODRIGUEZ, Luis M.; PEREZ-RODRIGUEZ, Amor. *Tendencias de las publicaciones especializadas en el campo de la educucomunicación y alfabetización mediática en Latinoamérica*. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 23, e180193, 2019.

LOURENÇO, Ana Paula Pinto. Dados pessoais das crianças e jovens no mundo digital: aspetos legais. In: LOPES, Paula; REIS, Bruno (coord.) **Comunicação Digital**: media, práticas e consumos. (p. 19-37). Lisboa: NIP-C@M & UAL, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

MARCELINO, Celine Isabel Monteiro. **Métodos de iniciação à leitura** - concepções e práticas de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p.85-100.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELECH, Edgard C. **Educomunicação**. 2016 Disponível em <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1248/47/MELECH%2C%20>

[Edgard%20Cesar%20-%20Educomunica%C3%A7%C3%A3o.pdf](#) > Acessos em 30 mai. 2019.

MELO, José Marques de. O ensino de Comunicação: os desafios da sociedade contemporânea. In: MATTOS, Sérgio (org.) **Comunicação plural** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. p.17-31. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/387/pdf/mattos-9788523208943.pdf>> Acessos em 24 jun. 2019.

MICARELLO, Hilda A. L. S.; MAGALHAES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 150-163, Dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200010&lng=en&nrm=iso> Acessos em 17 Mar. 2016.

MICHAELIS. **Intervenção.** 2019. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4bla3>> Acessos em 30 mai. 2019.

MIRANDA, AMANDA SOUZA DE. **Divulgação da ciência e educomunicação: contribuições do jornal escolar para a alfabetização científica.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MOÇO, Anderson. **Diagnóstico na alfabetização para conhecer a nova turma.** Revista Nova Escola, 2009. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/conhecer-nova-turma-431205.shtml>> Acessos em 14 fev. 2016.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia.** Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, José. Criar leitores para uma sociedade democrática. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 38, Especial, p. 2-28, jul./dez. 2013.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, Apr. 2011.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa Etnográfica em Educação Física: uma (re)leitura possível. **R. bras. Ci e Mov.** 2007; 15(1): 137-143.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 1-40.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PATRÍCIO, Francisca de Marilac de Souza. **Letramento no campo: o rádio educativo em um assentamento da reforma agrária no Ceará.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

PEREIRA, João Pedro. **Um buraco no muro para descobrir o mundo**. Público, 10 fev. 2007. Disponível em <<https://www.publico.pt/2007/02/10/jornal/um-buraco-no-muro--para-descobrir-o-mundo-120714>> Acessos em 04 jun. 2019.

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vania Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Rev. bras. hist. educ.**, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, jan./abr. 2016.

PEREZ-MAILLO, Aurora; SANCHEZ SERRANO, Chelo; PEDRERO ESTEBAN, Luis Miguel. Viaje al Centro de la Radio. *Diseño de una experiencia de alfabetización transmedia para promover la cultura radiofónica entre los jóvenes*. **Comun. soc**, Guadalajara, n. 33, p. 171-201, dic. 2018.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, mai. 2019.

PONTE, Cristina; BATISTA, Susana. **EU Kids Online Portugal**. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos). EU Kids Online e NOVA FCSH, 2019. Disponível em <<http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wp-content/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDS-ONLINE.docx.pdf>> Acessos em 04 jun. 2019.

QUIROZ VELASCO, María Teresa. Sin muros. **Aprendizajes em la era digital**. 1. Ed. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2013.

REGINALDO, Thiago. **Referenciais Teóricos e Metodológicos para a prática do design thinking na Educação Básica**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2015.

REGINALDO, Thiago; SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira; SARTORI, Ademilde Silveira. Alteridade e subjetividade social por intermédio da escrita espontânea no ciclo de alfabetização: relato de experiência no ensino fundamental. **Revista Desenredo**, v. 12, n. 1, p. 302-322, jan./jun. 2016.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1986. 25-38p.

SANTAELLA, Lucia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT**, v.1, n. 1, p.17-22, 2010. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/ReCET/article/download/3852/2515>> Acessos em 5 mai. 2019.

SANTAELLA, Lúcia. **As novas linguagens e a educação** [Entrevista concedida a] Lilian Romão. Plataforma letramento, 28 ago. 2014. Disponível em <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html>> Acessos em 27 abr. 2019.

SANTAELLA, Lucia. Pós-digital: o fim da comunicação massiva. **INTERIN**, v. 23, n. 2, jul./dez. 2018. Entrevista concedida a Suanne Tolentino Souza.

SANTOS, Liliana Lúcia Silva. **O método mímico-gestual de Lemaire**: os “Meios Educativos *Jean-Qui-Rit*” em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SILVA, Ademar da. **Alfabetização**: a escrita espontânea. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Flávia Prado Domingos da. Princípios Educomunicativos: uma análise sobre a Série Infantil Cocoricó da TV Cultura de São Paulo. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Rio de Janeiro, mai. 2009.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação e Educação Midiática**: vertentes históricas de aproximação entre Comunicação e Educação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037/87468>>. Acesso em: 27 out. 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa e educação**: caminhos da Educomunicação. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Plano de leitura e pesquisa. In: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). **Educomunicação e suas áreas de intervenção**: novos paradigmas para o diálogo intercultural. São Paulo: ABPEducom, 2017, p. 14-18.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão de métodos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. n. 25. 2004. p. 5-17. Disponível em <<http://www.scielo.br/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acessos em 17 Mar. 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017c.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e Educomunicação**: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil**: uma aventura dialógica no estágio curricular. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos**: letramento e alfabetização. 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

VIEIRA, Wanessa Matos. **Educação, comunicação e tecnologia nas dissertações e teses do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina**: indícios de uma prática pedagógica educomunicativa. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2006.

WILSON, Carolyn. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ZARANDONA DE JUAN, Esther; BASTERRETXEA, Josi; IDOYAGA, Petos; RAMIREZ DE LA PISCINA, Txema. La alfabetización audiovisual entre adolescentes vascos: implicaciones para las prácticas educativas y propuesta de intervención. **Comun. soc**, Guadalajara, n. 9, p. 119-143, jun. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado Coordenador:

Meu nome é Thiago Reginaldo, aluno de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Aberta de Portugal (UAb), orientado pelo Professor Dr. José António Marques Moreira. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: “**Educomunicação no ciclo de alfabetização**”, que tem por objetivo compreender a Prática Pedagógica Educomunicativa no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gostaria de visitar e observar as aulas do primeiro ciclo da escola *não identificada* – Porto, no intuito de colocar as ideias da Prática Pedagógica Educomunicativa em movimento. Para tanto preciso de autorização para realizar registros durante as observações nas turmas do primeiro ciclo, entre eles, estão as fotografias das práticas de docência em que é respeitado o anonimato dos sujeitos envolvidos com edição das imagens de modo que não seja possível identificar suas caras.

Ao participar desta pesquisa a (a) Instituição (a) não terá nenhum gasto ou risco e contribuirá na perspectiva de promover a discussão sobre o processo de alfabetização e letramento no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição será identificada na pesquisa, entretanto, as informações dos sujeitos envolvidos permanecerão no anonimato de modo que os dados ficarão sob minha guarda e do meu orientador sendo utilizados para fins científicos. Caso sejam necessários mais esclarecimentos sinta-se à vontade para entrar em contato comigo ou meu orientador no endereço, e-mail e telefone abaixo.

Nesses termos, tendo sido devidamente esclarecido (a), consinto livremente em participar do estudo proposto e concordo com a divulgação pública dos resultados.

Agradecemos a vossa participação e colaboração.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Thiago Reginaldo

NÚMERO DO TELEFONE: (+351) 911859792

ENDEREÇO: Delegação do Porto - UAb. Rua do Amial, nº 752. Código Postal: 4200-055.

E-MAIL: th.reginaldo@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, autorizo a realização da pesquisa descrita acima. Declaro que fui informado (a) sobre todos os procedimentos da pesquisa, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes, que os dados dos alunos e professores serão mantidos sob sigilo e que os registros serão utilizados para fins científicos.

Porto, 22/05/2017

Assinatura do responsável pela instituição

Confirmo ter dado todas as explicações ao (á) participante sobre os objetivos, o tipo e os riscos inerentes ao estudo.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do Professor Orientador

APÊNCIDCE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ABERTA DE PORTUGAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO A DISTÂNCIA
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “**Educomunicação no ciclo de alfabetização**”, que fará entrevista semiestruturada, tendo como objetivo compreender a Prática Pedagógica Educomunicativa no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Meu nome é Thiago Reginaldo, aluno de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Aberta de Portugal (UAb), orientado pelo Professor Dr. José António Marques Moreira.

A vossa participação ajudará a verificar o perfil da instituição escolar, o envolvimento da comunidade, a participação em projetos, as formações continuadas, a presença da cultura digital, as práticas pedagógicas e o processo de alfabetização e literacia. Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela sua participação. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos são mínimos já que a pesquisa envolve observações, entrevistas e análise de documentos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Thiago Reginaldo

NÚMERO DO TELEFONE: (+351) 911859792

ENDEREÇO: Delegação do Porto - UAb. Rua do Amial, nº 752. Código Postal: 4200-055.

E-MAIL: th.reginaldo@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Porto, ___/___/2017

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Com o objetivo de atender às exigências éticas de pesquisa os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “**Educomunicação no ciclo de alfabetização**” declaram estarem cientes sobre seu desenvolvimento.

Palhoça, ____ / ____ / ____ .

Ass: Pesquisador Responsável

Ass: Responsável pela Instituição de origem

Nome: Ademilde Silveira Sartori

Cargo: Coordenadora do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação)

Instituição: UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)

Número de Telefone: (48)3664-8560

Ass: Responsável de outra instituição

Nome:

Cargo:

Instituição:

Número de Telefone:

APÊNCIDCE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UDESC
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
SANTA CATARINA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
DIREÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado intitulada “**Educomunicação no ciclo de alfabetização**”, que fará entrevista semiestruturada, tendo como objetivo compreender a Prática Pedagógica Educomunicativa no Ciclo de Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Meu nome é Thiago Reginaldo, aluno de doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), orientado pela Professora Dra. Ademilde Silveira Sartori.

A vossa participação ajudará a verificar o perfil da instituição escolar, o envolvimento da comunidade, a participação em projetos, as formações continuadas, a presença da cultura digital, as práticas pedagógicas e o processo de alfabetização e literacia. Ao participar desta pesquisa o(a) senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela sua participação. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos são mínimos já que a pesquisa envolve observações, entrevistas e análise de documentos.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR PARA CONTATO: Thiago Reginaldo

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 999146189

ENDEREÇO: Av. Me. Benvenuta, 2007 - Itacorubi, Florianópolis - SC, 88035-001

E-MAIL: th.reginaldo@gmail.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____

Assinatura _____

Palhoça, ___/___/2018

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Questões gerais

- Nome:
- Função:
- Tempo de experiência:
- Idade:
- Formação:
- Descrição das atividades ou papel que desempenha:

Professores

- O que compreende como Educação Escolar?
- Como ocorre a transição do pré-escolar para o primeiro ano?
- Como decorre o processo de alfabetização e letramento durante o período letivo? Qual a evolução dos alunos desde o início do período até o final?
- Como ocorre o planejamento e a avaliação?
- Tem clareza da concepção de aprendizagem da escola que oferece suporte ao seu trabalho? Segue ele? Quais autores/teóricos sustentam a sua prática pedagógica com os alunos?
- Qual a influência das tecnologias, mídias e da cultura digital no cotidiano escolar? Existe preocupação disso no processo de alfabetização e letramento? O que os alunos trazem de referência? O que você trabalha acerca disso com eles? Recebe formações nessa área?
- Como você definiria sua relação com alunos, pais, técnicos, professores e gestores? Como decorre a gestão dos relacionamentos de conflitos com eles?

Gestores

- Número de alunos.
- Clientela atendida e situação sociocultural. Como é a relação da escola com a comunidade?
- Qual a concepção pedagógica da escola? Ela orienta a prática pedagógica dos professores?
- Como se dá a formação continuada dos professores?
- Qual a preocupação que existe em relação as tecnologias e mídias na escola?

APRENDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Questão norteadora: quais indícios da cultura digital no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais?

- A dinâmica da sala de aula.
- Os conteúdos das várias disciplinas do currículo.
- A atuação da equipe técnica da escola.
- A característica dos alunos e professores.

Descritivo

1. Descrição dos sujeitos: aparência física, maneiras, vestimentas, falar e agir.
2. Reconstrução dos diálogos.
3. Descrição do local: infraestrutura, dispositivos tecnológicos e midiáticos.
4. Descrição de eventos especiais.
5. Descrição de atividades e sequências.
6. Os comportamentos do observador.

Reflexivo

1. Reflexões analíticas
2. Reflexões metodológicas
3. Dilemas éticos e conflitos
4. Mudanças nas perspectivas do observador.
5. Esclarecimentos necessários.

ANEXOS

ANEXO A – HIPÓTESES

Pré-silábico

- a. Pré-silábico, sem variações quantitativas ou qualitativas dentro da palavra e entre as palavras. O aluno diferencia desenhos (que não podem ser lidos) de “escritos” (que podem ser lidos), mesmo que sejam compostos por grafismos, símbolos ou letras. A leitura que realiza do escrito é sempre global, com o dedo deslizando por todo o registro escrito.
- b. Pré-silábico com exigência mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra, mas não entre as palavras. A leitura do escrito é sempre global, com o dedo deslizando por todo o registro escrito.
- c. Pré-silábico com exigência mínima de letras ou símbolos, com variação de caracteres dentro da palavra e entre as palavras (variação qualitativa intrafigural e interfigural). Neste nível, o aluno considera que coisas diferentes devem ser escritas de forma diferente. A leitura do escrito continua global, com o dedo deslizando por todo o registro escrito.

Silábico

- a. **Silábico com letras não pertinentes ou sem valor sonoro convencional.** Cada letra ou símbolo corresponde a uma sílaba falada, mas o que se escreve ainda não tem correspondência com o som convencional daquela sílaba. A leitura é silabada.
- b. **Silábico com vogais pertinentes ou com valor sonoro convencional de vogais.** Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada pela vogal. A leitura é silabada.
- c. **Silábico com consoantes pertinentes ou com valor sonoro convencional de consoantes.** Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada pela consoante. A leitura é silabada.
- d. **Silábico com vogais e consoantes pertinentes.** Cada letra corresponde a uma sílaba falada e o que se escreve tem correspondência com o som convencional daquela sílaba, representada ora pela vogal, ora pela consoante. A leitura é silabada.

Silábico-alfabética

- a. Este nível marca a transição do aluno da hipótese silábica para a hipótese alfabética. Ora ele escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas.

Alfabético

- a. **Alfabético inicial.** Neste estágio, o aluno já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba. Agora, falta-lhe dominar as convenções ortográficas.
- b. **Alfabético.** Neste estágio, o aluno já compreendeu o sistema de escrita, entendendo que cada um dos caracteres da palavra corresponde a um valor sonoro menor do que a sílaba e também domina as convenções ortográficas.

ANEXO B – AVALIAÇÃO CONCEITUAL/ BIMESTRAL – 2018

ALUNO(A):**PROFESSOR(A): THIAGO REGINALDO 1º ANO MATUTINO**

CONTEUDOS AVALIADOS	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Respeita o material dos colegas e consegue trabalhar em grupo				
Realiza atividade em casa				
Participa das aulas realizando as atividades propostas				
Aplica as técnicas de higiene e as mantém (bucal, corporal e ambiental)				
Transmite recados e aviso com clareza				
Escreve seu próprio nome				
Reconhece as letras do alfabeto				
Reconhece que a escrita representa a fala				
Reconhece as sílabas trabalhadas ao longo do bimestre				
Escreve e lê palavras e pequenas frases				
Comunica-se por meio de gestos				
Reconhece e nomeia as formas geométricas				
Reconhece os números trabalhados durante o bimestre				
Realiza contagem conforme números trabalhados ao longo do bimestre				
Relaciona número a quantidade				
Resolve cálculo de adição				
Resolve cálculo de subtração				
Identifica unidade, dezena e centena				
Repara objetivos por forma, cor, tamanho e espessura				
Reconhece as partes do corpo e suas funções				
Percebe os fenômenos naturais (quente, frio, dia, noite)				

LEGENDAAtingiu os Objetivos – **AO**Atingiu Parcialmente – **AP**Não Atingiu – **NA**Não Trabalhado - **NT**

Assinatura do Responsável:

- 1º BIMESTRE: _____
- 2º BIMESTRE: _____
- 3º BIMESTRE: _____
- 4º BIMESTRE: _____

ANEXO C – QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO

Ruth Rocha

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muitos altos, de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor.

Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos.

Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficarem livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!

Se a gente reclamava?

Alguns reclamavam.

E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida.

Uma professora, que eu tinha, dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros.

Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que é pobre.

Ai não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal, não, já que ele não pagava a escola mesmo...

Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir as aulas sem estar dentro do vidro.

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

E os professores não gostavam nada disso...

Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

E nós morriamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também:

– Se Firuli pode porque é que nós não podemos?

Mas dona Demência não era sopa.

Deu um croque em cada uma, e lá se foram elas, cada uma pro seu vidro...

Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola.

Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

– Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.

Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro – já tinha dois fora.

E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando: – SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS!

(Pra ela bárbaro era xingação).

Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina...

Os professores das outras classes mandaram cada um, um aluno para ver o que estava acontecendo.

E quando os alunos voltaram e contaram a farrá que estava na 6ª série todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.

Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

Então diante disso seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

– Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

Seu Hermenegildo não se perturbou:

– Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar...

