



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## PRÁTICAS CURRICULARES: É POSSÍVEL CONTEMPLAR OS SUJEITOS DIVERSOS

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado - UERJ  
Paula da Silva Vidal Cid Lopes – UERJ  
Renata Pereira Chrispino - UERJ  
Glaucia Guimarães da Silva - UERJ  
Fabrício Nelson Lacerda – Casa Viva Educação e Cultura  
Carolina Barreiros de Lima - UFRJ  
Janaína Moreira Pacheco de Souza - UERJ

### RESUMO

Esse painel decorre de uma reflexão conjunta entre professores da Educação Básica (RJ e BH) e professores e mestrandas da Educação Superior (UERJ e UFRJ). A temática central dessa discussão está relacionada ao modo como se concebe os processos de ensino da língua escrita, em contextos que perpassam pela formação docente, planejamento e prática pedagógica. No primeiro artigo, problematizou-se o planejamento, a mediação pedagógica e a avaliação da aprendizagem na rotina da alfabetização. No segundo, ao analisar o discurso de professores do CAP UERJ sobre suas vivências na rotina da alfabetização, buscou-se discutir estratégias pedagógicas de alfabetização que, ao considerarem os diferentes sujeitos que constituem as escolas brasileiras, efetivamente contribuem para a formação de leitores e escritores. No terceiro trabalho, se analisa os desafios e as possibilidades da implementação de práticas educativas que valorizem a diversidade em uma escola de Belo Horizonte. Tais reflexões nos levam a crer que, a partir do momento em que o professor recria sua prática docente com o objetivo de alcançar os diferentes estudantes, que foge aos padrões determinados pela sociedade, ele contribui diretamente para os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, de inclusão social. A intersecção entre os três trabalhos evidencia que a teoria e a prática estão intrinsecamente relacionadas e se influenciam em um movimento dialético, de tal modo que a ação pedagógica não pode distanciar-se da teorização e da reflexão. Há que se levar em conta que as teorias só podem adquirir existência e validade na Educação se encontrarem reciprocidade na atividade docente.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, Alfabetização, Interculturalidade.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: UM OLHAR CONTEXTUAL PARA O PLANEJAMENTO, A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E A AVALIAÇÃO**

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado - UERJ  
Paula da Silva Vidal Cid Lopes - UERJ

### **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo problematizar três aspectos didático-metodológicos da rotina da alfabetização: o planejamento, a mediação pedagógica e a avaliação da aprendizagem. Para tanto, desenvolve-se uma metodologia de base teórico-prática, a partir das perspectivas dialógica de linguagem e discursiva de alfabetização. Os resultados apontam que as práticas em alfabetização só se efetivam em formação escolar para a inclusão social quando se assume: 1) Um planejamento curricular diversificado que responda aos modos diferenciados de elaboração do conhecimento e contemple a diversidade cultural dos estudantes; 2) Uma mediação pedagógica autoral e contextual, que articule intencionalidade pedagógica, criatividade e marcas pessoais de fazer-se professor, ao mesmo tempo que responda às demandas reais de aprendizagem de cada estudante e do grupo, individualmente e coletivamente o tempo todo; 3) Uma concepção de avaliação formativa que amplie a pesquisa e a interpretação dos processos de aprendizagem dos estudantes, como também dos demais fenômenos educacionais. Isso significa o afastamento do simplório e limitado universo do tecnicismo, resgatando o lugar do professor na escola e na sociedade.

**Palavras-chave:** Alfabetização Discursiva, Língua Escrita, Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

Como processos que se constroem a partir das influências da vida cotidiana, dos diferenciados modos de interação com o mundo, com os sujeitos e com os conhecimentos, os processos de alfabetização são permeados pela diversidade de comportamentos diante da elaboração de conceitos sobre o sistema de escrita alfabética, a produção de textos e a produção de sentidos nas leituras. Tal concepção pressupõe que o ideário metodológico da alfabetização seja contextualmente produzido, na medida em que considera, para além dos aspectos linguísticos, a identidade, a cultura e as experiências sociais de leitura e de escrita.

Assumindo tal perspectiva, a partir de uma metodologia de base teórico-prática, esse trabalho tem por objetivo destacar três aspectos didático-metodológicos da rotina da alfabetização que a considerem no movimento contínuo de produção de conceitos, que se ampliam e se complexificam ao longo da escolarização. Desse modo, problematiza-se o planejamento, a mediação pedagógica e a avaliação da aprendizagem, a partir das perspectivas dialógica de linguagem e discursiva de alfabetização.

Na concepção dialógica de linguagem, a concepção das coisas não é apenas individual, mas dialogicamente coletiva. Todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no

XXII ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA PORTUGUESA

processo de sua interação. Portanto, “as formas dos signos são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de interação” (Volóchinov, 2018, p.109).

Desse modo, assume-se que a realidade da língua está na interação discursiva e nos enunciados concretos que resultam dela, uma vez que “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2018, p.24). O autor explica ainda que “a língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua” (Volóchinov, 2018, p.224).

A realidade efetiva da língua, nesta perspectiva, não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem 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). Disto decorre que o enunciado é a unidade real da comunicação viva e real.

Tal entendimento implica assumir que a alfabetização só pode ser concebida em episódios dialógicos, em situações reais de comunicação, nas quais a unidade de ensino é o enunciado - que se materializa em diferentes textos orais e escritos -, em detrimento de qualquer abordagem metalinguística descontextualizada e mecanicista:

Trata-se de propiciar aos alunos farta experiência linguística: diferentes gêneros discursivos, diferentes pontos de vista, diferentes histórias, diferentes posicionamentos, diferentes formas de agir com/sobre a língua. E nesse agir com/sobre a língua, as análises metalinguísticas das menores unidades (fonemas/grafemas, sílabas, morfemas) não são excluídas, mas ocorrem a partir de enunciados sempre em (com)textos, ou seja, no contexto em que concretamente são demandados para se pensar a construção da palavra e do texto, no pleno e efetivo funcionamento da língua (Machado; Lopes, 2022, p.354).

Daí resultam as práticas de alfabetização que investem na garantia de processos de aprendizagem ricos em variedades de experiências contextuais, pois partem do pressuposto de que o simples contato com os objetos da aprendizagem não garante a interação com eles. O que poderá proporcionar a interação é o contexto interdiscursivo, marcado por movimentos de identificação e de motivação individual e de grupo, por produção de sentidos, por *ter o que dizer e ter motivo para dizer, para ler ou para ouvir*, como assinala Geraldi (1993).

Os processos de alfabetização, em princípios de discursividade, se constroem como uma resposta possível para o diálogo entre as subjetividades e as desiguais realidades vividas pelos estudantes. Isto se dá pela aposta nos contextos de produção de linguagem escrita e seus sentidos, num movimento que desloca o “olhar das (condições de) restrições ou de (im)possibilidades” (Smolka, 2017, p. 25), atentando, assim, para “o trabalho de elaboração



XXII ENCONTRO CONJUNTO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO que se torna possível na dinâmica das interações em sala de aula” (Smolka, 2017, p. 25).

Assim, em movimento discursivo, a leitura e a escrita se constroem como enunciação, pois são capazes de “[...] mobilizar o desejo, construir a vontade, explorar possíveis sentidos de aprender a ler e a escrever, e perceber e viabilizar os alcances e possibilidades dessa atividade humana” (Smolka, 2017, p. 31).

Tal noção supera a compreensão isolada de leitura e produção de textos como decodificação e codificação, ou mesmo com a centralidade da atenção ao texto, enquanto produto estanque à discursividade, pelo apagamento dos tantos e não lineares percursos formativos dos sujeitos em processos de alfabetização. A elaboração de conceitos em cultura escrita pode ser pensada, deste modo, em uma concepção curricular interdisciplinar que privilegie diálogos possíveis entre as culturas de seus sujeitos e a cultura da escola, em construção num constante *devir*.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa adota uma metodologia de base teórico-prática, uma vez que essa se destina não apenas à reconstrução de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes (Demo, 2000), mas também à “devolução dos dados à comunidade estudada para as possíveis intervenções” (Demo, 2000, p. 22).

O trabalho insere-se em um cenário de investigações mais abrangente, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento (NEELAL) e pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED - da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, que em seu ciclo de estudos sobre *A formação de professores alfabetizadores em contextos de diversidade: entre políticas e práticas curriculares*, busca investir na produção de estudos que possam contribuir para práticas de ensino diversificadas, democráticas e inclusivas. Assim, um dos desafios que aqui se impõe é o de suscitar possibilidades teóricas e didáticas que possam dar subsídios às práticas inclusivas de interação entre a cultura escrita e a cultura de origem dos estudantes, sempre marcadas por subjetividades e interculturalidades, nos mais diferenciados contextos de processos educacionais.

O estudo que originou esse trabalho conta com o apoio das Bolsas Prociência e Prodociência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa empreendida resultou em três categorias analíticas, que são apresentadas a seguir.

### **1. Planejamento diversificado**

Alguns princípios sustentam essa pesquisa, os quais, fundamentalmente, podem ser compreendidos pelo caráter formativo das práticas de alfabetização e são motivados pelo trabalho coletivo que se constrói tendo como horizonte a Educação Inclusiva. Tal conceito é entendido, num sentido amplo, como “a promoção da formulação da Educação em novas bases que rejeitem a exclusão e promovam uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos” (Rodrigues, 2006, p.13).

Vislumbrar uma educação com tal propriedade só é possível a partir de uma organização curricular que respeite as individualidades constitutivas dos estudantes que povoam os bancos escolares. Para tanto, é necessário assumir a concepção de currículo aberto, que seja efetivado a partir de um planejamento diversificado que responda aos modos diferenciados de elaboração do conhecimento. Lopes (2008), Macedo (2006), Mello e Frangella (2009) também enfatizam que até mesmo as questões curriculares podem ser ajustadas aos aspectos culturais dos grupos de trabalho nas escolas. Tendo em vista que o funcionamento, a seleção de conteúdos e a forma como estes conteúdos são tratados possuem base científica, não sendo, portanto, as mesmas bases de constituição da maior parte dos modos de interação com outros tipos de conhecimentos não escolares, as questões didáticas são, necessariamente, atreladas aos aspectos culturais. Remar contra isto representa fechar os olhos para a inerente diversidade cultural dos seres humanos.

O planejamento diversificado das ações pedagógicas, que contemple a diversidade cultural dos estudantes, está diretamente relacionado à possibilidade de o professor assumir uma postura de pesquisador frente ao cotidiano escolar. O conhecimento do professor sobre a realidade de seus alunos, suas preferências, seus interesses e seus gostos, aliado à capacidade de análise crítica das metodologias e dos recursos pedagógicos disponíveis - ou mesmo indicados para uso - podem embasar a elaboração das práticas e das estratégias a serem desenvolvidas no contexto escolar.

Assim, o professor pesquisador é aquele que procura enxergar seu aluno – seu modo de ser, seu conhecimento e sua forma de aprendizagem - e, a partir disso, elabora formas de atuações para e com ele, com vistas a desenvolver processos de ensino e de aprendizagem coerentes com as demandas que se lhe impõem. Garcia (2015) sinaliza que quando o professor

de modo que o professor aprende a:

ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas (Garcia, 2015, p.17).

Portanto, tornar-se professor pesquisador significa mudar as lentes com que foi ensinado a olhar os seus alunos e, melhor compreendendo-os, contribuir efetivamente para seus processos de aprendizagem. Quando transportamos esta reflexão para as práticas de ensino na alfabetização, compreendemos o motivo pelo qual a noção de método é reducionista e não corresponde às demandas da formação de leitores e produtores de textos. A noção de método centraliza e controla a ação docente a partir de uma lógica definida a priori, com base em generalizações de comportamentos de quem aprende e de quem ensina, com bem pouco investimento nos processos constitutivos de produção de linguagem.

Isso implica afirmar que os métodos tradicionais de alfabetização determinam instruções programadas para itinerários formativos de sujeitos idealizados que deverão ser capazes de desenvolver, no tempo e no modo predeterminado para a alfabetização, habilidades comportamentais como reconhecer, escrever, observar, distinguir, nomear, segmentar, comparar, identificar, agrupar, copiar, recitar, entre outras recorrentes na lista de habilidades descritas para o 1º ano do Ensino Fundamental pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Diferentemente, se não há a proposição de um método unificado de ensino, mas metodologias diferenciadas de alfabetizar, sempre planejadas contextualmente para atender a demanda real dos alunos, é possível compreender que os processos discursivos constituídos em sala de aula implicam o conhecimento, a sensibilidade, a compreensão da complexidade e das incontáveis possibilidades de articulações feitas pelos estudantes, que podem se tornar viáveis e visíveis nos espaços de elaboração - de (trans)formação, de criação do novo -, nas relações de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, o foco, então, está nos modos de proceder - em como organizar, propor, orientar, escutar, interpretar, sistematizar, mostrar, compartilhar, etc. - ou seja, nos modos de significar as formas singulares de produção de linguagem com e pelos estudantes no coletivo de trabalho.

É nesse sentido que se resgata a importância do planejamento e da organização didática do trabalho em torno dos processos educacionais de alfabetização. No entanto, as decisões metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização extrapolam a mera escolha de

métodos envolvem um conjunto de posturas, ações e procedimentos embasados teoricamente por uma concepção de sujeito, de aprendizagem, de linguagem e de alfabetização. Entram em jogo o planejamento diversificado: dos objetivos e das metas a serem alcançadas; dos meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino; dos instrumentos de avaliação desses processos de aprendizagens e de novas estratégias para a solução de problemas detectados; bem como da avaliação e a (re)elaboração das propostas pedagógicas.

No entanto, para que o professor seja capaz de refletir sobre seu cotidiano escolar e entenda o que está fazendo e o porquê de suas ações, estando seguro de suas escolhas metodológicas, é preciso que busque em sua formação profissional e em serviço não apenas uma fundamentação teórica, mas a viabilização de modos de articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica. Conforme assinala Garcia (2015), é no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações.

Trata-se, portanto, de considerar a prática pedagógica como um espaço de produção de conhecimentos pois, como aponta Garcia (2015), a escola é um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Assim, o professor desenvolve uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassam a simples aplicação do que foi estudado. Para tanto, é necessário se constituir enquanto o sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática, de modo que, durante o processo, atribua novos significados a ela. É nesse sentido que também se defende uma mediação pedagógica autoral e contextual, conforme se aborda a seguir.

## **2. A mediação pedagógica autoral e contextual**

Ao se assumir qualquer escolha didático-pedagógica para o trabalho com a alfabetização, subjacentes à noção metodológica estão bases conceituais que imprimem os sentidos atribuídos por cada professor à sua prática. Trata-se de conceitos de linguagem, de sujeito, de currículo, de ideologia, de experiência escolar e de alfabetização, compreendidos numa dinâmica que os articula e os define sempre de forma interrelacionada.

Ocorre, entretanto, que, tanto quanto seus estudantes, os professores vivem a dicotomia entre o que se vive na escola e o que se vive para além dela e, em diversas situações, também não se identificam com as suas próprias práticas em sala de aula.

Ao longo da história da Educação no Brasil, especialmente nas últimas décadas, o professorado caiu em descrédito na sociedade brasileira, deixando de ser visto como aquele que possuía um conhecimento a ser transmitido para alguém, passando a ser visto como um

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SEMPRE MALFORMADO E DESPREPARADO PARA O TRABALHO, fomentando-se, assim, também ao professor, a ideia de fracasso escolar.

Sem acreditar em sua própria capacidade de exercer a profissão e na capacidade de seus estudantes na produção de conhecimentos, é possível observar uma grande aceitação de materiais didáticos padronizados e generalistas que minimizam uma possível má atuação, instaurando a ilusória sensação de que o ensino está em pleno desenvolvimento quando se adota um livro ou um modelo didático já publicado. Entretanto, destacam-se duas questões cruciais: a primeira é a de que o professor possui uma função que não é apenas a de quem executa atos mecânicos, mas sim de alguém que reflete, elabora, seleciona, tornando-se autor de suas práticas.

Freire (1996) registra a educação como um ato de intervenção no mundo e afirma ser este fator algo central quando se pensa em ensino. Esta intervenção no mundo está relacionada ao direito de “ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (p.112), conforme Freire sinaliza ao leitor de *Pedagogia da Autonomia*.

Isto, posto, ratifica-se a defesa, não apenas da autonomia pedagógica do professor, como, especialmente, de modos autorais de ensinar. A dimensão autoral da mediação pedagógica representa a consciência de que o que se produz em sala de aula é intencional e relaciona-se diretamente às práticas reflexivas dos professores sobre o seu próprio trabalho, sobre a organização curricular e sobre a “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 64) que permitirá avaliar quem são seus alunos, suas demandas e suas próprias escolhas metodológicas.

Assim, a dimensão autoral do trabalho pedagógico envolve as escolhas relacionadas tanto aos conhecimentos selecionados e sugeridos quanto às metodologias que os apresentam. De modo que a autoria do professor é premissa: na eleição dos pontos de apoio para as atividades - projetos temáticos ou textos motivadores -; no planejamento das propostas pedagógicas; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e o modo científico convencional; na elaboração ou seleção do material didático, nos conteúdos e nas formas de fazê-los circular; nas formas de avaliação da aprendizagem e das estratégias didáticas.

No entanto, entende-se que tais escolhas não são neutras. Reconhecidamente, toda escolha metodológica articula uma posição política e revela teorias de compreensão e leitura das várias realidades. Logo, traduz as escolhas, os valores e as histórias dos professores, ou seja, expressam e revelam a sua formação.

Deste modo, sinaliza-se para a segunda questão crucial, a necessidade de uma formação que possibilite ao professor dialogar com outras formas de conhecimento, numa perspectiva multicultural que, mostrando as incompletudes de cada cultura, leva à tolerância a diferentes leituras e à abertura ao conhecimento do outro. Trata-se de buscar o desenvolvimento de uma pedagogia coerente com um ensino capaz de qualificar os diferentes sujeitos para o/no mundo, compreendendo e considerando a realidade e os interesses dos estudantes.

Assume-se, assim, uma postura rigorosa no que diz respeito aos procedimentos didáticos que viabilizem práticas inclusivas de interação com o conhecimento, mas também aos aspectos culturais que definam os contextos sempre novos de atuação. A dimensão autoral e contextual do trabalho docente corresponde aos contornos próprios de leitura de mundo e ao exercício criativo constante de trabalhar para o imprevisível. Envolve disponibilidade, portanto, para planejamentos didáticos diversificados, adequados contextualmente.

Frisamos, portanto, que as mediações pedagógicas serão *autorais* na medida em que forem elaboradas pelo próprio professor, tendo por base a sua realidade e de seus estudantes; *contextuais* ao responderem às demandas reais de aprendizagem do estudante e da turma, individualmente e coletivamente o tempo todo, bem como ao tomarem os textos (orais e escritos) como unidade de ensino; e *diversificadas* ao atenderem à diversidade original do ser humano e dos grupos sociais e à subjetividade também inerente a eles. Assim, todas as propostas didático-pedagógicas em alfabetização precisam ser eleitas em função daquilo que pode representar uma contribuição para a aprendizagem dos estudantes. Isto se aplica desde a escolha dos enunciados como unidade de ensino da Língua Portuguesa às mediações que fazemos oralmente – e só se consolida como contribuição pedagógica quando promove uma real interação dos alfabetizandos com a cultura escrita. Isso traz como consequência a necessidade de uma forma diferenciada de avaliação na alfabetização.

### **3. A avaliação na alfabetização**

Arelados à concepção de planejamento diversificado e de mediação pedagógica autoral e contextual na alfabetização, encontram-se os debates de um paradigma formativo de avaliação que, visando à transformação social, permita a superação do fracasso e contribua para que as práticas avaliativas sejam, de fato, um processo de pesquisa e interpretação que amplie a leitura dos fenômenos educacionais (Perrenoud, 1999).

Nesta perspectiva, a avaliação se constitui enquanto processo, experiência histórica e coletiva, que dá conta do ensino e da aprendizagem enquanto práticas de comunicação intersubjetiva (Suassuna, 2007a). Assim, seu objeto de pesquisa não se restringe ao rendimento



XXII ENCONTRO ESCOLAR DO ESTUDANTE, nas práticas e estratégias didáticas utilizadas pelo professor, o currículo, a escola, a gestão, as redes de ensino, etc.

Trata-se de um dos elementos centrais da proposta pedagógica, que se dá num processo contínuo, sistemático, de construção coletiva e de reconstrução, apresentando múltiplas finalidades. Tal processo precisa refletir os objetivos educacionais, bem como possibilitar verificar se eles foram atingidos. Assim, avaliamos os processos de aprendizagem de nossos estudantes, mas também avaliamos as práticas de ensino e, conseqüentemente, as estratégias didáticas. Tais avaliações envolvem reflexões e decisões coletivas, que abarcam esforços para que a aprendizagem ocorra.

Suassuna (2007a, p.38) sinaliza que a avaliação não é uma prática neutra, pois envolve “opções epistemológicas, éticas e políticas, as quais correspondem a uma certa visão de mundo, conforme objetivos e resultados pretendidos”. Portanto, não se trata simplesmente de uma questão técnica ou metodológica, mas um empreendimento ético e político:

ético, pois permite decidir sobre quais seus fins, a serviço de quem se coloca e que usos serão feitos de seus resultados e informações; político, pois deve ampliar os enfoques e os procedimentos que levem ao debate amplo, à negociação e à instauração de relações intersubjetivas que fazem das instituições educacionais espaços de aprendizagem, formação e produção de conhecimentos, valores e subjetividades. (Suassuna, 2007a, p.38)

Assim, a avaliação tem também um caráter social, na medida em que fornece subsídios para que gestores possam promover o aperfeiçoamento dos processos e das condições de ensino e de aprendizagem, bem como a democratização da educação e do conhecimento.

Do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, a avaliação, numa perspectiva formativa, tem caráter cultural e simbólico, pois é atravessada por mecanismos de linguagem, interações verbais e experiências discursivas. Assim, é necessário a valorização das formas de pensar, atribuir sentidos, aprender e agir que os diferentes sujeitos assumem não apenas no espaço escolar, mas no enfrentamento de sua cotidianidade (Esteban, 2000). Isso implica um olhar diferenciado sobre a realidade de nossos estudantes: seus diferentes contextos sociais e culturais, níveis de desenvolvimento cognitivo, acertos e erros, hesitações e conflitos, representações mentais e ideológicas. (Perrenoud, 1999)

Especialmente na alfabetização, os acertos, erros, hesitações e conflitos representam indícios de formas individuais de leitura e representação da língua (oral e escrita), de modo que a avaliação fornece informações dos processos de aprendizagem dos estudantes, explica os equívocos, sugere hipóteses, indica desafios e necessidades, fomentando continuamente a ação pedagógica.

Portanto, avaliar vai além de aplicar testes e conceder notas, exige um acompanhamento dos estudantes em diferentes momentos do processo educativo, enfatizando aspectos qualitativos e os percursos de produção do conhecimento. Mais relevante do que atribuir nota ou classificação aos estudantes e instituições, a partir de desempenhos mostrados em exames, é transformar aquilo que os dados e os números registram em um universo pleno de significação que conduza a prática pedagógica de forma a contribuir para a efetividade dos processos de ensino e garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes.

Nesse sentido, os processos de avaliação comprometem-se com uma educação democrática e precisam ser estruturados nas interações discursivas, pois são elas que regulam os movimentos de construção, reconstrução e elaboração do conhecimento. Do mesmo modo, precisam “instalar-se como cultura, ser uma ação permanente, organizada e programática. (Suassuna, 2007a, p. 40) Contudo, não se trata de ações preconcebidas, pois a avaliação sempre produz novos rumos, novos fluxos discursivos que possibilitam ao professor articular, de forma produtiva, a sala de aula e os demais espaços educacionais. Para tanto, são necessários uma diversidade de instrumentais, a partir dos quais se interpretará a realidade.

Na alfabetização, tais instrumentos de avaliação precisam mobilizar experiências e saberes, acionar estratégias cognitivas, reflexões e questionamentos que contemplem tanto as práticas de uso da linguagem (leitura, escuta e produção de textos orais e escritos), quanto as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem (análise linguística/semiótica).

Ao elaborarmos instrumentos de avaliação, devemos ter em mente que as questões postas para os alunos precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, enfim, à ampliação da aprendizagem. As perguntas são, elas próprias, formas de interação entre aluno e professor; dotadas de intenções didático-pedagógicas, estabelecem entre ambos uma relação multidimensional. Analogamente, as respostas que os alunos nos dão fornecem informações sobre como eles pensam e aprendem, e também como compreendem as perguntas que lhes fazemos, razão pela qual devemos considerar o efeito dos instrumentos sobre as formulações apresentadas pelos aprendizes. (Suassuna, 2007b, p.111)

Assim, a criação de instrumentos de avaliação variados na alfabetização, que possam contemplar estudantes com diferentes níveis de conhecimento sobre a língua escrita, precisa ser um dos focos de debate dos professores. Tal proposta em muito se distancia das que buscam apenas selecionar e classificar os estudantes. Ela prevê uma tomada de decisão acerca de como mediar os processos de aprendizagem de estudantes com diferentes bagagens de saberes, garantindo que a aprendizagem ocorra. Ou seja, a avaliação seria utilizada não para classificá-los em aptos e não aptos, mas para orientar o trabalho pedagógico.

Importante destacar que, em se tratando de uma leitura da realidade, os resultados da avaliação não são definitivos nem inquestionáveis.



Trata-se de uma rede de sentidos – o professor interpreta dados, interroga respostas, busca sinais, capta singularidades; a realidade não lhe é revelada de modo natural e espontâneo, isto é, aquilo que ele observa (um comportamento, uma atitude, um conhecimento) é um signo que está por ser interpretado; os referenciais da avaliação não servem apenas para julgar, mas para tecer uma rede de significados para compreender e agir. (Suassuna, 2007a, p.39)

Portanto, o caráter processual da prática avaliativa envolve problematização, questionamento, reflexão, interpretação, análise crítica e (re)elaboração de propostas pedagógicas. Essa perspectiva formativa da avaliação permite (re)colocar o professor em um lugar de quem ensina - de quem forma cidadãos, sujeitos criativos, críticos e pensantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumir as perspectivas dialógica de linguagem e discursiva de alfabetização, que se materializam, entre outros aspectos, a partir de um planejamento diversificado, uma mediação pedagógica autoral e contextual e um paradigma formativo de avaliação, significa o afastamento do simplório e limitado universo do tecnicismo, resgatando o lugar do professor na escola e na sociedade.

Desta forma, é coerente que o professor não limite seu trabalho simplesmente ao ensino de conteúdos programáticos, mas a formação de escritores e leitores do mundo, sujeitos que investiguem, analisem, construam hipóteses, avaliem, elaborem conceitos, produzam conhecimento e sejam capazes de transformar as realidades que os cercam. Não se trata de retroceder à ideia ultrapassada, vinculada por séculos, à figura do professor: *aquele sujeito que transmite conhecimentos a alguém*. A discussão aqui empreendida visa contribuir para (re)colocar o professor em um lugar de *quem ensina* - de quem forma cidadãos, sujeitos criativos, críticos e pensantes.

Os modos de ensinar, para guardarem coerência com tais processos de significação e a constituição dos indivíduos, precisam livrar as práticas escolares de um mundo de conhecimentos escolarizados superficiais, e de uma pedagogia que reproduz a lógica que não reconhece os indivíduos como seres que pensam e produzem conhecimento, nas quais professores e estudantes acabam sendo vítimas do mesmo processo de esvaziamento e desqualificação pessoal, cultural e profissional.

Em posição contrária, defende-se neste trabalho a ampliação do repertório de possibilidades didáticas, fazendo valer a máxima de que alfabetizar é, entre outras esferas: manter-se disponível à cultura do outro e à imprevisibilidade decorrente da diversidade; estar aberto à ciência contemporânea e lutar por caminhos e condições para práticas de pesquisa-ação



XXII ENCONTRO em Linguagem, construir com estudantes caminhos reais de interação com a cultura escrita e, sobretudo, compreender que a alfabetização é um caminho importante na superação das diversas formas de desigualdades tão recorrentes neste país.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2.ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, p. 7-28.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, R.L. A Formação da Professora Alfabetizadora. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p.13-43.
- GERALDI, W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOPES, A. R. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.
- MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.
- MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. A linguagem e os processos de enunciação e significação na alfabetização. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 2, p. 342-364, 2022. Disponível em: [scielo.br/j/rbla/a/9Mz9ZKF7Q8fRztbGbgxGTmn/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/rbla/a/9Mz9ZKF7Q8fRztbGbgxGTmn/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 16 junho 2024.
- MELLO, J. C. D.; FRANGELLA, R. C. P. Conhecimentos didático-pedagógicos como horizonte de formação: análise de uma política curricular na formação de professores do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 113-132, Jul/Dez 2009.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: D. Rodrigues (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-317.
- SMOLKA, A.L.B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C.M.A.; GONTIJO, C.M.M.; FERREIRA, N.S.A. **A Alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 23-45
- SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: Uma visão panorâmica. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 27-43.
- SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 111-125.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2ª Edição. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

## PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ALFABETIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO CAP UERJ

Renata Pereira Chrispino - UERJ

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado - UERJ

Glaucia Guimarães da Silva - UERJ

### RESUMO

Esta pesquisa é um Estudo de Caso realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ, que tem por objetivo discutir estratégias pedagógicas discursivas de alfabetização que, ao considerarem os diferentes sujeitos que constituem as escolas brasileiras, efetivamente contribuam para a formação de leitores e escritores. Nove entrevistas foram realizadas com docentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I. O referencial teórico deste trabalho está apoiado na perspectiva discursiva de alfabetização, representada por autores como Smolka (1999), Geraldi (2013) e Goulart (2020). Os resultados observados evidenciaram que as práticas alfabetizadoras empreendidas no CAP UERJ versam pela abordagem da linguagem em contextos reais de comunicação, que partem da diversidade dos gêneros discursivos, valorizando a subjetividade dos estudantes, que são vistos como sujeitos cognoscentes em papel ativo de pesquisadores frente ao trabalho desenvolvido em forma de projetos. Além disso, a inclusão de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cognitiva, cultural e social dos estudantes foi outro destaque do estudo. Assim, os professores adaptam os projetos pedagógicos conforme as necessidades e interesses específicos de suas turmas, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Verificou-se que isso somente é possível devido à autonomia docente, ao incentivo pela formação continuada e à garantia do tempo de planejamento, que se dá a partir da bidocência. Conclui-se que a abordagem discursiva de alfabetização possibilita atender a diversidade dos sujeitos que compõem as salas de aula, bem como seus processos individuais de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização Discursiva, Prática Pedagógica, Trabalho a partir de Projetos.

### INTRODUÇÃO

A alfabetização, vista sob uma perspectiva discursiva, transcende a mera decodificação mecânica da linguagem. Trata-se de um processo profundo e contextualizado, que valoriza a interação com o meio social e a construção coletiva de significados. Nesta abordagem, a aprendizagem do sistema linguístico é apenas um componente dentro de um conjunto mais amplo que inclui a compreensão e a produção de textos em contextos sociais específicos, promovendo uma reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes, que elaboram significados e constroem conhecimento coletivamente (Smolka, 1999).

Goulart (2020) explica que é no interior e a partir de práticas efetivas de produção de textos que deve ocorrer a análise linguística em sala de aula. Geraldi (2013) complementa que:

Se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos cuja concretude significativa se dá na solidariedade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo (GERALDI, 2013, p. 18)



XXII ENCONTRO NACIONAL

Assim, o uso e a compreensão da linguagem são influenciados pela interação dinâmica entre o texto, o leitor e o contexto sociocultural em que a leitura ocorre (Geraldi, 2013). Tal perspectiva implica assumir que a alfabetização só pode ser concebida em episódios dialógicos, em situações reais de comunicação, nas quais a unidade de ensino é o enunciado - que se materializa em diferentes textos orais e escritos -, em detrimento de qualquer abordagem metalinguística descontextualizada e mecanicista (Machado; Lopes, 2021). Trata-se de propiciar aos estudantes farta experiência linguística: diferentes gêneros discursivos, diferentes pontos de vista, diferentes histórias, diferentes posicionamentos, diferentes formas de agir com/sobre a língua. E nesse agir com/sobre a língua, as análises metalinguísticas das menores unidades (fonemas/grafemas, sílabas, morfemas) não são excluídas, mas ocorrem a partir de enunciados sempre em (com)textos, ou seja, no contexto em que concretamente são demandados para se pensar a construção da palavra e do texto, no pleno e efetivo funcionamento da língua (Machado; Lopes, 2022).

Os processos de alfabetização, portanto, são imbricados aos de legitimação das práticas sociais associadas à formação de leitores e produtores de textos, visando, desta forma, ações formativas para a vida e não apenas para o domínio de determinados aspectos linguísticos ou fonológicos da língua portuguesa. Goulart e Santos (2017) corroboram com tal perspectiva, ao destacar que:

O trabalho de constituição do discurso social, enquanto elaboração individual, é necessário nos anos escolares da alfabetização. A escrita representa, inaugura e transforma os modos de inserção social. Nesse sentido é preciso conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que se vive (Goulart; Santos, 2017, p. 109).

Portanto, a linguagem é considerada “fundamentalmente como um trabalho cuja principal meta é fornecer uma forma ao conteúdo das experiências humanas” (Goulart, 2020, p.21). Além disso, a autora esclarece que:

Não há condições para uma linguagem se constituir fora da interação: ‘é, pois, na atividade do sujeito com os outros, sobre os outros e sobre o mundo que a linguagem se constitui’ (Franchi, 1986, p. 32). As condições de produção da linguagem, em consequência, assumem papel relevante na sua constituição (Goulart, 2020, p.26)

É nessa perspectiva que esta pesquisa se apoia, tendo como base autores como Smolka (1999), Geraldi (2013) e Goulart (2020), que enfatizam a importância da linguagem e da interação social nos processos de alfabetização. O estudo foi conduzido para verificar como essa concepção teórica é aplicada na prática pedagógica, promovendo uma educação mais democrática e efetiva. Portanto, se justificativa pela necessidade de se repensar algumas práticas educativas, de modo a engajar todos os estudantes nos processos de aprendizagem, respeitando a diversidade cultural e social presente nas escolas brasileiras. Assim, tem por objetivo discutir estratégias pedagógicas discursivas de alfabetização que, ao considerarem os diferentes sujeitos

que constituem as escolas brasileiras, efetivamente contribuam para a formação de leitores e escritores. Para tanto, desenvolveu-se um Estudo de Caso no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ. A investigação se insere numa pesquisa mais ampla intitulada *Políticas e Práticas Curriculares de Alfabetização: É possível contemplar os sujeitos diversos e seus modos individuais de aprender?*, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento (NEELAL) e pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, associado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED - da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. A pesquisa que originou esse trabalho conta com o apoio das Bolsas Prociência e Prodociência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A partir das entrevistas e da análise do material, verificou-se que o CAP investe numa abordagem da linguagem em contextos reais de comunicação, que partem da diversidade dos gêneros discursivos, valorizando a subjetividade dos estudantes, que são vistos como sujeitos cognoscentes em papel ativo de pesquisadores frente ao trabalho desenvolvido em forma de projetos. Os resultados indicam que a alfabetização discursiva pode transformar a experiência educativa, tornando-a mais inclusiva e significativa para os estudantes. Conclui-se que ao valorizar a interação social e a reflexão crítica, as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

## **METODOLOGIA**

Utilizou-se como metodologia um Estudo de Caso, realizado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAP UERJ, no período de maio a junho de 2024, a partir de entrevistas com nove professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, bem como da observação de atividades didáticas e produções de leitura e escrita realizadas pelos estudantes. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEPs) em 18.04.2024, pelo parecer nº 6.772.927. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Segundo Gil (2008), o Estudo de Caso é determinado pela pesquisa profunda e árdua de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento vasto e minucioso. O autor esclarece que tal metodologia vem sendo usada por pesquisadores sociais para estudos com diferentes propósitos, como: apresentar a realidade do contexto que está sendo estudado.

No CAP, as entrevistas englobaram oito seções, a saber: Identificação, formação e atuação profissional; Currículo e políticas públicas; Rotina escolar; Concepção de

alfabetização; Prática alfabetizadora e recursos pedagógicos; Avaliação, acompanhamento e planejamento; Encaminhamentos; Formação continuada. Cada seção era composta por, em média, oito perguntas. As entrevistas foram aplicadas nas salas de aula das professoras, pelas autoras deste trabalho, em conjunto com outras integrantes do NEELAL. As pesquisadoras dividiram-se, de modo que as tarefas foram assim distribuídas: uma pesquisadora ficou responsável por realizar a entrevista, duas por sua gravação e registro fotográfico das atividades e do ambiente escolar e quatro assumiram a transcrição e sua conferência.

Para essa pesquisa, a fim de atender ao objetivo traçado e em virtude do limite de tamanho do trabalho, fez-se um recorte e deu-se ênfase à análise das respostas das professoras às perguntas que compuseram as seções *Concepção de alfabetização e Prática alfabetizadora e recursos pedagógicos*. Para a análise qualitativa dessas respostas, adotou-se, de forma complementar à metodologia indiciária, uma investigação microgenética, que está inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, em concordância com a abordagem teórica, acerca da linguagem e da alfabetização, assumida neste trabalho.

Góes (2000, p.09) define tal procedimento como “uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação [...]”. Tomio, Schroeder e Adriano (2017) alertam que o uso do termo *micro* não remete ao significado conceitual relativo a *pequeno*, mas a um determinado tempo destacado e minuciosamente observado, analisado e transcrito, de modo a pontuar a intencionalidade dos pesquisadores sobre o objeto a ser estudado.

Sendo assim, a questão que se coloca para esse recorte do estudo é verificar se o CAP UERJ utiliza estratégias pedagógicas discursivas de alfabetização que, ao considerarem os diferentes sujeitos que constituem as escolas brasileiras, efetivamente promovem o desenvolvimento da linguagem, de modo a contribuir para a formação de leitores e produtores de textos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao analisar as respostas das professoras do CAP às seções da entrevista que as indagavam a respeito da Concepção de alfabetização, suas Práticas alfabetizadoras e os recursos pedagógicos empreendidos, foi possível verificar que todas assumem, explicitamente ou implicitamente, uma concepção discursiva de alfabetização, bem como utilizam uma abordagem da linguagem em contextos reais de comunicação, que partem da diversidade dos

gêneros discursivos, valorizando a subjetividade dos estudantes, que são vistos como sujeitos cognoscentes em papel ativo de pesquisadores frente ao trabalho desenvolvido em forma de projetos. A análise das atividades e produções de leitura e escrita, empreendidas nas turmas de alfabetização investigadas, também mostra que se trata de uma abordagem didática que valoriza a diversidade cognitiva, cultural e social dos estudantes. Na sequência são apresentados e analisados recortes de respostas de algumas professoras entrevistadas que evidenciam tal afirmação.

A professora C.1., ao ser interpelada sobre a concepção de alfabetização que adota em sua prática, respondeu:

*Eu entendo a alfabetização como um processo discursivo mesmo, em que a criança vai... A gente vai refletir junto com ela uma questão...Espera aí, vou reformular. A gente vai ter esse momento junto com a criança, de formação, como um ser humano para a sociedade, entendendo a criança como um ser participante, uma alfabetização humanizadora, como traz Paulo Freire, e também discursiva, né? Por quê? Porque a criança precisa compreender o porquê que ela precisa se alfabetizar, aprender a ler e a escrever. Não simplesmente para codificar e decodificar um código, mas para que ela compreenda o que está sendo feito ali, para que tenha função social. Então a gente aqui trabalha muito com textos, com busca de palavras em atividades, com a produção escrita da criança mesmo, desde o início. Com organização de uma parlenda, com atividades, com receitas, com textos científicos, com notícias de jornal, justamente porque a gente acredita que a criança tá se formando ali e só vai fazer coisas que tenham sentido. Não adianta eu trazer uma notícia pra criança daqui que não tenha nada a ver, se o que tá em alta na sociedade agora, esse desastre que tá acontecendo no Rio Grande do Sul, então como não trazer isso pra dentro da sala de aula? A criança tá vendo isso o tempo todo. Como não discutir isso com ela, né? Ah, mas elas são muito pequenas, vão ficar traumatizadas. Não. Tudo a gente tem a forma de falar, a forma de olhar, de interpretar o que tá acontecendo, a forma de incentivar a criança para a doação, em ajuda, e esse lado mais humanitário também [...].*

Assim, fica evidente que para a professora, para que a alfabetização faça sentido e seja capaz de formar leitores e escritores precisa ser contextualizada, abarcar as diferentes situações da vida real e, não anular o sujeito e suas experiências socioculturais. Trata-se de uma perspectiva discursiva de alfabetização em que há a possibilidade de considerar a pluralidade de sujeitos, encorajando-os a produzirem seus próprios textos e suas leituras conscientes e críticas. Portanto, entende-se que “a noção de leitura, numa perspectiva de discursividade, percebe os leitores em atitude cognitiva em todo processo de interação com os textos e o mundo que os envolve.” (Lopes; Machado; Souza, 2022, p. 38).

Ainda sobre a concepção de alfabetização, a professora A.1. emitiu a seguinte resposta:

*Acho que é uma ~~ên~~ apropriação né, assim, da cultura do letramento pelas crianças, de forma que elas se percebam, que elas possam agir no mundo como autores, escritores e leitores. Então acho que é uma [...] perspectiva de leitura de mundo mesmo, [...] não pautada, né, nessa decifração ou numa correção ortográfica extremada, mas numa criança que consegue se comunicar por escrito, ler e usar dessa cultura letrada, transitando pelo universo dela, pela cultura dela e dos adultos.*

Fica explícito na fala da professora, portanto, que ela assume uma concepção dialógica de linguagem e discursiva de alfabetização ao defender a elaboração e o uso da língua escrita concomitante à constituição dos sujeitos enquanto escritores e leitores. Desse modo, os aspectos formais dessas línguas, como os conceitos fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintáticos e semânticos são (re)elaborados nos contextos reais de comunicação (Machado; Lopes, 2022).

Por outro lado, ao ser indagada sobre como compreende e define o processo de alfabetização, a professora M.2. respondeu que:

*Nossa, a primeira coisa que eu entendo no processo de alfabetização é o que a criança traz de fora da escola. Então, eu recebo as crianças e é ali que eu vou conhecê-las, o que elas têm de conhecimento, o que elas têm pra trazer, para contribuir para o nosso processo de ensino. [...] Aqui, especificamente de primeiro a quinto, a gente tem abordagens diferenciadas pelos projetos. Então, quando uma criança entra no primeiro ano, a gente não pensa assim "é agora que essa criança vai aprender a ler e a escrever", e é verdade, primeiro que aqui a gente recebe crianças já alfabetizadas, [...] e a gente tem criança que nem frequentou a educação infantil, então são polos distantes. Como lidar com isso na sala de aula? Então, se ficar se prendendo em o que é processo de alfabetização na teoria, você não vai viver aquela prática. [...] A gente traz processos dentro da sala de aula onde um é o escriba, o outro é o leitor, o outro é o ilustrador, cada um é e dá a sua contribuição. E isso é o processo de alfabetização, é o que esse grupo, né, com cada um, cada criança, e cada professor tem para contribuir com o processo de conhecimento mútuo. Então, [...] a gente entende como um processo individual, se integrando e virando um coletivo. Com todo mundo respeitando e respeitando o tempo de cada um. É um processo que você precisa ter muita observação, que é uma característica de pesquisa ne? É você olhar, viver a prática, pensar na teoria, trazer de volta, experimentar, retornar e refazer, é uma construção.*

Desse modo, a professora declara uma perspectiva dialógica de linguagem, ao explicitar que a alfabetização se dá em situações comunicativas reais, nas quais há atores sociais ativos, que assumem papéis de interlocução, trazendo significação aos enunciados – que se materializam em forma de projetos. Como explica Volóchinov (2018), a realidade efetiva da língua não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um

De forma complementar, para a pergunta “Em quais teorias você baseia a sua prática de alfabetização?”, a professora A.1. explicou que:

*Então, várias, [...]isso é bom aqui no CAP, [...], aqui é um espaço de experimentação, né? Às vezes a gente não experimenta tanto o tempo todo, mas a gente experimenta com muita frequência, né? [...]Assim, acho que a gente tem olhado muito sempre para a criança, para as etapas que ela tem de escrita, [...] os desafios, mas também pensando [...] o que interfere né? O que seria esse aprendizado, né? E aí, talvez olhando também para outros modos que a criança participa da cultura letrada, né. Então, pensando, por exemplo, nos usos na questão da oralidade, como é que aquilo ali tá na vida dela, na cultura dela, né? [...]Como é que ela consegue lidar com o livro, matéria, assim, o livro físico em si. Então, acho que a gente acaba passando por várias teorias, [...] acho que a gente se apropria de várias coisas, mas a gente sempre vai partir do trabalho com o texto. Então é assim, não é por palavra, é por texto, é por vários gêneros textuais, desde o início. [...] Mas é um pouco desse olhar, dessa abertura para os saberes que elas trazem e pro que elas vão querendo construir aqui.*

De forma complementar, ao ser indagada sobre como desenvolve o trabalho de alfabetização com a sua turma, a professora N.2. respondeu que:

*É porque é um trabalho muito amplo para descrever de uma forma geral, né? Mas acho que é um processo discursivo, considerando o aluno enquanto um sujeito imerso em diferentes práticas. É um grupo muito diverso. Acho que essa é uma questão que, pelo que observo dos colegas mais antigos, tem aparecido. O quanto que o público do CAP tem sido um público cada vez mais diverso, isso é muito positivo. Então é um trabalho com a diferença, com o cotidiano, com as crianças, e um trabalho negociado o tempo todo. E aí se for descrever assim, em questão mais prática, acho que um ponto principal do processo de alfabetização no CAP são as rodas que a gente faz. Tem roda literária, roda de notícias, roda científica ou roda de pesquisadores [...].*

A professora B.1., também sinalizou as Rodas desenvolvidas no CAP, ao ser indagada se havia algum projeto ou iniciativa específica voltada para a formação de leitores:

*Esse é o trabalho da escolaridade como um todo. A gente tem uma prática que se repete em todos os anos de escolaridade, que tem muito a ver com esse trabalho de projetos, que são as rodas [...] a criança no centro mesmo, comandado por ela e com ela. Tem Roda de Conversa, Roda Científica e a Roda Literária. Tem as idas à biblioteca, o Evento Café Literário, o Clube de Leitura, para a formação de leitores [...].*

Tanto na resposta de A.1., quanto de N.2. e B.1., fica evidente que a concepção de alfabetização que assumem é a perspectiva discursiva, que contempla os diversos sujeitos da

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO

relação de ensino e aprendizagem nos variados espaços e contextos enunciativos e tem por objetivo a formação de sujeitos capazes de significar a linguagem. Como explica Machado e Lopes (2021):

O processo interdiscursivo, em seu contexto de enunciação, se justifica como o ponto de partida, o caminho e o objetivo final de tudo o que se vive na alfabetização. [...] Para ser prática de linguagem, precisa estar em contexto enunciativo, em interação sempre com os outros sujeitos e com alguma finalidade comunicativa definida. (Machado; Lopes, 2021, p.).

Quanto à frequência com que realizam atividades de produção de textos com sua turma, B.1. esclareceu que: “*Todos os dias. Tudo que ele está produzindo é texto [...]*”. Já a professora J.3., ao ser interpelada se tinha liberdade para formular e desenvolver com a turma projetos ou práticas alfabetizadoras individualmente ou se eram os mesmos para toda a turma, explicou que:

*São os mesmos para todas as turmas, mas eu tenho liberdade para usar o que a minha turma se interessa mais, por exemplo ‘Os obcecados pelo tamanduá’, uma criança falou assim: – Tenho um problema! Fiz uma pesquisa em casa sobre tamanduá e descobri que tamanduá bandeira se chama urso formigueiro. Tamanduá é um urso, J.3? Eu falei: – Não sei! Vamos pesquisar. Então a partir da pergunta, que uma criança trouxe, outra criança começa a pensar, a gente começa a pensar junto. Nós descobrimos um instituto do tamanduá e descobrimos que o urso formigueiro é só um apelido E aí eles começaram a fazer outras perguntas. Enfim, está dentro do projeto Mata Atlântica, mas como o interesse dessa turma, como é um interesse específico, a gente tem a liberdade de fazer um trabalho específico.*

Quanto ao material que utiliza especificamente para o ensino da produção de textos, M.2. afirmou que:

*Não tem material específico. A gente usa jornal, usa revista. Eu uso todo material escrito da minha sala, ele é material didático; o livro didático quando eu acho que tem alguma coisa interessante; material produzido pelas crianças ou sugerido pelas crianças. Isso é mais recente na minha prática, de entender [...] que as crianças são curriculistas, que a infância é capaz de produzir currículo; e eu tenho acreditado muito nisso. [...] Eu tenho tentado ouvir muito o que as crianças querem, partir também desse interesse. Então eles vão ficando cada vez mais abusados, o que eu adoro! Eu dei essa liberdade para as crianças para elas poderem falar o que elas gostam, o que não gostam, o que elas querem trabalhar, o que querem produzir, como elas gostam de produzir. Às vezes eu chego com uma ideia, vou fazer uma lista, vamos fazer uma lista de bichos. Aí chega uma criança diz não quer fazer uma lista, quer fazer uma música. Boa ideia, mas tem que ter pelo menos dez bichos, e aí já mudei a proposta. O meu objetivo não era saber se ela estava sabendo escrever? Então, tudo bem se ela escrever uma música. Você vai adaptando o planejamento com a criança.*

Assim, as respostas de B.1., J.3. e M.2 explicitam uma noção de alfabetização que supera a perspectiva limitada de leitura e produção de textos como decodificação e codificação

da língua, ou a centralidade equivocada da atenção - em metodologias mecanicistas de alfabetização - em *pseudotextos* ou textos *acartilhados*, que são forjados, desprovidos de sentidos, usados principalmente com o objetivo de destacar palavras, sílabas ou letras que se deseja trabalhar.

Em posição contrária, entende-se que a discursividade permite que a constituição subjetiva se estabeleça como condição de ensino e de aprendizagem. Isso se torna possível em processos de alfabetização autorais, contextuais e diversificados, que se constroem no cotidiano das interações na escola e estabelecem oportunidades para que os estudantes compartilhem suas produções orais ou escritas, elaborem conceitos sobre elas, criem mundos possíveis a partir do que leem e escrevem (Machado; Lopes, 2022).

Assim, as professoras entrevistadas do CAP personificam o que Smolka (1990) define a respeito do trabalho com a língua escrita na escola:

[...] é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka, 1999, p. 42).

Portanto, as respostas das professoras, em conjunto com as atividades observadas no CAP, assinalam uma perspectiva discursiva de alfabetização, contextualmente vivenciada, que respeita e valoriza a subjetividade dos estudantes, bem como seus processos individuais de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou a aproximação com práticas alfabetizadoras contextualizadas e a observação de seus impactos na constituição dos estudantes enquanto leitores e produtores de textos – sujeitos que pesquisam, leem, refletem e produzem conhecimento. Tal experiência forneceu insights valiosos sobre como a interação social e a reflexão crítica são fundamentais para a alfabetização, dialogando com as ideias de Geraldi (2013), Smolka (1999), Goulart (2020) e Machado; Lopes (2022).

A inclusão de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e social dos estudantes é um dos destaques do estudo. Os professores têm a liberdade de adaptar seus projetos conforme as necessidades e interesses específicos de suas turmas, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Isso é exemplificado pelo projeto "Mata



XXII ENCONTRO Atlântica", do 3º ano, em que as turmas exploram temas ecológicos relevantes, mas cada uma pode focar em aspectos diferentes, dependendo de seus interesses particulares.

Um exemplo disso foi o projeto "*Os obcecados pelo tamanduá*", que surgiu do interesse pessoal de uma criança. Este projeto não apenas engajou os estudantes, como também os incentivou a participar ativamente da construção do conhecimento. A professora J.3. reiterou em sua entrevista o entendimento da necessidade do acolhimento da demanda e das necessidades de cada criança, explicitando que todo o processo, no trabalho com projetos, é emanado pelo envolvimento, interesse e protagonismo dos estudantes. A dialogicidade também ficou evidente na fala da professora B.1., ao dizer que "*o estudante propõe, arrisca, discute, analisa, registra, sobre a linguagem, dentro de um contexto significativo de aprendizagem*".

Verificou-se que isso somente é possível devido à autonomia docente, ao incentivo pela formação continuada e à garantia do tempo de planejamento, que se dá a partir da bidocência no CAP UERJ. Conclui-se que a abordagem discursiva de alfabetização não apenas pode promover a formação de leitores e escritores, como também possibilita uma educação mais democrática e aberta à pluralidade cultural e social que caracteriza as escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. atual. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, p. 9-25, abril/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3HggqZgZCCZHZD85MvqSNWtn/?lang=pt> Acesso em: 16 junho 2024.
- GOULART, C.M.A. **A produção de textos escritos na alfabetização**: "era uma vez os sete cabritinhos". Niterói/RJ: EDUFF, 2020.
- GOULART, C.M.A.; SANTOS, A.P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C.M.A.; GONTIJO, C.M.M; FERREIRA, N.S.A. (Orgs). **A alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2017, p. 99-112.
- LOPES, P.S.V.C. MACHADO, M.L.C.A. SOUZA, J.M.P. Rodas de Leitura Literária na Edu: espaços interculturais de formação de leitores e produtores de textos. In: SILVA, Márcia Cabral da (Org.). **Rodas de Leitura Literária**. Curitiba: CRV, 2022, p.37-52.
- MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. A linguagem e os processos de enunciação e significação na alfabetização. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 22, n. 2, p. 342-364, 2022. Disponível em: [scielo.br/j/rbla/a/9Mz9ZKF7Q8fRztbGbgxGTmn/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbla/a/9Mz9ZKF7Q8fRztbGbgxGTmn/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 16 junho 2024.
- MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. Práticas discursivas na cultura escrita: experiência bilíngue na alfabetização. In: SENNA, L.A.G. **Bilinguismo cultural**: estudos sobre línguas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris Editora, 2021, p. 73-100.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E LINGÜÍSTICA APLICADA

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

TOMIO, D.; SCHROEDER, E.; ADRIANO, G.A.C. A análise microgenética como método nas pesquisas em educação na abordagem histórico-cultural. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 28-48, Set./Dez. 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9525> Acesso em: 23 de novembro de 2022.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **EDUCAR NA E PARA A DIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Fabício Nelson Lacerda – Casa Viva Educação e Cultura  
Carolina Barreiros de Lima - UFRJ  
Janaína Moreira Pacheco de Souza - UERJ

### **RESUMO**

O artigo analisa os desafios e as possibilidades da implementação de práticas educativas que valorizem a diversidade em uma escola de Belo Horizonte. O estudo, de natureza qualitativa, utiliza como metodologia o estudo de caso, analisando documentos como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, uma revista da escola e uma cartilha para alunos balizada pela experiência profissional e pessoal de um dos autores deste trabalho, que é pai de uma das alunas da referida escola e lá também atua como docente. O referencial teórico se baseia em autores como Coppete et al. (2012), Candau (2002) e Fleuri (1999), que discutem a importância da reflexão sobre interculturalidade na escola, iluminando a discussão de reconhecimento da diversidade como potência no espaço escolar. A pesquisa identifica quatro dispositivos pedagógico-institucionais que contribuem para a construção de uma educação que valoriza a diversidade: os processos de constituição das turmas, a gestão democrática dos processos educativos, a autonomia docente e a avaliação da aprendizagem. Os resultados indicam que a escola, por meio de seus dispositivos, busca criar um ambiente inclusivo, promovendo a participação e o diálogo entre diferentes grupos, valorizando as individualidades e promovendo a aprendizagem para além dos conteúdos curriculares. Este caso sinaliza que uma mudança na forma de encarar a diversidade no ambiente escolar também passa por construir dispositivos institucionais que sustentem esta prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Diversidade, Educação Básica.

### **INTRODUÇÃO**

A sociedade em geral, e particularmente a escola, estão inseridas em um contexto de mudanças profundas e que ocorrem numa velocidade cada vez maior. O avanço das tecnologias de informação e comunicação inserido no processo de globalização econômica e cultural acentua as interações entre indivíduos de diferentes origens culturais, sociais e étnicas e amplia os conflitos entre eles na sociedade e no espaço escolar. São grandes as assimetrias nas relações de poder e as desigualdades de acesso a direitos e oportunidades entre os indivíduos que se relacionam no espaço escolar, o que afeta diretamente o trabalho na escola.

Neste cenário, a reflexão sobre como abordar a diversidade assume posição cada vez mais relevante na nossa sociedade e no contexto escolar. Nos últimos anos, a questão da diversidade emergiu como um dos importantes elementos no cenário educacional, tornando-se um tema cada vez mais presente nos debates sobre a educação no país. Essa tendência tem sido

particularmente evidente ao longo da última década e dialoga com as reivindicações de movimentos sociais, de gênero e raça em nosso país.

Apesar do termo diversidade ser bastante empregado no contexto da educação, ele não é utilizado com um único significado. Seu caráter polissêmico na literatura é ressaltado por Coppete et al. (2012), ao explicar que, nas Ciências Sociais, a diversidade é entendida como a heterogeneidade cultural característica da sociedade contemporânea, contrastando com o modelo homogeneizado do Estado-nação moderno. No contexto cultural, a diversidade está associada aos movimentos sociais, especialmente aqueles com ênfase identitária. Assim, para a autora, o termo diversidade cultural se caracteriza pela expressão de grupos sociais que buscam reconhecimento na esfera pública e política, especialmente minorias e povos não ocidentais e inclui diferenças de gênero, raça e etnia, particularmente no contexto das políticas públicas no Brasil.

No presente trabalho, nos referimos à diversidade na educação tentando abranger diferenças individuais, culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de gênero, cognitivas, motoras ou sensoriais presentes no espaço escolar. O significado que assumimos aqui, ao falar em educação na e para a diversidade, se aproxima do sentido de interculturalidade no plano educacional proposto por Coppete et al. (2012).

No plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto cujo objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, de maneira que promova atitudes abertas ao confronto e conduza processos integradores entre culturas.

[...]

O objetivo maior dessa abordagem consiste em auxiliar as pessoas a se apropriarem do código que possibilita acessar o universo do outro, ou seja, os valores, a história, a maneira de pensar, de viver, entre outros. Uma vez que tenha acesso a esse código, poderá voltar ao seu próprio código, e seu universo pessoal estará mais enriquecido pela troca empreendida (COPPETE et al., 2012, p. 239).

Dessa forma, a visão de educação para a diversidade que assumimos nesta reflexão procura se afastar da ideia de que é preciso incluir o outro no modo de vida hegemônico. Ao contrário, propõe que as particularidades deste outro sejam elementos para a compreensão da nossa própria identidade. Espera-se que, juntos, “eu e o outro”, possamos propor as transformações necessárias no mundo, no nosso modo de vida e na natureza, para alcançar o bem comum.

Dessa forma, ao assumir tal concepção, espera-se não apenas a inclusão de todos na escola, através da universalização do acesso e garantia da permanência, o que já é um grande desafio para a realidade brasileira, mas também se propõe que a diversidade seja vista no espaço escolar como uma potência para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade.



Na discussão de diversidade na escola, sobre a tensão entre igualdade e diferença, trazida por Vera Candau (2002), assumimos, como ela propõe, uma posição intermediária. Não se nega um polo em afirmação do outro, mas se reconhece a dialogicidade entre igualdade e diferença. Concordamos com a visão de Boaventura de Souza Santos, quando ele afirma que “[...] as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.” (SANTOS, 2001, p. 38). Entende-se que a escola, especialmente na Educação Básica, como local de construção de saberes, vivências e valores, deve assumir uma postura ativa na construção de uma educação comprometida com a diversidade e com a igualdade de oportunidades para todos.

Na legislação brasileira, referências mais explícitas em relação ao papel da escola no que diz respeito ao reconhecimento e abordagem da diversidade no currículo começam a aparecer a partir do final da década de 90. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 reconhece desigualdades históricas no nosso país e sinaliza para uma necessidade de superação ao trazer em seu texto a seguinte justificativa para a inclusão da pluralidade cultural no currículo:

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do País consigo mesmo, é comum prevalecerem vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O País evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por ‘mitos’ que veicularam uma imagem de um Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta ‘democracia racial’ (BRASIL, 1997, p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), publicadas em 2010, trazem no seu texto referências importantes à valorização da diversidade. O mesmo acontece com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Ela também está permeada por esta concepção de reconhecimento e valorização da diversidade na escola, aparecendo explicitamente nas competências gerais para a Educação Básica de números 6, 8 e 9 e em diversos outros pontos do documento.

Ainda do ponto de vista legal, podemos citar como iniciativas de incentivo à valorização da diversidade na escola a definição do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra; a inclusão de artigos voltados à educação indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – n. 9.394/96; o Plano Nacional de Educação de 2001, com capítulos destinados à Educação Especial e Educação Indígena; além das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

Apesar de apresentar o debate sobre educação e na legislação educacional brasileira, a compreensão da diversidade como valor ainda representa um grande desafio para a realidade do chão da escola. Implementar práticas educativas que impliquem na valorização da diversidade e possibilitem o seu reconhecimento como potência requer mudanças estruturais na prática educacional, especialmente na estrutura pedagógica das escolas.

É importante garantir oportunidades educacionais para todos, com respeito e reconhecimento à diversidade de indivíduos e de suas perspectivas. Isso envolve o desenvolvimento de processos educativos, metodologias e modos e conduzir ações pedagógicas que sejam suficientemente capazes de lidar com a complexidade das relações humanas estabelecidas entre pessoas e culturas distintas, bem como a redefinição do que se espera dos educadores.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é refletir, a partir da experiência docente em uma escola de Belo Horizonte, e compreender quais são os desafios e possibilidades que permeiam as ações institucionais voltadas à educação para a diversidade. Esta pesquisa busca relacionar os dispositivos pedagógico-institucionais adotados pela escola com o que se espera em relação à questão da diversidade no espaço escolar.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho constitui-se um estudo de caso, uma vez que focaliza um fenômeno particular, a questão da valorização da diversidade no espaço escolar, a partir de uma vivência particular. Por se tratar da experiência de uma escola, tende a ser única na medida em que as ambições e ações em análise são construídas por um grupo de educadores daquela instituição que valorizam o espaço e promovem ações que buscam viver a diversidade levando em conta o seu local, contexto e suas múltiplas dimensões. Ao analisar a trajetória de uma escola, valoriza-se o aspecto unitário deste tipo de estudo, mas busca-se realizar uma análise situada e com relativa profundidade, conforme nos orienta André (2013). Estamos interessados aqui em explicitar as relações entre o objeto de estudo da pesquisa e o contexto em que este objeto será investigado.

Assim, realizou-se nesta investigação uma análise crítica de documentos e publicações realizadas pela referida instituição, desde a sua fundação até os dias atuais, balizada pela experiência profissional e pessoal de um dos autores deste trabalho, que atua como docente e também é pai de uma das alunas da escola. Vale mencionar que, na condição de membro da comunidade escolar, o lugar de enunciação desse autor permite acrescentar à letra fria dos

documentos e publicações à força de escola da experiência vivida. Buscou-se aqui ampliar o olhar sobre o objeto de estudo indo além do caráter prescritivo e enunciador de desejos e expectativas que marcam o tipo de texto em análise. Por outro lado, tentou-se evitar possíveis vieses relativos à contaminação pela íntima relação com o contexto através da intervenção dos demais autores e do cuidado com a leitura e análise das fontes de dados.

Analisou-se no contexto deste estudo a última versão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2024; o Regimento Escolar, também atualizado em 2024; o primeiro e único número de uma revista com artigos sobre as concepções e práticas escolares escritos por professores e estudantes da escola, publicada em dezembro de 2018; e uma cartilha voltada para os alunos produzida pelos professores em 2024, com o objetivo de orientá-los sobre os processos e critérios de avaliação adotados pela escola. Para preservar as pessoas e evitar conflitos de interesse, optou-se neste estudo por omitir o nome das pessoas e da instituição pesquisada.

Iniciamos este relato apresentando brevemente a escola estudada e, em seguida, apresentamos e discutimos os dispositivos implementados no espaço educativo que, em nossa análise, contribuem para a construção de uma educação que compreende a diversidade escolar como potência.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Como mencionado anteriormente, os desafios ligados à valorização da diversidade na escola e construção de uma educação comprometida com os desafios da contemporaneidade estão para além do papel desempenhado pelos professores e demais profissionais da educação. Os desafios enfrentados por um professor em relação ao reconhecimento e valorização da diversidade em sua sala de aula, por exemplo, estão intimamente ligados à sua formação, percepção e atuação, mas também aos dispositivos institucionais que expressam a forma como a escola compreende e operacionaliza questões como a autonomia pedagógica, processos de enturmação, avaliação, entre outros.

Nesse sentido, Coppete et al. (2012) reforça que

A educação intercultural pressupõe primeiramente uma intencionalidade que motiva a relação entre grupos culturais diferentes, que também pode ser significada por objetivos em comum. Dessa forma, demanda um projeto educativo intencional capaz de promover essa relação (COPPETE et al., 2012, p. 246).

Buscamos aqui, a partir da experiência vivenciada, refletir sobre o papel de alguns dispositivos pedagógico-institucionais na construção de um processo educativo que considere



XXII ENCONTRO DA DIVERSIDADE apresenta nas salas de aula como um elemento potencializador de aprendizagens, promotor de crescimento da comunidade escolar e da sociedade como um todo.

Para nós, dispositivos pedagógico-institucionais são dimensões do funcionamento escolar que possuem um forte caráter pedagógico e estão articuladas ao PPP prescrito e vivido pela escola, mas dependem fortemente de decisões de caráter institucional para que possam existir da forma como são.

A escolha da instituição que impulsiona este estudo de caso se deu em função da nossa percepção de que os princípios e concepções de educação que fundamentam a criação daquele espaço educativo, bem como sua estrutura de funcionamento, sinalizam para uma relação com a diversidade mais próxima do que entendemos e que encontramos na literatura como desejável para o espaço escolar.

Trata-se de uma escola privada, sem fins lucrativos, fundada no ano de 2014 por um coletivo de professores e localizada atualmente em um bairro da regional leste da cidade de Belo Horizonte. A escola conta com um corpo discente composto por aproximadamente 300 crianças e jovens distribuídos em turmas de todas as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O corpo docente é composto por aproximadamente 40 professores e auxiliares e a escola conta ainda com aproximadamente 15 funcionários administrativos. A gestão é realizada por um grupo gestor composto por seis pessoas (em sua maioria professores) que fundaram escola.

No decorrer desta investigação, ao confrontar os documentos e publicações e as experiências de um dos autores deste trabalho com a literatura sobre diversidade na escola, identificamos quatro dispositivos pedagógicos-institucionais que julgamos ser relevantes para compreender de que modo a questão da diversidade é entendida e trabalhada neste espaço. São eles: (i) os processos de enturmação; (ii) a autonomia docente; (iii) a gestão democrática dos processos educativos; e (iv) a avaliação da aprendizagem.

Reconhecendo a relação íntima entre cada um destes dispositivos no cotidiano escolar, advertimos que a sua separação neste texto assume caráter meramente didático. O leitor perceberá abaixo que tais dispositivos se conectam de um modo tão intenso que, ao discutir um deles, os elementos constituintes dos demais o atravessam.

Iniciamos a descrição dos dispositivos abordando a forma como a escola compreende a construção do perfil das turmas, por entender que é nesse nível, o do chão da escola, que a diversidade se caracteriza com toda sua concretude e desafios.

Como veremos adiante, em vários dos documentos da escola que foram analisados, ela se compromete a produzir um processo educativo plural e cuidadoso com a questão da

XXII ENCONTRO DE DIVERSIDADE. ENDE-SE QUE ESTA POSTURA EXPLÍCITA contribui para que o perfil da comunidade escolar possua as características que descrevemos adiante.

Como boa parte das escolas privadas, a comunidade escolar é composta prioritariamente por famílias de classe média e pele branca. Entretanto, a escola mantém programas de bolsas de estudos de 100% para filhos de professores e funcionários e também para pessoas negras de baixa renda, o que amplia um pouco a diversidade racial no espaço escolar. Em relação à presença de outros grupos socialmente minorizados, ressalta-se que cerca de 14% dos estudantes da escola atualmente são pessoas com deficiência e que quase uma dezena dos alunos se identifica como pessoa trans.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o período de escolarização da Educação Básica é dividido em seis fases. A fase 1, com duração de dois anos, compreende os alunos que estiverem na faixa etária de 2 e 3 anos. A fase 2, com igual duração, recebe os alunos com idade de 4 e 5 anos. As fases 1 e 2 caracterizam a Educação Infantil na escola. A fase 3, que dura três anos, tem alunos de 6, 7 e 8 anos e, como início do Ensino Fundamental, enfatiza um conjunto de conhecimentos e capacidades considerados fundamentais no processo de alfabetização e letramento. A fase 4, com duração de dois anos, fecha os anos iniciais do Ensino Fundamental com alunos na faixa etária de 9, 10 e 11 anos e enfatiza o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a autonomia do ato de aprender. Com duração de quatro anos, a fase 5 corresponde à etapa dos anos finais do Ensino Fundamental com alunos de 12, 13, 14 e 15 anos e enfatiza a reflexão crítica e a participação social. Por fim, a fase 6, que dura três anos, corresponde ao Ensino Médio, e recebe alunos de 16, 17 e 18 anos, consolidando e encerrando a Educação Básica.

Dentro desta estrutura, cada turma da escola é composta por, no máximo 25 alunos e, dentro de uma mesma fase, este processo permite e incentiva a inclusão de estudantes de mais de uma série escolar e com uma faixa mais aberta de idades. Procura-se, ainda, ao compor as turmas, levar em consideração o perfil pessoal, de relacionamento e de desenvolvimento cognitivo e motor dos estudantes de modo a favorecer a troca produtiva entre eles e proporcionar maiores estímulos ao seu desenvolvimento.

Este desejo de favorecer as trocas aparece no PPP em vários pontos, mas nos chama a atenção quando ele transborda de um dos eixos estruturantes da ação pedagógica que prevê que a valorização de uma inteligência coletiva passa pela “[...] importância dos trabalhos, pesquisas, discussões, debates, todas as formas possíveis de trocas de informações e de fazer juntos” (p. 6). Este trecho expressa como se espera que as escolhas metodológicas do trabalho docente reflita e dialogue com a diversidade presente em sala de aula.

Diante do que foi apresentado, entende-se que neste tipo de enturmação multi-série e multi-idade comprometida com as trocas nesta comunidade escolar, a diversidade de sujeitos se expressa de forma evidente e acaba se constituindo como elemento central para a construção de uma ação pedagógica igualmente diversificada do ponto de vista metodológico, de recursos didáticos, de saberes, de linguagens e de espaços de produção de conhecimento.

É sobre este ambiente de diversidade de indivíduos e demanda por diversidade das práticas educativas que se assenta o trabalho do professor. Neste sentido, ele deve ser sensível a esta diversidade presente na sala de aula e produzir estímulos para os estudantes que sejam igualmente plurais. Para isso, é fundamental que este professor possa gozar de autonomia no seu processo criativo e que entenda-se como autor de suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, Spala et. al (2018), ao discutir o papel dos componentes curriculares da formação de professores alfabetizadores, apresenta uma perspectiva que diz respeito a qualquer processo educativo:

Em síntese, a recomendação é para que escapemos da ingênua neutralidade das escolhas de procedimentos metodológicos. Os modos de ensinar, para guardarem coerência com os processos de significação e a constituição dos indivíduos, precisam livrar as práticas escolares de um mundo de conhecimentos escolarizados superficiais, e de uma pedagogia que reproduz a lógica que não reconhece os indivíduos como seres que pensam e produzem conhecimento, nas quais professores e alunos acabam sendo vítimas do mesmo processo de esvaziamento e desqualificação pessoal, cultural e profissional (SPALA et. al, 2018, p. 305).

Esta autonomia está presente no trabalho dos professores da escola e também figura explicitamente no PPP, que afirma que o professor da escola

(...) deverá planejar situações de aprendizagem significativas para seus alunos, usando esses conhecimentos [prévios dos alunos] como critérios para a seleção dos conteúdos que vai trabalhar em sala. Ou seja, aqui estamos convidando o professor a ser criativo, aberto à realidade que o rodeia, atento ao contexto social, aos desafios da nossa época, trazendo para a sala de aula temas que ‘façam’, ‘toquem’, ‘envolvam’ seus alunos e, ao mesmo tempo propiciem que seus conhecimentos sejam avançados para níveis cada vez mais elevados (p. 9).

Esta autonomia e demanda por diversificação do trabalho escolar se expressa ainda em outro trecho do PPP sobre o currículo: “Para tanto, seu currículo é diversificado e rico, desenvolvido não somente em sala de aula, mas também, por meio de uma programação planejada e organizada de forma participativa, junto com os alunos, professores e pais.” (p.7).

Em outros pontos do documento fica explícita a concepção de que, apesar da centralidade do professor, o trabalho na escola é coletivo, como pode-se perceber nos trechos abaixo:

Assim como a própria escola, nos reconhecemos em constante crescimento e mutação, mas sempre guiados pela certeza de que teoria e prática se tecem numa realidade



sempre diversa e transformadora, na qual a construção do conhecimento é um empreendimento coletivo no qual ninguém deve estar só.

[...]

O processo de aprendizagem no qual acreditamos tem mão dupla e o educador não usa seu conhecimento como objeto centralizador de um discurso da verdade. Não privilegiamos o discurso e as ações de prestígio porque o encontro proposto pela escola é vitalizado pelo diálogo e pela escuta privilegiada de perguntas, mais do que de respostas (p. 4).

Ao reforçar que no trabalho ninguém deve estar só e que no encontro proposto pela escola o diálogo e a escuta privilegiada de perguntas assumem centralidade, o documento analisado conecta o dispositivo da autonomia docente com o da gestão democrática dos processos educativos, marca mais visível do trabalho desenvolvido pela escola.

Defendendo a importância de uma postura democrática na escola para a construção de uma educação intercultural, Coppete et al. (2012) afirma que:

No âmbito das ações docentes, e mais precisamente no terreno dos conteúdos escolares e das metodologias, a perspectiva intercultural inclui os processos de interação em sala de aula, onde a participação é dialógica e dinâmica, reflexiva e proativa; onde os conflitos são entendidos como mobilizadores do processo de aprendizagem; a tomada de decisões não se dá arbitrariamente pelo professor e a professora; elas decorrem de processos de negociação entre os estudantes mediados pelos docentes; decisões potencializadoras do enriquecimento intercultural, ajustadas aos distintos interesses e capacidades, as quais podem ser aplicadas a outros contextos (COPPETE et al., 2012, p. 252).

A relevância da gestão democrática na escola analisada se expressa de muitas formas nos documentos e na prática pedagógica, como veremos. Começamos pelo fato de se tratar de uma associação sem fins lucrativos. Sobre isso, a professora de Artes e uma das fundadoras da escola, explica no artigo “Sem fins lucrativos”, publicado em 2018 no primeiro número da revista da escola que:

Em uma Associação sem fins lucrativos todo lucro ou superávit deve ser reinvestido para o bem de todos, no próprio projeto, de acordo com as normas do seu estatuto. Esse formato permite distribuir os recursos visando a fortalecer um funcionamento baseado em valores e parâmetros que fogem da lógica capitalista. Além disso, todas as decisões administrativas e pedagógicas se organizam coletivamente e de forma colaborativa. A gestão compartilhada favorece a busca de acordos por consenso, o que conduz à tomada de decisões mais sólidas e duradouras, uma vez que foram construídas por todos (p. 8).

No cotidiano da escola, vários são os momentos onde a perspectiva democrática transparece. O processo de discussão coletiva para revisita do PPP, que vem sendo realizado desde meados do ano de 2023, é um deles. Assim o PPP como documento e como vivência expressa o caráter democrático da escola.

Assim sendo, seu projeto político pedagógico tem sido uma experiência muito rica, desenvolvida junto com as pessoas que já fazem parte da instituição e que por aqui passam, e que lhe emprestam suas vozes, seus esforços, suas energias, num processo essencialmente participativo (p. 3).

Mencionar a realização de assembleias como mecanismos de tomada de decisão na escola também nos parece relevante. Este espaço de discussão e decisão está amplamente difundido na cultura escolar e ocorre em vários níveis. Muitos elementos da rotina escolar são definidos em assembleias no nível da turma, da fase ou até reunindo todos os estudantes e professores.

Sobre o papel das assembleias, uma aluna escreveu um artigo para a revista da escola intitulado “A democracia se entende na prática” onde ressalta o caráter formativo dos encontros ao afirmar que:

A democracia reflete na renovação constante, visando o interesse coletivo. Trata-se de um processo de desconstrução e reconstrução da escola, procurando estar compatível a seus alunos, professores e funcionários diante a demanda do momento. É um ensinamento para o convívio social, diálogo e trabalho em conjunto para a criação de um ambiente positivo (p. 18).

Diante da demanda de diversificação da ação docente, os processos de avaliação também precisam estar adequados à diversidade presente na escola. Em boa parte das instituições brasileiras, a avaliação dá um grande peso para o desenvolvimento cognitivo do estudante, deixando de lado outras dimensões extremamente relevantes do seu aprendizado.

Na escola estudada, o PPP preconiza que a avaliação “(...) é contínua, abrangente e compartilhada, numa permanente ação diagnóstica. Portanto, no dia-a-dia da sala de aula, o processo de ensino aprendizagem implica no processo de avaliação, numa relação de interdependência” (p. 16).

Do ponto de vista prático, o processo de avaliação da escola está organizado por quatro critérios avaliativos com igual peso na comunicação de resultados. Três deles são preenchidos pelos professores(as) de cada disciplina (cognitivo, atitudinal e procedimental) e um pelo(a) estudante (autoavaliação).

Ao incorporar os critérios atitudinal, procedimental e autoavaliação no acompanhamento da trajetória escolar de cada estudante, abre-se espaço para que dois movimentos ocorram. O primeiro deles é a implicação do próprio estudante no seu aprendizado e o segundo é a possibilidade de construção de uma avaliação mais rica em relação aos instrumentos utilizados e mais próxima da ideia de desenvolvimento integral do indivíduo e do grupo. Estes movimentos, quando ocorrem, contribuem para que as questões trazidas pela diversidade sejam abordadas de uma forma melhor na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados acima demonstram que na instituição pesquisada a preocupação sobre como educar na e para a diversidade está presente tanto nos documentos analisados, quanto na ação pedagógica desenvolvida pela escola.

Ao invés de tratar a diversidade como um obstáculo ao desenvolvimento da ação docente e propor estratégias com o objetivo de uniformizar as turmas, a escola pesquisada procura organizar cada turma e as outras dimensões do trabalho pedagógico de tal modo que essa diferença entre os indivíduos se configure como estímulo ao desenvolvimento de todos.

Para que isso seja possível é importante pensar na ampliação da autonomia docente, na gestão democrática dos processos educativos e em uma estrutura de avaliação aberta o suficiente para contemplar as individualidades. Além do que foi trazido explicitamente neste trabalho, situações vivenciadas na escola por um dos autores deste artigo reforçam a conclusão de como os dispositivos pedagógico-institucionais mencionados são importantes para a efetivação de uma educação comprometida com a diversidade.

Sabemos que em estudos de caso tentativas de generalização são difíceis e perigosas e que a experiência desta escola não pode ser reproduzida ou replicada em outros espaços escolares que apresentam características distintas. Entretanto, reforçamos, a partir do que foi apresentado e discutido, que as ações que objetivam uma mudança na forma como a escola percebe e integra a diversidade aos seus processos educativos devem ir além do olhar apenas para o trabalho do professor e incluir a revisão constante dos dispositivos institucionais vigentes na escola.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro101.pdf> >. Acesso em: 26 mai. 2024.
- CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Ago., p. 125-161, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/8Cj5XvRTYpN3WNWbMBCbNFK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- COPETTE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tania Stoltz. Educação para a Diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ – Ano 15, n. 28, vol. 01, jan./jun., p. 231-262, 2012.** Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>>. Acesso em: 05 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1999. Disponível em: <<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1295>>. Acesso em 02 mai. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. As tensões da Modernidade. **Forum Social Mundial**, Biblioteca das alternativas, 2001. Disponível em: <[http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284\\_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2024.

SPALA, Fátima Terezinha; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago., p.292-310, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15540/pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2024.