

Resumo: Neste artigo, relatamos e analisamos a experiência de uma formação em “alfabetizar letrando” entre mulheres da Comunidade Assentamento Silvio Rodrigues, realizada em 2019, no Educandário Humberto de Campos, localizado na zona rural de Alto Paraíso de Goiás – GO, Brasil. Essa formação faz parte de um movimento de transformação da escola como um todo e buscou contribuir para a alfabetização dos estudantes por meio do estudo e da expressão literária entre os familiares dos educandos, principalmente as mães de crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental I. A partir da educação integral, da pedagogia de projetos, da arte-educação e da comunicação não-violenta, o objetivo da instituição é criar uma Comunidade de Aprendizagem. Numa perspectiva poética e dialógica, a formação buscou fomentar o prazer pela literatura entre as mães e formá-las para apoiar a descoberta da leitura de seus filhos. O fortalecimento dos laços comunitários e o desenvolvimento educacional se deram a partir do estudo literário e da livre expressão da escrita; do compartilhamento de memórias, ideias e emoções entre as mulheres; da proposição de ações das mães junto às educadoras e crianças; e da avaliação da escrita das crianças e autoavaliação das ações do grupo.

Palavras-chave: Alfabetizar letrando. Formação de familiares. Formação literária. Educação transformadora. Grupo de mulheres.

Abstract: In this article, we report the experience of training in “alphabetize literacy” among women from the Community Assentamento Silvio Rodrigues, held in 2019, at Educandário Humberto de Campos, located in the rural area of Alto Paraíso de Goiás – GO, Brazil. This training is part of a movement to transform the school as a whole and sought to contribute to the literacy of students, based on literary study and literary expression among the students’ relatives, especially mothers of children in the first grades of Elementary School. Starting from integral education, project pedagogy, art education and non-violent communication, the institution’s objective is to create a Learning Community. From a poetic and dialogical perspective, the training sought to foster a taste for literature among mothers and to train them to support the discovery of their children’s reading. The strengthening of community ties and the educational development were based on literary study and free expression of writing; sharing of memories, ideas and emotions among women; proposition of actions together with mothers, children and educators; evaluation of the children’s writing and self-evaluation of the group actions.

Keywords: Alphabetize literacy. Training of family members. Literary formation. Transformative education. Women group.

1. Introdução

A pesquisa é uma atividade voltada a responder questões que surgem de inquietação diante da realidade. Ela conduz à elaboração de um conhecimento

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

novo que auxilia na sua compreensão. O ato da pesquisa no interior da escola compreende as próprias problemáticas a partir de exercício complexo, pois estamos submersos em nossa realidade e envolvidos emocionalmente com os agentes da pesquisa.

A investigação no processo educacional está interligada ao aprendizado e às reflexões sobre os desafios enfrentados pela própria comunidade escolar. Para fazer pesquisa no interior da escola é necessário assumir uma atitude reflexiva em relação às condições de ensino e aprendizagem.

A observação na escola é sempre uma investigação para o conhecimento e entendimento da realidade, e, quando necessário, a sua transformação. Assim, a pesquisa assume um modo de educar, e não apenas uma construção técnica do conhecimento. E o educador-pesquisador assume a postura do sujeito autônomo, que se emancipa por meio de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias.

Ao assumir essa postura de educadoras que investigam, visamos explorar as potencialidades humanas e sociais, a partir de visões críticas e opostas, na busca de superação para uma nova realidade social e histórica que sinaliza somente poder ser alcançada pela educação.

Educar em Comunidade é uma proposta de transformação social e cultural da escola articulada ao território que visa potencializar os processos de aprendizagem autônomos de todos os indivíduos que nele vivem.

A proposta deste artigo é apontar uma ação prática desenvolvida para propiciar uma maior aprendizagem por parte das/os estudantes e familiares, potencializando o desenvolvimento das crianças e suas famílias como leitores e escritores, além de estimular a construção de conhecimentos e habilidades, proporcionando-lhes, assim, igualdade de oportunidades.

Ao longo do trabalho, iremos evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças a partir da participação efetiva das famílias nesse processo.

Os desafios da criança durante a aquisição de escrita nos foram colocados durante os encontros entre escola e família e nas visitas cotidianas destas à escola. Percebemos que a forma como as famílias compreendem e lidam com o fracasso escolar interfere na subjetividade de seus/suas filhas/os, tanto das crianças que apresentavam dificuldades quanto das crianças que já estão em processo de alfabetização avançado.

O interesse deste estudo pela aprendizagem da língua escrita surgiu a partir da escuta ativa das famílias e das educadoras. O foco deste trabalho é construir uma escola com a comunidade. Este estudo é um recorte de uma pesquisa-ação constituída no interior da escola, com o objetivo de investigar modos de assegurar processos de ensino-aprendizagem a partir da articulação afetiva entre a escola e a comunidade. O processo de investigação foi realizado em uma escola filantrópica conveniada ao Estado de Goiás, localizada no Assentamento Silvio Rodrigues, em Alto Paraíso, nordeste goiano.

Este trabalho apresenta uma síntese sobre os processos formativos e dialógicos entre adultos, referenciando-se nos trabalhos de Freire e Vigotski, aborda as condições históricas, sociais e culturais em que esses processos se desenvolvem e apresenta alguns resultados das potencialidades de transformação durante o processo formativo. Por último, este artigo visa produzir uma reflexão sobre alfabetização comunitária a partir do desenvolvimento literário e do envolvimento afetivo entre família e escola.

2. Cidade da Fraternidade: o lugar de pesquisa

O lugar de onde nós falamos é a Cidade da Fraternidade (Cifrater), espaço construído no ano de 1963, na região rural de Alto Paraíso de Goiás, para prestar assistência social às crianças em situação de vulnerabilidade. Construída em um modelo de acolhimento familiar chamado “lares-família”, as crianças vindas de abrigos por orfandade ou por afastamento legal da família ficavam sob a guarda da instituição e eram cuidadas por uma família da comunidade. Nesse contexto, surgiu o Educandário Humberto de Campos (EHC)². É nesse espaço educativo em processo de transformação para um modelo de comunidade de aprendizagem, a partir da primeira década dos anos 2000, que se dá esta experiência de formação de mães enquanto mulheres leitoras e educadoras.

Dos anos 1990 em diante, o modelo de atenção à criança em lares-família entrou em colapso e passou por um período de diversas alterações na Cidade da Fraternidade, incluindo a releitura da própria missão institucional. Em 2003, houve a chegada de 300 famílias do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o objetivo de ocupar as terras da região. Cerca de seis anos depois, o Assentamento Sílvia Rodrigues foi oficializado com 119 lotes, em uma área de

² Mais informações disponíveis em: <https://mofra.org.br/educandario-humberto-de-campos/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

aproximadamente 4 mil hectares. A Cidade da Fraternidade passou a ter um compromisso institucional com o desenvolvimento social e econômico do Assentamento perante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Discute-se a relação entre ser uma escola no campo e propriamente passar a ser uma escola “do campo”.

Após as dinâmicas de migração e os processos de estabelecimento dessas comunidades, a região passou a contar com cerca de 800 moradores, englobando grande diversidade de histórias – parte desses moradores é descendente de famílias que estão na região há muitos anos. Alguns chegaram através do movimento espírita, outras famílias chegaram com o MST há 14 anos e outras, há dois anos, com a formação do Acampamento Dorcelina Folador³.

Em 2016, a cidade de Alto Paraíso de Goiás foi designada pelo governo do Estado de Goiás para ser modelo de sustentabilidade nacional, a partir de um estudo pautado nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). Para tanto, houve a movimentação de diversas secretarias, conselhos, entidades públicas e privadas. Especificamente na área educacional, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás, por meio do Programa Ciranda da Arte, passou a implementar o Instituto de Pesquisa, Ensino e Extensão em Arte Educação e Tecnologias Sustentáveis (Ipeartes) – cujos princípios são Sustentabilidade, Arte Educação, Cultura de Paz, Educação Integral e Direitos Humanos e Diversidade. O Ipeartes atua no município como um todo e também no Educandário Humberto de Campos, localizado na zona rural, a cerca de 40 km do centro da cidade. É nesse contexto que uma maior diversidade de educadores e propostas político-pedagógicas começa a tencionar a vida cotidiana da escola.

3. Educandário Humberto de Campos: a escola enquanto lugar de investigação

A problemática que gerou esse processo de pesquisa-ação, e que guia esse relato de experiência, partiu das seguintes questões: como lidar com os níveis baixos de alfabetismo na sociedade, de forma geral, e na comunidade em questão, de forma específica? Como lidar com as dificuldades de aprendizagem na escola e com as demandas e cobranças das famílias pela alfabetização, que muitas vezes

³ Nomeiam-se como “acampamentos” as ocupações ainda não oficializadas, e as legitimadas chamam-se “assentamentos”.

interferem até mesmo na educação infantil? Como vem ocorrendo, na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação de leitores/as de literatura?

Era perceptível, nesta escola, a existência de uma comunidade com muita potencialidade para os gêneros orais, mas com dificuldade em decifrar os códigos e os sentidos dos gêneros escritos. Este estudo parte do pressuposto de que, no contexto do campo, os processos de desenvolvimento da autonomia da leitura e escrita são diferentes daqueles que ocorrem em espaços urbanos. As crianças não estavam imersas em uma sociedade onde a escrita “está dada”. As situações de leitura e escrita não eram tão evidentes naquela comunidade em que não havia supermercados, publicidades pelos trajetos entre casa-escola, bibliotecas, museus e outros aparelhos culturais e de consumo nos quais as práticas de leitura e escrita circulam. Nesse sentido, era uma preocupação constante dos responsáveis e educadores a alfabetização das crianças e a formação delas como leitores/as.

A escola inteira passa por um processo de transformação desde 2016, alterando seu projeto político-pedagógico e buscando alternativas para uma educação transformadora. Em 2018 e 2019, esse processo se intensificou com a chegada do Ipeartes, de novos educadores e da consolidação da ideia de que transformar era necessário. Entre essas mudanças, está a democratização da educação, promovendo o protagonismo da criança e do jovem em sua própria educação. Nessa perspectiva, o conselho gestor da escola foi aberto para membros da comunidade e pais de alunos. Nesse processo, buscamos construir uma nova relação com o tempo para a formação integral da criança, não mais pensando exclusivamente no ano letivo, bimestre ou na “aula”, mas no tempo interno, singular, vivido de cada criança em sua trajetória de aprendizagem. Construimos uma rotina a partir de certos dispositivos pedagógicos: atividades de ritmo e movimento na chegada das crianças à escola, rodas de diálogo e a revisão dos acordos coletivos, leitura ou dramatização literária de gêneros discursivos diversos, oficinas realizadas por comunitários e familiares quinzenalmente, aprendizagem por meio de jogos, tempos de convivência, momentos do brincar livre e aprendizagem por projetos. Enquanto coletivo, acreditávamos que a aprendizagem por projetos possibilitaria que as crianças pudessem planejar, decidir, debater e construir as perspectivas autônomas, bem como o compromisso com a transformação dos espaços sociais que ocupam. Contudo, a maioria das crianças continuava com dificuldades de leitura e escrita.

Avançamos nos roteiros de pesquisa produzidos pelas crianças, tanto das pesquisas de pequenos grupos que se caracterizavam por interesses específicos quanto das de turma que se caracterizavam por interesses comunitários. Nos momentos de diálogos entre a equipe, surgem as dificuldades iniciais das crianças questionarem seus temas e formularem perguntas a serem pesquisadas. Para mapear de forma sistemática quais as nossas dificuldades enquanto educadoras adultas e as dificuldades das crianças, passamos, uma vez por semana, a apoiar a produção de roteiros de pesquisa e a formar duplas de educadoras no dia da pesquisa por roteiros. Assim, conseguimos diagnosticar que muitas vezes os/as estudantes não conseguiam responder às perguntas formuladas por eles/as mesmas e tinham dificuldades de localizar as informações explícitas no texto, tanto o conteúdo virtual quanto o impresso.

Começamos a ouvir, contar, recontar histórias e possibilitar a partilha de histórias pela comunidade, ocupando a escola, as casas de comunitárias/os e os espaços ao ar livre da Cifrater. Buscamos novas formas de alfabetizar, que não passassem pelas tradicionais “tarefinhas” prontas nem pela “concepção bancária da educação” (FREIRE, 2005, p. 65), na qual, em vez de comunicar-se, o educador faz comunicados, que são recebidos como depósitos pelos educandos, guardados e arquivados. Constituía nosso principal desejo criar espaços capazes de “transformar a educação em uma criação da vida” (VIGOTSKI, 2001, p. 300).

Em coletivo, durante o planejamento para 2019, as educadoras começaram a elaborar o plano de ação para o primeiro semestre. Em nosso primeiro encontro pedagógico, tivemos uma tertúlia literária que é fundamental para pensar esse planejamento. Lemos trechos dos livros *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai, e *Transplante de Menina*, de Tatiana Belinky. Contamos nossas memórias enquanto mulheres, mães, educadoras, estudantes etc. Recolhemos nossas memórias que precisavam ser narradas. Escrevemos sobre nós, procuramos dar vida àquilo que era sentido e afluído a partir do encontro com as memórias destas outras tantas mulheres que nos habitam. Conversamos sobre o que evidenciamos e o que suprimimos enquanto narramos nossas memórias: quais são nossas lutas? Quais foram as lutas das nossas mães e avós que viveram para chegarmos aqui? Como são nossas vidas embebidas dessas memórias? A partir desse encontro, a ideia de um trabalho com as mães começou a se delinear.

Naquele momento, indagamos e refletimos sobre como perceber a escrita e a literatura enquanto obra de arte. Construimos algumas atividades que possi-

bilitassem o contato das crianças com aspectos fundamentais da literatura: seu contexto histórico, sua forma estética, como ela é criada e quantas camadas de reescritas e interlocução são necessárias para a formação da criança escritora.

Sabíamos qual era o nosso desafio: desenvolver condições favoráveis para as crianças se tornarem escritoras e leitoras autônomas. Traçamos enquanto meta, portanto, a participação das crianças em práticas de leituras: brincando com a palavra, produzindo interpretações, fazendo recriações da obra literária e participando do processo de produção da autoria de textos.

4. Metodologia de Pesquisa

Entendemos este artigo como um relato de experiência de um projeto de pesquisa-ação em âmbito escolar. A pesquisa-ação é um método participativo no qual o pesquisador busca criar novos conhecimentos sobre um tema baseado em contextos práticos e específicos (KOSHY, 2005). No livro *Action Research for Improving Practice*, a educadora indiana Valsa Koshy constrói um manual prático desse tipo de pesquisa e elabora um esquema da pesquisa-ação que é representada por meio de um espiral potencialmente infinito de três momentos: planejar uma mudança; agir e observar os processos e consequências da mudança; refletir sobre os processos e consequências da mudança; e então recomeçar o planejamento. Mais objetivamente, a pesquisa-ação se dá no planejar, no agir, no observar e no replanejar, recomeçando o ciclo.

Por meio dessa pesquisa, busca-se articular tanto o saber-fazer da autor-reflexão crítica quanto o saber-ser da sabedoria exercitada (FREIRE, 2019, p. 14). Buscamos nos comunicar com nosso interlocutor a partir de uma ética de respeito aos diferentes saberes (FREIRE, 2019) e experiências pessoais.

Essa metodologia de ação foi ancorada nas abordagens teóricas em desenvolvimento na escola, a saber: a Educação Democrática (FREIRE, 2005; FREIRE, 1983; DEWEY, 1959), que busca promover o protagonismo do estudante, ouvindo suas ideias para construir as propostas pedagógicas; a Comunidade de Aprendizagem, na qual todo funcionário da escola, familiar, comunitário, assentado é um educador (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012); a pedagogia de Projetos (JOLIBERT, 1994a; JOLIBERT, 1994b), buscando trabalhar a partir do desejo e da autonomia dos estudantes; a Comunicação Não-Violenta, a partir da sistematização linguística e discursiva de Marshall Rosenberg (2006), que cria técnicas práticas para aplicar a comunicação empática. São diversas metodologias utilizadas sob o

guarda-chuva da pesquisa-ação, que busca intervir na realidade numa perspectiva de abolição da polarização entre teoria e prática.

5. Plano de ação para comunidade de aprendizagem

Então, como sensibilizar a comunidade escolar para a importância da literatura e da escrita literária enquanto expressão artística e pessoal? Sabíamos, após anos de experiência com formadores externos na escola, que não era apenas uma questão de racionalizar o assunto, mas de pensar para a práxis. Era importante viver as atividades no cotidiano da escola.

Na primeira formação entre educadoras, em 2019, planejamos uma ação para experimentarmos no primeiro bimestre: um dia por mês iríamos realizar oficinas de literatura e contação de histórias com as crianças. Todas as turmas do Ensino Fundamental I intersseriadas seriam envolvidas, por meio de convites feitos às famílias, porta a porta.

Percebemos que para a iniciativa ser efetiva, nas práticas de leitura e escrita, tínhamos que tocar na vida pessoal das crianças e, por isso, começamos a desenhar uma formação literária para as famílias. A ideia inicial era promover encontros semanais com as mães sobre letramento literário e escrita poética. Ambas as propostas estavam ancoradas na leitura e na escrita enquanto experiências associadas ao prazer de ouvir, criar e ler as mais variadas experiências com o texto.

Inserimos também em nosso plano a facilitação do acesso aos livros literários, que poderiam ser levados para casa aos finais de semana, a reunião com as famílias para explicitação das estratégias de leitura e escrita no cotidiano em casa, o clube do gibi, a troca de correspondência e a escrita do livro da vida⁴ de cada criança.

Todo esse processo apontou caminhos para pensarmos em como construir uma prática educacional própria para aquela escola específica, numa perspectiva dialógica, que permitisse que nossas ações tornassem humanizadoras/humanizantes ao outro e a nós mesmas – sem descuidar das dificuldades de aprendizagem das crianças.

Na fase de fundamentação teórica e prática do curso para as famílias, a obra *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização enquanto processo discursi-*

⁴ A pedagogia de Freinet possui um dispositivo pedagógico chamado “livro da vida para registro diário dos fatos históricos e a afetividade”, no qual a criança pode narrar seus acontecimentos. Esse livro acompanhará a criança por toda jornada do ensino fundamental.

vo, de Ana Luiza Bustamante Smolka, apoiou as nossas reflexões de que a leitura é uma atividade social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais. Essa obra também propicia o entendimento de que uma grande parte da população não aprende o funcionamento da leitura porque a escola, como lugar de ensino, acaba sendo extremamente austera e imóvel às necessidades afetivas das crianças. Smolka nos abriu algumas reflexões sobre as condições de aprendizagem. Faz-se necessário institucionalizar o ato da escrita e da leitura? Nas condições escolares, ainda, quem realmente lê? E para quem lê? E para quem escreve? E como nossa escola tem ensinado, resultando em um número significativo de crianças que não aprendem a ler e escrever efetivamente? Afinal, quais condições de leitura a nossa escola produz? Nas condições escolares, como se constitui o ato criativo da/na escrita? Nas nossas condições limitadas do uso do tempo, como as crianças leem?

Nesse contexto, começamos a construir um curso de formação para mães e pais em “Alfabetizar Letrando”. Começamos com apenas quatro mães. A primeira formação de familiares em “Alfabetizar Letrando” ocorreu no dia 4 de abril de 2019, inspiradas pelo vasto trabalho em Comunidades de Aprendizagem, que tem como proposta trabalhar com a formação instrumental das pessoas do entorno, apoiando todas as pessoas interessadas em fazer parte dos processos formativos da escola, responsabilizando-se e tornando-se parte da proposta educativa (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012). Apoiamo-nos bastante no conjunto de trabalhos realizado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Entendemos que as crianças chegam à escola com uma série de hipóteses relacionadas à linguagem. Essas hipóteses são amplamente baseadas nos padrões orais de interação familiar e comunitária. Em nossa realidade de campo, os textos circulam em diferentes suportes e por meio de variadas tecnologias, como a televisão e o rádio, e também em contextos diversos, como os da família, das igrejas, das associações e das feiras de agricultura familiar que as crianças frequentam.

Somente 13% dos estudantes do Educandário Humberto de Campos têm acesso à internet fora do ambiente escolar. E 26% dos estudantes não possuem energia elétrica em seus lares⁵. Outra observação pertinente é que as crianças em suas narrativas orais nos falam da ausência de adultos que conversem com elas, ou que contem histórias. Quando escolhemos nossas bases pedagógicas

⁵ Pesquisa interna realizada por equipe multidisciplinar do Ipeartes.

enquanto escola, sabíamos que não bastaria que a/o estudante conseguisse escrever sobre o lido, ou identificar uma informação explícita no texto, mas pensar em ações e questionamentos sobre nós mesmos e nossas realidades a partir do que lemos e escrevemos. A escrita e a leitura são atos políticos de apropriação e responsabilização pelas questões vivenciadas por todos nós nesta comunidade. Para um desafio desta grandeza, precisávamos pensar em ações que transbordassem as ações pedagógicas da escola para toda comunidade.

Quando convidamos os familiares para oficinas de literatura e reflexões sobre os modos de aquisição da escrita pelas crianças, queríamos passar a produzir práticas pedagógicas que apoiassem as crianças a lerem e escreverem junto às famílias. Nessa direção, partimos da premissa de que essas formações poderiam acender em nós, enquanto comunidade, outros modos de ler, de expressar e de pensar outras educações possíveis.

Os encontros semanais começaram a partir da seguinte proposta: ter círculos de estudo e oficinas de trabalho em escrita criativa, literatura e afetividade. Nos dois primeiros encontros, estudamos a psicogênese de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). No terceiro encontro, analisamos os escritos das crianças à luz dessa teoria piagetiana e percebemos a fragilidade de trabalharmos somente sob o viés teórico, pois logo vimos que os processos iniciais da escrita eram multifacetados e necessitavam de estudos de demais áreas do conhecimento. Entendemos que essa abordagem ainda estava muito restrita à consciência fonológica e à consciência de grafema e fonema, não nos apontando uma perspectiva global da leitura. Nos quarto e quinto encontros, estudamos a teoria de Lev Vigotski a partir do livro supracitado *A criança na fase inicial da escrita* (SMOLKA, 2001). Nesses encontros, fomos investigando como as relações de ensino e aprendizagem com a leitura e a escrita são complexas, e evidenciou-se que a escrita só tem sentido se nós sentimos a necessidade dela em nossas vidas cotidianas. Emerge aqui a ideia de que para o funcionamento social da nossa comunidade escolar temos que recorrer a ela a partir do nosso protagonismo e tomadas de decisão. Percebemos a importância da leitura e da escrita para comunicarmos o nosso pensamento fora do alcance da voz, para além dos “muros” da escola.

Em nosso sexto encontro, começamos a refletir a partir do vasto trabalho de Jolibert (1994a; 1994b) em âmbito escolar, que propunha a educação a partir dos sonhos e interesse das crianças. Em suas obras, a autora evidencia a importância da família na formação da criança leitora e escritora, na medida

em que as famílias proporcionam afetividade e cumplicidade em relação à leitura. Percebemos que partilhar com as crianças encontros em que a leitura e a escrita estivessem em funcionamento a partir dos projetos das crianças, seria algo potente para nossa ação. Esse encontro abriu a possibilidade de falarmos como nós, enquanto adultos, criamos condições para que, com o tempo, a leitura e a escrita fossem algo intrínseco e naturalizado no cotidiano das crianças.

Nos sétimo e oitavo encontros, tivemos nossas prosas literárias. Fizemos leituras e produzimos os registros do nosso diálogo a partir desse encontro. Elementos afetivos foram importantes para perceber a escrita e a leitura que habitavam em cada mulher envolvida no projeto. Tivemos conversas íntimas a partir da poética que encontramos nas nossas memórias afetivas com nossos filhos, familiares, amigos, na escola e na terra.

A partir dessas vivências, traçamos o planejamento para atuarmos junto com as educadoras. Nossos encontros semanais passaram a se dividir da seguinte forma: planejamento entre formadora e mães das 8h às 8h30; oficina com as crianças das 10h às 12h; avaliação do encontro no horário que as crianças almoçavam no refeitório do EHC, das 12h às 12h40.

A primeira turma na qual realizamos a intervenção foi a do segundo ano do Ensino Fundamental, junto com a educadora regente. No primeiro encontro, fizemos o diagnóstico das crianças a partir de produções de texto. Para sensibilizar a turma, realizamos uma contação de história. O livro eleito pelas crianças foi *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2006), que a turma já conhecia. Nessa sensibilização, conversamos sobre a narrativa do livro, que conta como transformar nossos medos em nossos aliados, evidenciamos nossos receios individuais perante o mundo e discutimos maneiras de nos comunicar com o livro. As crianças deram algumas sugestões, dentre elas escrever para o autor do livro sobre o que sentimos ao ler o livro e como a saga da chapeuzinho amarelo nos ajudou com nossos medos internos. As crianças falaram que para escrever a carta seria importante saber mais sobre o autor, Chico Buarque. Como as crianças estavam em níveis muito diferentes de aquisição da escrita, assistimos a vídeos on-line em que o autor se apresentava e falava sobre a obra. No processo da pesquisa, novas dúvidas surgiram e as crianças queriam saber mais sobre o autor e o processo de fazer um livro. As crianças, com o apoio do grupo de mães, anotavam por escrito as suas perguntas para que no momento de redigir a carta elas se lembrassem do que foi pesquisado.

Dividimos as crianças em pequenos grupos, para que cada mãe pudesse dar o apoio mais individualizado. As crianças escreveram suas cartas, neste primeiro momento, de forma espontânea. Finalizamos cada encontro com uma roda de conversa de 30 minutos entre as mães, para partilhar nossas percepções. Nesse encontro, percebemos a importância da experiência da criança com o mundo se ampliar, na medida em que ela percebia as possibilidades de comunicação pela escrita. Ter essa dialogia com o livro foi fundamental no processo de pesquisa, no reconhecimento das características básicas do gênero textual carta e na escrita da carta. Esse é um momento em que a criança usa todas as suas habilidades para observar e guardar informações para relatar, posteriormente, desenvolvendo, pela própria necessidade cotidiana, a memória, a atenção e a percepção (VYGOTSKI, 2007).

Durante o segundo encontro com as crianças, pedimos para que a carta fosse reescrita e o envelope fosse preenchido com os dados que tínhamos da editora do livro. No decorrer do processo de reescrita, entregamos à professora regente nossas avaliações em um quadro esquematizado com as dificuldades específicas de cada criança. Percebemos que todas as crianças tinham dificuldades com os conectivos e fizemos caixas com os conectores discursivos de adição, oposição, semelhança e conclusão. Fizemos também uma caixa com sinônimos para as palavras que percebemos que elas mais repetiam no texto anterior e propusemos o uso do dicionário para correção da palavra que não estava em escrita ortográfica. Essa inspiração veio a partir de estudos da tese *O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças*, de Ana Buscariolo, e do dispositivo pedagógico chamado “Fichário Autocorretivo”, que, segundo Freinet, quando “utilizados no caso do cálculo e da gramática libertam o professor e as crianças das repetições estéreis da escolástica” (FREINET *apud* BUSCARIOLO, 2015, p. 43). A nossa ideia foi oferecer às crianças materiais didáticos para que elas fossem protagonistas da correção do seu texto. As crianças se subdividiram em grupos de três por adulto (formadora, educadora regente e mães). Cada grupo tinha suas caixas de conectores, sinônimos e dicionários para reescrever seus textos com o apoio das adultas.

Durante a avaliação final desse encontro, as mães ficaram surpresas com o quanto as crianças eram pouco autônomas e como foi trabalhoso para nós, adultas, levarmos as crianças a refletirem sobre sua própria escrita – e que isso resultava da forma como as crianças se alfabetizam. “Re-

almente, tem que abandonar essa coisa da criança ficar só escrevendo o que copia do quadro” (Ana⁶). “As crianças não sabiam nem pegar no dicionário direito” (Eliza). “Quando Jasmin leu seu texto com os conectivos dando coerência, um sorriso se abriu eu me emocionei” (Maria).

Na finalização da avaliação do dia, as mães envolvidas na oficina perceberam a importância da pedagogia de projetos e pediram um círculo de estudos para nos prepararmos melhor para a terceira atividade de escrita com as crianças e a educadora do segundo ano. Fizemos um círculo de estudos e nele refletimos a partir de algumas práticas pedagógicas de escolas que trabalham com pedagogia de projetos⁷.

Nesse encontro, pudemos constatar que a pedagogia de projetos não se limita a um método, mas envolve uma concepção de Educação que leva em conta alguns princípios. Desses, percebemos que seria interessante ao nosso trabalho aprofundar em: 1) construir práticas pedagógicas utilizando contribuições teóricas que potencializam a autonomia e a responsabilidade social nas crianças e 2) construir práticas que levem as crianças a perceberem que elas são as principais responsáveis pelo seu aprendizado, produzindo conhecimentos significativos para seu desenvolvimento individual e coletivo.

Em nosso terceiro encontro com as crianças, fizemos uma roda de conversa e assistimos a alguns vídeos de autores da literatura infantil (Eva Furnari, Ana Maria Machado e Léo Cunha). Conversamos sobre o que é o processo criativo na arte de escrever e perguntamos se elas queriam escrever um livro coletivo de narrativas contadas por elas, alertando que esse seria um trabalho árduo, pois é necessário que o autor faça muitas correções para chegar ao texto final. As crianças concordaram desde que na finalização fizéssemos uma festa e tivéssemos convidados. Nesse momento, a formadora mencionou a importância da festa como um projeto que envolvesse a escrita de outros gêneros textuais, tais como lista dos itens necessários, planilha de custos, carta para a gestão informando e pedindo apoio, convite aos convidados e que, talvez no ano de 2019 não fosse possível, mas que para 2020 poderíamos trabalhar nesse projeto.

Fizemos uma roda de leitura com dois contos curtos do autor uruguaio Eduardo Galeano (1997), presentes em sua obra *O livro dos abraços*,

⁶ Os nomes das mães e das crianças envolvidas foram trocados para manter a privacidade da identidade das mulheres envolvidas neste estudo.

⁷ As principais inspirações foram: a nossa escola Educandário Humberto de Campos (GO), o Projeto Âncora (SP), a Escola Municipal Amorim Lima (SP) e a Escola Vila Verde (GO).

conversamos com as crianças de forma lúdica sobre o que era uma metáfora e a importância dela em um texto poético e sugerimos que escrevessem um texto livre. O termo “livre” aqui é empregado ao pensar o texto como um instrumento que revela o que cada criança traz de sua experiência de vida; refere-se, ainda, à possibilidade de escolha. Livre na forma e no fazer. A diretriz era que esse texto deveria ter um tom narrativo, no sentido que algo deveria ser contado. Poderiam narrar uma experiência pessoal ou de ficção. As crianças, então, escreveram e ilustraram com materiais artísticos disponíveis.

Para a quarta oficina com as crianças, em nosso planejamento, lembramos o que estudamos de Vygotski no livro *Imaginação e criação na infância*. Segundo o autor, a diferença entre a atividade adulta e a infantil reside em dois aspectos essenciais: o desenvolvimento estético (no caso da produção adulta, o resultado é mais importante do que o processo) e a necessidade do desenvolvimento de habilidades técnicas e do conhecimento das técnicas da arte, não acessíveis às crianças. Nesse sentido, Vygotski (2004) problematiza e relativiza as ideias de Tolstói sobre a produção artística na infância. Vygotsky ressalta que o movimento de indagação que Tolstói fazia às crianças era de suma importância para o desenvolvimento poético, porque na medida em que as crianças escreviam, elas escreviam para um leitor que significava o texto, trazendo questionamentos das ideias das próprias crianças. Seguindo nossa intuição e ancoradas por esse pressuposto teórico, começamos a indagar o texto das crianças, a perguntar por que elas escreveram aquilo, quem era o personagem, onde a história se passava, como era a família dos protagonistas, elementos que não estavam descritos. As crianças ficaram surpresas ao receberem várias perguntas e com nosso pedido para que elas reescrevessem, ampliando as ideias iniciais. Assim foi feito. Na nossa mesa de trabalho, com as caixas de conectores, resumo com regras gramaticais de concordância e dicionários. Ao longo das oficinas, as crianças se debruçaram sob o mesmo texto.

Na nona oficina, tínhamos o texto final do livro coletivo e fizemos o trabalho em arte-reciclagem de preparação da capa em papel machê. Na décima oficina, encadernamos e redigimos nossos agradecimentos, fizemos o sumário do livro, e cada criança escreveu um pouco sobre si para incluir nas últimas páginas. Finalizamos todo o trabalho na terceira semana de novembro, para que não atrapalhasse a conclusão da professora e da turma em outros processos de conclusão e finalização de ciclo do ano letivo.

Tivemos nossa avaliação geral do curso e a entrega do certificado entre a formadora e as mães. Amparada nos laços de afeto entre crianças, literatura, família e escola, a experiência evidenciou que a produção de textos na escola pode ser mais significativa, desde que associada a situações reais de escrita – isto é, a práticas de letramentos bem-sucedidas.

6. Considerações finais

Analizando as autoavaliações e as avaliações sobre a formação, evidenciou-se que as mães que estavam imersas no processo formativo começaram a escrever com a linguagem conotativa e metafórica. O fato de termos as famílias envolvidas no processo de alfabetização e letramentos das crianças implica uma ação para garantir formas efetivas de aprendizagem, de permanência das crianças na escola e de ampliação de suas oportunidades de acesso à cultura escrita. Vigotski (2007) defende que as poéticas estão onde existe criação artística, em todos os lugares onde a palavra humana está em funcionamento, a poesia de “cada instante” que constitui um dos objetivos do desenvolvimento estético.

Em nosso percurso formativo, o diálogo possui um propósito marcado, constituindo-se enquanto um instrumento de transformação ao aproximar diferentes realidades e promover o nosso reconhecimento. As histórias e narrativas pessoais compartilhadas foram se construindo como um espaço que permitiu a impressão da nossa marca. Esse trabalho é tecido a partir de um encontro, uma relação de cooperação que prioriza a ação pedagógica produzida de forma coletiva e reflexiva.

Os círculos de estudos entre nós era um lugar privilegiado para aguçar memórias. Todos os círculos (de estudos, oficinas literárias e planejamento de oficina) se iniciavam com textos nossos ou de algum outro autor que estavam na mesa cuidadosamente arrumada com livros diversos.

Nas avaliações, separamos um momento da memória em que nós escrevemos o que nos desafiou e confortou naquela manhã. Assim como as crianças do Educandário escreviam seus registros sobre o que tinham aprendido, suas dúvidas e o que não gostaram, também vivenciávamos enquanto adultos esse dispositivo, mas com outras apropriações.

Nesse sentido, podemos afirmar que as maiores celebrações desse projeto são o cumprimento de seus objetivos em investigar os afetos que os hábitos de leitura na família produzem no desenvolvimento da leitura das crianças; compreender que essas práticas de apoio reverberam na criação de parcerias entre mães/pais/

comunitários e as educadoras para amenizar as angústias e a solidão do trabalho docente; criar espaços onde a família e as educadoras puderam partilhar práticas pedagógicas e refletir sobre as bases pedagógicas que orientam o Educandário Humberto de Campos; e construir práticas que desenvolvam a criatividade e o gosto pela leitura e escrita dos/as tutores/as e nas crianças envolvidas no processo.

Por outro lado, os maiores desafios foram dar conta das diferentes visões de mundo entre os envolvidos; experienciar a aproximação em todos os níveis de relação entre docentes e comunidade, o que gera conflitos para além do âmbito profissional; e continuar gestando estratégias para lidar com a problemática da dificuldade de alfabetização das crianças, dos jovens e dos adultos da comunidade do campo.

Referências

BELINKY, Tatiana. **Transplante de Menina**. São Paulo: Moderna, 2003.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

BUSCARIOLO, Ana Flávia. **O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959. Disponível em: www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

_____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

GATTAI, Zélia. **Anarquistas, graças a Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KOSHY, Valsa. **Action Research for Improving Practice**. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **A formação social da mente: os desenvolvimentos dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

Recebido em: 04/10/2020
Aprovado em: 25/05/2021