

PRINCÍPIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO: PRÁXIS NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Marcos Gehrke[1]

Círculo de Saber: Formação de professores

Resumo: Trata do Programa de Iniciação à Docência – Pibid, desenvolvido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, junto ao contexto do campo e indígena entre 2020 e 2025, na área da alfabetização. Socializa os princípios produzidos na formação inicial de pedagogos e pedagogas, e os elementos práticos que foram sendo desenvolvidos no percurso. A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica e no acompanhamento e registro das experiências do Pibid. Demarca seis princípios básicos para o trabalho da alfabetização e a formação de alfabetizadores. Conclui, o Pibid pode ser espaço fecundo de formação, seguir outros princípios, superar a escola bancária e suas práticas. O trabalho produziu a compreensão de que um mesmo tipo de prática de leitura e escrita, pode situar-se nas duas perspectivas, ficar fixo nos cadernos e na escola, ser prática de escrita escolarizada, ou, colocar-se em movimento, ser socializada, prática de escrita itinerante. Logo, pedagogas e pedagogos precisam desta clareza para tomar posição no seu fazer educativo. Considera que, um conjunto de práticas de alfabetização já se colocam nessas perspectivas, outras precisam ser repensadas e os programas de formação inicial e continuada precisam colaborar com essa perspectiva.

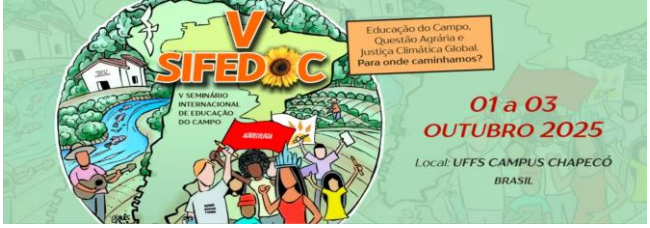
Palavras-chave: Escrita escolarizada; Escrita itinerante; Material didático.

Introdução

Vivemos numa sociedade letrada, de alguma forma todos temos experiências com a leitura e a escrita. Sejam essas, de cunho formal ou informal, diretas ou indiretas, simples ou complexas, escolarizadas ou não, são justamente essas relações com a linguagem e o outro (Bakthin, 2003), que nos fazem humanos.

O estudo se justifica e toma como referência os desafios da Educação do Campo Caldart (2012) e a Educação Escolar Indígena, Faustino (2006), quando são analisadas as funções de quem produz a escola, ambas trazem os profissionais da educação e seu compromisso com essa instituição formativa. No caso da Escola do Campo e da Escola Indígena, espera-se, a necessária vinculação com os movimentos sociais que a originaram, relação de estudo, tematização, engajamento e luta, "[...] relação dialética em que todos se educam e a escola também precisa ser educada" (WILLAMS, 1989, p.76).

[1] Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2022. Membro do Grupo de Pesquisa MovEcampo. E mail mgehrke@unicentro.com

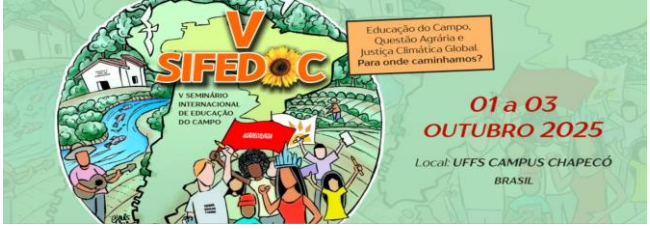


Portanto, no trabalho de formação inicial de pedagogas e pedagogos, desenvolvido no Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI), seja na turma da Pedagogia Indígena[2], na Pedagogia do Campo e na Pedagogia de Chopinzinho[3], da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sempre trabalhamos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pois este nos permite a inserção dos estudantes na escola e na docência; viabiliza a permanência da juventude no Ensino Superior; possibilita o engajamento dos estudantes com as questões educacionais; fortalece o trabalho da universidade na formação docente vinculada com a educação básica; e, colabora com o enfretamento dos desafios atuais no campo da alfabetização.

O Pibid expressa o pensamento de Williams (1989, p, 75) que assim escreve, “As pessoas mudam, é certo, através da luta e da ação. Só se muda algo tão arraigado quanto uma estrutura de sentimento através de uma nova experiência ativa”, aqui pensando as práticas e concepções de alfabetização. Acredito que, a Escola do Campo e a Escola Indígena, assumem papeis fundantes na formação humana das infâncias que, exige a sua alfabetização e das educadoras e educadores, o ensino crítico e contextualizado. Sem esquecer que o estado precisa garantir as políticas públicas para que tal fim se realize.

Uma escola se faz escola quando garante, nas contradições, o acesso ao conjunto de bens culturais produzidos pela humanidade, por meio dos diferentes suportes (livros, CDs, revistas, jornais, enciclopédias, obras de arte); relações de diálogo e pesquisa com a comunidade local, seus saberes, experiências, conhecimentos, crenças; a escuta das histórias dos mais velhos das comunidades camponesas e indígenas e sua oralidade; vivencias permanentes com a biblioteca escolar, ordenada com livros impressos e digitais, revistas diversas, jornais locais e de circulação regional e nacional, obras de arte, dicionários, enciclopédias e as produções dos sujeitos locais; formação de pessoas alfabetizadas que leiam e escrevam, ação que exige aprender escrever e fazer uso social da escrita; e principalmente, as políticas de formação de professores, as universidades e a escola precisam garantir que seus profissionais sejam alfabetizados, façam uso social da

[2] No curso de Pedagogia Indígena trabalhamos com 24 bolsistas, guarani e kaingang.
[3] No Curso de Pedagogia, Campus Chopinzinho estamos trabalhando com 24 bolsistas.



leitura e escrita e por meio do trabalho escolar comprometido, formem as crianças ledoras e escrevedoras.

O objetivo deste trabalho é, portanto, socializar princípios produzidos e trabalhados nessa formação, no Laeci, e alguns elementos práticos que foram sendo desenvolvidos no percurso.

O texto que segue expressa parte do vivido na formação do Pibid e sistrmatiza dados do Projeto de Pesquisa Continuada (Pqc – 2025 – 2028)) e traça seis princípios para o trabalho com a alfabetização no contexto do campo e da aldeia: 1. A pesquisa da realidade, a investigação temática, o inventário da realidade/meio, como critério básico para preparar o processo de alfabetização; 2. Tomar a linguagem oral e escrita como práxis entre pessoas e grupos; 3. Compreender a função simbólica da língua escrita; 4. A produção de material didático para a alfabetização no contexto do campo e da aldeia; 5. A práxis de ler e escrever se faz modo de vida na escola; 6. Superar a escolarização bancária da alfabetização, gerar uma nova escolarização.

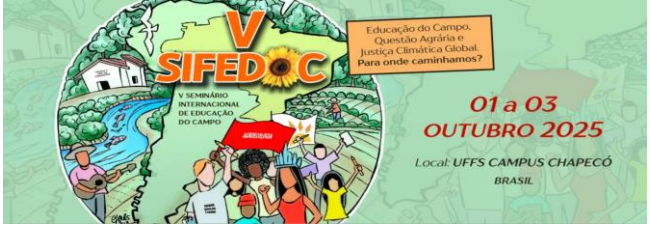
Por fim, traz as considerações possíveis e o referencial utilizado.

Metodologia

A metodologia de trabalho consistiu no acompanhamento e coordenação do Pibid nas referidas escolas; nas ações de ensino nas disciplinas específicas de alfabetização; nos estudos teóricos; na produção de material didático contextualizado; no acompanhamento cotidiano na escola; em reuniões de estudo e trabalho com supervisores e as professoras da alfabetização desses territórios. A sistematização das experiências foi se dando em forma de relatórios, cadernos de campo, resumos apresentados em eventos, mostra do material didático, oficinas de produção e outros processos formativos.

Princípios para o trabalho com a alfabetização

Nesta reflexão, tomo por base os estudos de Braslavsky (1993), porque comungo com ela no pensar a responsabilidade da escola em organizar-se e orientar-se para a associação entre o ensino e a aprendizagem, numa ação partilhada, em que pedagogas e pedagogos e estudantes da alfabetização têm papéis a desempenhar. Também, as contribuições de Freire (1987), que parte da concepção de alfabetização



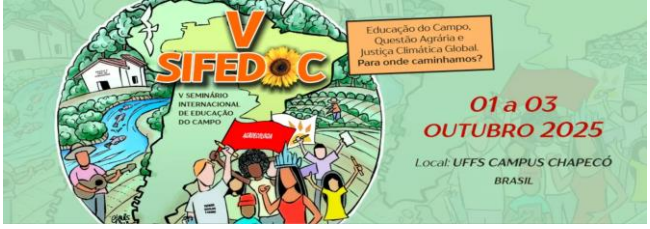
como processo emancipatório, de conscientização, de diálogo entre os sujeitos e o contexto. Esses elementos são, então, sistematizados em forma de princípios, ou seja, algo que acreditamos muito e não abrimos mão.

Um primeiro princípio a ser considerado é*, a pesquisa da realidade, a investigação temática* (Freire, 1987*), o inventário do meio* (Caldart, 2016), como critério básico para preparar o processo de alfabetização. Não queremos mais aprender/ensinar a ler e escrever a palavra do outro, podemos ensinar e aprender a ler e escrever (alfabetizar) com as palavras do nosso mundo, a palavramundo de Freire (1987). Nesse sentido, investimos na formação das pedagogas e pedagogos, no Pibid, a práxis da realização de levantamento das palavras do meio, as palavras que estão no mundo infantil do campo e da aldeia, palavras que representam o modo de vida (Williams, ano) dos sujeitos indígenas e camponeses e que, nos discursos infantis ou de adultos, vem em forma de enunciados (Bakthin, 2003).

Alfabetizar com a palavramundo, alfabetizar com os enunciados, processo que agrega vida ao processo de aprender/ensinar a ler e escrever.

Um segundo princípio é *tomar a linguagem oral e escrita como práxis entre pessoas e grupos* **(**Braslavsky, 1993), o que significa refletir sobre sua função de comunicação e seu aspecto de interação. Esse precisa ser o ponto de partida da ação de ensinar e aprender a ler e escrever e, aponta para a promoção, na escola, da prática de situações reais de comunicação, quer na forma oral, quer na escrita, ou seja, situações que se constituam em oralidade/leitura/escrita de mundo e das palavras (Freire, 1999), situações que existam pelos significados que contenham, situações que se relacionem com os hábitos de suas vidas, nas quais a familiaridade e a experiência desempenharão o importante papel de tornar a leitura e a escrita em atividades reais, em instrumento de resposta às suas necessidades vivenciais.

Terceiro, c*ompreender a função simbólica da língua escrita,* esse é outro princípio fundamental. Aqui tomo os conceitos de Vigotski (2000) sobre a criação de signos pelo homem para mediar sua relação com a natureza. No caso da escrita, os signos constituem-se no instrumento intermediário da atividade psicológica, representam a linguagem. Há necessidade de a criança compreender a diferença e as relações entre uma palavra falada, que representa um objeto, e uma forma escrita, que representa uma palavra falada que, por sua vez, representa o objeto, ou seja, a



criança precisa reconhecer sua fala na escrita, reconhecer que tudo que fala pode escrever, reconhecer essa função simbólica da escrita.

O desenvolvimento da escrita na criança segue uma trajetória semelhante ao desenvolvimento da escrita na história humana. Inicia-se com o uso do gesto, um signo visual que se relaciona ao signo escrito nos rabiscos infantis e no desenvolvimento do simbolismo no brinquedo. Para Vigotski (2000), os gestos são a escrita no ar, e a escrita são gestos que se fixaram. Passando dos rabiscos ao desenho de figuras, é possível à criança perceber que pode desenhar não só coisas, mas palavras, também. É nesse momento que se processa a compreensão do simbolismo da escrita.

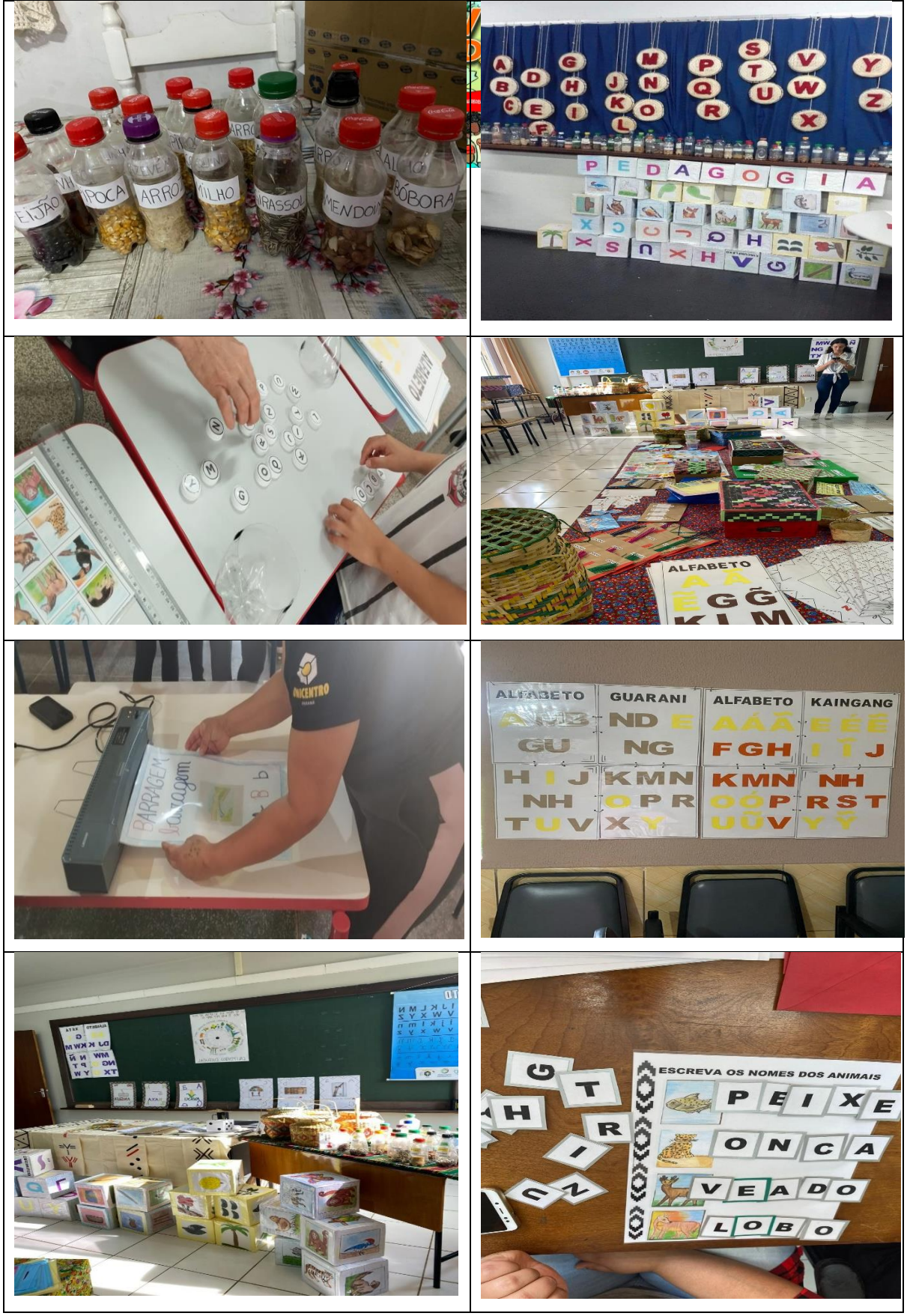
Precisamos pensar que, de início, a criança não reconhece a sua fala no texto escrito, pois que há diferenças entre as duas formas de linguagem. A descoberta de que é possível escrever sua fala acontece nesse momento de *compreensão da função simbólica da escrita*, é quando se dá a construção da escrita pela criança. Por fim, acredito que precisamos recolocar a teoria da alfabetização, ou revisitar ela com pedagogas e pedagogos, para ai sim, gerar novos dados. Não para agradar plataformas e governos, mas para garantir o direito da criança aprender a ler e escrever, alfabetizar-se.

Combinado com o primeiro princípio, o quarto, *reside na necessidade da produção de material didático para a alfabetização no contexto do campo e da aldeia*. O que existe no mercado livreiro, nos manuais e cartilhas não dá conta. Cabe às pedagogas e aos pedagogos a produção coletiva e partilhada.

Com a pesquisa da realidade em mãos, com os fundamentos estudados e a capacidade humana de criar, pensar, fazer, trabalhamos com oficinas de criação do material didático (alfabeto móvel, silabários, alfabetos temáticos, jogos, textos, fichas de leitura, livretos e outros). Com isso, constituímos o ambiente alfabetizador contextualizado na escola, na sala de aula, na biblioteca. Ou seja, visualizar na escola e na escolarização, o mundo em que vivem as crianças.

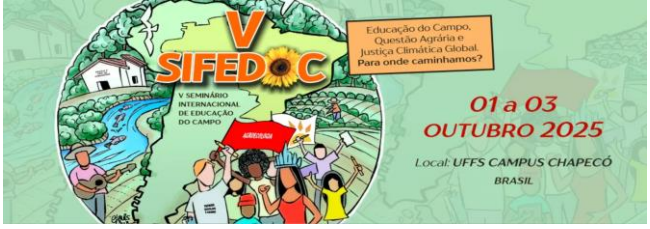
Na figura 1, expresso parte do material produzido e que foi experimentado na formação do Pibid em forma de oficinas. Na sequência, temos projetado a experimentação com as professoras nas escolas campo de estágio.

Figura 1: Material didático criado no processo de formação, Unicentro, 2024 e 2025.



Fonte: Laeci, 2025.

Quinto princípio, a *práxis de ler e escrever se faz modo de vida na escola*, assume posição, entre elas a formação de um ator-sujeito capaz de ler e escrever como forma de lutar, ledor-escrevedor (Gehrke, 2010), um sujeito integral, que lê e



escreve. Atenção! Escrever é diferente de copiar. A escolarização atual realiza muitas cópias, logo, forma poucos escritores ou escrevedores.

No Pibid, trabalhamos com a escrita real, a escrita espontânea, a escrita viva (Bakthin, 2003), para formar pessoas que escrevam e leiam, os ledores e escrevedores, também escritores.

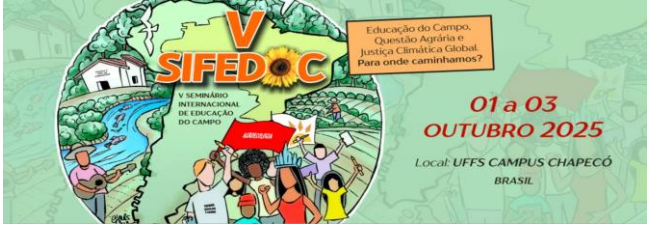
Para formar as crianças do campo e da aldeia em leitoras e escrevedoras do seu mundo, o trabalho da alfabetização precisa estar na perspectiva da formação humana, escrever textos reais, comunicar os textos, dar vida aos processos de alfabetização. Formar “pessoas que escrevem e leem”, fazem do seu texto-enunciado o acervo da biblioteca escolar. Ler e escrever passam a ser uma forma de existência humana, colocam o texto em itinerância, a serviço do coletivo e do humano.

A itinerância do texto/enunciado, sua produção na escola para circular nela e no contexto próximo ou distante, marcam a prática de leitura e escrita itinerante. Essas não dispensam o tratamento pedagógico do ensino. Este vem como segundo passo, o primeiro é sempre a definição do enunciado necessário para cada situação de produção e circulação do texto, ou seja, o contexto e a conjuntura marcaram a seleção da produção do gênero a ser escrito, e que precisa ser aprendido, pois está sendo praticada com função social. Nas práticas itinerantes a escrita espontânea (Soares, 2008, p. 55) encontra espaço e se contrapõem às escritas controladas, como bem destaca Soares.

> Opondo-se a essas atividades “controladas” de escrita, as concepções psicogenéticas e psicolingüística sobre a aquisição da escrita geraram as atividades de “escrita espontânea”; o pressuposto é que não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever: escrevendo espontaneamente, experimentando soluções para as grafias de que necessita.

As práticas de escrita itinerantes cumprem com a função social da alfabetização, não se completando em si mesmas e, sim, atendendo a propósitos. Lemos e escrevemos para veicular (obter, buscar, gravar, enviar, itinerar etc.) informações, saberes e conhecimentos.

Portanto, as práticas nessa perspectiva combinam significativamente o ensino e a função social da alfabetização, como alerta Soares (2008, p. 57): “Apropriar-se do



sistema de escrita é uma das faces do aprender a escrever; outra face é o desenvolvimento das habilidades de produção do texto escrito".

Tendo a alfabetização conquistado espaço significativo e real na escola, pode-se pensar a continuidade do processo de construção de práticas de autoria dos sujeitos (Bakhtin, 2003), de valorização da produção em detrimento da cópia, colocando a escrita e os sujeitos em rede de comunicação (escrita itinerante) e produção de conhecimento.

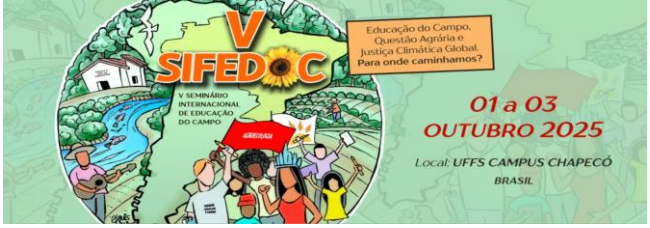
Sexto princípio, *superar a escolarização bancária da alfabetização, gerar uma nova escolarização na escola do campo e da aldeia*.

Historicamente, a escola atribuiu à escrita um lugar. Bakhtin (2003) diz que a escrita na escola tem ocupado o lugar de língua morta. Freire (1987; 2001) critica os textos escolares e os classifica de cantigas de ninar, como bláblábla das cartilhas preparadas artificialmente para alfabetizar. Essa prática bancária, assim nomeada por Freire (1987), é o que chamo de "práticas bancárias da escolarização", as quais queremos resinificar e gerar uma nova escolarização da alfabetização, seguindo os princípios anunciados.

Práticas de alfabetização escolarizadas/bancárias, estão incorporadas nos planos de ensino, nos currículos escolares, nas entranhas das experiências dos educadores, que as aprenderam na sua escolarização na educação básica, raras vezes são superadas na formação inicial no Ensino Superior. Soares (2008, p. 58), quando trata desta concepção de ensino, escreve

> [...] é uma concepção segundo a qual é preciso controlar as próprias palavras e frases a serem usadas pela criança nas situações de escrita; [...] o controle não se exerce apenas sobre as palavras e frases a serem utilizadas na escrita, também são controladas as próprias condições de escrita: a criança escreve sobre tema que a professora impõe, em geral obedecendo a "sugestões" que cerceiam as possibilidades de uso da escrita como forma de comunicação e interação.

O que provoca a produção ou reprodução da alfabetização escolarizada/bancária é a chamada necessidade do ensino descolado da experiência infantil, percebida pelo educador ou demandada pelo programa escolar. O desafio se encontra em recolocar a alfabetização na escola em outro patamar, em função de produção, comunicação e expressão, de escrita viva de enunciados (Bakhtin, 2003), escrever a própria experiência vivencial da criança.



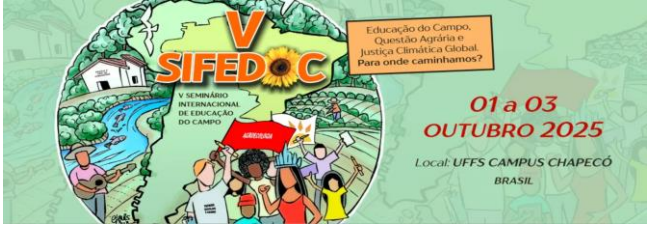
Nas reflexões realizadas encontramos um conjunto de práticas de alfabetização escolarizadas. Educadores anunciaram trabalhar com letras, sílabas, palavras e frases sem relação com o texto e o contexto, as cópias de texto de livros e quadro, entre outras, práticas essas que não podemos classificar de alfabetização. São exercícios mecânicos de repetição que levam a pensar que se aprende por somatória, da letra, passando para silaba até a frase. Todas cumpriram função em si mesmas, descoladas do contexto de produção, dos sujeitos, e do processo de comunicação, registro e produção do conhecimento, finalidade maior da escrita como destaca Britto (2003, p. 9) “[...] O conhecimento e o uso da escrita trazem importantes modificações na vida das pessoas e este fato implica, além do domínio mecânico do sistema, a manipulação ativa de discursos e referenciais culturais [...]”.

Soares (2008) apresenta contribuições significativas para pensar sobre a questão do aprender a ler e escrever, alfabetizar, quando demarca o uso social da escrita no contexto pelo sujeito, quando traz as contribuições das ciências linguísticas, particularmente da psicolinguística, dizendo das transformações que estas apresentam,

> [...] conceito de sujeito aprendiz da escrita – não mais um sujeito que aprende a escrever por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas um sujeito que aprende atuando “com “e “sobre” a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base na suposição de regularidade nele, submetendo à prova essas hipóteses e supostas regularidades (Soares, 2008, p. 52).

Bakhtin (2003) segue sua reflexão, mostrando que tanto a oração como a palavra, não tem autoria, são de todos e de ninguém, soltas não formam um sujeito que escreva como existência humana, e ainda, a escrita [...] “só funcionando como um enunciado pleno ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva” (Bakthin, 2003, p. 289). Aqui reforço a necessidade do levantamento do universo vocabular, ou seja, dos enunciados infantis nos contextos para a partir disso organizar a alfabetização.

Alfabetizar é a ação de organização do pensamento, em que a criança se revela no escrito. A presença do sujeito atribui caráter histórico e social ao texto escrito, relacionando-o à experiência humana. Escrever é ser autor de enunciados. As



práticas de leitura e escrita escolarizadas, controladas, estão colocadas como elemento de assujeitamento do indivíduo que escreve, que não é dono de seu discurso, mas um repetidor de atos mecânicos e de significados alheios.

Os dados produzidos demonstram, as práticas escolarizadas/bancárias permanecem fixas nas escolas, nos cadernos e paredes, só fazem sentido nela, não cumprem com a função social da escrita, que passa pelo aprender o código, escrever para fazer uso social da escrita (Soares, 2008), colocá-la em itinerância chegando ao leitor, o outro.

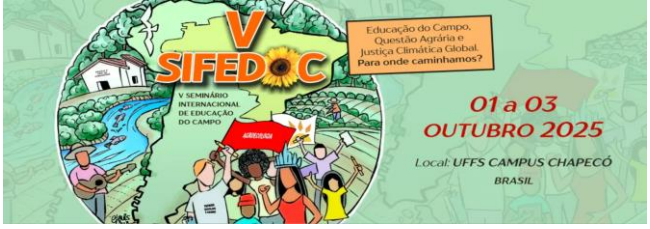
Considerações possíveis

Como objetivado, o Pibid pode ser espaço fecundo de formação de novas pedagogas e pedagogos que podem aprender uma outra escolarização da alfabetização. Seguir outros princípios, superar a escola bancária e suas práticas.

O trabalho produziu a compreensão de que um mesmo tipo de prática de leitura e escrita, escrever e ler cartas, por exemplo, pode situar-se nas duas perspectivas, ficar fixo nos cadernos e na escola, ser prática de escrita escolarizada, ou, colocar-se em movimento, ser socializada, prática de escrita itinerante. Logo, pedagogas e pedagogos precisam desta clareza para tomar posição no seu fazer educativo, que em última instância significa analisar cada uma das práticas que desenvolve com as crianças ou que vivencia enquanto pibidiano.

Considero que, um conjunto significativo de práticas promovidas e vividas na escola do campo e indígena já se colocam nessas perspectivas, outras precisam ser repensadas e os programas de formação inicial e continuada precisam colaborar com essa perspectiva.

A realização da prática de leitura e escrita itinerante na escola, entre outros, exige uma postura dialógica permanente entre o pensar, o falar e o fazer dos trabalhadores do campo e indígena para, a partir destes elementos organizar um projeto de leitura e escrita na escola, que considere e articule a memória popular e os conhecimentos populares e ancestrais, os usos das línguas nos contextos e no caso indígena o bilinguismo, o ensino, e os sujeitos, para que estes produzam e possam se apropriar do conhecimento e das informações, como forma provocadora de novas práticas de alfabetização.



Por fim, o Pibid é a práxis real de formação de pedagogas e pedagogos alfabetizadores pois aproximar a universidade e a escola pública, aspecto potencial para construção da educação do campo e indígena, que precisam transgredir e afirma novas relações sociais, educativas, profissionais e humanas.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 4º ed., São Paulo: Martins e Fontes, 2003.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**. São Paulo: UNESP, 1993.

BRITO, L. P. L. **Contra o consenso**: cultura, escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. *et al.* **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, Rio Grande do Sul, 2016.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990***:* o multiculturalismo e a interculturalidade na Educação Escolar Indígena*.* Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 8º. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 9º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GEHRKE, M. **Escrever para continuar escrevendo**: as práticas de escrita da Escola Itinerante do MST. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

VIGOTSKI. L.S. **A formação social da mente**. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.