

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA A FORMAÇÃO DO (PSICO)PEDAGOGO

CONTRIBUTIONS OF APPLIED LINGUISTICS TO THE EDUCATIONAL PSYCHOPEDAGOGUE

Edilaine Buin

Universidade Federal da Grande Dourados
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0263-7705>

Mirella de Oliveira Freitas

Universidade Federal de Uberlândia
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8169-8292>

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir as contribuições da Linguística Aplicada para a formação do pedagogo e do psicopedagogo licenciado em Pedagogia, especialmente no que respeita ao trabalho que realizam visando à apropriação da escrita e dos usos sociais dela e/ou à superação de dificuldades de aprendizagem dessa natureza. Ambas as áreas foram associadas nesta abordagem devido ao próprio contexto do qual partiu a investigação, um curso de Especialização em Psicopedagogia, oferecido por uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo. A pesquisa assumiu viés qualitativo, de análise de conteúdo, tomando como corpus o registro escrito de uma professora supervisora de estágio do referido curso, em momento de atendimento a uma estagiária. Neste material, constava o relato da cursista referente às particularidades de uma criança em fase de alfabetização, encaminhada para atendimento psicopedagógico. O material revelou concepções ainda equivocadas, preconceituosas e regressistas no que se refere à própria língua e ao processo de ensino-aprendizagem, considerando-se os atores humanos nele envolvidos e a função social da própria instituição escolar. Os indícios apontam para práticas escolares ainda dissociadas de fatos da vida, das vivências em comunidade, das diferentes culturas e formas de conhecer. Além disso, tais evidências, ao mesmo tempo em que revelaram a tensão entre a estrutura curricular

da formação em Pedagogia e as necessidades de abordagens transdisciplinares requeridas pelo atual contexto social, também sinalizaram como urgente que os estudos aplicados da língua(gem) constituam a base curricular desse curso. As análises e discussões foram informadas fundamentalmente pelas bases teóricas da Linguística Aplicada, que clamam por práticas pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e críticas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramentos. Pedagogia. Psicopedagogia. Dicotomias.

Abstract: The aim of this article is to discuss the contributions of Applied Linguistics to the pre-service education of educators and educational Psychopedagogue with a teaching degree in Pedagogy, particularly in regard to the work they do that is directed to the appropriation of writing and its social uses and/or to overcome learning difficulties of that nature. The present approach established a connection between Pedagogy and Educational Psychology due to the very context of the investigation: Educational Psychology Education Specialist degree, offered by a private college in the countryside of São Paulo. The present is a qualitative research that employs content analysis to analyze the corpus, which consists of the written record of a meeting between the supervisor for the supervised practice course and her student. The material addresses the student's report on the peculiarities of a child who was learning to read and write and had been directed to see an educational psychologist. The report revealed misguided, biased and regressive views regarding the very notion of language and of the process of teaching and learning, considering the human actors involved in them as well as the very social function of schools. The evidence shows that school practices are still detached from life facts, living in community, different cultures and types of knowledge. Moreover, the evidence, at the same time that reveals a tension between the curriculum of the pre-service education in Pedagogy and the need for transdisciplinary approaches demanded by the social context, also signals an urgency for applied studies on language to constitute the curricular basis of the Specialist degree. The analyses and discussions were developed on the grounds of Applied Linguistics, which claims for more contextualized, inclusive and critical pedagogical practices.

Keywords: Literacy. Applied Linguistics. Pedagogy. Educational Psychology. Dichotomy

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso objetivo neste artigo é discutir algumas contribuições da Linguística Aplicada (doravante LA) para a formação do pedagogo e do psicopedagogo licenciado em Pedagogia, especialmente no que diz respeito ao trabalho que realizam visando à apropriação da escrita e dos usos sociais dela e/ou à superação de dificuldades de aprendizagem dessa natureza. Associamos ambas as áreas de formação devido ao próprio contexto do qual partiu esta investigação, no caso, um curso de Especialização em Psicopedagogia, em que uma experiência vivenciada por uma das estudantes em um processo de estágio revelou a tensão entre a estrutura curricular da formação em Pedagogia e as necessidades de abordagens transdisciplinares requeridas pelo atual contexto social.

A colaboração da LA ganha importância para essas formações porque ela consiste num campo de estudos que visa a resolver problemas de uso da língua(gem) em contextos práticos e particulares; ou seja, é ela a vertente dos estudos da linguagem que mais se aproxima da sala de aula (SILVA, C., 2021). Para isso, articula, concomitantemente, vivências e estudos teóricos numa perspectiva multidisciplinar, considerando a complexidade dos contextos em questão (MOITA LOPES, 2009). Aliás, a relação entre as áreas do conhecimento vai além, alcançando a transdisciplinaridade, haja vista a necessidade de não apenas se considerarem as áreas que se fizerem pertinentes para a solução de um problema particular, mas, principalmente, de se estabelecerem diálogos efetivos entre elas, cada qual contribuindo com questões que, espera-se, culminem, de modo unificado, na alteração da realidade em foco. Essa perspectiva corrobora a concepção de Moita Lopes (2009) quanto a uma LA que, dentro do movimento teórico-pragmático que realiza, é, de fato, indisciplinar.

Ao se dedicar a discussões teóricas determinadas por uma situação específica, a LA entende que o conhecimento é contextualizado, participativo e colaborativo. Isso implica um modo de abordagem que convida, acolhe e valoriza a participação dos envolvidos no contexto social investigado. Por isso, esse campo de estudos nos permite avançar para além da sala de aula e, como pesquisadoras, interagir com os sujeitos sociais como constituintes de um contexto marcado por heterogeneidades, as quais, informadas por relações de poder, materializam-se em desigualdades. Em concomitância, esses sujeitos também se constituem desse espaço e dos aspectos que o caracterizam (MOITA LOPES, 1998).

A discussão realizada neste artigo segue, pois, informada pela LA. Para tanto, trazemos o relato de uma experiência vivenciada, como já mencionamos, em um curso de Especialização em Psicopedagogia, oferecido por uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo, em Americana, cujo corpo docente incluía a primeira autora deste texto. A situação relatada configurou-se num momento de intervenção escolar, de atendimento psicopedagógico como parte do estágio, de vivência e coleta de dados para a escrita da monografia. Ela requeria encaminhamentos práticos, para os quais os conhecimentos linguísticos eram fundamentais. O acontecimento envolveu uma das alunas desse curso de especialização que tinha licenciatura em Pedagogia e estava buscando aprimorar os seus conhecimentos na pós-graduação.

O estudo se justifica, porque, embora a vivência relatada que trazemos para análise date de pouco mais de uma década, no teor da narrativa é possível captarmos necessidades atreladas ao atual contexto socioeducacional e cujas soluções e/ou encaminhamentos podem ser encontrados no campo aplicado dos estudos linguísticos, área por vezes ignorada nos currículos das licenciaturas em Pedagogia. A despeito de esforços empreendidos nos últimos anos no sentido de se (re)pensarem os processos e as dificuldades de aprendizagem no campo escolar-educacional, o cenário hoje da Educação Básica ainda é marcado por ineficiências, retrocessos e contradições (FREITAS, 2019; FREITAS, 2021; SILVA, W., 2019).

Além disso, a profissão do psicopedagogo ainda não é regulamentada no Brasil. O Projeto de Lei que busca fazê-lo foi apresentado em 2008 e, desde então, tramita nas diversas instâncias legisladoras e burocráticas do país (BRASIL, 2010)¹. Apesar desses entraves, é inegável a contribuição importante dos profissionais que têm sido formados continuamente na área da Psicopedagogia – em nível de graduação ou especialização² –, com vistas a intervir e promover o desenvolvimento satisfatório de crianças e estudantes. Por isso, mantém-se significativo pensar a formação desses profissionais e ampliar o conjunto de trabalhos científicos publicados na área, a partir de novos olhares, descobertas e embasamentos teórico-práticos.

- 1 O primeiro projeto que requereu tal regulamentação foi apresentado em 1997, pelo então Deputado Barbosa Neto (PMDB/GO). Mas a proposta havia sido arquivada, por encerramento da legislatura.
- 2 Os cursos de especialização em Psicopedagogia ou os de graduação na área seguem as determinações constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (BRASIL, 1996), bem como outros documentos que a ela se somam, como as diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior (BRASIL, 2018).

Assoma-se a isso o perfil do profissional formado em cursos de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia (mais comuns e em maior número que os cursos de graduação): um professor pedagogo, que busca metodologias alternativas para melhor promover aprendizagens ou para superar dificuldades a elas relacionadas (PERES, 2014). Além das questões econômicas e de mercado, há outros fatores que contribuem para que o curso interesse mais a esse público: o anseio por melhorias da prática profissional, minorando-se insucessos escolares, além da necessidade de atualização e de complementação dos estudos para lidar com demandas reais do exercício profissional.

Acreditamos que esse perfil também reflita o próprio currículo dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), que sustentam uma formação mais teórica, generalista (para gestão e orientação educacionais, bem como para prática docente) e com algumas fragilidades no desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício profissional dentro e fora da sala de aula (SILVA; CAMPOS, 2022; MOREIRA; JESUS; JESUS, 2019)³. No que diz respeito ao exercício da docência, a legislação define que o egresso do curso deverá estar apto a ensinar os conteúdos disciplinares pertinentes às etapas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais pertencem a diferentes áreas de conhecimento e dentre os quais está também o processo de alfabetização e o ensino da língua portuguesa de modo mais amplo, contemplando-se os usos da escrita apreendida. Considerando-se que cada área comporta especificidades em seus pressupostos e formas de abordagem, escapa à razão pensar uma formação inicial de excelência ou suficiente, à vista de tantas limitações e imposições que formatam os cursos de graduação.

Diante desse perfil dos estudantes de Psicopedagogia, Peres (2014, p. 236) lembra a importância de esses cursos se comprometerem com as necessidades dos educadores que os buscam, o que deve refletir no estabelecimento de uma articulação entre os conhecimentos teóricos construídos na formação inicial e os conhecimentos práticos, “construídos, re(construídos), re(significados)” na formação continuada — e, complementamos, nas próprias vivências da profissão no contexto escolar.

3 Uma vez evidenciada essa formação mais teórica dos cursos de licenciatura de modo geral, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, tem buscado reorientar as grades curriculares para uma formação inicial que permita ao professor vivências mais constantes com a prática docente, a partir da articulação simultânea entre teoria e prática, associadas ainda a metodologias ativas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2019).

Visando a isso, a despeito da não regulamentação da profissão do psicopedagogo, há órgãos que representam profissionais da área e que têm se dedicado a dar-lhes embasamento e segurança na atuação a partir também de uma formação acadêmico-científica consolidada. É com esse propósito que a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), por exemplo, disponibiliza algumas orientações para as matrizes curriculares dos cursos de formação em Psicopedagogia. Dentre os indicadores por ela enumerados, destacamos: a interlocução com as diferentes áreas de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar; a intervenção pedagógica supervisionada; e a atenção às realidades regionais⁴. Como vemos, são aspectos que a LA busca abranger dentro de suas formas de abordagem.

Em consonância com essas questões, a situação educativa investigada assumiu a abordagem qualitativa a partir da análise de conteúdo. A literatura que orientou as discussões compreendeu, fundamentalmente, diálogos entre autores das áreas de Educação e LA.

1 O CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

Dentre as disciplinas ministradas na Especialização da faculdade mencionada, a que levava o título de “Aquisição de Leitura e Escrita” era de responsabilidade da primeira autora deste artigo, com formação em Linguística e vasta atuação no campo aplicado dos estudos linguísticos. Tradicionalmente, a disciplina vinha sendo ministrada por professores com formação em Educação, docentes do curso de Pedagogia, e não de Letras, como acontecia com todos os demais componentes curriculares que compunham a matriz curricular do curso. A presença da professora/pesquisadora se deu a convite e não por reconhecimento das contribuições da LA para as questões práticas atreladas à formação e às intervenções pedagógicas pertinentes à psicopedagogia. Em virtude de a vaga ficar em aberto, juntamente com o fato de a coordenadora da Especialização, por outras situações profissionais, conhecer o trabalho da professora, ela lhe fez o convite para ingressar à equipe, o que escapou, portanto, do planejamento institucional.

4 Disponível em: <https://www.abpp.com.br/diretrizes-da-formacao-de-psicopedagogos-no-brasil/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Ratificando os dados apresentados por Peres (2014), a turma da disciplina era formada por cerca de 50 estudantes, a maioria delas⁵ (85%) com graduação em Pedagogia e a minoria (15%) com graduação em Letras e Psicologia. Muitas procuravam a Especialização em Psicopedagogia para aprofundar os conhecimentos e/ou para atuar no mercado de atendimentos psicopedagógicos para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Alguns conteúdos que circulam na Linguística e na Linguística Aplicada consolidaram-se naquele contexto como novidades, apesar de muitas alunas já estarem alfabetizando. Basicamente, as maiores novidades transitavam em: (1) conhecimentos básicos de fonética e de fonologia e a relação entre oralidade/escrita; e (2) letramentos.

O curso ocupava dois anos para cumprimento das disciplinas e um para estágio e escrita de monografia de conclusão. A disciplina “Aquisição da Leitura e da Escrita” tinha duração de um ano, como as outras, e a supervisão dos estágios era distribuída entre os membros do corpo docente; cada professor ficava responsável por orientar o estágio de duas ou três alunas. Foi nesse contexto de estágio e escrita de monografia que entramos em contato com a história da menina a que chamaremos ficcionalmente de Rafaela. Essa história foi registrada em uma espécie de caderno de campo que a professora supervisora utilizava para anotar todas as informações das supervisões. Portanto, trata-se da perspectiva dessa professora, linguista aplicada, a partir dos relatos de sua orientanda estagiária:

5 Usamos o feminino porque havia somente um rapaz constituindo o grupo de estudantes.

Relato

Atendimentos psicopedagógicos, durante um ano, por alunos do Curso de Especialização em Psicopedagogia, como parte do estágio e de vivência e coleta de dados para a escrita da monografia.

Aluna de 8 anos do 2º ano do Ensino Fundamental de Americana-SP, encaminhada para o atendimento por não conseguir desenvolver as atividades de leitura e de escrita que a escola propunha. Os pais haviam sido chamados várias vezes para conversarem sobre o problema da menina, mas nunca resolvia. Segundo a professora e orientadora, eles ficavam mudos olhando – como a menina não tinha “estrutura familiar”, seria um caso para encaminhamento. A estagiária acompanhou algumas aulas da escola, observando. As atividades escolares visavam à leitura de textos, em geral adaptados, e preenchimentos de espaços – frases para completar de acordo com o texto, exercícios de cópia, de passar palavras do diminutivo para o aumentativo, do singular para o plural etc. A rotina baseava-se em a professora passar exercícios e as crianças ocuparem o tempo preenchendo cadernos e/ou folhas avulsas. Às vezes propunha que escrevessem um texto. A menina em acompanhamento colocava palavras quaisquer ou deixava em branco a folha. Entrevistando os pais da menina, a estagiária percebeu que eles não compreendiam a “reclamação” da escola, pois, segundo eles, da casa e de todos os filhos, essa filha era a que “mais sabia as coisas” e a que “mais ajudava”. Por exemplo, como eles eram analfabetos e os outros dois filhos um pouco menores, a filha era quem os ajudava a identificar o ônibus que precisavam pegar (ela lia as placas – pelo número ou pelo nome do bairro). No supermercado, ela ajudava a mãe a identificar os preços dos produtos nas prateleiras.

Durante a entrevista, o pai se mostrava mais tímido que a mãe, só repetia que queria que a menina “fosse cidadã”. Isso foi também relatado pela professora, que dizia que ele não reagia diante do problema e só dizia essa mesma frase sempre: “quero que minha filha seja cidadã”.

É em torno desse relato que focalizaremos as discussões neste artigo. Ele se constituiu, portanto, como corpus de análise para a investigação. Reconhecemos nesse discurso importantes marcas que evidenciam a necessidade da inserção da LA já na formação inicial dos professores alfabetizadores, a respeito do que trataremos mais detidamente nas seções seguintes. Desde já, convidamos as leitoras e os leitores a refletir: quais encaminhamentos dariam para a estagiária caso fossem responsáveis por conduzir/orientar o caso e de modo a fazerem principalmente com que essa prática estagial se fizesse mais significativa, na perspectiva da LA, para ambas as envolvidas (estagiária e criança)?

Antes, porém, de seguirmos à condução do acompanhamento psicopedagógico, discorreremos brevemente sobre a experiência do falar com as estudantes da Especialização sobre “a relação oralidade/escrita na alfabetização” e, também, sobre “o que se entende por letramentos”, temas recorrentes em campos aplicados dos estudos linguísticos, nem sempre privilegiados na formação para o magistério. Selecionamos essas abordagens pelo impacto que tiveram no desenvolvimento da disciplina supracitada, da qual partiu este estudo.

2 UMA CONVERSA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

A conversa inicial com as alunas da Especialização sobre a relação entre oralidade e escrita evidenciou, de imediato, entendimentos tradicionais acerca desses objetos, fundamentados mais fortemente em uma visão estruturalista da língua. As alunas empenharam esforços no estabelecimento de fronteiras bem delimitadas entre as duas modalidades, traçando diferenças estanques entre uma e outra, numa perspectiva claramente dicotômica, generalizante e descontextualizada.

Elas as fixaram como se constituíssem dois blocos distintos. De um lado, estaria a oralidade, desaprovada por ser associada às ausências, à falta, ao inconveniente, ao erro. Assim, as construções orais estariam marcadas pelo não planejamento, pela desorganização dos enunciados e pela informalidade. De outro lado, fixaram a escrita, associada ao oposto de todos esses aspectos e, por isso, valorizada positivamente por pressupor maior preocupação, cuidado na elaboração dos enunciados e, por isso, sendo mais adequada.

Tal modo de compreensão reflete, em certa medida, as abordagens vivenciadas durante a graduação acerca dos conteúdos relacionados ao ensino de língua materna, baseados, quase que exclusivamente, nas concepções de língua como sistema neutro e estável de normas. Nessa perspectiva, a língua se resume a um conjunto de regras gramaticais, um saber neutro e de natureza técnica que visa à transmissão de informações por meio da tradução de um pensamento. Tal entendimento contribui, assim, para um ensino de língua materna focalizado em habilidades individuais e na categorização das elaborações linguísticas como certas e erradas.

A prática pedagógica orientada por essa concepção tem como consequência a inexistência de espaço para se pensar o processo de apropriação e de construção da escrita; tampouco ela abre margem para se considerar a possibilidade de um trabalho sistemático para o desenvolvimento de habilidades relativas a produções textuais orais. Porque, na perspectiva de um trabalho com gêneros discursivos, marcados por características linguísticas, textuais e discursivas estreitamente associadas a propósitos comunicativos e interacionais específicos, os fatos linguísticos não se encaixam em polos extremos e divergentes (SOARES, 2018; BUIN; RAMOS; SILVA, 2021; BUIN, 2022; ANTUNES, 2003; 2007).

A partir desse diagnóstico inicial, a professora encaminhou exposições dialogadas a respeito do tema, sob a perspectiva discursiva-enunciativa. Contrapôs essas concepções a outros entendimentos que reconhecem ambas as modalidades como práticas que interagem entre si e que podem até se complementar em algumas situações. Como lembra Geraldi (2010, p. 42), por se popularizar, a escrita se tornou heterogênea ao longo da sua história e, por isso, “outros artefatos verbais somam-se às clássicas bibliotecas”. Por isso, a presença de características da oralidade informal pode se fazer mais evidente em algumas situações de interação pela escrita — como acontece no campo social das relações interpessoais e cotidianas. Numa via de mão-dupla, reconhece-se também que há falas com grande carga de formalidade.

Em um primeiro momento da reflexão sobre a relação oralidade/escrita, o quadro de Marcuschi (2004) que propõe um *continuum* entre o espectro da oralidade e o da escrita foi bastante esclarecedor. Na representação gráfica, o autor indica que um bilhete, embora se constitua um gênero escrito, aproxima-se mais do polo da oralidade. Diferentemente, uma palestra, mesmo situando-se no eixo da oralidade, tende a estar mais próxima do polo da escrita, considerando-se as características linguísticas e pragmáticas que a definem e que ela requer para atender ao propósito a que serve, geralmente dentro de um contexto público, profissional ou de estudo e pesquisa.

As discussões foram avançando no sentido de levar as cursistas a reconstruírem suas concepções a respeito dessa relação, percebendo os pontos comuns entre a escrita e a fala. Mesmo que se considerem os níveis de formalidade, que se alternam e se harmonizam em uma e outra; ainda que as construções sejam atravessadas por regionalismos e outras eventuais particulares; ou mesmo que aconteçam inadequações de fato, Possenti (2011) lembra que há mais semelhanças que diferenças entre “as línguas” no Brasil. Dizemos também que há hipóteses e intenções significativas pelas quais o professor ou a professora precisa se interessar e as quais deve se dispor a conhecer para que possa identificar os modos como os estudantes compreendem e constroem seus discursos.

No sentido de serem práticas complementares, fato é que o usuário da língua, ao falar ou escrever, aciona recursos de seu repertório linguístico geral, não específicos da escrita. Por exemplo, em meio a uma palestra formal, é possível que se recorra a uma construção coloquial para se fazer uma ilustração mais esclarecedora acerca de um tópico. De igual modo, o palestrante pode se valer de outras linguagens, como representar as aspas, que são um recurso da escrita, utilizando os dedos indicadores

e tentando passar a ideia de que o sentido de determinada expressão não é literal ou que se trata de uma ironia. Seria possível até mesmo verbalizar o emprego desse recurso da escrita usando-se oralmente as expressões “abre aspas” e “fecha aspas” para delimitar e indicar a reprodução exata de um discurso alheio.

Outro exemplo revelador das proximidades entre as duas modalidades da linguagem é a escrita digital, on-line, tão rechaçada nos ambientes escolares por ser culpabilizada pelos erros ortográficos dos aprendizes. Nas redes sociais, de modo geral, e noutros contextos em que cabem, é comum que os recursos gráficos e multimodais dessa escrita a aproximem de características da conversação oral informal (BUIN-BARBOSA, 2013). Com efeito, há relações e contextos que permitem essas manifestações; por exemplo, nos comentários escritos registrados em um *post* de um amigo ou em mensagens instantâneas encaminhadas a pessoas mais próximas afetivamente. Nesses casos, compreendemos que tais “intercâmbios” sirvam a finalidades interacionais específicas, claramente delineadas dentro de um contexto social de relações humanas que as permite. Em contrapartida, é preciso que se tenha claro também que, embora hoje quase tudo passe pelo digital, nem todos os textos carregam as marcas da oralidade e da escrita mais despreocupadas com as construções linguísticas.

Nesse sentido, partindo para um modo diverso de identificar a relação oralidade/escrita, Corrêa (2001; 2004) defende a heterogeneidade constitutiva da escrita, analisando textos de vestibulandos, e Signorini (2001) coloca em evidência os “hibridismos” da escrita não autorizada. Por meio dos exemplos da autora, é possível considerar que essa modalidade da língua nada mais é do que um “momento” do fluxo da linguagem em curso, o que rompe de vez com a dicotomia oralidade *versus* escrita. A autora analisa exemplos de hibridismo na escrita de pessoas menos escolarizadas ou com pouca escolarização, além de comentários de estudantes sobre tais escritas. Particularmente acerca destes últimos, a análise revela uma espécie de “campo de força” formado por falas/discursos carregados de uma ideologia que orienta os julgamentos sobre as ocorrências linguísticas, de modo que aquilo que é fator linguístico natural é recontextualizado para uma condição hierárquica de inferioridade.

Esses resultados refletem as relações de poder das quais a língua não escapa (MOITA LOPES, 2009; PENNYCOOK, 2001). Geraldi (2011, p. 44), ao discutir as concepções de linguagem e as relações com o ensino do português, traz-nos uma citação de Gnerre (1978) que faz calar quaisquer pretensões de um processo de

ensino-aprendizagem que se pretenda neutro: “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”.

Essas questões precisam ser consideradas também na fase de aquisição da escrita, etapa a que se dedica o pedagogo com habilitação em docência. Os níveis de desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura, bem como os paradigmas fonológicos relacionados a esse processo (SOARES, 2016; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), preveem conhecimentos ainda em construção e, por isso, a formulação de hipóteses nem sempre coincidentes com a escrita convencional. O que comumente se reconhece como “erros” na perspectiva do adulto alfabetizado, deverá, então, servir como índice para identificação da etapa de desenvolvimento da criança e orientar a metodologia de ensino (BUIN; RAMOS; SILVA, 2021). Entretanto, uma vez desconhecidas essas características inerentes ao processo formativo do alfabetizando, ocorrências dessa natureza acabam sendo somadas a outras não linguísticas para confirmar déficits e diagnosticar patologias, como a chamada “dislexia escolar”. Nisso se incluem, por exemplo, as trocas de consoantes surdas por sonoras (b/p, v/f, d/t) e a transcrição de pronúncias típicas da fala para a escrita (como *leiti* e *olhu*, em lugar de *leite* e *olho*), ocorrências tão comuns na escrita iniciante.

Logo, os conhecimentos linguísticos referentes à relação som/letra, à fonética e fonologia, à hiper e hipossegmentação, entre outros (CAGLIARI, 1991), propiciam parte do aparato necessário para se confiar no processo de apropriação da língua escrita e, também, para se entender como natural o que, genericamente, é visto como problema ou como erro. Assoma-se a isso o fato de que, visando-se à formação integral do indivíduo, é preciso que todo esse processo aconteça na perspectiva dos letramentos, de modo que o alfabetizando não somente apreenda as propriedades do sistema de escrita, mas que também se sinta seguro em empregá-lo na produção de textos orais e escritos diversos. Para isso, é preciso um professor pesquisador, autor e mediador (BUIN; RAMOS; SILVA, 2021; FREITAS, 2018), que atue articulando as facetas linguística, sociointeracional e cultural da alfabetização (SOARES, 2004; 2016).

3 DISCORRENDO SOBRE LETRAMENTOS

Ainda no contexto de formação em Psicopedagogia, foram realizadas discussões sobre as abordagens escolares, no que se refere ao alinhamento das questões linguísticas com aspectos sociais e culturais, evidenciando-se a predominância, ainda hoje, de um ensino que não articula esses vieses (SILVA, 2020; FREITAS, 2019). Mais que isso, ainda ganham espaço práticas pedagógicas que têm dado primazia às questões linguísticas, seja na fase de apropriação da modalidade escrita da língua ou nas etapas posteriores, em que se focaliza a gramática normativa e o estudo de nomenclaturas (BATISTA-SANTOS; SANTOS, 2019). Em contrapartida, há um contexto social que tem ampliado os usos da língua no dia a dia e, por consequência, também tem exigido habilidades de interação mais aperfeiçoadas.

Assim, buscamos esclarecer às professoras em formação que, uma vez ancorados na concepção de língua meramente como código abstrato e estático, os sistemas de ensino implementam ações pedagógicas mais próximas do modelo autônomo de letramento (STREET, 2014; 1994). Nesse modelo, são valorizadas *exclusivamente* práticas de leitura e de escrita que atendem, de modo direto, ao universo escolar ou, melhor dizendo, são características do letramento escolarizado ou da escolarização do letramento⁶. Nesse sentido, a língua é estudada isoladamente dos contextos em que ela se realiza e daqueles que a produzem, sendo associada com progresso, civilização, mobilidade social e, uma vez também entendida como expressão do pensamento, acaba sendo correlacionada com capacidades cognitivas. Nessa perspectiva, que acentua a dicotomia letrado/iletrado, o texto está para a língua, assim como o letramento está para a escola, no sentido de esta ser concebida como lugar exclusivo que oportuniza o desenvolvimento e a promoção pessoal e social.

Obviamente as práticas escolares têm a sua importância local e histórica e são, de fato, esperadas quando pensamos a escola como lugar estabelecido, formal e socialmente, para ensino e aprendizagem. Ela atende, *em certa medida*, à cobrança social pelo domínio da norma padrão da língua, que servirá ao mercado de trabalho,

6 Escolarização do letramento, letramento escolarizado ou pedagogização do letramento são expressões de teor pejorativo, que se referem às práticas limitadas e limitantes, centradas na língua como código e esvaziadas de significações contextuais (STREET, 2014). Por sua vez, letramento escolar é uma modalidade das práticas letradas, nesse caso, próprias da escola. Ele pressupõe a didatização das práticas de letramento, a sua abordagem sistematizada com vistas à aprendizagem de conteúdos que dificilmente seriam compreendidos de modo espontâneo. Portanto, não necessariamente o letramento escolar assume contornos negativos.

por exemplo, ou à realização de avaliações em processos seletivos. Mas também, como lembram Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), é papel da instituição escolar oportunizar aos estudantes vivências de interações significativas, ou seja, o mais próximas possível das situações reais de usos da língua, em que o próprio sujeito social tem a intenção de interagir para atender a objetivos diversos, muitos dos quais de interesse dele próprio, com vistas a operar em alguma situação. Um trabalho com a língua que vise a capacitar para essas vivências sociais é que ampliará os espaços de atuação das crianças e dos demais estudantes, bem como lhes permitirá desenvolver competências e habilidades relacionadas à formação discursiva e crítica — o que justifica o destaque da expressão “em certa medida” que empregamos anteriormente, marcando a insuficiência de conhecimentos conceituais e estruturais da língua.

Por sua vez, as experiências escolares mais próximas dos determinantes culturais e sociais consistem no modelo ideológico de letramento, posto por Street (2014; 1994), modelo este que reconhece a escola como *uma das* agências de letramento. Talvez ela seja, assim, a principal, mas não a única ou o *locus* privilegiado onde o processo de letramento se inicia. Essa perspectiva não diminui a relevância da escola nem a desautoriza como meio para se ampliar a ação dos sujeitos numa sociedade grafocêntrica e, hoje, acentuadamente centrada também em textos formatados pelos multiletramentos. Mas reconhece que, independentemente do nível de escolaridade, as pessoas são afetadas pela escrita e podem vivenciar práticas letradas que se divergem daquelas realçadas no ambiente escolar, o qual, por vezes, serve como instrumento de manutenção de certas formas de dominação e poder.

Além disso, a perspectiva do letramento ideológico invalida a relação direta, outrora estabelecida, entre a capacidade cognitiva e o domínio das práticas valorizadas na escola. Considera, sim, que há experiências distintas de letramentos, mas nunca o iletrado, já que todos, numa sociedade grafocêntrica, são atravessados pela escrita ou por seus efeitos. De igual modo, não permite que se conceba a existência de níveis de letramentos, no sentido de obedecerem a uma hierarquia que aponte alguma prática de linguagem como superior a outra; todas servem apropriadamente a contextos e objetivos específicos, sendo, pois, relevantes dentro de suas condições de realização.

Diante disso, pensar o ensino da língua nos anos iniciais a partir dos letramentos, reduto de estudos da LA, atende à ampliação do próprio conceito de alfabetização. Teberosky e Tolchinsky (2002, p. 8) refletem que há no analfabetismo “uma carência muito mais ampla que saber ler e escrever”; de igual modo, espera-se como resultado da

alfabetização habilidades mais abrangentes que meramente saber ler e escrever. Esse entendimento lança foco no desafio de um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, marcado por historicidade, política, cultura e realizações pessoais e sociais.

Nesse seguimento, a proposta que compreendemos como mais produtiva para o ensino-aprendizagem da língua escrita e de seus usos sociais é, portanto, que também a alfabetização e o letramento aconteçam dentro de um *continuum* ao longo de todo o percurso de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2019). Dessa forma, no processo didático, ora esses eixos serão trabalhados conjunta e concomitantemente, um servindo ao outro, ora serão focalizados em separado, tendo em vista as especificidades cognitivas e pedagógicas de cada um. Mas, principalmente à medida em que o aprendiz vai se apropriando mais seguramente da escrita, as abordagens deverão cada vez mais trabalhar articuladamente, aproximando-se no sentido de uma atender à outra; melhor dizendo, as abordagens de natureza linguística devem visar ao aprimoramento das habilidades de interação, ao mesmo tempo em que as interações deverão embasar e favorecer observações e estudos metalinguísticos.

Por fim, ao associarmos essas questões ao pedagogo e ao especialista em Psicopedagogia, vemos a importância de uma formação que lhes oportunize ter essa clareza teórica, além de lhes permitir experiências práticas de possibilidades didático-metodológicas que contribuam, de fato, para intervenções produtivas no campo da língua(gem). Unidos desse embasamento, esses profissionais terão segurança em se dedicarem a uma abordagem contextualizada da língua, buscando, mais que taxar uma criança em início de escolarização ou outro estudante, inspirá-los a interagir, a desenvolver as potencialidades comunicativas que já exercem externamente à escola.

4 ENCAMINHAMENTOS DO CASO

Nesta seção, lançamos os encaminhamentos dados ao caso da Rafaela, apresentado ainda no início deste texto. Os direcionamentos foram informados pelas concepções teórico-metodológicas sobre as quais discutiremos até aqui e que também foram apresentadas e discutidas no contexto de formação relatado.

Antes de passarmos a eles, entretanto, é importante voltarmos ao registro realizado pela docente do curso de Especialização, que reproduz as percepções iniciais

da estagiária, atravessadas tanto pela sua formação inicial quanto pelo discurso escolar a que buscava atender. Consciente ou inconscientemente, a estagiária evidencia concepções contrárias às perspectivas assumidas nos estudos desenvolvidos sob a perspectiva da LA.

4.1 Pressupostos e subentendidos revelados

Primeiramente, vemos que o encaminhamento ao atendimento psicopedagógico aconteceu porque houve uma dificuldade que foi diretamente associada à menina, como se ela, por ela mesma, não tivesse desenvolvido competências e habilidades relativas ao conhecimento e ao uso da língua materna. Como vemos, é um modo de compreensão alinhado ao modelo autônomo de letramento. Isso fica evidente quando se diz que “os pais haviam sido chamados várias vezes para conversarem sobre o *problema da menina*, mas nunca resolvia”. Aliás, sendo este o histórico anteriormente relatado pela escola à estagiária, ao transmiti-lo, tanto a instituição como a cursista evidenciaram também uma perspectiva de avaliação que serve somente à classificação e à punição. Não fosse o fato de a instituição escolar contar com o apoio do atendimento psicopedagógico — no caso, o que pareceu configurar uma “última alternativa” —, a Rafaela poderia ter sido excluída do processo de ensino-aprendizagem, fosse já nesta etapa ou num futuro próximo.

Lamentavelmente, a iniciativa anterior tomada pela escola consistiu em transferir aos pais a solução para o suposto “problema”, impondo a eles uma atribuição que, além de não lhes caber, anulava suas realidades como moradores da periferia da cidade e trabalhadores analfabetos, embora letrados. Eles tinham consciência dos impactos do domínio da escrita para a atuação da filha como agente social. Segundo o registro, “[d]urante a entrevista, o pai se mostrava mais tímido que a mãe, só repetia que queria que a menina ‘fosse cidadã’. Isso foi também relatado pela professora, que dizia que ele não reagia diante do problema e só dizia essa mesma frase sempre: ‘quero que minha filha seja cidadã’”. A frase dele, ao contrário de ignorar o problema ou de se desviar dele, é reveladora de resistência, significação que se situa além do linguístico.

Da (re)produção de diferentes vozes (da escola, da professora, da estagiária, dos pais da criança, ecoadas a partir da escrituração exata feita pela pesquisadora)

emanam concepções importantes. Uma delas é a de que quem não sabe ler e escrever não é cidadão. Trata-se de uma perspectiva marcadamente ideológica e que, uma vez disseminada, ajuda a manter no poder aqueles que detêm o domínio econômico e social. Tal juízo anula as “epistemologias do sul”, conforme metáfora de Santos e Meneses (2010), ao desconsiderar as vivências locais daquelas pessoas, sua cultura e suas formas de conhecer. Antes mesmo da culminância dos fatos nessa situação, os saberes de Rafaela e suas experiências já tinham sido preteridos no momento em que ela chegou à escola. Conforme a declaração de seus pais, Rafaela era a mais esperta e quem os ajudava com as compras e com a identificação do ônibus circular urbano que usavam como meio de transporte. Por isso, não entendiam por que na escola, como aluna, apresentava tantas dificuldades. E, por não entenderem, não tinham como ajudar. E tudo permanecia num ciclo sem soluções.

De todo esse movimento emerge outra concepção: a escola como detentora de saber e, por isso, do poder de inserir ou de excluir. Reconhecida como instituição legitimada para “ministrar o conhecimento”, para “levar a ele”, e diante da complacência daquelas pessoas, a escola afirmava que o problema era a menina e, no caso, os próprios pais, que não “reagem” às “dificuldades” que lhes eram despejadas sobre os ombros. Ficamos a indagar que tipo de *reação* se esperava daquele pai, sendo que era ela, e não ele, quem tinha, a princípio, a formação necessária para associar metodologias de ensino a resultados positivos de aprendizagem.

Aquelas habilidades que Rafaela podia desenvolver no dia a dia não estavam sendo consideradas, porque não tinham prestígio na escola; aliás, não eram valorizadas nem nos limites do letramento escolarizado nem socialmente. Essa anulação e o silenciamento do outro são próprios de uma escola que se exime do compromisso de avaliar para (re)pensar metodologias e, numa perspectiva freireana, para (re)pensar a sua própria existência e suas escolhas (VASCONCELOS, 2007; ESTEBAN, 2006). Ela falha, assim, naquilo que lhe compete: o ensino, a educação. Mas não reconhece isso.

Ademais, ao anular as práticas de letramentos sociais daquela família, isto é, numa perspectiva mais ampla que o reduto da escola (STREET, 2014), a instituição desconsiderou o que é bandeira nos estudos dos letramentos e, portanto, da LA: a atenção às questões antropológicas, sociais etc., que determinam as práticas de linguagem — e são também determinadas por elas — em seus contextos particulares de produção e de realização. Uma vez que as práticas de ensino da língua materna busquem se aproximar dos contextos dos alunos e envolver as interações que se rea-

lizam no dia a dia deles ou em realidades próximas, elas se tornam mais significativas. Isso porque elas ganham relevância ao atenderem a finalidades reais de interação ou ao atuarem de modo similar, já que é preciso considerar as estratégias de trabalho próprias do letramento escolar e, por isso, necessárias também.

Por fim, ainda como evidência que emerge do relato registrado, a escola confundiu capacidade com desenvolvimento de habilidades. Os registros escritos produzidos pela criança indicavam que ela ainda não tinha alcançado o nível alfabético de desenvolvimento da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o que apontava para etapas previstas no processo de apropriação dessa tecnologia até a sua completa consolidação. Longe de constituírem um “problema” (como foram definidos) ou erros, indicavam também um percurso didático-metodológico que deveria servir à professora como direcionamento para trabalhar sistematicamente alguns conhecimentos com a Rafaela e, tanto quanto possível, contando com estratégias que envolvessem a colaboração de toda a turma de estudantes. Isso considerando-se que há diferentes modos de se aprender, que não coincidem com a memorização automática de conceitos e propriedades.

Assim como Rafaela, muitas outras crianças em diferentes etapas de apropriação da escrita chegavam ao atendimento psicopedagógico com a justificativa de que tinham déficit de atenção, falta de concentração e dislexia. O caso de Rafaela, no entanto, apresentava uma gravidade maior: ela simplesmente se recusava a escrever, o que se pode atribuir ao fato de ela ter sido rechaçada por seus “erros” nas primeiras tentativas de escrita.

4.2 Conduzindo e inspirando aprendizagens

Conforme dissemos no início deste artigo, se a língua pode bloquear o acesso ao poder (GNERRE, 1978 *apud* GERALDI, 2011), ela também é capaz de abrir caminhos aos excluídos (GERALDI, 2010), especialmente quando se trata do domínio da língua escrita. Para que possa constituir-se meio de emancipação, é preciso que essa mesma língua seja empregada e trabalhada a partir de uma perspectiva inclusiva, contextualizada, investigativa e crítica.

A inclusão e a contextualização implicam buscar conhecer, explorar e valorizar as práticas de letramentos vivenciadas pelos estudantes em seus contextos mais íntimos e cotidianos. Tais práticas deverão ser a base a partir da qual os conhecimentos

se ampliarão. No caso de Rafaela, as práticas de letramentos valorizadas pela escola estavam muito distantes daquelas vivenciadas por ela e sua família. Talvez fizessem mais sentido aos seus colegas, que pertenciam a uma classe socioeconômica um pouco mais privilegiada. Devido aos valores e às atividades que essa distinção implicava, estavam acostumados a outros letramentos familiares que se aproximavam, de alguma forma, dos letramentos escolares. Nesses grupos sociais é bastante comum, por exemplo, que as crianças vivenciem, junto aos pais ou responsáveis, momentos de contação de histórias, muitas vezes com livros em mão; também, é frequente que testemunhem os adultos em práticas cotidianas de escrita, produzindo listas, bilhetes, notas e outros tantos gêneros que servem a propósitos bastante comuns da vida urbana centrada na escrita. Até mesmo atividades próprias da escola podem constituir esses espaços, devido ao empenho de outras pessoas na inserção dessas práticas junto às crianças desde tenra idade, incentivando-as, por exemplo, a escreverem o próprio nome, a distinguirem e a tomarem notas de vogais etc.

Por sua vez, Rafaela tinha pais analfabetos e estava habituada, como foi dito, a identificar as placas dos ônibus e a ler as embalagens de produtos no supermercado. Em contrapartida, não tinha o hábito de, fora da escola, abrir livros em páginas específicas, com vistas a preencher espaços vazios em frases, a encontrar respostas em textos, a fazer cópias de letras e palavras ou a desmembrar palavras e frases. Ela lia para ver o preço de produtos no mercado e contava o dinheiro que os pais carregavam para se certificar de que seria suficiente para realizar as compras da casa. Mas, para isso, realizava cálculos mentais, que não requeriam dela a estruturação em sentenças matemáticas, ou seja, não “montava as continhas”. Além de ser desafiada com essas atividades em prol do bom andamento da casa, da mobilidade e da suficiência financeira da família, no período da manhã, também tinha que ajudar a cuidar dos irmãos mais novos.

Diante dessa realidade, tão laboriosa para uma criança de não mais que oito anos de idade, a rotina dos exercícios escolares lhe era muito distante e, sendo-lhe imposta, chegava a ser medíocre. Tudo lhe era muito distante da vida real, do dia a dia, porque seguia a uma abordagem que não articulava claramente o conhecimento escolar e o cotidiano, as “coisas práticas”. Uma vez não vendo sentido nessas atividades, ela não compreende a relevância delas; não compreendendo, esconde-se para não se expor. Procura, então, um lugar mais escondido, no fundo da sala, e permanece quieta, sem exercitar sequer a oralidade naquele ambiente.

Os espaços, entretanto, não deveriam ser tão delimitados, no que diz respeito às esferas da vida pessoal e da escola. Geraldi (2011) e Antunes (2003) propõem questões fundamentais que devem sempre orientar a prática docente no ensino de língua materna: para que ensinar e por que aprender o que se ensina? Poderíamos ainda propor outros questionamentos decorrentes desse: se é para agir socialmente com mais proficiência nos diversos contextos, quais temas serviriam a esse propósito? Quais contextos importam às crianças e aos estudantes? Quais necessidades ligadas ao mundo escrito eles experienciam em seu dia a dia? Questões dessa natureza devem anteceder a própria definição dos objetos de ensino (o que ensinar), bem como os modos de se ensinar e os momentos adequados de se fazê-lo.

Já uma abordagem de ensino-aprendizagem que pense a língua na perspectiva investigativa implica, além de se buscar conhecer interesses e contextos dos aprendizes, envolvê-los num processo constante de descobertas a respeito da língua (BUIN; RAMOS; SILVA, 2021). E não partindo do “código” que permanece sagrado e inalterado nos tradicionais livros literários; mas começando pelos enunciados reais, do dia a dia das comunidades. Dessa forma, a escola caminharia muito proximamente da realização da língua ou, melhor dizendo, das “várias línguas” que compõem o Brasil, um país de diversidades. Também reconheceria que há propósitos distintos por parte de cada estudante e, considerando-os, além de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, ele também seria mais produtivo.

Em decorrência disso, a proposta é assumir uma abordagem que seja crítica, no sentido de, ao se pensarem práticas possíveis no campo da língua(gem), não se fazê-lo atribuindo valores positivos e negativos. Deve-se, ao contrário disso, pensar determinantes relacionados a questões de poder e, por conseguinte, políticas, no sentido de também os usos da língua estarem atrelados a privilégios históricos e socioeconômicos.

Diante de todas essas questões teóricas e pragmáticas, a experiência com a formação de psicopedagogas evidenciou que, em parte considerável das vezes, o caminho traçado para o atendimento é um que poderia ter ocorrido na própria escola, trilhado pelas próprias professoras, coletivamente, se houvesse espaço para as experiências. De igual modo, situações como a de Rafaela reclamam veementemente a abertura para atividades mais criativas, com elos na realidade extraescolar, ao invés de presas aos livros didáticos.

A orientação que se deu foi que, em um primeiro momento, a estagiária entrasse em contato com as práticas familiares da criança e, por meio destas, trabalhasse a leitura. Entre elas, estabeleceu-se, então, uma ponte maior de afetividade, ao dialogarem sobre as “coisas da vida”. Diante do contexto particular de Rafaela, as estratégias de abordagem partiram dos rótulos dos produtos, de modo a orientar olhares e compreensões; por exemplo, as datas de validade e as implicações decorrentes para a aquisição e o consumo. Também “brincavam” de fazer compras algumas vezes e passeavam pelo supermercado; noutras vezes, faziam compras “de verdade” — a estagiária costumava comprar algumas guloseimas para a Rafaela. Tais estratégias agregaram sentido para as práticas de leitura e, no final do semestre corrente à época, a menina estava lendo textos diversos.

Concomitantemente, a estagiária participou de algumas aulas na escola. De imediato, percebeu que a prática de contar histórias — tão valorizada em discussões no contexto da Especialização — era inexistente na rotina das aulas de alfabetização. Os exercícios de completar frases, de cópias, de ortografia e treino ortográfico ocupavam as aulas, dando a elas uma roupagem técnica, de treino e memorização. Diante dessa evidência, em paralelo, foi realizado um trabalho de conscientização da professora sobre a importância das narrativas para a Rafaela, dado o seu contexto de vida, e também o quanto seriam relevantes para os outros alunos. Como a escola tinha uma parceria com a Faculdade promotora da Especialização e interesse na continuidade do programa de atendimentos psicopedagógicos, foi tranquilo para a professora aceitar o conselho. Assim, algumas leituras de contos clássicos infantis foram inseridas na dinâmica de ensino, sendo realizadas uma vez por semana na própria sala de aula. Foi solicitado também que Rafaela, que sentava no lugar mais distante da lousa e da professora, fosse colocada mais à frente da sala, na tentativa de que se dispersasse menos ao longo das aulas.

Somente no segundo semestre, depois que Rafaela já estava lendo e escrevendo palavras e frases com significados, a estagiária iniciou o trabalho com exercícios tipicamente escolares, tais como responder a questionários de textos curtos, completar a sílaba faltante, completar frases etc. Ressaltamos a importância também dessas atividades, o que já destacamos anteriormente. Como afirma Magda Soares (2013), é “tudo junto”; não pode ser só alfabetização e as atividades pertinentes à apropriação do sistema de escrita. Paralelamente e, sempre que possível, concomitantemente (FREITAS, 2019), é preciso (cor)relacionar o conhecimento da língua escrita a seus usos, aos propósitos a que ela serve, à sua materialização nos incontáveis gêneros

textuais. O ensino restritivo focalizado na apreensão da escrita dificilmente culminará na ampliação das competências leitora e escritora (de produção textual); tampouco na formação crítica e cidadã. De igual modo, o mero contato com textos por meio das práticas de leitura não oportunizará a aprendizagem de conhecimentos linguísticos que precisam ser sistematicamente trabalhados.

Foi preciso, durante vários meses anteriores, tentar controlar a ansiedade da professora e de outros envolvidos para que confiassem na metodologia. Foi necessário empenhar esforços no sentido de levar a equipe escolar a compreender que era justamente o fato de a estagiária não repetir as mesmas atividades da escola, naquela etapa, o que levaria a aluna a ser alfabetizada. Só depois de muita contação de histórias, de muitas idas ao supermercado, muitas leituras de “coisas da vida” e, sobretudo, um exercício de autoconfiança, antes inexistente, é que a estudante conseguiu “entrar no jogo da escola” e se apropriar aos poucos das atividades valorizadas naquele ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situações como a relatada e investigada neste artigo sinalizam as contribuições da LA para a formação do pedagogo e psicopedagogo licenciado em Pedagogia. A necessidade desse diálogo emerge a partir da própria ampliação dos usos sociais da escrita, para os quais não basta um indivíduo que saiba ler e escrever ou que realize a língua apenas em conformidade com os formatos requeridos pelo letramento escolarizado.

Ao tratarmos o tema sob esse viés, não desconsideramos que existam, de fato, questões cognitivas e psicológicas que entram a aprendizagem. Mas é por isso que a escola, antes de taxar, deve diagnosticar com seriedade e, num processo de autoavaliação, repensar primeiro as metodologias e estratégias de ensino a que se dedica, bem como a que interesses essas escolhas atendem. Esse diagnóstico é que apontará para soluções que deverão ser propostas e consideradas, inicialmente, pela equipe escolar e, se necessário for, para além dela.

Fato é que o caso da Rafaela apontou que há intervenções possíveis e indicadas a partir de outras abordagens das quais se ocupam os estudos aplicados da

linguagem. A abordagem técnica da língua, focalizada estritamente no trabalho com unidades menores de análise, não ajuda a formar o leitor e produtor proficientes que as interações sociais mais amplas exigem. Além disso, contribui para tornar o processo de ensino-aprendizagem árduo e desinteressante a muitos estudantes, ao não se associar com vivências e necessidades reais de interação. As palavras, sem vigor, inertes, dissociadas de eventos significativos e desmembradas em suas partes constitutivas nos exercícios escolares, fora desse contexto, realizam-se, ganham sentidos e se combinam numa infinidade de expressões e sentimentos. Elas o fazem tanto pela escrita como pela oralidade, que hoje, aliás, se somam a outras tantas linguagens. Além disso, são os contextos situados de produção e realização dos textos que exigirão ou acolherão determinadas construções linguísticas e não outras.

Nessa perspectiva, os campos de conhecimentos que trouxemos a esta discussão contribuem no sentido de permitirem práticas de ensino mais acolhedoras, contextualizadas e, por isso, significativas, baseadas em conhecimentos teórico-metodológicos bem sedimentados, dos quais se ocupam estudos informados pela LA, tão importantes para os currículos de Pedagogia e de Psicopedagogia. Tudo isso a partir da concepção esclarecedora de que não existe o iletrado ou o leigo absoluto — de que nos lembra Geraldini (2010), inspirado em Illich (1995). Há, sim, diferentes epistemologias que devem ser compreendidas, porque, mesmo aquele não lê e não escreve é atingido pela escrita. Diante desse impacto, ou passa a escrever uma escrita não autorizada, como mostra Signorini (2001), ou, por desejar e/ou lutar, buscará se apropriar de uma escrita padrão idealizada.

Diante da atual situação da educação brasileira, marcada por ineficiências, retrocessos e contradições (FREITAS, 2019; FREITAS, 2021; SILVA, W., 2019), conforme posto no início do texto, mais urgente se faz uma atenção para o currículo dos cursos de formação de professores das séries iniciais, na graduação, e de psicopedagogos, na graduação ou pós-graduação. Principalmente neste último caso, o grupo de estudantes, formado por uma maioria de professoras alfabetizadoras, sinaliza a busca por uma maior articulação entre teorias e os problemas práticos da sala de aula que se associam com os ambientes familiares e para além deles. Nesse sentido, faz-se urgente que os cursos de formação em psicopedagogia sejam regulamentados, que se ampliem como lugares para discussões produtivas e transdisciplinares, acolhendo um corpo docente de pesquisadores diversos, incluindo linguistas aplicados, de modo a propor um currículo mais significativo para a complexidade que envolve o ensi-

no-aprendizagem e os sujeitos. Afinal, os psicopedagogos têm potencial para atuar e contribuir significativamente tanto com a educação escolar das próprias crianças, como também com a formação continuada de professoras e professores em serviço no Ensino Fundamental I, além de poderem dialogar com profissionais de outras áreas, em grupos de trabalho e/ou estudo.

Vale lembrar que Rafaela representa tantas outras crianças desse Brasil afora, que se calam e se recusam a ousar. Pedagogos e psicopedagogos podem inspirá-las e desafiá-las a se expressarem, ainda que seja em atitude de rebeldia contra um sistema excludente, cujas ações acabam contribuindo, muitas vezes, para mantê-las caladas e quietas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: Por um ensino de língua sem pedras no caminho*: São Paulo. Parábola, 2007.

ANTUNES, I. *Aula de Português: Encontro & interação*: São Paulo. Parábola 2003.

BATISTA-SANTOS, D. O.; SANTOS, D. F. dos. O ensino de língua portuguesa na perspectiva do professor: que gramática devemos ensinar? *Eutomia*, Recife, v. 23, n. 1, p. 45-68, jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 334/2019. [Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores.] Aprovado em 8 de maio de 2019. Aguardando homologação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 1/2018. [Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências]. *Diário Oficial da União*: Brasília, 06 de abril de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. [Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura]. *Diário Oficial da União*: Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara nº 31 de 2010. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia. *Diário do Senado Federal*: Brasília, 2010. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4378260&ts=1644599638017&disposition=inline>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BUIN, E. Coerência textual na escola e práticas de letramento. *Raído*. Dourados, MS, v.9, n.18, jan./jun., 2015, p.85-112.

BUIN, E. Mixagem de práticas de escrita na escola. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2022. p. 141-170.

BUIN, E.; RAMOS, N.; SILVA, W. *Escrita na Alfabetização*. Teresina: EdUESPI, 2021.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.135-166.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, M. de O. Determinantes político-pedagógicos em um programa oficial de formação docente para a alfabetização. *Educação e Políticas em Debate*. Uberlândia, v. 10, p. 575-594, 2021.

FREITAS, M. de O. *Enfrentamentos político-pedagógicos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): desafios de alfabetizar letrando*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

FREITAS, Mirella de Oliveira. Formação para pesquisa nos cursos de Licenciatura em Letras: pela transformação do ensino básico. *Raído*, Dourados, MS, v. 12, n. 30, p. 21-32, jul./dez. 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/9380/4947>>. Acesso em: 23 mar.2022.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society* 11, 1982, p.49-76.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 15-61.

MAGDA Soares – Alfabetização e Letramento. Vídeo enviado ao YouTube por

Escola Cidadã, Alvorada – RS, 1 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-YP-7I6oAZM>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANI, M. C. (org.). *Linguística Aplicada: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

MOREIRA, J. R.; JESUS, M. S. P.; JESUS, J. S. de. A formação dos professores no curso de Pedagogia: especialização ou generalização? *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 3-33, jul./set., 2019.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PERES, M. R. Perfil do aluno de psicopedagogia. *Educação*. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 229-240, jan./abr. 2014.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez: 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, C. R. Linguística Aplicada à formação de pedagogos(as): desafios para a Prática formativa estagial. SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS E LINGUAGENS DA UFMS/CPAQ, 3.; SEMINÁRIO DA SOCIEDADE DOS LEITORES VIVOS, 4., 2021, Aquidauana. *Anais...* Aquidauana: UFMS, 2021. p. 269-284.

SILVA, W. R. Conveniência da Ciência na Política Brasileira de Alfabetização. *Revista X*, Curitiba, v. 15, p. 60-66, 2020.

SILVA, W. R. Polêmica da Alfabetização no Brasil de Paulo Freire. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, p. 219-240, 2019.

SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais colaborativas. *Revista Brasileira de Educação*, 2022. (no prelo)

SOARES, L. G. Spot para radioblog: uma proposta de multiletramentos em sala de aula. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

STREET, Brian V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, Humanitas/FFLCH/USP, n. 8, p. 465-488, 2006. (Tradução de Cross cultural perspectives on literacy, 1994.)

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática, 2002.

VASCONCELOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad - Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 2007.