

LEITURA E ESCRITA EM ESPAÇO EDUCACIONAL NÃO ESCOLAR: Relato de Experiência em uma Organização da Sociedade Civil de Fortaleza-CE

Gabriel da Silva Lopes¹

Natielly de Almeida Santiago²

*Eixo temático : 9. Alfabetização e as condições materiais e pessoais de ensinar em
contextos diversos;*

Resumo: Esse trabalho é resultado de um relato de experiência cujo objetivo foi identificar as práticas pedagógicas alusivas à alfabetização e letramento em um ambiente educacional não escolar, apontando a importância dessas práticas para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Como aporte teórico, Zabala (2014), Morais (2012) e Freire (1989, 1987) foram basilares para fomentar as trocas teóricas aqui elucidadas. Por fim, as técnicas para apresentação dos dados utilizados foram a análise do diário de bordo do educador responsável pelo projeto, bem como dos planos de aula por ele elaborados. Pode-se inferir o quanto espaços educacionais não escolares são importantes instrumentos potencializadores das habilidades humanas e científicas, com ênfase à alfabetização e letramento, desenvolvidas pelas crianças e adolescentes inseridos nesses ambientes.

Palavras-chaves: OSC; Práticas Pedagógicas; Alfabetização.

Introdução

Os espaços que promovem ações educacionais referente a aprendizagem da língua escrita e seu uso social, ou seja, que trabalham a alfabetização e o letramento, são diversos, pois pertencemos a uma sociedade grafocêntrica que tem a língua escrita como um dos principais meios de comunicação.

Nesse sentido, o presente artigo relata as práticas pedagógicas alusivas à alfabetização e letramento em um ambiente educacional não escolar, apontando a importância dessas práticas para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade.

¹Graduando em Pedagogia pela UECE. Educador Social de uma OSC em Fortaleza. Contato: biel.lopes@aluno.uece.br

²Graduanda em Pedagogia pela UFC. Educadora Social de uma OSC em Fortaleza. Contato: natiellysantiago@alu.ufc.br

O ambiente educacional não escolar em questão é uma Organização da Sociedade Civil (OSC), a qual, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), configura-se como “entidade nascida da livre organização e da participação social da população que desenvolvem ações de interesse público sem visarem ao lucro.” (BRASIL, 2021) Esses espaços, antes denominados majoritariamente como Organizações não Governamentais (ONG's), possuem um importante papel no desenvolvimento das atividades sociais básicas, principalmente por seu alcance em regiões mais afastadas e vulneráveis.

Embora seja dever das autoridades governamentais, é recorrente a ausência do Estado em inúmeros setores e ambientes da sociedade, fazendo com que muitas pessoas fiquem em situação de vulnerabilidade social. Esse cenário possibilita o surgimento de iniciativas que contemplam diferentes áreas e serviços.

Assim, como mencionado anteriormente, o ambiente educacional não escolar em questão nesse artigo refere-se a uma OSC localizada na cidade de Fortaleza, Ceará, que atua em duas comunidades periféricas. Seu público alvo são crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, os quais participam de atividades que englobam as áreas de esporte, educação e cultura desenvolvidas no contraturno escolar.

Para análise dos dados coletados, foram utilizados autores como Zabala (2014), Moraes (2012) e Freire (1989, 1987), os quais versam sobre a participação social e compreensões e práticas educativas.

Em vista de alcançar os objetivos propostos neste relato de experiência, cuja abordagem de pesquisa se configura como qualitativa, foram observadas as práticas pedagógicas desenvolvidas em um projeto ligado à alfabetização, à leitura e à escrita. Essas práticas foram realizadas entre os meses de fevereiro à junho de 2021, sendo que, durante aproximadamente um mês e meio, entre março e abril do mesmo ano, as ações aconteceram de maneira retoma devido ao *lockdown* decretado na cidade de Fortaleza como medida protetiva contra a disseminação do vírus COVID-19.

É válido ressaltar que devido à principal proposta deste relato, as atividades promovidas remotamente não entraram para a discussão presente, pois visamos anunciar e refletir sobre as práticas que ocorreram de maneira presencial, justamente, porque neste período as escolas de todo o estado estavam em modalidade de ensino remoto, sendo as atividades promovidas na OSC as únicas em que os educandos, de fato, puderam vivenciar por quase quatro meses em 2021.

Por fim, as técnicas para apresentação dos dados utilizados foram a análise do diário

de bordo do educador responsável pelo projeto Keli³, bem como dos planos de aula por ele elaborados. É importante salientar que este referido diário de bordo contém os registros feitos em consonância às atividades planejadas e executadas para acompanhamento de suas práticas e das suas percepções sobre os educandos.

2 Fundamentação teórica

Na OSC observada, as atividades que promovem práticas de alfabetização e letramento ocorrem em dois projetos divididos em “grupos/classes” (ZABALA, 2014) de acordo com a faixa etária. É válido ressaltar que esses “grupos/classes” não são separados por séries escolares, tornando-os ainda mais heterogêneos. Por um lado, é um ponto positivo para o processo de ensino-aprendizagem. Neles,

condições não se dão da mesma maneira nos grupos homogêneos. Por exemplo, a aprendizagem entre iguais, o contraste entre modelos diferentes de pensar e atuar e o surgimento de conflitos cognitivos, a possibilidade de receber ajuda de colegas que sabem mais, etc. Todos estes fatores nos levam a considerar a conveniência de que os grupos/classe fixos tenham que ser heterogêneos. (ZABALA, 2014, p.155)

Iniciativas que buscam fugir da homogeneização padrão das classes educacionais são importantes, tendo em vista que a história dos processos educativos sistematizados mostram que esse processo é, na verdade, bastante falho e seletivo. Por muito tempo, educandos de diferentes grupos sociais eram instruídos à ofícios práticos, sendo só àqueles de famílias mais abastadas que eram reservados o direito de ler e escrever, bem como adquirir conhecimentos das mais diversas áreas. (ZABALA, 2014)

Desse modo, crianças de 5 a 6 anos de idade participam das atividades do projeto Sarah⁴, enquanto os demais educandos (7 a 17 anos) são direcionados para o projeto (oficina) Keli. As atividades aqui analisadas correspondem ao segundo projeto, pois, apesar da idade, muitos ainda estão no processo de aprender a ler e escrever.

Assim, o projeto Keli tem como principal problemática as “dificuldades do processo de desenvolvimento na aprendizagem da leitura, escrita e interpretação dos educandos devido às dificuldades, problemas sociais e ambientais de onde vivem”, tendo como principal objetivo “desenvolver nas crianças a percepção de que a leitura e a escrita são uma necessidade para que possam interpretar de forma mais crítica o meio que fazem parte e a partir dessa percepção enxergarem a possibilidade de mudar a realidade em que vivem”.

³ O nome do projeto original foi substituído para manter o sigilo referente à identificação da OSC. O nome substitutivo é uma homenagem à Keli Adriane Aniecevski, de 30 anos, professora assassinada em um ataque à creche no dia 4 de maio de 2021, na cidade de Saudades, Santa Catarina.

⁴ O nome do projeto original foi substituído para manter o sigilo referente à identificação da OSC. O nome substitutivo é uma homenagem à Sarah Luiza Mahle Sehn, de 1 ano e 7 meses, assassinada em um ataque à creche no dia 4 de maio de 2021, na cidade de Saudades, Santa Catarina.

(PROJETO KELI, 2021,p.5)

Em 2021, por decorrência da pandemia, muitas instituições de ensino regular permaneceram fechadas para realização de aulas presenciais, tendo como única opção o ensino remoto. Apesar do uso da tecnologia visando diminuir os impactos na educação das crianças e adolescentes, ficou perceptível uma grande lacuna no desenvolvimento integral e educacional desse público, principalmente quando tratamos da alfabetização e letramento.

Diante dessas lacunas, dentre outros impasses encontrados no processo de ensino e aprendizagem, é possível se perguntar: em meio a tantas dificuldades, qual a razão de ensinar? Para Zabala (2014, p.28), "às finalidades, os propósitos, os objetivos gerais ou as intenções educacionais, ou como se queira chamar, constituem o ponto de partida primordial que determina, justifica e dá sentido à intervenção pedagógica."

Diante disso, pode-se inferir que para um ensino significativo é muito importante entender e deixar evidente os objetivos, pois estes darão sentido às ações. Esse sentido, por consequência, também respaldará as necessidades e nuances da aprendizagem daqueles a quem as práticas educativas se destinam.

3 Exclusão Digital e Práticas Pedagógicas: principais pontos de reflexão

Partindo do que foi exposto no tópico anterior, ao refletir é possível identificar muitos aspectos que explicam as lacunas na formação educacional. Dentre elas, no que se refere ao público alvo da OSC, podemos citar o ambiente de grande violência em que vivem e a exclusão em relação ao acesso à *internet* e outros instrumentos, pois muitas famílias não dispõem ou possuem apenas um aparelho (celular, computador) para todos da residência: "[...] a exclusão socioeconômica desencadeia a exclusão digital ao mesmo tempo em que a exclusão digital aprofunda a exclusão socioeconômica". (SILVA FILHO, 2003, p.2 *apud* ABREU e DANTAS, 2021, p.57)

Além desse fator, outro ponto que reforça a lacuna educacional ampliada na pandemia foi a ausência de uma mediação pedagógica. Nesse sentido, as atividades da OSC eram o único espaço efetivo em que as crianças e adolescentes possuíam uma intervenção de práticas de leitura e escrita sistematizadas. Isso porque a grande maioria⁵ deles estão matriculados em escolas públicas, as quais, em geral, não disponibilizam aulas onlines síncronas, justamente devido à precariedade do acesso digital.

Adentrando o universo da OSC, o documento norteador do projeto Keli aponta

⁵ Não foi possível acessar dados quantitativos oficiais referentes a isso. Todavia, devido a conjuntura social da OSC fica possível esta afirmação.

quatro objetivos, que são:

Identificar as principais dificuldades de leitura e escrita dos educandos; Proporcionar atividades que despertem nas crianças e adolescentes o interesse pela leitura e escrita; Promover o desenvolvimento da escrita, criatividade, interpretação e criticidade do educando; e Promover o hábito de leitura e escrita, o desenvolvimento do vocabulário e comunicação. (PROJETO KELI, 2021, p.6)

De antemão, é importante ressaltar que para um bom desenvolvimento das atividades é necessário um planejamento lúcido e bem fundamentado, pois ele “é uma possibilidade de antever uma ação a ser executada (sic), todavia, permite flexibilidade e (re)organização, se assim for necessário.” (ABREU e DANTAS, 2021, p.51). Na OSC, a cada mês aborda-se um eixo temático para que possa servir de embasamento na realização das atividades de todos os projetos da instituição.

A partir da observação dos registros do educador, foi possível destacar quatro práticas pedagógicas que propuseram englobar os objetivos do projeto de forma evidente e concreta. As atividades foram nomeadas como “Soletrando”, “Glossário”, “Diversidade e Famílias” e “Literatura de Cordel”. Elas foram trabalhadas nos meses de janeiro, maio e junho.

O “soletrando” foi uma atividade desenvolvida como forma de sondagem logo no início do projeto. Assim, os educandos foram dispostos em cadeiras formando uma “meia lua” na sala, enquanto o educador conduzia a atividade os instigando a ler e escrever no quadro branco uma palavra solicitada.

Essas palavras foram escolhidas previamente dentre o vocabulário dos próprios educandos, pois “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.” (FREIRE, 1986, P.18) Com a atividade foi possível identificar um grande número de crianças entre 7 e 8 anos que não são alfabetizadas.

Em maio, “As famílias e suas Diversidades” teve como objetivo trabalhar a leitura e escrita a partir da compreensão sobre o significado de família e respeito à diversidade. Para isso, divididos em grupos menores, os educandos puderam discutir e depois compartilhar com os demais colegas suas reflexões sobre a diversidade relacionada à etnia, cultura e orientação sexual existente em muitos grupos familiares. Depois, produziram cartazes contendo imagens com legendas e um texto construído em coletivo sobre a importância do respeito a essa diversidade.

A partir dessa prática foi possível observar que muitos educandos com faixa etária entre 9 a 17 anos estão com *déficits* em interpretação de texto e escrita, apresentando ainda grande resistência à leitura. Ela pode ser atribuída, neste momento pandêmico, à sobrecarga com tarefas escolares, justificativa levantada pelos próprios educandos para não participarem nas atividades na OSC.

Essa perspectiva compreende a leitura como um processo apenas mecânico. Mas “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.” (FREIRE, 1987, p.13)

Por conseguinte, a terceira atividade foi o “glossário familiar”, a qual tratava sobre os membros da família com o objetivo de refletir sobre a relação de parentesco e ampliar suas concepções sobre “modelo” de família. Após a análise de imagens de agrupamentos familiares, foi construído um quadro comparativo na lousa e realizada a leitura de um texto. Após essa discussão, criaram um glossário familiar com a participação de todos.

Ficou visível novamente que algumas crianças e adolescentes não sabiam ler nem escrever. Todavia, é interessante destacar que a maioria deles foram os que mais quiseram participar da atividade. Para Moraes (2021, p.119), à luz de Girão e Brandão (2010), “a criança ainda não alfabetizada, ao participar de situações em que o professor ou um colega mais experiente lê textos que ela não consegue ler sozinha, pode avançar no aprendizado de todos os conhecimentos listados há pouco.” O acolhimento e mediação do educador é essencial nesse momento para potencializar esse interesse demonstrado pelos educandos.

A última atividade teve como eixo temático “Cultura Nordestina”. O foco da ação foi refletir sobre as raízes da cultura nordestina através da arte e literatura. Em sala, foi feita uma explanação sobre esta modalidade literária, como se originou e quais são as principais características de sua estrutura.

No momento seguinte foi trabalhado as escolhas de elementos para a construção do cordel coletivo com uma dinâmica em roda. Após as escolhas do tema, local e personagem, iniciou-se a criação na qual os educandos tiveram total participação. Observando a priori, é possível apontar que os instrumentos utilizados foram bastantes simples. No entanto, seja qual for a natureza do recurso utilizado, é dever do educador potencializar esses instrumentos de forma significativa à atividade. (ZABALA, 2014)

Diante do exposto, vimos que muitas crianças e adolescentes apresentavam dificuldades em aspectos relacionados à leitura e escrita. Mesmo assim, a grande maioria apresentou interesse e empolgação em participar das atividades. Em contrapartida, educandos alfabetizados, frequentemente, demonstravam resistência em algumas delas. Sobre a prática de escrita com crianças ainda que demonstram hipótese de escrita iniciais, é possível afirmar que

também quando participa de situações de produção coletiva de texto nas quais o professor funciona como escriba daquilo que os alfabetizando ditam, ou de situações em que pode escrever textos, mesmo que ainda sem escrita convencional a criança avança em seus conhecimentos. (GIRÃO e BRANDÃO, 2010 apud MORAIS, 2012, p.119)

Nesse mesmo prisma, vemos o quanto é fundamental o incentivo a essas práticas, tanto àqueles que estão em processo de alfabetização quanto àqueles que já leem e escrevem. Em consonância a essa perspectiva, Freire (1989, p.19) aponta que

o problema que se coloca não é o da leitura da palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.

Essa fala do Patrono da Educação Brasileira ilustra um dos êxitos esperados pelas atividades analisadas: oportunizar a leitura da palavra em sua forma gráfica e a do mundo em sua perspectiva global. Práticas pontuais de leitura e escrita como as destacadas mostram que, mesmo não tendo a finalidade de constituírem uma biblioteca como a citada por Freire (1989), o exercício da leitura de maneira coletiva fortalece tanto os vínculos sociais entre os educandos quanto permite que eles se sintam protagonistas de seus atos, dando significado às suas trajetórias de vida.

5 Considerações Finais

A partir do evidenciado, as lacunas pré-existentes na conjuntura de muitas escolas públicas, bem como o cenário da pandemia causada pelo vírus COVID-19 e a exclusão digital evidenciada por ela, intensificaram as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desse público.

Nesse sentido, também pode-se inferir o quanto espaços educacionais não escolares são importantes instrumentos potencializadores das habilidades humanas e científicas desenvolvidas pelas crianças e adolescentes inseridas nesses contextos. As escolas e OSC configuram-se como ambientes que devem visar para além da aquisição de conhecimentos. Por isso, assim como observado, os profissionais da educação devem também visualizar essa perspectiva no planejamento de suas práticas para que elas sejam significativas aos seus educandos.

A partir da metodologia empregada foi perceptível a aceitação das atividades pelos educandos, sendo notada mais resistência, às vezes, dos que já são alfabetizados em relação àqueles que não sabem ler e escrever. A interação com os colegas para o bom desenvolvimento da atividade mostrou, ainda, o quanto é significativo o papel apenas de mediador do educador, e não de depositário de conhecimentos.

Por fim, é importante perceber que práticas pedagógicas significativas devem se somar ao processo de alfabetização e letramento. Refletir sobre si e o mundo ao seu redor durante essas práticas também é fundamental, pois essa é uma importante ação contribuinte

para a formação de seres humanos livres.

Referências

ABREU, Henriqueta; DANTAS, Jeane. A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NO ENSINO REMOTO: NOVAS PRÁTICAS E VELHAS ESTRUTURAS EDUCACIONAIS. In: BARBOSA, Maria José; NOGUEIRA, Aurinete; MESQUITA, Elizangela. (org) **O olhar das professoras para o ensino durante o isolamento social**. São Paulo: Alexa Cultural, 2021 (p. 43 a 65)

BRASIL. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. (ed.). **Mapa das Organizações da Sociedade Civil**. 2021. Disponível em: <https://mapaossc.ipea.gov.br/ajuda.html>. Acesso em: 26 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** : como ensinar [recurso eletrônico] /; tradução: Ernani F. da F. Rosa ; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre : Penso, 2014.