

POTENCIALIDADES DE ALFABETIZAÇÃO E (MULTI)LETRAMENTOS: PROPOSIÇÕES E PERSPECTIVAS

POTENCIALIDADES DE LA ALFABETIZACIÓN Y LAS (MULTI)ALFABETIZACIONES:
PROPUESTAS Y PERSPECTIVAS

POTENTIALITIES OF LITERACY AND (MULTI)LITERACIES: PROPOSITIONS AND
PERSPECTIVES

Vanessa Suzani da Silva Bandeira*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Cátia de Azevedo Fronza**

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Simone Weide Luiz***

Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Instituto Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO: Crianças em fase de alfabetização estão em processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita. Essa aprendizagem deve fazer sentido para a criança e estar inserida em suas práticas sociais. Com foco nesse processo, este artigo busca refletir sobre proposta de atividade elaborada por professoras de 1º ano sobre o tema “meio ambiente”, fundamentada em estudo sobre (multi)letramentos realizados durante formação continuada. Tal reflexão se faz a partir de discussões sobre alfabetização (SOARES, 2021), (multi)letramentos (ROJO; MOURA, 2019), níveis de dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) e de mediação (VYGOTSKY, 2008), Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (HAAG, 2015) e Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Tais pressupostos permitiram identificar, na proposta pedagógica em foco, pistas do que pode levar à (des)potencialização do desenvolvimento dos alunos-alvo, além de se desvelar o papel docente como mediador para contextualizar o tema, questionar, explorar e motivar a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. (Multi)letramentos. Zona de Potencialização de Desenvolvimento.

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: vanessabandeirabem@gmail.com.

** Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). E-mail: catiaaf@unisinos.br.

*** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); servidora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: simoneuliz@hotmail.com.

RESÚMEN: Los niños en la fase de alfabetización están en proceso de aprender formalmente a leer y escribir. Este aprendizaje debe tener sentido para el niño e insertarse en sus prácticas sociales. Centrándose en este proceso, este artículo pretende reflexionar sobre la propuesta de actividad desarrollada por los profesores de 1º de primaria sobre el tema “entorno”, a partir del estudio sobre las (multi)alfabetizaciones realizado durante la formación continua. Dicha reflexión se realiza a partir de las discusiones sobre alfabetización (SOARES, 2021), (multi)alfabetizaciones (ROJO; MOURA, 2019), niveles de dimensión axiológica (VOLOCHINOV, 2017) y mediación (VYGOTSKY, 2008), Zona de Depotencialización del Desarrollo (HAAG, 2015) y Zona de Desarrollo Potencial (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Tales premisas permitieron identificar, en la propuesta pedagógica en foco, pistas de lo que puede llevar a la (des)potencialización del desarrollo de los alumnos destinatarios, además de develar el papel del profesor como mediador para contextualizar el tema, cuestionar, explorar y motivar el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. (Multi)alfabetización. Zona de desarrollo potencial.

ABSTRACT: Children in initial reading instruction phase are in the process of formally learning to read and write. This learning must make sense to the child and be inserted in their social practices. Focusing on this process, this article aims at reflecting on a proposed activity developed by 1st grade teachers on the theme “environment”, based on a study about (multi)literacies carried out during continuing education. Such reflection is based on discussions about literacy (SOARES, 2021), (multi)literacies (ROJO; MOURA, 2019), levels of axiological dimension (VOLOCHINOV, 2017) and mediation (VYGOTSKY, 2008), Zone of Depotentialization of Development (HAAG, 2015) and Zone of Potentialization of Development (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Such assumptions allowed us to identify, in the pedagogical proposal in focus, clues of what can lead to the (de)potentialization of the target students' development, besides unveiling the teacher's role as a mediator to contextualize the theme, question, explore and motivate learning.

KEYWORDS: Initial reading instruction. (Multi)literacies. Zone of potential development.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem verbal, considerada como prática social utilizada entre os sujeitos, de acordo com Mohr (2006), é interativa, tem sentido dentro de um contexto, possui uma organização interna e cognitiva. As crianças em fase de alfabetização estão em processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita. Para que essas habilidades sejam efetivamente desenvolvidas, elas devem ir além nessa aprendizagem, não só lendo e escrevendo com qualidade, mas também sendo capazes de refletir e pensar criticamente sobre o que leem e escrevem.

Cada indivíduo é visto dentro de um grupo social, e, por isso, as práticas que fazem parte de seu cotidiano devem ser consideradas. Nessa perspectiva, trazemos para nosso foco o que se conhece por “letramento”. Soares (2018) afirma que o letramento é associado à alfabetização, a qual se volta à aprendizagem inicial da língua escrita, não se referindo apenas à aprendizagem da tecnologia da escrita. O letramento, segundo a autora, é mais abrangente, pois introduz a criança às práticas sociais da língua, que seguem com ela ao longo de sua vida.

Outro conceito que embasa este artigo é o de “multiletramentos”. Segundo Rojo e Moura (2019), a partir da década de 90, os letramentos começam a sofrer grandes modificações, pois não bastam mais os letramentos da letra. As autoras salientam que o acesso ao mundo digital modificou a forma dos textos. Os “multiletramentos”, para Rojo e Moura (2019), foram pensados a partir da percepção da mudança acelerada que vem ocorrendo no mundo em virtude da globalização, representada pelo grande aumento do uso das mídias, pela diversidade étnica e social das pessoas em trânsito e pela multiculturalidade.

Com base nesses pressupostos, este texto também parte de visões teóricas que consideram as premissas da ZPD (Zona de Potencialização do Desenvolvimento) (BANDEIRA, 2020) em categorias como leitura e escrita, escrita compartilhada e autônoma e oralidade, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). A ZPD também é abordada no que diz respeito aos níveis da dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) e de mediação (VYGOTSKY, 2008), conforme Bandeira (2020). Além dessa abordagem, com base no que trazem Rojo e Moura (2019), são considerados aspectos de multiculturalidade e

multimodalidade na perspectiva dos multiletramentos. Em adição a esses pressupostos, nas reflexões sobre ciclo de alfabetização e seleção do material, realizadas pelas docentes, cuja proposta é foco de análise, são ponderados preceitos de Soares (2021), dentre outros.

Este artigo volta seu olhar para a apropriação da linguagem escrita, seu ensino e amplitude, valorizando a interação, as práticas sociais e as potencialidades dos sujeitos. Sob este foco, busca-se, no âmbito deste texto, analisar proposta que resulta de ação de formação de professores alfabetizadores realizada em um município do interior do Rio Grande do Sul, em 2020, que deu origem à tese de Luiz (2022). O objetivo dessa pesquisa consistiu em conhecer e refletir sobre percepções e concepções dos professores quanto à apropriação da leitura e da escrita por alunos de 1º ano de rede pública municipal, por meio de ação de formação coconstruída entre universidade e rede escolar. O percurso dessa formação esteve direcionado às habilidades de leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização. Foram promovidas conversas com docentes, estimulando seu engajamento, a fim de verificar como os professores compreendiam o letramento e como vinham trabalhando com os seus alunos as habilidades de ler e escrever.

Durante as proposições da ação de formação, solicitou-se que os professores escrevessem suas opiniões sobre letramento e enviassem propostas de atividades que trabalhassem com o letramento dos alunos. Das propostas enviadas, uma será explorada neste artigo, que trata do tema “meio ambiente” e possibilita uma nova frente de análise, conforme os preceitos da Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), proposta por Bandeira (2020), que contemplou como a linguagem, o ensino e a deficiência intelectual são evidenciados na fala de professoras atuantes em sala de recurso multifuncional, buscando a aprendizagem dos alunos atendidos no local. A autora apresenta o conceito de ZPD a partir do que verificou em contexto de sala de recurso multifuncional, um espaço dentro da escola para apoiar a inclusão do público da educação especial. Ao final da discussão de seus dados, Bandeira (2020) reitera que todos temos diferentes formas de aprender, diferentes potencialidades, diferentes tempos para aprendizagem etc. Sob essa perspectiva, a ZPD pode ser estabelecida por todo mediador em uma situação de ensino-aprendizagem, por meio de ações e escolhas, indo em direção inversa a aspectos que possam excluir quem não está atingindo os objetivos pretendidos.

É necessário dizer ainda que a análise da proposta em destaque é feita na sequência estabelecida pelas docentes, considerando assuntos e pressupostos teóricos supracitados. O alvo desta reflexão incide sobre as atividades, buscando destacar a relevância de potencializar a ação do aluno a partir das fases de planejamento/desenvolvimento de atividades em destaque.

Para o alcance do objetivo proposto no âmbito deste artigo, na sequência do texto, consta a fundamentação teórica voltada para a relevância do uso da linguagem em práticas de (multi)letramentos e alfabetização. Além disso, confere-se importância da linguagem como meio para interação e da ZPD, abrangendo as ações do mediador no processo de aprendizagem. Também é tratada, nesse mesmo item, a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, focalizando a alfabetização e o letramento. A seguir, em “Aspectos Metodológicos”, descreve-se como os dados da pesquisa foram gerados no contexto da ação de formação continuada realizada. Em seguida, é apresentada a proposta de atividade sobre a qual o artigo se debruça (LUIZ, 2022), posteriormente analisada e discutida de acordo com conceitos que amparam este artigo. No fechamento do texto, fazem-se os destaques quanto ao objetivo pretendido e constatações possibilitadas ao longo desta reflexão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A leitura e a escrita, considerando a fase inicial de escolarização, se desenvolvem por meio da interação entre as crianças e as pessoas que fazem parte do seu contexto, como familiares, professores e amigos, sujeitos mais ou menos experientes do que elas. Partindo deste fato, abordamos, nesta seção, elementos relacionados à apropriação da leitura e da escrita, englobando não só a mediação do docente, mas também a tomada de consciência por parte do professor em relação ao que é realizado por ele. Além disso, são consideradas práticas de multiletramentos nas quais o sujeito é parte integrante de uma sociedade, a qual se utiliza da linguagem por meio de diferentes signos.

Por isso, os fundamentos teóricos utilizados neste artigo têm base em uma perspectiva sociocultural da linguagem, compreendendo o contexto social em que os sujeitos estão inseridos com relação ao desenvolvimento humano e profissional. Autores como Vygotsky

(2008, 2012), Volochinov (2017), Bandeira (2020) e Luiz (2022) contribuem para pensar o uso da linguagem em práticas de (multi)letramentos e alfabetização. Nesta perspectiva de considerar o meio social, fazem parte desta conversa Rojo e Moura (2019) e suas indicações sobre multiletramentos, além de estudos de Soares (2016, 2020), no que se refere a letramento e alfabetização.

Vygotsky (2008) e Volochinov (2017) direcionam suas pesquisas para o uso da linguagem como interação, olhando para dimensões sociais. A partir desses autores, podemos compreender o uso da linguagem no âmbito social de maneira histórica, dialética e semiótica nas relações humanas. Para Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), a dialogia e a influência do outro são fundamentais para a construção psíquica, levando em consideração os questionamentos e tensões para criação de sentidos.

Às ideias de Vygotsky (2008) e Volochinov (2017), acrescentamos o conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). A ZPD surgiu com base em Vygotsky (2008) e Volochinov (2017) e a partir da Zona de Despotencialização de Desenvolvimento, criada por Haag (2015). Em sua tese de doutorado, Haag (2015) identificou uma rede sociodiscursiva que se forma em torno do aluno com característica específica de desenvolvimento (CED). Essa rede sociodiscursiva é o discurso de despotencialização proferido por aquele que é responsável pela aprendizagem do estudante. Nesse discurso, o responsável identifica tudo o que o aluno não consegue, fazendo com que todos em sua volta acreditem que o estudante não está evoluindo na aprendizagem, que ele não é capaz e crie uma representação de si mesmo de incapacidade. Bandeira (2020) inferiu, a partir de Haag (2015), que, se podemos adotar um discurso que leve a uma Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD), podemos ir em direção contrária e, pela linguagem, promover a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD).

Essa zona compreende dois níveis, o nível de dimensão axiológica, oriundo da teoria de Volochinov (2017), em que o/a professor/a teria a consciência dos tons valorativos e, por isso, ideológicos, que envolvem o seu auditório social e o do aluno. Assim, as ações seriam articuladas em atividades concretas por meio de gêneros do discurso, e o nível de mediação de Vygotsky (2008) seria a forma de o/a professor/a identificar as mediações e articulações possíveis para a promoção do desenvolvimento do/a educando/a. Os dois níveis se inter-relacionam nas ações docentes, formando, assim, a ZPD (BANDEIRA, 2020).

A dimensão axiológica é a percepção docente sobre as relações, atitudes e atividades, no que diz respeito ao juízo de valor atribuído a cada pessoa em suas relações. Nessas relações, conseqüentemente, a mediação acontece por meio da interação daqueles que estão em uma situação de ensino-aprendizagem. Há aquele que está no nível de desenvolvimento real (aquele que tem determinada competência) e aquele que está no nível de desenvolvimento potencial (que está em processo de desenvolvimento de determinada competência) (VYGOTSKY, 2008). Durante a mediação, como apontam Magalhães e Oliveira (2011), a alteridade e o diálogo precisam se fazer sempre presentes para que o trabalho colaborativo e com significado possa se estabelecer, e a aprendizagem aconteça.

A ZPD, segundo Bandeira (2020), é um espaço subjetivo, que se materializa por meio das ações do mediador, a partir de como ele decide fazer ou agir. Esse espaço é estabelecido na consciência do docente e torna-se uma ferramenta para o domínio sobre suas emoções que emergem na interação com aquele que está em uma Zona de Desenvolvimento Potencial (VYGOTSKY, 2008). A ZPD permite a autorregulação do/a professor/a contra uma matriz cultural que induz ações pedagógicas voltadas para o ensino autoritário, meritocrático e que valoriza aqueles que estão dentro da média e exclui aqueles que não estão conseguindo atingir os objetivos propostos.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento não só auxilia na tomada de consciência do professor sobre aquilo que não é desejável fazer, como indica que é preciso estabelecer uma zona neutra na mediação e fazer o movimento de acolhimento com o tom de voz e com o corpo todo, como argumenta Bandeira (2020). Também é preciso verbalizar para o aluno a crença do professor sobre seu potencial. Essa tomada de consciência do professor vai levá-lo a ter controle sobre a sua forma de usar a linguagem, indicando, assim, um caráter sociossemiótico.

A linguagem, na perspectiva sociossemiótica, manifesta-se para além daquilo que é dito, ou seja, pela forma como se olha, pelos gestos, pelas expressões faciais, pelos suspiros e pelos movimentos fisiológicos. Além disso, Bandeira (2020) reconhece que até mesmo a escolha das atividades feitas, ou o lugar que é indicado para o aluno sentar e o conjunto de ações pensadas para cada

estudante carregam uma intencionalidade pedagógica e dizem para o aprendente o quanto se acredita ou não no seu potencial. A partir dessa perspectiva sociosemiótica defendida por Bandeira (2020), de acordo com as menções já feitas, atividades propostas por professoras do 1º ano serão analisadas, identificando intencionalidades pedagógicas que se manifestam por meio do que elas escolheram fazer.

A ZPD seria a representação da base epistemológica da pesquisa de Bandeira (2020), alicerçada em práticas de multiletramentos, conforme preceitos de Rojo e Moura (2019). Segundo essas autoras, “multiletramentos” é um conceito, como defendido pelo Grupo de Nova Londres (GNL - *New London Group*), que sugere levar em consideração *o que e como* agir na produção de saberes. Em relação *ao que*, propõe-se que os docentes adotem uma metalinguagem de *designers* de processos de aprendizagens e ambientes, em que qualquer atividade semiótica (uso da linguagem por diferentes signos) é considerada uma questão de *design*. O *como* busca afirmar o posicionamento epistemológico do grupo de que “a mente humana é corporificada, situada e social” (GNL, 2000, p. 30). Em razão disso, a pedagogia de multiletramentos está em constante transformação a partir de quatro aspectos que se inter-relacionam de maneira não linear (GNL, 2000, p. 35): a prática situada, a instrução direta (compreensão sistemática e analítica dos significados), o posicionamento crítico e a prática transformada (redesenho em outros espaços culturais).

O GNL (2000) aponta a necessidade de os professores atuarem para a formação de *designers* de significados, de acordo com o paradigma multimodal, que se vale da compreensão, produção, transformação de significados linguísticos, visuais, auditivos, gestuais, espaciais. No Brasil, Rojo e Moura (2012) defendem o conceito de multiletramentos para a escola e o mundo globalizado, questionando se a instituição está ou não inserida nesse tempo atual e defende novos modos de ensinar e dialogar voltados à cultura local e popular com apoio ou não de tecnologias.

A noção de multiletramentos, que abrange a multiculturalidade e a multimodalidade, está presente na BNCC (BRASIL, 2018), colocando o aluno/autor do texto na posição de *designer* que parte do que já se tem produzido e cria novos sentidos por meio de mesclagem, remix, reciclagem, redistribuição em que predomina o processo de criação. Assim segundo Rojo e Moura (2012), a BNCC propõe a diversidade cultural: marginal, popular, de massa, digital, um espaço de muitas culturas.

Sendo assim, não há preconceito com a palavra trazida para sala de aula pela criança, seja pela forma oral ou pela forma escrita. Desse modo, ao mesmo tempo em que é defendida a necessidade de trabalhar com os alunos as práticas de leitura-compreensão e produção de textos que circulam nas suas comunidades, existe a necessidade de trabalhar com o ensino sistemático da escrita alfabética.

Para isso, acrescenta-se o conhecimento das professoras de primeiro ano sobre a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), somada à consciência metalinguística, de acordo com Soares (2016, 2021) e Morais (2020). A teoria da psicogênese, amparada em uma perspectiva construtivista, deve ser levada em consideração no processo de alfabetização. Essa perspectiva considera que o aprendiz formula ideias próprias sobre a escrita que encontra em seu meio. No entanto, não nos filiamos a uma interpretação ortodoxa de aplicação do construtivismo, a qual acredita que a criança precisa compreender o complexo sistema da escrita sozinha, sem que os professores lhe deem informações. Por isso, assim como Soares (2016, 2021) e Morais (2020), defendemos a construção da escrita pelo aluno, considerando o conhecimento que o estudante tem sobre ela. É necessária, contudo, a intervenção do professor para oferecer oportunidade de se refletir explicitamente sobre a língua, tornando-a objeto de análise.

Na continuidade desta reflexão, a próxima seção aborda a apropriação da linguagem pela criança, levando em consideração a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita. Partimos, assim, de uma visão protagonista na identificação dos estágios ou fases pelos quais as crianças passam em sua progressiva aquisição e domínio da língua escrita, com foco nas operações metacognitivas envolvidas na aprendizagem da língua escrita, como as dimensões da consciência metalinguística.

2.1 APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Ao estarmos em contato com uma criança, observamos que atividades relacionadas à interpretação e produção escrita iniciam antes da escolarização. É bastante difícil imaginar que uma criança de quatro ou cinco anos que tenha crescido em um ambiente urbano,

onde encontra textos escritos em todo lugar (brinquedos, cartazes, roupas, TV etc.), não faça ideia deste objeto cultural que é a escrita, até estar com seis anos e ter uma professora à sua frente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Em razão disso, entendemos que, diante de tantos estímulos, a criança reconhece a escrita como um objeto cultural, antes de um produto escolar. Como a criança está inserida em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos elaborados socialmente, ela busca compreender a natureza dessas marcas. Para isso, vai descobrindo as propriedades desse sistema simbólico, por meio de um longo processo de construção (FERREIRO, 2001).

Desde que nascem, as crianças são construtoras de conhecimento. Elas se esforçam para compreender o mundo ao seu redor, criam problemas abstratos e difíceis e descobrem as suas respostas. As crianças constroem complexos objetos de conhecimento, e um deles é a escrita (FERREIRO, 2001). Em adição a isso, elas, ativamente, procuram compreender o que está ao seu redor, tratando de resolver as interrogações provocadas pelo mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O estudo de Luria (2010) reconhece as hipóteses iniciais que as crianças elaboram sobre a escrita, identificando essas hipóteses como rabiscos, desenhos e garatujas. Destacamos, também, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que descrevem cinco níveis de construção da escrita, de 1 a 5, conforme as habilidades desenvolvidas pelas crianças. Soares (2021, p. 27) afirma que a alfabetização é “[...] o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática” de ler e escrever. Essas habilidades envolvem o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética; e letramento, além da “[...] capacidade de fazer uso da escrita para inserir-se em práticas sociais”, é, entre outras, a habilidade de “produzir diferentes tipos e gêneros de textos” (SOARES, 2021, p. 27).

Embora haja uma diversidade de conceitos sobre letramento, podemos dizer que ele é um conjunto de habilidades para usar a língua escrita ou não em diferentes esferas sociais e para indicar o próprio conjunto de ações que envolvem a língua escrita em práticas sociais. Para a análise realizada neste artigo, propõe-se uma união entre os conceitos de letramento, na perspectiva de Soares (2021), e de multiletramentos, na perspectiva de Rojo e Moura (2012; 2019), considerando ambos necessários no ambiente escolar.

Assim, a criança deve aprender a compreender a variação escrita dos textos, conforme o gênero, o leitor e os objetivos do autor. Para isso, são sugeridos alguns gêneros de textos recorrentes na vida social de uma criança que podem ser trabalhados ao longo do Ensino Fundamental, entre os quais citam-se listas, poemas, receitas, quadrinhos, bilhetes, convites, bulas, entre diversos outros.

Na perspectiva dos multiletramentos, outros gêneros vêm sendo acrescentados ao processo de aprendizagem, como os que, segundo Rojo e Moura (2012), vão além das ferramentas utilizadas para a escrita manual, como o papel, a caneta, o quadro e o giz. O letramento se torna multiletramentos com o advento do áudio, do vídeo, do tratamento de imagem, da edição etc. Esse novo texto é, segundo as mesmas autoras, “hiper”, e o leitor é capaz de escolher o meio de seguir com a leitura, utilizando-se de sequências associativas.

Ademais, segundo Soares (2016, p. 125), na aprendizagem da leitura e da escrita, o aprendiz precisa aprimorar, também, a consciência metalinguística, que é “a capacidade de tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-se de seu uso habitual como meio de interação [...]”. Essa reflexão que Soares (2016) sugere vai além da capacidade de analisar os “sons” da língua. Diz respeito, portanto, à capacidade de refletir sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, seus aspectos sintáticos e contextuais. As dimensões metalinguísticas, segundo Soares (2016) e Morais (2020), são consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica. Soares (2016) inclui também a consciência semântica, que abrange todas as outras consciências.

Como vimos, conforme Soares (2016), aprender a ler é um exercício metalinguístico, porque aborda um conhecimento realizado de maneira explícita, trazido para o domínio consciente de suas propriedades. No entanto, mesmo de maneira implícita, as crianças revelam saberes sobre a estrutura de uma língua, uma vez que são usuárias desta. Tal habilidade, a partir de Soares (2016), é entendida como conhecimento epilinguístico.

As atividades epilinguísticas manifestam-se de maneira espontânea, quando os alunos verbalizam a sua forma de pensar sobre a língua. Em atividades epilinguísticas, contudo, os alunos não tomam consciência sobre os conhecimentos que eles mobilizam e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Assim, o conhecimento que o aluno traz de sua vivência como usuário da língua pode aparecer durante essa prática de escrita coletiva. Cabe ao professor, diante de tal fato, levar o discente a uma tomada de consciência desse conhecimento, que é implícito. A mediação do professor leva o aluno a tornar esse conhecimento explícito, ou seja, metalinguístico, necessário para o processo de alfabetização.

Com base no exposto nesta seção, serão apresentadas, na sequência, informações relativas aos dados gerados por Luiz (2022), explicitando o foco de análise para os fins deste artigo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo de Luiz (2022), como mencionado, foi desenvolvido junto à rede municipal de ensino de município localizado na região da Serra Gaúcha. O tema inicial da pesquisa foi proposto em reunião da pesquisadora com duas professoras do departamento pedagógico (DP) da Secretaria de Educação (SME) do município.

A pesquisa de Doutorado iniciou após projeto aprovado pelo Comitê de Ética (CEP)¹ da instituição, em formato presencial, o qual teve que ser modificado a partir de 2020, devido à paralisação das aulas em função da pandemia da COVID-19.

Durante o ano de 2020, a pesquisadora foi responsável pela organização de cinco módulos de formação continuada com os professores de 1º ano da rede, realizado em formato online e assíncrono. Os temas de cada módulo, na ordem em que ocorreram, foram:

- 1) Módulo 1: Alfabetização e letramento
- 2) Módulo 2: Competência socioemocional e práticas de alfabetização
- 3) Módulo 3: Trabalho com projetos e expressão de opinião sobre dados da formação 1
- 4) Módulo 4: Bem-estar docente
- 5) Módulo 5: Letramento literário

A pesquisa de Luiz (2022), portanto, que se debruçou sobre a organização da formação continuada de professores de 1º ano da rede, ocorreu de forma colaborativa e participativa, a partir de uma parceria entre universidade e escola. Os participantes da pesquisa foram os 29 docentes que compunham o quadro geral de professores de 1º ano da rede em 2020. Esses professores deveriam, a pedido da SME, acessar cada um dos módulos de formação, verificar o material de apoio e realizar a(s) atividade(s) proposta(s) pela pesquisadora. A participação dos docentes se deu por meio da realização das atividades propostas, as quais consistiram em: ler materiais e assistir a vídeos disponibilizados; e preparar textos opinativos e planejamentos de atividades sobre os temas propostos (Luiz, 2022).

Neste artigo, conforme citado anteriormente, é analisada uma atividade sobre o tema “meio ambiente”, enviada por uma dupla de professoras de 1º ano, durante a realização da pesquisa de Luiz (2022). A atividade conta com diferentes etapas: vídeo sobre o tema para ser visto com a turma; checagem dos conhecimentos prévios dos alunos antes de assisti-lo; atividade de escrita coletiva; atividade de escrita espontânea com desenho; e atividade concreta realizada na escola e em casa.

¹ Parecer CAEE n. 09230919.7.0000.5344.

Vale lembrar ainda que a pesquisa de Bandeira (2020), que teve projeto de pesquisa aprovado por Comitê de Ética (CEP)², dialoga com os dados selecionados para análise neste artigo. Com o objetivo de identificar o papel do professor da sala de recurso multifuncional no desenvolvimento da linguagem do aluno indicado para atendimento, a partir da fundamentação teórica e análise dos dados, Bandeira (2020) cunhou o conceito de Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD). Este conceito é tomado como referência para a análise das atividades elaboradas pelas docentes que integraram a pesquisa de Luiz (2022).

Na próxima seção, abordam-se os dados das pesquisas de Luiz (2022), os quais serão tomados como referência para lançar novo olhar sobre a proposta de atividade enviada pelas docentes de 1º ano em 2020, conforme mencionado.

4 OS DADOS EM DISCUSSÃO

Nesta seção, será analisada uma proposta elaborada por docentes que participaram da pesquisa de Luiz (2022), primeiro módulo de formação, que teve como tema Alfabetização e Letramento. O tema foi escolhido por corresponder a uma demanda apresentada pelos docentes. Outra razão foi o fato de a pesquisadora ter percebido, por meio de observação de turmas, que os docentes, em geral, não se utilizavam de atividades vinculadas às práticas sociais de seus alunos.

Para o Módulo 1, foi disponibilizado aos docentes, em plataforma *online* criada pela SME, os materiais:

1. Vídeo *Pedagogia dos letramentos – Parte 1*, entrevista Roxane Rojo.
2. Artigo *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania* (ROJO, 2004).
3. Vídeo *BNCC na Prática: escrita coletiva com alunos da Alfabetização*, do canal Nova Escola, com experiência alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), realizada com uma turma do 1º ano da cidade de São Paulo¹².
4. Leitura complementar: Manual do Professor do livro didático do 1º ano, páginas VIII a XV (TRINCONI *et al.*, 2017), que aborda assuntos como gêneros textuais, formação de leitores, letramento e alfabetização.

Como tarefa do Módulo 1, os professores deveriam escrever um texto, expondo sua opinião sobre letramento, argumentando se acreditavam que o letramento deveria fazer parte das suas aulas (Atividade 1). Foi também solicitado que eles propusessem um exercício que pudesse ser desenvolvido com alunos de diversos estágios de apropriação da leitura e da escrita, considerando as habilidades e competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2018) (Atividade 2) (LUIZ, 2022).

Na seção subsequente, será apresentada e analisada a proposta de atividade selecionada para este artigo. Trata-se de uma atividade enviada para o Módulo 1 (Atividade 2).

4.1 PROPOSTA DE ATIVIDADE ELABORADA PELAS PROFESSORAS DO ESTUDO DE LUIZ (2022)

A proposta definida para análise, conforme menção feita neste artigo, foi enviada por uma dupla de professoras. O tema escolhido por elas foi *Meio ambiente*. As docentes sugerem um trabalho com o vídeo da Turma da Mônica, chamado *Um plano para salvar o planeta*³, no qual os personagens principais falam sobre os problemas enfrentados pelo planeta e sobre soluções para resolvê-los. No vídeo, é indicada como solução a prática dos *três Rs* (Reduzir, Reutilizar e Reciclar). Antes do vídeo, é proposta uma atividade oral para verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois do vídeo, é solicitada uma atividade de escrita coletiva com ações que podem ser realizadas. Na sequência, as docentes indicam uma atividade de escrita espontânea e ilustrada, na qual os alunos devem pensar, escrever e desenhar uma atitude prática para ser realizada em casa, com base no tema em discussão (LUIZ, 2022).

² Parecer CAAE n. 0222.7618.9.000.

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-VP5NEnkyI>.

Como atividade concreta, as professoras propõem a criação da *Patrulha do meio ambiente*. As crianças atuariam na escola como fiscais de separação do lixo, limpeza etc. e teriam um mascote para representá-las. Como tarefa extraclasse, em família, os alunos poderiam desenhar, fazer cartaz, foto ou vídeo com ações diárias para salvar o planeta (LUIZ, 2022).

A análise da proposta pedagógica apresentada por Luiz (2022) tem foco no primeiro ano do ciclo de alfabetização. Para a discussão de dados, foram escolhidos o tema do vídeo, a atividade oral, a atividade de escrita coletiva e a atividade de escrita espontânea. As atividades denominadas pelas docentes como *concretas* e *extraclasse* não serão analisadas neste momento. Buscamos, conforme os objetivos deste artigo, a partir dessa proposta, discutir práticas de linguagem considerando a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD) (BANDEIRA, 2020). Em um primeiro momento, situamos a ZPD, refletindo sobre linguagem como interação e, na sequência, a análise continua a partir de categorias como leitura/escuta; escrita: compartilhada ou autônoma; oralidade e análise linguística/semiótica, conforme a BNCC (BRASIL, 2018). As categorias foram analisadas pela perspectiva dos multiletramentos e da alfabetização.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento e as categorias definidas nos demais pressupostos que sustentam este artigo são analisadas ao longo da sequência das atividades propostas pelas docentes. Portanto, não aparecem separadamente, mas dialogando com a ordem do planejamento. As docentes pensaram as propostas de maneira hipotética ou baseando-se em experiências anteriores, visando a uma interação presencial. As professoras, portanto, não chegaram a aplicar as atividades naquele período, porque estavam em momento de isolamento social. Vale lembrar que este estudo tem foco na potencialização das ações do professor e na apresentação de novas possibilidades pedagógicas, tendo em vista as consequências do isolamento no processo de letramento e alfabetização.

Após a etapa de verificação do conhecimento prévio dos alunos, as docentes sugerem o trabalho com o vídeo da Turma da Mônica *Um plano para salvar o planeta*, que recebe atenção na sequência. O vídeo, um texto midiático, ocupa a função de eixo central do desencadeamento das atividades que as docentes apresentam sobre alfabetização e letramento. Dessa forma, as professoras revelaram-se estar em consonância com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) e apontamentos de Rojo e Moura (2019) e Soares (2021), que indicam o texto como base para pensar práticas de linguagem.

Na escolha do vídeo como recurso, é possível reconhecer os níveis da Zona de Potencialização de Desenvolvimento: o nível da dimensão axiológica e o nível da mediação (BANDEIRA, 2022). Identificamos a dimensão axiológica, que significa o juízo de valor implícito, na temática do texto escolhido; e, no nível da mediação, reconhecemos uma relação de alteridade entre professor-aluno, em que o mediador se coloca no lugar do estudante para encontrar um vídeo com que os alunos se identifiquem.

A opção por este vídeo denota que as docentes colocam o estudante na centralidade do ensino-aprendizagem, porque entendem que o aluno é protagonista neste processo, não enfatizando, assim, um ensino autoritário que leva em conta os interesses somente do professor. A temática do vídeo evidencia que os alunos são responsáveis pelo meio ambiente, sugerindo ações de como salvar o planeta. Nesse sentido, os discursos dos personagens revelam aos estudantes que eles são capazes e possuem potenciais para transformar o seu meio com pequenas ações. O vídeo potencializa o agir das crianças, indicando que, mesmo na infância, pode-se ter ações que resultam em transformações sociais.

Entendemos que os textos midiáticos trazem representações culturais que influenciam futuros comportamentos sociais. Assim como Cruz *et al.* (2021, p. 122), “[...] compreendemos que o sujeito pós-moderno é multifacetado, aproximando-se e distanciando-se de identidades conforme ambientes e discursos que os interpelam, estando continuamente em transformação”. Escolher um texto sob a perspectiva da Zona de Potencialização de Desenvolvimento é questionar-se, além da estrutura do texto e o público, sobre quem é o autor que produziu o vídeo, qual sua intencionalidade, tendo em vista as características da turma e de cada aluno/a.

O texto possibilita o uso de estratégias que fazem os alunos dialogarem com as representações e lugares sociais de cada personagem que o vídeo apresenta. Promover a ampliação de seus modos de pensar e causar rupturas em padrões que são privilegiados socialmente, no caso do vídeo em questão, abre espaço para a diversidade e todos aqueles que, muitas vezes, são excluídos ou

desvalorizados em razão de sua língua, cultura e identidade. Essas pessoas excluídas não correspondem a certos ideais da sociedade, estando, de certa forma, mais à margem social.

No vídeo, é possível encontrar aspectos da Zona de Potencialização de Desenvolvimento, como apontamos. Contudo, as intervenções das docentes antes ou depois da visualização do vídeo são capazes de promover, de fato, essa potencialização no processo de ensino-aprendizagem. Caso contrário, o vídeo seria um texto com muitas possibilidades de aprendizagem, mas, sem direcionamento adequado, seria mais um vídeo a que os alunos assistem no *YouTube*. Desse modo, chamamos a atenção para o protagonismo dos professores na mediação entre os alunos e o texto em busca da potencialização que defendemos.

Outro momento de mediação e interação foi o sugerido antes do vídeo, quando as docentes reconhecem que os alunos têm um conhecimento prévio que se conecta com o texto, evidenciando que as professoras estão ancoradas em uma perspectiva de linguagem como interação, dialógica, de acordo com Vygotsky (2008) e Volochinov (2017). É na interação com o texto que o sentido se estabelece. O sentido não está preso às ideias do autor, porque cada aluno tem uma história sociocultural diferente e cria sentidos diferentes de acordo com suas experiências. Assim, a atividade pode levar à promoção da Zona de Potencialização de Desenvolvimento, uma vez que o sentido é (co)construído na interação com o texto e colegas, potencializando as ideias dos estudantes.

Uma atividade como essa favorece a Zona de Potencialização de Desenvolvimento, porque, ao consideramos as diferentes condições sociais de cada aluno, acionamos o nível da dimensão axiológica, destituindo uma educação meritocrática, que ignora opressões de classe, gênero, etnia e sexualidade presentes na sociedade, reconhecendo que pessoas com diferentes histórias de vida apresentam visões diferentes sobre o mesmo tema.

Além da ativação do conhecimento prévio dos alunos ser uma inclusão de seus saberes e evidenciar que o ensino-aprendizagem é uma via de *mão dupla*, quem ensina também aprende, com referência a Soares (2021), reconhecemos que essa proposta é, também, uma preparação para a leitura. Segundo Soares (2021), antes de apresentar o texto para as crianças, é preciso despertar a sua curiosidade sobre o tema, verificando se elas têm conhecimentos anteriores sobre o que vai ser lido para compreender o texto, neste caso, o vídeo.

A atividade de preparação de leitura é descrita pelas docentes como um eixo da oralidade. A BNCC (BRASIL, 2018) destaca a oralidade como um dos objetos de estudo, trazendo-a como um eixo das práticas da linguagem. No entanto, é preciso ir além das rodas de conversa e promover discussões com intencionalidade, visando à aprendizagem de características discursivas e de estratégias de fala e escuta por meio da interação (SOARES, 2021).

Durante ou no final das atividades sobre o meio ambiente, poderia ocorrer um manifesto oral sobre o tema para os colegas, outras turmas da escola ou família, com a intenção de convencer a comunidade escolar a reduzir, reutilizar e reaproveitar. As professoras poderiam realizar um roteiro refletindo sobre a situação de comunicação: o que, de quem, para quem, com qual finalidade, entre outros. Assim, de acordo com a pedagogia de multiletramentos (GNL, 2000), a oralidade seria uma prática situada que receberia uma instrução direta, como posicionamento crítico, e que visa a transformação do agir no ambiente escolar.

Dessa forma, temos a Zona de Potencialização de Desenvolvimento na interação das palavras do texto com as palavras dos alunos. A ZPD está na bilateralidade da palavra, determinada tanto por aquele que a proclama quanto por aquele que a infere; palavra, portanto, é um produto das inter-relações do falante e do ouvinte. A palavra torna-se um campo comum entre o locutor e o interlocutor, compreendendo a subjetividade da palavra, uma vez que, na palavra, se dá forma a si mesmo do ponto de vista do outro e da perspectiva da coletividade.

No entanto, essa coletividade deve ser orientada para que tenha força para além das rodas de conversa, por exemplo. Se não, a oralidade, vista somente dessa maneira, cria uma Zona de Despotencialização de Desenvolvimento, uma vez que o estudante se acostuma a usar a voz somente para conectar com o que está dito e fica apenas no discurso entre os colegas e professores. É preciso mostrar que a linguagem é ação para que o aluno empodere-se nos meios sociais e aprenda a defender sua maneira de pensar. A

palavra, na perspectiva da coletividade, tem sentido de ação quando representa um grupo com ideias em comum. Por isso, refletir sobre como argumentar, com determinada finalidade, exige um trabalho sistemático de produção textual oral dentro da perspectiva de multiletramentos.

A atividade de escrita coletiva, que vem após o vídeo, tem como meta a referência a atitudes diárias (ações) para salvar o planeta. A professora listaria no quadro sugestões das crianças, ao mesmo tempo em que iria realizando intervenções quanto ao assunto e à escrita. Nessa atividade, identificamos a Zona de Potencialização de Desenvolvimento, por meio da mediação da professora, que seria a escriba das ideias dos estudantes. A atividade propõe que os alunos utilizem a escrita para tomar consciência do seu papel social e refletir sobre ações possíveis. Nessa situação, a professora estabeleceria a Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2008). Em uma situação do cotidiano, a docente organizaria os turnos de fala, e potencializaria as ideias dos estudantes, estabelecendo a aproximação entre aqueles alunos, em Zona de Desenvolvimento Real (que têm uma maior experiência sobre o tema ou a escrita em si), e os alunos que estão em Zona de Desenvolvimento Potencial (aqueles que precisam de maior potencialização referente à temática ou ao sistema de escrita alfabética) (VOLOCHINOV, 2017). Dessa forma, a professora é uma mediadora na construção de identidade e mudança de comportamentos sociais.

Reconhecemos nessa atividade a força da linguagem como interação entre professor-aluno para desfazer hierarquias (nível de dimensão axiológica) e construir de forma colaborativa (nível da mediação) o conhecimento. Dentro do aspecto da mediação, identifica-se, também, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 2008), em que o professor é aquele que estaria na Zona de Desenvolvimento Real, e os alunos aqueles que estariam na zona de desenvolvimento potencial. O professor é o mediador e tem a vivência e o conhecimento linguístico necessários sobre a língua para ensinar seu aluno. Este, por sua vez, encontrar-se-ia na Zona de Desenvolvimento em Potencial, porque estaria em processo de construção de conhecimento sobre a leitura e a escrita. Um determinado aluno pode ter maior experiência com a temática e ocupar o papel daquele que está na Zona de Desenvolvimento Real, e, em outro momento, esse papel pode ser ocupado por aquele que tem uma maior experiência com a escrita, como outro colega ou o professor. Na situação de uma escrita coletiva, os papéis na Zona de Desenvolvimento Proximal não são fixos, são alternados e trocados simultaneamente, devido à multiplicidade de saberes que se inter-relacionam nessa atividade.

Segundo Soares (2021, p. 52), a aprendizagem é o “processo pelo qual a criança, pela mediação de outros, adquire informações sobre a escrita e habilidades com a escrita, o que possibilita que formule e reformule conceitos a respeito da escrita [...]”. É preciso, então, considerar que o estudante traz um conhecimento sobre a língua e, por meio da intervenção do professor, avançará em sua aprendizagem.

Na atividade seguinte, de escrita espontânea e ilustrada, é sugerido que cada aluno pense em uma atitude individual e prática para ser realizada em sua casa, com sua família, com a finalidade de cuidar do meio ambiente. Quando as professoras sugerem a escrita espontânea, identifica-se que as docentes compreendem que a criança, imersa em uma cultura letrada, cria suas próprias hipóteses sobre essa tecnologia. No entanto, temos que considerar que cada aluno tem um contato diferente com a escrita. Determinada família pode dar maior ou menor valor ao ler e escrever, fazer mais ou menos uso da escrita em casa. Desse modo, não podemos confundir menos condições socioculturais de acesso à leitura e à escrita, com dificuldade de aprendizagem.

Por isso, aquele que depende da escola para ter acesso à leitura e à escrita deve receber maiores investimentos. Reconhecemos aqui, na Zona de Potencialização de Desenvolvimento, a necessidade do nível de dimensão axiológica na identificação de alunos que precisam de maior apoio do professor. Dentro dessa dimensão axiológica, compreendemos o uso de rabiscos, desenhos e garatujas pelas crianças para representar a escrita como uma etapa na aprendizagem, de acordo com os estudos de Luria (2010), discípulo de Vygotsky.

Luria (2010) apresenta uma perspectiva linguística e organizada sobre os estágios na pré-história da língua escrita. Nessa perspectiva, entende-se que as crianças chegam à escola com noções de escrita como experientes produtoras de significados e de signos de acordo com qualquer meio que lhes esteja disponível. Assim, o professor do 1º ano precisa conhecer estudos sobre a escrita da criança desde a forma de desenhos (LURIA, 2010) até a escrita alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Desse modo, a docente inclui o aluno

no processo de ensino-aprendizagem e encontra potencialidades no desenvolvimento de cada criança, mesmo que o estudante se encontre antes do nível pré-silábico indicado por Ferreiro e Teberosky (1999), referido anteriormente.

No entanto, se o aluno realizar a escrita espontânea e não houver momentos posteriores em que o professor faça a mediação dessa escrita de forma individual ou coletiva, refletindo sobre as letras e sílabas faltantes, por exemplo, o professor pode estar promovendo a Zona de Despotencialização de Desenvolvimento (ZdD). De acordo com uma perspectiva sociossemiótica (BANDEIRA, 2020), o aluno, neste caso, pode entender que o fato de ele não avançar na escrita sozinho é porque, em razão de fatores orgânicos, não tem capacidade para tal, sentindo-se culpado. Entendemos o contrário disso, as condições devem ser consideradas para compreender o contexto social e cultural do estudante. Novas condições também devem ser fornecidas pelo meio escolar para que ele tenha o que precisa para ser alfabetizado e letrado.

Até aqui, foi possível identificar, na proposta em análise, como se evidenciam a potencialização e a despotencialização do desenvolvimento, de acordo com a base teórica sobre a qual este texto se sustenta. A discussão implementada levou as autoras deste texto a apresentarem mais possibilidades para potencializar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, com base nas propostas das professoras.

4.1.1 Considerações adicionais sobre a proposta em análise

Além das reflexões discorridas na seção anterior, com o objetivo de pensar junto às professoras do primeiro ano do ensino fundamental, para potencializar o ensino-aprendizagem de leitura e escrita, é necessário dar atenção à situação de comunicação do texto, levando os alunos a questionarem-se sobre o contexto real, em uma perspectiva de gênero de discurso (VOLOCHINOV, 2017).

Sugerimos, então, que, durante ou no final das atividades sobre o meio ambiente, poderia ocorrer um manifesto oral sobre o tema para os colegas, outras turmas da escola ou família, com a intenção de convencer a comunidade escolar a reduzir, reutilizar e reaproveitar. As professoras poderiam realizar um roteiro refletindo sobre a situação de comunicação: o que, de quem, para quem, com qual finalidade, entre outros. Assim, de acordo com a pedagogia de multiletramentos (GNL, 2000), a oralidade seria uma prática situada que receberia uma instrução direta, como posicionamento crítico, e que visa à transformação do agir no ambiente escolar.

De maneira paralela à construção do texto coletivo, as professoras mencionam que poderão realizar intervenções quanto à escrita. Indo nessa direção, outra sugestão seria a professora conversar com os alunos sobre a estrutura do texto, definir o gênero, as intenções, levando em consideração quem seria o interlocutor do texto e os objetivos. Neste caso, de acordo Soares (2016) e Moraes (2020), ao promoverem a habilidade de refletir sobre o gênero textual e a forma de organizá-lo, estimulariam a consciência metatextual dos estudantes.

Na produção do texto, de forma coletiva, a partir do que foi proposto pelas docentes, acrescenta-se que a professora poderia ir auxiliando os alunos na organização das ideias, questionando sobre como se escreve determinada palavra, ou frase, explorando nome e representação dos sons por letras, sílabas iniciais, mediais e finais, separação silábica, ritmo de contagem de sílabas, entre outros. Essa habilidade de manipular cadeias sonoras e suas possibilidades de segmentação é chamada consciência fonológica, uma das dimensões da consciência metalinguística, que pode ser potencializada ainda mais por meio do auxílio mencionado.

Na produção das palavras, os alunos são acostumados a escutar e a produzir cadeias sonoras significantes, que associam a significado. De acordo com Soares (2016), o significado é uma das facetas do signo linguístico, junto com o significante, ou seja, a representação sonora da palavra. No entanto, conforme Soares (2016, p. 166), para o entendimento da “escrita alfabética como notações que representam sons que compõem cadeias sonoras, é necessário” que as crianças dissociem significante e significado. As crianças precisam focar no aspecto fônico das palavras, separando-o do aspecto semântico, o qual torna-se sensível à segmentação de cadeias sonoras de palavras, sílabas e fonemas.

Na escrita coletiva, poderia haver a possibilidade de os alunos sugerirem atitudes diárias para salvar o planeta com os *três Rs*: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Nas intervenções a serem feitas pelas professoras, poderia haver a análise linguística dessas palavras a partir da consciência fonológica. Segundo Soares (2016) e Morais (2021), a consciência morfológica é, também, uma das dimensões da consciência metalinguística. A consciência metalinguística é a habilidade de refletir de forma explícita sobre a estrutura da língua. Após as indicações das atitudes para reduzir, reutilizar e reciclar, como outra possibilidade, a professora poderia questionar os alunos sobre a repetição da sílaba inicial em cada uma dessas palavras e seu significado. A docente destacaria que reduzir significa diminuir; reutilizar significa utilizar de novo; e reciclar significa ciclar de novo, iniciar a fase novamente. Poderia ser evidenciado que o prefixo *re-* significa fazer de novo, solicitando que os alunos buscassem outros exemplos de palavras do seu cotidiano que têm esse prefixo, como reaparecer, aparecer de novo, reviver, viver de novo etc.

Desse modo, a consciência morfológica, estimulada pela aprendizagem explícita, pode ampliar o vocabulário e contribuir para a compreensão de texto e ganho para a ortografia, já que uma palavra desconhecida pode ser descoberta ao replicar morfemas já conhecidos. De acordo com Soares (2016) e Morais (2020), a leitura de palavras por alunos no ciclo de alfabetização e outros pode ser facilitada pela percepção da estrutura de palavras morfológicamente complexas, uma vez que amplia a compreensão do que está sendo lido.

Para cada leitura de uma palavra nova que carrega o prefixo *re-*, o aluno poderia aplicar o significado que já lhe fosse conhecido. Partindo dessa reflexão sobre a proposta de elaboração de texto coletivo, elucidar-se que a reflexão sobre a sílaba *re-*, referente aos *três Rs*, oportuniza um trabalho com consciência metalinguística envolvendo: a consciência metatextual, a consciência fonológica, a consciência morfológica e, por último, a consciência semântica, que se refere ao significado, e permeia ambas as consciências.

As intervenções propostas pelas autoras deste artigo têm como objetivo potencializar a aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização, a partir do que foi destacado na seção anterior. A criança, pela mediação docente, pode ativar a sua metacognição, não só para o sistema de escrita alfabética em si, mas para a tomada de consciência sobre o porquê de se fazer aquilo que faz, ou seja, de questionar sobre as coisas no mundo e não simplesmente aceitá-las como elas são.

Desse modo, promover a tomada de consciência do estudante sobre a consciência fonológica, morfosintática, semântica ou textual, é investir na promoção da Zona de Potencialização de Desenvolvimento do estudante, uma vez que a metacognição possibilita questionar-se sobre as coisas como elas são, questionar-se sobre o lugar que ocupam dentro da aprendizagem e como se veem dentro desse processo. Se for na direção da Zona de Potencialização de Desenvolvimento, o professor, atento às hipóteses dos alunos, entenderá que cada aluno aprende de maneira diferente. Assim, não importará em qual fase do desenvolvimento o aluno estiver, ele sempre poderá ser conduzido a reflexões pertinentes para a evolução do seu processo de alfabetização, porque o professor, aquele que está na Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 2008), conhece bem o caminho e é o mediador da aprendizagem.

De acordo com a experiência das autoras com o ciclo de alfabetização, o primeiro ano escolar é um ano emocionalmente difícil para as crianças e aqueles envolvidos no processo de alfabetização, porque se cria uma expectativa de sucesso, esperando que a criança aprenda a ler e a escrever. Assim, sugerimos o estabelecimento da Zona de Potencialização de Desenvolvimento em que o professor verbalize para o aluno enunciados como: *Eu acredito que você pode aprender a ler e escrever! Você tem um grande potencial!* Esperamos que o docente acolha o aluno, demonstrando, no seu tom de voz, na sua forma de olhar, no tipo de atividade que oferece para o estudante que ele, o professor, intenciona a sua aprendizagem e que estão juntos para vencerem os desafios da alfabetização.

Dessa forma, a linguagem que permeia a ZPD é sociosemiótica, tanto na perspectiva do professor, como na perspectiva do aluno. A linguagem da professora é sociosemiótica, no sentido de estabelecer um espaço de interação em que o aluno se sinta seguro para aprender. Desse modo, há a interação com o aluno, carregada de potencialidade, crença no aprender do estudante, em que a professora encoraja o aluno a realizar sua escrita espontânea individualmente, mas que depois propõe momentos de interação para refletir sobre o sistema da escrita. Tudo isso para que o aluno não veja a sua escrita espontânea como um erro, mas como uma representação que faz parte do processo de alfabetização.

A Zona de Potencialização de Desenvolvimento se faz necessária para o aluno ter a identidade de aprendiz, acreditar que ele é capaz e aceitar as atividades que lhe sejam oferecidas, de acordo com a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Assim, mesmo o estudante escrevendo com letras faltantes, vai ter confiança para escrever do seu jeito e não vai negar-se a escrever. O cuidado com a interação nessa fase inicial é relevante, porque o aluno, caso não consiga ler e escrever ao final do primeiro ano, pode sentir-se culpabilizado ou sofrer com estigma de fracasso escolar devido à pressão social.

Nesse sentido, a Zona de Potencialização de Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020) poderia ser usada como instrumento para o professor que acompanha o estudante no processo de alfabetização. Em toda interação que o docente tiver com os familiares, professores dos laboratórios de aprendizagem, ou coordenador pedagógico, o professor poderá identificar as potencialidades do aluno e dizer tudo o que ele já consegue sem compará-lo com os demais.

No entanto, não se trata de somente classificar a escrita da criança conforme os níveis da psicogênese da escrita e compreender as diferentes formas de representação do escrever. Ao olhar para o nível da mediação, dentro de uma perspectiva metalinguística, é essencial, após a escrita espontânea, que o aluno possa sentar-se com o professor e refletir de forma explícita sobre a língua. Ou seja, durante a escrita espontânea, os alunos revelam conhecimentos epilinguísticos, que são conhecimentos implícitos, conhecimentos que possuem sobre a língua como usuários. Assim, com a mediação do professor, o aluno é capaz de analisar explicitamente a escrita. Professor e aluno podem discutir sobre a estrutura da língua e, por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2008), o aluno pode transformar seu conhecimento epilinguístico em conhecimento metalinguístico.

Neste artigo, chamamos a atenção para a mediação linguística, que é a interação do professor com o aluno que está em processo de ler e escrever. Essa é a mediação que vai fazer o aluno avançar do conhecimento implícito para o conhecimento explícito sobre a língua e então, ajudá-lo contribuindo para sua evolução de maneira mais rápida no processo de alfabetização.

As abordagens sobre alfabetização e multiletramentos, conhecimento epilinguístico, mediação linguística e conhecimento metalinguístico foram vislumbradas a partir de nosso entendimento sobre Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), apresentada por BANDEIRA (2020). A ZPD é um espaço subjetivo, que também é capaz de acolher o conhecimento que o aluno traz sobre o sistema alfabético e a função social da língua. A função da ZPD é potencializar a aprendizagem do estudante por meio de ações significativas, considerando o aluno como um ser capaz de refletir conscientemente sobre a língua e, assim, vencer o desafio do processo de apropriação da leitura e escrita, entre outros que se desvelam na escolarização e nas interações sociais.

5 PALAVRAS FINAIS: POTENCIALIZANDO OUTROS DIÁLOGOS

A análise da atividade sobre meio ambiente para alunos de 1º ano, foco deste artigo, dentro dos preceitos da ZPD, buscou olhar para a proposta enviada no nível da mediação (VYGOTSKY, 2008), quando as docentes possivelmente se colocaram no lugar do aluno ao selecionar o formato das atividades, trazendo algo que fizesse sentido para as crianças.

A dimensão axiológica (VOLOCHINOV, 2017) também foi utilizada como ferramenta de análise da proposta de atividade. Essa dimensão, no caso do vídeo abordado, por exemplo, demonstra um cenário de diferenças, sem privilegiar um ou outro dos personagens.

Outro aspecto que merece destaque na atividade, indicando uma ZPD, é o fato de haver uma busca por construir sentido coletivamente, como no exemplo da atividade oral. Na atividade de escrita coletiva, destaca-se que os alunos utilizaram a escrita para tomar consciência de seu papel como sujeitos, sob mediação docente, buscando contribuir para a construção de suas identidades.

A consciência metalinguística também toma papel relevante no processo de (multi)letramentos, devido à importância de promover aos alunos uma reflexão sobre a língua. Nesse caso, a ZPD aparece no nível da dimensão axiológica, considerando a criança como construtora de sistemas de representação da língua escrita. No nível da mediação, o professor é quem intervém no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Bandeira (2020) esteve junto a professoras da sala de recurso multifuncional, um ano antes da pandemia, com preocupação em relação ao grande número de alunos encaminhados para atendimento educacional especializado por não avançarem no processo de alfabetização com indicação de deficiência intelectual. Se, mesmo antes do período pandêmico, a alfabetização era um desafio para as crianças brasileiras (SOARES, 2016), a preocupação com esse processo tornou-se ainda maior com o advento da pandemia. Luiz (2022) esteve junto a professores do primeiro ano do ciclo de alfabetização durante o momento de isolamento social de 2020, realizando uma ação de formação continuada.

A conexão entre as duas pesquisas vem da crença de que é possível estender a Zona de Potencialização de Desenvolvimento para todos os alunos em situação de ensino-aprendizagem, desde aqueles que estão no processo de alfabetização. Entende-se que a linguagem é composta por um aparato de comportamentos e ações que dependem da autorregulação do professor. Nessa perspectiva sociossemiótica da linguagem, a compreensão do professor em relação ao aluno em processo de alfabetização é requerida. Durante a pandemia, ocorreu a ausência de interações dos alunos com pares mais experientes, ou seja, aqueles que estavam em uma Zona de Desenvolvimento Real (VYGOTSKY, 2008) no que diz respeito a letramento e alfabetização. Diante disso, tomar como referência as condições psicológicas, sociais, econômicas e culturais de cada estudante é uma forma de promover ações acolhedoras, direcionando seu olhar para as potencialidades dos estudantes, por meio de reflexões sobre língua e linguagem em seu uso social. Contribui-se, assim, para o avanço significativo de cada estudante no processo de alfabetização e (multi)letramentos.

A alteridade e o diálogo fazem parte da interação. A ZDP torna-se, portanto, uma ferramenta para pensar o processo de ensino-aprendizagem em um contexto em que há uma grande diferença entre níveis de escrita e leitura, como o ciclo de alfabetização. Na direção que se assume como ZPD, o sorriso, o tom de voz afetuoso, os movimentos corporais, as atividades que intencionam o desenvolvimento do educando vão fazer multiplicar os seguintes enunciados destinados a cada estudante: *Eu acredito em você! Você tem um grande potencial!* Antes do conhecimento específico da língua em si, é preciso estabelecer uma conexão afetiva com estudantes, em uma zona de potencialização, em uma esfera na qual, ao se sentirem capazes de aprender, percebam isso e compartilhem seus aprendizados.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, V. S. S. “[...] Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?”: a sala de recurso multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mai. 2022.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e letras: um diálogo entre a teoria e a prática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

CLARINDO, T. T. *Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas - RS*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CRUZ L. M *et al.* Características Específica de Desenvolvimento e Potencialização para a Formação de Identidades. *In*: FRONZA, C. A *et al.* (org.). *Conexões com a escola que transforma: linguagem, inclusão e socioeducação*. Porto Alegre: CirKula, 2021. p. 119-137.

DANGIÓ, M. S.; MARTINS, L. M. A concepção histórico-cultural de alfabetização. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, 2015.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures. In COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge: Psychology Press, 2000. p. 9-37.
- KLEIMAN, Â. *Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL, 2005.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- LUIZ, S. W. *Formação continuada de professores alfabetizadores: um processo de coconstrução entre universidade e escola*. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.
- LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-189.
- MOHR, D. K. *Leitura: reflexões, divergências e sugestões metodológicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v.1, n 5, p. 103-115.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: *SEE: CENP*, 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2016. [original de 1916, obra póstuma: anotações de cursos ministrados por Saussure organizadas por Charles Bally e Albert Sechehaye, como colaboração de Albert Riedlinger].
- SOARES, M. *Alfabetizar: Toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2021.
- TRINCONI, A; BERTIN, T; MARCHEZI, V. *Apis: Língua Portuguesa 1º ano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.
- VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método, sociológico da ciência da linguagem*. Tradução, notas, glossário de Sheila Grillo e Erica Vólkova Américo; São Paulo: Editora 34, 2017. Tradução do original em russo.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas* - V. Fundamentos de Defectologia. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983. De la traducción: Júlio Guillermo Blank, 1997. António Machado Libros, Madrid, 2012.



Recebido em 12/06/2022. Aceito em 23/07/2022.