

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
caminhos possíveis para uma educação humanista<sup>1</sup>**

**LITERACY OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN PANDEMIC TIMES:  
possible ways for a humanistic education**

**Mariana Queiroga Gomes<sup>2</sup>**

**RESUMO**

O presente artigo apresenta a ação, em tempos de pandemia, de um projeto de extensão intitulado ALEGRIA (Aprendizagem de Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia). A proposta é mostrar que existem caminhos possíveis para promover uma alfabetização libertadora, pautada na leitura crítica do mundo, tendo como pressuposto a educação humanista. Inicialmente, reunimos os pressupostos teóricos referentes a aprendizagem do código escrito, para tal nos ancoramos em Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2000) Soares (1998, 2019) e Freire (1987, 1989, 1996). Em seguida, apresentamos uma sequência de três atividades que foram desenvolvidas no sistema remoto, referentes a temática da Covid-19, condições climáticas e o trabalho com o gênero textual poema que culminou na produção de um vídeo coletivo. Com tais experiências, concluímos que é possível pensarmos em uma educação que vise uma atitude mais humanista e inclusiva frente os desafios do século XXI. Nesse sentido, é imprescindível pensar na alfabetização e letramento como potenciadores para um novo paradigma para a educação e a transformação do mundo.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Deficiência intelectual. Educação humanista. Pandemia.

**ABSTRACT**

This article presents the action, in times of pandemic, of an extension project entitled ALEGRIA (Learning to Read and Write, Generating Respect, Inclusion and Autonomy). The proposal is to demonstrate that there are possible ways to promote liberating literacy, through a critical reading of the world, based on humanist education. Initially, we gathered the theoretical assumptions regarding the

---

<sup>1</sup> Texto vencedor do Prêmio Sylvania de Resende Costa, 2020.

<sup>2</sup> Graduanda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: mqgomes@sga.pucminas.br

learning of the written code, therefore we anchored in Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2000), Soares (1998, 2019) and Freire (1987, 1989, 1996). Then, we present a sequence of three activities that were developed in the remote system, referring to the theme of Covid-19, climatic conditions, and the work with the textual genre poem, that culminated in the production of a collective video. With such experiences, we conclude that it is possible to think about an education that aims at a more humanistic and inclusive attitude towards the challenges of the 21st century. In this sense, it is essential to think of literacy as an enabler for a new paradigm for education and the transformation of the world.

**Keywords:** Literacy. Intellectual disability. Humanistic education. Pandemic.

## **INTRODUÇÃO – O PROJETO ALEGRIA**

Este artigo é decorrência de uma ação de extensão acerca do aprendizado da leitura e escrita por parte de adultos com deficiência intelectual, atualmente intitulada ALEGRIA (Aprendizagem de Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia) a ação é vinculada ao NDHI – Núcleo de Direitos Humanos e Inclusão da Pontifícia Universidade Católica de Minas. O projeto surgiu de uma necessidade de que os sujeitos, adultos com deficiência intelectual, já atendidos no projeto Rede Incluir, também da mesma universidade, fossem alfabetizados para poderem ter mais facilidade no curso de computação e informática oferecidos em tal projeto. Dessa forma, estabeleceu-se uma parceria do Departamento de Letras com a Pró-Reitoria de Extensão. Sob forma de oficina, o trabalho acontece desde 2016, com professoras e graduandas do curso de Letras e Pedagogia. Desde o segundo semestre de 2018 até os dias que correm, o projeto acontece de forma independente.

Dessa forma, hoje tem-se 16 alunos inscritos, 6 mulheres e 10 homens, com faixa etária variando entre 18 e 47 anos. Os encontros com os alfabetizando são semanais: ocorrem nas terças e quintas-feiras de 09h00 às 12h00. O objetivo geral do projeto é promover oportunidade de aprendizagem da leitura e da escrita por parte de adultos com deficiência intelectual.

Desde o mês de maio deste ano, devido a pandemia do novo Coronavírus e o período de isolamento necessário, o projeto vem acontecendo no sistema remoto, com as aulas sendo realizadas nos mesmos dias e horários que aconteciam no regime presencial. À vista disso, a proposta deste artigo é apresentar os desafios e perspectivas, em tempos de pandemia, no que se refere à prática do processo de

alfabetização e letramento pautada em uma vertente humanista, voltada para leitura crítica do mundo. Ademais, pretende-se mostrar que a tecnologia não deixou de proporcionar o espaço dos afetos e das relações.

Nessa perspectiva, este artigo organiza-se em duas partes. Reunimos, na primeira, as concepções teóricas que embasam o trabalho pedagógico da oficina no que concerne à aquisição do código escrito ancorado em práticas de letramento. Na segunda parte, apresentamos três sequências de atividades que foram realizadas em sistema remoto referentes à temática da Covid-19, condições climáticas e um trabalho relativo ao gênero textual poema que culminou na produção coletiva de um vídeo.

## **ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, DIÁLOGOS POSSÍVEIS COM EMÍLIA FERREIRO, MAGDA SOARES E PAULO FREIRE**

Ao longo dos anos, a definição acerca da terminologia adequada para Deficiência Intelectual passou por diversas modificações, já tendo sido designada como, por exemplo, retardo mental e débil mental. No CID-10 (Código Internacional de Doenças) a deficiência é definida como retardo mental e é dividida em quatro classificações: retardo mental leve, moderado, grave e profundo (CID-10, 2013). O termo “retardo mental” também é encontrado no Decreto Lei nº 5296 com a seguinte definição:

Deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho. (BRASIL, lei nº 5286 de 2004).

Já no DSM-5 (Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais), o termo é substituído por Deficiência Intelectual ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, tal como denominamos atualmente, e é definido como “transtorno com o início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático”. (DSM-5, 2013).

Já no que diz respeito à alfabetização, sabe-se que a aquisição da leitura e de escrita é um processo complexo o qual envolve a atuação de campos diversos. Assim, para criar um caminho metodológico no projeto, foram elencados objetivos específicos, os quais propõem-se compreender o que os alunos já dominam em termos de leitura, de escrita e de letramento, como forma de proceder-se a um diagnóstico; promover ações que permitam tais indivíduos a aprender a ler e a escrever textos ligados,

especialmente, às suas atividades rotineiras; discutir as dificuldades apresentadas no processo de alfabetização das pessoas com déficit intelectual; propor estratégias pedagógicas para lidar com os problemas levantados; criar situações de escrita e de leitura, dotadas de sentido, que estimulem, no aluno, a escrita e a leitura de textos/ gêneros de discurso que integram as suas práticas cotidianas; desenvolver eventos de leitura e de escrita que possibilitem aos alunos construir sentidos para o que lê e escreve, pondo-se nessas práticas como um sujeito crítico e autônomo; promover eventos de escrita que se centrem em estratégias de escrita que possibilitem aos alunos superar déficits linguísticos e estimulem a auto-regulação, os acertos, o questionamento sobre os erros e as pistas sobre ações e estratégias metalinguísticas e construir situações que possibilitem aos alunos a aprendizagem e apropriação do sistema de representação de escrita.

Nesse sentido, no início do projeto, foram feitos os seguintes questionamentos: quais são as dificuldades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual no que diz respeito à aprendizagem de leitura e de escrita? Qual é o percurso que cada indivíduo segue no aprendizado da escrita? Como essa pessoa constrói suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita? Para entender esses apontamentos acerca da aquisição do sistema de representação da língua e, considerando que pouco se sabe sobre a aquisição da leitura e da escrita por parte de pessoas com deficiência intelectual, nos fundamentamos em três frentes, as quais nos têm dado base para a realização de um trabalho voltado para as diversas dimensões que implicam o processo de alfabetização, são elas o modelo construtivista (Ferreiro; Teberosky, 1999), (Ferreiro, 2000), alfabetização inserida em práticas de letramento (Soares, 1998, 2019) e a experiência de vida dos alunos (Freire, 1987, 1989, 1996).

Ferreiro (2000) dedicou suas investigações ao estudo dos processos cognitivos que as crianças<sup>3</sup> passam para adquirir o código escrito, à vista disso o objeto de conhecimento nas pesquisas de Ferreiro (2000) é a escrita como um sistema de representação. (SOARES, 2019, p. 62).

Assim, para Ferreiro (2000, p. 19),

do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular (...). Aí, podem ser distinguidos em três grandes períodos (...): **1)** Distinção entre o modo de representação icônico **X** não icônico. **2)** Construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo). **3)** A fonetização da escrita (que se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2000, p. 19).

---

<sup>3</sup> Embora já conheçam algumas práticas de circulação da escrita, os adultos, ao adquirirem o código escrito, também passam pelos mesmos processos que as crianças.

Para a autora, há três momentos em que todos os indivíduos passam durante a aquisição do código escrito. O primeiro diz respeito à escrita pré-silábica, no início dessa fase o indivíduo apresenta uma escrita sem diferenciações interfigurais, isto é, ele não faz distinção entre o icônico e o não icônico, como, por exemplo, garatujas semelhantes para representar palavras distintas ou letras convencionais para representar as palavras, não diferenciando tais letras para palavras diferentes ou, às vezes, até as diferencia em algumas palavras, mas isso acontece de maneira aleatória, sem correspondência com a escrita formal. O segundo momento da escrita pré-silábica é quando o indivíduo já reconhece as letras de seu nome e, muitas vezes, utiliza-as para a escrita de diversas palavras. Muitas vezes, nessa fase, o alfabetizando ainda não consegue perceber que cada palavra possui uma quantidade de letras, assim, ao escrever uma palavra, por exemplo, escreve até o limite do espaço na folha.

O segundo momento relaciona-se à escrita silábica, que acontece quando o alfabetizando escreve uma letra para representar cada sílaba da palavra, em “peteca”, por exemplo, ele pode escrever “JOU” ou “PEK”. O primeiro exemplo configura-se como sem eixo qualitativo, isto é, embora escreva uma letra para cada sílaba, elas não se relacionam com a palavra, já no segundo exemplo há correspondência fonológica, assim, a escrita apresenta eixo qualitativo. O terceiro momento da etapa da escrita, a fase silábico-alfabética, é quando o indivíduo oscila em sua escrita, ora apresenta uma letra para cada sílaba, ora uma letra para cada som. Por fim, temos a escrita alfabética que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999),

constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219)

Ainda de acordo com autoras, “isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas”, (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Dessa forma, o alfabetizando escreve uma letra para cada som, regulado ou não pelas regras ortográficas, por exemplo “desenhar” ou “dezenhar”.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) apontou caminhos para entendermos o processo cognitivo que os indivíduos passam na aprendizagem da escrita. Entender esse desenvolvimento possibilita, por exemplo, compreender que práticas de fixação ou memorização para determinados tipos de “erros” não são adequadas, uma vez que o fundamental é perceber em que momento da escrita o indivíduo se encontra e quando ele percebe determinadas contradições em sua escrita, isto é, o avanço na escrita acontece por meio de conflitos cognitivos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34).

Aliando-se a essas concepções, trabalhamos também considerando a alfabetização inserida em práticas de letramento, conforme propôs Soares (1998, 2019). Para a autora

surge o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, p. 27, 2019)

Nesse sentido, o ideal é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais nas quais os indivíduos estão inseridos. Não basta apenas juntar-se as sílabas e formar palavras, é necessário compreender o texto que se está lendo e/ou escrevendo, bem como saber fazer seu uso de maneira significativa. Para Soares (1998), o importante é que o indivíduo seja alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. Dessa forma, o alfabetizando poderá compreender os textos e os escritos que fazem parte do seu dia a dia e de suas práticas sociais, isto é, irá desenvolver a habilidade de entender e dominar o código escrito.

Considerando esses ideais, na preparação das aulas e atividades em nosso projeto, seguimos também as concepções de Freire (1989). O educador realizou diversos trabalhos para promover uma educação humanista, libertadora e problematizadora. Além disso, se destacou ao desenvolver um trabalho de alfabetização voltado para jovens e adultos. Para Freire (1989), a leitura e escrita das palavras passa pela leitura de mundo, isto é, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Nesse sentido, ensinar a ler e escrever não deve ser uma reprodução mecânica, como antigamente era ensinado por meio das cartilhas, que continham palavras e sentenças descontextualizadas e soltas, como, por exemplo “Juca viu a jaca” e “Eva viu a uva”. Pelo contrário, para o educador “não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (FREIRE, 1975, *apud* GADOTTI, 2003, p. 255). Dessa forma, acreditamos que ao ensinarmos a ler e a escrever, devemos nos basear nas histórias de vidas dos alfabetizandos, bem como no contexto social no qual eles estão inseridos, o processo não pode se distanciar de um exercício crítico da leitura do mundo, ou seja, alfabetização de jovens e adultos, principalmente nas circunstâncias dos indivíduos atendidos em nosso projeto, deve ser um ato libertador.

É nesse sentido, considerando essas concepções, que em termos práticos de ensino e elaboração de atividades, o educador aponta que

seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p. 13).

Para que o alfabetizando se torne o sujeito desse processo, o educador precisa compreender seu universo, seu contexto e saberes que detém. Para tal, é necessário conhecer o vocabulário utilizado pelo grupo de alfabetizados e, com essa informação, identificar quais serão os temas trabalhados em sala por meio das palavras geradoras.

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamento seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Tais significações são plasticamente codificadas em quadros, slides, filminas, etc, representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando ganha distância para ver sua experiência: “admirar”. Nesse instante, começa a decodificar. (FREIRE, 1987, p. 6).

Para trabalhar valendo-se das palavras geradoras, primeiramente, é necessário conhecer o universo vocabular dos alfabetizados. Após ter conhecimento das palavras que fazem parte do contexto dos educandos, o processo de alfabetização acontece do seguinte modo, consideremos a palavra "TIME" (de futebol) como exemplo, já que essa é uma palavra que faz parte do universo dos alfabetizados em nosso projeto, o primeiro passo é fazer a separação silábica da palavra (TI-ME), em seguida, identifica-se a família silábica de cada sílaba da palavra. (TI: ta, te, ti, to, tu – ME: ma, me, mi, mo, mu), posteriormente, com essas sílabas, os alfabetizados são levados a formar novas palavras e relacioná-las a outras já estudadas, e, por fim, apresentam-se as vogais (A-E-I-O-U).

Em nossa oficina, para conhecer melhor o universo dos indivíduos, observamos os seus hábitos e as conversas durante o intervalo das aulas. Esses sujeitos demonstraram, de um modo geral, gostar de temas ligados à música e ao esporte. Durante as aulas remotas, inferimos outros assuntos de interesse da turma: Harry Potter, futebol, natação e filmes, além dos assuntos que estão em pauta em nossa sociedade. Ter conhecimento dessas palavras geradoras é fundamental para a elaboração de atividades em que se contemple o universo dos alfabetizados.

Embora as teorias de Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2000), Magda (1998, 2019) e Freire (1987, 1989, 1996) não sejam propriamente métodos de alfabetização e muitas vezes se encontrem em quadros teóricos diferentes, a junção de suas contribuições, no que se refere ao processo

construtivista, ao letramento e a experiência de vida, se mostraram extremamente significativas na condução do projeto, atendendo os alfabetizandos em suas totalidades.

Seguindo essa concepção, mostraremos, na seção seguinte, como essa união de teorias são colocadas em prática na preparação das aulas, das atividades propostas, bem como a educação humanista está subjacente no processo de alfabetização.

## **ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO HUMANISTA – CAMINHOS POSSÍVEIS**

A proposta desta seção é apresentar três temáticas desenvolvidas no projeto, no sistema remoto, que foram muito significativas e possibilitaram ricos diálogos acerca dos acontecimentos que permeiam o nosso dia a dia. O objetivo é mostrar que, mesmo em tempos de pandemia, existem caminhos possíveis para pensarmos em uma alfabetização que busque não somente a decodificação do código escrito, mas que tenha como base valores humanistas que visem formar um novo paradigma para a educação.

De acordo com a UNESCO (2016), os valores humanistas devem ser a base e propósito da educação no século XXI, nesse sentido deve “preservar e promover a dignidade, as capacidades e bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza” (UNESCO, 2016, p. 42). Além disso, uma atitude mais humanista está diretamente relacionada com a inserção de todos, uma vez que existe uma “preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize” (UNESCO, 2016, p. 41).

Considerando essa perspectiva, nesta seção, destacamos o trabalho com três temáticas, as quais serão denominadas sequência 1, sequência 2 e sequência 3. Na sequência 1, apresentamos como foi a realização do trabalho com atividades de alfabetização referentes à temática da Covid-19, na sequência 2 atividades com a temática de condições climáticas e, por fim, na sequência 3, apresentamos um trabalho coletivo com o gênero textual poema cujo o resultado final foi a produção de um vídeo. Além disso, destacaremos o impacto de tais atividades nos alunos.

O projeto iniciou as aulas no sistema remoto em maio, mês em que o Brasil estava passando por um período crítico no contágio do novo coronavírus, nesse sentido, tendo em vista os pressupostos norteadores apresentados na seção anterior, nós desenvolvemos atividades que abordaram a temática da Covid-19, visto que esse assunto tornou-se constante no dia a dia dos alunos e interferiu, inclusive, em suas próprias atividades rotineiras. Além disso, eles estão, em boa parte do tempo, expostos a esse assunto, por meio das mídias e redes sociais. Considerando essa perspectiva, apresentaremos quatro

atividades que fazem parte da sequência 1, as quais foram organizadas em dois momentos durante duas semanas, primeiro trabalhamos com uma atividade durante a aula e um para casa e, posteriormente, na semana seguinte, uma atividade em sala e outra designada como para casa.

Tendo como base um trabalho de leitura que foi desenvolvido na aula anterior por meio do gênero textual notícia, no qual selecionamos uma notícia sobre a Covid-19, na primeira atividade trabalhamos com determinadas palavras relacionadas com as profissões e outras também relativas à temática do vírus, tais como “médico”, “máscara”, “enfermeira”, “vírus” e “álcool em gel”. A primeira pergunta solicitava que os alunos completassem as letras que estavam faltando para formar as palavras citadas acima e, em seguida, pedimos que eles separassem em sílabas, respondendo quantas sílabas e letras cada uma delas possuem. O objetivo é que os alunos avancem nas fases da escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999). Importante destacar que para cada uma dessas palavras, colocamos ao lado a imagem correspondente para que o aluno possa compreender a relação das letras/palavras com o que elas representam.

O para casa referente a essa aula apresentou um texto instrucional com o passo a passo de como fazer uma máscara caseira. Tendo o texto como base, solicitamos que os alunos separassem em sílabas algumas palavras que constavam nas instruções. Além disso, perguntamos sobre as características composicionais do gênero textual ora apontado. Durante a correção na aula, conversamos e fizemos perguntas que envolviam a interpretação de texto e também sobre a importância de usarmos a máscara, tais questionamentos deram início a uma conversa geral sobre os diversos textos instrucionais que fazemos uso no dia a dia, bem como nos possibilitou falar sobre a importância de se cuidar e proteger durante os tempos de pandemia.

Na aula seguinte, desenvolvemos uma atividade que tinha como tema central a seguinte pergunta: “O que o texto do para casa te ensinou a fazer?”, a partir da reposta “máscara”, palavra geradora conforme propôs Freire (1987), os alunos precisavam formar novas palavras utilizando as sílabas “ma”, “ca” e “ra”. De um modo geral, eles citaram palavras que fazem parte do universo e cotidiano deles, tais como “macarrão”, “mala”, “cachorro”, “casa”, “casamento”, “rainha” e o nome da mãe de um deles, “Raquel”. Todas as palavras foram citadas facilmente, contudo eles apresentaram uma certa dificuldade na hora de escrever o restante da palavra, principalmente com os dígrafos RR e NH e nas vogais nasais (dígrafo vocálico) como, por exemplo, o “en” da palavra casamento. Perceber isso nos possibilitou pensar em atividades para trabalhar com essas dificuldades.

Para encerrar a sequência de atividades sobre a temática da Covid-19, enviamos um para casa do gênero textual notícia, o texto relatava sobre um gari que estava feliz por receber o carinho e o reconhecimento da população pelo trabalho que vinha fazendo para manter a cidade limpa mesmo durante a pandemia. Nesse sentido, a atividade propunha que os alunos dessem um título para a notícia e respondessem questões interpretativas como, por exemplo, “Qual a profissão do entrevistado?” e “Por que ele está feliz?”. A atividade pedia também que eles formassem frases utilizando as palavras principais da notícia: carinho, gari e trabalho. Além disso, foi possível trabalhar com questões estruturais do gênero, tais como o autor da notícia, a data de publicação e nome do portal em que ela foi publicada.

A realização dessa sequência de atividades a respeito da temática do Coronavírus possibilitou que, na realização e nas correções durante a aula, fossem trabalhadas não só questões linguísticas como formação de palavras e sílabas, mas também situações que acontecem nas vivências dos alunos, privilegiando a contextualização do conhecimento de forma crítica. Ao trabalharmos com o texto instrucional que ensinava a fazer máscara caseira, por exemplo, eles mostraram ter entendido a funcionalidade desse gênero textual e, por ser uma temática atual, eles interagiram muito, o que nos possibilitou abrir um espaço para conversarmos sobre a importância de nos protegermos nesse período de pandemia, por meio da utilização de máscara e álcool em gel. Um dos alunos relatou, inclusive, que a mãe está produzindo máscaras em casa por conta própria. Esse assunto nos levou para a discussão da necessidade do isolamento social, os alfabetizandos contaram que estão em casa e saindo apenas para determinadas tarefas e disseram sobre os familiares que precisam sair para trabalhar, relacionando isso com a atividade da notícia do gari que permitiu que eles refletissem sobre o que faz com que essas profissões sejam consideradas essenciais e que cuja importância tem sido reportada nas mídias.

O trabalho com a sequência 2, sobre condições climáticas, aconteceu em dois momentos. O primeiro foi uma atividade realizada durante a aula e o segundo foi uma atividade enviada como para casa. Para desenvolver uma proposta contextualizada, contemplando o universo dos alfabetizandos, selecionamos uma reportagem, no formato de vídeo, que foi publicada no portal g1, assistimos juntos por meio do compartilhamento de tela. A notícia foi referente ao frio que fez em Belo Horizonte no sábado anterior ao dia da aula e que fez com que as pessoas não saíssem para as praças que foram reabertas.

Como muitos dos alunos utilizam o celular, mesmo que seja o dos pais, é importante que eles saibam que esse aparelho também é uma ferramenta na qual podemos nos informar sobre os assuntos da nossa sociedade. Contudo, é necessário saber quais são as fontes confiáveis de notícias, tendo em vista

que as fakes news são um problema grave, principalmente em tempos de pandemia. Nesse sentido, o objetivo da atividade foi que os alunos soubessem identificar e localizar informações importantes, tais como onde a notícia foi publicada, quem escreveu, qual o título, subtítulo, a data de publicação e assunto principal do vídeo.

Nessa acepção, o vídeo nos possibilitou conversar sobre o frio que fez em Belo Horizonte, os alunos relataram como passaram o dia e souberam identificar na notícia se o clima ia continuar frio e chuvoso ou não. Além disso, conversamos sobre a importância de mantermos o isolamento social, mesmo com a liberação das praças públicas. Ademais, os alfabetizados identificaram os pontos turísticos de Belo Horizonte que apareceram no vídeo e foram nos contando quais eles já visitaram ou não. Pelo envolvimento deles, é possível perceber que a alfabetização, quando contextualizada, se torna mais significativa.

Seguindo essa temática, o para casa que enviamos no dia dessa aula foi sobre a previsão do tempo, o objetivo era que os alunos aprendessem a fazer uma leitura interpretativa desse gênero textual, sabendo identificar as condições climáticas dos diferentes lugares, posto que essa é uma informação importante no nosso dia a dia. Para tal, fizemos uma lista na qual constavam cinco cidades com a temperatura mínima e máxima seguida de um desenho indicando o tempo ensolarado ou chuvoso. Explicamos sobre o significado dessas temperaturas e, em uma determinada questão, pedimos que os alunos enumerassem as cidades de acordo com a imagem de chuva com sol, chuva, sol e sol entre nuvens. Além disso, foi possível trabalhar com a matemática quando pedimos que os alunos identificassem qual cidade que iria fazer mais calor.

Essa atividade foi muito significativa porque faz parte do cotidiano deles e influência na rotina, por isso é necessário que eles saibam, por exemplo, como é possível saber com dias de antecedência as condições climáticas de determinadas regiões, posto que isso contribui para a nossa própria organização.

A sequência 3, referente ao gênero textual poema que culminou em um vídeo coletivo com a turma, surgiu dos diversos relatos dos alunos de que estão com saudades de suas atividades, dos amigos e das monitoras. Um deles, inclusive, nos relatou “eu tenho muitas memórias boas na cabeça de momentos na puc” (Aluno do projeto ALEGRIA). Pensando nisso, organizamos uma proposta para que eles se sentissem mais próximos neste período de isolamento social.

O trabalho aconteceu em três momentos, o primeiro foi a apresentação do gênero poema. Para tal, escolhemos o poema “Saber Viver” de Cora Coralina. Antes de fazermos a leitura, passamos um vídeo do YouTube de uma pessoa recitando o poema enquanto passava algumas imagens, os alunos

fizeram comentários sobre as imagens que apareceram e disseram que acharam o poema muito bonito, dessa forma, pediram para assistir mais uma vez. A utilização de imagens e vídeos é um recurso importante, considerando que os alunos possuem dificuldade com atividades mais abstratas. Na atividade escrita, ao fazer a leitura do poema, um aluno disse que o trecho “palavra que conforta” fez com que ele se lembrasse da música “Palavras ao Vento” de Cassia Eller, isso nos mostra que ele já está fazendo relações e identificando palavras que são semelhantes. Além disso, na hora da atividade, eles demonstraram saber localizar as informações como, por exemplo, o título e a autora. Em uma segunda atividade de divisão silábica, eles não confundiram o número de sílabas com a quantidade letras.

O para casa, também referente a essa temática, pedia que os alunos, a partir da leitura do poema, escrevessem o quê ou de quem eles se lembravam quando liam as palavras presentes no poema: coração, alegria, olhar e amor. A segunda questão solicitava que eles escrevessem um recado para alguém que gostassem muito, eles escreveram, em sua maioria, para as monitoras e amigos. Essa foi uma atividade muito significativa, posto que para Freire (1996), a alfabetização, em uma prática humanista, não deve ser um processo mecânico, tampouco “uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (Freire, 1996, p. 145), os alfabetizados se sentiram acolhidos, todos queriam participar e ler o que tinham respondido, citando os nomes dos amigos, monitoras e os sentimentos.

Pensando na significação simbólica dessa atividade, bem como na importância do afeto nestes tempos de pandemia, o segundo momento foi a elaboração de um vídeo no qual os alunos recitaram trechos do poema que foi trabalhado durante a aula, “Saber Viver” de Cora Coralina. Essa parte da atividade foi muito importante, os alunos, ao gravarem o vídeo, se sentiram muito valorizados. Além disso, foi possível perceber o esforço de cada um, a prática do exercício da leitura e o envolvimento dos familiares. Quando o vídeo ficou pronto, assistimos com eles durante a aula, foi um momento muito significativo, eles ficaram felizes e emocionados quando se reconheceram na tela. Além do poema recitado, colocamos fotos deles juntos em vários momentos na PUC com a música “Semente do amanhã” de Gonzaguinha ao fundo, isso possibilitou que eles se sentissem mais próximos, acolhidos e com confiança de que este momento vai passar.

O vídeo teve um grande impacto em seus familiares também, ele foi enviado via o grupo de WhatsApp e, assim como os filhos, as mães e pais ficaram muito emocionados, foram vários os relatos de gratidão com o resultado final e orgulho pela participação de seus filhos.

Para encerrar a sequência 3, trabalhamos com a música “Semente do amanhã” que também fez parte do vídeo, todos os alunos participaram muito bem da correção, uma aluna, inclusive, quando viu a palavra “olhar”, logo lembrou que sua parte no vídeo produzido tinha a palavra “olhar”. Eles souberam fazer a divisão silábica e também souberam apontar qual palavra era a maior e qual era a menor, estabelecendo noções de espacialidade e quantidade. A última questão da atividade retomava o vídeo que fizemos e pedia que os alunos escrevessem do que eles sentem mais saudade na PUC. Muitos deles disseram que sentem muita falta das aulas, dos amigos e das professoras, uma aluna representou isso por meio de um desenho de toda a turma e outro aluno disse que tem saudade de escrever no quadro e fez um desenho dele escrevendo a palavra “fé” no quadro, o que mostrou que ele fez uma assimilação com a mensagem do vídeo.

A experiência de desenvolver a sequência 1, 2 e 3 nos mostrou que é possível trabalhar a alfabetização junto a uma leitura humanista e crítica do mundo, promovendo o exercício da cidadania e uma inserção social mais consciente frente aos desafios que encontramos em nossa sociedade, principalmente em tempos de pandemia. Além disso, mesmo no sistema remoto, é possível desenvolver um olhar para a potencialidade e singularidade de cada um.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desses relatos e desenvolvimento das sequências 1, 2 e 3, os alunos do projeto conseguiram se inteirar melhor sobre um assunto muito abordado nos noticiários e em seus círculos sociais, permitindo que, assim, eles participem desses diálogos e compreendam com autonomia, a partir de suas leituras e escritas, os textos orais e escritos com os quais convivem. É fundamental destacar também que essa contextualização possibilitou que eles falassem com criticidade sobre os temas relacionados à pandemia, ao mesmo tempo em que exercitavam suas práticas de alfabetização que, contextualizadas, serviram de forma significativa para eles.

Ancoradas nas teorias de Freire (1987, 1989, 1996), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2000) e Soares (1998, 2019), bem como com o propósito de trabalhar o processo de alfabetização visando uma atitude mais humanista e considerando as análises das atividades realizadas, a partir dos relatórios diários dessas sequências relatadas e também das demais desenvolvidas pelo projeto no período de maio a outubro do referido ano, podemos concluir que os alfabetizandos, participando das oficinas de forma remota, tiveram a possibilidade de dar continuidade ao processo de alfabetização em que estavam

submetidos nas aulas presenciais mantendo o desenvolvimento e a evolução de suas práticas de leitura e escrita.

Não podemos deixar de destacar também a importância da continuidade desse trabalho no auxílio aos alunos na compreensão do momento atual de pandemia causado pela Covid-19 e para o exercício crítico e autônomo deles, visto que as atividades em questão trouxeram reflexões acerca do assunto. O ensino remoto contribuiu também para momentos de trocas de afetividade dos participantes com seus colegas e monitoras por meio dos encontros, que permitem conversas e brincadeiras entre todos e possibilita que os alfabetizados realizem algum tipo de programa nesse período, já que os que eles participavam foram paralisados devido ao isolamento social. Além disso, os sujeitos atendidos no projeto sentem-se inseridos nas práticas sociais, uma vez que a maioria das pessoas estão realizando suas atividades de forma remota. Assim, as atividades têm agregado na alfabetização desses jovens e adultos e em suas formações globais, permitindo momentos de acaento e aprendizado em um período tão conturbado.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048 e 10.098. Diário Oficial da União, Brasília, 2 dez. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 13 nov. 2020.

BVS, Psicologia Brasil. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Disponível em <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>. Acesso em: 13 nov. 2020.

CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇAS, **CID-10**. Disponível em <https://www.cid10.com.br/>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília: UNESCO Brasil, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.