



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

LUCIANA NOGUEIRA DA SILVA

PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO: POR UMA ALFABETIZAÇÃO AUTORAL QUE
ROMPA COM A ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA NA GARANTIA DO DIREITO
HUMANO À EDUCAÇÃO

Brasília - DF, 20 de fevereiro de 2025.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

LUCIANA NOGUEIRA DA SILVA

PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO: POR UMA ALFABETIZAÇÃO AUTORAL QUE
ROMPA COM A ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA NA GARANTIA DO DIREITO
HUMANO À EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Direitos e Cidadania da Universidade de Brasília, vinculada
à Linha de Pesquisa 1 – “Educação em e para Direitos Humanos
e Cidadania”, como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Direitos e Cidadania,

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro Demo

Brasília - DF, 20 de fevereiro de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

PARA ALÉM DA INSTRUÇÃO: POR UMA ALFABETIZAÇÃO AUTORAL QUE
ROMPA COM A ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA NA GARANTIA DO DIREITO
HUMANO À EDUCAÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Direitos e Cidadania da Universidade de Brasília, vinculada
à Linha de Pesquisa 1 – “Educação em e para Direitos Humanos
e Cidadania”, como requisito para a obtenção do título de
Doutora em Direitos e Cidadania,

Aprovada por:

Dra. ADRIANA DEMITE STEPHANI, UFT

Examinadora Externa à Instituição

Dr. RICARDO SPÍNDOLA MARIZ, UMBRASIL

Examinador Externo à Instituição

Dra. ELEN CRISTINA GERALDES, UnB

Examinadora Interna

Dr. WELLINGTON LOURENCO DE ALMEIDA, UnB

Examinador Interno

PEDRO DEMO, UnB

Presidente

Luciana Nogueira da Silva

Doutoranda

Brasília - DF, 20 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão a Deus, fonte de força e amparo constante para mim e minha família. Agradeço a Jesus Cristo, por me ensinar diariamente os valores da fé e da perseverança. Ao Espírito Santo, minha eterna gratidão pelo conforto e guia em meu caminho. Agradeço de coração aos meus irmãos em fé, que me fortaleceram em oração e me auxiliaram nas tarefas em que precisei me ausentar.

À minha família, meu reconhecimento pela compreensão e suporte durante minhas ausências e falhas, inerentes à jornada de estudante.

Ao meu orientador, Professor Pedro Demo, meu sincero agradecimento pela dedicação, orientação e apoio. Sua dedicação à aprendizagem do estudante, que transcende o ensino tradicional, foi fundamental para meu crescimento acadêmico no doutorado.

Agradeço às professoras que abriram suas salas de aula para minha pesquisa, permitindo-me observar suas práticas pedagógicas. Às crianças, minha gratidão por suas contribuições para a compreensão do processo de alfabetização autoral.

Aos meus superiores, minha eterna gratidão pelo apoio e compreensão da natureza da pesquisa de doutorado, demonstrando humanidade em momentos cruciais. Aos meus colegas, meu reconhecimento pela parceria e apoio, superando as negativas institucionais.

Por fim, agradeço ao meu corpo, por suportar a rotina intensa da pesquisa. Aos meus ossos, sangue, articulações e músculos, que, apesar das dores e limitações, me permitiram concluir este trabalho. Aos meus dedos, em especial, que, mesmo exaustos, digitaram meus pensamentos até o último momento.

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa; a palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Graciliano Ramos

SILVA, Luciana Nogueira da. **Para além da instrução: por uma alfabetização autoral que rompa com a alfabetização domesticadora na garantia do direito humano à educação.** 2025. 318 fl. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH). Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM). Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF, 2025.

RESUMO

A referida tese de doutorado tem como objetivo analisar as especificidades de uma Alfabetização Domesticadora que, em contraposição a uma Alfabetização Autoral, pouco contribui para a autoria do aluno e compromete, além do seu desenvolvimento educacional, a garantia do direito à educação no escopo dos Direitos Humanos. Para o desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessário construir duas categorias importantes de análise a partir da pesquisa bibliográfica: *Alfabetização Autoral*, embasada da teoria da autoria de Pedro Demo (2015), e *Alfabetização Domesticadora*, fundamentada na teoria da docilização e controle dos corpos de Michel Foucault (1999). O referencial metodológico apresentou a pesquisa qualitativa como abordagem. Já como técnicas e métodos, lançou mão da pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa participante, observação participante e entrevista aberta. O campo de pesquisa é composto por nove turmas de três escolas da rede municipal de educação de Campos Belos – Goiás, de modo a identificar e entender as práticas que se aproximam e se distanciam da perspectiva autoral. Os achados desta pesquisa levam ao entendimento de que a Alfabetização Autoral não centra suas aulas em textos cartilhescos, abomina a cópia e a reprodução de modelos. Em vez disso, estimula a criação, a autoria e a reconstrução do conhecimento e traz para o conteúdo dos textos temas relacionados à inclusão do pobre, o combate ao racismo, o enfrentamento à desigualdade de gênero e demais temas inerentes aos Direitos Humanos. Além disso, por ser autoral na forma e no conteúdo, considera prioritário o direito de aprender de todas as crianças, de modo a garantir condições reais para que elas possam se desenvolver e participar no mundo por meio da escrita autoral.

Palavras-chave: Alfabetização; Autoria; Direito Humano à Educação; Direitos Humanos; Escrita.

SILVA, Luciana Nogueira da. **Beyond Instruction: Towards an Authorial Literacy that Breaks with Domesticating Literacy in Guaranteeing the Human Right to Education.** 2025. 318 fl. Thesis (Doctorate). Graduate Program in Human Rights and Citizenship (PPGDH). Center for Advanced Multidisciplinary Studies (CEAM). University of Brasília – UnB, Brasília – DF, 2025.

ABSTRACT

This doctoral thesis aims to analyze the specificities of a Domesticating Literacy which, in contrast to an Authorial Literacy, contributes little to student authorship and compromises, in addition to their educational development, the guarantee of the right to education within the scope of Human Rights. To develop this research, it was necessary to construct two important categories of analysis based on bibliographic research: Authorial Literacy, based on Pedro Demo's theory of authorship (2015), and Domesticating Literacy, grounded in Michel Foucault's theory of the docilization and control of bodies (1999). The methodological framework presented qualitative research as an approach. As techniques and methods, it used bibliographic research, document analysis, participant research, participant observation, and open interviews. The research field comprises nine classes from three schools in the municipal education network of Campos Belos – Goiás, to identify and understand practices that approach and distance themselves from the authorial perspective. The findings of this research lead to the understanding that Authorial Literacy does not center its classes on primer-like texts, abhors copying and reproducing models. Instead, it stimulates creation, authorship, and the reconstruction of knowledge and brings to the content of texts themes related to the inclusion of the poor, the fight against racism, the confrontation of gender inequality, and other themes inherent to Human Rights. Furthermore, by being authorial in form and content, it prioritizes the right of all children to learn, to guarantee real conditions for them to develop and participate in the world through authorial writing.

Keywords: Literacy; Authorship; Human Right to Education; Human Rights; Writing.

SILVA, Luciana Nogueira da. **Más allá de la instrucción: por una alfabetización autoral que rompa con la alfabetización domesticadora en la garantía del derecho humano a la educación.** 2025. 318 fl. Tesis (Doctorado). Programa de Posgrado en Derechos Humanos y Ciudadanía (PPGDH). Centro de Estudios Avanzados Multidisciplinarios (CEAM). Universidad de Brasilia – UnB, Brasilia – DF, 2025.

RESUMEN

La presente tesis doctoral tiene como objetivo analizar las especificidades de una Alfabetización Domesticadora que, en contraposición a una Alfabetización Autoral, poco contribuye a la autoría del alumno y compromete, además de su desarrollo educativo, la garantía del derecho a la educación en el ámbito de los Derechos Humanos. Para el desarrollo de esta investigación, fue necesario construir dos categorías importantes de análisis a partir de la investigación bibliográfica: Alfabetización Autoral, basada en la teoría de la autoría de Pedro Demo (2015), y Alfabetización Domesticadora, fundamentada en la teoría de la docilización y control de los cuerpos de Michel Foucault (1999). El referencial metodológico presentó la investigación cualitativa como abordaje. Como técnicas y métodos, se recurrió a la investigación bibliográfica, análisis documental, investigación participante, observación participante y entrevista abierta. El campo de investigación está compuesto por nueve clases de tres escuelas de la red municipal de educación de Campos Belos – Goiás, con el fin de identificar y entender las prácticas que se aproximan y se distancian de la perspectiva autoral. Los hallazgos de esta investigación llevan a la comprensión de que la Alfabetización Autoral no centra sus clases en textos de cartilla, abomina la copia y la reproducción de modelos. En cambio, estimula la creación, la autoría y la reconstrucción del conocimiento y trae al contenido de los textos temas relacionados con la inclusión del pobre, el combate al racismo, el enfrentamiento a la desigualdad de género y demás temas inherentes a los Derechos Humanos. Además, por ser autoral en la forma y en el contenido, considera prioritario el derecho de aprender de todos los niños, con el fin de garantizar condiciones reales para que puedan desarrollarse y participar en el mundo a través de la escritura autoral.

Palabras clave: Alfabetización; Autoría; Derecho Humano a la Educación; Derechos Humanos; Escritura.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Relação entre objetivos, questões e procedimentos metodológicos.....	22
Quadro 02 – Instituições educacionais do município de Campos Belos.....	24
Quadro 03 – Categorias para análise e elaboração de conceitos.....	29
Quadro 04 – Níveis de leitura identificado com estrelas coloridas.....	50
Quadro 05 – Poemas para análise.....	65
Quadro 06 – Escrita das crianças do 2º ano Escola “C” nas atividades diagnósticas.....	111
Quadro 07 – Símbolos que representam atenção.....	119
Quadro 08 – Transcrição das produções apresentadas nas imagens 69 e 70.....	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 –Taxa de reprovação e distorção idade-série (%).....	25
Tabela 02 – Níveis de desenvolvimento da escrita nas crianças: Psicogênese.....	76
Tabela 03 – Amostragem de trabalhos que criticam e refutam a concepção construtivista.....	79
Tabela 04 – Campos de atuação de Língua Portuguesa – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental..	92
Tabela 05 – Etapas do desenvolvimento da escrita na criança.....	100
Tabela 06 – Diagnóstico das turmas do 1º ano nas escolas pesquisadas.....	105
Tabela 07 – Diagnóstico das turmas do 2º ano nas escolas pesquisadas.....	111
Tabela 08 – Diagnóstico das turmas do 3º ano nas escolas pesquisadas	112
Tabela 09 – Notas de Ideb das escolas municipais da cidade de Campos Belos.....	105
Tabela 10 - Critérios de avaliação das habilidades para cada aluno.....	135
Tabela 11 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre leitura e escrita.....	136
Tabela 12 – Avaliação da prática de linguagem leitura/escuta da aluna Amanda.....	136
Tabela 13 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre oralidade.....	137
Tabela 14 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre análise linguística.....	138
Tabela 15 – Habilidades avaliadas no SIAM sobre escrita e produção de texto.....	139
Tabela 16 – Imagens e palavras do contexto da alfabetização.....	209
Tabela 17 – Atividade elaborada pela pesquisadora: experimento pedagógico.....	217
Tabela 18 - Habilidades da matriz de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental.....	225
Tabela 19 – Diagnóstico da aprendizagem	248
Tabela 20 – habilidade do componente curricular – Ciências na Natureza.....	252

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 e 02 - Cartazes fixados na sala de aula.....	42
Imagens 03 e 04 - Fotos das atividades realizadas na sala de aula – troncos diferentes.....	46
Imagem 05 – Texto de utilizado nas turmas de alfabetização nas escolas pesquisadas.....	53
Imagens 06 e 07 – Elaboração textual por meio de junção de frases.....	107
Imagens 08 e 09 – Atividades diagnósticas respondidas por alunos do 1º ano Escola “C”	108
Imagem 10 e 11 – Atividades diagnósticas respondidas por alunos do 2º ano Escola “B” ...	109
Imagem 12 e 13 – Atividades diagnósticas respondidas por alunos do 3º ano Escola “A”	113
Imagem 14 - Ficha de leitura preparada pela professora.....	130
Imagem 15 – Primeira habilidade da Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens.....	134
Imagem 16 – Sala preparada para a formação.....	143
Imagens 17 e 18 – Livro didático disponibilizado as crianças do 1º e 2º ano.....	144
Imagens 19 e 20 – Evidências do trabalho apresentado a professora formadora.....	145
Imagens 21 e 22: Produções relacionadas ao Dia da Mulher na Escola “C”	152
Imagem 23 – Atividade desenvolvida na Turma 1, Escola “A”	154
Imagem 24 – Atividade realizada pelo aluno da Turma 3, Escola “C”	156
Imagem 25 – Livro lido e estudado durante o experimento pedagógico.....	159
Imagens 26 e 27 - Turma 3, Escola “A”	160
Imagem 28 – Produção textual sobre igualdade de gênero – criança do 3º ano.....	162
Imagens 30 e 31 - Atividade da Turma 3 da Escola “A” e da Turma 2 da Escola “B”	164
Imagens 32 e 33 - Atividade de ilustração na turma 3 da escola “C”	165
Imagens 34 e 35 - Atividades trabalhadas no 3º ano.....	166
Imagem 36 – Livro lido e estudado durante o experimento pedagógico.....	169
Imagens 37 e 38 – experimento pedagógico sobre a diáspora africana.....	170
Imagem 39 – Experimento pedagógico sobre pesquisa de cor e raça no quadro.....	173
Imagens 40 e 41 – resultado da pesquisa de cor e raça no gráfico.....	173
Imagem 42 – Mural de pessoas indígenas.....	174
Imagens 43 e 44 – Atividades desenvolvidas no 1º ano Escola “A”	176
Imagens 45 e 46 – Atividade desenvolvida no 1º ano Escola “B”	178
Imagem 47 e 48 – Atividade desenvolvida no 1º ano Escola “C”	179
Imagem 49 – Atividade desenvolvida no 2º ano Escola “B”	181
Imagens 50 e 51 – Atividade desenvolvida no 2º ano Escola “A”	181

Imagem 52 – Atividade desenvolvida no 2º ano Escola “C”	182
Imagens 53 e 54 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “A”	184
Imagem 55 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “A”	185
Imagens 56 e 57 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “B”	186
Imagem 58 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “C”	187
Imagens 59, 60 e 61 – Atividades de Artes desenvolvidas nas turmas pesquisadas.....	188
Imagens 62 e 63 – Experimento pedagógico, turmas do 3º ano.....	190
Imagem 64 – Experimento pedagógico sobre igualdade de gênero.....	192
Imagem 65 – Atividade sobre igualdade de gênero.....	192
Imagem 66 – Elaboração textual com a pesquisadora como escriba.....	193
Imagem 67 – Elaboração textual com a pesquisadora como escriba.....	194
Imagem 68 – Experimento pedagógico com elaboração textual, 3º ano.....	194
Imagens 69 e 70 – Experimento pedagógico com elaboração textual, 3º ano.....	195
Imagem 71 – Atividade proposta e corrigida pela professora do 2º ano.....	198
Imagens 72 e 73 – Experimento pedagógico: proposta de produção de frases.....	199
Imagens 74 e 75 – Produção de palavras e frases.....	200
Imagens 76 e 77 – Buscas realizadas sobre “Igualdade racial”	201
Imagem 78 – Produção de uma aluna do 2º ano, Escola “C”	204
Imagem 79 – Atividade trabalhada na Escola “B”	205
Imagem 80 – Texto trabalhado na Escola “A”	205
Imagem 81 – Atividade elaborada para o experimento pedagógico.....	207
Imagem 82 - Atividade de elaboração de lista de palavras da aluna Laiane	210
Imagem 83 - Atividade de elaboração de lista de palavras do aluno Laiane.....	211
Imagem 84 – Atividade de matemática realizada pelo aluno Renato.....	213
Imagem 85 – Atividade de formação de frases realizada pelo aluno Renato.....	213
Imagens 86 e 87 – Atividade elaborada pela pesquisadora: experimento pedagógico.....	215
Imagem 88 – Atividade de formação de frases no quadro.....	219
Imagem 89 – Frases revisadas.....	219
Imagens 90 e 91 - Habilidades: Escrever palavras e Escrever frases.....	226
Imagens 92 e 93 - Habilidade: Escrever texto.....	226
Imagens 94 e 95 – Pseudopalavras da Avaliação Formativa e a cópia de uma criança.....	227
Imagens 96 e 97 – Texto e palavras da Avaliação Formativa - MEC.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC – Alfabetização Baseada em Ciências
ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
COVID-19 – Doença do Coronavírus 2019
DCGO – Documento Curricular para o Estado de Goiás
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EDH – Educação em Direitos Humanos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IA – Inteligência Artificial
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO – Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LEIA – Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
Pisa – Programme for International Student Assessment
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RM – Rede Municipal
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego-Alfa – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEA – Sistema da Escrita Alfabética

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SIAM – Sistema AlfaMais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. SUBMERSÃO INTENSA NA REALIDADE PESQUISADA: O REFERENCIAL METODOLÓGICO	22
1.1 O campo de pesquisa e os sujeitos pesquisados.....	23
1.3 Recriação de categorias para análise: a pesquisa bibliográfica	28
1.4 Aprender com os documentos: a análise documental.....	30
1.5 Enxergar além do que se vê: a observação participante	31
1.6 Atuar na realidade: a pesquisa participante	33
1.7 Uma conversa reveladora: a entrevista aberta	35
2 ALFABETIZAÇÃO AUTORAL EM CONTRAPOSIÇÃO A UMA ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA	38
2.1 Aprendizagem adequada para alfabetização: o que é estar alfabetizado?	38
2.2 Alfabetização domesticadora e a curiosidade domesticada	41
2.3 Alfabetização Autoral fundamentada em Pedro Demo	49
2.4 Autoria na relação entre inteligência humana e Inteligência Artificial.....	60
2.5 Os impactos do Construtivismo na Alfabetização	69
2.6 O advento do letramento: em busca de uma alfabetização adequada	87
3. ASPECTOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS AO NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS BELOS, GOIÁS	105
3.1 Crianças na coluna do “não”: leitura e escrita em cada ano escolar	105
3.2 Atenção e percepção: a atividade mental do aluno na escola	116
3.3 Políticas de alfabetização: telefone sem fio na formação docente	132
3.4 Sexismo na escola: “aqui também tem meninas, professora”.....	152
3.5 Desigualdade racial nas práticas alfabetizadoras	164
4. PRÁTICAS E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS APROXIMAÇÕES COM ALFABETIZAÇÃO AUTORAL E COM A ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA	176
4.1 Atividades selecionadas: o cotidiano nas turmas de alfabetização.....	176
4.2 Copiar: a primeira ordem do dia na escola	197
4.3 Espaços para a produção autoral: indícios de autoria	205
4.4 Desafios para o desenvolvimento da autoria nas turmas de alfabetização..	222
5. ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO ALUNO	231
5.1 A alfabetização que não cria, só copia	231
5.2 Escola excludente: vulneráveis (?) em uma escola que não transforma.....	234
5.3 Branquitude na escola: a violência da cultura branca	239
5.4 Processo enganoso e a produção copista: violência da não alfabetização ...	244
6. ALFABETIZAÇÃO AUTORAL NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	254
6.1 A recriação da escola: por uma escola que alfabetize de forma autoral.....	254
6.2 O negro e o pobre no centro das práticas alfabetizadoras	258
6.3 Direitos Humanos não se ensina: construção autoral na alfabetização	271
6.4 Educação: um bem necessário à vida digna	278
PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS	293
REFERÊNCIAS	302

INTRODUÇÃO

E consertava-nos furiosamente a pronúncia, obediente as vírgulas e pontos, forçava-nos a repetir uma frase dez vezes, punha notas baixas nas escritas, rasgando o papel, farejava as contas até que o erro surgia e se publicava com estridência arrepiada. Nesse policiamento súbito acuávamos — e as folhas virgens endureciam (Ramos, 1981, p. 190).

A rotina escolar descrita nas linhas de Graciliano Ramos, em sua obra *Infância*, nos traz um contexto escolar que mais se aproxima a um sistema prisional sob a jurisdição de um policiamento do que uma instituição escolar. A realidade em que o contexto escolar exige obediência e repetição não dialoga com um contexto que exige criação e produção autoral. Desenvolvendo um processo educacional onde, em nome da ordem e da organização, disciplina-se os alunos até que seus corpos estejam dominados.

Assim como o contexto dos escritos de Graciliano Ramos, outra situação ocorrida na sala de aula em que a pesquisadora atua como professora ilustra a domesticação que ocorre na escola em práticas que parecem mais treinar as crianças do que despertar nelas a capacidade de criar. Em uma atividade no livro de Língua Portuguesa, uma criança, depois de ler a letra da cantiga “O que é O que é?”, do projeto Palavra Cantada dos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit, foi responder algumas questões sobre o texto. A aluna que lê e escreve bem, foi responder a primeira questão da atividade que indagava sobre o número de versos que havia na letra da canção; automaticamente, colocou o nome dos autores do texto.

Isso porque está condicionada a responder sempre as mesmas perguntas, que são comuns nas práticas alfabetizadoras, as quais sempre questionam: Qual é o título da história? Qual o nome do autor da história? E por aí se vai. Assim, quando criam, seguem certa padronização de fórmulas em uma liberdade controlada. “A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (Freire, 2011, p. 58). É uma liberdade controlada.

Tendo em vista o contexto de um processo de alfabetização centrado em práticas disciplinadoras que impossibilitam a autoria da criança e incidem diretamente na garantia do direito à educação pela negação do direito à alfabetização, o **Objetivo Geral** desta pesquisa é *analisar as especificidades de uma Alfabetização Domesticadora que, em contraposição a uma*

Alfabetização Autoral, pouco contribui para a autoria do aluno e compromete o seu desenvolvimento educacional e a garantia do direito à educação como no escopo dos Direitos Humanos.

Com a finalidade de perseguir tal objetivo, a pesquisa apresenta como **Objetivos Específicos:**

1-Compreender os fundamentos teórico-epistemológicos de uma Alfabetização Autoral em contraposição a uma Alfabetização Domesticadora;

2-Diagnosticar os aspectos específicos relacionados ao nível de alfabetização das crianças nas escolas municipais de Campos Belos, Goiás;

3-Analisar as práticas e as atividades pedagógicas de alfabetização e suas aproximações com Alfabetização Autoral e com a Alfabetização Domesticadora;

4-Entender as consequências de uma Alfabetização Domesticadora no desenvolvimento acadêmico do aluno;

5-Avaliar as contribuições possíveis de uma Alfabetização Autoral na garantia do direito humano à educação.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em seu artigo 26, afirma que “Toda pessoa tem direito à educação”. Todavia, faz-se necessário questionar que tipo de educação e se uma educação domesticadora leva a uma educação de fato. Nessas condições, a proposta da referida investigação parte da seguinte questão: *O processo de alfabetização não comprometido com a produção autoral do aluno em uma perspectiva da Alfabetização Autoral leva ao desenvolvimento educacional de modo a garantir o direito humano à educação?*

Assim, partimos da tese que não existe autoria nas práticas e nas atividades desenvolvidas no âmbito do processo de alfabetização nas escolas pesquisadas, de modo que as práticas são focadas no controle dos corpos que se estendem ao controle das mentes, promovendo uma aprendizagem passiva e não autoral, que quando muito permite uma **autoria controlada**, incoerente com a formação de um indivíduo que tem seus direitos educacionais garantidos no escopo dos Direitos Humanos.

Esta pesquisa se propõe a discutir o processo de alfabetização que se desenvolve na escola, recriando algumas categorias de análise. A partir da concepção de Aprendizagem Autoral defendida por Pedro Demo (2015), esta pesquisa intenciona, inicialmente, entender as possibilidades de aprendizagem autoral no processo de ensino e aprendizagem, criando então a categoria Alfabetização Autoral. Ainda nesta perspectiva conceitual, a ideia é colocar em prática o conceito de aprendizagem autoral, que em um processo de aquisição da leitura da

escrita, denominamos aqui como Alfabetização Autoral. Neste sentido, esta pesquisa se propõe a rediscutir a concepção de aprendizagem autoral, deslocando-a para o processo de alfabetização e, por sua vez, verificando-a e aplicando-a em um contexto real e prático de alfabetização.

Ainda na perspectiva conceitual que envolve a discussão teórica desta pesquisa, intenciona-se também entender o processo de alfabetização que adentra em vez de criar condições autorais de aprendizagem. Partindo da teoria da docilização e disciplinarização dos corpos de Michel Foucault (1999), a referida pesquisa pretende entender, na realidade do processo de alfabetização, práticas que se aproximam de um processo de alfabetização que domestica, recriando então a categoria de análise Alfabetização Domesticadora. A metodologia da pesquisa é apresentada e discutida no primeiro capítulo desta tese

A pesquisa no processo de alfabetização, principalmente para uma pesquisadora que atua na área como professora alfabetizadora, é desafiante. É um processo de idas e vindas, de levantamento e negação de hipóteses. De suposições e verificações. Em todo o processo de pesquisa foi realizado um movimento de aproximação e de distanciamento do objeto pesquisado. Ensaios de se colocar no lugar do leitor que entende as particularidades do processo e daquele que percebe o processo de forma mais ampla.

A pesquisa pretendeu apresentar aspectos abrangentes e aprofundados. Ao mesmo tempo que sentia a necessidade de expor e discutir o cenário geral da alfabetização na escola, tendo em vistas as turmas pesquisadas, se comprometeu também em se embrenhar em alguns elementos desse cenário amplo, de modo a perseguir os objetivos da pesquisa e justificá-la. Momentos de ter uma visão ampliada do cenário e de se aprofundar nos aspectos mais específicos. Situações em que foi necessário apresentar os elementos básicos e situações que se exigiu descortinar realidades encobertas, sempre pensando se o que era compreensível para a pesquisadora seria também para o leitor desta pesquisa.

É importante destacar que esta pesquisa não aborda a palavra criatividade no sentido comum, usualmente adotado. A criatividade no contexto desta pesquisa refere-se à elaboração autoral da escrita, que é incentivada e também se relaciona com a criação artística. No processo de alfabetização, a autoria pode ser incentivada desde os primeiros rabiscos; a forma como professora lida com os processos de criação artística das crianças contribui ou limita o desenvolvimento autoral das crianças. Desse modo, na criação de um desenho e na elaboração de frases e textos orais, a criança pode se posicionar como autora. Autoria que, depois de alfabetizada adequadamente, terá a oportunidade desenvolvê-la em textos.

O foco desta pesquisa é a escrita. Por mais que, no desenvolvimento do estudo investigativo e na elaboração do texto da tese haja atividades realizadas pelas crianças e analisadas pela pesquisadora em seus diversos conteúdos, a preocupação central é com a produção escrita. A saber, faz parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no processo de alfabetização, o estudo dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciência da Natureza, Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

Neste cenário, é importante entender o contexto em que se desenvolve a aprendizagem dos alunos para compreender as situações pedagógicas vivenciadas por eles, que contribuem para a aproximação ou distanciamento da escrita autoral. Então, a pesquisa se desenvolveu tentando descortinar as práticas, os contextos, os materiais e as posturas, respostas e reações das crianças a cada atividade desenvolvida pela professora da turma e pela pesquisadora durante o experimento pedagógico. Por este motivo, atividades de disciplinas diferentes, fazem parte desta pesquisa, de modo a entender o aprendizado da criança que aprende a ler e a escrever de forma global, denunciando como práticas domesticadoras de ensino influenciam a prática de cópia.

Antes da leitura deste trabalho, é importante advertir ao leitor, mais especificamente a banca avaliadora, que elementos próprios da linguagem adotada pela pesquisadora podem ser encontrados no texto. Não é fácil se referir a si mesma na terceira pessoa, mas foi uma norma acadêmica que a escritora deste trabalho tentou respeitar. No entanto, pede-se licença para se expressar na escrita, com aspectos próprios que envolvem um estilo muito próximo da informalidade em alguns casos, tais como comparações e ilustrações com situações e comportamentos que extrapolam o contexto educacional, a utilização de palavras não usuais no contexto acadêmico e o uso de ditados populares, expressões fortes e palavras simplórias.

É importante salientar que, em uma pesquisa que trata de autoria, a autora poderia ter a liberdade de utilizar um estilo próprio para expressar suas ideias. E tendo consciência de que a academia não está preparada para isso, a autora não marcou o quanto poderia o texto com seu estilo. Talvez em um futuro, não muito distante, isso será possível; pois, em um cenário dominado pela Inteligência Artificial, um texto que tem a marca do autor será mais valorizado do que um texto com linguagem acadêmica generalizada tão facilmente produzido pela IA.

A pesquisadora responsável por este estudo investigativo é professora alfabetizadora na Educação Básica e formadora de professores no curso de Pedagogia e Letras. Sua atuação na formação continuada de professores alfabetizadores orienta o caminho aqui adotado para

entender as nuances do processo de alfabetização. Nesta caminhada, tem observado e lidado com situações que dificultam o acesso da criança na leitura e na escrita, professores angustiados que reclamam da ausência da família na vida acadêmica dos alunos, crianças que avançam no Ensino Fundamental como copistas, além de políticas alfabetização que mais representam investimentos financeiros desperdiçados do que uma real melhora no cenário da alfabetização.

Neste percurso observado pela pesquisadora, a alfabetização tem sido negada sempre pelas mesmas crianças: pobres e negras. Uma parcela da população que é escanteada na sala de aula e excluída do processo de alfabetização. São sempre responsabilizadas, elas ou suas famílias, em um discurso que as culpam, mas que nada tem feito para garantir que essas crianças sejam alfabetizadas de fato e possam prosseguir com sucesso na Educação Básica. A não reprovação incide na nota do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e isso tem sido evitado nas escolas, mas a essência da reprovação nunca foi combatida; na realidade, as crianças continuam sendo reprovadas, só não retidas no ano escolar. O fato de não estarem alfabetizadas não mobiliza a escola para recuperar essas crianças, e como avançam nos anos escolares, vão aos poucos, de forma sutil, sendo reprovadas no que diz respeito ao acesso à capacidade de leitura e de escrita.

Como pessoa com a infância mergulhada na extrema pobreza, a autora desta pesquisa entende o quanto a educação pode ser a única saída da violência, da fome, da privação e do abandono causados pela pobreza. Como em um conto de fadas, a educação tem o poder de transformar a vida de uma criança pobre em um profissional bem qualificado, com capacidade de quebrar o ciclo da miséria na própria vida. Mas isso só é possível por meio de uma alfabetização de fato, que possibilite o desenvolvimento educacional e projete o indivíduo para o Ensino Superior. Alfabetização de “faz de conta” não leva o alcance da Educação Básica de qualidade, e muito menos ao progresso acadêmico e crescimento profissional. Incapacidade de leitura e de escrita impossibilitam o acesso à educação enquanto Direitos Humanos e atolam o pobre ainda mais na sua pobreza.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa, defendida por Demo (2000; 2001; 2011), que se preocupa com a captação da essência da informação. Desse modo, teve como foco principal a escola e o processo de alfabetização nas turmas do 1º, 2º e 3º ano. A fundamentação teórica da pesquisa ainda contou com Bogdan e Biklen (1994), Lakatos e Marconi (2003), bem como Lüdke e André (1996). As atividades elaboradas pelas crianças foram objeto de análise à luz de fundamentação construída a partir da pesquisa bibliográfica.

A referida tese está organizada em cinco capítulos, nomeados e apresentados a seguir:

1. *Submersão intensa na realidade pesquisada: o referencial metodológico* – apresenta e discute a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Especifica o caminho, os instrumentos para coleta de dados, a abordagem, os direcionamentos e os meios de análise. O referido capítulo traz ainda informações sobre as escolas e os modos como os dados foram coletados. Além disso, apresenta a postura da pesquisadora no contexto pesquisado, bem como a especificidade dos modos de coleta de dados e realização das entrevistas.

2. *Alfabetização Autoral em contraposição a uma Alfabetização Domesticadora* – discute inicialmente o que se entende por estar alfabetizado na escola na perspectiva dos documentos legislativos e curriculares que orientam as políticas de alfabetização. Nesse capítulo, é apresentada, por meio da pesquisa bibliográfica, a concepção adotada na presente tese sobre a Alfabetização Domesticadora (Michel Foucault, 1999) e a Alfabetização Autoral fundamentada em Pedro Demo (2015). Finalizando o capítulo, aborda-se a autoria na relação entre inteligência humana e Inteligência Artificial.

3. *Aspectos específicos relacionados ao nível de alfabetização nas escolas municipais de Campos Belos, Goiás* – se dedica a entender algumas situações, em que crianças em anos escolares avançados não desenvolvem a leitura e a escrita. Já apresentando alguns dados da pesquisa, essa parte da tese apresenta especificidades que impedem o avanço do processo da alfabetização na escola, tais como a falta de atenção da criança na aula, as políticas de alfabetização e os textos cartilhescos que não levam em consideração temas relacionados aos Direitos Humanos, no caso defendido na pesquisa: sexismo, classicismo e racismo.

4. *Práticas e as atividades pedagógicas de alfabetização e suas aproximações com Alfabetização Autoral e com a Alfabetização Domesticadora* – etapa da pesquisa que tem como objetivo mostrar as práticas pedagógicas que se aproximam de uma abordagem autoral, defendida nesta pesquisa, ou quando se aproximam da abordagem domesticadora aqui criticada e enfrentada. Para isso, foram analisadas algumas atividades desenvolvidas pelas professoras nas turmas de alfabetização, bem como os direcionamentos para o seu desenvolvimento. Nesse capítulo, foram apresentados alguns espaços de produção autoral que se apresentam como indícios de autoria.

5. *Alfabetização Domesticadora no desenvolvimento acadêmico do aluno* – nessa etapa da tese, a alfabetização desenvolvida por meio de cópias diárias é descortina por meio das atividades apresentadas e analisadas. Ainda nesse quinto capítulo, a escola excludente que não

transforma é apresentada como espaço que marginaliza a criança pobre e negra em um processo enganoso que contribui para a produção do copista e se mostra como uma forma de violência séria às crianças não alfabetizadas.

6. *Alfabetização Autoral na garantia do direito humano à educação escolar* – nesse último capítulo da tese, a necessidade da recriação da escola para que ela possa se tornar uma instituição que alfabetize de forma autoral é enfatizada, bem como o negro e o pobre no centro das práticas alfabetizadoras, os Direitos Humanos resultantes de uma construção autoral na alfabetização e a educação como um bem necessário à vida digna são defendidas. Caminhando na concepção que, para que o Direito Humano à educação seja garantido, é necessário que à criança seja garantida a alfabetização com foco na autoria.

1. SUBMERSÃO INTENSA NA REALIDADE PESQUISADA: O REFERENCIAL METODOLÓGICO

Ao contrário do que é extenso, o intenso é profundo, envolvente e participativo; é profundo porque não se realiza apenas na superfície, perpassando o todo até suas dobras mais íntimas; é envolvente porque energiza a dinâmica das conexões entre as partes, fazendo com que expressem um todo; é participativa porque transforma objetos em sujeitos, à medida que reconhece em cada parte a autonomia para fazer o todo e dele divergir (Pedro Demo, 2001, p. 21).

O intenso é profundo e a natureza da pesquisa qualitativa aqui desenvolvida se propõe fazer um mergulho profundo nas entranhas da realidade pesquisada, de modo a coletar informações e construir conhecimento a partir de uma realidade cujos elementos investigados não se pode ver a olho nu.

A proposta da pesquisa qualitativa aqui adotada tem a busca pela informação como horizonte a perseguir. Nessa perspectiva, alguns instrumentos foram selecionados para o desenvolvimento da pesquisa de modo a trazer a essência da informação que se procura. São eles: pesquisa bibliográfica, análise documental, pesquisa participante, observação participante e entrevista aberta.

Quadro 01 – Relação entre objetivos, questões e procedimentos metodológicos

Objetivos Específicos	Questões norteadoras	Procedimentos metodológicos de levantamento de dados
1. Compreender os fundamentos teórico-epistemológicos de uma alfabetização autoral em contraposição a uma alfabetização domesticadora;	Quais são os conceitos teórico-epistemológicos de Alfabetização Autoral e Alfabetização Domesticadora que embasam a referida pesquisa?	<i>Pesquisa bibliográfica</i> sobre autores que discutem alfabetização e autores que contribuem para a conceituação das categorias adotadas e forjada no contexto da pesquisa; e <i>Análise documental</i> em documentos normativos sobre a alfabetização brasileira.
2. Diagnosticar os aspectos específicos relacionados ao nível de alfabetização nas escolas municipais de Campos Belos, Goiás;	Qual é o nível de alfabetização dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas pesquisadas?	<i>Pesquisa Participante</i> – aplicação de uma atividade diagnóstica para aferir o nível de alfabetização das turmas pesquisadas; <i>Análise documental</i> das atividades respondidas.

3. Analisar as práticas e as atividades pedagógicas de alfabetização e suas aproximações com Alfabetização Autoral e com a Alfabetização Domesticadora;	Quais são as características de Alfabetização Autoral e de Alfabetização Domesticadora nas práticas e nas atividades pedagógicas dos professores nas escolas pesquisadas?	<i>Pesquisa Participante e Observação Participante</i> em 9 turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas campo de pesquisa; <i>Análise documental</i> das atividades pedagógicas elaboradas e aplicadas pelas professoras pesquisadas; <i>Entrevista aberta</i> com as professoras das turmas pesquisadas.
4. Entender as consequências de uma Alfabetização Domesticadora no desenvolvimento acadêmico do aluno.	Quais são os impactos de um processo de alfabetização precário no desenvolvimento educacional do aluno?	<i>Pesquisa Participante e Observação Participante</i> em 09 turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas campo de pesquisa.
5. Avaliar as contribuições possíveis de uma Alfabetização Autoral na garantia do direito humano à educação.	O direito humano à educação é efetivado por meio de uma Alfabetização Domesticadora?	<i>Pesquisa Participante e Observação Participante</i> em 09 turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas campo de pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

1.1 O campo de pesquisa e os sujeitos pesquisados

O primeiro passo para entrar no campo da pesquisa depois da qualificação é estabelecer contato com a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Campos Belos. Depois da leitura, aceite e assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) é necessário entrar em contato com as diretoras das três escolas campos da pesquisa para, então, entrar em contato com as professoras sujeitos da investigação.

As escolas escolhidas para a realização da pesquisa fazem parte da rede municipal de educação de Campos Belos que atende Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A referida rede de educação é formada por 11 instituições.

Quadro 02 – Instituições educacionais do município de Campos Belos

4 creches	Educação Infantil – 0 a 3 anos
1 CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil	Educação Infantil – 4 e 5 anos
1 escola	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2 escolas localizadas na zona rural	Ensino Fundamental
2 escolas	Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração própria

A escolas campo da pesquisa foram selecionadas por representar a diversidade da rede. Sendo assim, foram selecionadas três escolas, em que a primeira é localizada em um setor mais margeado da cidade, com crianças em situação de pobreza mais acentuada que as demais. A segunda é mais centralizada e muito procurada para matrícula, entre outros motivos, por ter nota alta no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Enquanto essas escolas representam os lados antagônicos da educação municipal, a terceira fica entre elas: nem sendo tão procurada nem tão rejeitada.

Durante a pesquisa, foi necessário realizar um levantamento dos aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos relacionados à alfabetização no que diz respeito aos conteúdos, práticas e critérios para seleção do professor para as turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). As primeiras buscas já indicam que todos os professores que atuam nas turmas possuem graduação em licenciatura em Pedagogia e são 80% efetivos; já os demais são contratos temporários.

- ✓ **Escola Municipal José Pereira da Silva** – a escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 157 alunos ao todo. O número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. Há 3 turmas de alfabetização, tendo um total de 63 crianças.
 - 1º ano – 22 alunos
 - 2º ano – 18 alunos
 - 3º ano – 23 alunos
- ✓ **Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado** – a escola atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com 440 alunos ao todo. No ano de 2021, o índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi 6.3. Há 9 turmas de alfabetização, tendo um total de 248 crianças.

- 1º ano A = 27 alunos
- 1º ano B = 25 alunos
- 1º ano C = 28 alunos
- 2º ano A = 28 alunos
- 2º ano B = 28 alunos
- 2º ano C = 27 alunos
- 3º ano A = 29 alunos
- 3º ano B = 27 alunos
- 3º ano C = 29 alunos

✓ **Escola Municipal professora Jandira da Silva Aires** - a escola atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 380 alunos ao todo. No ano de 2021, o número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados. Há 6 turmas de alfabetização, tendo um total de 158 crianças.

- 1º ano A - 22 alunos
- 1º ano B - 21 alunos
- 2º ano A - 28 alunos
- 2º ano B - 29 alunos
- 3º ano A - 17 alunos
- 3º ano B - 21 alunos

Os dados referentes à taxa de reprovação e distorção de idade-série dos alunos da rede municipal de educação de Campos Belos, referente ao 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, demonstram um baixo índice desses indicadores, como pode ser evidenciado na imagem a seguir:

Tabela 01- Taxa de reprovação e distorção idade-série (%)

Taxa de Reprovação (%)				Taxa de Distorção Idade-série (%)			
	2018	2019	2021		2018	2019	2021
	RM	RM	RM		RM	RM	RM
1º ano	0,0	0,0	0,0	1º ano	0,4	0,0	0,4
2º ano	0,0	0,0	0,0	2º ano	2,4	0,8	1,7
3º ano	0,0	0,0	2,7	3º ano	3,5	1,7	2,6
4º ano	10,0	5,0	2,0	4º ano	11,8	10,1	2,7
5º ano	8,2	7,8	5,4	5º ano	16,8	17,9	8,7

Fonte: Paineis Educacionais Municipais ¹

¹Disponível em:

<https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPain%C3%A9is%20Educacionais%20Municipal&Page=Trajet%C3%B3ria%20-%20anos%20iniciais&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=bart4u6j3tmclka3tevoaf4l0u&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3A77h7vd8ofrkhu7n> >. Acesso em 15 de fevereiro de 2023.

A sigla “RM” na Tabela 01, indica que os dados são da “Rede Municipal”. Diante desses dados, é importante refletir que o fato de não haver reprovação não cria taxa de distorção, pois o sistema adota a aprovação automática, ou seja, o aluno não é retido nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, é importante entender como está o nível de desenvolvimento da alfabetização desses alunos, tendo em vista que começam a reprovar e produzir índices de distorção idade-série quando chegam 4º e 5º ano.

No decorrer do texto desta pesquisa, as escolas não são identificadas com seus nomes próprios. Apesar de estarem identificadas no início desse texto, no decorrer das análises, números são utilizados para identificar as escolas. Isso se dá pela natureza particular das práticas, que, ao serem publicadas, podem constranger as professoras das escolas pesquisadas, incluindo a pesquisadora, que faz parte do quadro docente das escolas.

1.2 A essência da informação: a pesquisa qualitativa

A abordagem adotada para o desenvolvimento da referida pesquisa é a qualitativa e se preocupa com a captação da essência da informação defendida por Demo (2000; 2001; 2011) como característica das investigações qualitativas. Segundo Demo (2001), “O primeiro grande problema é definir qualidade, para que seja algo mais que mera não quantidade. O segundo grande problema é definir método qualitativo, para que não seja algo apenas não lógico-experimental. (Demo, 2001, p. 145). No contexto dessa proposta de pesquisa, é importante entender que a qualidade estará no aprofundamento nos elementos e práticas pesquisadas. Além disso, os métodos e as técnicas de coletas dialogam com a pesquisa qualitativa de modo a fazer uma imersão para além da aparência, em busca da “essência do significado” (Demo, 2001, p. 34).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Compreender o contexto, isto é, entender de forma mais esclarecedora como as práticas pedagógicas no contexto da alfabetização contribuem ou não para a autoria do aluno, é de fato um grande desafio, uma vez que é necessário definir uma categoria para depois buscá-la em meio a um processo investigativo. Para Demo (2011), a pesquisa qualitativa envolve um jogo de interpretação e reinterpretação que cabe ao espectador decifrar, descortinar, retirar

camadas e mais camadas até sair do superficial para a essência, para o enfrentamento da complexidade do fenômeno investigado.

Demo (2011) apresenta um exemplo de pesquisa em quem o desafio é encontrar informações relacionadas a autoria discente:

Focando o desafio da autoria discente, o olhar qualitativo cuida da produção textual do aluno, mais do que qualquer outra coisa, superando mera absorção passiva de conteúdos. Uma elaboração de textos com qualidade pode tanto mais revelar a qualidade da aprendizagem e consequente politicidade, à medida que aflora a autoridade do argumento, desvelando a cidadania que sabe pensar. Esse tipo de cidadania cresce no próprio processo de construção do conhecimento, combinando-se a verve disruptiva com autoria crescente (Demo, 2011, p. 120).

Um tipo de pesquisa como esta exige, inicialmente, uma mudança na visão do pesquisador no que se refere a essência da informação qualitativa e a natureza do objeto investigado. Nestas condições, a pesquisa começa bem antes do investigador entrar em campo para que possa treinar o seu olhar a fim de buscar informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Pedro Demo (2001), ao destacar o conjunto de dados informativos apreendidos sobre a realidade estudada no contexto da pesquisa qualitativa, entende que a informação captada é

[...] ostensivamente interpretada e que lida com sujeito-objeto, não com um mero objeto de análise. Não conseguimos nos comunicar sem sermos parte do processo comunicativo, como sujeito e como sujeito-objeto. A comunicação se faz mais pelo que há implícito do que pelo que é dito explicitamente. Por isso, sempre é possível entender o que o outro diz, mas nunca sabermos bem o que o outro queria dizer (Demo, 2001, p. 30).

Captar informações por meio da comunicação humana com o objetivo de entender e interpretar o outro faz parte da pesquisa qualitativa, pois

a informação qualitativa é, assim, comunicativamente trabalhada e retrabalhada, para que duas condições sejam satisfeitas: do ponto de vista do entrevistado, ter a confiança de que se expressou como queria; do ponto de vista do entrevistador, ter a confiança de que obteve o que procurava ou de que realizou a proposta (Demo, 2001, p. 31)

Buscar a informação que não está explícita, que está obscura a olhos nus, é o grande desafio da pesquisa que aqui se apresenta. Segundo Pedro Demo (2001, p. 30), “a informação qualitativa é resultado da comunicação discutida” que orienta a busca na pesquisa qualitativa e

não é dada propriamente dita. Toda a postura dos sujeitos investigados deve ser alvo de atenção. Logo,

o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balançar da cabeça, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala. Pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias (Demo, 2001, p. 34).

O referencial metodológico aqui elaborado representa a postura teórica e metodológica da pesquisadora diante do campo de pesquisa, dos sujeitos pesquisados e do fenômeno investigado. Porém, a consciência de que o pesquisador não é o dono da verdade, nem tem um conhecimento superior que o coloca em situação privilegiada, é fundamental para que ele adentre ao campo de pesquisa apto a captar informações que representem de fato o conhecimento sobre a realidade pesquisada. É importante entender que não há privilégios, e sim responsabilidades.

O pesquisador está sempre invadindo a privacidade, subjugando e enchendo de perguntas e questionamentos os sujeitos da pesquisa; por isso, é necessário, no contexto da educação, que os pesquisadores possam avançar e, para além de captar dados reveladores da inoperância das escolas e das ações docentes, tenham condições de apresentar soluções, caminhos, saídas para os problemas encontrados.

Evidentemente, as pesquisas em educação devem ter sempre consciência da responsabilidade de trazer dados para entender, refletir e adotar novos direcionamentos diante da realidade educacional pesquisada. No entanto, o pesquisador deve ter cuidado com a sua postura em relação as mensagens encontradas. De acordo com Pedro Demo (2001, p. 32), “a manipulação da comunicação é pública e notória” e, por isso, o pesquisador precisa reduzi-la e controlá-la, de modo que não interfira na qualidade das informações captadas. Assim, tendo em vista que a pesquisa qualitativa não dispensa a formalização metódica e que, como Pedro Demo (2011) ressalta, o compromisso metodológico faz parte da cientificidade, nos próximos tópicos são apresentados as técnicas e métodos para o desenvolvimento da referida pesquisa.

1.3 Recriação de categorias para análise: a pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado

sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. Porém, aqui, tendo em vista a tese defendida, o contato do pesquisador com a produção não poderia ser passivo e reprodutivo, mas sim criativo e autoral. Nessas condições, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183). Condições a pesquisa bibliográfica se concentra em construir as categorias de análise desta pesquisa:

- ✓ *Alfabetização Domesticadora* – para se construir essa categoria foi necessário aprofundamento na teoria dos corpos dóceis e disciplinados de Michel Foucault (1999). Partiu-se do entendimento da domesticação dos corpos, do ensino que domestica, da aprendizagem domesticada, para assim construir o termo “alfabetização domesticadora”, utilizado aqui no intuito de entender práticas de ensino e aprendizagem que são refutadas no contexto desta pesquisa por serem reprodutoras de conhecimentos, adestradoras de mentes e nada autorais.
- ✓ *Alfabetização Autoral* – o objetivo a perseguir para delinear essa categoria foi o aprofundamento na teoria da aprendizagem autoral de Pedro Demo (2015), da qual construiu-se o termo “alfabetização autoral”, utilizado aqui a fim de entender um tipo de alfabetização ideal que se busca para os alunos, de modo que o seu direito à educação de fato seja garantido.

Quadro 03 – Categorias para análise e elaboração de conceitos

Alfabetização Domesticadora	Alfabetização Autoral
Michel Foucault (1999)	Pedro Demo (1996); (2015)
Curiosidade domesticada (FREIRE, 2011)	Autoria
Docilização dos corpos	Elaboração
Disciplina que “fabrica” indivíduos	Texto próprio
Recompensa	Pesquisa
Gratificação-sanção	Aprendizagem
Punição	Autonomia
Domesticação	Reconstrução
Controle	Produção

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista o objetivo maior desta pesquisa – que é identificar e condenar práticas que inibem autoria do aluno – este estudo não poderia perder a oportunidade de criar. Para além de investigar, pesquisar e buscar informações, é necessário elaborar conhecimentos. Nessas condições, esta proposta de pesquisa propõe, por meio da pesquisa de bibliográfica, elaborar categorias para o entendimento do objeto aqui pesquisado: a autoria. O pesquisador que de fato consiga, no percurso dos seus estudos investigativos, elaborar conceitos e reconstruir conhecimentos é, então, um pesquisador que aprender por meio da pesquisa autoral e pode assim se caracterizar como autor.

1.4 Aprender com os documentos: a análise documental

Apresentar e discutir a **alfabetização domesticadora institucionalizada** e entender a concepção de alfabetização nos documentos que regulamentam a alfabetização no Brasil, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Plano Nacional de Educação (PNE), é o objetivo da análise documental nesta pesquisa. A proposta de alfabetização delineada pelos documentos curriculares representa as políticas vigentes que orientam as práticas pedagógicas e projetos educacionais que visam promover a alfabetização das crianças nas escolas.

Pedro Demo (2011, p. 132) destaca que “na análise documental, valem como dados empíricos documentos existentes e que podem ser pesquisados”. Por isso, o estudo dos documentos reguladores e das diretrizes para entender o processo de alfabetização é fundamental para que seja possível traçar o perfil do aluno alfabetizado presente nesses documentos.

Além das legislações e programas curriculares, a análise documental também será realizada das atividades elaboradas pelos professores e aplicados nas salas de aulas de alfabetização.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1996, p. 39).

Segundo Lüdke e André (1996), a análise documental pode fundamentar afirmações realizadas no contexto da pesquisa. Nessas condições, é possível que os estudos dessas atividades possam contribuir para que o pesquisador conheça a fonte, a forma e os critérios que

os professores utilizam para elaborar os exercícios que servem de apoio para o professor alfabetizador em sua prática diária.

As atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula com o objetivo de apoiar o processo de alfabetização expressam a postura do professor diante do fazer pedagógico e a sua concepção de alfabetização. Nessas atividades também podem ser encontrados elementos relacionados a autoria ou reprodução exata sem quaisquer indícios de elaboração própria do professor como podem representar instrumentos que incentivam ou inibem a criatividade e a autoria do aluno.

1.5 Enxergar além do que se vê: a observação participante

A observação participante utilizada como meio de captar as informações no contexto pesquisado parte de uma abordagem qualitativa, entendendo que o olhar do investigador precisa considerar cada aspecto específico apresentado pelo fenômeno pesquisado. Segundo Demo (2011, p. 130), “observação participante quer dizer acompanhamento de perto e sistemático de algum fenômeno, com o objetivo de perscrutá-lo com maior profundidade, na medida em que é observado persistente e insistentemente”. Nesta perspectiva, é importante desenvolver um olhar apurado para o contexto da sala de aula, tendo em vista acompanhar o processo de alfabetização como um fenômeno que se faz necessário entender com profundidade.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. O investigador no contexto desta pesquisa é uma professora alfabetizadora, ligada à rede educacional como docente do Ensino Fundamental, e se propõe analisar e escrever sobre a realidade observada. Segundo Lüdke e André (1996), o principal instrumento da observação participante é o próprio observador, ou seja, a pesquisadora que também é professora alfabetizadora.

A observação participante selecionada como metodologia para o desenvolvimento da referida pesquisa entende que se trata de uma modalidade de observação em que o pesquisador não é apenas um observador passivo, mas assume, segundo Yin (2001, p. 116), “uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados”. Em concordância com o papel do observador participante, a professora da Educação Básica é também aluna do doutorado e pesquisa a realidade na qual está inserida.

Aspectos a serem observados, registrados e analisados no contexto da sala de aula de alfabetização:

- ✓ *As práticas dos professores* – ao observar a prática pedagógica dos professores, é importante destacar cada passo da aula, desde a introdução das atividades pedagógicas, o desenvolvimento e a avaliação. Nessa fase, é imprescindível que sejam registradas as falas, as posturas e as atividades, sempre levando em consideração seus aspectos autorais e domesticadores, salientando assim aquelas ações que se aproximam ou se distanciam de uma prática da alfabetizadora autoral.
- ✓ *As atividades elaboradas e propostas pelo professor* – as atividades pedagógicas com o objetivo de alfabetizar podem ser criadas ou reproduzidas pelo professor. Muitas das atividades didáticas são replicadas de materiais que já existem na escola, ou baixadas de sites e blogs pedagógicos da internet. Além disso, são realizadas a partir dos livros didáticos. Nessa perspectiva, o pesquisador, em prévio acordo com o professor alfabetizador sujeito à pesquisa, fará a coleta de uma cópia da atividade distribuída para a turma. Além do registro da atividade, será também descrita e analisada a forma como o professor direciona a realização da atividade.
- ✓ *A postura das crianças na realização das atividades propostas* – nesse aspecto, o foco será no comportamento da criança no momento de realizar as atividades propostas pelo professor. Este é um momento muito importante para entender como a criança reage diante da prática e das atividades propostas. O objetivo aqui é compreender em quais atividades a criança é mais criativa e autoral e em quais ela é mais passiva, reprodutora e dependente das orientações do professor. A produção de frases, de desenhos, de perguntas e de respostas das crianças precisam dos olhos e ouvidos atentos do pesquisador para que seja possível entender as práticas autorais e as domesticadoras de alfabetização, evidenciando os indícios de Alfabetização Autoral e os indícios Alfabetização Domesticadora no contexto pesquisado.

Durante a observação, para além de ver e ouvir, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190), é necessário “examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Os autores ainda enfatizam que é por meio da observação que o pesquisador tem condições de identificar e obter dados “a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (p. 190). Assim, o pesquisador, no processo de coleta de dados, se comportará ora como completo observador, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.

125) “não participa em nenhuma das atividades do local onde decorre o estudo”, ora como observador participante, que “tem um envolvimento completo com a instituição”. A participação do pesquisador no contexto da pesquisa se dará por meio da observação e participação nas aulas de 9 turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas campo de pesquisa.

1.6 Atuar na realidade: a pesquisa participante

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 194), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Durante a pesquisa participante, a proposta é que a pesquisadora possa desenvolver 3 tipos de atividades: observação; diagnóstico; atuação. A observação está relacionada ao olhar da pesquisadora para as práticas de ensino-aprendizagem no âmbito da alfabetização.

- ✓ *Aplicação de instrumento diagnóstico* – aferir o nível de alfabetização nas turmas pesquisadas, sendo uma turma de cada ano do Ensino Fundamental: 1º, 2º e 3º ano. Para tal atividade, é necessário preparar um instrumento de diagnóstico – uma atividade que avalie os seguintes aspectos: leitura, interpretação, escrita e produção textual em uma perspectiva autoral. Com as atividades realizadas pelas crianças em mãos, descrever e analisar os dados coletados de modo a refletir sobre a alfabetização real que as crianças apresentam. Em seguida, contrastar o resultado do referido diagnóstico com a concepção de alfabetização inicial, refletindo sobre que tipo de alfabetização as crianças das escolas pesquisadas possuem: escrevem textos, escrevem frases, compreendem textos curtos, compreendem textos longos.
- ✓ *Experimento pedagógico* – a atuação pedagógica nas turmas de alfabetização de modo a desenvolver com os alunos atividades de temáticas variadas, entre elas algumas relacionadas aos Direitos Humanos em que as crianças possam refletir de forma crítica sobre aspectos relacionados ao respeito à diversidade, entre outros temas. Depois da explanação inicial da pesquisadora sobre o tema selecionado, por meio da leitura, exposição oral e debate com a participação ativa da turma, a proposta é desenvolver uma atividade de modo que as crianças tenham a oportunidade de expressar sua criatividade em uma produção escrita autêntica de sua autoria. A intenção é que as crianças possam ter a oportunidade de criar usando práticas de linguagens como a oralidade e a escrita.

O experimento pedagógico é uma metodologia de pesquisa adotada comumente pelos estudos investigativos no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural. Entendendo que essa vertente pedagógica e psicológica não monopolizou a metodologia, e mesmo que a pesquisa aqui desenvolvida não pretenda se filiar cegamente a nenhuma corrente de modo a invisibilizar outras. Antes reconhece a contribuições das mais diversas tendências e então seleciona no cenário das teorias, aquelas que dialogam com os objetivos desta pesquisa.

O experimento pedagógico é a metodologia que mais se aproxima das atividades desenvolvidas pela pesquisadora no campo de pesquisa.

Durante o experimento, o pesquisador não apenas observa situações de sala de aula, mas tem um papel ativo nessas situações, criando-se para fins de investigação e provocando o aparecimento de determinados fenômenos. Assim, pode analisar as relações entre processos, buscar suas causas e, ainda, procura analisar as relações entre as ações didáticas e aprendizagem dos estudantes, visando a reconhecer aquelas que oportunizam o desenvolvimento psíquico dos alunos. (Sforni, 2019, p. 28)

A intenção do experimento pedagógico, no contexto dessa pesquisa não é realizar ações didáticas nos moldes de uma intervenção a fim de eleger uma ou outra prática como modelar. É então entender como a criança reage diante do desenvolvimento de diferentes atividades que se aproximam ou se distanciam de uma alfabetização autoral. Pois o experimento didático, “não é somente uma metodologia de pesquisa, mas também um método de ensino que tem como característica fundamental a atividade de ensino do professor, em relação dialética com a atividade de aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula.” (Neves; Resende, 2014, p. 13). O experimento pedagógico desenvolvido tem uma abordagem diagnóstica.

No experimento didático, segundo Sforni (2019, p. 28) “a atenção do pesquisador está voltada concomitantemente para o ensino e para a aprendizagem, e não apenas para a aprendizagem, já que a intenção é a de reconhecer se o ensino organizado de tal modo é favorável a promoção da aprendizagem.”. Essas atividades, selecionadas, elaboradas e desenvolvidas pela pesquisadora, foram sendo reestruturada conforme os resultados foram sendo apresentados. De modo que em cada turma, as mesmas atividades previstas, foram sofrendo algumas alterações tendo em vista os objetivos da pesquisa de apresentar a relação entre ensino e aprendizagem.

A exposição do experimento pedagógico, segundo Sforni (2019, p. 29) não se dá por meio da “descrição linear e detalhada de todas as ações realizadas” podendo então, o

pesquisador optar “pela exposição de episódios que se sobressaem durante a intervenção e que revelam o movimento formativo da atividade realizada.”. Nessa perspectiva, apresentação e análise dos dados coletados a partir do experimento pedagógico foram organizados por categorias que se sobressaiu em cada experimento realizado.

1.7 Uma conversa reveladora: a entrevista aberta

A entrevista aberta será um instrumento de coleta de dados intimamente vinculado à observação participante e à pesquisa participante. Na sua atuação no campo da pesquisa, a postura para a entrevista levará em consideração as pontuações de Bogdan e Biklen (1994, 68) ao enfatizar que “[...] os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora”. Tendo em vista a relação da pesquisadora com a rede educacional na qual as escolas estão vinculadas, é importante que as professoras pesquisadas não se sintam em um tribunal inquisitório. A entrevista precisa ser planejada com antecedência, mas as perguntas devem ser realizadas de forma dosada durante o período em que o investigador esteja na sala de aula, observando, participando e atuando.

Pedro Demo (2001) alerta sobre a condução da entrevista e, entre algumas sugestões importantes, vale destacar que é fundamental:

Saber conduzir a conversa: ora é o caso voltar para uma ideia que ficou pouca clara antes; ora é preciso esclarecer contradições da fala; ora é preciso encurralar o entrevistado para que ele responda o que se pergunta; atingir aprofundamento não é consequência simples, mas algo que é mister construir, buscar com afincos, rodear até achar (Demo, 2001, p. 121).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a entrevista é uma técnica de coleta de dados para a realização da pesquisa, que pode ser no formato de painel, padronizada e não padronizada. No caso desta pesquisa, o tipo de entrevista é despadronizada porque o objetivo é completar e esclarecer informações sobre a prática do professor e a postura dos alunos durante a realização das atividades, ou mesmo depois da observação e pesquisa participante caso ainda fiquem obscuras. Na entrevista despadronizada, segundo Lakatos e Marconi (2003):

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (Lakatos; Marconi, 2003, p. 197).

Nessa perspectiva, tendo em vista a liberdade proporcionada por uma entrevista aberta nos moldes de uma conversa, o objetivo é criar um clima em que o entrevistado se sinta confortável de tal maneira que não tente esconder elementos que ele julgue inadequados a sua prática. O objetivo é deixar as professoras tranquilas em seu ambiente natural da sala de aula em que atuam diariamente. A presença da pesquisadora é invasiva e, no primeiro momento, pode assustar os sujeitos da investigação; por isso, a necessidade de se criar um laço de confiança durante a pesquisa, deixando a entrevista para a última etapa dos procedimentos metodológicos.

Se as pessoas forem tratadas como "sujeitos de investigação", comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 68)

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), as entrevistas, “podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas”. No contexto desta pesquisa, a entrevista tem como objetivo complementar as informações coletadas durante a observação participante. Assim, a entrevista buscará entender como os professores sujeitos da pesquisa interpretam e desenvolvem suas ações pedagógicas tendo em vista a formação de um aluno capaz de ser autor desde o processo de alfabetização, para além de simplesmente reproduzir e copiar. Por isso mesmo, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p.134).

A entrevista como “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária” (Lakatos; Marconi, 2003, p.196). Mesmo sendo uma entrevista aberta nos moldes de uma conversa, o planejamento não é indispensável porque, como instrumento de coleta de dados, a entrevista tem o objetivo de esclarecer aspectos importantes sobre o contexto pesquisado. Nessas condições, é importante pré-estabelecer alguns pontos que serão objeto de questionamentos dentro da entrevista:

- ✓ *A origem das atividades* – é importante saber qual é a fonte das atividades que o professor desenvolve na sala de aula. Busca-se compreender se as suas atividades são

produções próprias, reproduções a partir de materiais na internet e materiais disponíveis na escola, ou se são cópias fiéis da internet e de materiais que a escola disponibiliza para reprodução. Nesse aspecto da entrevista, em conjunto com a observação participante, é importante entender a intensidade da autoria do professor na elaboração das atividades.

- ✓ *A organização da rotina* – aqui será questionado à professora sobre os elementos que compõem a rotina da sala de aula, levando em consideração a acolhida introdutória da aula, os momentos de leitura, de realização de atividades práticas, o horário de cada disciplina no período da aula, de modo a compreender quais disciplinas tem mais ou menos espaço tendo em vista que as aulas nas turmas de alfabetização devem seguir a proposta curricular em que consta: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Ensino Religioso e Educação Física. Aqui é importante entender como a professora organiza o tempo do lanche, de ir ao banheiro, à biblioteca, entre outros aspectos que compõem a rotina diária na sala de aula, de modo que seja possível compreender como tais professoras organizam suas rotinas, identificando aspectos da rotina criados por elas mesmas e aqueles inseridos pela coordenação, direção e sistema educacional.
- ✓ *O planejamento das aulas* – nesse aspecto, será investigado como se dá o planejamento das aulas para além do plano posto. É importante entender com qual frequência se planeja as aulas e as atividades a serem desenvolvidas, a ocorrência de replanejamentos, os momentos e diálogos realizados ou não entre os professores e a coordenação pedagógica.

Segundo Demo (2011, p. 128), a “entrevista cabe quando queremos conhecer a "opinião" ou o "posicionamento" verbalizado.”. É fundamentalmente importante observar que cada elemento acima citado será esclarecido por meio da entrevista; no entanto, os dados iniciais serão coletados por meio da observação participante em busca de entender a intensidade em que a aula planejada e organizada pelos professores é produtiva e/ou reprodutiva. Assim, será possível conhecer o posicionamento verbalizado dos professores sobre a autoria do processo de alfabetização.

2 ALFABETIZAÇÃO AUTORAL EM CONTRAPOSIÇÃO A UMA ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA

2.1 Aprendizagem adequada para alfabetização: o que é estar alfabetizado?

A alfabetização parece ser “a menina dos olhos” da educação. A sua importância para o desenvolvimento do cidadão é indiscutível. A necessidade de uma formação adequada para o professor, de modo que se torne de fato um alfabetizador, e a urgência em que a escola cumpra o papel de garantir o sucesso da alfabetização são fatos inegáveis. Contudo, as informações sobre as habilidades necessárias para uma pessoa ser considerada alfabetizada ainda são imprecisas e carecem de esclarecimentos, assim como o momento em que essa alfabetização deva completar-se: 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental. Temos para todos “os gostos”.

O Decreto-lei nº 9.765, de 11 de abril de 2019, no Art. 5º, apresenta como primeira diretriz para a implementação da Política Nacional de Alfabetização a “priorização da alfabetização **no primeiro ano** do ensino fundamental”. A Base Nacional Comum Curricular propõe que a alfabetização seja o foco da ação pedagógica nos Anos Iniciais, sendo sistematizada **até o 2º ano** do Ensino Fundamental no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, e que nos três próximos anos que se desenvolva a ortografização. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, apresenta como Meta 5 “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, **até o final do 3º (terceiro) ano** do Ensino Fundamental”.

Que tal isso? Três documentos orientadores, principalmente normativos, não conseguem chegar a um consenso sobre o tempo, chegando até a sugerir que a alfabetização deve se desenvolver durante os demais Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, até o 5º ano. Essa imprecisão reflete uma falta de compreensão do que de fato seja uma aprendizagem adequada (Demo, 2018) em alfabetização.

A Política Nacional de Alfabetização (Decreto nº 9.765, de 2019) apresenta uma breve definição do que venha a ser alfabetização em seu Art. 2º, parágrafo I: “alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. Escrever textos com autonomia é fundamental no contexto desta pesquisa, mas ainda não refere-se a uma escrita na perspectiva autoral aqui defendida porque está mais relacionado a escrever sem a ajuda ou interferência do outro do que escrever seu texto próprio, elaborado a partir de estudos e leituras.

Entre os princípios da Política Nacional de Alfabetização, elenca-se no Art. 3º, inciso IV do referido Decreto, seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita. É possível observar que dos seis elementos essenciais para domínio do aluno alfabetizado apenas o último está ligado à produção escrita e não se refere especificamente à autoria, produção textual, mas apenas à produção escrita que pode estar centrada na produção escrita das palavras ou frases.

A Base Nacional Comum Curricular define as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, que se traduzem em elementos que devem fazer parte da construção da língua escrita no processo de alfabetização. São eles:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2007, p. 93)

Observe que nos documentos citados acima, a participação passiva no processo de alfabetização é sempre mais pontuada em relação à produção ativa. No final do ano de 2021, como parte da política de avaliação do Governo Federal, o Ministério da Educação orientou a aplicação de avaliações de fluência leitora nas escolas brasileiras. O caderno do aplicador, intitulado “1ª Avaliação Formativa MEC”, no caso aqui analisa-se o caderno D0401, apresenta três partes para orientar a avaliação de leitura do aluno: palavras, pseudopalavras e texto.

RIDA – ZOCA – TECICO – XISURA - BAMO

A leitura dessas palavras é um compilado de som desprovido de qualquer sentido. Provavelmente o objetivo do avaliador ao selecionar pseudopalavras para verificar a fluência da leitura das crianças, seja avaliar a capacidade de identificação e reprodução dos sons das letras formando famílias silábicas. Essas pseudopalavras não têm sentido, não podem contribuir para uma produção textual. Apresenta-se apenas uma preocupação com a decodificação das

sílabas. Nem a palavra é levada em consideração. Na escola, as crianças se referem a elas como “palavras de mentirinha”.

Os testes avaliam o que os alunos sabem sobre grafar letras, escrever palavras e frases, bem como decodificar a mensagem de um texto, mas não avaliam autoria que, segundo Demo (2018), é fundamental no processo de produção autoral. As avaliações externas direcionam as práticas pedagógicas na escola, orientam o currículo e as ações dos professores. Desse modo, se a avaliação de verificação da alfabetização se centra em um conteúdo e um modo de aprendizagem específico, assim as práticas pedagógicas serão organizadas. É uma postura perigosa na escola, mas real, de modo que a escola não é estimulada a trabalhar didaticamente autoria dos estudantes se as avaliações externas também não avaliam a autoria.

Ler “BABÁ”, escrever “IVO VÊ A UVA”, escrever frases elementares em um bilhete na sala de aula, decodificar as mensagens de um texto em uma avaliação externa ou ler pseudopalavras é insuficiente para considerar um indivíduo alfabetizado tendo em vista a “superação das vulnerabilidades sociais” e “o exercício pleno da cidadania”, como almeja a Política Nacional de Alfabetização.

O inciso XI, do Art.4º, da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, nos direciona a um entendimento do que venha ser considerado aprendizagem adequada no processo de alfabetização ao disciplinar que o Estado deve garantir a educação escolar tendo em vista a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. É importante problematizar as condições de um indivíduo que alcançou a alfabetização plena, mas ainda precisa desenvolver a capacidade de leitura, sem mencionar a produção escrita.

Para além dos entraves dos textos legislativos, tais documentos – que orientam as políticas públicas, disciplinam os currículos e normatizam a educação brasileira – precisam estabelecer critérios claros que estejam bem definidos entre os alfabetizadores, sistemas de ensino e escolas. Marsiglia (2011) contribui para o entendimento do processo de aquisição da leitura e da escrita para além da decodificação alfabética, mas por uma relação entre a leitura e a escrita e a totalidade do indivíduo:

Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, histórica e a totalidade dos fenômenos. [...] ao iniciar seu processo de alfabetização é preciso promover situações de aplicação, reflexão, elaboração e revisão de textos que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve contato, mas se fazem parte da cultura humana a ser apropriada (Marsiglia, 2011, p. 113).

A produção textual, criativa ou não, autoral ou não, antecede a leitura e a escrita na concepção de domínio dos instrumentos básicos para compreender e produzir escrita na sociedade letrada na qual estamos inseridos. A leitura e a escrita pressupõem um conhecimento de letras e palavras que vão fazendo sentido na vida do indivíduo. Elaborar um texto pressupõe uma organização e um planejamento que o processo de aprendizagem no contexto da alfabetização precisa considerar desde o início. A criança que se desenvolve com condição de revisar texto passou por um processo de alfabetização para além do domínio das convenções alfabéticas.

As pesquisadoras Meire Cristina Dangiό e Ligia Márcia Martins trazem proposições necessárias para pensar e problematizar a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental, pois inferem que “a escrita apresenta-se como um importante veículo de comunicação e de disseminação de ideias e pensamentos, registrando um acervo incalculável de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade a que todos têm direito” (Dangiό; Martins 2018, p. 31). Apontam a língua escrita como meio de acesso à herança simbólica acumulada.

Primeiramente, o direito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é acessado pelos indivíduos à medida que são capazes de se comunicarem. A leitura da escrita é o principal meio desse acesso acontecer. Para produzirmos esta humanidade, precisamos também registrá-la para que ela não se perca no tempo. Nessa concepção, a sociedade fica dividida entre sujeitos que fazem, escrevem e produzem história e aqueles que apenas produzem história, mas não registram (nem história, nem conhecimento) e não acessam aos conhecimentos escritos e acumulados pela humanidade. Condições que produzem indivíduos com direitos negados.

2.2 Alfabetização domesticadora e a curiosidade domesticada

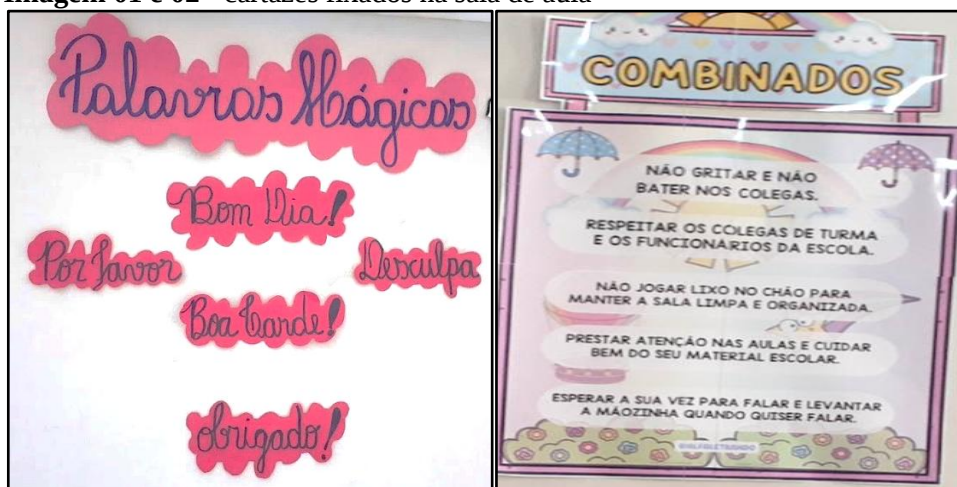
Ao fazer uma análise crítica do processo histórico que envolve a docilização dos corpos, Foucault (1999) chama atenção para o controle dos corpos em processos disciplinares e elenca algumas instituições que atuam nesse sentido. Entre elas está a escola onde “a disciplina “fabrica” indivíduos” (Foucault, 1999, p.195). Atuar na individualidade do sujeito significa influenciar na construção das identidades dos indivíduos que estão sujeitos aos processos disciplinares nessas instituições. E a escola é, sem dúvida, um espaço em que as

crianças entram com 4 anos e ficam ali até os 17 anos se formos considerar a educação obrigatória (Art. 4º, inciso I, LDB - Brasil, 1996). Por todo esse tempo, os indivíduos, que entram ainda crianças, vivenciam um sistema de regras que normalizam seus comportamentos e moldam aspectos da sua individualidade.

As punições, que parecem soar como ação direcionada a criminosos, são comuns na escola. E como salienta Foucault, são realizadas por meio de uma série de processos sutis “que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações” (Foucault, 1999, p. 203). A disciplina é uma forma reduzida de punição, de modo que “o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios”. Os alunos são levados a obedecerem a uma forma de falar, de fazer, de ser e de estar na escola.

A internalização do poder é importante para se alcançar a aprovação dos professores e gestão, e os acordados elencados no início do ano estão lá fixados nas paredes para provar.

Imagem 01 e 02 - cartazes fixados na sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisa

Durante a pesquisa, nas salas de aula observadas, foram encontrados cartazes fixados nas paredes com algumas regras de convivência. Apesar de receber o nome de “combinados”, as tais normas não são acordadas entre os professores e os alunos de fato. Na realidade são elencadas pelos professores e aos alunos cabem concordar, respeitar e cumprir as normas ali postas. É possível que o leitor desse trabalho pense: mas o que há de errado nisso, já que as crianças estão na escola para aprender coisas boas e adotar essas “palavras mágicas” no seu cotidiano faz parte de um bom comportamento. A questão aqui problematizada é que a escola é uma instituição disciplinar, e por mais que o resultado desses processos disciplinares seja

produtivo e benéfico em algumas situações reais, há também limitações e prejuízos quando tais processos são impostos de forma unilateral, em vez de serem construídos de forma coletiva. Sem considerar a participação dos alunos, funcionam como domesticadores de mentes, normalizadores de comportamentos.

Combinados:

- Não gritar e não bater nos colegas;
- Respeitar os colegas de turma e os funcionários da escola;
- Não jogar lixo no chão para manter a sala limpa e organizada;
- Prestar atenção nas aulas e cuidar bem do seu material escolar;
- Esperar sua vez para falar e levantar a mãozinha quando quiser falar.

Apesar do título trazer o nome “combinados”, a única combinação é a seguinte: o professor fala e os alunos obedecem. São regras que fazem parte da tecnologia de poder que surge a partir da disciplina imposta na escola.

A vigilância apontada como elemento importante para se manter a ordem é contínua e gera obediência na escola. Ela é desenvolvida por vários indivíduos. O professor, com o seu olhar inquisidor e sempre vigilante, tem o objetivo de verificar se as regras estão sendo cumpridas pelos alunos. Quando o professor se ausenta da sala para ir à sala da direção, ou coordenação ou até ir ao banheiro, um aluno, geralmente o mais comportado, recebe a função de vigiar a turma e anotar o nome dos desviantes.

Temos então a materialização da “gratificação-sanção”. O bom aluno, comportado, ganha a gratificação representada pelo poder sobre o outro. Ele prova um pouco da liderança do professor e recebe a confiança de vigiar os outros. Já aqueles que não obedeceram às regras sofrem sanção: o nome deles vai para a lista daqueles que não vão para o recreio, ou que serão privados de alguma coisa que gostam. Geralmente é a Educação Física, o brincar na quadra, o recreio. Nos casos de indisciplina maior, a saída é conversar com os pais ou levar para a sala da diretora ou coordenadora, mas não antes de ameaçar.

O recreio é a grande moeda de troca. Quem se distrai sem fazer as tarefas, conversa muito durante a aula, pega alguma coisa do colega... o nome vai para uma lista no quadro e pronto: ficam sem recreio. “A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção” (Foucault, 1999, p.205). É uma tortura para qualquer criança nessas turmas observadas serem punidas com a privação do recreio. E nenhuma ação escolar traduz tão bem

a concepção de gratificação-sanção defendida por Foucault como o recreio. É com ele que os professores gratificam os bons, e é com ele que os maus comportados são punidos.

A estrelinhas coladas nos cadernos de leitura dos alunos também se configuram como “gratificação-sanção” porque categorizam os alunos entre aqueles que sabem mais e aqueles que sabem menos. Um texto é colado no caderno de leitura do aluno e eles devem levar para casa e “treinar” a leitura. Aqueles que lerem bem ganham uma estrela verde brilhante feita com EVA com glitter. E os níveis de leitura mais baixos vai recebendo outras cores. A vermelha é aquela que ninguém quer receber porque significa que o aluno não sabe ler bem.

Quadro 04 – Níveis de leitura identificado com estrelas coloridas

- **Estrela de cor vermelha** – a leitura precisa melhorar muito (nesse caso significa que o aluno está com muita dificuldade na leitura e escrita, precisa do acompanhamento mais intensivo dos pais);
- **Estrela de cor amarela** – bom, porém precisa ler mais;
- **Estrela de cor verde** – excelente.

Fonte: Caderno de leitura diária das crianças na Escola “C”

As recompensas também são frequentes e completam bem o quadro de tecnologia de poder que se constrói no contexto escolar. Há negociações com os alunos o tempo todo, promessas colocadas na mesa para negociar o bom comportamento e o desempenho nas atividades propostas. Tem desde pirulitos, festinha da turma, assistir a um filme, entre outras recompensas que a turma ganha quando recebem a aprovação da professora. Os alunos que não se comportam como devem vão sendo vigiados pelos outros que temem perder a recompensa e serem prejudicados por conta daqueles que não observaram as regras. Nesse processo, as recompensas vão se tornando mais frequentes que as penas (Foucault, 1999, p. 2005). A recompensa como parte de um sistema de controle de corpos, de uma resposta desejada, é uma prática comum na escola que está intimamente relacionada ao controle disciplinar, a imposição da ordenação, da domesticação:

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (Foucault, 1999, p.173).

Uma professora diariamente na sala de aula vai concordar que é necessária certa dose de disciplina na escola, uma vez que trinta pequenos corpos desordenados tornam o ambiente

hostil, insalubre para o desenvolvimento do trabalho de educar e também para aprender. Todavia, parte dessa necessidade se justifica porque não conhecemos outra escola que não seja essa disciplinadora e não sabemos organizar o trabalho pedagógico sem o controle dos corpos.

Um elemento importante da disciplina é relação entre obediência e utilidade, em que os corpos ficam mais dóceis, e assim mais úteis, e quanto mais úteis, mais dóceis. Isso porque a escola, assim como outras instituições disciplinares, está organizada com “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”.” (Foucault, 1999, p.164).

Nesse processo de dominação dos corpos, a escola domina as mentes que, pelas amarras dos corpos, são inibidas em suas criatividades. Assim, uma educação domesticadora impera na escola, ancorando práticas que se preocupam mais em ordenar do que em incentivar a criação, a autoria. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (Foucault, 1999, p. 190). Nesse contexto educacional, o processo de alfabetização se desenvolve também domesticador, em contraposição a uma alfabetização que tenha possibilidades de desenvolver a autoria.

Quando um aluno, que submetida a todas as tecnologias de poder, não se dobra as regras, caminha muito na sala de aula, fala muito, reage muito às agressões dos colegas, seja verbal ou fisicamente, quando não se ajusta à fila e foge do padrão, acaba sendo o foco das professoras e da escola, que comumente pede a mãe para procurar um especialista. O objetivo é buscar ajuda, o que representa a receita de remédios para que esses alunos possam ficar mais calmos, mais suscetíveis a obedecer às regras. Além disso, é um meio de justificar o comportamento considerado inadequado em relação aos demais.

Todas as crianças devem ser quietas, obedecerem, fazerem as atividades, serem passivas, conversarem pouco, de preferência quase nada, e levantarem de jeito nenhum. Tudo o que não se encaixa nessa forma normal de ser na escola, precisa ser ajustado com a intervenção de alguma autoridade. Seja com a autoridade dos pais ou de um especialista, psicólogo, ou em casos mais graves a autoridade requerida é a do conselho tutelar.

Os relatórios de comportamento elaborados pela escola e pelos professores servem para orientar o diagnóstico de necessidades educacionais especiais. Registros que denunciam traços de comportamentos que fogem à normalidade posta na escola e que são levados pelas mães quando vão consultar as crianças, e que também são arquivados no dossiê do aluno. São, como

Foucault (1999, p. 213) salienta, procedimentos, que assim como os exames, acompanham “um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Um “poder de escrita” é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina”.

Em uma atividade de artes na sala de aula, as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental foram orientadas a construir um desenho de uma árvore, fazendo o tronco e utilizando cada mão como molde, para que depois decorassem a copa com papéis picados de cores variadas. As crianças, depois de desenhar o tronco da árvore, perguntaram sobre a cor de um tronco e qual cor de lápis poderia ser usada. A professora disse que era comum as árvores terem os troncos marrons, mas que na natureza já havia muitas árvores de troncos marrons, mas naquele espaço da sala de aula, do caderno de desenho, das artes, eles poderiam colorir da cor que quisessem. Então, quiseram confirmar se poderiam pintar da cor que queriam. A professora insistiu que podiam colorir da cor e como quisessem. Então, as crianças, com o aval da professora, coloriram de formas e cores diferentes.

Imagens 03 e 04 - fotos das atividades realizadas na sala de aula – troncos diferentes



Fonte: Acervo da pesquisa

Esse breve relato parece ser uma situação corriqueira do cotidiano da sala de aula, mas mostra como os alunos na escola estão tão condicionados à vontade da professora, ao que pode e o que não pode, à resposta certa ou errada. As crianças não conseguem ter a liberdade mínima para criar, para serem autores dos seus próprios desenhos no uso das cores e das formas que querem. Tudo o que importa é o que a professora diz, o que pode e que não pode na hora de fazer a atividade. Uma liberdade controlada.

Nesse processo, a professora está no controle, os alunos têm dificuldades de criar, de serem autores. Temos aí um paradoxo que é central nesta proposta de pesquisa: Alfabetização

Autoral *versus* Alfabetização Domesticadora. Se de um lado temos uma alfabetização, que na perspectiva da autoria, dialoga com a concepção de aprendizagem autorial (Demo, 2015), por outro lado, temos uma alfabetização que inibe autoria e se desenvolve na concepção controladora da educação e dos corpos defendida por Foucault (1999).

Os alunos buscam as respostas corretas e muitas vezes não querem considerar a própria resposta. Se não estiver igual à resposta da professora ou se não estiver exatamente como está no texto, cada palavra, eles não se sentem confortáveis. É comum na sala de aula, os alunos, em atividades de leitura e interpretação, procurarem a resposta no texto perguntando ao professor “onde começa e termina a resposta” da questão no texto em um processo de aprendizado domado, em busca de decorar o conteúdo e as respostas. Paulo Freire (2011) reforça que “com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto” (Freire, 2011, p. 44). Liberdade controlada, não é liberdade para aprender, mas licença para reproduzir.

Como professora da Educação Básica, é possível perceber o quanto essas práticas são comuns e como são resultados de práticas curriculares que mais limitam a criatividade e condicionam os alunos a procurarem respostas transcritas literalmente no texto do que elaborarem novas respostas, criarem textos, ousarem, inovarem. A escola se organiza com um controle de corpos que se estende para um controle de mentes.

A forma como esse controle dos corpos se materializa nas mentes dos alunos é mais bem compreendida com a ajuda do professor Paulo Freire (1985; 1996; 2015) quando enfatiza as práticas que castram a curiosidade do educando. Paulo Freire problematiza a condição do aluno passivo no processo de aprendizagem e defende que há a necessidade de que o aluno se desenvolva a partir de prática pedagógica em que, ao ser instigado pelo professor, passe da curiosidade comum que se caracteriza como ingênua, superficial, desarmada e espontânea para a curiosidade epistemológica. A curiosidade ingênua lembra um ditado muito popular que diz “a curiosidade matou o gato”. Nesse caso, a curiosidade ingênua mata a aprendizagem e em vez de se centrar na pergunta, centra-se na resposta. Uma incessante busca pela resposta correta, de preferência igualzinha àquela chancelada pelo professor.

Freire (1996, p. 30) argumenta que o professor “castra” a curiosidade do aluno à medida que o expõe em situações de memorização mecânica e não de aprendizagem, treinamento em vez de formação. É um processo de domesticação, enfatiza Freire (1996), que aqui nesta pesquisa salientamos ocorrer partindo da domesticação dos corpos para as mentes. Tais posturas

impedem que o aluno tenha liberdade para se aventurar, de ousar a pensar. Não se projeta na escrita, mesmo sabendo escrever; está sempre à espera da ordem do professor, guiando-o para o que vai escrever, como vai escrever, quantas linhas vai escrever.

Nesses processos de treinamentos para o desenvolvimento da leitura e para a avaliação externa, como foi observado durante a pesquisa aqui apresentada, a criança decora os textos cartilhescos e a lista de palavras e pseudopalavras para as provas externas. É possível perceber que se a criança não souber ler, e for treiná-la para os testes, é a mesma coisa de treinar uma pessoa que não sabe andar de bicicleta para uma maratona de ciclismo. Não há condição alguma. No processo de treinamento, a criança ocasionalmente se familiariza com as palavras, e sem dúvida pode até regurgitá-la na prova de leitura, mas esse processo de treinamento não perdoa: o que a criança leva para si é uma aprendizagem domesticada. Não há preocupação com a curiosidade do aluno, já que ela não é avaliada nos testes externos. A escola então desconsidera o seu papel, enfatizado por Paulo Freire quando assevera que “é imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la” (Freire, 1996, p. 63).

Freire e Faundez (1985, p. 24) discutem uma questão que é forte no processo de domesticação: o aluno é instigado a procurar a resposta certa. E o detentor da resposta é o professor. Esse diz o que está certo e o que está errado. Logo cedo na escola, a criança entende que deve obedecer aos professores. Sentar-se onde como eles querem, andar em filas para não bagunçar, falar na hora certa, ir ao banheiro conforme o tempo e a vontade do professor. Logo as crianças aprendem também que o professor tem a pergunta e tem a resposta. A partir de então os alunos começam a perseguir a resposta correta. Aquela que o professor idealiza, que considera exata para a própria pergunta que fez. Freire e Faundez (1985, p. 24) defendem que trata-se de um processo de ensino-aprendizado baseado na busca incessante pela resposta.

A pergunta a se fazer diante de determinado conteúdo apresentado deve ser mais valiosa do que a resposta que se dá a partir da leitura e interpretação do texto que, por sua vez, está endereçada em determinado linha da leitura realizada. A leitura, nesse caso, é passiva, não há produção. É sim uma busca ao tesouro a partir de uma mapa pré-definido e demarcado no texto. Não há muito o que pensar, é necessário apenas ler o texto. Não há ousadia porque a resposta está ali clara e evidente como a luz do dia.

Freire e Faundez (1985, p. 24) nomeiam isso de “castração da curiosidade”, o que essa pesquisa conceitua como aprendizagem domesticada proveniente de uma *Alfabetização Domesticadora* porque é domesticada em si e domestica quem a adquire. Essa domesticação se

dá pelo movimento “unilinear”, em que não há diálogo efetivo, mas um processo educativo passivo denunciado por situações em que “o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!” (Freire; Faundez, 1985, p. 24). E assim a curiosidade domesticada é forjada proveniente de um ensino sem rigorosidade metódica em que não há preocupação com “a passagem do conhecimento ao nível do *senso comum* para o do conhecimento científico” (Freire, 2015, p.96).

No processo de uma *Alfabetização Domesticadora*, todos os conhecimentos alcançados são provenientes de uma mente controlada. Não há curiosidade epistemológica, nem criação, nem tão pouco elaboração própria. A escrita, quando não é cópia, é um simples registro de palavras ou frases, sem qualquer autoria. A leitura é resultado de uma decodificação, sem interação e realizada por meio de textos cartilhescos que nada têm a ver com o mundo, com os alunos ou com temáticas necessárias à transformação social. Os desenhos dificilmente são criados. Em sua maioria, são prontos e à criança cabe apenas colori-los com cores comuns, com pouca ou quase nenhuma audácia. Nos próximos capítulos, serão apresentadas e discutidas práticas e atividades na escola que demonstram o quanto *Alfabetização Domesticadora* se faz presente nas turmas de alfabetização.

2.3 Alfabetização Autoral fundamentada em Pedro Demo

Para formular um entendimento sobre o conceito Alfabetização Autoral que se pretende aqui forjar, a partir da concepção de “aprendizagem autorial” cunhada por Pedro Demo (1996; 2015), é importante compreender que “autoria é entendida como habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio” (Demo, 2015, p. 08). Uma concepção de aprendizagem que se contrapõe a uma educação domesticadora, que prioriza o controle em detrimento à autoria, que prioriza a reprodução em detrimento à produção. A organização escolar e as práticas curriculares precisam, assim, ser recriadas para que, desde os primeiros anos escolares, as crianças, ainda no processo de alfabetização, desenvolvam a capacidade de criar, de ter texto próprio em processo de *Alfabetização Autoral* que sufoque a *Alfabetização Domesticadora*.

Nesse sentido,

é mister haver questionamento - atitude crítica diante da realidade, de tendência desconstrutiva e analítica, preocupada em desvendar os fenômenos para além da superfície; e é mister haver reconstrução - elaboração própria, individual e/ou coletiva, proposta dotada de alguma autonomia (Demo, 2011, p. 93).

Segundo Demo (1996; 2011; 2015), uma aprendizagem autoral se desenvolve na perspectiva do aprender pela pesquisa, mas não qualquer pesquisa, por meio de uma pesquisa autoral, em um sistema de aprendizagem que refuta um sistema de ensino. Para o referido autor, a aula precisa ser centrada na aprendizagem, de modo a estimular autoria do aluno. É necessário então romper com a aula reprodutiva, em busca de um processo de aprendizagem que estimula o questionamento, a atitude crítica, a autonomia, a construção do conhecimento, a elaboração, o saber pensar e pesquisar. A alfabetização, nesta perspectiva educacional, é então uma *Alfabetização Autoral*, defendida nesta pesquisa como ideal por ser diferente da *Alfabetização Domesticação*, que entendemos emergir de uma realidade educacional centrada no ensino reprodutivo.

Para Demo (2011, p. 72), uma aprendizagem autoral é sufocada pelo instrucionismo em que o processo de ensino predomina em relação à aprendizagem. Nessas condições o “ler pesquisando” não existe, porque a leitura ou é um processo de decodificação do sistema alfabético ou uma busca pela resposta da questão de interpretação. O autor defende que o fundamento da autoria é a elaboração própria. Ainda, segundo esse professor pesquisador, a autoria pode ser exercitada e a leitura crítica, o estudo, a pesquisa são atividades que se configuram como sendo ação de leitura de autores para se tornar autores. Logo, a leitura submissa e disciplinar impede o desenvolvimento da autoria. A postura adotada pelo aluno diante do texto é importante para possibilitar que ele chegue à autoria. A leitura tão reverenciada na escola é fundamental entre as habilidades de um indivíduo alfabetizado; no entanto, por si só, não leva à autoria e nem é suficiente para garantir a alfabetização. Não é apenas ler, mas escrever elaborando seus próprios textos.

Segundo Demo (2011, p. 123), “o instrucionismo domina as escolas, girando em torno da aula reprodutiva, coisa que as novas gerações vão, cada vez mais, abominando”. É uma aula de mão única, centrada no ensino e nas obrigações do professor que, nessa perspectiva, quer cumprir suas obrigações e honrar o seu salário. Não se trata de um profissional negligente e descompromissado com a educação. O negligente não está nem aí, simplesmente ministra sua aula, ou às vezes nem isso. É irresponsável com o planejamento, horários e atividades e não tem compromisso algum com seu trabalho. Contudo, a aula instrucionista vem do professor considerado bom a olho nu.

A aula instrucionista está centrada no aprendizado do aluno, tem finalidade em si mesma. Para vencer o instrucionismo, precisamos pensar na aprendizagem alcançada e não na

aula dada. Isso não é tão palpável, é mais subjetivo e difícil de mensurar a curto prazo. Depois de quatro horas de aula, eu sei que “dei a aula”, mas não sei se o aluno aprendeu.

A referência mais importante é o vínculo entre argumentar e aprender o que leva a reconhecer a importância da produção própria de conhecimento, que permanece indefinitivamente sob o crivo argumentativo. A autoria é, então, reconstruída em outros contextos em especial como atividade coletiva (Demo, 2011, p. 170).

O professor Pedro Demo (2011) apresenta, como possibilidade de produção coletiva, a Wikipédia. Evidentemente, não dá para desenvolver o processo de alfabetização com crianças de seis anos escrevendo textos para Wikipédia. No entanto, a proposta dessa pesquisa, de pensar meios em que os alunos desde os primeiros passos no mundo da escrita possam se posicionar e se desenvolver como autores, é exatamente discutir possibilidades de transposição das atividades com potencial de produção própria que porventura são desenvolvidas com alunos já alfabetizados, nos Anos Finais e no Ensino Médio, para aqueles que ainda estão no processo.

Considerando o exemplo apontado pelo professor Pedro Demo (2011) da produção coletiva em plataformas de produção de conteúdo e verbetes, podemos entender que a produção coletiva é uma atividade muito importante para instigar autoria do aluno. E, no processo de alfabetização, as possibilidades são muitas. Ainda no 1º ano do Ensino Fundamental, a produção de texto coletiva pode se dar com a participação dos alunos escrevendo texto no quadro, e também tendo a professora como escriba.

Na primeira proposta, a professora alfabetizadora pode fixar uma imagem no quadro, elencar um tema para a produção, apresentar temas diversos para a turma selecionar um, ou até propor que eles pensem em uma história que gostariam de criar, ou sobre algo que gostariam de escrever para iniciar a produção coletiva. Nesse processo, a professora orientadora da turma pode instigar a produção, inicialmente de forma oral, e ir organizando os trechos do texto levando ao quadro o aluno para escrever a frase ou o conceito que conseguiu elaborar. Outra possibilidade bem viável é a professora ir registrando as ideias dos alunos.

Tal atividade, entre outras de produções coletivas, foi desenvolvida durante essa pesquisa e será melhor apresentada e discutida nos próximos capítulos. Ainda aqui, é importante destacar que as atividades que antecedem essa produção coletiva, bem como as posteriores, também são fundamentais para que o processo se configure como autoria de fato. Freire (1996) contribui para entender os movimentos necessários para uma aula em que os alunos aprendam.; aula em que os alunos se envolvam e o instrucionismo seja superado.

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (Freire, 1996, p. 44).

A aula centrada na aprendizagem do aluno, a aula que produz autoria é desafiante. Então, antes da produção, é importante que os alunos entrem em contato de forma crítica com outras produções textuais, seja história literária ou um texto informativo sobre um determinado assunto. O contato com textos literários na escola, principalmente nas turmas de alfabetização, é comum, mas a postura dos alunos e professores devem ir para além do consumo de ideias e conceitos; é importante problematizar e debater as situações abordadas nas leituras, sejam elas realizadas pelos professores ou pelos alunos. Sobre o debate, Demo (2011, p. 170) enfatiza que “os estudantes podem aprender produzindo contra-argumentações, modificando atitudes e crenças por conta de novos argumentos, construindo o conhecimento próprio, usando diferentes tipos de representação e lançando mão de ambientes virtuais”. Argumentar e contra-argumentar é algo que deve ser desenvolvido desde a primeira infância, inclusive no processo de alfabetização.

É necessário instigar os alunos a pensarem em que condições o autor escreveu determinada história, como selecionou as palavras, qual público-alvo que pensou atingir. A leitura precisa ser crítica, pensada, problematizada. É indispensável que o aluno se coloque na posição do autor, tentando entender os pormenores do processo criativo textual. É a professora que instiga essas críticas, direcionando ações como o debate e discussões antes do processo efetivo de produção coletiva da turma.

Depois da produção coletiva, é importante pensar em como se vai publicar o texto produzido. E os alunos precisam participar desse processo. É necessário realizar revisão da escrita pensando sempre no leitor. Nessas condições, depois da produção coletiva, a professora deve orientar a turma a realizar a revisão ou reescrita textual, de modo que ela fique o mais próximo de cumprir o objetivo de alcance ao leitor. Não se trata da professora, de forma individual e solitária, corrigir e reescrever os textos dos alunos. Esse processo, assim como a escrita, deve ser produtivo e coletivo. Para além do registro de ideias isoladas, a reescrita do texto, moldando-o para a publicação, deve também ser um exercício coletivo, um produto de autocrítica. É o momento de se pensar a substituição de algumas palavras utilizadas, acrescentar algum trecho, para que fique mais clara a leitura, revisar ortografia, a escrita das palavras, a coesão e a coerência para, então, publicar o texto.

Quando alguém escreve, o faz isso para o outro ler. Os alunos que produzem precisam sentir que a sua elaboração própria tem um sentido real. Então, as paredes da escola, as redes sociais, os grupos de WhatsApp da família, são alguns exemplos de espaços, físicos e digitais, onde esses textos podem ser publicados. É sempre importante lembrar aos alunos que aquele texto lido pelo outro é resultado da produção deles. Este sentimento de autor precisa fazer parte da identidade do aluno, assim como a leitura. Como é importante formar um aluno leitor, é importante formar um aluno autor para além de um simples registrador de ideias dos outros ou frases comuns que escutam no dia a dia na sala de aula.

A autoria também precisa ser construída em um contexto em que se discute temas relevantes para a sociedade, para a transformação social, para o enfrentamento de preconceitos. O tema da aula dos textos não pode seguir textos cartilhescos. A autoria se desenvolve com a formação crítica do aluno. Na forma e no conteúdo, a aula que vence o instrucionismo é emancipatória. A forma se dá pelas metodologias, e o conteúdo está relacionado aos temas, aos conhecimentos que são considerados importantes de serem construídos em determinado ano escolar. A preocupação com a alfabetização escanteia os temas relacionados aos direitos humanos, que, no âmbito desta pesquisa, são considerados indispensáveis. Não é possível que alunos com idade entre 6 e 8 anos sejam alfabetizados tendo como referência apenas textos com o objetivo de trabalhar o sistema alfabético.

Imagem 05 – texto de utilizado nas turmas de alfabetização nas escolas pesquisadas



Fonte: Acervo da pesquisa

Textos cartilhescos como o apresentado na acima têm como objetivo trabalhar a leitura de palavras da família silábica da letra “L”. É possível observar que se trata de um texto curto com a repetição de palavras composta de sílabas com a mesma letra em quase todas as palavras. Parece que os textos cartilhescos ficaram no passado, mas não. Eles ainda estão no dia a dia das

salas de aulas de alfabetização. É importante que as crianças aprendam o som e a grafia das letras, que aprendam a escrever palavras para depois conseguirem formar frases e textos. Há, então, a justificativa para o trabalho pedagógico com textos como esses devido à necessidade de inicialmente ensinar as sílabas, depois as palavras simples. Logo, esses textos são usados para treinar a leitura, escrita e decodificação do sistema alfabético.

É compreensível que, para que o aluno tenha condições de produzir textos, faz-se necessário conhecer e utilizar o sistema convencional de escrita. No entanto, textos cartilhescos não são referência para os alunos se formarem autores, pois não condizem com a Alfabetização Autoral defendida nesta pesquisa. Além da organização de palavras e frases ser desconectada de textos reais, eles são silábica e sintaticamente pobres; falta organização textual, não há enredo compreensível. Ninguém sabe por que Lili deu bolo à Leila, nem o que Leila foi fazer na lagoa porque o interesse não é que o texto produza o sentido, mas que oportunize o treinamento do sistema de escrita, assim como as “palavras de mentirinha” das avaliações externas. O tema não parece relevante e nem parece ser justo considerá-lo literário. É um texto cartilhesco elaborado com a função de ser utilizado no processo de alfabetização.

Um texto que possa contribuir com a Alfabetização Autoral deve ter compromisso com temas relevantes que fazem parte dos direitos humanos. Nesta pesquisa, três abordagens foram selecionadas para compor os textos de alfabetização: o combate ao racismo, a desigualdade social e a igualdade de gênero. Uma criança que passe o processo de alfabetização lidando com textos cartilhescos em vez de textos que tratem de assuntos relacionados à inclusão, aos direitos humanos, por exemplo, não desenvolve a criticidade, a curiosidade, a argumentação. Paulo Freire (1996) enfatiza a necessidade do desenvolvimento da aprendizagem na perspectiva crítica, uma vez que “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 1996, p.14). Uma educação que se desenvolva na perspectiva crítica, que desperte a curiosidade epistemológica do aluno e produza aprendizagem, precisa ser pensada para além do instrucionismo.

Ao prosseguir no Ensino Fundamental, espera-se que esse aluno tenha condições de elaborar textos próprios quando passou todo o processo de alfabetização lendo e copiando textos alienantes. É importante destacar que um processo de alfabetização na perspectiva da leitura e cópia de textos é treinamento, e se distancia de um processo formativo emancipatório:

Treiná-los, e não formá-los. Treiná-los para que se adaptem, sem protestos, pois que fazem mal os protestos, ao mundo. Os protestos agitam, sublevam, torcem a verdade, desassossegam e se movem contra a ordem, contra a paz, contra o silêncio necessário a quem trabalha, a quem produz (Freire, 2015, p.100).

Para Paulo Freire (2015), a curiosidade epistemológica deve superar a curiosidade ingênua por meio da rigorosidade metódica “na aproximação do objeto que explica a passagem do conhecimento ao nível do *senso comum* para o do conhecimento científico” (Freire, 2015, p.96). Uma aprendizagem autoral, efetivamente transformadora, não se consolida no senso comum, mas segue para o conhecimento cientificamente elaborado. Quando Freire (1996; 2015) se refere à rigorosidade metódica na construção do conhecimento científico, está enfatizando a necessidade de uma aprendizagem centrada na pesquisa. Concepção veementemente defendida por Pedro Demo (1991; 1995; 1996; 1997), apontada como condição importantíssima para a construção da aprendizagem autoral, que nesta pesquisa amplia-se para *Alfabetização Autoral*.

Aprender por meio da pesquisa significa perseguir o objeto do conhecimento em um processo de construção e reconstrução do conhecimento. Não se trata apenas de uma simples descoberta, mas de um procedimento com rigor metodológico, em que o aluno, orientado pelo professor, possa aprender a desvendar conhecimentos que estão para além do senso comum. “Pesquisa, como regra, cumpre dupla função: é necessária para fazer ciência; é necessária para aprender como autor” Demo (2024, p. 01).

Paulo Freire (1996, p. 16) não descarta o papel do senso comum porque, para ele, é a partir desse conhecimento, instigado pela pesquisa, que se alcança o conhecimento científico, isto é, “o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”. Este por sua vez, não tem um fim, sempre será marcado pela incompletude, e pela necessidade de uma contínua reconstrução.

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas (Freire, 1996, p.08).

A curiosidade ingênua que passa a ser crítica, e como salienta Demo (2016) necessariamente autocrítica, se torna epistemológica em um caminho marcado pelo

desenvolvimento consistente do conhecimento. Processo esse que se dá pela pesquisa embebida por um arcabouço teórico também consistente. A curiosidade epistemológica, apontada por Paulo Freire (1996), é teórica. Não no sentido pejorativo, de um conceito desconectado de uma prática, mas na perspectiva da *práxis* (Vázquez, 1968), de uma teoria entrelaçada na prática que nutre e ressignifica a teoria por sua vez. A teoria do conhecimento, que supera o senso comum, leva o indivíduo à formação para além do simples treinamento de conceitos desconectados da realidade do aluno e do seu mundo cognoscível.

O movimento de procura se materializa na pesquisa, levando o aluno da curiosidade ingênua para a crítica, e então epistemológica, mesmo ainda no processo de alfabetização. Referir-se à teoria nesse processo inicial parece precoce, mas é necessário e urgente. O processo de alfabetização não nasce do nada. Existe um arcabouço teórico que o sustenta e contribui para seu desenvolvimento. E tanto o professor quanto a criança precisam estarem inseridos nessa curiosidade epistemológica: o professor, no desenvolvimento da sua prática alfabetizadora, e a criança, no seu processo de construção da aprendizagem, no processo alfabetização, sinteticamente apresentado como a habilidade de ler e escrever, mas que, no contexto desta pesquisa, é veemente defendido como espaço para o desenvolvimento da autoria; é teórico e não apenas prático.

Formulações teóricas são resultados de profícuas pesquisas e embasam as práticas educacionais e o desenvolvimento da alfabetização, e devem fazer parte da prática cotidiana do professor. Na aprendizagem da criança, outras teorias são necessárias e conferem ao processo formativo o rigor necessário ao desenvolvimento. Conhecer teoricamente e praticamente o que é uma vogal, uma consoante, um encontro vocálico ou um diágrafo, entender e pensar de forma autoral sobre conceitos relacionados ao racismo reverso, consciência humana e racismo recreativo, por exemplo, fazem parte do aporte teórico do processo de alfabetização que as crianças não devem ser privadas.

Creio que é uma obviedade, mesmo necessária, sublinhar, agora, o quanto é fundamental à construção da *curiosidade epistemológica* a experiência dialógica. A postura crítica implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica (Freire, 2015, p.99).

Parece óbvio dizer que o diálogo faz parte do cotidiano das práticas pedagógicas na sala de aula; no entanto, é possível observar que diálogo como sinônimo de conversa é um raso sentido para uma realidade dialógica em que a autoria se desenvolva. A realidade dialógica da

sala de aula consiste em conceber as práticas de ensinar e de aprender, bem como espaços e relações que ali acontecem, como movimentos interligados que interferem uns nos outros. A concepção dialógica que supera o diálogo enquanto simples e ingênua conversa e evolui para uma comunicação em torno do conhecimento, considerando os elementos que compõem um espaço em que a aprendizagem autoral acontece, é uma premissa fundamental para esta pesquisa. Nessa dinâmica dialógica estão as ações, as tomadas de decisões, os materiais didáticos, as posturas dos gestores, as relações com os colegas. Todo um universo de elementos que dialogam entre si, formando essa experiência dialógica apontada por Freire (2015).

Nessa realidade, as crianças precisam assumir papéis de sujeitos, e não apenas de cordeirinhos, como ressalta Demo (2019). Um contexto dialógico, em que todos os elementos de intercomunicam e se enriquecem, mas em que o aluno esteja estático não tem razão de ser. Pedro Demo (2019) alerta para essa realidade em que os sujeitos do processo de aprendizagem não são estimados nem estimulados porque “estudantes criativos, questionadores não são o foco da escola, preocupada em transmitir conteúdo aos “cordeirinhos”, de quem se espera acatamento ou submissão. No entanto, questionamento precisa não apenas ser crítico; há que ser principalmente autocrítico” (Demo, 2019, p. 01). Sem questionamentos, em uma pedagogia da resposta, em vez da pergunta, não há pesquisa, não há experiência dialógica, não formulações teóricas e práticas; então, não é possível desenvolver autoria.

A curiosidade epistemológica está centrada na pergunta, e o ensino nessa perspectiva “seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário (Freire; Faundez, 1985, p. 24).

Não há pesquisa sem pergunta, de modo que, ao alfabetizar, preciso contribuir para que as crianças consigam se desenvolver a ponto de fazerem a pergunta necessária, a pergunta que surge e resulta na pesquisa, no conhecimento epistemológico, sendo então autoral. Não é a pergunta ingênua, óbvia e preguiçosa, que emerge do caos, mas a pergunta que é autoral, que brota de uma alfabetização adequada, respeitosa e garantida a toda criança.

A pergunta resultante de uma curiosidade epistemológica leva a pesquisa e compõe a formação; o treinamento resulta até em notas boas nas avaliações externas, mas não em uma formação emancipatória (Freire, 1996). “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se

tornando (Freire, 1996, p. 45). Tais elementos devem ser identificados e nomeados para serem colocados cada um em seu lugar, dependendo da formação que pretendemos alcançar.

O professor Pedro Demo trabalha e defende a categoria de análise abordada nesta pesquisa como "aprendizagem autoral". Esta pesquisa traz, para entender melhor as abordagens do professor Pedro Demo, as concepções de Paulo Freire sobre o ensino pela pergunta, curiosidade epistemológica e pesquisa. Tais categorias de análise dialogam com as defesas do professor Pedro Demo. Esta pesquisa trabalha com a abordagem de "aprendizagem autoral" para construir o conceito de "Alfabetização Autoral" que, em síntese, possui as seguintes características:

1. É emancipatória na forma e no conteúdo. Na forma porque é compromissada com a garantia do direito da criança à educação por meio da alfabetização. E, ainda na forma, se preocupa com a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, de modo a conduzir um processo de alfabetização centrado na autoria da criança desde os primeiros rabiscos no caderno.
2. Ela é organizada e planejada, se preocupa em manter a disciplina na turma em nome de uma organização pedagógica mais viável. Não deixa que a disciplina necessária para desenvolver a aula seja superior aos objetivos de aprendizagem da criança.
3. A Alfabetização Autoral traz para o conteúdo dos textos temas relacionados à inclusão do pobre, o combate ao racismo, o enfrentamento à desigualdade de gênero e demais temas inerentes ao Direitos Humanos.
4. Ela se desenvolve a partir da pergunta, instigando o aluno à participação em debates orais, pesquisa, problematização, criação.
5. A Alfabetização Autoral não encoraja o aluno a perseguir a resposta correta exatamente como está nos textos porque não faz perguntas bobas, nem óbvias. A criança nesse processo precisa ousar, e como ainda não está alfabetizada, inicialmente ousar a criar seus desenhos e suas brincadeiras, escolher suas cores, suas palavras. Desenvolve a autoria na elaboração própria de frases e textos na oralidade, e no coletivo, sempre com a orientação atenta e inclusiva da professora.
6. A Alfabetização Autoral não centra suas aulas em textos cartilhescos, abomina a cópia e reprodução de modelos. Ao invés disso, estimula a criação, a autoria e a reconstrução do conhecimento.
7. A Alfabetização Autoral acredita que a criança pode criar e ser autora desde o início da alfabetização.

8. A criança pobre e negra não é escanteada e o seu desenvolvimento é utilizado como referência para o desenvolvimento das práticas docentes. A professora nessas turmas não mede o desenvolvimento da turma por um ou dois alunos, mas conhece e considera cada criança, se preocupando com aquelas que sabem menos.
9. Na sala de aula onde a Alfabetização Autoral se desenvolve, não há treinamento e sim formação.

Muito se tem discutido sobre a necessidade de autonomia e protagonismo do aluno no processo de ensino aprendizagem. Novas alternativas são pensadas e as novas tecnologias são eleitas como a possibilidade de mudança e inovação. Muitas artimanhas são adicionadas ao dia a dia da sala de aula para torná-la mais atraente, mais motivadora. No entanto, Demo (2016) alerta que, na prática,

[...] predomina a domesticação instrucionista das novas tecnologias, na expectativa de transpor, sem mais, para o mundo virtual a mesma apostila e a mesma aula. Autoria ficou de fora, também no professor que, comumente, dá aula do que nunca produziu, um plágio flagrante. Oferecem-se aulas – *tudo é só aula* – cada vez mais, sem nexos explícitos com aprendizagem que se supõe ocorra por osmose, através da “magia” da fala docente (Demo, 2016, p. 92).

Para se pensar na autoria, não apenas da aprendizagem, mas na e desde a alfabetização, é importante entender que tipo de aula elegemos para compor a nossa prática de ensino e aprendizagem. É necessário rever cada elemento e abandoná-los sem dar novas roupagens. É urgente que se considere que, como defende Demo (2016, p. 96), “uma escola diferente se faz com professor diferente” e não por professores “que continuam praticando a mesma aula de sempre, copiada para ser copiada” (Demo, 2016, p. 96). Não se trata de inserir as novas tecnologias para inovar por inovar, para enfeitar as aulas, porque no fundo é apenas a “modernização das mesmas velharias instrucionistas”. É uma aula centrada na cópia pela cópia:

Em geral, as novas tecnologias podem significar um acréscimo interessante na motivação das crianças que tendem a gostar das engenhocas digitais, mas a importância propriamente dita está na promoção da autoria em plataformas que facultam contribuições individuais e coletivas, à *la* Wikipédia, por exemplo (Demo, 2016, p. 96).

Ser autor, no contexto da aprendizagem, é ser para além de intitular um livro, não é um evento isolado, mas uma condição. No processo de aprendizagem, e mais precisamente na alfabetização, autoria envolve conhecimentos que superam a criação espontânea, a criatividade do nada, a capacidade de fazer coisas originais e inovadoras. Ser autor é construir o

conhecimento e reconstruir diariamente no contexto da sala de aula, em cada pergunta realizada, em cada resposta produzida, em cada dúvida socializada, pois

aula só faz sentido se for produto da construção de conhecimento, podendo, assim, conduzir a desconstrução/reconstrução de conhecimento. Em vez de ser argumento da autoridade, tão autoritário que o aluno deve copiar e devolver o copiado na prova, a aula precisa comparecer como exercício pleno de autoridade do argumento, capaz de mobilizar a mesma habilidade (Demo, 2011, p. 87).

A leitura da citação acima é totalmente contraditória com a realidade de um contexto de alfabetização em que a cópia impera. A criança aprende desde cedo que deve copiar e copiar, para traçar bem a letra, para aprender o tracejado do próprio nome, para dominar a escrita copiada dos números. Não há espaço para “desconstrução/reconstrução” nem o desenvolvimento de “argumento da autoridade”. À criança cabe entender logo cedo que existe um mundo o qual ela não conhece, que ela precisa decodificá-lo e reproduzi-los em várias situações em que ela for solicitada. E lá pelas tantas, quando ela consegue desenvolver em alguma extensão o seu argumento, ela já não tem autoridade, e seu argumento está muito domesticado para ser considerado argumento. Nesse contexto, não existe autoria, e a educação é sem dúvidas bancária (Freire, 1987).

2.4 Autoria na relação entre inteligência humana e Inteligência Artificial

No curso de Pedagogia, os futuros professores entravam em contato com o livro de José Carlos Libâneo, que teve a 1ª edição publicada no ano de 1998, como se fosse o apocalipse da profissão docente. “Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente”; Libâneo (2001) era temido. Nas rodas de conversas e nos seminários, a discussão gerava principalmente em torno da possibilidade das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação virem substituir o professor por serem mais atrativas e motivadoras. O sentimento era que se não fosse possível dominar as tecnologias e entrar na sala em sua companhia, teríamos que buscar outra profissão. O grande medo não era apenas de não dominar, é que sabíamos que os alunos lidavam com elas com uma desenvoltura com a qual apenas sonhávamos.

Enquanto professores, sempre tivemos medo da relação entre a internet e os alunos. Agora com a IA, não apenas temos medo, estamos perdidos sem saber lidar com os novos desafios os quais ela impõe. Não frente a nossa profissão, mas frente à aprendizagem do aluno.

Há autoria nessa relação? Quem domina quem? A IA pode ser autora? O aluno pode ser autor utilizando a IA?

Segundo Demo (2022), a inteligência artificial e a inteligência humana não precisam rivalizar, podem se completar, se complementarem, pois “o que humanos ainda possuem de próprio, é sua interpretação intersubjetiva, histórica e cultural, racional e emocional, política, dada a politicidade humana, que o computador não tem intrinsecamente, apenas no uso extrínseco, como qualquer tecnologia” (Demo, 2022, n.p). O texto da IA pode até impressionar, mas não tem autoria.

A informação é necessária para a formação, mas é insumo. Todo o processo formativo é, em primeiro lugar, auto formativo. O movimento de dentro para fora lhe é essencial. Não cabe ser espectador. Em segundo lugar, funda-se em consciência crítica reconstrutiva, passando necessariamente pelo esforço pessoal e coletivo de um sujeito. É esta a razão consciencial para dizer que a informática não seria, de si, educativa, pois oferece um insumo, uma instrumentação (Demo, 1998, p.27).

A IA é uma inteligência artificial e não humana; por isso, para interagir, é necessário inteligência. Não é a capacidade individual de alcançar conhecimento, é o conhecimento alcançado. Tanto o aluno quanto o professor precisam dominar conhecimentos para ter condições de interagir com a IA. Um professor pode identificar facilmente quando um texto foi elaborado pelo aluno ou pela IA. Se conhece o aluno, cuida e acompanha sua aprendizagem, conhece as marcas dos estudantes enquanto sujeito e identifica facilmente quando o texto entregue ao professor é resultado do esforço individual do aluno, mesmo utilizando ferramentas de busca diversas, ou quando é puramente resultado de IA.

Identificar não para podar, mas para instrumentalizar a utilização da Inteligência Artificial, que pode ser como um assistente para o aluno, contribuir para que ele se desenvolva e construa novos conhecimentos. Situações que o estudante, ocasionalmente vivencia com o professor. Mas a IA não pode substituir professor, porque existe uma relação subjetiva entre sujeitos com especificidades únicas que a IA não dá conta. A nossa postura enquanto professores em uma sociedade em que os alunos não desenvolveram a autoria, em que impera a cultura da cópia, em que prevalece a busca de respostas prontas deve mudar.

Em vez de perseguirmos os alunos penalizando pelos trechos de textos construídos a partir da IA, precisamos saber utilizar e ensinar aos alunos a utilizarem, para a construção do próprio conhecimento, as inúmeras ferramentas e ambientes proporcionados pela Internet ao invés de resistirmos como sempre fazemos com as coisas novas. Foi assim quando as Novas

Tecnologias de Informação e Comunicação surgiram na sociedade, quando a Internet tomou conta dos lares; é necessário incorporá-las ao nosso cotidiano e as nossas práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento da aprendizagem.

Tal aversão não seria diferente com a inteligência artificial: temos medo e resistimos. Porém, no ambiente da IA, perguntas genéricas geram respostas genéricas; faz-se necessário então saber fazer a pergunta correta, elaborar um questionamento que pode direcionar a construção do conhecimento de forma autoral. Não se trata de utilizar os recursos da inteligência artificial, trata-se de não deixar ela nos utilizar.

Indaga-se se seria realidade ou ironia a frase de Steve Wozinack, co-fundador da **Apple**, de que ‘No futuro, a Inteligência Artificial vai ter humanos como bichinhos de estimação’? Enfim, que se possa ser ‘amigos’ da máquina para melhor qualidade de vida e não escravos, vítimas ou ‘animais de estimação’ (Bahia; Carmo, 2023, p.412).

Para que não nos tornemos objetos manipulados pela IA, para que não tenhamos nossa inteligência e autoria aprisionadas, teremos que rever muitos comportamentos; entre eles, a escrita acadêmica altamente formal sem marcas autorais, escrita na 3ª pessoa, mantendo sempre distanciamento entre o autor e a escrita.

A inteligência artificial não pode ser autora, suas produções podem ser inéditas, mas não autorais. Além disso, não tem as marcas do sujeito. O indivíduo para desenvolver a autoria tem que ser instrumentalizado, tem que ter conhecimento, insumos, um arcabouço teórico de conhecimentos para dialogar com IA. Se um aluno, ao escrever um Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo, e de fato for acompanhado pelo professor orientador, sabe que, se apresentar qualquer texto para o professor que acompanhou a evolução das suas ideias, que estava organizando os pensamentos junto com aluno, elaborando as hipóteses de pesquisa, construindo conhecimento e produzindo pesquisas, ele terá condições de entender o que é sua escrita e o que é escrita da IA.

A proibição de celulares na escola é uma discussão corrente no país que, agora, é apoiada pelo Ministério da Educação cuja intenção é proibir o uso desses aparelhos eletrônicos na escola. No entanto, essa proibição já é uma realidade nas escolas na rede estadual de educação no estado de Goiás. Essa postura demonstra o uso inadequado e desregulado do celular pelas crianças, adolescentes e jovens, mas evidencia também a falta de preparo dos adultos, mais especificamente de professores e gestores em saber lidar com essa relação entre os alunos e as tecnologias digitais.

O professor terá que conhecer o mundo de estudo, pesquisa, autoria e uso das ferramentas alimentadas pela IA e ajudar o aluno entender como elaborar a pergunta certa e utilizar a IA para o desenvolvimento da própria aprendizagem e desenvolvimento acadêmico. Não é saída resistir, mas entender os processos que envolvem o uso. Se o professor conhece a produção, as ideias do aluno, terá facilidade de identificar nos textos os níveis de autoria porque o sujeito deixa marcas de autoria na escrita quando é autoral, as quais não deixa quando essa escrita é resultado de cópia seja de qual fonte for.

Construir perguntas do tipo “o que é o que é?” não é inteligente e nem gera produção de conhecimento. Saber elaborar as questões, entender a natureza da sua pesquisa, dialogar, refutar, melhorar, acrescentar e construir seu conhecimento é uma coisa que o sujeito precisa fazer com ou sem a IA. O aluno precisa entender que há um limite na sua relação com a IA, e o professor pode contribuir para esse conhecimento; até porque ele mesmo precisa fazer isso.

O Copilot é um assistente de pesquisa alimentado por Inteligência Artificial Microsoft. A informação, ou melhor, a propaganda para seduzir o consumidor, promete que a ferramenta é capaz de “resumir, criar e pesquisar”. Então, convida o usuário de forma imperativa: “Obtenha a experiência web do Copilot gratuitamente. Resuma artigos e páginas da web, gere conteúdo e designs e exiba rapidamente as informações que você está procurando” (Microsoft, s/d, n.p)². A oferta parece ser tentadora e seduz com certeza muitos usuários; entre eles, alunos que precisam desenvolver autoria, mas buscam “alguém” para fazer o trabalho solicitado pelo professor nessas ferramentas, o que seria sua responsabilidade.

Essa discussão é necessária nesse estudo investigativo sobre alfabetização autoral principalmente por dois motivos. Primeiro, porque o sujeito professor já se alimenta pela inteligência artificial no planejamento e na elaboração das atividades a serem utilizadas no processo de alfabetização. Segundo, porque o sujeito aluno, no processo de alfabetização, já tem iniciado uma relação com as ferramentas de busca da internet e com a Inteligência Artificial. Mesmo sem ainda estar alfabetizado, o aluno pode se relacionar de forma submissa ou autoral com a IA. Se a sua postura, entretanto, for orientada (ou não) desde o início do processo formativo, isso determinará suas futuras posturas a serem adotadas no decorrer do próprio desenvolvimento acadêmico.

² MICROSOFT. **Eleve o seu dia a dia com o Copilot.** Microsoft 365 Copilot, s/d. Disponível em: < <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-copilot/personal-ai-assistant>.> Acesso em 25 de set. de 2024.

A ferramenta de busca do Google, comumente utilizada para explorar informações na internet, está utilizando a Inteligência Artificial generativa. Essas buscas, antes da deflagração da IA, entregavam ao sujeito usuário, sites ou documentos, mas agora, em boa parte das vezes que se utiliza a ferramenta do Google, entrega-se conteúdo produzido pela IA, indicando os artigos, documentos e sites que contém os resultados da pesquisa realizada.

A IA generativa refere-se a uma categoria de modelos de IA que analisam dados, encontram padrões e usam esses padrões para gerar ou criar uma nova saída, como texto, foto, vídeo, código, dados e muito mais. "Treinar" um modelo de IA significa fornecer dados para ajudá-lo a **aprender** a fazer previsões ou decisões (Microsoft, s/d, n.p, grifo meu)³.

Ao escrever o termo “IA Generativa” e clicar em “pesquisar” na ferramenta de busca do Google, prontamente surge uma definição para o termo e algumas aplicações geradas pela IA generativa, que, segundo a plataforma de pesquisa, estão em caráter experimental. Entre as aplicações apontadas estão:

- ✓ *Criar um conto com o estilo de um autor específico*
- ✓ *Gerar uma imagem realista de uma pessoa que não existe*
- ✓ *Compor uma sinfonia no estilo de um compositor famoso*
- ✓ *Montar um vídeo a partir de uma descrição textual*
- ✓ *Elaborar ou revisar contratos, faturas, contas e outras "papeladas" digitais ou físicas*
- ✓ *Sintetizar imagens médicas para treinamento e testes de sistemas de imagens médicas*⁴

Em uma breve análise dos verbos utilizados para definir as aplicações da IA, pode-se perceber que indicam mais autoria que os verbos utilizados para definir as intenções curriculares do processo de alfabetização, as quais, geralmente, indicam pouca ou quase nenhuma autoria: saber, compreender, ampliar, dominar (Brasil, 2007, p. 93). Enquanto os verbos da IA, por ela mesma, são: criar, gerar, compor, elaborar, sintetizar. Produzir arte, ação tão especificamente humana, como compor uma sinfonia, conto, poema, imagens é muito

³ MICROSOFT. **O que você vai fazer com o Copilot?** Disponível em: <<https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-copilot/learn?form=MA13FV>>. Acesso em 25 de set. de 2024.

⁴ GOOGLE. **IA Generativa.** Disponível em: <https://www.google.com/search?q=IA+Generativa&rlz=1C1FKPE_pt-PTBR1107BR1107&oq=IA+Generativa+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQABiABDIHCAIQABiABDIHCAMQABiABDIHCAQQABiABDIHCAUQABiABDIHCAYQABiABDIHCACQABiABDIHCAGQABiABDIHCAkQABiABNIBCTI4NTdqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 26 de set. de 2024.

audacioso para uma máquina se não entendêssemos que tudo gira em torno do humano. Feito por humanos, para humanos.

Seguem para apreciação dois poemas, cujas autorias servem de reflexão para as questões aqui problematizadas, tendo em vista a IA como produtora de escrita artística. Um deles foi escrito diretamente pelas mãos humanas e o outro escrito pela IA a partir de comandos humanos. Qual poema é de autoria humana e qual é produzido pela Inteligência Artificial?

Quadro 05 – poemas para análise

Poema 1 - Laços Eternos	Poema 2 - Olhos de jabuticaba
No jardim da vida, mãe e filha se encontram, Como flores que desabrocham sob o mesmo sol. Os laços que as unem são mais fortes que o tempo, Um amor que transcende qualquer aflição. Na ternura dos gestos, nas palavras sussurradas, A mãe molda a filha com amor e paciência. Ensina-a a voar, mas também a enraizar-se, Como árvores que se entrelaçam na mesma essência. E quando a vida sopra ventos tempestuosos, A mãe é o abrigo, o porto seguro. Seus olhos refletem histórias e sonhos compartilhados, Uma herança de amor que nunca se torna obscuro. Filha, lembre-se sempre do colo que te embalou, Das mãos que secaram suas lágrimas na noite escura. Você é a continuação desse amor que se perpetua, Laços eternos, como estrelas no céu, sem ruptura.	Tanto amo-te que O meu todo não é nada Todas as palavras não agradecem Os adjetivos são insuficientes Meus versos não expressam O quanto és amada Mil vezes amada Tanto conhece-me que Entende meus verbos mudos Atende as expressões encobertas Escutas as sentenças no olhar Me ler na mente O quanto sou grata Imensamente grata Tanto percebo-te que Conheço as tuas orações Sinto a força do teu querer Vejo proteção em suas frases Obstinação que revelam O quanto és dádiva Puramente dádiva Tanto encanta-me que As voltas dos seus cabelos Negros a cada onda Os seus olhos de jabuticaba A beleza da sua cor, confirmam O quanto és, bela Surpreendentemente bela Tanto examino-te que Sei, não se curvará Jamais será corrompida Nem mudará para se encaixar Na forma de ninguém Porque és resolvida Divinamente resolvida

Fonte: Elaboração própria

Utilizando a IA por meio do Copilot, foi dado o seguinte comando: escreva um poema sobre mãe e filha. Prontamente a ferramenta trouxe o poema 1 “Laços Eternos”. Antes do poema, a ferramenta apresenta um texto que se aproxima de uma fala informal aparentemente com a intenção de cancelar a solicitação: “Claro! **Mães e filhas** têm uma conexão especial, não é mesmo? 😊 Aqui está um poema simples e carinhoso que uma mãe poderia dedicar à sua filha” (Copilot)”. E depois de apresentar o poema, finaliza: “Espero que tenha gostado! Se você tiver alguma outra solicitação ou quiser explorar mais temas, estou à disposição. 😊 ✨” (Copilot). Além de ousada por aceitar a proposta, se apresenta com certa informalidade, atenção e simpatia aparentemente para criar um ambiente de aproximação com o usuário.

Por mais que a IA tente articular as todas as informações e criar um poema, ela não consegue acessar a individualidade do sujeito. Se o comando que a IA receber conter informações sobre um estilo como egocentrismo, idealização e melancolia, por exemplo, pode produzir mais próximo do querer do seu usuário, mas tem um usuário que é um humano ao qual a IA está a serviço.

Enquanto o primeiro poema apresenta ideias genéricas sobre a relação, o amor e os laços entre filha e mãe, só consegue tocar pessoas de um modo geral, o segundo poema carrega a subjetividade da relação entre uma mãe e uma filha específicas. Se o primeiro poema “Laços eternos” apresenta um conceito generalizado de amor entre mãe e filha, o poema “Olhos de jabuticaba” apresenta marcas específicas com traços de uma subjetividade que a IA não dá conta.

O segundo poema foi escrito pela autora desta pesquisa para a filha. É possível, assim, inferir é que a IA não tem como saber que, quando a filha era pequena, ela a levava para a universidade e uma colega chamava a criança de olhos de jabuticaba. Uma coisa apenas da autora. A IA também não tem como saber sobre as ondas dos cabelos crespos da filha, dos quais a autora tem tanto orgulho porque a sociedade preconceituosa a obrigou alisar os próprios cabelos. Não tem como saber que um dos maiores medos da autora na criação das suas filhas é que elas sejam submissas nas suas relações, sociais e pessoais, e mudem, se deformando para agradar aos outros. Não tem como saber que a filha a conhece mais que qualquer pessoa nesse mundo.

Então, a autora deu um comando genérico e a IA produziu um poema genérico. Para a IA saber tudo isso, seria necessário que a autora alimentasse-a com essas informações,

repassando e dando comandos mais específicos. A IA não pode desenvolver autoria; só o sujeito pode ser autor.

IA não possui mente, não possui inteligência, não é pessoa e não é sujeito de direito. IA é um programa de computador digital, o qual opera em sintaxe, reproduzindo códigos aos quais fora previamente programada para fazer. E, por esse motivo, toda a produção intelectual oriunda de seus atos autônomos, bem como todos os ilícitos neles amalgamados serão atribuídos à pessoa que a criou/desenvolveu/programou (Divino; Magalhães, 2020, p. 183).

Parecia tão inovador, quando a cerca de 25 anos atrás, poder digitar uma palavra na ferramenta de busca da internet e acessar inúmeras informações. Muito se discutiu na escola sobre a possibilidade de substituir a profissão docente pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Ao mesmo tempo que se chamava o professorado para inovar o ensino com as tecnologias, havia a preocupação sobre a incapacidade de pensar, sobre o que aconteceria com os usuários por terem tantas facilidades, tantos conteúdos em um clicar de tecla.

Quanto mais a internet se tornou democrática, quanto mais invadiu a vida das pessoas, mais apresentou desafios e insegurança aos professores. A cultura do “copia e cola” virou sinônimo de pesquisa e o aluno, que poderia desenvolver a autoria, se torna um copiador. Hoje, com a Inteligência Artificial, a cultura no “copia e cola” ainda é a mesma, e os alunos que não desenvolveram autoria nessa ferramenta de busca na internet também não irão desenvolvê-la através da IA.

O surgimento e crescimento da internet abriram inúmeras oportunidades de aprendizagem, de autoria, de construção do conhecimento, de pesquisa e de desenvolvimento impensáveis há algumas décadas. Não se trata apenas de consumir conteúdo ou acessar informações, é a capacidade de interação, de comunicação e produção de conteúdos que faz da internet a tecnologia mais modificadora de comportamentos existentes.

A partir dessa realidade, não há como fugir da IA. Ela já está conduzindo conversas que os consumidores, clientes, têm com as empresas. A Microsoft explica como a ferramenta de IA funciona, “o Copilot procura conteúdo relevante na Web e, em seguida, resume o que encontra para gerar uma resposta útil. Ele também cita suas fontes, para que você possa ver links para o conteúdo da web que ele referencia”. Quando conclui a busca, a ferramenta apresentou os sites utilizados na construção da resposta e sugestões de pergunta para o usuário continuar a interação.

Depois que evoluímos do rádio para a televisão, chegando ao computador, agora nas mãos dos cidadãos por meio do celular, acessibilidade a internet se ampliou significativamente. Com a inteligência artificial, comandos que pareciam ser verdade apenas em um filme de ficção científica, hoje, são uma realidade que a sociedade ainda não conseguiu digerir:

[...] a IA retratada em programação de computador permite à máquina agir em semelhança aos dotes humanos, podendo detectar, raciocinar, aprender, agir e adaptar-se aos moldes de um ser humano. Conclui-se que a IA é a tecnologia mais disruptiva da era moderna e, com ela, milhões de **terabites** de dados são gerados todos os dias. E, assim, via **Big Data** e **internet** das coisas, os dados pessoais são capturados e, com eles, também aprisionados a privacidade pessoal, a autonomia decisória e a própria democracia (Brasil, 2023, p. 396) (Grifo do autor).

Vejamos o Cyberbullying, a prática do bullying que ocorre nos ambientes virtuais, apesar de ser uma prática de violência que se desenvolve mediada por tecnologias de informação e comunicação: quem é responsabilizado como autor da prática não é a tecnologia utilizada, mas o humano por trás das ofensas. Esse exemplo nos ajuda a pensar que, se uma prática de violência acontece em um meio virtual e tem como autor um ser humano, todas as intencionalidades estão direcionadas ao ser humano. Ao pensar no sujeito a ser penalizado, pensamos no ser humano que agiu e, por mais que as plataformas tenham criado condições ou influenciado de algum modo a proliferação da violência, existe um ser humano por trás de cada ação; existe alguém responsabilizado. Assim, é necessário pensar que o computador, o celular, o ambiente virtual, as redes sociais não são sujeitos, não podem ser responsabilizados. Eles não têm autoria alguma.

Divino e Magalhães, (2020, p. 184) são categóricos em afirmar que o computador não pode pensar, nem desenvolver “processos mentais intencionais”, pois suas ações são resultados das ações humanas antes e depois. Não há intencionalidade genuína. A intencionalidade é humana no momento de programar a IA, que por sua vez é alimentada por autores e produções humanas, e depois é utilizada para produzir conteúdos e atender solicitações conforme à intencionalidade humana. Agem e produzem conforme os comandos humanos. Sua autonomia é assujeitada ao humano.

2.5 Os impactos do Construtivismo na Alfabetização

O Construtivismo tem ao longo das últimas décadas sendo responsabilizado, em grande medida, por muitos dissabores da educação. Trata-se de um fenômeno comum em um cenário conturbado de teorias, formações frágeis e desconectadas das realidades sócio-históricas da sala de aula e das condições reais de aprendizagens das crianças. O grande problema das teorias educacionais gira em torno de várias questões, mas três valem a pena destacar:

1. Quando veiculadas, se apresentam como a panaceia. A “carta na manga” para a promoção do desenvolvimento educacional e enfrentamento de todas as problemáticas educacionais;
2. Se anunciam como soluções que se contrapõem às teorias vigentes, como se encerrassem em si mesmas, ou como se uma viesse para derrubar a anterior. Com sérias dificuldades de diálogo com as demais, desconsidera as relações e possibilidades de mútua ajuda, como se cada teoria fosse resultado de uma pesquisa partindo do nada.
3. São inauguradas por meio de cursos de formações continuadas de professores como receita única sem considerar as especificidades de cada realidade docente e discente. Chegam aos professores e às escolas como fragmentos de uma realidade mais prática que teórica. Traduzidas de tal forma que se transfiguram e já não são resultados de pesquisas, mas imperam como prescrições e ditam formas milagrosas de ministrar aulas. São transformadas em atividades preparadas para os professores aprenderem e utilizarem em sala de aula.

É uma postura importante desta pesquisa não adotar cegamente nenhuma tendência ou teoria pedagógica por mais robusta que ela se apresente no cenário educacional. Entre os princípios deste estudo investigativo aqui desenvolvido, é importante destacar a necessidade de considerar as pesquisas realizadas na área da alfabetização em diálogo entre si e não em contraposição, bem como analisar criticamente as políticas nesta área sem priorizar uma em detrimento das outras mas colocá-las em posição de complementaridade tendo em vista as possibilidades e limites de cada uma, o avanço ou não em garantir o direito à alfabetização de todas as crianças, inclusive as pobres e negras que margeiam no processo de aprendizagem, e, no caso abordado nesta pesquisa, como se comportam em relação à Alfabetização Autoral.

Quando as primeiras pesquisas sobre o Construtivismo surgiram no Brasil, logo viraram bandeira de escola privada para a venda dos seus serviços educacionais. Essa pesquisadora, que

no ano de 2002 trabalhava em escola particular que ofertava ensino de pré-escolar nas periferias de Brasília, testemunhou uma dessas situações em que o Construtivismo fora apresentado como metodologia inovadora e resolutive.

Um pai foi conhecer a escola para matricular o filho, e a diretora, dona da escola, ao apresentar as dependências, materiais didáticos e professores que poderiam garantir o desenvolvimento da criança, com a intenção de convencer o pai em matricular o filho, prontamente ressaltou: “Nós trabalhamos com o Construtivismo! É a nossa metodologia!”. Tal postura é apontada no trabalho de Oliveira (2002), que discute uma publicação enfatizando que “em enquete publicada pela Revista Veja, realizada junto a centenas de escolas particulares no Rio de Janeiro e São Paulo no segundo semestre de 2001, mais de 90% dos responsáveis nessas escolas se identificam com o construtivismo” (Oliveira, 2002, p.162).

Não dá para saber ao certo sobre esse “nós” na fala da responsável pela escola porque essa pesquisadora não tinha conhecimento mínimo sobre o Construtivismo naquela época. Apesar de ter cursado o antigo curso de formação docente em nível de Ensino Médio, intitulado “Magistério”, Piaget era apenas um teórico da área da psicologia com o qual ela tinha entrado em contato por meio de alguns textos e conceitos, estudado para a realizar a prova, alcançando notas para não reprovar e pronto.

Não havia relação entre o que havia estudado nas teorias de Piaget e aquela realidade vivenciada como professora iniciante. Tudo que permeava o fazer era prático e desconectado de reflexões teóricas. E, no dia a dia dos planejamentos da aula, não havia qualquer indicativo ou orientação sobre a relação das práticas dos professores naquela escola e as teorias construtivistas ou quaisquer outras. Todavia, se um pai perguntasse sobre a escola, havia prestígio em dizer que se tratava de uma instituição com “metodologias construtivistas”. Para o pai, isso não significava nada, para as professoras pouco experientes, também não, e com certeza tão pouco para a “dona da escola”.

A formação dessa professora, que hoje é pesquisadora responsável por essa pesquisa sobre *Alfabetização Autoral*, era bancária (Freire, 1987). Estudava textos, memorizava alguns conceitos e regurgitava nas avaliações bimestrais garantindo a progressão e conclusão do curso formativo para atuação docente. Este, por sua vez, não gerava segurança prática nem conteudista e sem nenhuma relação com a pesquisa, formava precariamente uma professora sem qualquer autoridade, sem condições nenhuma para alfabetizar e muito menos desenvolver autoria.

É importante destacar que não se trata de um curso de magistério pior que os outros. Na realidade, essa escola de formação docente era e é considerada uma excelente instituição, em cuja porta, os pais formavam filas enormes por meses para garantir a matrícula dos filhos. Escola bem estruturada, com biblioteca, piscina, auditório, quadras de esporte. Oferecia uniformes, tratamento dentário, lanche diferenciado, curso de datilografia, entre outros serviços que não era comum em outras instituições. Escola de formação de professores boa, como tantas outras. Boas, mas bancárias e nada autorais. Nessa escola “boa”, a professora se formou, mas não sabia o que fazer com Piaget, e sequer ouvira falar em Emília Ferreira.

Vasconcelos (1996, p. 09) fez uma pesquisa sobre a difusão das ideias de Piaget no Brasil, chegando à conclusão, por meio do seu trabalho investigativo, que o Construtivismo, as ideias de Piaget, ganham espaço no país por meio dos ideais do Movimento Escola Nova. Os escolanovistas se caracterizavam, entre outros elementos, pela crítica à escola tradicional, centrada no professor, e desconhecimento da psicologia da criança, como aponta Vasconcelos (1996). Um espaço propício para o afloramento de uma teoria defensora do conhecimento centrado no desenvolvimento natural da criança, apontando limites na Pedagogia Tradicional preocupada com a transmissão do conhecimento, sustentando que as crianças são capazes de construir o próprio aprendizado.

Sobre a efervescência no contexto escolanovista, Vasconcelos (1996) aponta:

De modo geral, os educadores, preocupados em conhecer a psicologia da criança e, com o intuito de promover adaptações nas técnicas pedagógicas, recorriam às mais variadas tendências da ciência psicológica da época: da psicanálise à psicomетria, da psicologia associacionista à psicologia genética (Vasconcelos, 1996, p. 16).

A insatisfação com a real situação da educação brasileira, a necessidade urgente de mudanças e as propostas de pensar a criança da psicologia trazem, não apenas Piaget, mas outros estudiosos para as universidades brasileiras, para o cenário educacional e para a formação de professores. “[...] A partir dos anos vinte, com a renovações educacionais e a expansão do Escolanovismo, que se fortaleceram consideravelmente as relações entre a psicologia e a educação”, como contextualiza Vasconcelos (1996, p. 32).

Piaget (1970) contribui para pensar e repensar o conceito de aprendizagem desenvolvido na e pela criança a partir das suas contribuições no que diz respeito ao Construtivismo. Para Piaget, o conhecimento está centrado no desenvolvimento natural da criança a partir de processo de assimilação e acomodação. Pensemos, grosso modo, nesses conceitos como a situação abordada no ditado popular “com o andar da carroça, as abóboras se ajeitam”. No primeiro momento, a carruagem recebe as abóboras todas desorganizadas, uma por cima das outras, com

espaço entre sim, rolando desagrupadas sem um propósito em uma conexão caótica. Com o andar da carroça, as abóboras vão se alinhando entre si, se aconchegando, de modo a gerar uma unidade mais coesa. Parece inapropriada tal comparação, mas ilustra os conceitos de “assimilação e acomodação” estudados e publicados nas pesquisas de Piaget.

Além de proporcionar uma explicação diferente das inúmeras que há sobre esse conceito, a exemplificação do ditado popular também tem o objetivo de salientar o papel da educação nesse processo, ressaltando o papel da escola e do professor nesse processo que foi largamente negligenciado pela ideia de que a criança aprende “naturalmente”. Ou seja, aprende com ou sem o professor, aprende com a simples interação com o objeto. O andar da carruagem representa um movimento em que a acomodação de informações se organiza gerando novos esquemas, novas ligações e novos conhecimentos. Temos, então, a ação da criança intermediada pelo mundo cognoscível.

A criança que presencia uma organização de palavras e letras não aprende ler sem a intervenção de um adulto mais experiente, seja na escola ou fora dela. Esse papel docente é veemente defendido no contexto desta pesquisa e representa o movimento que ajeta as informações com a ação ativa do aluno no processo de ensino aprendizagem. A leitura, a escrita, a elaboração própria, a comunicação verbal e todo o Sistema de Escrita Alfabética têm um construto social e não apenas naturalmente biológico e visual. Colocar a criança em contato contínuo com formas de escrita, sem interferência intencional de um par mais experiente, não ocasiona aprendizagem porque o processo de ensino e aprendizagem não está centrado no aluno conforme concebia a escola tradicional, mas também não é uma ação que se desenvolva sem a docência consciente e responsável.

O leitor desse trabalho de pesquisa pode pensar que tais ideias podem ser equivocadas e lembrar de um ou outro caso de uma criança que fora alfabetizada de forma autodidata. Contudo, não se trata das exceções quando nos referimos à alfabetização de qualidade e para todas as crianças. É necessário que seja a regra. Uma criança pode se alfabetizar em um contexto em que ela seja instigada a ler e escrever. Em contato com livros adequados como os literários e os didáticos, em situações em que seus pais ou responsáveis leiam e a desafiem a identificar letras, sílabas e palavras, em situações mediadas pelas tecnologias em um ambiente favorável de atenção. A criança pode se desenvolver e alcançar a alfabetizada sem estar na escola, mas, vale destacar, ela não se alfabetiza sozinha.

Há um movimento de materiais escritos e situações que favorecem o aprendizado do Sistema da Escrita Alfabética e o conhecimento da leitura e da escrita. A criança pode ser

estimulada a entender e se comunicar com este mundo por meio da linguagem verbal e assim desenvolver alfabetização mesmo que rudimentar. Importa frisar que se trata de casos raros, em que crianças fora da escola conseguem serem alfabetizar. Não quer dizer que foram alfabetizadas sozinhas, quer dizer que pessoas mais experientes, em um contexto de disponibilidade de materiais escritos, proporcionaram à criança condições para ela aprender a ler e escrever.

Essa é uma realidade que não se aplica às crianças que estão sozinhas em casa, sem material, sem apoio e sem estímulo para o desenvolvimento da alfabetização. Colocar uma criança e um livro didático de alfabetização não pode promover o processo e desenvolvimento da leitura e da escrita, não promove o conhecimento do sistema de alfabetização escrita. Nessas condições, é certo afirmar que as crianças não se alfabetizam naturalmente. Não são passivas no processo de alfabetização, mas também não se alfabetizam sozinhas. Não é “jogar as abóboras” e acreditar que elas se acomodem sozinhas. É agir para isso. Nessa perspectiva, os estudos de Piaget não defendem a independência do sujeito.

Para a epistemologia genética, o pensamento racional é, entre outras coisas fruto da abstração reflexiva, ou seja, do esforço que o sujeito faz para pensar seu próprio pensar ou agir, vale dizer que uma das fontes essenciais ao desabrochar da razão encontra-se no próprio sujeito. Isto não significa dizer que o sujeito é independente do meio social onde vive, pois, sem a solicitação deste, a abstração reflexiva poderia não ser desencadeada (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 112).

Jean Piaget pesquisou e apresentou dados sobre o desenvolvimento cognitivo infantil organizando-os em quatro estágios do desenvolvimento conforme a idade e características inerentes a cada etapa do crescimento da criança: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório concreto (7 e 11 anos) e operatório formal (A partir dos 12 anos). Um dos conceitos importantes trabalhados por Piaget, que vale ressaltar nesta pesquisa, é a questão da “autonomia do sujeito”.

Piaget dedicou seus experimentos ao desenvolvimento cognitivo relacionado ao biológico da criança e à construção da sua personalidade, bem como o desenvolvimento da sua intelectualidade. Não foca em fatores histórico-sociais nos quais as crianças estão inseridas. Tal posição não invalida sua teoria, é evidente. A preocupação dele levou a dados de uma pesquisa que deram base para outras e ajudaram a pensar a criança e o seu processo de aprendizagem.

Na conquista da sua autonomia, o sujeito pensa seu próprio pensar ou agir, se desenvolve com autoridade e capacidade de constatar outras autoridades:

O “herói” piagetiano é, portanto, aquele que pode dizer “não” quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz “sim” [...] O indivíduo, tal como concebido por Piaget, é capaz, graças à razão (ela mesmo por ele construída) a se opor à autoridade, seja ela dos pais, das diversas instituições como os partidos, as escolas ou as igrejas (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992, p. 113).

Uma coisa que a escola não quer nem pensar é em ter alunos capazes de se oporem à autoridade. Os pais, os professores, as instituições educacionais estão organizadas para domesticar os alunos, seus corpos e seus pensamentos. Piaget não defende um processo educacional que instigue a rebeldia ingênua dos alunos, que produza “rebeldes sem causa”, mas sua capacidade de pensar por conta própria, o que é bem caro para esta pesquisa. Como enfatizam La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 113), para Piaget, “somente as relações sociais que permitem o livre intercâmbio de pontos de vista; permitem a autonomia”.

A criança passa por processos de desenvolvimento relacionados a sua idade, os quais refletem etapas específicas no que diz respeito ao processo biológico e psicológico:

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras [...]” (Piaget, 1970, p. 30).

Esses estudos nos ajudam a compreender as etapas do desenvolvimento da criança e suas características relacionadas à aprendizagem. Desviam a lente de modo a focar na criança, no seu desenvolvimento e nas formas como aprende. O pensamento de Piaget (1970) contribui para refletirmos sobre os limites da transmissão do conhecimento que, nesse sentido, está centrada no fazer pedagógico e não no aprender do aluno. A transmissão dos conteúdos, as práticas de repasse e instrução educacionais, se apresentam como uma linha de mão única entre o professor e o aluno sem levar em consideração os processos de construção que se dão a partir da autoria do aluno.

A pesquisa e a atuação do aluno resultam de um processo de aprendizagem que vai além de um ensino estritamente baseada na instrução. Por isso, é fundamental dar “[...] especial relevo à pesquisa espontânea da criança ou do adolescente, exigindo-se que toda verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida. [...]” (Piaget, 1998, p. 15). A pesquisa é um meio de conceber uma educação de fato autoral.

A construção do conhecimento por meio de descobertas da própria criança é o grande trabalho de Piaget, que contribuiu para as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais começaram a investigar e se preocupar com o processo de alfabetização a partir do desenvolvimento da criança. Do pensar, levantar e descartar hipóteses. O educar olhado pela ótica do aprender como um processo de provocação e estímulo à procura do conhecimento não como uma transmissão mecânica de conteúdo a serem decorados.

Orientanda de doutorado de Jean Piaget, a argentina Emília Ferreiro desenvolve suas teorias da alfabetização tendo como referência a epistemologia genética com foco no desenvolvimento natural da criança. Como afirma, sua pesquisa girou em torno de entender a evolução da escrita na perspectiva cognitiva da criança. Emília Ferreiro, juntamente com a pesquisadora Ana Teberosky, desenvolveram uma minuciosa e inédita pesquisa com a preocupação de entender o processo da aquisição do Sistema da Escrita Alfabética que resultou na publicação em 1979 da obra “Psicogênese da Língua Escrita”.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), se desenvolveram centradas no ponto de vista da criança enquanto sujeito cognoscente e o seu processo de desenvolvimento com o objeto de conhecimento:

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (Ferreiro, 2011, p.41).

Assim como temos uma imagem empobrecida da criança, temos também uma imagem empobrecida da escrita que erroneamente consideramos como um sistema de código, e não como um sistema de representação da linguagem como realmente é. Segundo Ferreiro (2011), o processo da escrita se inicia antes da escolarização, mas a escola quer controlar o aprendizado. No entanto, as crianças ignoram esse controle e começam a aprender mesmo antes de chegarem à escola:

A criança vê mais letras fora do que dentro da escola: enquanto na escola só é autorizada copiar, mas nunca produzir de forma pessoal. A criança recebe informação dentro, mas também fora da escola, e essa informação extraescolar se parece à informação linguística geral que utilizou quando aprendeu a falar (Ferreiro, 2011, p.39).

Como os achados das pesquisas de Ferreiro levam ao entendimento que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade” (Ferreiro, 2011, p.44), o papel da escola na perspectiva construtivista é problematizado.

A criança aprende mesmo fora da escola, e apesar dela, é sem dúvidas uma constatação perigosa sustentada por Emília Ferreiro e suas pesquisas. Visto sem as devidas análises e fora do contexto, pode se chegar à conclusão equivocada de que ela defende o fim da escola. A renomada pesquisadora desenvolve pesquisas cujos resultados mostram que as crianças pensam e entram em contato com o Sistema de Escrita Alfabética mesmo antes de entrarem na escola, a qual, por sua vez, não consegue compreender os caminhos pelos quais os alunos aprendem; por isso, acaba deformando os modos de aprendizagem das crianças.

Ferreiro (2011. p.59) adverte que não é intenção dela, nem dos seus estudos, que a importância da escola seja subestimada. Enfatiza que a escola “pode cumprir um papel importante e insubstituível”, mas alerta que os seus estudos têm demonstrado que a escola não detém “todas as chaves secretas do sistema alfabético”, devendo se concentrar em criar condições para que a criança as descubra por si mesma. O que Ferreiro (2011, p. 59) vem defendendo é que há um descompasso entre o processo como a criança aprende e como a escola ensina. Como se a escola não considerasse o movimento que a criança faz para se apropriar da leitura e da escrita.

A falta de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da criança em relação à escrita faz com que a escola não perceba a evolução da criança e desconsidere os seus progressos. Além disso, não consegue ajudar a criança avançar porque não consegue interpretar aspectos importantes das condições de aprendizagens em que a criança se encontra. Não entende seus rabiscos e erros como parte do processo.

Em suas pesquisas, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007) organizam o nível de desenvolvimento da escrita nas crianças em quatro: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Tabela 02- níveis de desenvolvimento da escrita nas crianças: Psicogênese

Nível	Características
Nível Pré-Silábico	Nível 1 - Com uma escrita não convencional, a criança faz registros ainda sem distinção clara entre desenho e escrita.
	Nível 2 - A criança começa a se aproximar da escrita convencional, entendendo que desenhar não é escrever. Demonstra entender que para escrever coisas diferentes é necessário caracteres diferentes linearmente organizados. Fixa uma quantidade mínima de caracteres atribuindo um caractere para cada sílaba.

Nível Silábico	A criança atribui valor a cada sílaba. Ela interpreta a escrita de acordo com sua própria lógica, mas ainda não estabelece correspondência entre letras e sons de forma consistente.
Nível Silábico-Alfabético	A criança conhece o alfabeto e começa a identificar os sons nas sílabas e relacioná-los a letras que utiliza na própria escrita para escrever as sílabas das palavras, optando às vezes apenas pela vogal ou apenas pela consoante para o registro da sílaba.
Nível Alfabético	A criança possui uma escrita convencional, identificando e escrevendo as sílabas e registrando as palavras. Ainda tem dificuldades ortográficas, mas já apresenta uma escrita compreensível.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, fundamentado por Ferreiro e Teberosky (2007)

Mesmo que a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2007), a “Psicogênese da Língua Escrita”, tenha sido desenvolvida em Jean Piaget, que organizou o desenvolvimento cognitivo infantil em estágios conforme a idade, os níveis de desenvolvimento da escrita na criança, segundo as autoras supracitadas não estão relacionados à idade da criança, mas ao desenvolvimento da escrita nas mesmas, o que pode variar conforme a criança entra em contato com o meio. E isso não está relacionado à idade.

Esses níveis, em que as crianças testam com esforço e hipóteses de escrita, que são desconsideradas pelas práticas alfabetizadoras. Seguindo os postulados teóricos do desenvolvimento natural da criança defendido pelo Construtivismo de Piaget, o educar deve ser considerado um processo de provocação e estímulo à procura do conhecimento.

Ferreiro e Teberosky (2007), ainda sustentam que, para aprender ler e a escrever, é imprescindível apropriar-se do conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética por meio de um processo de reconstrução realizado pela criança, que age reinventando a escrita de modo que tais caminhos, segundo as autoras, são os mesmos para todas as crianças independentemente da classe econômica a qual pertencem. Trata-se então de um desenvolvimento psíquico. No entanto, o desenvolvimento desta pesquisa encontra dados que indicam que, crianças pobres lhe são oferecidas menos condições de desenvolvimento da aprendizagem. Suas famílias não têm condições de dar o mesmo apoio que as crianças mais economicamente favorecidas possuem. Não é que as crianças pobres têm mais dificuldades de aprendizagem, as condições colocadas a elas são mais injustas e impeditivas e se entendam como dificuldades para o desenvolvimento da aprendizagem.

Então, a questão social precisa ser foco das pesquisas e das ações das escolas, tendo em vista que esta pesquisa encontra dados que evidenciam um processo em que, alunos pobres e negros, são margeados do processo de alfabetização. Entendendo que se trata de um processo de construção e reconstrução, é possível considerar que diferentes crianças, em diferentes

momentos, possam reinventar a escrita. A questão é que pensar um indivíduo que aprende de forma psicogeneticamente constituída sem considerar as classes sociais nas quais estão inseridos é uma condição que pesa negativamente em qualquer concepção teórica. Mesmo entendendo que ela está se referindo ao indivíduo pensado nas condições normais, nem naturalmente, nem socialmente as aprendizagens se desenvolvem de forma igual e esta pesquisa possui dados que mostram o abismo existente entre as classes no que se refere à aquisição da leitura e da escrita.

A pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007) resultou em vários outros estudos desenvolvidos principalmente por Emília Ferreiro, que publicou inúmeros trabalhos de pesquisa por meio de livros. No Brasil, desde a década de 80, a sua influência no campo na alfabetização é inquestionável. A intervenção desses estudos foi tanto positiva quanto negativa, chegando ao ponto de responsabilizar os fracassos educacionais na área da alfabetização ao Construtivismo que chegou como uma febre nas escolas, universidades e formação continuada de professores, mesmo que um pouco mais tarde.

Entre as críticas ao construtivismo de Piaget e às pesquisas sobre leitura e escrita na perspectiva da psicogenética de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, destaca-se a desvalorização do papel do professor da escola em prol da aprendizagem natural e ativa da criança, desapareço ao ato de ensinar, desconsideração da linguagem enquanto elemento cultural e social, além da ênfase no indivíduo biologicamente e geneticamente constituído. Para Oliveira (2002, p.179), o construtivismo aplicado à alfabetização é um desserviço à educação, principalmente considerando os alunos pobres das escolas públicas:

[...] correntes como as do construtivismo, que minimizam a importância do aluno compreender como funciona o sistema alfabético e afirmam que para aprender a ler basta motivar o aluno, dar-lhes leituras "autênticas" e fixar-se na compreensão, em "construir" o sentido do texto. Para quem não sabe identificar a relação entre grafemas e fonemas, isso equivale a observar eternamente um cartaz escrito em japonês ou sânscrito com a esperança de que o leitor será capaz de decifrá-lo (Oliveira, 2002, p.179).

Entre os principais críticos, temos os estudiosos que se declaram marxistas vinculados à Pedagogia Histórico-Crítica que estudaremos à frente. Vale destacar, entre todas as críticas, a concepção de Duarte (2008) que considera o construtivismo um presente de grego, ou seja, um “cavalo de Troia” (Duarte, 2008). Newton Duarte, pesquisador assumidamente “marxista”, filiado à teoria vygotskyana, escreve um livro com o objetivo de defender uma leitura marxista da obra de Vygotsky e afastar qualquer proximidade que se configure com o que ele considera

de apropriação inválida da teoria vygotskyana pelo Escolanovismo e pelo construtivismo, bem como desqualificar qualquer aproximação entre Piaget e Vygotsky.

A questão não é a de se Piaget focalizou ou não o social em sua teoria, mas sim a de como ele focalizou o social. Nossa interpretação é a de que ele o fez partindo de uma ótica biologizante. A biologização do social impede que se possa explicar o caráter essencialmente sócio-histórico do ser humano e, conseqüentemente dos processos cognitivos humanos. Considerar o indivíduo como ser social não se reduz a afirmar que ele interage com objetos culturais e também com outros seres humanos (Duarte, 2001, p. 145).

Para Duarte (2001), o construtivismo fortaleceu os ideais do “aprender a aprender” do movimento Escola Nova, se configurando então como dois movimentos com ideias aproximados, Escolanovismo e o construtivismo e, por sua vez, ambos, incompatíveis com a obra do psicólogo Vygotsky. Para o autor, Piaget focalizou o social sob a ótica biologizante.

Seguem alguns artigos que criticam o construtivismo escritos por doutores, os quais foram selecionados por palavras chaves e algumas concepções evidenciadas por meio de citações ao longo dos seus artigos. Esses trabalhos não apenas criticam o construtivismo; no entanto, foram selecionados como uma amostra dos principais pontos criticados sobre essa corrente epistemológica.

Tabela 03 – Amostragem de trabalhos que criticam e refutam a concepção construtivista

Título do artigo	Autor	Palavras-chave	Citação - concepção
Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo	João Batista Araújo e Oliveira	Construtivismo; Alfabetização; Métodos fônicos.	Para que o construtivismo seja respeitado, e respeitável, é necessário que seus promotores e adeptos, no Brasil, reconheçam as evidências científicas e, com base nelas, e nos aspectos positivos do movimento construtivista, elaborem a necessária revisão de suas posições (Oliveira, 2002, p. 182).
A crítica da pedagogia socialista ao construtivismo: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural	Saulo Rodrigues, Carvalho e Alessandro Melo	Pedagogia Socialista; Construtivismo; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Desenvolvimento Humano.	O construtivismo como teoria psicológica defende a aprendizagem ativa da criança num processo de adaptação ao meio. Deste modo, tende a naturalizar a aprendizagem delegando ao ensino um papel secundário e negativo (Carvalho; Melo, 2023, p. 205).
Alfabetização e fracasso escolar: problematizando	Sandra Sawaya	Fracasso escolar; Alfabetização;	[...] estudos têm revelado que os métodos pedagógicos utilizados, sejam eles construtivistas ou tradicionais, são re-

alguns pressupostos da concepção construtivista		Classes populares; Cultura escrita.	funcionalizados pelo professor e pela escola em razão de uma multiplicidade de fatores e interesses que não os de necessariamente procurar responder melhor às necessidades de aprendizagem da língua escrita pelas crianças (Sawaya, 2000, p. 79).
Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar	Newton Duarte	Ensino; Construtivismo; Vygotsky.	É interessante notar que tanto no Construtivismo como na Escola Nova, assumiram um acento de valor claramente negativo o verbo ensinar e a expressão "transmissão de conhecimentos". O professor é reduzido a um "animador", a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento. Para não ser reduzido a um mero enfeite do processo educativo, pode até, "eventualmente", fornecer alguma orientação para o aluno (Duarte, 1998, n.p).
Os órfãos do Construtivismo	Maria do Rosário Longo Mortatti	Alfabetização; Construtivismo; História da alfabetização; Brasil.	[...] construtivismo como fundamento teórico de políticas educacionais no Brasil, contribuiu, como desserviço, para acentuar ou renovar problemas da alfabetização escolar, de analfabetismo funcional e de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Mortatti, 2026, p. 2269).

Fonte: Elaboração própria por meio da pesquisa bibliográfica

A teoria construtivista que se apresenta no cenário brasileiro como a solução para os problemas educacionais e de alfabetização, no caso mais específico das pesquisas de Emília Ferreiro, é considerada contra-hegemônica no primeiro momento. Como chegou no país em contraposição às abordagens tradicionais e aos problemas educacionais vigentes, essa, que outrora era contra hegemônica, nas próximas décadas viria a dominar o cenário educacional brasileiro se tornando hegemônica. E como toda teoria hegemônica, além de ser alvo de crítica, postura necessária, é também vítima de visões equivocadas e, por isso, questionada com vistas a ser superada:

[...] impõe-se a urgente necessidade de coragem política e ousadia intelectual que fundamente o compromisso de professores e pesquisadores compreenderem os problemas do construtivismo, em especial do “construtivismo à brasileira” e formularem perguntas cujas respostas são ainda desconhecidas e demandam esforço conjunto e concentrado dos que sabem que ensinar e aprender a ler e escrever são atividades imprescindíveis para a constituição de nossa condição humana (Mortatti, 2026, p. 2284).

Ora fragmentadas como métodos ou receitas para diagnosticar ou alfabetizar, as pesquisas dessas autoras da epistemologia genética impactaram a educação brasileira no seu currículo, políticas públicas, formações, entre outros aspectos desde a década de 1980. Como aponta, Mortatti (2026, p. 2274), “Dentre os saberes necessários, especialmente para a função de alfabetizar, a partir da década de 1980, passaram a ser enfatizados os fundamentos e as aplicações da teoria construtivista”.

Entre as correntes que consideram o construtivismo educacional uma tendência a ser superada, temos pesquisas da área da alfabetização na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da corrente epistemológica que se dedica aos estudos da alfabetização, a Psicologia Histórico-Cultural, que será tratada no próximo item desta pesquisa. No entanto, ainda neste tópico, vale ressaltar que considerar as pesquisas de Emília Ferreiro inadequadas para alfabetização é ignorar o desenvolvimento científico. Essas pesquisadoras, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), não publicaram conceitos desconectados de dados. Pelo contrário, não se pode negar que se trata de uma pesquisa realizada com rigor científico, com muitas crianças, de diversas classes sociais, e por décadas.

Tendo em vista tantas críticas às pesquisas de Ferreiro e Teberosky (2007), é justo que se dê espaço para a sua fala, já que, mesmo entre os críticos, há consenso que muito pouco se conhece de fato sobre os elementos específicos dos seus postulados. Seguem alguns dos seus pressupostos considerados relevantes para se compreender um pouco das defesas realizadas pelas autoras:

Erro – o erro não significa o não aprendido, significa especificidade de um processo em busca da construção do conhecimento. Ou seja, a criança quando escreve uma palavra faltando letras, ou apenas as consoantes, apenas as vogais, entre outras formas de registrar uma palavra, não está errando a escrita. Ela está em um processo de aquisição da escrita que deve ser considerado pelo professor, de modo a entender como contribuir para que essa criança avance. Isto é, que passe do nível em que escreveu as palavras faltando letras, para um outro nível, e assim por diante. “Uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deve temer o erro (sob a condição de distinguir entre erros construtivos e os que não são), agora devemos acrescentar que ela não deve, tampouco temer o esquecimento” (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 34)

Esquecimento - esquecimento é uma etapa que faz parte do desenvolvimento da criança e que pode revelar sua postura em relação ao conhecimento em duas situações: memorização e compreensão.

O importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido. Se um sujeito aprendeu a tabuada de memória sem compreender as operações que as formam, ao se esquecer de “quanto” é 7×8 , por exemplo, somente poderá restituir conhecimento esquecido dirigindo-se a alguém que o possua, pedindo-lhe que restitua. Se, pelo contrário, compreendeu o mecanismo de produção desse conhecimento, poderá restituí-lo por si mesmo (e não de uma só maneira, mas se de múltiplas maneiras) (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 34).

De acordo com os achados da pesquisa, as autoras enfatizam que se a criança compreendeu o mecanismo de produção do conhecimento, ela consegue elaborar formas para restituir conhecimento esquecido. Esquecer, então, é negativo para a memorização, mas não para a compreensão.

Escola – Para Ferreiro e Teberosky (2007, p. 39), as crianças que ainda não frequentavam a escola, não tinham provado dos seus benefícios, nem dos malefícios, “tratava-se então de descobrir como uma criança chega a ser um “repetente” antes que o seja, a ter um “transtorno de aprendizagem” antes que se produza”. Além de produzir rótulos de dificuldade de aprendizagem para as crianças que não conseguem ser alfabetizadas, a escola também responsabiliza a família que não é presente, a criança que não se dedica. A escola que não repete hoje, permite que o aluno passe anos e anos sem conseguir ler e escrever.

Para as autoras, a escola possui algumas práticas que inibem o esforço da criança em ser ativa na construção do próprio conhecimento. Entre suas pesquisas, realizadas com crianças que frequentavam a escola e com outras que não frequentavam, os estudos demonstraram marcas que distanciavam as crianças na busca pelo sentido da leitura. Evidenciando, então, “o divórcio entre o decifrado e o sentido, tanto como a renúncia ao sentido em detrimento do decifrado, são produtos escolares, são a consequência de uma abordagem da leitura que força a criança a esquecer o sentido até ter compreendido a mecânica do decifrado” (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 108). Textos escolares organizados com sílabas simples para serem decodificados são tão penosos que, quando a criança conclui o decifrado, não entende uma palavra do que leu. Na pesquisa aqui registrada, foram observadas várias situações como essa que serão analisadas mais à frente.

Ferreiro e Teberosky (2007, p. 39) entendem que crianças da classe baixa não possuem as mesmas oportunidades que as crianças da classe média alta: “Pensamos que as crianças de classe baixa são aquelas que iniciam a aprendizagem escolar ao começar a escolaridade primária, enquanto as de classe média não fazem mais do que continuar uma aprendizagem iniciada anteriormente”. Não estão em contato com situações de leitura e de escrita e, por isso mesmo, sem os efeitos negativos da escola, não possuem o mesmo desenvolvimento que as

crianças que estão em contato com atos de leitura e de escrita. Como Paulo Freire (2020, p. 39) destaca, “se educação tudo pudesse, não haveria por que falar nos limites dela. Mas constata-se, historicamente, que a educação não pode tudo. E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação”. Se a educação escolar está ruim, pior sem ela. Há de se cuidar para que a escola melhore, mas não que desapareça.

Criança - A criança é o sujeito da aprendizagem. “O sujeito que conhecemos através das teorias de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”, como afirmam Ferreiro e Teberosky (2007, p. 29). Entre os princípios básicos apontados como referência de construção da pesquisa, as autoras (2007, p. 37) apontam: a) não identificar leitura como decifrado; b) não identificar escrita como cópia de um modelo; c) não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

Interação da criança com o meio – Ferreiro e Teberosky (2007, p. 279) traçam diferença entre conhecimento socialmente transmitido e construções espontâneas da criança. O conhecimento da criança pode ser proveniente dessas duas fontes:

Quanto ao papel dos conhecimentos provenientes do meio, fica claro que se trata de interações entre o indivíduo e o meio, onde quem impõe as formas e os limites de assimilação é um indivíduo, mas a presença do meio é indispensável para a construção de um conhecimento cujo valor social e cultural não se pode esquecer. *Como conhecer o nome das letras, a orientação da leitura, as ações pertinentes exercidas sobre um texto e o conteúdo próprio de muitos textos se não se teve a oportunidade de ver material escrito e presenciar atos de leitura?* Não é possível descobrir por si mesmo certas convenções relativas à escrita. Está claro que esse tipo de conhecimento é transmitido socialmente por aqueles que outorgam valor a esse conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 279) Grifo meu).

As autoras defendem que alguns conhecimentos sobre a escrita são produtos de uma elaboração própria, os quais não podem ser transmitidos por adultos, mas deduzidas pela criança. A questão que se põe aqui é que a escola tem uma forma de lidar com o processo de ensino e aprendizagem que é diferente de como a criança naturalmente aprende em situações de interação no seu contexto.

Pobreza – Ferreiro e Teberosky (2007), ao se referirem às crianças pobres, utilizam o termo crianças da classe baixa. A opção de utilizar o adjetivo “pobre”, no lugar de “classe baixa”, “economicamente desfavorecida” ou “classes populares”, da pesquisa aqui desenvolvida, tem o objetivo de não encobrir com palavras brandas uma violência que é tão

severa na sociedade e tão excludente na escola no processo educacional como um todo. “Na nossa população experimental, somente as crianças de classe média demonstram possuir uma longa prática com textos e com leitores, prática da qual não se beneficiam as crianças da classe baixa” (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 279).

As pesquisadoras declaram que escolheram crianças pobres por dois motivos: primeiro pelo fracasso da alfabetização normalmente atribuído às escolas em que essas crianças são atendidas. Segundo, porque normalmente elas estão fora dos jardins de infância, o que equivalente ao que nós conhecemos hoje como a etapa pré-escolar da Educação Infantil. Como o objetivo da pesquisa era compreender os processos próprios que as crianças percorrem para alcançarem o desenvolvimento da linguagem escrita, era importante entender como esses aspectos poderiam ser constatados em crianças que já haviam frequentado à escola e crianças que não a haviam frequentado ainda, pois

a influência do fator social está em relação direta com o contato com o objeto cultural “escrita”. É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa. Também é claro que quase todas as crianças de classe média frequentam jardins de infância, enquanto que as provenientes classes sociais mais desfavorecidas possuem menos oportunidade de se questionar e pensar sobre o escrito (Ferreiro; Teberosky (2007, p. 105).

O termo utilizado pelas autoras para identificar as crianças que ainda não tinham frequentado a escola foi: “crianças pré-escolares”. No Brasil, na década em que essa pesquisa (Ferreiro; Teberosky, 2007) foi desenvolvida, o termo “pré-escola” era, e é até hoje, utilizado para denominar uma etapa anterior ao Ensino Fundamental. Significava que a criança estava matriculada em escola, geralmente privada, mas ainda não estava matriculada no Ensino Fundamental. Na Argentina, país em que as autoras desenvolvem a pesquisa, as crianças iam para o “jardim de infância”. No Brasil, na década de 70 e 80, as crianças de 3, 4 e 5 anos frequentaram “jardim de infância” e crianças de 6 anos, a “pré-escola” em escolas privadas. Ou seja, as crianças pobres estavam fora da escola nessa faixa etária, sendo matriculadas a partir dos 7 anos porque, na época, era com essa idade que as crianças começavam a frequentar a escola. Antes de estarem em matriculadas no Ensino Fundamental, as crianças pobres frequentavam, quando encontravam vagas, creches vinculadas à assistência social, e não ao sistema educacional.

Duarte (2001), gostando ou não das autoras que iniciaram e desenvolveram toda a pesquisa, declaradamente, graças à teoria de Piaget, conclui seu livro, registro das suas

pesquisas que viriam marcar a história da alfabetização brasileira, com uma convocação de Vygotsky. Na sua obra, “A formação social da mente”, o autor enfatiza a necessidade de conhecer a condição da escrita pela criança:

Ao finalizar nosso trabalho, descobrimos que estávamos fazendo, sem o saber, o que Vygotsky (1978) tinha claramente assinalado há décadas: *é uma tarefa prioritária da investigação científica é desenhar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando o que é que conduz a escrita, quais são os pontos importantes porque passa este desenvolvimento pré-histórico, e qual é a relação entre os processos e a aprendizagem escola.* (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 297, grifos meus).

Desse modo, as últimas palavras do livro de Ferreiro e Teberosky (2007) não são delas, e sim de Vygotsky, que mais tarde, apropriado por estudiosos autodeclarados marxistas, viriam a servir como base para uma nova pedagogia da alfabetização em contraposição à alfabetização na perspectiva construtivista.

Há de se concordar que essas pesquisadoras, bem como as pesquisas derivadas dos seus estudos investigativos, têm consistência científica e contribuem para entender o processo como a criança se desenvolve no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura da escrita. É importante ainda destacar que, mais perniciosos que a pesquisa, ou a tendência pedagógica que se torna hegemônica, é o modo como a comunidade educacional lida com ela. Como já foi dito, uma concepção teórica que se apresenta no cenário educacional como a panaceia para todas as dificuldades educacionais e que, por sua vez, chega ao contexto da educação de forma fragmentada. Como salienta a crítica ao Construtivismo, Mortatti (2016) aponta que “tendo passado a integrar o senso comum pedagógico, essas apropriações vêm até hoje embasando e conduzindo “naturalmente” a prática docente de gerações de alfabetizadores brasileiros, que provavelmente nunca leram, de fato, os textos de Ferreiro e colaboradores” (Mortatti, 2016, p. 2272).

De modo, percebe-se que os professores não conhecem de fato o que são e o que defendem tais pesquisas, geralmente tratadas como métodos. Além disso, elas são erroneamente consideradas como única mão, sem articulação aos demais estudos, e utilizadas como receitas para formações de professores. Evidentemente não daria certo. Os problemas educacionais brasileiros, mais especificamente o fracasso da alfabetização, não podem ser delegados ao Construtivismo, mas sim ao modo como lidamos com esses estudos. Mortatti (2016, p. 2283), em sua crítica ao Construtivismo e às pesquisas de Emília Ferreiro, declara que “[...] em substituição àqueles “filhos do analfabetismo” que motivaram as pesquisas de Emília Ferreiro,

há hoje milhões de brasileiros (incluindo estudantes, professores e pesquisadores) que partilham de outra trágica condição social e política: a dos “órfãos do construtivismo”.

Considerar uma tendência pedagógica, teoria ou pesquisa a salvação da educação é tão ingênuo quanto considerá-la como fracasso. Esta pesquisa tem por objetivo fugir dessas armadilhas, que encaixotam e fragmentam o pensar e os fazeres pedagógicos. É mais cômodo se filiar a uma corrente educacional do que colocar todas à mesa e analisar uma a uma, articuladas entre si. Como peças de um quebra-cabeça que, como extensão da realidade, certamente terá limites, mas também avanços. Colocados todos os estudos na mesa, o pesquisador professor perceberá que haverá lacunas em qualquer teoria educacional, já que sozinha não dá conta da realidade complexa que se põe. Perceberemos que, ao montar o quebra-cabeça, inevitavelmente, teremos muitas peças repetidas e outras inúmeras faltando. Porém, essa realidade só será perceptível se não nos filiaros cegamente a esta ou aquela tendência. Se considerarmos as pesquisas e os esforços desses pesquisadores para entendermos como se articulam uns aos outros e respondem questões do nosso dia a dia da educação.

A distância entre quem pesquisa e quem ensina também é uma problemática séria porque, como podemos perceber, muitas pesquisas são realizadas isoladas da realidade, mas a atuação não. É possível perceber uma dicotomia entre o pensar e o fazer educação. Separar para analisar faz parte de experimentos laboratoriais, pedagógicos. Isso é fato! No entanto, é necessário envolver os professores e o cotidiano pedagógico nas pesquisas que se desenvolvem dentro da universidade. Estudos teóricos e epistemológicos são necessários. A crítica que se faz às diversas correntes teóricas também é. Entretanto, há de se considerar o ponto de vista do professor e os desafios do seu cotidiano, levando em consideração aspectos específicos da sala de aula, para que assim as pesquisas possam contribuir mais com o fazer pedagógico, bem como as políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade de educação.

Então, escutar os professores, entender a sua prática, é mais que fazer pesquisa, é considerar um lado margeado no cenário educacional. O que esta pesquisa tem observado é que muitos estudos, que inclusive influenciam políticas de formação docente, não entram efetivamente na sala de aula. O professor tem dificuldade de traduzir e transpor da sua formação continuada para a prática diária. Sem saber usar tais estudos, ele os abandona.

2.6 O advento do letramento: em busca de uma alfabetização adequada

A constatação de uma alfabetização insuficiente, inadequada, que não atende às necessidades do indivíduo enquanto cidadão, que não contribui para o seu desenvolvimento na Educação Básica e nem a sua atuação no mercado de trabalho (LDB, Art. 2º) deu espaço para o surgimento de um novo termo. Um conceito importante para nomear algo que parecia óbvio compor a alfabetização, mas devido à existência de muitos analfabetos funcionais, entendeu-se que era insuficiente alfabetizar, seria então necessário letrar.

As publicações de Ferreiro e Teberosky (2007) foram se tornando mais direcionadas ao cotidiano da sala de aula com o tempo, e tanto Emília Ferreiro quanto Ana Teberosky começaram a mostrar em suas pesquisas como as crianças aprendiam. Então, apresentaram modos de como agir pedagogicamente para que as crianças pudessem desenvolver a leitura e a escrita. Os primeiros achados da pesquisa publicados pelas autoras sobre a Psicogênese da língua escrita na criança foram impactantes no cenário educacional brasileiro, e também em outros países. Geraram modos de pensar e fazer alfabetização que foram acompanhados e compartilhados; práticas e pesquisas foram surgindo a partir do trabalho desenvolvido por elas.

Nessas condições, suas próximas pesquisas e publicações tinham como objetivo dar respostas às indagações decorrentes das primeiras publicações. Logo, é possível perceber na obra dessas autoras uma orientação mais direta para fazer o pedagógico, de modo a conduzir o professor alfabetizador e suas práticas com vistas a contribuir para que a criança em processo de alfabetização possa passar de um nível para o outro, e avançar rumo à leitura e escrita.

Emília Ferreiro (2011) compartilha algumas experiências de alfabetização de crianças que, segundo a autora, dialogam com a proposta de entender a criança como sujeito ativo na construção da própria aprendizagem. Inicialmente, destaca a importância de restituir à língua escrita seu caráter de objeto social:

[...] isso tem múltiplas consequências, algumas das quais são as seguintes: usa-se a língua escrita em contextos funcionais ajudando a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo ou para aprender algo novo; que é necessário escrever para estar segura de lembrar de algo no dia seguinte ou para comunicar-se com alguém ausente, etc; o lugar de trabalho tem o caráter de “ambiente alfabetizador”, com toda espécie de materiais escritos e, além disso, uma área ou um canto de leitura; não só se deixam entrar os escritos que estão nas casas das crianças ou na comunidade, mas se sai em busca deles, percorrendo as imediações para descobrir onde há algo escrito, perguntar porque foi escrito, antecipar o que poderá significar e, por último lê-lo. (Ferreiro, 2011, p. 47)

Essas experiências socializadas servem como referência para o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas e orientam a prática de formação continuada de professores. Como desenvolver o fazer pedagógico na perspectiva do construtivismo e nas pesquisas publicadas ganha um contorno mais palpável e compreensível. Temos, então, orientações mais direcionadas sobre como organizar o ambiente da sala de aula, como selecionar o material, quais abordagens usar diante do ensino e aprendizagem da língua escrita, como agir diante do erro, etc. O cantinho da leitura, por exemplo, até hoje é utilizado na formação continuada de professores provenientes de políticas públicas que discutiremos nos próximos capítulos. O “ambiente alfabetizador” virou assunto de avaliação nos cursos de formação docente, por exemplo.

Ferreiro (2011) apresenta de forma esquemática algumas experiências que se relacionam com sua perspectiva de ensino da língua escrita:

- a. *Restituir à língua escrita seu caráter de objeto social;*
- b. *Desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas cada qual em seu nível;*
- c. *Permite-se e estimula-se que as crianças tenham interação com a língua escrita, nos mais variados contextos;*
- d. *Permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio;*
- e. *Não se pede de imediato correção gráfica nem correção ortográfica.*

Emilio Ferreiro critica os materiais utilizados para alfabetizar, enfatizando que se trata de manuais em que

[...] apresentam-se orações estereotipadas, impossíveis de encontrar em textos com função comunicativa, informativa ou puramente estética: “minha mãe ama”, “o boi baba”, “o dedo de Dudu dói” são pseudoenunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar o que querem dizer. (Ferreiro, 2011, p. 35)

Até então, as propostas de trabalho pedagógico na perspectiva do Construtivismo chegam aos professores como forma de não aceitar os modos tradicionais de se alfabetizar. Trazer a leitura para a sala de aula por meio de textos diversos, para além de textos de cartilhas, e toda essa prática recebe o nome de letramento, que chega num momento propício para se nomear algo que não se via, que não se alcançava com as práticas tradicionais de alfabetização.

Decodificar e copiar sem entender era possível em uma criança alfabetizada, mas totalmente inaceitável em uma criança letrada.

Segundo Teberosky (2020), as pesquisas têm revelado que as crianças são beneficiadas em seu processo de ensino e aprendizagem com textos literários, incluindo as histórias de tradição oral, os livros infantis atuais, os contos de fadas, a ficção audiovisual. Ainda sobre os contos de fadas, salienta que devem se considerar inicialmente os clássicos, ou seja, a forma como inicialmente foram registrados antes de serem publicações fragmentadas. Nessa perspectiva, para “aprender a ler e escrever devemos ter em conta que se trata da aprendizagem de um objeto cultural, por meio de textos de diversos gêneros” (Teberosky, 2020, p. 24).

Ainda,

considerando a língua escrita, nem as letras, nem as palavras, nem as frases representam totalmente o sistema apenas o texto o faz. No texto, observamos elementos alfabéticos e não alfabéticos. [...] O texto tem forma, significado e função comunicativa e está relacionado com práticas cognitivas e discursivas, entre as quais explicar, descrever, informar, narrar, e com atividades com ler, escrever, resumir, corrigir (Teberosky, 2020, p. 29).

Alfabetizar, então, se tornou insuficiente, passou a ser indispensável letrar mais do que alfabetizar. Surgiu o consenso que, mesmo sem estar alfabetizada, uma criança que, em contato contínuo com situações de leitura escrita, vivencia atos de leitura nas situações em que adultos leem para elas. Dessa maneira, têm-se que

Letramento – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

Alfabetização – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2003a, p. 15),

Estar alfabetizado, nessa perspectiva, é apenas decodificar o Sistema de Escrita Alfabética, mas estar letrado é utilizar esse sistema de escrita em diversas situações. Condições que, mesmo sem conhecer todo o Sistema da Escrita Alfabética, uma criança seja capaz de identificar a função da língua escrita dentro da sociedade, entendendo, por exemplo, qual é a função de um cartaz, de uma lista de supermercado, do próprio nome, de um livro literário, etc. Seguindo as premissas da Psicogênese da língua escrita na criança, decodificar e copiar até poderiam indicar alfabetização, reproduzindo analfabetos funcionais, mas uma alfabetização que promova o desenvolvimento da cidadania é, então, o letramento:

Do ponto de vista individual, vou aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo o grupo social passa a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy (Soares, 2009, p. 18).

O letramento pode ser entendido como os efeitos de uma alfabetização adequada no indivíduo que, em domínio das habilidades de leitura e de escrita enquanto objeto cultural, contempla posição de poder na sociedade letrada em relação àqueles não alfabetizados. Nessa perspectiva, é envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita transformando o estado e a condição do indivíduo na sociedade, adentrar a escola ressignificando a prática pedagógica, principalmente no que se refere alfabetização. Entendendo, assim, que “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado, uma condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18); para os professores já não poderiam trabalhar deixando de ter as palavras, frases ou siglas das comunidades como formas que fazem sentido. O texto, com toda a sua diversidade, representando as formas de comunicação na sociedade, assume papel de status na sala de aula:

Para alfabetizar, letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividade específica de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, reproduzir um jornal escolar, um cartaz, etc. Assim a escrita passa a ter função social.(Carvalho, 2012, p. 69).

Para Soares (2012), há uma contradição nos processos educacionais que elege uma escrita artificial para trabalhar a alfabetização com as crianças. A escrita que tem como referência textos irreais aprendida por anos e anos na escola contribui para um efeito que Magda Soares nomeia como “desaprendizagem”:

[...] as *condições de produção* da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto *aprende* a usar escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real (Soares, 2012, p. 73).

Na eleição dos gêneros textuais para o trabalho pedagógico como objeto de aprendizagem dos alunos, alguns gêneros são margeados. Tal postura influenciou pesquisas, como no caso da autora Lusinete Vasconcelos de Souza (2003) que desenvolve uma experiência na escola baseada nos textos de opinião. Esse experimento pedagógico traz para a sala de aula “um processo de letramento escolar em que as crianças foram incentivadas a escrever textos”, de modo que pudessem “paralelamente à aprendizagem da escrita, aprender também a argumentar para convencer alguém ou defender seu ponto de vista” (Souza, 2003, p. 101).

Assim como o trabalho de Souza (2003), outras pesquisas foram desenvolvidas com foco na leitura e na produção de textos de variados gêneros, entre eles: poemas, contos, bilhetes etc. A própria organização da Língua Portuguesa enquanto componente curricular na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nos currículos estaduais e municipais, tem como referência o letramento, passando a se organizar em torno dos gêneros textuais. Esses, por sua vez, passam ser responsabilizados pelo tratamento da língua escrita como instrumento de comunicação real na escola. Tal postura parece aniquilar os textos de cartilha, sem função social, e introduzir textos diversos que circulam na sociedade desde o 1º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio:

[...] amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 89).

A panaceia já não é mais o Construtivismo; agora o letramento é o novo responsável por revolucionar a educação escolar. O componente mais querido do currículo, objeto de maior disputa por décadas, foco principal das avaliações, é agora organizado tendo como base nos gêneros textuais com vistas a proporcionar condições pedagógicas para garantir o letramento na sala de aula.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (Brasil, 2018, p. 89).

Além da Língua Portuguesa, as demais línguas objeto de estudo dentro do currículo foram organizadas a partir de gêneros textuais diversos. Todas as habilidades estão articuladas

a gêneros textuais pertencentes a determinados “campos de atuação”, como assim denomina a BNCC. Tendo em vista que esta pesquisa tem como objeto principal alfabetização, é importante salientar que a proposta curricular para o trabalho dos conteúdos dessa etapa está centrada nos gêneros textuais também. Práticas de linguagens, objetos do conhecimento e habilidades se organizam em torno dos Campos de atuações.

Tabela 04: Campos de atuação de Língua Portuguesa – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.
CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 94 -109)

O *campo artístico-literário*, engloba os textos literários enquanto o *campo da vida pública* deve dar conta de textos que circulam no meio jornalístico e publicitários. No *campo da vida cotidiana*, os gêneros referem-se à textos utilizados no contexto cotidiano familiar, ao passo que no *campo das práticas de estudo e pesquisa* abarcam textos relacionados à divulgação científica com foco na argumentação e exposição. E, assim, se promove o letramento situando as habilidades dentro de campos de gêneros textuais.

Esses campos referem-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano. Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, outro campo é adicionado a esses. O *campo jornalístico-midiático* dialoga muito com os textos situados campo da vida pública, a questão que se coloca a esse quinto grupo de gêneros textuais é o objetivo de “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com

a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática” (Brasil, 2018, p. 94 -109).

Dessa forma,

prover o espaço das crianças com histórias, poemas ou livros informativos é uma condição essencial para favorecer o acesso à língua escrita e para motivar o desejo de aprender a ler. O espaço da sala de aula deve refletir essa imersão induzida no mundo da escrita, sendo atrativo e bem organizado, para que os alunos possam movimentar-se com segurança (Teberosky; Colomer, 2012, p. 145).

As autoras apresentam uma proposta pedagógica bem diversificada com inúmeros gêneros textuais e suportes, além de diferentes posturas do papel do professor, ora como leitor, ora escreva. Apontam para uma ação pedagógica que envolva o lúdico e as tecnologias, mas que considere a escrita, rescrita e imitação de modelos socialmente conhecidos. Há também a participação em leituras compartilhadas, atividades em que as crianças experienciem o narrar, o recitar, o cantar, o ler em voz alta, a leitura de jornais. Ainda, há a produção de listas, entre outras atividades que tragam o mundo da leitura e da escrita social para a sala de aula, para que os alunos possam aprender de forma ativa e desenvolver a alfabetização na perspectiva do letramento.

Por isso,

Proporcionar um ambiente letrado e agradável desde o início da escolaridade, onde a naturalidade narrativa e expressiva da criança nunca seja aprisionada por regras do “bem dizer” é a melhor maneira de favorecer a desinibição do aluno e possibilitar-lhe exercício de uma fluência verbal espontânea que fazem eclodir o repertório individual a ser trabalhado conjuntamente na alfabetização e letramento (Franchi, 2012, p. 203).

Marlene Carvalho (2012, p. 68) enfatiza a importância do letramento como condição de enfrentamento da situação em que os alunos “vencem a barreira da alfabetização inicial, mas não têm contato suficientes com a escrita para se tornarem letrados, não ganham fluência, sentem aversão pela leitura”. Alfabetizar, nessa dimensão, é ter uma ferramenta, entender a tecnologia da escrita, mas nunca utilizar em uma situação real de comunicação na sociedade letrada.

Alfabetização e letramento se tornaram modos de ver, pensar e fazer alfabetização. Letramento em todas as áreas virou a ordem do dia, e como não poderia ser diferente, tornou-se a panaceia da alfabetização. Tudo se resolveria agora se professores priorizasse o letramento em detrimento das práticas de alfabetização tradicionais. O letramento como resultado de um

processo de alfabetização de qualidade e efetivamente constituído não poderia se sustentar por meio da alfabetização inadequada, por meio do abandono da alfabetização:

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita [...] (Soares, 2003b, p. 16).

No entanto, pareceu-se tão bom letrar que alfabetização ficou em segundo plano, como se não fosse necessária. Nessas condições, autores defensores da ideia do letramento começaram a publicar artigos e obras especificando a natureza de cada elemento, ou seja, do alfabetizar e do letrar, salientando a importância de se desenvolver esses dois processos ao mesmo tempo na criança, apresentando o letramento como resultado da alfabetização bem desenvolvida. “A entrada da criança no mundo da escrita deve articular de modo dinâmico, simultâneo e indissociável os dois processos diferentes, mas interdependentes: alfabetização e letramento” (Franchi, 2012, p. 211).

A confusão fez com que professores abandonassem o ato de alfabetizar como se já não fosse mais importante por apenas produzir decodificadores e copiadores. Então, o certo agora era letrar. Algumas confusões e más interpretações do Construtivismo somadas ao letrar, em vez de alfabetizar, resultam, então, em um fenômeno que Magda Soares nomeia como a “desinvenção” da alfabetização:

Essas exigências trouxeram o letramento com força para os contextos educacionais, mas colocou para escanteio a alfabetização como se esta já não fosse mais necessária. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade (Soares, 2003b, p. 11).

O letramento, tendo como base os gêneros textuais, apresenta como unidade de sentido o texto. Toda essa perspectiva se apresenta como um grande avanço que, infelizmente, não se alcança com crianças não alfabetizadas. Crianças que prosseguem o Ensino Fundamental e chegam até o 9º ano sem estarem alfabetizadas não utilizam a língua nos seus contextos sociais. Não entendem os termos de uma conta, nem extrato bancário, escrevem o próprio nome como cópia de letras desconhecidas em suas funções. Organizar um currículo em torno de campos de atuação é excludente para as crianças não alfabetizadas porque elas não atuam com esses

gêneros. O letramento só faz sentido se a criança estiver alfabetizada e esse deve ser o foco do Ensino Fundamental com responsabilidade, oportunizando que todas as crianças sejam de fato alfabetizadas.

Magda Soares, aos 90 anos de idade, em uma das suas últimas aparições em público, colocou seus pensamentos sobre a educação em um vídeo de 16 minutos para um evento organizado pela Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf, no ano de 2023, em que disse estar pessimista com a atual realidade da alfabetização brasileira. Lamentou ter se dedicado à vida inteira à alfabetização com muita esperança para hoje presenciar seu fracasso, que resulta também no fracasso do desenvolvimento educacional do aluno como um todo. Infelizmente, esse fato atinge mais de 20 milhões de criança, das quais os futuros são comprometidos pelo fracasso da alfabetização. Situação reprovável, em que esses cidadãos não alfabetizados lutam contra a desigualdade (ABALF, 2023).

2.7 Alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

A Pedagogia Histórico Crítica, conhecida também pela sigla PHC, se autodenomina uma corrente que compõe as ideias pedagógicas contra-hegemônicas, consequentemente considerando o Construtivismo uma corrente pedagógica hegemônica:

Segue-se, pois, que o tema deste livro (*As perspectivas construtivista e histórica-crítica sobre o desenvolvimento da escrita* (Martins; Marsiglia, 2015)), além de relevante é muito oportuno e se reveste de grande atualidade especialmente no Brasil, que ainda não implantou em seu Sistema Nacional de Educação e, em consequência, não conseguiu até agora universalizar o ensino fundamental e zerar o analfabetismo, com o agravante de se encontrar sob hegemonia de uma teoria pedagógica que encaminha de forma equivocada o processo de alfabetização de nossas crianças e jovens (Saviani *in* Martins; Marsiglia, 2015, p.12).

Ao prefaciá-la obra (Martins; Marsiglia, 2015) que faz uma análise da alfabetização na perspectiva histórico-cultural, Saviani faz uma crítica ao sistema educacional brasileiro. Na realidade, aponta a sua inexistência e que, em consequência disso, não consegue universalizar o Ensino Fundamental nem resolver a situação do analfabetismo que ainda é uma realidade no Brasil. Tal postura dialoga bem com a “teoria da curvatura da vara” por ele utilizada para explicar a posição crítica que assume juntamente com a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC e seus colaboradores frente ao Construtivismo:

[...] para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum (Saviani, 1999, p, 70).

Abalar as certezas dos pressupostos da alfabetização na perspectiva construtivista, bem como seus desdobramentos que há quatro décadas vem direcionando práticas, produção de materiais, influenciado fazeres pedagógicos, políticas de formação docente, inicial e continuada, é um dos focos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) juntamente com a Psicologia Histórico-Cultural. Em outras palavras, colocar a vara na posição correta se relaciona com a apresentação dos ideais dessa corrente, mas dobrar a vara em sentido oposto é desconstruir as verdades disseminadas pelas correntes hegemônicas, no caso aqui, a alfabetização desenhada pelo Construtivismo. Sendo assim, a alfabetização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é apresentada sempre em contraposição à alfabetização na perspectiva do Construtivismo. A primeira é o que a segunda não conseguiu ser: é essa a promessa.

Tanto Saviani (2013) quanto Duarte (2001) relacionam o Construtivismo ao movimento Escola Nova. Esses pensadores e formuladores da Pedagogia Histórico-Crítica compreendem o Escolanovismo como uma corrente atrelada aos pressupostos do capital, concluindo então que o Construtivismo é uma corrente também capitalista. Nessas condições, as pedagogias contra-hegemônicas, que se caracterizam pelas lutas contra o Capitalismo, também lutam contra a corrente construtivistas e seus pressupostos.

Segundo Duarte (2001, p. 51), o lema “aprender a aprender” do Escolanovismo é revigorado pelo Construtivismo que por sua vez defende “princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento da Escola Nova”. O autor, sustenta a tese de que “a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea” e a naturalização do mercado (Duarte, 2001, p. 66). Para a Pedagogia Histórico-Crítica e para a Psicologia Histórico-cultural, a educação precisa considerar os filhos da classe trabalhadora, mas o “aprender a aprender” significa educar indivíduos “adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo” (Duarte, 2001, p. 198). Educar para a adaptação, não para a superação.

O plano geral delineado para estruturar sistema educacional, proposto pelo movimento Escola Nova como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi construído com base nos “quatro grandes períodos de desenvolvimento natural do ser humano” (Saviani 2013, p. 248), leia-se quatro estágios do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget. É difícil entender quem cooptou quem nesse namoro entre escolanovistas e construtivistas, mas seguindo a lógica do

“diga-me com quem andas e eu te direi quem tu és”, esses autores consideram o construtivismo uma corrente a serviço do capital.

A corrente vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica, que discute a alfabetização em contraposição ao Construtivismo e a Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 2007), é a Psicologia Histórico-Cultural. Então antes é importante entender a formulação da PHC.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada para responder a um problema concreto – superar tanto o poder ilusório da educação burguesa, quanto a impotência das análises críticas à educação burguesa [...] ao situar a pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira, esta teoria pedagógica foi tomando corpo à medida que se diferenciou das concepções críticas da educação, constituindo um tipo de orientação pedagógica crítica sem ser reprodutivista (Gama; Albuquerque; Taffarel, 2022, p. 18).

Além de superar a educação burguesa, caracterizada como produto do Capitalismo, a PHC também surge e se desenvolve com o objetivo de se posicionar criticamente frente às tendências pedagógicas que não estavam, segundo os autores, conseguindo se posicionar criticamente no cenário educacional. A educação na perspectiva da PHC considera as relações de poder na sociedade forjadas na ideologia capitalista. Entende a educação como um processo intencional que não se desenvolve naturalmente e se configura contrária a qualquer tendência dominante. Defende a escola como instituição responsável por transmitir os conhecimentos historicamente construídos.

É uma corrente pedagógica contra-hegemônica pensada a partir dos pressupostos do materialismo dialético. Saviani (2013, p. 422) considera o ano de 1979 como um marco importante na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica que, segundo o autor, “propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da experiência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital”. Este autor ainda reforçar que a PHC não foi extraída do marxismo, mas sim inspirada, pois compreende que Marx não desenvolve teoria pedagógica. “A pedagogia histórico-crítica está comprometida com um projeto educativo fundado em uma visão de ser humano e de sua relação com trabalho determinada pelo materialismo histórico-dialético” (Marsiglia, 2011, p. 103).

Em 1924, Lev Semenovitch Vygotsky propõe a elaboração das bases teóricas de uma psicologia marxista e se junta com Alexander Romanovich Luria que persegue a ideia em parceria com Aléxis N. Leontiev.

Teórico e experimentador, Aléxis Leontiev não limita seu horizonte ao laboratório. Preocupa-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. Seu campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto, o problema da personalidade. Criou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou da qual se tornou o decano. (Vygotsky; Luria; Leontiev (2010, p. 12).

Esses três psicólogos russos, sob a liderança dos estudos e influência de Vygotsky, contribuíram para o crescimento e a difusão da Neuropsicologia e pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da escrita na criança em diálogo com a cultura. Leontiev (2004, p. 73) afirma que, “no mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis o **desenvolvimento sócio-histórico**.” A Psicologia Histórico-Cultural é resultado das pesquisas realizadas por esses pensadores, e como é uma psicologia construída com base no materialismo dialético, de cunho marxista, é a área de pesquisa em que os estudos sobre alfabetização se ancoram e dialogam com os objetivos educacionais da Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando-se o grau de identidade filosófico-epistemológica e o nível de articulação ético-política que aproximam as decorrências do pensamento de Saviani e de Vygotsky em relação à educação escolarizada, poder-se-ia dizer que a base psicológica da pedagogia histórico-crítica é a própria psicologia histórico-cultural (Scalcon, 2002, p.134).

De acordo com Scalcon (2002, p.134), a Psicologia Histórico-Cultural, também responsável por tratar da alfabetização, é a base psicológica para PHC. Embasada em Luria, Leontiev e Vygotsky, a concepção de alfabetização, aqui analisada, dialoga com os pressupostos, segundo seus formuladores, do materialismo histórico-dialético.

Para Vygotsky (1984), o saber vem da experiência da criança na sua relação com o meio social no qual ela vai se integrando, interagindo e assim construindo a própria aprendizagem. Nesse sentido, o ensino se apresenta como um estímulo para criança em que se atinge um nível de compreensão, ou seja, os conhecimentos como um processo de antecipação das estruturas cognitivas a partir das relações sociais entre os indivíduos. Segundo Vygotsky (1984) o processo de formação de conceito se dá nessa relação interativa entre os seres humanos enquanto seres sociais.

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (Vygotsky, 1984, p.75).

Tais concepções podem contribuir para pensar a aprendizagem autoral nos direcionando não apenas para o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, mas principalmente no papel do aluno em um processo de interação com conhecimento e construção das aprendizagens autorais. O professor não é único responsável pelo processo de aprendizagem do aluno, mas ele é aquele par mais experiente que cria condições e relações reais nas quais os alunos constroem suas aprendizagens de forma ativa. A aprendizagem e a autoria são fundamentais, mas não acontecem sem ensino.

Ferreiro e Teberosky (2007) concluem sua obra, que viria a ser um marco introdutório da alfabetização na perspectiva construtivista no Brasil, com a constatação que tinham realizado um trabalho sobre a pré-história da alfabetização na criança e, mesmo sem terem consciência, atenderam uma necessidade apontada por Vygotsky (1984). Então, a discussão aqui apresentada inicialmente pretende dar conta de como a Psicologia Histórico-Cultural entende a pré-história da escrita.

A história da escrita na criança não tem início somente quando ela começa a juntar letras e a formar palavras com significado, mas principia se muito antes. Assim, ao estudar a pré-história da escrita, somos levados ao entendimento do motivo de a criança aprender a escrever (Dangiό; Martins 2018, p. 48).

Embasada em Vygotsky (1995) e Luria (2010), Dangiό e Martins (2018, p. 49) defendem que, “além do gesto, o jogo de papéis e o desenho fazem parte dos primórdios da escrita”. Motivo, nessa perspectiva, está relacionado à necessidade. Inserida em um contexto histórico-social e cultural, a criança sente a necessidade, que a motiva encontrar meios de comunicar-se com as pessoas a sua volta. Então, os gestos, são formas de expressão utilizada para comunicar: “é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança” (Franco; Martins, 2021, p.109).

Nesse sentido,

Cabe à escola de educação infantil a notável função de trabalhar atividades com uso de gestos, com a representação por meio de desenho e com a participação em jogos de papéis, tendo comunidade a linguagem oral.”. Tudo isso se desenvolvendo por meio da consciência da palavra (Dangiό; Martins 2018, p. 51).

Os gestos que as crianças fazem ainda bebês são como escritas que ainda não utilizam os meios convencionais, como o lápis e o caderno, mas são signos visuais que refletem a capacidade da criança se comunicar e futuramente desenvolver a escrita. “O desejo de expressão por meio de gestos visuais, no plano gráfico, corresponde a garatuja, não apenas como uma descarga motora, mas como expressão de uma situação vivenciada pela criança, completando, no papel, a sua representação gestual” (Dangió; Martins, 2018, p. 48). Nessa forma de se expressar, tem-se a origem da escrita, o que corresponde aos primeiros traços típicos da garatuja que, na psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 2007), são considerados como um nível de desenvolvimento da escrita na criança.

Luria (2010) apresenta resultados de um estudo que fez com crianças antes de aprenderem a ler e escrever. É o que denomina pré-história da escrita na criança. Defende inicialmente que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Segundo o autor, a criança pode desenvolver uma escrita simplesmente imitativa sem relação com o objeto registrado, mas apenas imitando a forma de escrever dos adultos, imitação puramente externa.

Nessas condições, na perspectiva histórico-cultural, “escrever é grafar ideias e, para tanto, será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação” (Franco; Martins, 2021, p.111). Enquanto a criança faz traços apenas imitando o adulto, sem relações entre as próprias ideias e os riscos que traçam em uma folha branca, está em um período conceituado como pré-história da escrita.

Tabela 05 – Etapas do desenvolvimento da escrita na criança

Idade	Fase	Características
3 e 4 anos	Pré-instrumental	A criança lança se ao desafio de “escrever” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função mnemônica. A escrita é um brinquedo.
4 e 5 anos	Atividade gráfica diferenciada	As marcas da criança ainda não têm significado em si mesmas, mas apresenta o significado ao desempenharemos função (mnemônica).
5 e 6 anos	Escrita pictográfica	O desenho é utilizado como meio de registro, “signo-simbólico”.
6 e 7 anos	Escrita simbólica	Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos.

7 a 10 anos	Continuidade do desenvolvimento da escrita simbólica	Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido, bem como tendo conhecimento de diferentes gêneros.
-------------	--	---

Fonte: Martins; Marsiglia (2015, p.49-69)

Diferente dos níveis apontados pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (2007), Martins e Marsiglia (2015, p. 56) organizam os níveis do desenvolvimento da escrita na criança conforme a idade. Fundamentadas em Luria (2010), para Martins e Marsiglia (2015, p. 56), a etapa de “escrita pictográfica” é caracterizada por desenho, que Luria diferencia em os desenhos livres, que não apresentam intencionalidades, dos desenhos dirigidos, que apresentam os processos necessários para o desenvolvimento da criança.

O processo de assimilação precisa da referência material da palavra e seu significado concreto, que é questão central na criança de 3-5 anos, durante muito tempo apresenta como traço característico o fato de as palavras continuarem tendo caráter concreto. A criança assimila palavras que, para o adulto, já perderam o uso concreto e assumiram o caráter de significação de conceitos gerais. (Luria, 1979, p. 34)

Para Luria (2010, p. 146), “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”. Defende que ação de escrever, é utilizada pela criança quando sente a necessidade de registrar algo para lembrar ou transmitir ideias e conceitos, utilizando assim os instrumentos que dominam, seja desenhos, linhas ou letras, dependendo do nível de desenvolvimento da escrita no qual se encontra.

Dangió e Martins (2018, p. 31) apontam que, enquanto veículo de comunicação entre os seres humanos, a escrita é uma das mais importantes, sendo, então, por meio dela, que se acessa os “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”. Nessas condições, “faz-se necessário apropriar-se da língua escrita e entendê-la em seus aspectos históricos, estruturais, neurolinguísticos e discursivos” (Dangió; Martins 2018, p. 31).

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fica, apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (Leontiev, 2004, p. 348).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, de acordo com as defesas contidas nas pesquisas publicadas na área, o desenvolvimento é o resultado do aprendizado da criança, diferente das pesquisas construtivistas que sustentam que a criança se desenvolve e assim tem condições de aprender. É uma discussão em que pontos conflituosos que se contrapõem. A criança aprende para desenvolver ou se desenvolve para aprender? Lembra uma charada muito popular, mas sem resposta, “quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?”. Remete-se, também, a propaganda de uma marca de biscoitos famosa na década de oitenta, “Tostines vende mais porque é fresquinho, ou é fresquinho porque vende mais? ”. O fato é que, enquanto essas correntes pedagógicas discutem e tomam para si a teoria mais adequada para alfabetizar, os professores estão fora dessas discussões desenvolvendo suas práticas como dá.

Os estudos históricos culturais e a Pedagogia Histórico-Crítica defendem um desenvolvimento construído por meio do acesso aos conceitos sobre o mundo e saberes historicamente acumulados pelos sujeitos nas suas relações sociais e na produção cultural, que deve se dar por meio de uma educação, um ensino sistematicamente organizado na escola. Assim, essa instituição tem a função, juntamente com o professor, por meio de uma prática direcionada, de transmitir conhecimento às novas gerações. “Cabe a educação escolar cumprir uma função social imprescindível: a de socializar os conhecimentos historicamente sistematizado acerca da realidade social, oportunizando aos indivíduos a interpretação em sua essência” (Dangió; Martins 2018, p. 59).

A concepção pedagógica construída dentro da Psicologia Histórico-Cultural refuta o desenvolvimento natural da criança defendido pela concepção construtivista que, segundo os autores histórico-culturais, desvaloriza o papel da escola e do professor no processo de desenvolvimento da criança. O aprendizado da escrita, o acesso e a construção do conhecimento, ocorrem com a intervenção do outro e não de forma espontânea e natural, como pressupõe a concepção construtivista, que desconsidera a mediação:

A mediação docente começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (Sforni, 2008, p. 505).

A mediação é realizada pelo professor, que representa uma ligação entre os conhecimentos e o aluno, mas nada ocorre naturalmente. Trata-se de um trabalho intencional de mediar conscientemente o processo de aprendizagem da criança. O ensino tem um papel importante desde que começa a ser planejado, em que se seleciona os materiais, se prepara os

recursos porque, antes de agir, o professor idealiza sua ação, projeta-se tendo em vista os objetivos a serem alcançados:

Cabe ao professor a tarefa de nortear o ensino de maneira que garanta a apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo, pois só assim esse ensino contribuirá no desenvolvimento efetivo do indivíduo, ultrapassando as barreiras da execução mecânica e da alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito (Martins; Marsiglia, 2015, p.73).

As autoras tecem uma crítica à concepção construtivista que entende o erro como parte reveladora do desenvolvimento da criança e prioriza os sentidos do texto e a evolução da escrita nas crianças em detrimento da escrita ortograficamente correta. O desenvolvimento efetivo do sujeito se dá também pela aquisição e ampliação do repertório linguístico, que precisa ser foco de uma alfabetização que parte do ensino e aprendizagem da palavra.

Enquanto a unidade de sentido no Construtivismo se apresenta inicialmente como letra e depois sílaba, e a unidade do letramento é o texto, na Psicologia Histórico-Cultural, a unidade mínima de sentido é a palavra. Segundo Martins (2013, p. 167), a palavra é "parte essencial da fala, meio especial de comunicação vocal e oral que usa linguagem para, fundamentalmente transmitir informações". Nessas condições, a prática alfabetizadora não deve ser centrada no texto, mas na palavra que nomeiam os objetos e significa as ações e sentimentos da nossa cultura nos contextos sociais.

Luria (1981, p. 287) enfatiza que "o significado das palavras é o instrumento fundamental do pensamento". Por essa razão, a criança pensa em um objeto e sente necessidade, ou seja, é motivada a registrar, e inicia o seu processo de construção da língua escrita. Inicialmente por gestos, por desenhos, por meio da escrita, mas sempre é a palavra que ela pensa e quer registrar:

Desde o princípio, na ontogênese humana, o desenvolvimento da linguagem apresenta-se atrelado às condições específicas de comunicação. Primeiramente, por meio da comunicação emocional direta entre a criança e o adulto, em seguida pela exploração dos objetos e de sua denominação e, depois, pelo uso de significações mais complexas. As palavras nos proporcionam a interpretação da realidade, desempenhando um papel decisivo em nosso psiquismo (Dangió; Martins 2018, p. 31).

Para Luria (1997, p. 20), "na estrutura de cada palavra é fácil observar as duas funções básicas da palavra, ou seja, discriminar o traço essencial do objeto e relacionar este objeto a certa categoria ou noutros termos, observar a função de abstração e generalização". Por essa ótica, a criança, ao tentar expressar o amor, pode escolher desenhar um coração, depois palavras

e pequenas frases ainda articuladas a desenhos para demonstrar um sentimento. A necessidade de comunicação, uma atividade extremamente social, é o elemento motivador da escrita.

O ensino gradual da leitura e da escrita pressupõe o desenvolvimento pleno da alfabetização apropriada pelo indivíduo em um contexto cultural que considera em si o uso das habilidades de leitura e escrita na escola e na sociedade de um modo geral. Quando uma criança está alfabetizada, ela domina o Sistema de Escrita Alfabética, e nessa apropriação que já surgiu pela necessidade de se expressar e comunicar suas experiências, ela já está fazendo uso da escrita; por isso, a irrelevância do termo “letramento” nessa perspectiva pedagógica:

Um enfoque calcado na pedagogia histórico crítica e na psicologia histórico-cultural dispensa apologia de um suposto “letramento” como sinônimo de alfabetização bem-sucedida, uma vez que concebe esse processo como desenvolvimento e expressão de uma das funções psíquicas mais complexa, a linguagem escrita (Martins; Marsiglia, 2015, p.73).

As autoras entendem que uma “alfabetização propriamente dita dispensa o letramento ao contê-lo por interioridade” (Martins; Marsiglia, 2015, p.73), de modo que é redundante alocar alfabetização e letramento. Para que serve o segundo se já se existe o primeiro. Então, a ênfase metodológica no texto comum, nas práticas de letramento, é substituída pela palavra nas práticas pedagógicas baseadas na Psicologia Histórico-Cultural.

3. ASPECTOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS AO NÍVEL DE ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPOS BELOS, GOIÁS

3.1 Crianças na coluna do “não”: leitura e escrita em cada ano escolar

Nove turmas de alfabetização foram objeto de estudo nesta pesquisa, sendo três turmas do 1º ano, três do 2º ano e três do 3º ano. Como a pesquisa foi desenvolvida no 1º semestre, as turmas dos 1º anos ainda estavam no início do processo, e apesar de apresentarem níveis diferentes, inclusive, conforme a escola, ainda não estavam alfabetizadas. Mas foi possível observar que, mesmo em turmas do 2º e 3º anos, muitas crianças ainda não estavam plenamente alfabetizadas. O ponto mais importante de se destacar aqui é que a diferença de desenvolvimento entre as crianças é demarcada pela escola. Ou seja, entre as três escolas participantes da pesquisa, as crianças possuem níveis diferentes, mesmo estando nos mesmos anos escolares.

Tabela 06 – Diagnóstico das turmas do 1º ano nas escolas pesquisadas

Turmas do 1º ano						
Habilidade	Escola “A” – 17 crianças		Escola “B” – 20 crianças		Escola “C” - 25 crianças	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Escreve o próprio nome	12	05	19	01	23	02
Conhece as letras do alfabeto	12	05	15	05	21	04
Escreve palavras com formação silábica simples	05	12	05	15	16	09
Escreve palavras com formação silábica complexa	00	17	00	20	00	25
Elabora palavras	00	17	05	15	10	15
Elabora frases	00	17	00	20	04	21
Elabora textos	00	17	00	20	00	25
Lê palavras com formação silábica simples	05	07	05	15	16	09
Lê textos com compreensão	00	17	00	20	00	25

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

A habilidade de **escrever o próprio nome** se dá por meio inicialmente da cópia. A criança aprende a grafar o próprio nome que vai registrando com a letra caixa alta maiúscula e depois com a letra cursiva, dependendo de como os adultos lhe apresentam. Nesse primeiro momento, antes de estarem alfabetizadas e conhecerem as letras do alfabeto, bem como o som que elas representam, como elas formam sílabas, as crianças escrevem o próprio nome como desenham. Depois, quando já conhecem o Sistema da Escrita Alfabética, vão significando as letras e sílabas que formam o nome, vão relacionado com outras palavras e entendendo que se trata de uma palavra.

O desenvolvimento da habilidade de **conhecer as letras do alfabeto** envolve relacionar o som à grafia das letras, identificá-las nas palavras, reconhecê-las nos escritos do seu cotidiano. Nessa atividade, a pesquisadora foi ditando as letras do alfabeto, sem estarem da ordem, para diagnosticar o conhecimento das crianças sobre o alfabeto. As crianças demonstram o conhecimento sobre o alfabeto grafando as letras em caixa alta, e quando a professora já trabalhou a letra cursiva, elas também podem conseguir, mas algumas letras são mais complicadas, como o caso da letra “f” cursiva que tem um traçado que às vezes desafia a criança que está no início do processo de alfabetização.

Escrever não é elaborar nesse instrumento diagnóstico, e está relacionado ao conhecimento do uso do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Quando uma criança escreve a palavra ou frase que a professora ditou, ela escreveu, mas não elaborou. Para escrever, a criança precisa conhecer a mecânica da escrita e o SEA, mas para elaborar precisa ter ideias e também conhecimento sobre o SEA.

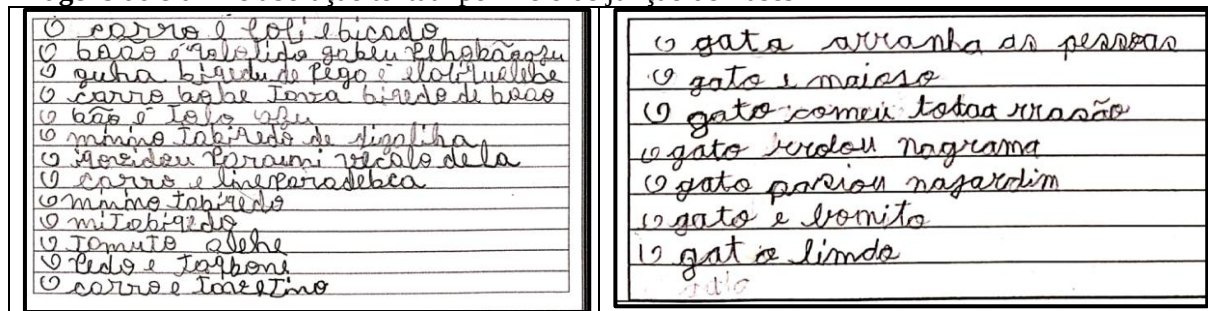
Para entender se a criança consegue **escrever palavras com formação silábica simples**, é necessário diagnosticar se elas escrevem palavras formadas com as letras e sílabas trabalhadas em sala. A criança pode não conseguir escrever a palavra “gato”, por exemplo, que é uma palavra com formação silábica simples, uma vez que na escola ou na vida ela ainda não teve a oportunidade de aprender a formação silábica da letra “t”, mesmo que já conheça a letra. Nesse caso, escreve com tranquilidade palavras como “BOCA” e “CABO”, pois a professora alfabetizadora trabalhou as famílias silábicas dessas letras. Nesse caso, as crianças conseguem escrever palavras com formação silábica simples.

No caso da **escrita das palavras com formação silábica complexa**, é possível identificar que a criança desenvolveu essa habilidade quando ela consegue ler e escrever palavras como “BRANCO”, “NEGRO”. Quando as crianças conseguem ler as palavras com formação silábica simples, mas não palavras complexas, uma das tentativas de leitura verificada

durante a pesquisa é “BERRECO” para “BRANCO” e “NEGERRO” para “NEGRO”. Quando não têm respostas para uma dúvida de leitura, elas param e perguntam quando a professora está tomando leitura ou fazem um arranjo a partir do conhecimento que possuem; nesse caso, é a habilidade de leitura e escrita de palavras simples aplicadas a leitura de palavras com formação silábica simples.

Elaborar palavras, frases e textos no contexto desta pesquisa é desenvolver a autoria. Para entender se as criança desenvolveu essas habilidades, no instrumento diagnóstico foram colocados situações para que as crianças elaborassem palavras a partir de uma letra, frase e texto a partir de uma imagem. Quando a criança consegue elaborar uma palavra, não quer dizer que consegue elaborar frase, e muito menos textos. A elaboração de frases simples, sem nenhuma criatividade, não contribui para que a criança consiga se desenvolver para elaboração textual. Nessas situações, o texto se apresenta mais como uma compilado de frases.

Imagens 06 e 07 – elaboração textual por meio de junção de frases



Fonte: Acervo da pesquisa

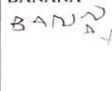
A produção apresentada na Imagem 06 é uma série de frases que a criança escreveu em uma ordenação sem sentido. Algumas frases podem apresentar sentido em si, mas não possuem conexão entre elas para formar uma ideia central com início, meio e fim. A elaboração textual pode ser incentivada a partir de um trabalho em sala de aula em que se possibilite a criança desenvolver pensamentos mais elaborados sobre as propostas textuais desde a formação de palavras até a produção de frases, de modo a superar a escrita de frases do tipo “A banana é boa” e “O sapo é bonito”, as quais não representam uma elaboração própria na perspectiva da autoria.

Lara é aluna do 2º ano na Escola “C”. Ela elaborou um compilado de frases como se tivesse produzido um texto (apresentado na Imagem 06). Ela lê palavras com compreensão, mas não consegue decifrar as sílabas complexas como “BR” na composição das palavras e por isso sua leitura textual é incompreensível, marcada pela silabação lenta e dificultosa. A escrita textual de Lara dialoga com a sua leitura. No entanto, ela consegue ler palavras com composição

simples de forma compreensível, de modo a passar como leitora iniciante que até escreve algumas frases, mas não consegue elaborar textos. Nessas condições, quando a criança consegue identificar e ler com desenvoltura palavras complexas, a sua **leitura textual é compreensível**.

Na imagem 07, apesar da produção textual ter sido elaborada por meio de frases, uma história com início, meio e fim, a escrita parece mais contruída conforme o SEA e, por isso, traz mais sentido ao conjunto de frases elaboradas com foco nas características físicas e emocionais do gato, e em algumas ações comuns desse bichano. Mara é aluna do 2º ano na Escola “C”. Ela elaborou as frases entendendo que estivesse produzindo um texto (Imagem 06). Ao analisar sua leitura, percebe-se que ela tem uma leitura desenvolvida e compreensível, de modo que podemos considerar, por meio da leitura realizada, que a Mara é alfabetizada.

Imagens 08 e 09 – Atividades diagnósticas respondidas por alunos do 1º ano Escola “C”

Instrumento de avaliação diagnóstica		Instrumento de avaliação diagnóstica	
Escola: _____	Ano/ Turma: _____	Escola: _____	Ano/ Turma: _____
Aluno: _____	Idade: _____	Aluno: _____	Idade: _____
1. Escreva o seu nome:		1. Escreva o seu nome:	
MARA ARAÚJO ACIVILINHOSA		Kemp	
2. Ditado do alfabeto:		2. Ditado do alfabeto:	
1. A A A A	5. E E E E	1. E	5m
2. B B B B	6. F F F F	2. F	6. H
3. C C C C	7. G G G G	3. J	7. Q
4. D D D D	8. H H H H	4. m	8. 2
5. I I I I	9. O O O O	3. Ditado de palavras:	
6. L L L L	10. P P P P	1. casa	5. sala
7. M M M M	11. Q Q Q Q	2. gato	6. tatu
8. N N N N	12. R R R R	3. pa	7. urso
9. O O O O	13. S S S S	4. mala	8. ol
10. P P P P	14. T T T T	4. Ditado de Frases:	
11. Q Q Q Q	15. U U U U	1. A MINHA F LIDA	
12. R R R R	16. V V V V	2. MAGA GO COME BANANA	
3. Ditado de palavras:		5. Escreva palavras com as seguintes letras iniciais:	
1. M M M M	5. S	EFACA	
2. B B B B	6. D	T TATU	
3. O O O O	7. T T T T	M MENINA	
4. D D D D	8. B B	5. Forme frases com as figuras abaixo:	
4. Ditado de Frases:		1.  BAILEIA	
1. C C C	5. T T	2.  TATU FACEIAPELA MATA	
2. B B B	6. B B	6. Leia as palavras e faça um desenho:	
3. O O O	7. T T	CASA	BANANA
4. D D D	8. B B		
5. Forme frases com as figuras abaixo:			
1. 	2. 		
6. Leia as palavras e faça um desenho:			
CASA	BANANA		
			

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Esta atividade diagnóstica da leitura elaborada pela pesquisadora foi aplicada na turma do 1º ano com o objetivo de entender se as crianças conseguem escrever o próprio nome, identificar as letras do alfabeto, escrever palavras com composições simples e complexas, além de elaborarem palavras e frases. A última parte da atividade solicitou que as crianças lessem a palavra e elaborassem um desenho, já que ainda estão no 1º ano do Ensino Fundamental e não

conseguem desenvolver textos por mais adiantadas que estejam na alfabetização. As atividades diagnósticas apresentadas nas imagens 08 e 09 representam o aprendizado da escrita de duas crianças em diferentes níveis do processo de alfabetização na turma: a menos e a mais desenvolvida.

Na Imagem 08, o diagnóstico detectou que as crianças não conseguem escrever o próprio nome e fazem rabiscos em toda atividade que se aproximam de cópias de números e letras. A criança ainda faz um desenho e realiza a pintura de outro, mas não está alfabetizada. Na Imagem 09, a criança demonstra conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética e já se desenvolve para a elaboração de palavras e frases. A leitura também acompanha a escrita e ambas apresentam limitações no que diz respeito às sílabas complexas nas palavras. Na leitura da palavra “BANANA”, a criança leu tranquilamente, mas na palavra “CASA”, leu “CAÇA”, porque consegue identificar a letra “S” na formação inicial das palavras e não com som de “Z” entre as vogais. Na concepção da criança, para se escrever a palavra “CASA” seria necessário a letra “Z”. Assim, desenha um homem com uma arma como se estivesse caçando. A mesma coisa acontece com a palavra “PACEIA” no lugar de “PASSEIA”.

Imagem 10 e 11 – Atividades diagnósticas respondidas por alunos do 2º ano Escola “B”

Instrumento de avaliação diagnóstica

Escola: _____ Ano/ Turma: _____
 Aluno: Noel Idade: _____

1. Escreva o seu nome: _____

2. Ditado do alfabeto:

1. S	5. O	9. N	13. P
2. F	6. T	10. Q	14. U
3. A	7. R	11. K	15. B
4. B	8. G	12. J	16. C

3. Ditado de palavras:

1. Boca	5. Prato	9. Banana
2. Casa	6. Pato	10. Faca
3. Selo	7. Bruxa	11. Lapis
4. Caneta	8. Zebra	12. Tatu

4. Ditado de Frases:

1. _____
 2. _____

5. Escreva palavras com as seguintes letras iniciais:

F _____ T _____
 M _____ B _____

6. Forme frases com as figuras abaixo:

1. _____
 2. _____

7. Escreva sobre o gato:

Instrumento de avaliação diagnóstica

Escola: Escola B Ano/ Turma: 2º B
 Aluno: Cleonice Vaz dos Santos Idade: 7

1. Escreva o seu nome: _____

2. Ditado do alfabeto:

1. S	5. O	9. N	13. P
2. F	6. T	10. Q	14. U
3. A	7. R	11. K	15. B
4. B	8. G	12. J	16. C

3. Ditado de palavras:

1. Boca	5. Prato	9. Banana
2. Casa	6. Pato	10. Faca
3. Selo	7. Bruxa	11. Lapis
4. Caneta	8. Zebra	12. Tatu

4. Ditado de Frases:

1. A Banana caiu na xuxa
 2. O pato da Bruxa é preto

5. Escreva palavras com as seguintes letras iniciais:

F faca T tatu
 M maria B Bela

6. Forme frases com as figuras abaixo:

1. A Balia é fofinha
 2. O tatu é tatu Bela

7. Escreva sobre o gato:

O gato é muito fofinho

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

As atividades apresentadas nas imagens 10 e 11 foram selecionadas das turmas do 2º ano na Escola “B” para amostragem nesta pesquisa seguindo os mesmos critérios das atividades

selecionadas nas turmas do 1º ano na Escola “C”: a criança com o processo de alfabetização menos desenvolvido e a criança com o processo de alfabetização mais desenvolvido.

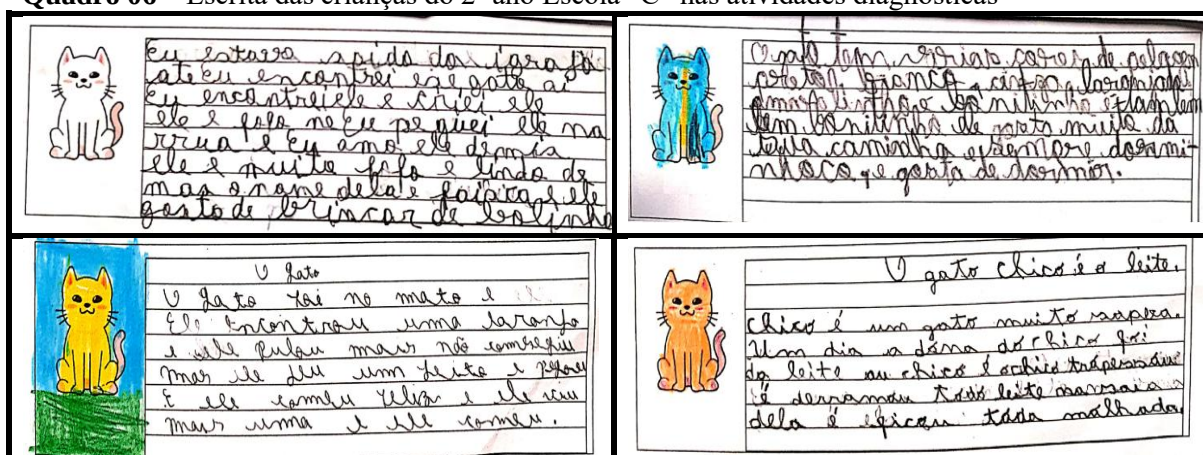
Na elaboração da atividade diagnóstica para aplicação nas turmas do 2º ano nas escolas pesquisadas, o último item foi modificado em relação à atividade aplicada nas turmas do 1º ano. Nesse item, as crianças do 2º ano têm a oportunidade de escreverem um texto a partir da imagem de um “gato”. Para o contexto desta pesquisa, a imagem de um gato pode parecer simplória, mas faz parte do contexto de alfabetização, por meio dos textos e dos contos literários, e das pinturas que as crianças lidam diariamente, além de sempre ser relacionada ao estudo da letra “G”.

Mesmo em uma turma do 2º ano, foi possível encontrar uma criança que sequer consegue escrever o próprio nome (imagem 10). Ela rabiscou toda atividade sem conseguir nem reproduzir, por meio de cópia, os números e as letras da atividade, ou copiar algo de fora da atividade como algumas crianças fizeram com os cartazes da sala de aula. Na imagem 11, apresenta-se atividade realizada pela criança que demonstrou melhor desenvolvimento do processo de alfabetização. Essa criança apresenta dificuldades ortográficas, mas já consegue desenvolver frases. No entanto, ainda não consegue elaborar textos como já deveria produzir uma criança do 2º ano.

Uma particularidade da turma do 2º ano na Escola “B”, que é importante destacar, é a dificuldade que foi impedir as crianças de copiarem. A pesquisadora já havia percebido a tendência enorme das crianças dessa turma para copiarem mais que as outras turmas. No entanto, ao aplicar o diagnóstico tentou ao máximo organizar a turma em fileiras distantes, para evitar que as crianças com dificuldades de escrita copiassem uma das outras, mascarando o diagnóstico. Foi uma tarefa muito difícil, pois o tempo todo as crianças copiavam do cartaz quando não sabiam elaborar palavras de determinada letra solicitada no diagnóstico. Algumas crianças chegaram a copiar lista de palavras no espaço solicitado para elaboração textual. Outras crianças insistiram em copiar as frases elaboradas pelos colegas, sem tentar, de forma alguma, elaborar a própria frase.

Verificando o nível de alfabetização das crianças do 2º ano nas três escolas analisadas, a única turma em que as crianças conseguiram elaborar textos foi na Escola “C”. Nas demais escolas, as crianças conseguiram apenas elaborar frases simples, que foram sendo objeto de reflexão durante o experimento pedagógico, de modo a serem melhoradas.

Quadro 06 – Escrita das crianças do 2º ano Escola “C” nas atividades diagnósticas



Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Alguns desses textos têm até o título e apresentam uma história com início, meio e fim; produção que não foi identificada nas demais turmas do 2º ano analisadas. É possível perceber que as crianças escrevem sempre nos moldes da narrativa, contando uma história envolvendo o personagem sugerido.

Tabela 07 – Diagnóstico das turmas do 2º ano nas escolas pesquisadas

Habilidade	Turmas do 2º ano					
	Escola “A” – 18 crianças		Escola “B” – 23 crianças		Escola “C” - 25 crianças	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Escreve o próprio nome	16	02	19	04	25	00
Conhece as letras do alfabeto	13	05	17	06	25	01
Escreve palavras com formação silábica simples	09	09	15	08	22	03
Escreve palavras com formação silábica complexa	01	17	03	20	16	09
Elabora palavras	10	08	15	09	22	03
Elabora frases	07	11	08	15	22	03
Elabora textos	00	18	00	23	14	11
Lê palavras com formação silábica simples	09	09	14	09	22	03
Lê textos com compreensão	05	13	06	17	14	11

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Nas turmas do 2º ano da Escola “A” e “B”, as crianças deixavam esse espaço de produção textual em branco ou apenas escrevia uma frase simplória. Esse é um aspecto que está relacionado ao processo de desenvolvimento geral das três turmas, como apresentado na próxima tabela.

Em todas as escolas, há crianças na coluna do “não”, mas, na Escola “C”, apesar de haver mais crianças matriculadas, há sempre menos crianças na coluna do “não” que as demais escolas. Além disso, conforme a habilidade avaliada vai ficando complexa, mais crianças vão se acumulando na coluna do “não”. Não ler e não escrever textos com compreensão são as habilidades menos alcançadas até nas turmas do 3º ano, que serão avaliadas a seguir.

Tabela 08 – Diagnóstico das turmas do 3º ano nas escolas pesquisadas

Turmas do 3º ano						
Habilidade	Escola “A” – 22 crianças		Escola “B” – 19 crianças		Escola “C” - 25 crianças	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Escreve o próprio nome	22	00	19	00	25	00
Conhece as letras do alfabeto	21	01	17	02	24	01
Escreve palavras com formação silábica simples	18	04	13	06	24	01
Escreve palavras com formação silábica complexa	17	05	11	08	23	02
Elabora palavras	18	04	13	06	24	01
Elabora frases	13	09	11	08	24	01
Elabora textos	08	14	10	09	21	04
Lê palavras com formação silábica simples	18	04	12	07	24	01

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Nas turmas do 3º ano das escolas pesquisadas, todas as crianças conseguem escrever o próprio nome, mesmo que ainda não alfabetizadas. As crianças aprendem a escrever o nome por meio da cópia diária, de modo que – mesmo que haja crianças no 3º ano que sequer consigam elaborar palavras (04 na Escola “A”, 06 na Escola “B” e 01 na Escola “A”) –, grafam o próprio nome. O conhecimento do alfabeto também é uma habilidade desenvolvida pelas crianças. Já no 3º ano seguido matriculadas no Ensino Fundamental, elas vão aprendendo a relacionar a letra ao som que a representa. No entanto, conforme a habilidade vai ficando complexa, as crianças matriculadas no 3º ano, principalmente nas escolas “A” e “B”, vão

apresentando dificuldades. A habilidade de elaboração de frases, por exemplo, em que 09 crianças na Escola “A” e 08 na Escola “B” já deveriam ter dominado desde o 1º ano, ainda não foi alcançada por essas crianças, denunciando um precário processo de alfabetização.

Imagem 12 e 13 – Atividades diagnósticas respondidas por alunos do 3º ano Escola “A”

Instrumento de avaliação diagnóstica

Escola: Escola Municipal João Pessoa Ano/ Turma: 3º ano
 Aluno: Thaís Idade: 8 anos

Ditado de palavras

1. <u>rosa</u>	5. <u>rosa</u>	9. <u>rosa</u>
2. <u>abril</u>	6. <u>abril</u>	10. <u>abril</u>
3. <u>abril</u>	7. <u>abril</u>	11. <u>abril</u>
4. <u>abril</u>	8. <u>abril</u>	12. <u>abril</u>

Ditado de Frases

1. rosa rosa rosa

Leia o texto abaixo:

O segredo da luz do sol

A luz do sol é feita de cores que você pode ver quando aparece um arco-íris no céu. É possível perceber sete cores bem diferentes, uma ao lado da outra: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.

(CIBOUL, Adèle. As cores. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

1) Sobre o que o texto está falando?
Sobre a luz do sol

2) Quantas e quais são as cores da luz do sol citadas no texto?
violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho

Reconte o texto lido pela professora:
rosa rosa rosa

Escreva sobre esta linda menina.

Instrumento de avaliação diagnóstica

Escola: Escola Municipal João Pessoa Ano/ Turma: 3º ano
 Aluno: Thaís Idade: 8 anos

Ditado de palavras

1. <u>rosa</u>	5. <u>rosa</u>	9. <u>rosa</u>
2. <u>abril</u>	6. <u>abril</u>	10. <u>abril</u>
3. <u>abril</u>	7. <u>abril</u>	11. <u>abril</u>
4. <u>abril</u>	8. <u>abril</u>	12. <u>abril</u>

Ditado de Frases

1. rosa rosa rosa

Leia o texto abaixo:

O segredo da luz do sol

A luz do sol é feita de cores que você pode ver quando aparece um arco-íris no céu. É possível perceber sete cores bem diferentes, uma ao lado da outra: violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho.

(CIBOUL, Adèle. As cores. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Criança Curiosa)

1) Sobre o que o texto está falando?
Sobre a luz do sol

2) Quantas e quais são as cores da luz do sol citadas no texto?
violeta, anil, azul, verde, amarelo, laranja e vermelho

Reconte o texto lido pela professora:
rosa rosa rosa

Escreva sobre esta linda menina.

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

O diagnóstico do 3º ano foi organizado da seguinte forma:

1. Ditado de palavras (Conhecimento do Sistema da Escrita Alfabética);
2. Ditado de frases (escrita);
3. Texto e questões (leitura e interpretação de texto);
4. Reconto do texto “O homem que roubou os bodes⁵” (Elaboração escrita);
5. Escrita sobre (Elaboração escrita).

A atividade diagnóstica aplicada no 3º ano teve um curto texto com questões de interpretação, e outro texto que a pesquisadora leu para que as crianças pudessem recontar com suas próprias palavras utilizando a escrita. Na primeira atividade apresentada na imagem 12, a criança não é alfabetizada; por isso, sequer conseguiu escrever as palavras ditadas. No caso da atividade apresentada na imagem 13, a criança conseguiu escrever as palavras e as frases ditadas, responder as questões interpretativas, o que demonstra sua capacidade de leitura.

⁵ Recontado por José Labourt, escritor dominicano - Mitos, contos e lendas da América Latina e do Caribe. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

Também conseguiu elaborar um curto texto como solicitado na atividade. Mas a criança não conseguiu recontar o texto lido pela pesquisadora. A tentativa de copiar o texto em vez de recontar a história com as próprias palavras é um dos empecilhos que as crianças têm na hora de realizar esse tipo de atividade.

Algumas crianças até conseguem ler, mas não conseguem escrever. Durante as propostas de formação de frases, vão perguntado como se escreve determinados pedaços de palavras. Crianças não alfabetizadas querem escrever a palavra “racismo” e perguntam professora como se escrever “RA”; a criança com a alfabetização mais desenvolvida pergunta como se escreve “CIS” porque já não tem dúvida como se escreve “RA”. Então, a pesquisadora questiona sobre qual palavra a criança quer escrever para ajudá-la. Outras crianças perguntam como se escreve palavra a palavra; algumas perguntam como se escrevem logo a frase inteira. Como não estão alfabetizadas, ou ainda não alfabetizadas o suficiente para elaborarem frases, ficam agoniadas atrás de ajuda.

Os alunos faltosos não conseguem progredir, estão sempre abaixo do desenvolvimento em relação ao nível da turma. Alguns alunos se mantêm nessa condição o ano inteiro. Nas Escolas “A” e Escola “B”, os coordenadores relatam que já tiveram casos em que precisaram ir até as casas dos alunos quando chamam os pais para reclamarem sobre as faltas e eles não comparecem. Nesses casos, não sabem como reagir, já que tentaram de tudo para interromper o processo de baixa frequência de alguns alunos. Então, esses alunos acabam sendo chamados pelas professoras de “turistas”. São os casos em que os alunos são faltosos e, por mais que a escola tenha reagido, a situação não muda.

As faltas das crianças acontecem em todas as escolas, mas na Escola “C”, dois aspectos a diferenciam das demais, e tornam as faltas seguidas de uma mesma criança menos frequentes. Primeiro, a gestão da escola, diretora e coordenadoras, monitora muito de perto os casos de faltas. Chamam os pais na escola, vão atrás das famílias, procuram ajuda até dos parentes para que possam intervir no caso de crianças faltosas. Outro aspecto, ainda mais relevante nessa situação, é que as famílias têm medo de perderem a vaga na escola que foi tão difícil encontrar. Nessa escola, todas as turmas funcionam com a capacidade máxima, com 28 a 30 alunos, porque é muito procurada pela sociedade por ter o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb melhor da cidade, ganhar prêmios de alfabetização, e obter a reputação de boa escola. Então, para não correr o risco de ficar sem a vaga que foi tão difícil conseguir, evitam faltar.

Tabela 09 – Notas de Ideb das escolas municipais da cidade de Campos Belos

	ESCOLA	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2023
1	Escola Municipal Joana Oliveira Miranda	2,9	2,7	3,2	4,6	5,3	4,9	5,2	5,1	-	5,2
2	Esc Mul José Pereira da Silva	3,4	3,2	4,3	4,3	4,8	4,3	4,7	-	-	5,1
3	Esc Mul Mariana Pereira Magalhães	-	-	-	4,4	-	5,0	-	5,3	4,6	5,5
4	Esc Mul Profa Jandira da Silva Aires	3,7	4,0	4,7	5,0	5,1	5,3	5,1	5,6	-	5,4
5	Escola Municipal Dom Alano	3,6	3,5	4,7	4,5	4,9	5,1	4,5	5,6	-	5,5
6	Escola Municipal Professora Niedja de Souza Machado	3,9	-	5,0	6,1	6,6	6,9	6,5	7,0	6,3	6,8

Fonte: Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶

Ao analisar a nota do Ideb nas escolas municipais, e comparar com o diagnóstico realizado pela pesquisa, podemos observar uma incoerência entre os dados coletados e a real condição da alfabetização das crianças. Uma nota não dá conta das especificidades das aprendizagens dessas crianças, não denuncia um processo de alfabetização excludente onde uns estão cada vez mais à frente e outros cada vez mais atrás. Quando analisamos as notas do Ideb, não percebemos tanta distância entre as escolas como foi verificado durante a pesquisa.

Por um lado, temos uma escola em que as crianças são filhos de médicos, advogados, funcionários públicos, empresários e vereadores, que disputam suas vagas. Uma escola que atende apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, por isso, tem condições de focar no processo de alfabetização mais do que as outras que atendem também os Anos Finais. Por outro lado, temos duas escolas que não têm a mesma visibilidade da escola com o Ideb maior. Uma, inclusive, é conhecida como “escola atrás do morro”, em que as crianças passam todo tipo de carência. Enquanto numa escola é difícil encontrar vaga, a outra está sempre disponível. Escolas públicas, mas com diferentes condições de trabalho de alfabetização e diferentes públicos. Na escola onde o Ideb é maior, muitas crianças vêm de escola particular onde fizeram a Educação Infantil. Famílias que se não encontrassem vaga nessa escola, matriculariam em uma escola privada.

⁶ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

Durante a pesquisa, foi possível também perceber os critérios para selecionar os professores. Enquanto uma procura a dedo as professoras alfabetizadoras, outra escolhe a professora alfabetizadora conforme a opção da própria docente. Se ela quer a vaga, não importa se tem habilidade ou experiência em alfabetizar. Desse modo, das três escolas que participaram da pesquisa, uma tem um processo de alfabetizar diferente das outras duas. Até o planejamento, as atividades selecionadas são diferentes. E mesmo nessa em que os alunos se destacam, a alfabetização não se desenvolve de forma autoral. E todas essas diferenças vão gerando impactos no desenvolvimento das crianças e situando-as na coluna do “não”.

3.2 Atenção e percepção: a atividade mental do aluno na escola

O primeiro momento em que a pesquisadora entrou em uma sala de aula participante da pesquisa foi marcado pela desatenção; constatou prontamente que se tratava de uma situação de extrema indisciplina evidenciada pela quantidade de corpos desorganizados e o barulho resultantes das falas, gritos e choros das crianças que sufocavam a voz e o trabalho do professor. Nesse primeiro momento, foi possível repensar o objetivo da pesquisa, talvez seria necessário mudar o foco, rever o tema e evocar a disciplina, tão questionada nessa pesquisa, para que fosse possível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com o mínimo de qualidade possível.

Na turma I da Escola “B”, o professor falava e os alunos não escutavam; os alunos se jogavam no chão, choravam muito por tudo, gritavam, pediam para ir ao banheiro com muita frequência, saíam da sala sem avisar e quando chegavam tinha um movimento de se jogar no chão. Um verdadeiro caos que tornava o ambiente desconfortável para o desenvolvimento da pesquisa, de tal modo que a pesquisadora teve que intervir em várias situações solicitadas pelo professor, que, sem saber o que fazer, chamava atenção dos alunos inutilmente. Esses, por sua vez, só davam atenção ao professor no início da aula quando ele começava lendo o alfabeto e cantando algumas músicas referente aos números. O professor pedia silêncio para começar a aula, mas os alunos não davam atenção. Então, ele começava a ler os cartazes e os alunos, envolvidos na cantoria e na leitura dos números ritmada, começavam a escutar, acompanhar e dar atenção à aula. No entanto, a partir da segunda hora, não havia mais organização de sala.

Foi uma situação preocupante que instigou a seguinte questão: *como alfabetizar crianças em meio a tamanho tumulto?* A primeira dedução foi que seria necessário que a disciplina fosse

restabelecida na sala de aula. Para entender o movimento estranho utilizado por essas crianças de 6 anos, que tornavam o ambiente da sala em uma verdadeira desordem, a pesquisadora, que não tem intimidade com as técnicas de futebol, teve que se debruçar para entender aquela prática incomum na sala de aula, mas que fazia parte do cotidiano daquela turma em específico. Que comportamento seria esse que fazia com que as crianças ficassem tanto no chão? Então, pesquisando, foi possível entender que aquela prática é muito próxima de uma técnica utilizada pelos jogadores de futebol nomeada como “carrinho”, uma rasteira em que os jogadores usam a força do corpo, mirando as próprias pernas e o pé em outro jogador para tomar a bola.

Nos esportes, trata-se de uma técnica comum para desestabilizar o oponente. Na sala de aula, esse movimento do “carrinho” não mirava em outra criança. Era uma forma ordenada de se jogar no chão, utilizando a força do corpo e o direcionamento das pernas e pé, mas no chão vazio da sala de aula. Tal comportamento era muito estranho, e manter essas crianças sentadas era muito difícil. Elas corriam na sala de aula, miravam no chão e se jogavam. Às vezes, esse movimento atingia outras crianças, mas era sem intenção porque o negócio deles era escorregar no chão da sala de aula.

Esse cenário caótico ainda era piorado por uma professora de apoio que acompanhava uma criança com Síndrome de Down. Ela pegava um vídeo no celular e colocava para a criança assistir em alto e bom som, e quando a turma diminuía a voz, o som do vídeo no celular se sobressaía. Quando as crianças aumentavam a conversa, o som era aumentado. Como o vídeo era apenas para a criança que ela acompanhava, para as demais crianças da turma, aquela “estratégia pedagógica” só representava um barulho incompreensível.

Por sorte, essa situação só aconteceu por dois dias porque a professora de apoio estava em um processo de mudança e foi transferida para outra escola. Por outro lado, quando ela foi embora, a criança que ela acompanhava não ficava mais na sala. Seu comportamento diário era caminhar pela escola inteira, entrar de sala em sala e brincar sozinha na grama da escola ou subir nas meia paredes que rodeavam a escola. Foi possível perceber que o desafio do experimento pedagógico seria primeiramente tirar essas crianças do chão, mantê-las sentadas e chamar sua atenção para o desenvolvimento da aula, exposição dos conteúdos, explicação da professora pesquisadora e interação delas com as abordagens ali desenvolvidas.

O desenvolvimento da pesquisa nessa turma teria três etapas, assim como as demais, sendo elas: observação, participação e experimento pedagógico. Cada etapa deveria ser desenvolvida em três dias, sendo que, no primeiro momento, a pesquisadora apenas observaria o trabalho do professor; o segundo momento seria dedicado à participação, e o terceiro dedicado

à intervenção na sala de aula com a atuação direta da pesquisadora com a turma. No entanto, nessa turma, à revelia da pesquisadora, essas etapas não ocorreram tão definidas como planejadas. Caso a pesquisadora não intervisse socorrendo o professor, a pesquisa seria inviável na turma.

Na próxima turma, foi possível perceber que a grande questão ali posta não era a indisciplina, mas a falta de atenção. Nas outras turmas, as crianças estavam sentadas, não saíam da sala de aula sem a permissão, não conversavam alto, mas também não prestava atenção às explicações e às tentativas de interação realizadas pela professora. Quando muito, respondiam uma ou outra questão para satisfazer as indagações orais realizadas por essa professora, que requeria atenção à sua fala. De modo geral, não havia indisciplina na sala de aula; no entanto, não havia atenção.

A partir desse momento, foi possível entender que a grande questão não era a indisciplina, e sim a atenção. Ou melhor colocado, a falta de atenção, ou seja, a “desatenção”. No entanto, uma pesquisa de doutorado não poderia centrar-se na palavra “atenção” a partir do senso comum. Foi então necessário buscar autores que discutiam o tema e assim trazê-lo para entender o fenômeno identificado na pesquisa.

Na perspectiva do senso comum, a atenção é evocada em várias situações como requisito de concentração do indivíduo a uma determinada situação, pessoa, objeto ou procedimento. Quantas coisas seriam prejudicadas se, no momento da realização, a pessoa não empregasse atenção necessária. Consideremos um processo cirúrgico em que a mínima desatenção pode tirar a vida do paciente, por exemplo. E a rotina do trânsito? Quantos acidentes ocorrem quando os envolvidos nesse processo não têm a atenção necessária. Seja pedestre ou motorista, a atenção no trânsito representa a conservação da vida. A atenção também está relacionada ao respeito que um indivíduo tem em relação a determinado evento importante.

Há um ditado popular que diz que "Dois sentidos não assam milho", que refere-se a uma situação em que uma pessoa tenta fazer duas coisas ao mesmo tempo, ocasionalmente abandonando uma das duas. A questão de “foco” da atenção é desviada, o que gera prejuízo. Por que o celular é o grande vilão da escola? Porque faz com que o aluno divida sua atenção entre o aparelho, suas inúmeras ferramentas atrativas e a atuação do professor. Situação semelhante também ocorre no trânsito, quando um pedestre ou o motorista deixa de dar atenção aos procedimentos de trânsito e se distrai com as inúmeras funções e possibilidades de distrações no celular.

A mãe ao conversar com o filho diz: “preste atenção!”. O professor, ao explicar o conteúdo, diz: “preste atenção!”. O trânsito tem símbolos para chamar a atenção dos motoristas e pedestres. Pessoal da limpeza tem uma plaquinha para pedir atenção às pessoas que estão trilhando no ambiente molhado para não caírem. Então, atenção também significa cuidado na perspectiva do zelo e do exame minucioso. Filhos requerem atenção dos pais, a esposa clama pela atenção do marido, que por sua vez almeja a atenção da esposa.

Até nos grupos de WhatsApp há uma plaquinha simbolizando “atenção” para determinado assunto.

Quadro 07 – Símbolos que representam atenção



Fonte: https://www.flaticon.com/br/icone-gratis/simbolo-de-aviso_75427

A solicitação de atenção também representa a necessidade de se ter cuidado para um perigo iminente. Um aviso de que a atenção não prestada pode gerar vários danos. Nessas condições, esta pesquisa se preocupa em saber como a atenção está sendo usada, evocada e entendida na escola.

Segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, a palavra “atenção” apresenta os seguintes significados:

- 1 Concentração da atividade mental em determinada pessoa ou coisa.
- 2 Manifestação de afeto, gentileza ou respeito; amabilidade.
- 3 Ação ou efeito de cuidar de alguém ou de algo; cuidado, zelo.
- 4 Apreciação cuidadosa; exame minucioso.⁷

De um modo geral, tendo em vista a compreensão sobre a atenção que se veicula na sociedade, e levando-a em consideração como uma atividade mental importante para a aprendizagem, é imprescindível que a escola, mesmo sem os conhecimentos mais específicos da “atenção” na perspectiva da Psicologia, cuide para que ela seja um elemento compreendido como necessário.

⁷ MICHAELIS. **Atenção.** Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=xo7G>> Acesso em 11 de out. de 2024.

A origem etimológica no latim, “*attentio,-onis*”, está relacionada aos conceitos de “aplicação”, “esforço” e “cuidado.” É possível chegar ao entendimento que tais palavras, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, são importantes por representarem uma atitude do aluno na construção da aprendizagem. Segundo Resende e Bianchet (2014), a palavra “atenção” derivada do latim se relaciona com outros significados: “*attentio, attentionis, (f.). (ad-tempto)*. Atenção, dedicação” (Resende; Bianchet, 2014, p. 46). Em latim, a palavra “*ad-tempto*” é composta por duas partes: “*ad-*” e “*tempto*.” “*Ad-*”, que prefixa a palavra, tem a função de uma preposição e “Traduz a ideia de aproximação: a, para, até. Até perto, até junto de. Aproximadamente, por volta de” (Resende; Bianchet, 2014, p. 21). Enquanto “*tempto*” vem do verbo “*temptare*” ou “*temptare*”, que significa “tentar,” “experimental,” “testar.”

Desse modo “*ad-tempto*” que no dicionário de latim está relacionado ao significado da palavra “atenção”, etimologicamente tem o sentido de “aproximar-se para testar” ou “tentar” algo, experimentar. “Atenção” entendida como aquela que se direciona ao momento em que as situações estão ocorrendo. Direcionada para o desenvolvimento dos fatos, de modo a aproximar o indivíduo ao objeto ou situação observada. Ainda temos a palavra “atenção” relacionada à palavra “atendimento”, que em latim, segundo Resende e Bianchet (2014), significa “*attendo,-is,-ere,-tendi,-tentum. (ad-tendo)*. Estender para, tender a, dirigir para. Prestar atenção, estar atento. Atender, atentar para” (Resende; Bianchet, 2014, p. 46). Em que literalmente, “*attendo*” é algo como “estender-se para”, “estar atento para”, “prestar atenção”.

Todo esse esforço para entender o significado da palavra [atenção], bem como seus sentidos adjacentes, demonstram uma ação não passiva, que, pelo contrário, é ação em que o indivíduo precisa estar envolvido de forma autoral, e não ser apenas resultado de sucessivas instigações realizadas pelo outro. A “atenção” é a aproximação do aluno à fala do professor, aos conteúdos apresentados, às interações de propostas, às atividades a serem realizadas. Não funciona quando a fonte de energia da atenção é apenas gerada por outro.

Em nome da atenção, os professores são instigados a melhorarem suas aulas, levarem jogos, brincadeiras que chamem a atenção dos alunos, usarem recursos pedagógicos que atraiam a atenção dos alunos, usarem materiais atrativos e interativos que chamem a atenção do aluno. Mas é importante entender que tipo de atenção é requerida e necessária na escola. Todos os órgãos dos sentidos, para o professor e para a explicação do conteúdo, muitas vezes, ainda não são o suficiente. Os alunos se distraem por qualquer coisa; todos os olhos e ouvidos ainda são pouco para garantir que a mente do aluno esteja trabalhando juntamente com conteúdo desenvolvido pelo professor na construção do aprendizado. O professor é o outro, e quando

somente ele age para aproximar o aluno ao conteúdo, suas ações vão ficando cansativas e sem efeito. Sua ação precisa se concentrar em criar situações em que o aluno internalize a necessidade da própria aproximação aos elementos a serem compreendidos.

A atenção, juntamente com a percepção e a memória, compõe processos psíquicos envolvidos na aprendizagem. Estudiosos da área da Psicologia Histórico-Cultural (Oliveira, 2009); (Sforni, 2016); (Facci; Manganotti, 2008); (Martins, 2013), fundamentados nos princípios do materialismo histórico e dialético e nas pesquisas realizadas e defendidas inicialmente por Vygotsky, depois aprofundadas por Luria e Leontiev, concebem-na como função psicológica superior. A atenção, na perspectiva desses pesquisadores, direciona a consciência e influencia a concentração do indivíduo no desenvolvimento da atividade mental, e assim na construção da aprendizagem.

Os estudos relacionados à atenção e à percepção demonstram que enquanto a última apresenta um cenário múltiplo de elementos e situações que evocam na mente do indivíduo o passado, o presente, o futuro, a atenção seleciona partes desse campo perceptivo e gera uma determinada aprendizagem quando o indivíduo consegue fazer ligações entre esses campos de atenção, articulando diferentes pontos, em diferentes momentos, até que seja possível a tomada de consciência. Aquela atividade que, no primeiro momento requereu muita atenção, vai ficando automática, de modo a não precisar de tanta concentração para ser realizada.

Segundo Facci e Manganotti (2008, p. 05), “a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, num processo de análise e síntese e na criação de hipóteses a respeito do objeto”. Sua composição envolve elementos do pensamento, tais como sentimentos, experiências e conhecimentos. Grosso modo, a percepção é um todo, e a atenção é uma seleção em meio a esse todo; foco em um cenário de muitos elementos. O foco na parte da realidade selecionada pela atenção da criança.

Fundamentada em Luria, Martins (2013, p.146) apresenta e discute dois grupos de fatores em que a atenção é mobilizada: o primeiro grupo está relacionado a estímulos externos, e o segundo grupo está relacionado a fatores internos ao próprio sujeito e a sua atividade:

Se no primeiro grupo a força da estimulação resulta de características das informações advindas do meio exterior, de aspectos exógenos, no segundo, condiciona-se pelos estados internos, por aspectos endógenos. As necessidades - de ordem biológica ou social, os interesses, os sentimentos e, sobretudo, os motivos humanos - destacam-se dentre esses fatores (Martins, 2013, p.147).

Embasadas nos pressupostos de Vygotsky e Luria (1996), Facci e Manganotti (2008, p. 14) sustentam que, na etapa inicial do desenvolvimento da criança, o fenômeno da atenção “é provocado por qualquer estímulo externo forte e repentino que atrai a atenção da criança”. Trata-se, então, de uma atenção natural e involuntária:

A atenção involuntária ocorre quando a atenção é atraída por um estímulo forte, novo ou interessante. Na atenção arbitrária (voluntária), a atenção não se sujeita às leis da natureza. É própria do homem, porque ele pode ir além dos limites das leis naturais da percepção – o que não ocorre com os animais, que estão sujeitos à ação direta do meio –, pode discriminar e mudar o objeto de sua atenção, segundo sua vontade e as estruturas que lhe são necessárias (Facci; Manganotti, 2008, p. 16).

O papel do professor na sala de aula é indispensável, mas, no que diz respeito à atenção, precisa ser repensado. O que foi possível perceber durante a pesquisa aqui discutida é que o professor está sempre chamando a atenção do aluno. De modo a agir como um evento, chama a atenção da criança como se ela ainda estivesse no processo involuntário da atenção.

Diferentemente da atenção involuntária: mobilizada pelas propriedades dos objetos e, portanto, subjugada nos ditames de condições externas; a atenção voluntária tem origem em motivos e finalidades estabelecidos conscientemente pelo indivíduo em face das exigências das atividades empreendidas (Martins, 2013, p.154).

Ao direcionar a atenção involuntária das crianças por meio de artefatos sonoros ou chamativos, ou até aumentando a voz, o professor consegue por ora a atenção do aluno. Porém, esse logo, por já possuir uma atenção voluntária, decide o foco no qual vai centrar a sua atenção.

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para elementos do ambiente que ele tenha definido como relevantes. A relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive. Assim, por exemplo, uma criança é capaz de concentrar sua atenção na construção de um carrinho em miniatura, “desligando-se” de outros estímulos do ambiente, como o ruído da televisão ou dos irmãos conversando; um adulto dirige sua atenção para o trabalho que realiza, sem se distrair com cada toque no teclado da pessoa que trabalha ao seu lado (Oliveira, 2009, p. 77).

Quando o bebê, na primeira etapa da infância, possui atenção ainda involuntária, não consegue controlar sua atenção, atendendo, então, aos estímulos externos. As crianças no

processo de alfabetização já superaram essa etapa inicial da atenção, e agora conseguem controlá-la, deslocando de forma autônoma a sua atenção, que outrora era subordinada ao comando de outros. Nessas condições, os processos educacionais e as realizações das atividades devem tornar-se desafiadoras, de modo que o aluno decida colocar sua atenção no processo.

A correspondência grafema-fonema exige a atenção voluntária da criança em processo de alfabetização: ela pensa em cada parte da palavra, murmura-a para perceber melhor o som e associá-lo a alguma letra. Nesse momento, a relação grafema-fonema é uma ação mental, mas, aos poucos, é internalizada, transformando-se em uma operação mental, ou seja, transforma-se em um meio para a execução de outra ação mais complexa, como produzir um texto. Ao produzir o texto, a ação mental da criança já não é a relação grafema-fonema, mas a mensagem a ser transmitida por meio do texto. A relação grafema-fonema torna-se, então, uma operação [...] (Sforni, 2016, p. 16).

As campanhas publicitárias são exemplos de fatores externos que chamam a atenção do indivíduo utilizando dos recursos possíveis para captura-la efetivamente. Já os estímulos internos são aqueles selecionados para serem perseguidos pela necessidade individual, e por assim dizer autoral do indivíduo, na busca de entendimento do objeto até que ele se torne compreensível. Tanta a atenção acionada por estímulos internos ou externos, são temporais. Martins (2013) explica:

Tal fato decorre, fundamentalmente, de duas razões: por um lado, qualquer estimulação continuamente repetida conduz à saciedade, inibido sua continuidade. Por outro, a própria organização do campo perceptual induz relações entre o foco e as regiões circunvizinhas, em um processo que altera a excitabilidade cortical e que visa, inclusive, à ampliação do alvo (Martins, 2013, p.144).

Tudo que é novidade fica velho, como enfatiza a canção “Sensibilidade” de Stella Laura: “Com o passar do tempo, tudo vira rotina e o que era novidade deixa de ser.” Os estímulos são temporais e a atenção vai perseguindo novos focos, apreendendo e aprendendo novos fatos.

Nas escolas pesquisadas, ficou evidenciado que o foco de atenção para a aula e para o desenvolvimento das atividades estava mais direcionado por motivos externos que internos. A tentativa de chamar atenção para aula, aumentando a voz e usando recursos, é uma tentativa externa de direcionar a atenção do aluno para determinados focos. E a grande questão é que dificilmente esses focos de atenção são resultados de estímulos internos em que o aluno tenha condições de selecionar um ponto específico dentro do campo perceptível no contexto da sala de aula para focar a sua atenção até que aquele objeto se torna cognoscível.

As metodologias ativas são exemplos de tentativas de tornar a aula mais interessante para o aluno, e falham quando atuam apenas como estímulos externos sem despertar os seus estímulos internos; sem tornar a resolução da atividade uma necessidade individual. É importante salientar que a criança sempre tem um foco de atenção, a questão é que este foco pode não ser atividade ou conteúdo apresentado pelo professor. A desatenção na realização da atividade representa a atenção em outro elemento ou situação dentro da percepção da criança.

Martins (2013) aborda a atenção em três propriedades expressa nos diferentes níveis de atenção: a concentração que está relacionada à tenacidade evidenciada pela seleção limitada de estímulos os quais o indivíduo dirige a atenção; a intensidade que está relacionada à delimitação precisa do foco de atenção, e; a distribuição que está relacionada à fluidez da atenção, a capacidade rápida de substituição dos focos. O último nível, se caracteriza como a perda da qualidade da atenção, tendo em vista que os focos de atenção mudam rapidamente sem dar tempo para a tomada de consciência do objeto ou situação foco da atenção.

Vale destacar que essa fluidez também é necessária e representa qualidade quando novos focos de atenção surgem, de modo que as crianças tenham condições de fazer relações entre esses focos, tendo em vista que “atentar é construir conexões simultâneas entre focos” (Martins, 2013, p.146). Logo, a qualidade da atenção melhora quando o indivíduo é capaz de construir relações entre os focos. Vygotsky (1984) apresenta o aprendizado como resultante da capacidade ampliada de focar em várias coisas em conexão, formando um cenário de aprendizado em que a criança precisa aprender paulatinamente a se organizar.

A mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento, e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe das outras e se desenvolve independentemente. O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. (Vygotsky, 1984, p.56)

A atenção é um elemento muito importante na sala de aula. No processo de alfabetização, então, é indispensável. A atenção é uma categoria fundamental no contexto da pesquisa porque foi possível perceber que as crianças que apresentam dificuldades, ou ritmo mais lento de aprendizagem, também possuem mais dificuldade em prestar atenção do que as demais. Martins (2013) contribui para o entendimento dessa situação tendo em vista que “a atenção é uma condição requerida à realização exitosa da atividade, sua principal característica consiste no esclarecimento consciente de um todo significativo aprendido da realidade na qual a atividade

ocorre” (2013, p.144). Se o ensino desenvolvido na sala de aula é centrado na atividade, e a criança não foca sua atenção na realização da mesma, as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem são limitadas.

Em inúmeras situações, foi possível perceber as crianças distraídas na sala de aula em todas as turmas pesquisadas. Situações comuns, em que tudo é motivo para distração. A desatenção na aula é sempre a atenção em outra situação ou elemento de interesse da criança. Durante a pesquisa na Escola “A”, foi possível perceber que, em duas turmas mais específicas, a atenção dos alunos ao conteúdo trabalhado pela professora e as abordagens didáticas por ela desenvolvidas foram alvo de desatenção, ao ponto de a professora dizer: “eles não estão dando nem moral”.

A referida expressão proferida pela professora do 3º ano no Nordeste Goiano significa “não dar atenção”. A professora explicava o conteúdo a partir da orientação e correção de atividades no livro de História, enquanto os alunos estavam cada um em seu mundo. Além das conversas paralelas coletivas e as expressões individuais audíveis de modo suprimir a voz da professora, as crianças que estavam em silêncio se distraíam com objetos variados sem manter olhar atencioso e sem interagir com a proposta de discussão ali desenvolvida. Diante dessa realidade, a professora constrangida com a presença da pesquisadora, sorriu e disse que as crianças não estavam dando nem moral para ela.

Uma situação impressionante em que as crianças enxergam a professora de modo a percebê-la, lançando um olhar por baixo sem sequer redirecionar o rosto ou levantar a cabeça para ela. Um olhar perceptivo, com a finalidade apenas de constatar que a professora se manteria em seu lugar solitário, em pé frente à turma em um processo de explicação do conteúdo sem, então, intervir na distração do aluno. Um olhar inquisidor, verificativo e perceptível, mas não atencioso, nem interativo.

Esta situação se repetiu em níveis diferentes nas turmas pesquisadas. Nas turmas da Escola “A”, a distração era mais generalizada, de modo a tornar a observação durante a pesquisa até desconfortável. Na Escola “B”, a situação foi mediana, em que parte dos alunos se distraíram e parte participavam da aula professor. Na Escola “C”, em alguns momentos a distração era generalizada; em outros momentos, se apresentava mediana, se concentrava em determinados alunos na maior parte do tempo.

Das nove turmas pesquisadas, a desatenção ocorria **à revelia**, de forma **controlada e permitida** pelo professor.

À revelia - Em duas turmas na Escola “A”, a desatenção ocorria de forma incontrolada e a contragosto do professor, que tentava chamar a atenção do aluno com abordagens diferentes como cantar, apresentar música por meio da caixa de som para os alunos escutarem, aumentar a voz no momento da explicação, chamar atenção repetidamente sem efeito. Por sua vez, esses professores dessas duas turmas não identificavam os momentos em que os alunos estavam desatentos. A não atenção à aula só era perceptível quando essa desatenção estava relacionada às conversas paralelas audíveis e indisciplina somadas pela movimentação dos alunos na sala de aula.

A desatenção silenciosa não era identificada por esses professores. Aqui nesta pesquisa desenvolveu-se a compreensão de que a **desatenção silenciosa** é aquela em que o aluno desenvolve de forma solitária, se envolvendo com brincadeiras, atividades paralelas em silêncio na sua mesa. Esse aluno não atrapalha a aula, transforma os objetos escolares em brinquedos e dedica sua atenção às brincadeiras com esses brinquedos inventados. Além de se distrair também com desenhos elaborados por conta própria sem a orientação ou solicitação dos professores.

Esse aluno, por não atrapalhar a aula, passa muitas vezes despercebido até que o professor perceba que ele não fez as atividades solicitadas e o chame a atenção. Acontece em dias mais agitados de o professor perceber que aluno ignorou as atividades no final da aula, quando não há na mais o que fazer. Mas ainda tem aqueles que fazem todas suas obrigações, copiam do quadro e respondem as atividades; porém, finalizando as “obrigações”, desviam a atenção dos conteúdos trabalhados e da explicação do professor para outras atividades selecionadas por conta própria. Sem que tenham conseguido compreender os conteúdos trabalhados em sala de aula, se direcionam para outras distrações. Diariamente, e repetidamente, essas práticas comprometem o desenvolvimento do aluno porque, enquanto o conteúdo estava sendo abordado, o aluno estava presente de corpo, mas ausente de mente. Percebem a sala e as movimentações, até às orientações dos professores, mas a desatenção marca sua jornada diária.

De forma controlada – Em duas turmas na Escola “C”, as professoras se esforçavam além da conta para garantir a atenção dos alunos. A professora e suas orientações eram o ponto principal de atenção dos alunos. Nessas duas turmas, havia alunos que sempre não davam atenção aos conteúdos e às atividades desenvolvidas pelas professoras; no entanto, elas não se conformavam com a desatenção desses alunos. Durante toda a aula essas professoras iam às mesas das crianças, chamavam atenção para a explicação e para as atividades que geralmente estavam abandonadas porque a criança estava com foco em outra coisa.

As crianças não alfabetizadas se perdiam facilmente na realização das atividades e, por vezes, desistiam de tentar fazer porque a atividade, que já se apresentava ininteligível, passava a ser objeto de desatenção. Mas a atenção e a desatenção estão relacionadas às crianças com níveis diferentes de aprendizagem e não era uma condição apenas das crianças não alfabetizadas. A questão aqui analisada corresponde às situações em que as crianças conseguiam ler e escrever bem, apresentavam condições de entender o que a professora explicava, mas se dispersavam tanto, de modo a não conseguir entender os comandos das atividades nem os conteúdos trabalhados.

Não se trata de dúvidas sobre o conteúdo, refere-se à questão da desatenção em diversos momentos da aula. A professora corrigia as atividades de interpretação e a criança, mesmo alfabetizada, tinha dificuldades de copiar a resposta certa na questão porque se dispersava. Então, nessas duas turmas, as professoras se desdobravam tentando chamar a atenção da criança a todo momento. Quando as crianças deixavam a realização da atividade para dar atenção à outra criança ou brincadeira, a professora fazia intervenção, que representava um acionamento da atenção involuntária da criança pouco eficaz. Oliveira (2009) salienta que “apesar da aquisição de processos de atenção voluntária, os mecanismos de atenção involuntária continuam presentes no ser humano: ruídos fortes repentinos ou movimentos bruscos, por exemplo, continuam a despertar a atenção do indivíduo” (2009, p. 78). A fala chamativa da professora funcionava como um ruído externo que se repetia sucessivamente para surtir efeito. Um trabalho cansativo de chamar a atenção o tempo todo dos alunos desatentos à realização das atividades.

Nessas turmas, entre os alunos que mais se distraiam, havia aqueles com ritmo de aprendizagem de conteúdo lento em relação à turma e aqueles que estavam no nível, mas com limitações. Esses alunos, conseguiam, por exemplo, ler, mas apresentavam dificuldades na escrita, na organização do caderno e dificilmente conseguiam concluir a atividade proposta para o dia de aula. Os alunos, nessas situações, eram três em cada turma.

Uma das alunas inculcava com a desaprovação de algum colega sobre o seu comportamento, de modo que sua atenção não era a realização da atividade nem a explicação da professora, e sim aquela situação em que o colega falou algo desaprovando uma afirmação ou comportamento. Nessas condições, era quase impossível reaver a atenção perdida.

Permitida – Em cinco turmas das nove pesquisadas, sendo uma na Escola “A”, três na Escola “B” e uma na Escola “C”, a desatenção acontecia de forma permitida. No contexto desta pesquisa, se desenvolveu a compreensão de que a desatenção permitida seria aquela em que o

professor percebe que o aluno está desatento a sua explicação e à realização das atividades, mas permite porque entende que não há muito por fazer para que esse aluno se atente na abordagem do conteúdo e nas orientações das atividades.

As turmas de um modo geral apresentavam momentos de desatenção. Um ponto comum nessas cinco turmas é que as professoras não tomavam a palavra para si nem se dedicavam a explicar o conteúdo de forma expositiva em pé frente à turma, chamando a atenção para si. Havia pouca exposição, explicação do conteúdo e debate com a participação dos alunos. A fala da professora com a turma tinha como conteúdo, os avisos, direcionamentos das atividades e reclamações com os alunos indisciplinados. As práticas pedagógicas eram direcionadas por meio de atividades orientadas pelas professoras e realizadas pelos alunos. Então, a prática comum nessas cinco turmas era centradas na resolução das atividades.

A professora passava atividade no quadro e dizia para os alunos copiarem e responderem. Se fosse no livro didático, falava a página do livro e solicitava a realização das atividades sem explorar o conteúdo. Se fosse atividade impressa ou xerocopiada, elas entregavam as atividades e dizia para as crianças responderem. Toda a prática orientada pela realização das atividades. Nessas condições, a professora verificava se os alunos tinham realizado as atividades, pedindo às crianças para levar o caderno, o livro ou a atividade impressa para ela verificar na mesa, ou elas acompanhavam circulando por meio da sala observando desenvolvimento das atividades e corrigindo cada aluno.

Os conteúdos dessas atividades, nessas cinco turmas, não eram objeto de exposição oral, explicações extensivas ou exemplificações. Então, como as professoras pouco desenvolviam aula expositiva e dialogadas, havia casos de desatenção relacionado ao desenvolvimento da atividade e não à exposição do conteúdo pela professora. Quando as professoras terminavam de desenvolver uma tarefa, logo entregavam outra. E quando percebiam que a criança não estava desenvolvendo atividade, reclamavam e a colocavam para fazer. Neste momento, a desatenção era evidenciada pelo abandono da atividade, que a professora só percebia quando este aluno deixava de fazer as atividades ordenadas.

A desatenção acontecia, mas era menos percebida porque havia aqueles que estavam perdidos nas atividades, sem entender e sem procurar saber como realizá-las; no entanto, estavam quietos em suas mesas, se distraindo de forma solitária e silenciosa e, por isso, não eram objeto de preocupação naquele primeiro momento. A desatenção só seria revelada mais adiante pela atividade não realizada. As professoras, ao detectarem a desatenção da criança em relação ao desenvolvimento da atividade, chamavam sua atenção e, se a situação se repetisse,

essas professoras ameaçavam às crianças desatentas de ficarem sem recreio ou que relatariam aos pais e à direção sobre a situação.

Entretanto, as punições direcionadas às crianças desatentas se concentravam naquelas que eram alfabetizadas, mas que não estavam desenvolvendo atividade. Ou seja, nesses casos, a professora entendia que a criança tinha condições de fazer atividade, mas não a fazia. Então, deveria ser punida, de modo a ser forçada a fazer sua tarefa. Já aquelas crianças que não faziam porque não estavam alfabetizadas, a professora entendia que não adiantava apertá-las, pois elas não estavam fazendo atividade pelo fato de não conseguirem. Então, a desatenção era permitida para essas crianças.

De modo geral, em diversos níveis e diferentes situações, todas as nove turmas apresentaram situações em que os alunos se encontravam desatentos aos conteúdos abordados na sala de aula, nas quais muitos são os motivos para distração. Um apontador vira um carrinho, a blusa enrolada vira boneca e assim vão criando um cenário que requer mais atenção do que a explicação da professora. Quando ela está apresentando um tema, abordando um assunto, a cada segundo a criança interrompe com uma história ou um “causo” que na cabeça dela está relacionado ao assunto trabalhado. Para o professor, isso só representa apenas uma série de histórias que a dispersa do real sentido da aula.

Fundamentada em Leontiev (1983), Sforini (2016) alerta para alguns tipos de atividades selecionadas pelos professores, cujo foco da atenção da criança é redirecionado para um aspecto não previsto. Tais atividades não contribuem para o aprendizado da criança, tendo em vista o objetivo da aprendizagem a ser construída. À autora exemplifica:

[...] ocorre, quando, com a intenção de ensinar aos alunos que nomes próprios são escritos com letra maiúscula, se solicita que eles escrevam, por exemplo, uma lista com nome de vacas e cachorros. Nesse caso, a consciência das crianças tende a estar mais voltada para a adequação do nome ao animal, isto é, se Rex é um nome mais adequado para cachorro ou para vaca, do que para a forma do registro das palavras, se com letra maiúscula ou minúscula (Sforini, 2016, p. 13).

A autora discute a seleção de atividades que não chamam a atenção para o ponto necessário. Isso significa que mesmo que as crianças tenham atenção no desenvolvimento da aula, na explicação do professor e na realização das atividades, isso não quer dizer que ela está se desenvolvendo adequadamente: imagine a criança que não se concentra dia após dia ao estudo dos elementos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. “A atenção é dirigida para a língua à medida que esta se torna objeto de estudo, ou seja, que a criança se

que compõem aquele cotidiano pedagógico apresentado na ficha da Imagem 01. Essas palavras, vão sendo acrescentadas à realidade diária dos alunos por meio de diferentes atividades envolvendo a leitura, a escrita e a formação de frases. Conforme a professora introduz o trabalho de uma letra, acrescenta ao cotidiano do trabalho pedagógico novas palavras.

Nessa turma, há alunos que estão no nível geral da turma, representado por aqueles conseguem ler e escrever as palavras à medida que a professora vai ensinando. Há aqueles que estão alfabetizados para além do nível da turma e conseguem ler e escrever palavras formadas com sílabas simples ainda não estudadas (SAPATO, POMADA, CADEADO) e palavras formadas com sílabas complexas (ESCOLA, MILHO, PRATO). Há aqueles alunos que estão abaixo do desenvolvimento da turma, pois ainda não consegue ler e escrever as palavras selecionada para aquele contexto pedagógico. Essas crianças estão em níveis diferentes de aprendizagem. Enquanto algumas crianças conseguem ler e escrever as palavras referentes a duas ou três letras/sílabas trabalhadas, outros conseguem identificar sílabas, mas não conseguem juntar e ler as palavras formadas. Outras apenas identificam as letras do alfabeto e escrevem o próprio nome, apresentando também dificuldades na escrita e na representação da quantidade que os números indicam.

Joana se empenha em realizar a tarefa, nunca a abandona, mas sempre conta com a ajuda da colega. Quando a colega falta aula, Joana sofre porque construiu uma relação de amizade e também de dependência para a realização das atividades. Tanto a professora quanto a pesquisadora perceberam, e tentam orientar a colega da Joana a contribuir com o aprendizado sem dar as respostas prontamente da atividade. A colega é uma criança de seis anos que consegue fazer a própria atividade, mas não tem habilidade para o ensino. Nessas condições, tenta seguir às orientações das professoras, mas, na maioria das vezes, acha mais fácil dar a resposta que ficar mediando a aprendizagem de Joana.

Foi solicitado que a colega falasse a sílaba que compõe a palavra sem mostrar atividade realizada para a Joana copiar. Quando a colega dita as letras que formam as sílabas da palavra que a Joana quer escrever, ela se esforça olhando para o teto, tentando buscar na sua memória a forma de escrever as letras ditadas pela colega: olha o alfabeto acima do quadro, traça uma letra e mostra para colega ao mesmo tempo que lança um olhar sobre a atividade da colega para verificar se a letra grafada em sua atividade corresponde a resposta correta escrita pela colega.

A necessidade da cópia, nesse caso, não é apenas de quem copia, é também de quem dar a cópia. Em uma atividade de leitura coletiva, Joana oraliza as palavras lidas em voz alta pelos colegas. Como ela não consegue ler, fala as palavras ouvidas. Então, a solução é pedir aos

colegas para lerem as palavras apenas na cabeça para que a Joana se esforce e tente ler as palavras escritas no quadro.

Se a turma ler a palavra em voz alta, Joana não se esforça mais para tentar ler, apenas repete o que a turma falou. Às vezes um colega ou outro sussurra a palavra mesmo sem a permissão da professora. Joana, então, escuta e repete a leitura para a professora. Na realidade, a atenção de Joana está em atender à professora. Não em tentar ler ou fazer atividade proposta. Durante a explicação dos conteúdos, Joana não olha, e para chamar atenção dela, é necessário chamar o seu nome várias vezes, pedir para que olhe para a professora e insistir que se mantenha atenta à exposição dos conteúdos.

A colega sentada ao lado de Joana sempre está pronta para lhe “dar cola”. Parece entender que faz parte das suas obrigações diárias na escola ajudá-la na realização das atividades. Como não sabe ensinar, dá a resposta. Quando a professora ou a pesquisadora estão de olho, a colega coloca a mão na boca para que a pesquisadora não veja seus movimentos, e vai sussurrando as letras que formam a sílaba das palavras para Joana. Durante a leitura no quadro, ela também tenta sussurrar as palavras cobrindo os movimentos da boca.

Joana é uma aluna que contribuiu muito para algumas categorias desta pesquisa. A cópia, em contraposição à elaboração própria, ou seja, a autoria e a não autoria. A limitação de instrumentalização, ou seja, as dificuldades de leitura e escrita que dificultam a autoria. A atenção e desatenção de Joana e suas dificuldades de se concentrar nas explicações da professora.

3.3 Políticas de alfabetização: telefone sem fio na formação docente

As políticas de formação que chegaram aos professores da rede municipal de Campos Belos nas últimas décadas foram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Programa - Mais Alfabetização e o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás (AlfaMais). Enquanto as três primeiras são políticas do Governo Federal, o AlfaMais é a única política do Governo Estadual em articulação com a política nacional de alfabetização. Ela será apresentada e analisada aqui por ser a política adotada durante a referida pesquisa.

Programa de Alfabetização AlfaMais – Instituído por meio da Lei nº 21. 071 de 09 de agosto de 2021, o AlfaMais Goiás é único programa de alfabetização que inclui entre o seu público as crianças da Educação Infantil. Além do, 1º, 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, esse

programa se preocupa de forma inédita no município de Campos Belos, estado de Goiás, com a alfabetização das crianças antes de entrarem no Ensino Fundamental:

Art. 1º Fica instituído o programa de alfabetização AlfaMais Goiás, por meio do qual o estado, no cumprimento do regime de colaboração, prestará cooperação técnica e financeira aos municípios goianos, que abrange estratégias e metodologias, com vistas a melhoria dos resultados de alfabetização (Goiás, 2021).

O AlfaMais foi criado no ano de 2021 como política de alfabetização do estado de Goiás. Quando, em 2023, o Governo Federal propôs aos estados a criação e o desenvolvimento de uma política própria de alfabetização articulada à política nacional, o governo do estado de Goiás já tinha implementado a sua própria, de modo que só articulou, participando então do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada com o programa AlfaMais:

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada objetiva garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. Em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, seu foco está em assegurar que todos os estudantes brasileiros estejam alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental, além de recompor as aprendizagens, com ênfase na alfabetização de todas as crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia (Brasil, 2023b)⁸.

A pandemia do COVID-19 é apontada como grande responsável por afetar o desenvolvimento da alfabetização dos alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como se o Brasil nunca tivesse enfrentado dificuldades de alfabetização e, agora, de forma inédita, temos provado dos impactos da pandemia no processo educacional. Isso, na realidade, é uma inverdade tendo em vista que historicamente temos presenciado fracassos no que diz respeito à alfabetização das crianças, principalmente pobres e negras. A pandemia expôs uma realidade já existente e escancarou as diferenças, mas não é ela a única responsável pelo insucesso da alfabetização no Brasil.

A atuação do programa tem como foco os municípios, já que as turmas de alfabetização estão sob a jurisdição municipal. O estado, nessas condições, gerencia uma política de alfabetização para alunos que não estão matriculados em sua rede. Isso posto, de acordo com o Artigo 3º da Lei nº 21071/2021, que institui o AlfaMais, as ações do programa objetivam:

⁸ BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Ministério da Educação – MEC, 2023b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>> Acesso em 27 de set. de 2024.

I - garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino do estado de Goiás estejam alfabetizados, na idade certa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental; II - reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente em séries avançadas; III - melhorar o índice de desenvolvimento da educação de Goiás – IDEGO e o índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB (Goiás, 2021).

Os objetivos dessa política de formação docente continuada têm como foco a alfabetização completa das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, a correção da alfabetização insuficiente ocorrida nos anos escolares posteriores e aumentar o índice de desempenho nas avaliações externas. Desde que a política foi implementada, há uma organização para o atendimento no que diz respeito à formação e o acompanhamento dos professores do 1º e 2º ano. Já o segundo objetivo tem sido desenvolvido apenas neste ano de 2024, depois de três anos, pela simples alimentação de dados em plataforma de avaliação Sistema AlfaMais (SIAM) realizada pelos professores do 3º, 4º e 5º ano. Já o foco na melhoria do índice de desempenho nas avaliações externas tem sido implementado desde o início.

Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens 1º ao 5º ano - No ano de 2024, dois anos após a implementação do Programa, os professores que já haviam sido informados sobre os aspectos importantes utilizados para alimentar o SIAM, receberam acesso ao sistema e a orientação para avaliar as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Imagem 15 – Primeira habilidade da Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens

PRÁTICA DE LINGUAGEM - LEITURA/ESCUTA	
Habilidades do DC-GO Ampliado Não há habilidade correspondente.	
Habilidade/Descritor do Saego-Alfa (Avaliação somativa 2º ano) Não há habilidade/descritor correspondente.	
Habilidade avaliada no SIAM 1. Reconhecer e ler o próprio nome.	Nível 1: Não reconhece o próprio nome.
	Nível 2: Reconhece, com autonomia, o próprio nome em letra bastão.
	Nível 3: Lê, com autonomia, o primeiro nome em diferentes fontes de letra (bastão, imprensa e cursiva).
	Nível 4: Lê, com autonomia, o nome completo em diferentes fontes de letra (bastão, imprensa e cursiva).

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

Com a finalidade de monitorar o programa a partir da coleta de dados, a Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens 1º ao 5º ano é organizada em níveis os quais indicarão o

quanto a criança desenvolveu ou não determinada habilidade. Faz parte do Programa AlfaMais coletar dados sobre o desenvolvimento das crianças bimestralmente.

A ficha, que é apresentada ao professor dentro do portal do Siam, é organizada em torno de 28 habilidades, em que cada aluno, do 1º ao 5º ano, deve ser avaliado de modo a ser enquadrado em um dos quatro níveis que são usados como critérios dentro de cada habilidade avaliada. A primeira habilidade está relacionada ao reconhecimento e leitura do próprio nome. Como essa habilidade está enquadrada na prática de linguagem leitura/escuta, não se avalia que a criança escreva, mas que reconheça a partir da leitura, o próprio nome. Os níveis vão de não reconhecer o primeiro nome até ler com autonomia o nome completo

Tabela 10 - Critérios de avaliação das habilidades para cada aluno

Nível	Diagnóstico	Características
Nível 1	Insuficiente	O estudante não desenvolveu a habilidade avaliada
Nível 2	Abaixo do básico	O estudante está em processo inicial de desenvolvimento da habilidade avaliada
Nível 3	Básico	O estudante está em um processo avançado de desenvolvimento da habilidade avaliada;
Nível 4	Proficiente	O estudante desenvolveu a habilidade avaliada

Fonte: Elaboração conforme a Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens 1º ao 5º ano⁹

A Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens disponibilizada para o professor preencher conforme o desenvolvimento de cada aluno está organizada com:

- As habilidades do Documento Curricular para o Estado de Goiás – DCGO (Goiás, 2018);
- Os descritores do Saego-Alfa (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás do Programa AlfaMais);
- As quatro práticas de linguagem do componente curricular de Língua Portuguesa: Leitura/Escuta, Oralidade, Análise linguística/Semiótica, Escrita/Produção de texto;
- Os gêneros textuais trabalhados no bimestre, dentre os 87 (oitenta e sete) disponíveis para o trabalho pedagógico com os alunos do 1º ao 5º ano.

⁹ SIAM. Sistema AlfaMais Educação. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br/login>>. Acesso em 27 de set. de 2024.

Os gêneros textuais apresentados para o trabalho pedagógico e, consequentemente, a seleção pelo professor no momento da avaliação no SIAM são: Abaixo-assinados; Agendas; Álbuns noticiosos; Anequdotas; Anúncios; Apresentações de trabalhos; Aula; Avisos; Bilhetes; Boletos; Calendários; Canções; Carnês; Cantigas; Cantigas regionais e nacionais; Cartas ao leitor de revista infantil; Cartas de reclamação; Cartas dirigidas a veículos da mídia; Cartas pessoais; Cartas ficcionais; Cartazes; Cartuns; Comentários em sites; Contos acumulativos; Contos de assombração; Contos de fadas; Contos populares; Convites; Cordel; Crônicas; Curiosidades; Debate; Diagramas; Diários; Emboladas; Entrevistas no rádio ou na TV; Entrevistas pessoais; Enunciados de tarefas escolares; Exposição de pesquisas; Fábulas; Faturas; Folhetos; Fotolegendas em notícias; Gráficos; Histórias em quadrinhos; Histórias imaginadas; Imagens; Infográficos; Lendas; Listas; Manchetes e lides em notícias; Manuais de instruções; Notas de divulgação científicas; Notícias; Noticiário de rádio e TV; Palestras; Parlendas; Peças de campanha de conscientização; Peças teatrais; Pesquisas escolares; Piadas; Poemas; Poemas visuais; Propaganda; Quadras ou quadrinhas; Quadros; Recados; Receitas; Relatos de experimentos; Relatos de observação; Relatos de pesquisa; Relatos pessoais; Regras e regulamentos; Repentes; Reportagens; Resenhas; Resumos; Roteiros; Slogans; Tabelas; Textos informativos; Tirinhas; Trava-línguas; Verbetes de dicionário; Verbetes de enciclopédia; Vlogs argumentativos; Vlogs infantis (Disponível na Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens).

Tabela 11 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre leitura e escrita

PRÁTICA DE LINGUAGEM - LEITURA/ESCUTA
1. Reconhecer e ler o próprio nome.
2. Ler por memorização.
3. Ler palavras.
4. Ler frases e textos oralmente.
5. Realizar antecipações e verificações em textos de diferentes gêneros textuais.
6. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais.
7. Identificar a função social de textos de diferentes gêneros textuais.
8. Identificar o assunto do texto.
9. Inferir informações em textos verbais e nos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

As nove habilidades da prática de linguagem de leitura e escuta pretendem avaliar se o aluno consegue reconhecer e ler o próprio nome, palavras, frases e textos além de ter condições de realizar antecipações, localizar informações e identificar a função social e o assunto do texto.

Nessas condições, as crianças do 1º ao 5º ano vão trilhando um caminho que se inicia na leitura da palavra até a leitura do texto, levando em consideração os quatro níveis em que a criança pode estar no bimestre avaliado.

Tabela 12 – Avaliação da prática de linguagem leitura/escuta da aluna Amanda

1. Reconhecer e ler o próprio nome.	Nível 3
2. Ler por memorização	Nível 2
3. Ler palavras	Nível 2
4. Ler frases e textos oralmente	Nível 1
5. Realiza antecipações e verificações em textos de diferentes gêneros textuais	Nível 1
6. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais	Nível 1
7. Identificar a função social de textos lidos	Nível 1
8. Identificar o assunto do texto	Nível 1
9. Inferir informações em textos verbais e nos que articulam linguagem verbal e não verbal	Nível 1

Fonte: Elaboração própria – acervo da pesquisa

O preenchimento da Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens da aluna Amanda no 1º bimestre do 1º ano demonstra que, à medida que a essa aluna “está em um processo avançado de desenvolvimento da habilidade avaliada” na primeira habilidade, refere-se à leitura do próprio nome, pois ela “lê, com autonomia, o primeiro nome em diferentes fontes de letra (bastão, imprensa e cursiva” (Nível 3). Já na segunda habilidade, ela está no nível 2. Nas habilidades da quarta a nona, está no nível 1 e pode chegar ao nível 4 nessas habilidades apenas no final do 2º ano, tendo em vista que se trata de uma criança em um processo adequado de alfabetização sem atrasos, mas também sem traços de muito avanço.

No entanto, a quinta habilidade da prática de linguagem de escrita e produção de texto em que o aluno precisa saber “revisar os textos produzidos” e, para alcançar ao nível 4, precisa conseguir “Revisar o texto produzido, de forma autônoma, identificando o que precisa ser modificado de acordo com a situação comunicativa, a estrutura composicional, a organização das ideias e as convenções ortográficas”, não será facilmente adquirida. Ela pode não conseguir alcançar essa habilidade nem mesmo ao final do 5º ano, já que se trata de uma habilidade que quase não é trabalhada por envolver autonomia e autoria, que não são priorizadas no Ensino Fundamental.

Tabela 13 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre oralidade

PRÁTICA DE LINGUAGEM – ORALIDADE
1. Recitar, declamar, cantar e dramatizar textos de diferentes gêneros textuais.
2. Recontar histórias orais.
3. Reconhecer e respeitar variedades linguísticas.
4. Expressar-se com clareza.
5. Planejar e produzir textos orais

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

No que diz respeito as habilidades situadas na prática de linguagem da oralidade, as crianças devem ser avaliadas de modo a saber se conseguem recitar, declamar, expressar-se, reconhecer e respeitar variedades linguísticas e planejar e produzir textos orais. Essas habilidades acabam sendo avaliadas de forma subjetiva e relacionadas a uma característica pessoal da criança de ser mais ou ser menos inibida. Durante a pesquisa, foi possível observar que não há processos avaliativos individuais em que a criança tenha a oportunidade de recontar histórias ou planejar textos orais. A habilidade de recitar e declamar são mais comuns em apresentações referentes às datas comemorativas dentro do calendário escolar e muitas crianças, com vergonha, não participam. Sempre há aquela criança menos vergonhosa que aceita participar das programações e nem por isso a professora vai avaliar negativamente aquela criança que não gosta de participar de uma atividade oral, mas consegue ler e escrever bem. A questão é que nem sempre a criança que consegue ler e escrever consegue se expressar oralmente devido à timidez.

Tabela 14 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre análise linguística

PRÁTICA DE LINGUAGEM - ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
1. Reconhecer as letras do alfabeto e sua ordem.
2. Identificar sons de sílabas iniciais, mediais ou finais que se repetem em palavras diferentes.
3. Estabelecer relações entre fonema-grafema.
4. Reconhecer os diferentes padrões silábicos.
5. Identificar oralmente o número de sílabas das palavras e segmentar corretamente as palavras ao escrever.
6. Reconhecer e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, utilizando letras maiúsculas e minúsculas.
7. Reconhecer os sinais de acentuação e o indicativo de nasalidade.
8. Identificar sinais de pontuação no texto.
9. Reconhecer os elementos gráfico-visuais em diferentes gêneros.

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

Nessas condições, essa habilidade, normalmente, é avaliada no conjunto da obra, de modo que se a criança lê e escreve bem com certeza será avaliada bem nessa prática de

linguagem. No entanto, uma criança que não sabe ler nem escrever, mas é muito desinibida e consegue se expressar bem oralmente, criar e recriar histórias, é avaliada bem nesta habilidade, de modo a não ser prejudicada totalmente na avaliação do seu desenvolvimento global.

No que se refere análise linguística e semiótica, as habilidades dessa prática de linguagem estão muito ligadas às habilidades de leitura porque, à medida que o aluno conhece ler o alfabeto, a formação das sílabas e das palavras, progride para que possa também reconhecer e identificar que são os principais verbos utilizados nesse bloco de habilidades. Então, uma criança do 1º ano pode reconhecer as letras do alfabeto e sua ordem em um dos quatro níveis e, assim, ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ir caminhando para o desenvolvimento do reconhecimento dos elementos gráficos, da acentuação, do indicativo de nasalidade, da pontuação de texto, etc.

Tabela15 - Habilidades avaliadas no SIAM sobre escrita e produção de texto

PRÁTICA DE LINGUAGEM - ESCRITA/PRODUÇÃO DE TEXTO
1. Escrever o próprio nome.
2. Escrever palavras e frases.
3. Planejar o texto que será produzido.
4. Escrever textos de diferentes gêneros.
5. Revisar os textos produzidos.

Fonte: Sistema AlfaMais Educação. Disponível em: <https://siam.educacao.go.gov.br>

O bloco de habilidades dentro das práticas de linguagem de leitura e escuta, oralidade, análise linguística e semiótica tem pouco espaço para produção autoral. Com exceção da habilidade de “planejar e produzir textos orais” referente à prática de linguagem de oralidade, que de algum modo requer autoria da criança mesmo que apenas no nível oral, apenas as habilidades da prática de linguagem de escrita e produção de texto se aproximam em algum nível da autoria.

Práticas de produção oral são incomuns nas salas de aulas das turmas de alfabetização, tendo em vista que o processo de alfabetização foca na leitura e na escrita, a condição de muitas crianças inibidas, o número de alunos que chega a 30 alunos e dificuldade de controle da turma que as atividades de expressão oral individual podem gerar. No entanto, ainda podemos perceber que, dentre as cinco habilidades de escrita produção, a autoria não pode ser exatamente desenvolvida a partir da escrita do próprio nome em que muitas crianças sem estarem alfabetizadas ainda aprendem a copiar o nome, como aprendem a desenhar uma casa cuja imagem esteja exposta na lousa.

Escrever palavras e frases, pode desenvolver a autoria da criança, se essa escrita estiver

relacionada à “elaboração”, pois escrever a partir da escuta de um ditado ou na descrição de uma cena não está relacionado à autoria. Escrever nem sempre é elaborar e, na maioria das vezes, está relacionado a copiar ou registrar palavras, frases e textos solicitados.

A Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens está disponível para acesso pelo professor dentro do SIAM (Sistema AlfaMais Educação), plataforma de diagnóstico da Secretaria de Estado da Educação de Goiás– SEDUC. Cada habilidade avaliada no aluno deve ser considerada a partir dos gêneros trabalhados no bimestre. Por exemplo, se o professor selecionou para o trabalho pedagógico no bimestre, os gêneros: Abaixo-assinados; Agendas; Álbuns noticiosos; Anedotas e Anúncios, ele deve avaliar os alunos quanto à capacidade de leitura e escrita a partir desses gêneros. Na realidade, mais uma orientação que funciona como um telefone sem fio. Quando o professor acessar ao sistema, antes de começar a avaliar o aluno, precisa selecionar o gênero trabalhado que, na realidade, nem sempre trabalhou. Metade dos gêneros apontados na Ficha de Acompanhamento das Aprendizagens do SIAM não é trabalhada em sala porque os professores entendem não ser importante, tendo em vista o objetivo maior de alfabetizar no 1º e 2º ano e desenvolver a leitura, escrita, produção de texto, ortografia e análise da língua no 3º, 4º e 5º ano no componente curricular de Língua Portuguesa.

Uma análise do preenchimento da Ficha de Avaliação das Aprendizagens do 1º e 2º ano realizada por esta pesquisa considera o processo confuso, desconectado da formação e mais um exemplo de ação nos moldes da dinâmica do telefone sem fio na formação docente. Por ser centrada em gêneros textuais, o preenchimento dessa ficha pressupõe um ensino baseado nas práticas sociais de leitura e de escrita, mas que não se concentram nos conteúdos da alfabetização de fato. É como ensinar alguém a dirigir nas vias mais movimentadas do centro da cidade antes que ela saiba ligar o carro e usar as marchas, por exemplo.

A primeira orientação para o preenchimento dessa ficha no sistema gerou discussão entre os professores porque não concordaram com a explicação da professora formadora: ao avaliar um aluno em determinada habilidade no nível 1, por exemplo, tem que avaliar o mesmo aluno em todas as habilidades no mesmo nível. Ou seja, se uma aluna, na primeira habilidade de Prática de Linguagem de “leitura”, estiver no nível 4, mas na segunda habilidade apresentar-se no nível 2, e na terceira, quarta e quinta habilidades da Prática de Linguagem de “escrita/produção de texto” estiver no nível 1, ela precisa ser encaixada no nível 1, mesmo estando em níveis diferentes. A orientação é para não marcar níveis diferentes e nem voltar de nível, sempre partindo da lógica que a criança não desaprende, apenas pode avançar, nunca regredir.

Recomposição das aprendizagens não alcançadas do 3º, 4º e 5º ano – Além do objetivo de alcançar a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, estão entre os objetivos do Decreto nº 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em seu Art. 5º, o propósito de

[...] promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

O Programa AlfaMais Goiás possui um discurso sobre recomposição das aprendizagens recorrente que nunca chegou por meio de ações efetivas de apoio ao professor na sala de aula. Não é possível recompor as aprendizagens dos alunos apenas pelo discurso. Isso é uma característica de uma formação nos moldes do telefone sem fio. Os documentos dizem “A”, nas escolas chegam “B” e os professores fazem “C”. Não se recupera os conteúdos, nem se alfabetiza os alunos, que seguem por anos sem conseguirem ler e escrever, apenas por dizer que o professor tem que fazer, ou porque estão previstos nos documentos orientadores de avaliação e planejamento. É necessário ter ações efetivas, para que seja possível recompor as aprendizagens de fato dos alunos que estão no 3º, 4º e 5º ano ainda não alfabetizados.

O apoio aos professores do 3º ao 5º ano é inexistente. Na realidade, essa política representa mais responsabilidade para esses professores. É um trabalho adicional de alimentar uma plataforma por meio do preenchimento da Ficha de acompanhamento das aprendizagens do 1º ao 5º ano com o diagnóstico dos alunos e nada mais. Não há formação, orientação, apoio com vista a corrigir a defasagem dos alunos que estão nesses anos escolares sem estarem alfabetizados. As orientações que recebem durante as reuniões na escola é que os alunos que são detectados como “não alfabetizados” precisam ter uma atenção especial. Nada de novo, apenas mais trabalho, porque o professor já sabe que tem que cuidar para que esse aluno seja alfabetizado e aprenda. O que ele não sabe é como fazer isso. A escola também conhece os alunos não alfabetizados, pois em cada conselho de classe o professor passa a situação desses alunos que deveriam estar alfabetizados até o 2º ano, mas chegam ao 5º ano sem estarem.

Uma questão importante de se pensar, é o fato que o Brasil passou de um governo reacionário para um governo progressista, e a política de alfabetização estadual não sofreu mudanças no que diz respeito ao atendimento e apoio ao professor. Ou seja, com o mesmo desenho que ela era desenvolvida no governo reacionário, ela está sendo desenvolvida no

governo progressista porque as políticas de formação docente funcionam como um telefone sem fio. Elas são concebidas de uma forma que nem sempre é a ideal, em nível nacional, e mesmo assim chegam ao professor tão deturbadas, ao passarem pelos níveis estaduais e municipais, que mal são reconhecidas na sua implementação. O que já nasceu ruim ainda consegue ficar pior, e o professor fica alienado nesse processo formativo, pois não “sabe de onde veio e nem para onde vai”.

Aspectos específicos dos encontros formativos – O professor formador, que conhece a realidade da sala de aula e o cotidiano do fazer pedagógico dos professores alfabetizadores, tenta traduzir as formações que recebe à realidade que atua. A palavra “repassa” é comumente utilizada para nomear esses encontros formativos porque os formadores participam de formações as quais contém orientações que devem repassar para os professores alfabetizadores. Há sempre muita dedicação na preparação do ambiente para os encontros formativos. A formadora, além de decorar com muitos elementos atrativos, sempre traz exemplos de livros literários, gêneros textuais e exposição de materiais didáticos elaborados por ela. Os professores que participam dos encontros sempre levam modelos de jogos ou dinâmicas que podem utilizar na sala de aula com as turmas de alfabetização que são utilizados nos momentos formativos. A formadora entrega materiais para o planejamento, tais como pastas, cadernos, canetas, pinceis no início de cada ciclo formativo e, a cada encontro, se esforça para entregar lembrancinhas.

Imagem 16 – Sala preparada para a formação



Fonte: Acervo da pesquisa

É um desafio para a formadora lidar com um processo formativo, gerar esperanças e orientar a busca dos objetivos de alfabetização na idade certa com professores revoltados. Muitas vezes, os encontros são uma enxurrada de lamúrias. Se o prefeito não paga o Piso salarial, ou os gestores da escola enchem as salas de alunos, o formador escuta. Os professores não reclamam à toa, pois vivem em condições difíceis de trabalho, sob a égide de um plano de carreira desatualizado (Campos Belos, 2010) que não dialoga com a realidade e nem atende as necessidades dos docentes. Todo ano, para receber o Piso Salarial (Brasil, 2008), é uma luta recheada de humilhação pública (G1 Goiás, 2023).

Nos encontros, o grande foco é o estímulo à atuação docente do professor alfabetizador. De alguma forma, funciona como um apoio ao trabalho docente quando permite a troca de experiências, de atividades e práticas exitosas ao mesmo tempo que visa identificar e abandonar práticas tradicionais que devem ser superadas no contexto da atuação docente do alfabetizador. A formadora no âmbito do município é uma experiente professora alfabetizadora que durante as formações tem que saber lidar com as angústias do professorado, que comumente reclama da falta de participação da família na vida estudantil das crianças, das faltas injustificadas dos alunos, da desvalorização salarial, da carga pesada dos professores alfabetizadores, da ineficiência dos professores de apoio, etc.

Os encontros acabam sendo espaços de desabafos, pois o professor relaciona a pessoa do formador ao Poder Público, defensor das vontades do governo (federal, estadual e municipal). É como se fosse o representante encarnado do prefeito da cidade e, por isso, deve escutar suas insatisfações contra a gestão que desvaloriza a profissão docente. Lá pelas tantas, quando os professores lembram que a formadora é só mais uma vítima do Poder Público, que também pertence à carreira do magistério da rede municipal e, por isso, sofre as mesmas penalidades que os professores, o encontro formativo se desenvolve.

O professor se angustia com as formações porque falta apoio. Apesar das várias horas de cursos dos quais participam, vão para a sala de aula sozinhos. Muitos precisam completar a carga horária em outra escola ou até em outra rede. E o fazer pedagógico sem o apoio e a valorização necessária é desestimulante. A formação de professor ofertada pelas políticas de alfabetização acompanha os professores por toda a sua carreira. Parte dos professores da rede fez todos os cursos que já foram ofertadas; no entanto, ainda enfrentam dificuldades que só o apoio na sala de aula poderia sanar.

Os encontros formativos também têm um objetivo de estimular o professor, incentivá-lo acreditar na alfabetização de qualidade para todas as crianças. Os formadores levam

materiais, livros literários, livro de apoio e orientações para o desenvolvimento de um trabalho mais lúdico, respeitando as habilidades do currículo (Goiás, 2018). Todavia, a gestão escolar, o cotidiano, trazem outras realidades para esse professor. Muitos permanecem com o que sabem, com o que acreditam dar certo para alfabetização porque já experimentaram vários insucessos. Outros, inexperientes, acatam uma dica aqui outra ali, mas a principal referência deles são os colegas na escola, o apoio e a orientação que recebem ou não das coordenações pedagógicas e a experiência no processo de alfabetização. O modo pelo qual o desenho e os objetivos da política de formação docente na área de alfabetização se dizem configurar, ao passarem pelas hierarquias, chegam ao professor desconfiguradas.

Evidências - O professor formador acompanha o trabalho dos professores alfabetizadores do 1º e 2º ano na sala de aula com algumas visitas, mas principalmente por meio de postagens das atividades desenvolvidas. As “vivências”, como são chamados os capítulos do livro didático do Programa AlfaMais Goiás¹⁰ do aluno, e que o professor também tem uma versão com orientações para o desenvolvimento das atividades, devem guiar o trabalho temático desenvolvido em sala.

Imagens 17 e 18 – Livro didático disponibilizado às crianças do 1º e 2º ano



Fonte: Arquivo da pesquisa

As “vivências” sempre têm como tema principal um gênero e também tentam abordar assuntos regionais, que se aproximam da cultura goiana, tais como árvores, escritores, indígenas, escolas, comidas específicas da cultura do estado de Goiás. Ou seja, são atividades pedagógicas que giram em torno dos gêneros textuais tentando dialogar com temas regionais.

¹⁰ GOIÁS. Leitura, escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) – vivências. Secretaria de Educação de Educação. Goiânia: Seduc, Alfa Mais, Undime. 2023.

Dentre os gêneros já citados são comuns: legendas, receita culinária, bilhete, agenda, contos que o professor planeja e desenvolve com a turma.

A ações do AlfaMais realizadas pelos professores são acompanhadas pelo formador que coleta evidências das ações desenvolvida em sala de aula. Em um grupo de WhatsApp, os professores socializam fotos e vídeos dos alunos desenvolvendo as atividades como devolutiva à professora formadora. Tudo é registrado porque estamos num tempo que parecer fazer é mais importante do que fazer. Ou seja, não é apenas no contexto do AlfaMais, mas em todos os sistemas, em todas as etapas, um professor pode até não ser um bom profissional, mas se postar vídeos e fotos nas redes sociais e nos grupos de WhatsApp, passa a ideia de um bom professor, preocupado com a aprendizagens dos seus alunos, pois de um modo geral, a educação virou show. A produção de evidências é mais um desafio da profissão docente que coloca o professor em uma situação desconfortável em que se vê pressionando a mostrar o seu trabalho por meio de imagens a serem publicadas por vários meios, mas principalmente por meio das redes sociais. É uma exposição do professor e dos alunos que virou uma normalidade na educação no estado de Goiás.

São incontáveis as fotos dos alunos com livro na mão, desenvolvendo atividades. A cobrança para a devolutiva incentiva aos professores a se empenharem em desenvolver atividades lúdicas focadas em gêneros diversos, em especial na literatura, na apresentação de peças teatrais, jogos, atividades práticas. No entanto, isso não representa recomposição de aprendizagem, nem desenvolvimento específicos da alfabetização das crianças.

Imagens 19 e 20 – Evidências do trabalho apresentado a professora formadora



Fonte: Arquivo da pesquisa

A pesquisa ainda verificou que muitas das orientações da formação não são seguidas pelos professores por não acreditarem que possam dar certo. Foi possível observar a desconsideração com o uso do material no cotidiano. Assim como o uso do livro didático na

turma do 1º ano e 2º ano, que são substituídas por atividades elaboradas por elas mesmas, ou atividades encontradas na Internet. Não veem no material atividades que podem colaborar com o processo de alfabetização e, por isso, os abandonam. Nenhuma das nove turmas observadas havia apreço e adoção do material

Os professores não gostam e não acreditam no material e só trabalham de vez em quando principalmente para tirar foto e mostrar como evidência para a formadora que cobra veementemente a devolutiva. Apontam como ponto negativo no material a pouca ênfase em exercícios que abordem a mecânica da escrita das sílabas e palavras e o conhecimento do Sistema da Escrita Alfabética.

Esse sistema do AlfaMais, da criança alfabetizada, do CAED¹¹. Eu não entendo bem. Eu não vejo resultado, porque eles pagam tantos formadores. Aí de dois em dois meses eles fazem um repasse para gente. Que na verdade eu não vejo resultado na prática não, porque a gente faz lá umas vivências e é mais para tirar foto. Acaba que a gente foca mais em mostrar os resultados. (Professora do 1º ano)

E a política é um fracasso, pois fornece uma formação que os professores não adotam, mascara o cenário com evidências e ações que não dialogam com a realidade e nem as necessidades. Além de alimentar os sistemas de avaliação com dados do desenvolvimento do aluno que não dialogam com a realidade.

Tudo orientado por formadores e articuladores que também estão meio perdidos e não discutem os resultados dessas evidências nem conseguem verificar o quanto essas práticas estão de fatos colaborando para o sucesso da alfabetização daqueles alunos margeados do processo. E, assim, os professores super atarefados, sem incentivo e sem apoio, têm mais essa tarefa: produzir dados, no mínimo discutíveis, para compor um sucesso inverídico anunciado. Essa política de alfabetização que é estadual, é desenvolvida em âmbito municipal vinculada à política federal.

Premiação e bolsas - Escolas cujas turmas de alfabetização alcançam maior nota na avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego-Alfa) são premiadas pelo governo do estado. Neste ano de 2024, duas escolas do município de Campos Belos que obtiveram os melhores resultados em alfabetização foram contempladas com o prêmio de 80 mil. Entre elas, uma participante da pesquisa, a Escola “C”.

Segundo o governador Ronaldo Caiado, “Goiás está conseguindo realizar algo inédito na Educação. As escolas, os estudantes e professores disputam entre si, de uma forma sadia, e

¹¹ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentogoiias.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>

em prol de um bem maior, que é a Alfabetização”¹². O pagamento do bônus por resultado que já é uma prática recorrente do Governo Caiado, se materializa no AlfaMais por meio do Prêmio Leia com a instalação da disputa, nas próprias palavras do Governo, entre as escolas da rede municipal. A Lei nº 21.073 (Goiás, 2021b), Lei de Incentivo à Premiação – Prêmio Leia visa reconhecer o empenho, ranqueando as 150 escolas com melhores resultados constatados a partir da aplicação de avaliações de proficiência aos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.

Art. 2º O incentivo será subdividido em duas gradações: I - prêmio de até R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais) às 150 (cento e cinquenta) escolas da rede pública de Goiás que obtiverem os melhores resultados no SAEGO-Alfa; e II - fomento de até R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais) às 150 (cento e cinquenta) escolas da rede pública de Goiás que obtiverem os resultados menos promissores no SAEGO-Alfa (Goiás, 2021b).

Nessas condições, o AlfaMais que contabiliza 206 mil crianças de 1.633 escolas nos 246 municípios goianos, premia as escolas com melhores resultados, e ajuda com fomento aquelas com piores resultados. Neste ano de 2024, entre as 150 escolas premiadas com Prêmio Leia, 22 escolas que haviam ganhado no ano passado o fomento por terem apresentados resultados baixos nas avaliações de alfabetização, melhoraram o desempenho a ponto de serem premiadas um ano depois de serem fomentadas.

Trata-se de um ponto positivo do Programa AlfaMais: o fomento das escolas com baixo rendimento, apesar de revelar também uma responsabilização da instituição pelo fracasso na alfabetização das crianças. Para além de premiar ou fomentar, é necessário desenvolver uma política de alfabetização que assuma a responsabilidade junto aos sistemas de educação e às instituições, entendendo suas fragilidades, o que as situam à margem do desenvolvimento educacional, e estendendo as mãos para um caminhar junto à gestão, ao apoio pedagógico, ao fazer didático e à aprendizagem ou não de cada criança.

Os professores comparam o AlfaMais com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvida nos anos de 2013 a 2015, no que se refere ao não recebimento de bolsas de apoio financeiro aos professores regentes das turmas. O PNAIC

¹² GOIÁS GOV. Governo de Goiás divulga a lista das 150 escolas municipais vencedoras da segunda edição do Prêmio Leia. Governo de Goiás. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, 2023. Disponível em: <<https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-divulga-a-lista-das-150-escolas-municipais-vencedoras-da-segunda-edicao-do-premio-leia/>>. Acesso em 29 de set. de 2024.

concedia bolsas de auxílio financeiro para todos os professores enquanto o AlfaMais só concede bolsas para a equipe gestora composta pelos formadores municipais e estaduais e articuladores regionais. Caso a escola seja premiada, 20% primeira parte do prêmio é dividida entre os professores das turmas do 1º e 2º ano. Esse valor que pode ser anual se a escola ganhar a premiação, e o valor recebido pelos professores, depende da quantidade turmas que a escola tem para dividir. Uma das escolas pesquisadas, por exemplo, ganhou a premiação, e como tem oito turmas, cada professora ficou com R\$ 1.600, 00.

Quem de fato alfabetiza, e se envolve em gastos com lembrancinhas para os alunos e com materiais adicionais, não é contemplado com bolsas. Além disso, a comparação dos dois últimos programas tem a ver com a abordagem dos demais componentes curriculares que o PNAIC abordava em suas formações, estudos e orientações sobre Geografia, História, Ciências da Natureza, Matemática, Educação do Campo, enquanto o AlfaMais se concentra no componente de Língua Portuguesa – Alfabetização.

Como investimento realizado pelo AlfaMais, é importante destacar o recebimento de materiais didáticos pelas crianças no início do ano letivo. As crianças do 1º e 2º ano que são alunos da rede municipal recebem kit de materiais escolares do Governo Estadual. Trata-se de uma iniciativa que contribui para que as crianças não deixam de ir à aula pela falta de caderno e lápis ou que fiquem esperando suas famílias adquirirem os materiais para começarem a ir à escola. Também garante que todas as crianças possam ter cadernos de desenho, lápis de cores, entre outros materiais. Além dos kits escolares, as unidades educacionais recebem também kits literários, o que representa apoio à educação e estímulo para as crianças.

A relação entre a formação do AlfaMais na Educação Infantil e o desenvolvimento da alfabetização no 1º ano – Analisando nível de desenvolvimento da alfabetização das crianças neste ano de 2024, tendo em vista os impactos da implementação do programa AlfaMais, foi observado, um número maior de crianças que já conseguiam ler palavras simples na Escola “C” logo no início do 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, as demais que ainda não estavam alfabetizadas, com exceção de três crianças, já estavam conhecendo o alfabeto e escrevendo o próprio nome. Estavam bem desenvolvidas em relação aos anos anteriores, em que as crianças chegavam no 1º ano com dificuldade até de se manterem sentadas. Muitas não conheciam o alfabeto e nem sabiam escrever o nome.

Diante dessa diferença, surgiu a dúvida: o curso do AlfaMais para Educação Infantil poderia estar orientando às professoras alfabetizarem as crianças que, mesmo sem capacidade de elaboração autoral, conseguiam ler palavras simples, até decodificar frases e entender o que

liam? Então, foi necessário conversar com a formadora e com mais duas professoras para entender o processo formativo para a Educação Infantil dentro do AlfaMais.

No curso AlfaMais, a Educação Infantil é fundamentada na BNCC¹³ e DCGO¹⁴. Onde se fala em desenvolvimento, não tem habilidades. São 5 Campos de experiências que tem objetivos de aprendizagem que ao ser trabalhado garante os 6 direitos de aprendizagens. O planejamento deve ser elaborado em dois grandes eixos: interações e brincadeiras. Vou falar do campo fala, escuta e pensamento: é proposto trabalhar os gêneros textuais, a oralidade através de história, escrita e reconhecimento do nome (o nome é o primeiro contato com a escrita e a criança começa a compreender o SEA¹⁵). É colocado que o nome é o início. É através dele que a criança começa o processo de escrita e leitura. Todo o trabalho é gerado na ludicidade, onde a criança vivência experiências de aprendizagem de forma prazerosa. Entende que aprender a ler e escrever é bom e esse processo se dá de forma natural. Tem professores que acha que se deve ensinar letra cursiva, isso na Educação Infantil não é aconselhado, isso é do Ensino Fundamental. O foco da Educação Infantil não é alfabetização e sim que a criança se aproprie de alguns procedimentos de leitura e escrita, que será efetivado quando for para o Ensino Fundamental (Formadora da Educação Infantil).

A partir da fala da formadora, foi possível entender o porquê as crianças, 27 de 30 matriculadas, conseguirem identificar e escrever o próprio nome. Nem todas conseguiam de fato ler, entendendo a formação das sílabas e o uso das letras do alfabeto. Algumas identificam o nome, como identificam alguma imagem, escreviam o próprio nome como copiam algum desenho. Apenas aquelas crianças mais avançadas conseguiam entender a formação das sílabas dentro do próprio nome. Entendendo, por exemplo, que a sílaba “FA” de Fabiana também poderia ser usada para escrever outras palavras como “farofa”.

Na instituição que atende Educação Infantil, ler e contar histórias são momentos privilegiados para que as crianças tenham garantido o direito de brincar, explorar, conhecer-se e conviver com a literatura. O acesso, a fruição e a apreciação da literatura são considerados direitos inalienáveis do sujeito, que contribuem para seus processos de humanização (Goiás, 2020, p. 35) .

A concepção da formadora dialoga com as orientações para a implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, apresentadas no material de orientação para

¹³ Base nacional comum curricular – BNCC (Brasil, 2017)

¹⁴ Documento Curricular para o Estado de Goiás – DCGO (Goiás, 2018)

¹⁵ Sistema de Escrita Alfabética - SEA

o planejamento nessa primeira etapa da Educação Básica. É um foco da formação, no contexto do AlfaMais, o respeito às orientações curriculares do Documento Curricular para o Estado de Goiás – DCGO, elaborado a partir da BNCC. Vale destacar na fala da formadora a palavra “natural” que está relacionada à forma de desenvolvimento da criança na concepção construtivista da educação, que é de fato a corrente que se desenvolve mesclada com concepções variadas, inclusive com práticas tradicionais de alfabetização, mas ainda de forma hegemônica. A ludicidade, juntamente com a literatura, também é a orientação mais recorrente quando se trata de inovar na educação das crianças pequenas.

Em entrevista com duas professoras que atuam na docência na rede municipal de educação no município de Campos Belos, e participaram do Programa AlfaMais formação na modalidade Educação Infantil, elas enfatizam que as orientações da formação chamam a atenção para dois elementos: a criança e suas necessidades e o contexto regional. Ou seja, as professoras disseram que são orientadas nos cursos de formação do AlfaMais a entender a criança e elaborar uma ação didática partindo das suas necessidades, do que as crianças entendem, como percebem os elementos e as pessoas a sua volta. Também destacaram que, pela falta de recurso pedagógico, é importante valorizar a cultura local.

*Vou ser bem sincera, a conversa é sempre a mesma. Eles mudam o nome dos programas, mas é praticamente a mesma coisa. No AlfaMais, nos passou que nós não devemos alfabetizar as crianças na Educação Infantil. Que tem que ser com o lúdico. Tem 13 anos que eu estou na Educação Infantil e é sempre a mesma conversa. A única diferença é que agora, eles estão dizendo para a gente aproveitar o que tem. De uma certa forma eu acho interessante, porque dessa maneira você trabalha com o que o aluno tem de realidade. Por exemplo, se nós vamos trabalhar sobre a árvore, ao invés de você pegar um pé de pitanga que poucas crianças conhecem, você trabalha com pé de jatobá que a maioria das crianças conhecem. Eu como professora sempre tive uma máxima comigo, se eu vejo que a criança tem capacidade de ir um pouco mais além eu vou com ela. Agora se eu vejo que a criança realmente não tem maturidade eu também não forço. Então, a maioria dos meus alunos sai já lendo na caixa alta, tem noção das quatro formas de letra do alfabeto inteiro, porque eu realmente puxava um pouco mais mesmo **(Professora da Educação Infantil)**.*

Na fala dessa professora, a formação do AlfaMais para a Educação Infantil não se inovou em relação às demais formações das quais ela participou; no entanto, ela avalia como positiva a abordagem pedagógica que valoriza o contexto cultural da criança, trazendo para as práticas da sala de aula o mundo natural e social que a rodeia para o desenvolvimento do processo educacional. A professora ainda ressalta que sempre tenta trabalhar com a criança respeitando

o ritmo de aprendizagem e maturidade, de modo que, se a criança consegue avançar, ela trabalha elementos do processo formativo para além do contato lúdico que a formadora orienta. A professora diz que não faz parte das orientações no âmbito da AlfaMais para a Educação Infantil alfabetizar, mas como depõe, inicia o processo de alfabetização no Pré-II, com crianças de 5 anos de idade.

O que foi possível observar é que a política do AlfaMais, no contexto Educação Infantil, não orienta a alfabetização das crianças, e nem dá mais subsídios para isso. Na conversa com as mães, foi possível inferir que algumas mães, que pegaram o hábito de cuidar da educação dos seus filhos e até alfabetizar durante a pandemia, não abandonaram este hábito depois da volta às aulas presenciais. O que era pouco eficaz durante a pandemia, tendo em vista que as professoras postavam as atividades e as mães acompanhavam, foi fortalecido com a volta das aulas presenciais.

Somando o trabalho da professora com o hábito que algumas mães pegaram para si a responsabilidade de alfabetizar, oportunizou-se um número maior de crianças alcançar a alfabetização. A questão é que essa realidade representa um abismo evidenciado durante a pandemia, em que, por um lado, algumas crianças foram abraçadas por suas famílias que tiveram condições de se responsabilizar pela sua alfabetização e contribuir com o desenvolvimento da alfabetização das crianças, mas, por outro lado, muitas crianças foram abandonadas. Situações em que as mães trabalhavam o dia todo e não tinham tempo, paciência, espaço, materiais e condições para alfabetizar seus filhos.

Uma reprodução das desigualdades sociais em que os pobres têm menos condições de desenvolvimento da alfabetização que as famílias mais organizadas financeiramente. Essa situação é evidente pela diferença que há entre a Escola “C” e as outras duas escolas participantes da pesquisa, a Escola “A” e a Escola “B”, que por sua vez não apresentaram o mesmo desenvolvimento, tendo em vista que essas escolas estão situadas nos bairros periféricos e mais pobres da cidade. Diferente da Escola “C”, em que as famílias, como evidência de maior interesse pela educação dos filhos, dormem em filas para matricular os filhos na instituição porque consideram a escola como melhor referência de alfabetização na cidade, o que não se verifica nas demais escolas da cidade.

3.4 Sexismo na escola: “aqui também tem meninas, professora”

Durante a pesquisa, várias situações de desigualdade de gênero dentro da escola foram percebidas. A forma da escola organizar os alunos já divide as crianças entre meninos e meninas. As lembrancinhas são sempre elaboradas contando a quantidade de cada gênero para que a quantidade rosa e azul seja adequada. No momento de formarem a fila, as crianças se dividem conforme o gênero. A atividade em que a divisão por gênero se mostrou mais perceptível foi desenvolvida durante a Educação Física, em que as crianças vão para a quadra brincar e, enquanto os meninos jogam futebol, as meninas brincam de outras atividades, sendo acudadas pelos meninos que jogam as bolas com muita força para o lado delas.

As meninas brincam de boneca que levam para a escola, pulam corda ou brincam de pique pegue. Os meninos acima do peso ou com alguma limitação, no caso observado uma criança com necessidades educacionais especiais, ficam fora do jogo, uma vez que são considerados moles para esses meninos que parecem dominar o espaço como machos alfa. Nesse momento, jogando bola, os meninos mostram sua força e falta de paciência com aqueles que não os acompanham. Se machucam algum colega ou menina, logo tentam justificar dizendo que a culpa é delas que ficam próximas do jogo deles. Meninos e meninas não se misturam na aula de Educação Física. Há uma divisão precisa de atividades desenvolvidas conforme o gênero. Se uma menina quer jogar bola, ela é impedida porque é considerada mole para esses meninos.

Imagens 21 e 22 - Produções relacionadas ao Dia da Mulher na Escola “C”



Fonte: Acervo da pesquisa

Esses cartazes foram confeccionados para homenagear e trabalhar na escola o dia 8 de março, o Dia Internacional da Mulher. Observe que as frases são exemplos de senso comum na

sociedade que enaltecem a mulher sem envolvê-la em situações problematizadoras ou autorais acerca da própria condição de ser e estar na sociedade, inclusive tendo em vista a motivação para a criação da data. Essa forma de reverenciar a mulher minimiza a luta contra o sexismo e se desvia dos verdadeiros sentidos que envolvem a data. Em algum momento na sociedade, um dia de luta virou um dia romantizado; na escola, isso já é uma realidade que resume em uma flor toda luta travada até aqui, e todas ainda a serem travadas:

[...] as mulheres, na verdade, não precisam ser defendidas e reverenciadas; só precisam ser tratadas como seres humanos iguais. Há uma conotação de superioridade na ideia de que as mulheres precisam ser “defendidas e reverenciadas” por serem mulheres. Isso me faz pensar em cavalheirismo, e a premissa do cavalheirismo é a fragilidade feminina (Adichie, 2017, p.16).

A ideia que se constrói na sociedade, e dentro da escola, é que a mulher é delicada, amorosa, batalhadora, especial. Uma preciosidade que deve ser valorizada. Ser reverenciada não é exatamente a pauta de lutas travadas pelo movimento feminista. Na realidade, essa postura apenas mascara os verdadeiros objetivos da luta que prezam pela igualdade de salários, pela vida. Pelo direito de não ser morta pelo marido que a vê como objeto que ele tem que aniquilar quando não for mais possível tê-la. Pelo direito de não ser violentada e ainda ser responsabilizada.

A luta pela igualdade de gênero, pelo respeito e valorização da mulher deve ter como referência o não abandono e a criação de uma rede de proteção para a mulher, principalmente, aquela mais vulnerabilizada. É necessário pensarmos, enquanto professores, como podemos contribuir para a construção de uma sociedade em que uma garota de 22 anos é abandonada¹⁶ desacordada por um motorista de aplicativo que a coloca na calçada como um objeto, e que depois é violentada sexualmente por um criminoso que a carrega nas costas como se leva um animal para um matadouro.

Uma mulher abandonada várias vezes durante a noite até ser violentada. Abandonada pelo colega companheiro da festa, abandonada pelo irmão que dorme tranquilamente e não abre a porta para ela, abandonada pelo motociclista que ajuda o motorista a depositá-la como objeto na calçada, deixando-a vulnerável à mercê de um criminoso. A luta pela valorização da mulher não pode estar centrada em uma flor delicada, mas no entendimento de que situações como essas são apenas um exemplo de violência que a mulher, e não o homem, sofre. Violências em

¹⁶ <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2023/08/02/mulher-estuprada-apos-ser-deixada-desacordada-na-rua-quais-medidas-motoristas-de-aplicativo-devem-ter.ghtml>

Talvez não seja uma sugestão de atividade levar para a sala de aula, de crianças de 6 anos de idade, histórias tão sórdidas e violentas como essas. Mas a professora e o professor adultos, precisam ter mente tais situações para que não possam romantizar e reduzir a luta contida no Dia 8 de Março com flores e frases lindamente compostas de palavras desconectadas da realidade em que a desigualdade de gênero impera, causando historicamente o sofrimento de pessoas pelo fato de serem mulheres.

Imagem 23 – Atividade desenvolvida na Turma 1, Escola “A”



Nesta atividade intitulada “enigma”, a expressão “Dia da Mulher” é utilizada para que a criança possa fazer uma relação entre a escrita e a fala, e exercitar a capacidade de identificação e grafia das letras. Em uma sala de aula com apenas uma criança branca, em uma escola margeada na sociedade, uma atividade que traz uma imagem como a que ilustra essa atividade não representa essas crianças. Em nada ela contribui para pensar e repensar o papel da mulher na sociedade.

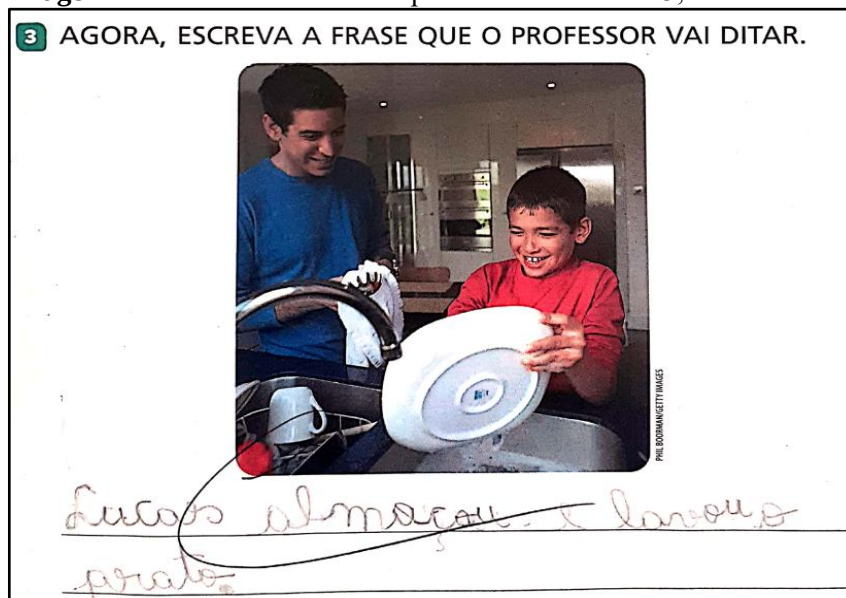
Pelo contrário, apresenta um estereótipo tipo “Barbie” de uma mulher de pele clara com cabelos lisos e longos que não tem que lutar, muitas vezes sozinha, para cuidar dos seus filhos, em condições precárias de vida, como é o caso das mães da maioria dessas crianças que colorem os cabelos do desenho na atividade de louro amarelado. Uma atividade sem sentido. O Dia da Mulher, de forma limitada, representa o único espaço na escola em que se trabalha a desigualdade de gênero. Além de limitado, é inadequado, pois com esse tipo de atividade se reforça o sexismo mais do que o combate. E tudo isso se deve à falsa compreensão de que temos que uma criança de 6 anos não é capaz de entender e se posicionar de forma autoral sobre esses temas devido à complexidade que os envolve. Parecem complexos para alguns adultos, que mergulhados em uma sociedade preconceituosa, em um dado momento precisam desconstruir conceitos arraigados, nutridos diariamente por cada ação, comportamentos e palavras que desconsideraram a capacidade de pensar criticamente e de reconstrução de concepções desses indivíduos.

Essas atividades representam uma negação do modo de ser e de estar no mundo dessas crianças. E faz parte de um processo educacional que desconsidera questões que as conduzam ao entendimento dos sujeitos históricos e sociais que são. Como se apenas o grafar da letra fosse importante. Um registrar letras e juntar sílabas que de forma descontextualizada desconsidera o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. E o que mais encabula é que, na forma de conteúdo, essas atividades não cumprem com seu objetivo educacional. As crianças se desenvolvem com dificuldades na leitura e na escrita autoral, e não têm a oportunidade de entenderem e discutirem temas relacionados aos Direitos Humanos, os quais lhes são negados diariamente.

Durante a pesquisa, em algumas turmas, as professoras falaram de forma genérica sobre valorizar as diferenças, respeitar o outro, sem sair do senso comum, sem um aprofundamento maior. A escola já tem um discurso pronto sobre todos serem iguais, que o preconceito é feio e que a discriminação é ruim. Frases prontas que se remetem aos Direitos Humanos e as categorias aqui abordadas de forma superficial para cumprir o calendário, sem compreender

que, sem uma alfabetização autoral, essas crianças não conseguem agir no mundo. Não dão sentidos reais e nem relacionam o que é aprendido na escola com a própria vida.

Imagem 24 – Atividade realizada pelo aluno da Turma 3, Escola “C”



Fonte: Livro didático do 2º ano, acervo da pesquisa

A atividade da página 25 do livro didático¹⁷ trabalhada na sala de aula na Escola “C”, mas adotado por todas as escolas participante da pesquisa, demonstra o quanto questões relacionadas à igualdade de gênero são desconsideradas nas práticas pedagógicas no contexto da alfabetização. Na cena apresentada no livro didático, há um homem e um menino lavando louças e a proposta de atividade é a criação de uma frase elaborada e ditada pelo professor. Com a finalidade de que as crianças possam estabelecer relação entre a fala e a escrita.

Observe que não há qualquer autoria em um tipo de atividade com tantas possibilidades de discussão e de desenvolvimento de elaboração crítica. Primeiramente porque é uma situação em que as crianças poderiam elaborar uma frase autoral, já que estão no 2º ano do Ensino Fundamental e conseguem escrever frases, como foi possível observar a partir do diagnóstico realizado na turma.

Outra possibilidade de discussão está relacionada ao conteúdo da cena em que duas pessoas, um homem e um menino, estão realizando uma atividade doméstica historicamente

¹⁷ Livro didático do 2º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais, componente Língua Portuguesa, do Programa Nacional do Livro Didático, coleção: A conquista, autor Isabella Pessoa de Melo Carpaneda, editora FTD Educação, publicado em 2021.

atribuída à mulher. Não é questão de elogiar o comportamento representado pela cena, mas de problematizar a situação porque não se trabalha o tema apenas com a exposição da criança com o conteúdo da imagem e da escrita. Não podemos deixar de negar que se trata de um ponto positivo; que isso sejam cada vez mais comum nos livros didáticos. A utilização de textos e imagens que representam situações de luta contra o racismo, o classicismo e o sexismo são fundamentais. No entanto, se não se trata desses assuntos claramente na sala de aula, as crianças não aprendem e nem interagem de forma crítica sobre as questões.

A partir de uma situação como a apresentada no livro didático, a professora poderia problematizar instigando as crianças a pensarem sobre a cena e a relacionarem ao seu cotidiano. Pontuando questões relacionadas sobre as atividades domésticas que se desenvolvem em suas casas, pode-se também dar espaço para as crianças relatarem situações em que há divisão de tarefa em seus lares, enfatizando a importância dessa distribuição.

Algumas atividades selecionadas pelos professores são inadequadas na forma e no conteúdo dos textos, outras possibilitam uma abordagem mais significativa sobre os Direitos Humanos. No entanto, quando a atividade possibilita o trabalho mais autoral, mais envolvido com as tais temáticas tão importantes na escola, os professores a ignoram, passam rapidamente e superficialmente sobre o tema. E quando as atividades escolhidas mais atacam os Direitos Humanos do que os defendem, os professores poderiam tentar por meio da metodologia dar um novo significado para a tarefa, mas isso não acontece. Tudo que se diz respeito às possibilidades de autoria na escrita – oferecendo situações em que essa criança possa ser ativa na produção e elaboração própria a partir do conhecimento trabalhado – no que se refere às temáticas dos direitos humanos, é ignorado na sala de aula,

Maria Cabocla adentrou a casa num repente que me fez imaginar que era alguma maldade à espreita, algum homem a entrar pela porta para atacar a mulher que vivia sozinha. Ela estava com a roupa rasgada, chorando muito, o corpo tremia, carregava seu menino caçula também aos prantos. Não entendia muita coisa do que dizia, ouvia apenas algumas repetições: “Ele vai me matar”. Os olhos estavam arregalados, o cabelo liso grudado no rosto de suor e o muco viscoso deixava o nariz. Ela se sentou. Fechei a porta de casa para ver se seu pavor diminuía, para abafar o som dos choros que ecoavam porta afora. Servi a ela um copo de água, tomei o menino em meus braços, mas nada do que fazia parecia amenizar o sofrimento dos dois. Só depois de algum tempo, Maria Cabocla me disse que fugia do marido, que estava louco, ensandecido, e que as outras crianças haviam se embrenhado na mata. Senti um arrepio só de pensar que aquele homem adentrasse a casa para buscar Maria Cabocla, além de me dar umas pancadas por ter violado a regra de que não se deve meter em briga de marido e mulher (Vieira Jr, 2019, p. 195).

Mulheres violentadas e desvalorizadas tentando proteger outras mulheres, também violentadas e desvalorizadas, mães também de outras mulheres violentadas e desvalorizadas. O primeiro entendimento que a escola precisa chegar é que a educação é um meio de libertar essas mulheres e quebrar o círculo vicioso de violência, desvalorização e vulnerabilidade ao qual elas estão expostas. Educação que elas não alcançam sem estarem alfabetizadas. A educação é libertadora no sentido literal da palavra, uma vez que representa um meio de conseguirem um trabalho melhor remunerado para que elas tenham condições de se libertarem dos seus algozes, os quais geralmente as mantêm cativas pela dependência financeira.

Além disso, a educação representa a voz dessas mulheres que, conscientes das suas condições e dos seus direitos, podem tentar se libertar e ajudar outras a se libertarem. Então, frases bonitas em cartazes não representam luta contra o sexismo que organizou a sociedade em gêneros e escolheu uma parte para desvalorizar. A história, que parece ficção na obra literária de Itamar Vieira, “Torto Arado”, é uma realidade em inúmeros lares brasileiros vivenciada incontáveis vezes por essa pesquisadora quando criança, exatamente dessa maneira: Mulheres violentadas e vulnerabilizadas tentando socorrer outras mulheres, também violentadas e vulnerabilizadas, mães também de outras mulheres violentadas e vulnerabilizadas. Situação marcada pela insegurança e mantida pela pobreza, que foi quebrada pela educação bem mais tarde, quando, como um peixe sobe a Piracema, se vence acidentalmente e de forma improvável o processo excludente das práticas educacionais e se alcança uma profissão por meio da educação.

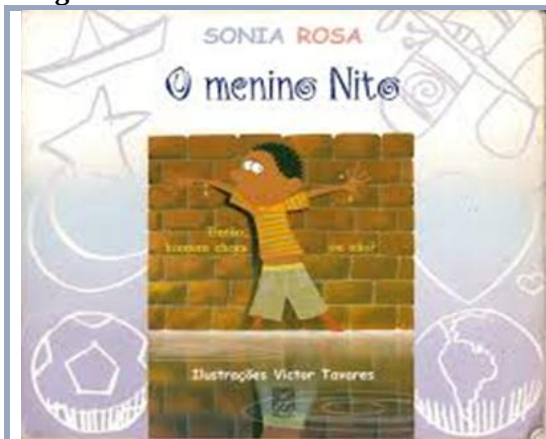
Durante a pesquisa, em uma atividade desenvolvida na sala de aula sobre leitura, a professora falou sobre a importância dos livros para formar bons leitores, e uma menina da turma do 1º ano disse: “e leitoras professora”. Sem entender, a professora pediu para repetir. E ela esclarecendo a sua inferência, disse: “leitores e leitoras, professora!! Porque aqui também tem meninas”. Se uma criança de 6 anos tem a capacidade de identificar o discurso de uma sociedade organizada conforme os gêneros, em que um é escolhido para ter menos valor que o outro, e ela se sente excluída na fala da professora, é porque as práticas pedagógicas ainda insistem em desconsiderar essas pautas em sala de aula.

Quando a pesquisadora estava na sala de aula observando todos os cartazes e atividades estereotipadas, uma frase latejava na mente: “Não quero flor, quero louça lavada.”. O dia a dia das mulheres é repleto de obrigações que as cansam e as desgastam. Tarefas que podem ser

divididas com outras pessoas da sua família e que representam mais carinho e cuidado do que uma flor ou uma linda frase proferida no Dia 08 de Março.

a) **Experimento pedagógico – não quero flor, quero louça lavada:** O experimento pedagógico objetivou tratar na sala de aula da temática igualdade de gênero, sendo introduzida em todas as turmas pela pesquisadora com a leitura do livro “O Menino Nito”.

Imagem 25– Livro lido e estudado durante o experimento pedagógico



O livro conta a história de um menino chamado Nito que chorava muito e, por isso, o pai, sem saber como agir e na tentativa de inibir os choros recorrentes do menino, começou a falar para ele não chorar porque “homem não chora”. A partir de então, o menino começou a “engolir” os choros, o que o levou a adoecer. O pai, muito amoroso e preocupado, quando identificou, com a ajuda de um médico, o motivo da doença, reavaliou a postura e juntos chegaram à conclusão que “Chorar é bom e às vezes deixa a gente mais homem”. [ROSA, Sonia. O menino Nito: então, homem chora ou não? Ilustrações Victor Tavares. 4. Ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.]

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, acervo da pesquisa

A escolha do livro se deu pela intenção de introduzir o tema sobre igualdade de gênero a partir da problematização do papel construído sobre o homem na sociedade. Lutar contra o sexismo a partir do processo educacional se faz entre outras formas, por meio da desconstrução de estereótipos cristalizados na sociedade e, portanto, na escola diariamente. Não só o feminino, mas também o masculino se sente desconfortável com os papéis a eles historicamente atribuídos. Sempre fortes, homens que não podem chorar, não podem levar desaforo para casa, precisam lavar a honra, não devem fazer serviços de casa, etc:

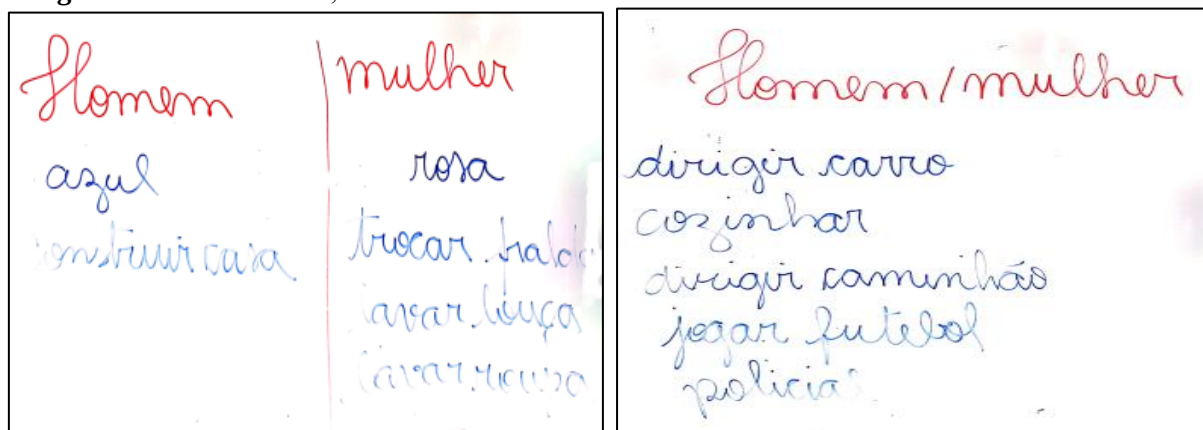
O modo como criamos nossos filhos homens é nocivo: nossa definição de masculinidade é *muito* estreita. Abafamos a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os numa jaula pequena e resistente. Ensinamos que eles não podem ter medo, não podem ser fracos ou se mostrar vulneráveis, precisam esconder quem realmente são (Adichie, 2014, p. 31).

Desse modo, ainda no processo de alfabetização, essas formas de pensar o masculino e o feminino precisam ser repensadas, para que estereótipos de homens malvados que mandam na mulher e que as punem quando elas não os obedecem, possam aos poucos ser desconstruídos na sociedade. Que a escola não seja um espaço para que o sexismo e a desigualdade de gênero seja reforçada!

Depois da leitura, discussão sobre o livro, debate sobre as questões abordadas, a pesquisadora começa a questionar quais são os papéis de homem e de mulher na sociedade. Então, escreve no quadro a palavra “homem” de um lado e a palavra “mulher”. Ainda na outra parte do quadro a pesquisadora escreve a palavra “homem/mulher”. Então começa a falar algumas tarefas, e perguntar às crianças se acham que são atribuições de homem ou mulher. Os principais questionamentos direcionados à turma foram:

- Quem lava-louça?
- Quem dirige caminhão?
- Quem joga o futebol?
- Quem cuida das crianças?
- Quem troca fraldas?
- Quem faz comida?
- Quem constrói a casa?
- Quem pode ser polícia?
- Quem veste o azul?
- Quem veste o rosa?
- Quem limpa a casa?

Imagens 26 e 27 - Turma 3, Escola “A”



Fonte: Acervo da pesquisa

As crianças inicialmente respondiam baseadas nas concepções construídas social e historicamente para o que entendiam como papéis de homens e mulheres. Quando se perguntava quem pode dirigir carro, respondiam “o homem”. No entanto, paravam um pouco, pensavam, e uma das crianças dizia, por exemplo, que dirigir carro é para mulher também porque a mãe

dele dirige. Então, em coro, os outros alunos da turma iam também respondendo que sim, que na verdade dirigir carro é coisa de homem e também de mulher.

Em continuidade, a pesquisadora foi perguntando quem deve lavar a louça em casa, quem pode dirigir caminhão, etc. E a primeira resposta sempre era aquela convencionada a determinado gênero, mas logo paravam para pensar e respondiam que cozinhar é para mulher, mas também para homem. Não somente os homens, mas também as mulheres podem jogar futebol. Tais questionamentos geraram bastante debate e reflexões na sala de aula, em que crianças de seis, sete e oito anos foram apresentadas a pontos de vistas e os relacionaram às histórias da própria vida.

Depois de desenvolver essa atividade em uma das turmas, uma criança do 2º ano abordou a pesquisadora no corredor da escola, e disse: “Sabe naquele dia que a senhora deu aula, quando cheguei em casa meu pai estava lavando louça”. Neste momento, uma atividade doméstica que poderia ser até comum na casa dele, a partir da discussão na sala de aula, foi ressignificada, de modo que a situação vivenciada foi relacionada ao assunto debatido na escola. A atitude do pai em casa, que até então passava despercebida, começou a ter outro sentido, já que a criança passou a enxergar com outros olhos uma situação cotidiana e avançar para a reflexão da divisão de tarefas domésticas dentro da própria casa.

Durante o debate, com foco na desigualdade de gênero presente na sociedade na escola, as crianças emitiram várias opiniões e falaram sobre a divisão ou não das tarefas domésticas nas próprias casas. Algumas crianças disseram que na casa delas tanto os pais quanto as mães desenvolvem atividades, tais como cozinhar, lavar louça e cuidar das crianças. Lavar roupa é sempre apontada como uma atividade direcionada à mãe e as irmãs. Outras crianças, disseram que os pais não fazem nada, inclusive uma levantou a mão e disse: “Tia, meu pai não lava uma colher”.

A mulher vista como responsável por todas as tarefas doméstica é sobrecarregada, e uma sociedade que busca a igualdade de gênero problematiza as atribuições que subjagam e desvalorizam a mulher como reforça Adichie (2017):

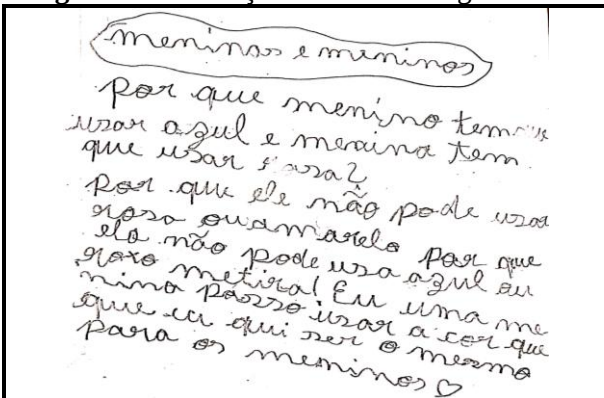
Nossa cultura enaltece a ideia das mulheres capazes de “dar conta de tudo”, mas não questiona a premissa desse enaltecimento. Não tenho o menor interesse no debate sobre as mulheres que “dão conta de tudo”, porque o pressuposto desse debate é que o trabalho de cuidar da casa e dos filhos é uma seara particularmente feminina, ideia que repudio vivamente. O trabalho de cuidar da casa e dos filhos não deveria ter gênero, e o que devemos perguntar não é se uma mulher consegue “dar conta de tudo”, e sim qual é a melhor maneira de apoiar o casal em suas duplas obrigações no emprego e no lar (Adichie, 2017, p.09)

Pode parecer algo pouco relevante, mas quando uma criança cresce como homem, entendendo que as atribuições domésticas não são apenas da mulher, e que toda a família deve se responsabilizar por essas atividades, uma forma diferente de ver e tratar a mulher na sociedade é reconstruída. É possível que a imagem da mulher e da menina como servidoras sejam superadas. Tratar de temáticas como essas não é fugir da alfabetização; pelo contrário, é alfabetizar de forma autoral, envolvente, significativa e respeitosa aos Direitos Humanos e à criança como sujeito da aprendizagem.

Durante o experimento pedagógico, além dessa atividade que foi desenvolvida em todas as turmas, a pesquisadora também selecionou outros livros cujas personagens principais eram meninas, e também enfatizou a importância de todas as crianças valorizarem as mulheres, respeitando-as e apoiando-as em todas as suas atividades, de modo a compreenderem a igualdade de gênero na escola e em seus lares.

As produções realizadas sobre o tema mostram como as crianças são capazes de entenderem e formularem ideias sobre a igualdade de gênero, entre outros temas, para além de textos cartilhescos e narrativos. Conseguem argumentar, criar, expressar a própria opinião. A produção de textos narrativos é comum na escola e neles as crianças também podem desenvolver a capacidade de argumentar, mas é importante que suas leituras e produções não se concentrem apenas em uma tipologia textual.

Imagem 28 – Produção textual sobre igualdade de gênero – criança do 3º ano

 meninas e meninos por que menino tem que usar azul e menina tem que usar rosa? por que ele não pode usar rosa ou amarelo? por que ela não pode usar azul ou roxo? Mentira! Eu, uma menina posso usar a cor que eu quiser. O mesmo para os meninos.	Meninas e meninos Por que o menino tem que usar azul e menina tem que usar rosa? Por que ele não pode usar rosa ou amarelo? Por que ela não pode usar azul o roxo? Mentira! Eu, uma menina posso usar a cor que eu quiser. O mesmo para os meninos.
--	--

Fonte: Acervo da pesquisa

É possível perceber na produção textual da criança uma dificuldade com o uso correto da pontuação. Trata-se de uma criança de oito anos que mostra a capacidade de pensar e elaborar mensagem própria sobre os papéis pré-definidos na sociedade conforme o gênero. Em poucas

linhas, a criança emitiu a própria opinião sobre as cores definidas para meninos e meninas na sociedade. Enquanto adultos, professores e estudiosos sobre o tema, podemos inferir que, para além da definição da cor azul para o menino e rosa para a menina, há muitos papéis atribuídos socialmente que desvalorizam e sobrecarregam as mulheres na sociedade. O sexismo e a desigualdade de gênero se disseminam por meio de coisas aparentemente simples, mas que representam todo um ideário patriarcal de ser que na escola precisa ser desconstruído.

Imagem 29– Produção textual sobre igualdade de gênero – criança do 3º ano

A igualdade é amar as pessoas de jeito que elas são. Mãe é só mulher e lava a louça e homem também lava e arruma a casa. Mulher também dirige carro. Homem cozinha. Mulher dá aula e quando ela chega em casa ela viu o homem tá cozinhando a comida para ela comer. O homem colocou a comida para ela e chora de emoção. Não é só mulher que faz tudo de casa e homem faz tudo.	A igualdade é amar as pessoas do jeito que elas é. Não é só mulher que lava a louça. Homem também lava a louça e arruma a casa. Mulher também dirige carro. Homem cozinha. Mulher dá aula e quando chega em casa viu o homem cozinhando a comida para ela comer. O homem colocou a comida para ela. Ela chora de emoção. Não é só a mulher que faz tudo em casa. Homem faz tudo.
---	---

Fonte: Acervo da pesquisa

Neste segundo texto selecionado para análise, pode-se perceber que o foco da criança é a divisão das tarefas domésticas. Como o principal gênero textual que elas entram em contato na escola são os contos literários que têm a narração como a principal tipologia textual, a criança inicia e desenvolve o texto argumentando, mas, no final, apresenta um pequeno trecho narrativo e, então, conclui a escrita com uma argumentação final. A produção textual da criança apresenta grande dificuldade de pontuação, de uso correto de conectivos e excesso de pronomes. Também tem dificuldade de construir a ideia por meio de parágrafos e desenvolve o texto como se fosse um compilado de frases. No entanto, é importante destacar que a ideia principal do texto e os argumentos demonstram como a criança tem capacidade de pensar e elaborar a própria mensagem, dependendo de como são estimuladas.

Textos como esses desenvolvidos pelas crianças durante o experimento pedagógico no âmbito da pesquisa foram possíveis por meio da exposição do tema abordado pela pesquisadora, o que indica a necessidade de desenvolver atividades de produção na escola com a interferência da professora. No decorrer do ano escolar, a professora precisa corrigir textos como esses com

as crianças, corrigir e rescrever sempre tentando aprimorar as ideias, melhorar os argumentos e desenvolver a habilidade escrita conforme as normas ortográficas exigidas para as produções textuais. Não é defesa desta pesquisa que as crianças se desenvolvam escrevendo de forma incorreta em nome da valorização das ideias. A escrita incorreta marca uma alfabetização incompleta e inadequada que deve ser corrigida, para que a criança possa se desenvolver e concluir a Educação Básica com qualidade.

3.5 Desigualdade racial nas práticas alfabetizadoras

Durante a pesquisa, ainda no período de observação, a professora regente pediu a pesquisadora para ficar com as crianças enquanto ela iria resolver algumas coisas na secretaria da escola. Então, a pesquisadora começou a cantar com a turma, e de repente veio uma reflexão sobre a letra de uma das músicas: *“1, 2, 3 indiozinhos / 4, 5, 6 indiozinhos / 7, 8, 9 indiozinhos / 10 no pequeno bote / Iam navegando rio abaixo / Quando o jacaré se aproximou / E o bote quase virou/ Mas não virou”* (Cantiga, Indiozinhos). Por anos, a pesquisadora cantou com as crianças, e com os próprios filhos, a cantiga sem jamais refletir sobre o estereótipo e a redução dos povos indígenas que se veiculam diariamente na escola de maneira quase imperceptível. Essa percepção surgiu como uma epifania que só foi possível porque a pesquisadora se afastou da sala de aula como professora e se inseriu como pesquisadora.

Imagens 30 e 31 - Atividade da Turma 3 da Escola “A” e da Turma 2 da Escola “B”

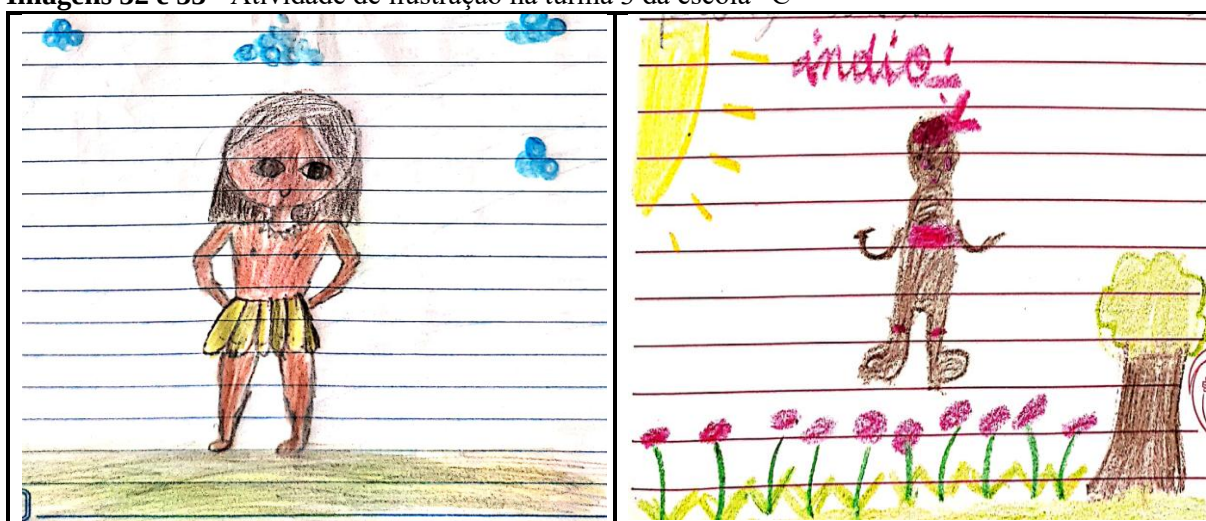


Fonte: Acervo da pesquisa

Os povos indígenas, com toda a sua diversidade cultural, são reduzidos na figura do “índio”, como ser único, sem cultura, reduzido na escola a um dia específico e a uma cantiga caricata. Em todas as escolas pesquisadas, foi possível observar que quando as crianças não desenham um índio pelado, elas pintam um índio pelado. Exatamente nessa perspectiva, os povos indígenas na escola ainda são resumidos ao “índio”, e entram na sala somente no dia 19 de Abril; sempre de forma caricata.

Um índio, que representa todos os povos indígenas, pelado no meio do mato. O negro escravizado. Essas são histórias únicas sobre esses povos, contadas na escola por décadas. E por mais que pensemos que se trata de uma realidade já superada, nos deparamos ainda com esse tipo de atividade na sala de aula. Nas escolas “A” e “B”, as crianças coloriam atividades sobre o “índio” e, na Escolas “C”, elas desenharam. A professora passou um texto informativo sobre a data trabalhada e pediu que as crianças desenhassem.

Imagens 32 e 33 - Atividade de ilustração na turma 3 da escola “C”



Fonte: acervo da pesquisa

As produções dos alunos demonstram que a imagem que elas construíram sobre os povos indígenas dialoga com as imagens trabalhadas na escola, que reduzem vários povos em uma figura, desconsiderando toda a história desses povos. Enquanto por um lado temos a construção de estereótipos dos povos originários e dos povos da diáspora africana, hoje afrobrasileiros, por outro lado também temos os estenótipos elaborados sobre o povo branco, lindo e conquistador, desbravador que traz a civilização para o nosso país. Uma educação que se constrói ainda com base em uma perigosa história única que rouba a identidade desses povos, descaracteriza sua cultura e os coloca em lugar de menor valor.

Durante a pesquisa, foi possível perceber nos discursos que há uma inclinação para o trabalho em sala de aula sobre os povos indígenas e o povo negro na perspectiva de entender e valorizar a cultura. No entanto, quando as professoras vão trabalhar, os materiais escolhidos fogem dessa proposta.

Imagens 34 e 35 - Atividades trabalhadas no 3º ano

POVO BRASILEIRO

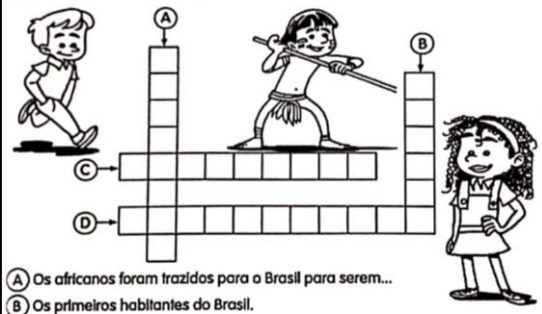
O povo brasileiro é formado, principalmente, por três etnias:

- índios: os primeiros habitantes do Brasil;
- brancos: os europeus, principalmente os portugueses;
- negros: africanos trazidos para trabalhar como escravos.

Da mistura dessas três etnias descende a maioria da população brasileira.

Apesar de ser um povo basicamente formado pela mistura de índios, portugueses e africanos, também estão presentes na formação do povo brasileiro os italianos, os espanhóis, os alemães, os árabes, os japoneses, dentre outros.

☐ Complete a cruzadinha, buscando as respostas no texto:



(A) Os africanos foram trazidos para o Brasil para serem...
 (B) Os primeiros habitantes do Brasil.
 (C) Vieram do Japão e colaboraram para a formação do povo brasileiro.
 (D) Os primeiros representantes da população branca no Brasil.

A PRESENÇA AFRICANA EM SALVADOR

Os africanos não entraram no Brasil por vontade própria. Foram trazidos pelos portugueses para trabalhar como escravizados.

O Brasil foi o país da América que mais recebeu africanos. A maior parte dos africanos no Brasil eram **bantos** e falavam línguas como o quimbundo, o quicongo e o umbundo. Isso ajuda a explicar por que essas línguas foram as que mais influenciaram o português falado no Brasil.

Veja, a seguir, palavras de origem banto no português que falamos:



Berimbau – arco musical, instrumento indispensável na capoeira.



Canjica – papa de milho verde ralado com leite de coco, açúcar, cravo e canela.



Quiabo – fruto do quiabeiro, muito usado na cozinha afro-brasileira e baiana.



Caçula – o mais novo dos filhos.

Yeda Pessoa de Castro, *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005. p. 174 e 198.

Fonte: Acervo da pesquisa

A atividade proposta, apresentada na imagem 01, mostra uma concepção rasa e estereotipada da formação do povo brasileiro, reduzindo os povos indígenas e africanos a um tipo único tanto nos textos quanto nas imagens. A imagem da menina representando o povo negro não dialoga com o texto reducionista. No caso dos povos indígenas, a imagem estereotipada do menino com uma flecha se repete como as demais atividades encontradas na internet.

No livro didático, a leitura do texto “A presença africana em Salvador” (p. 26)¹⁸, parte do mesmo ponto da atividade impressa: informar que os povos africanos não vieram para o Brasil por conta própria, mas forçados para trabalharem de forma escravizada. Trata-se de uma abordagem sobre a questão importante, reforçada por Sueli Carneiro (2011) quando enfatiza a necessidade de abominar “um processo histórico que transformou seres humanos em mercadorias e instrumentos de trabalho. E, depois de explorá-los por séculos, destinou-os à

¹⁸ Livro didático do 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais, componente História, do Programa Nacional do Livro Didático, coleção: A conquista, autor Alfredo Boulos Júnior, da editora **FTD Educação**, publicado em 2023. Livro adotado por toda as escolas da rede municipal em Campos Belos.

marginalização social” (Carneiro, 2011, p.95). Além disso, a atividade do livro didático apresenta mais especificidades sobre a história do povo africano na constituição das cidades e busca fugir de uma teoria geral e superficial de um país formado por três povos, como é o caso da atividade apresentada na imagem 01 que reduz o povo negro à escravidão.

Os livros didáticos, que outrora eram apontados como materiais ruins que não contemplavam a diversidade cultural afro-brasileira, principalmente no que se refere à cultura indígena e brasileira, representam, no contexto da pesquisa realizada, um avanço nessa abordagem. Muitas vezes, representam a única forma de trabalho em que o professor, seguindo o programa didático do livro, trata desse tema, mesmo de forma superficial e sem o planejamento adequado.

Cultuar homens brancos exploradores parece fazer parte da nossa cultura¹⁹ como lembra Lélia Gonzalez (2020). “No dia 20 de novembro de 1695, Zumbi foi assassinado, juntamente com vinte companheiros, pelo bandeirante Domingos Jorge Velho, que é apresentado como “herói” pela “história”, mas na verdade foi um assassino de índios e negros” (Gonzalez, 2020, p. 282). No estado de Goiás, admiramos bandeirantes exploradores, matadores e caçadores de povos indígenas e exterminadores do povo negro sem qualquer crítica. Há homenagens por meio de estatuas expostas nas ruas, por meio de nome de faculdade, de rede de televisão, avenidas importantes na capital, parque, etc. Anhanguera, que significa “Diabo Velho” na língua indígena Tupi, foi um apelido dado ao bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva que, segundo história estudada na escola por esta pesquisadora quando criança, havia ameaçado uma aldeia indígena de atear fogo nos rios caso eles não contassem onde encontrar o ouro que adornava as mulheres indígenas daquele território.

Somente por essa história, esse bandeirante não merecia ser homenageado e cultuado como pioneiro do desenvolvimento no território goiano. São atribuídas a ele homenagens por ter desbravado a região goiana. Nesse processo, prendeu e sequestrou povos indígenas e povos negros. Responsável por perseguir e assolar a vida do povo negro até a quarta geração da sua família, não tem suas práticas criminalizadas nem discutidas nas salas de aula da escola goiana. Seu filho, que levou o mesmo nome, o genro do seu filho e seu bisneto, capitão Bartolomeu Bueno do Prado²⁰, foram responsáveis por dizimarem o Quilombo Ambrósio, localizado em

¹⁹ <https://portal.al.go.leg.br/noticias/117441/serie-por-tras-do-nome-desvenda-a-origem-do-nome-da-avenida-anhanguera-principal-via-da-capital#:~:text=Anhanguera%20foi%20o%20apelido%20dado,%E2%80%9CPor%20tr%C3%A1s%20do%20nome%E2%80%9D>.

²⁰ <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/serra-da-barriga-1/quilombo>

Minas Gerais, com mais de 15 mil povos. Aniquilou também o Quilombo Campo Grande, localizado em Minas Gerais e em São Paulo, entre outros.

O filho do Anhanguera, conhecido como segundo Anhanguera, seguiu os passos do pai instituindo uma geração de exploradores de ouro que escravizavam e derramavam sangue por onde passavam. Seria o que chamaríamos hoje de quadrilha, mas são considerados pioneiros do desenvolvimento. Tudo realizado a mando, com a parceria e autorização da Coroa Portuguesa, que não se levantou do trono para ferir ninguém com as próprias mãos, mas fizeram atrocidades no Brasil por meio dos bandeirantes que usaram como ferramentas de suas ações de extermínios. Por trás da palavra “dizimado”, há mortes, estupro, tortura, que são menosprezadas porque foram violências feitas a outros, povos indígenas e povos negros, os quais, no papel do outro e desumanizados, têm seus algozes vangloriados, eles não são dignos de nossa repulsa e revolta nessa lógica. Por isso, ainda são homenageados sem que se mostre quem de fato foram.

Por esses e outros episódios de nossa história, escondidos ou contados pelo olhar do explorador, romantizados e não criticados, é que cultuamos caçadores de seres humanos. É por esse motivo que ainda temos crianças que preferem se identificar com o europeu explorador do que com o negro ou indígena. É por isso que nos deparamos com crianças que não conhecem a verdadeira história que envolve as explorações do povo negro e dos povos originários, e que, ao ser chamada de negra, se sente ofendida e chora na sala de aula. O povo negro desenhado na escola ainda é aquele digno de pena.

O que me impressionou foi: ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente e bem-intencionada. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais.

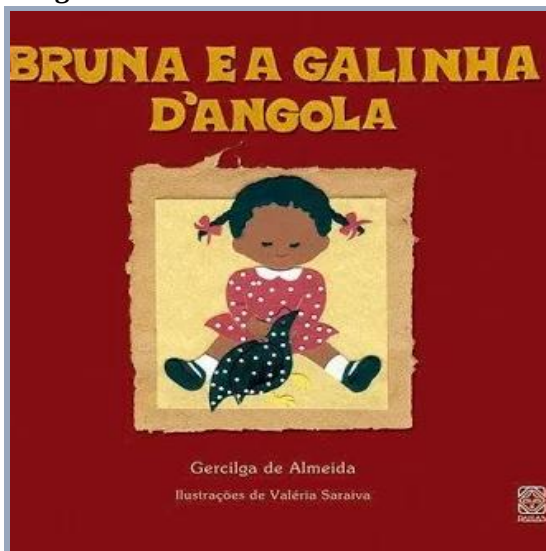
[...]

Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo o que eu soubesse sobre a África viesse das imagens populares, também ia achar que se tratava de um lugar com paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de aids, incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso (Adichie, 2019, p.08).

Parece tão óbvio argumentar repetidamente que temos que superar isso, mas infelizmente ainda é necessário que seja desconstruída essa história única que pintam sobre o povo negro como escravizados vindos de um continente que sofre com a pobreza e com doenças. Estereótipos que limitam os pensamentos e produzem preconceitos, racismos, classicismo, sexismo. E escola não deveria ser lugar disso, pelo contrário, desde o início do processo de alfabetização, ela deve ser um espaço para a desconstrução de estereótipos. Nilma Gomes (2002) mostra como ainda reforçamos estereótipos nas instituições escolares, pois “existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola” (Gomes, 2002, p. 44).

Experimento pedagógico – somos todos pardos: Em todas as turmas participantes da pesquisa em que a professora pesquisadora desenvolveu o experimento pedagógico sobre desigualdade racial ocorreu a leitura deste livro, que celebra a cultura africana e as tradições que perpassam as experiências das pessoas mais velhas, as quais devem ter espaço para socializarem suas histórias como meio de fortalecimento dos laços familiares com os antepassados.

Imagem 36 – Livro lido e estudado durante o experimento pedagógico



O livro conta a história de Bruna, uma menina que se sentia muito só até sua avó, que veio da África, contar para ela, entre outras histórias, a lenda da galinha d'Angola Conquém. Bruna pede ao tio, que é oleiro, para ensiná-la a trabalhar com barro, e então modela uma galinha d'Angola. Além disso, sua avó lhe dá de presente uma Conquém e daí ela começa a brincar e a fazer muitas amigas. Bruna descobre com sua avó, a partir do contato com a galinha d'Angola, muito sobre as tradições e origens de sua avó no continente africano. A história conta a origem do mundo na perspectiva da cultura africana através da lenda de Òsún, da galinha d'Angola e dos desenhos nos tapetes. [ALMEIDA, Gercilga de. Bruna e a galinha d'Angola. Ilustrações de Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: EDC, Pallas, 2011.]²¹

Fonte: Elaboração própria - acervo da pesquisa

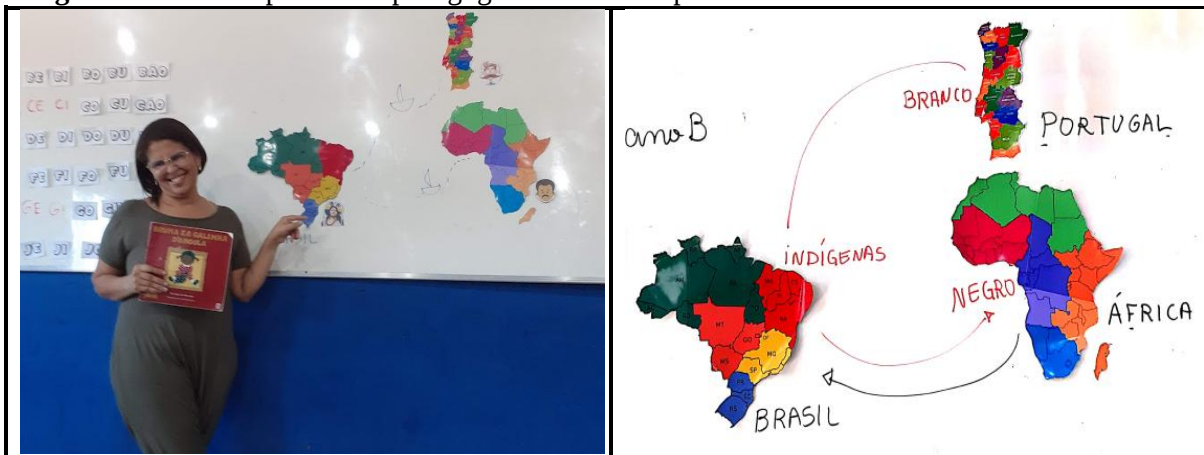
²¹ Vídeo-Livro – Bruna e a Galinha d'Angola. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-video-livro-bruna-e-galinha-dangola/?form=MG0AV3>

A leitura desse livro proporcionou um contato com a história africana desde o texto até as imagens contidas nele. Uma história com elementos ricos sobre a diversidade da cultura africana, de modo a entender e valorizar os aspectos estéticos que envolvem os traços, formas, desenhos e cores na confecção de tecido, tapetes e utensílios de barro.

A partir da leitura do livro literário infantil “Bruna e a galinha d'Angola”, um debate era iniciado na sala de aula, envolvendo as crianças em processo de alfabetização para entenderem os elementos abordados na história. A origem da vó de Bruna foi a primeira situação que direcionou a pesquisadora a desenvolver durante o experimento pedagógico uma explicação sobre a localização do município, estado e país em que as crianças estão situadas. As crianças não conseguiam ainda compreender a diferença entre país, estado e país, e quando foi perguntado sobre o nome do país, elas diziam Goiás, sem saber dizer, por exemplo, quem governa cada localidade. A pesquisadora foi questionando e construindo com as crianças o entendimento sobre presidente, governador e prefeito.

Então, foi fixado no quadro o mapa dos continentes europeu, africano e do Brasil para contar às crianças como pessoas como a avó da Bruna, repletas de histórias, foram sequestradas em suas terras e trazidas a força para trabalhar como escravas no Brasil. Então, foi necessário explicar todo esse movimento, tendo a avó da Bruna como personagem que representava uma pessoa vinda para o Brasil, e Bruna como uma criança com elementos culturais afrobrasileiros. Assim, foi possível desenvolver o entendimento de como se deram os deslocamentos forçados no continente africano e no Brasil. As crianças participaram perguntando e emitindo opiniões sobre a história do livro literário e a história contada pela pesquisadora.

Imagens 37 e 38 – Experimento pedagógico sobre a diáspora africana



Fonte: Acervo da pesquisa

Nessa história contada pela pesquisadora, o papel do europeu não foi ponto de partida, mas a história de uma mulher rica em histórias e cultura que fora retirada do seu país, trazendo para o Brasil uma forma de ver o mundo, um modo de se vestir, de falar e de se comportar que mostra a riqueza da cultura africana. Não é possível contar esta história sem dizer o quanto os europeus foram violentos fisicamente e culturalmente com o negro e com os povos indígenas. No entanto, o entendimento dessa pesquisa parte da ideia de que isso não é o principal ponto, por gerar apenas um sentimento de dó por esses povos, e a intenção é a valorização por meio do conhecimento sobre a diversidade cultural africana e afro-brasileira e a desconstrução do herói europeu desbravador e conquistador.

Bruna também nos proporcionou a oportunidade de entender como as garotas negras aqui no Brasil se desenvolvem como geração de brasileiras, que com influência da cultura africana, são concebidas como afro-brasileiras. As tranças da Bruna e sua arte foram tratadas como aspectos dessa cultura. Gomes (2002) desenvolveu uma pesquisa que mostra a relação entre a identidade negra e o cabelo:

[...] quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de tipos de tranças e o uso de adereços coloridos. Tal prática explicita a existência de um estilo negro de pentear-se e adornar-se, o qual é muito diferente das crianças brancas, mesmo que estas se apresentem enfeitadas. Essas situações ilustram a estreita relação entre o negro, o cabelo e a identidade negra. A identidade negra compreende um complexo sistema estético (Gomes, 2002, p. 44).

Por outro lado, ao mesmo tempo em que Gomes (2002) enfatiza a relação do cabelo com o estilo negro de pentear-se e adorna-se, salienta o racismo que se constrói na escola afetando a construção da identidade negra. Bruna é uma menina negra que entende e valoriza suas raízes, trança e não alisa os cabelos. A história literária não aborda esses aspectos, mas as ilustrações sim. Outros livros literários têm o cabelo negro como foco temático das histórias e ilustrações:

Na escola também se encontra a exigência de “arrumar o cabelo”, [...] o cuidado dessas mães não consegue evitar que, mesmo apresentando-se bem penteada e arrumada, a criança negra deixe de ser alvo das piadas e apelidos pejorativos no ambiente escolar. Alguns se referem ao cabelo como: “ninho de guacho”, “cabelo de bombрил”, “nega do cabelo duro”, “cabelo de picumã”! Apelidos que expressam que o tipo de cabelo do negro é visto como símbolo de inferioridade, sempre associado à artificialidade (esponja de bombрил) ou com elementos da natureza (ninho de passarinhos, teia de aranha enegrecida pela fuligem) (Gomes, 2002, p. 45).

O racismo sofrido pelas crianças negras, as meninas, no caso abordado por Gomes (2002), têm no cabelo o alvo, e o espaço escolar como principal ambiente onde essas violências se desenvolvem. Por isso, historicamente as meninas esticam, alisam os cabelos para se tornarem mais aceitas, menos rechaçadas. Na cidade de Campos Belos, as avós dessas crianças que hoje são alunas nas escolas pesquisadas, passavam soda e ferro de passar roupa esquentado em brasas de fogão de lenha, nos cabelos para esticá-los.

Desconstruções em suas identidades jamais superadas. Mais tarde, as novas gerações começaram a usar alisantes químicos, sempre em um processo de negação dos próprios cabelos. Hoje, percebemos meninas com os cabelos crespos não alisados e soltos. Um processo de libertação que se dá aos poucos por meio da educação, mas ainda em curtos passos, pois o preconceito racial ainda reina impondo limites para esses cabelos.

Durante o experimento pedagógico, muitas crianças começaram a participar do debate proposto contando histórias que vivenciaram de racismo e emitindo a opinião delas sobre o assunto. Quando a pesquisadora perguntou o que eles entendiam sobre o racismo, duas crianças disseram: “É o que fizeram com o Vini Júnior”. Foi significativo perceber como as crianças conseguem fazer essa relação, e entenderem Vini Júnior não apenas como referência na luta contra o racismo no mundo, mas também como símbolo de luta para aquelas crianças. Uma criança disse que o racismo é crime. Outra disse que ele e o pai foram discriminados no supermercado por serem negros.

Trazer o debate sobre o racismo para a sala de aula é importante para que as crianças possam pensar, debater e construir formas e enfrentamento. Além disso, o debate sobre o racismo na sala de aula deve envolver ações que visem aumentar a autoestima dessas crianças que se sentem abaladas e minorizadas pela violência da branquitude. Entender e valorizar a participação do povo negro na formação do Brasil deve ser um lado importante da história contra o racismo, mais evidenciada que os sofrimentos que não podem ser negados, mas não podem ser a única história contada na escola.

Por meio dessas atividades desenvolvidas até então, as disciplinas de História e Geografia foram contempladas, seguindo para o trabalho na disciplina de Matemática com o conteúdo: gráficos e tabelas. Muito comum nas turmas de alfabetização, esse conteúdo foi abordado nos experimentos pedagógicos, por meio de uma pesquisa na sala de aula, nos moldes de um censo. O foco ainda é igualdade racial e a atividade teve o objetivo de oportunizar às crianças organizarem gráficos e tabelas, mas principalmente refletirem como se compreendem em

relação à cor e raça. Nessas condições, foi entregue um pedaço de papel com as opções para as crianças marcarem.

Imagem 39 – Experimento pedagógico sobre pesquisa de cor e raça no quadro

A sua cor ou raça é:

() branca
() preta
() amarela
() parda
() indígena
() negra

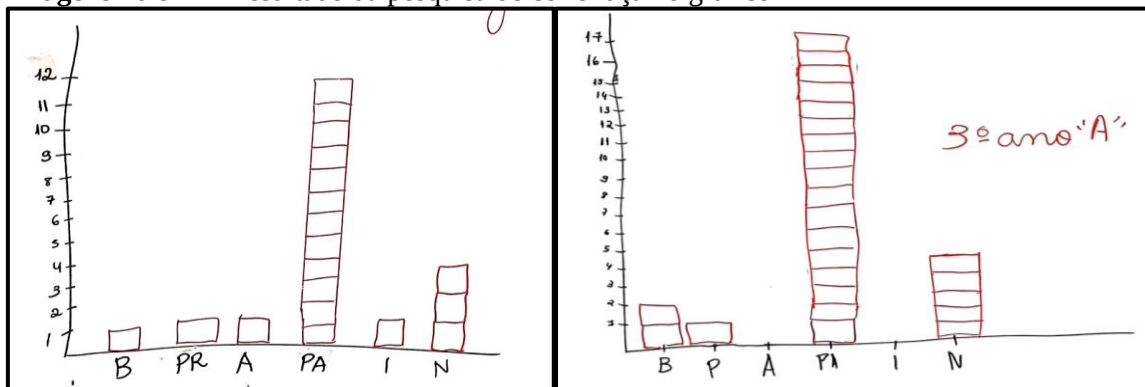
branca	1	1
preta	1	1
amarela	1	1
parda	□ □ □	12
indígena	1	1
negra	□	3

Fonte: Acervo da pesquisa

Como muitas crianças têm dificuldades de leitura, para que pudessem identificar corretamente no formulário a palavra que representava a cor e/ou a raça escolhida, o formulário foi reproduzido no quadro e lido pela pesquisadora que foi indicando a letra inicial de cada palavra. Explicando que a palavra “branco” se inicia com a letra “B”, até que as crianças que não conseguiam ler pudessem identificar as palavras corretamente.

Nessa atividade, a opção mais marcada foi a “parda” em todas as turmas em que a pesquisa foi aplicada, sendo registrada no quadro branco para formar uma tabela com as informações coletadas conforme cada resposta. Com os dados na tabela, as crianças foram orientadas a elaborarem gráficos que depois foram analisadas pelas crianças com a orientação da pesquisadora.

Imagens 40 e 41– Resultado da pesquisa de cor e raça no gráfico



Fonte: Acervo da pesquisa

Nas turmas representadas nos gráficos das imagens 40 e 02, uma tem 19 alunos, das quais 12 marcaram a opção “parda”. Já na turma de 25 alunos, foram 17 os que marcaram a mesma opção. As duas turmas juntas contabilizam 44 crianças, em que 29 se identificam como “pardas” e 10 como pretas.

Antes de aplicar a pesquisa, foi orientado às crianças que cada uma deveria pensar em como se vê e marcar a opção que melhor se identifica. Ainda foram alertadas que não poderia indicar a cor ou raça de nenhuma outra criança. Que se tratava de uma concepção particular. Em nenhum momento foi permitido que as crianças se identificassem. Depois de marcarem a opção, os formulários não identificados foram entregues à pesquisadora, que misturaram os papéis, depois os lendo em voz alta e marcando no quadro, de modo a não relacionar as respostas a qualquer indivíduo respondente. No entanto, uma das crianças disse em voz alta que era moreno, e uma colega, corrigindo-o, disse que ele era negro como ela. Esse menino começou a chorar muito, dizendo que não era negro como se alguém lhe tivesse xingado.

A reação dessa criança, de revolta, refutando a ideia de ser negro, explica o resultado da pesquisa em que uma sala de aula, em que, visivelmente, a maioria das crianças são negras com poucos pardos de pele mais escura, nenhum branco ou pardo de pele clara. Um menino falou que era negro como o pai dele. Foi possível perceber que a criança que se identifica como negra tem como referência o próprio pai, que também se identifica como negro. Algumas crianças disseram se identificar como “morena”, mas não havia essa opção; então, optaram por se identificarem como “pardas”, porque ser negra parece doer.

Com a finalidade de desconstruir a imagem estereotipada dos povos indígenas que foram percebidos nesta pesquisa, a professora pesquisadora selecionou imagens de pessoas indígenas diferentes para montar um mural e analisar com as turmas.

Imagem 42 – Mural de pessoas indígenas



Fonte: Elaboração própria por meio de ferramenta de busca na internet

Primeira imagem apresentada às crianças foi da ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, depois a médica Myrian Krexu. Com a imagem fixada no quadro, perguntou às crianças o que elas achavam sobre essas pessoas. Como a médica estava com jaleco branco, as crianças rapidamente as identificaram como profissional da saúde, e disseram que se tratava de uma médica.

Conforme as imagens iam sendo fixadas no quadro, as crianças começaram a identificar que se tratava de pessoas indígenas, que ao apresentar para a turma, a pesquisadora ia falando sobre a história, luta e profissão de cada uma. Por meio dessa atividade, as crianças perceberam que os povos indígenas possuem etnias, línguas e culturas diferentes. E que podem tanto morar em reservas florestais quanto na capital dos estados e do país.

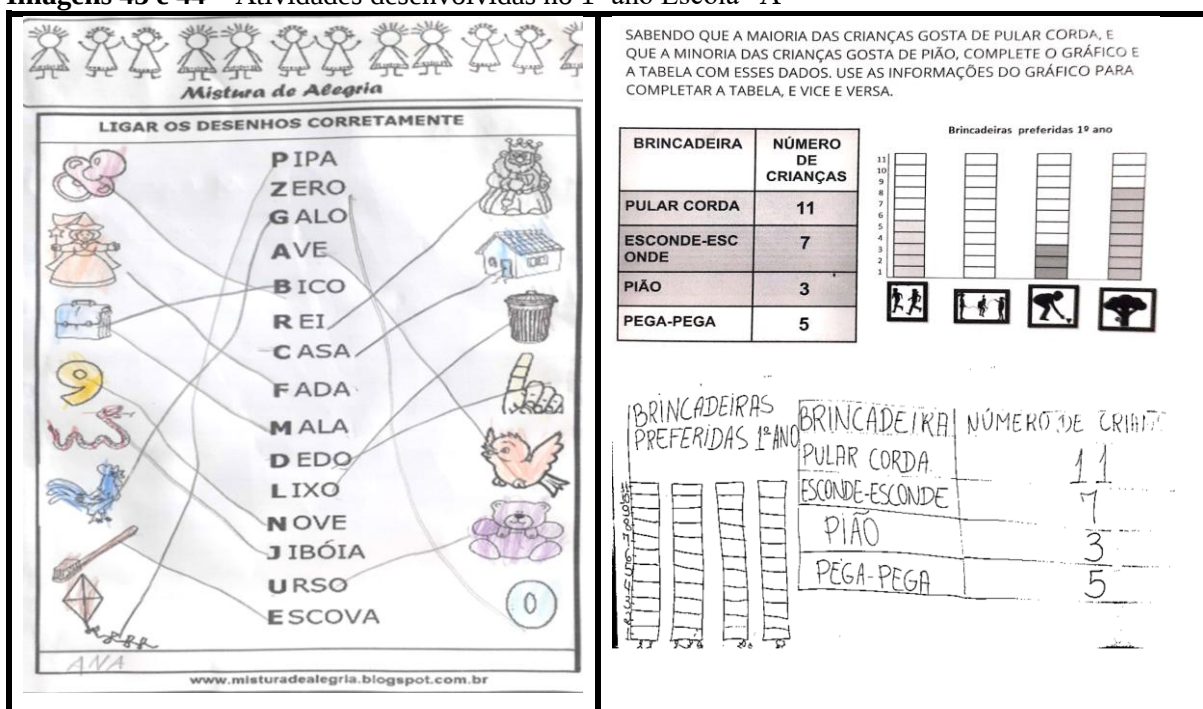
4. PRÁTICAS E AS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS APROXIMAÇÕES COM ALFABETIZAÇÃO AUTORAL E COM A ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA

4.1 Atividades selecionadas: o cotidiano nas turmas de alfabetização

Entre as três escolas pesquisadas, foi possível observar uma grande diferença no planejamento dos professores e na seleção das atividades. Em uma das escolas, os professores não demonstravam um planejamento direcionado e as atividades pareciam ser escolhidas de forma aleatória conforme a necessidade de preenchimento de tempo. O frágil planejamento também estava direcionado ao tipo de atividade escolhida, pois, na escola em que havia planejamento mais elaborado, as atividades também eram mais elaboradas, intercalando entre elaborações próprias e provenientes da internet. Já nas escolas em que o planejamento era menos evidente, as atividades eram exclusivamente selecionadas da internet.

1º ano - As atividades selecionadas pelas professoras são provenientes de três fontes: livro didático, quadro, impressas da internet e atividades de produção a partir de leitura literárias. No caso das turmas do 1º ano, nas três escolas pesquisadas, as professoras não usam livros didáticos, apenas atividades xerocopiadas ou impressas e atividade de quadro.

Imagens 43 e 44 – Atividades desenvolvidas no 1º ano Escola “A”



Fonte: Arquivo da pesquisa

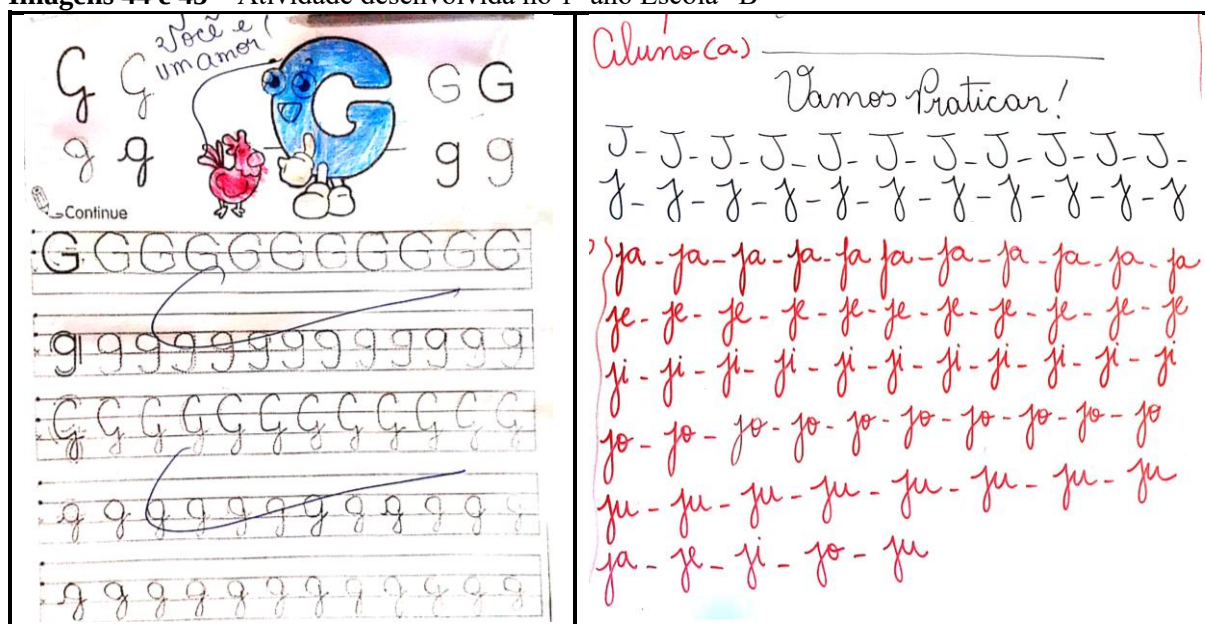
Essa atividade tem o objetivo de trabalhar o alfabeto, não pela escrita, mas pela identificação da letra relacionada ao som que produz nas palavras e a grafia das letras do alfabeto. Como essas crianças estão no 1º ano, não conseguem ler a palavra “JIBOIA”, por exemplo, mas com a orientação do professor, falando o nome em sala, as crianças são orientadas a ligar o nome à figura. Como não estão alfabetizadas, identificam a figura da jiboia como “cobra”, logo não conseguem entender porque a palavra não se inicia com a letra C.

Essa atividade representa as demais selecionadas nessa turma: são todas impressas da internet, exatamente como estão lá, sem qualquer alteração. Sem edição, as atividades eram escuras e algumas embaçadas. Os direcionamentos para a realização das atividades nessa turma sempre iniciavam com a leitura dos cartazes em sala com o professor cantando o alfabeto e a ordem dos números com os alunos.

A professora nessa turma, ao ser questionada sobre o seguimento de uma ordenação das letras para trabalhar com as crianças, disse que isso não era relevante. Acredita que as crianças devem ser alfabetizadas com a letra cursiva. No entanto, suas atividades selecionadas da internet são todas com as letras caixa alta. Uma professora inexperiente em turmas de alfabetização, pois está na docência muitos anos, mas estava trabalhando na turma de alfabetização pela primeira vez. Nessa turma, foi possível perceber uma fragilidade muito grande no planejamento. As atividades estavam ali, mas já era mês de março e as crianças ainda não tinham entrado em contato com as formações silábicas; não havia uma intencionalidade clara de como a alfabetização estava sendo desenvolvida na turma.

As atividades de matemática desenvolvidas nessa turma, verificadas durante a pesquisa, estavam relacionados à leitura oral dos números e atividades sobre gráfico e tabela. Além de Artes, que foi trabalhada com a pintura de uma atividade sobre o Dia da Mulher já analisada nesta pesquisa no item 3.4, não foi possível observar no período atividades relacionadas a outros componentes curriculares.

Imagens 44 e 45 – Atividade desenvolvida no 1º ano Escola “B”



Fonte: Arquivo da pesquisa

Nessa turma, foi possível observar que a professora tem um planejamento que segue as letras do alfabeto. Apesar de ser centrada na cópia e treinamento das letras e sílabas, as atividades seguem uma lógica prevista de trabalhar as formações silábicas conforme a ordem no alfabeto. A Imagem 44 mostra uma atividade em que a professora trabalhou a letra “G” por meio de uma atividade xerocopiada, e dias à frente trabalhou a letra “J” no quadro. De acordo com o alfabeto, depois do estudo da família silábica da letra “G”, introduz-se a letra “J”, porque as letras “H” e “I” não tem a estrutura silábica trabalhada nesse momento. Formações de palavras com “H” no início da palavra e nas formações das sílabas como “CHA”, “NHA” e “LHA” são introduzidas em outro momento em que as sílabas complexas são trabalhadas.

Durante a pesquisa, foi possível perceber que a professora revisava os encontros vocálicos expostos em um cartaz fixado na sala. A ação, nessa atividade, consiste na leitura do cartaz pela turma em voz audível. Além disso, ela escreve no quadro palavras com as sílabas trabalhadas e pede a turma para ler. Sempre na letra cursiva. Uma grande dificuldade observada nesta atividade é que as crianças que possuem melhor desenvolvimento de leitura e escrita leem em voz alta, enquanto as crianças que não conseguem ler apenas repetem a leitura ouvida, dando a impressão de que toda a turma consegue ler as palavras escritas no quadro para leitura e cópia no caderno.

Essa professora trabalhou com as crianças as atividades das páginas 44 e 45, disponibilizadas no livro didático do Programa AlfaMais Goiás - LEIA²². Havia no material um poema intitulado “Música Maluca”, em que a professora pediu algumas crianças mais desenvolvidas no processo de alfabetização para irem à frente ler para os colegas. Em seguida, a professora orienta as atividades propostas sobre o poema e passa para casa as próximas páginas. A professora não concorda com as atividades propostas pelo material, mas entende que deve trabalhar em sala porque é uma exigência cobrada pelas formadoras do Programa.

Os conteúdos referentes ao componente curricular Matemática no período observado por esta pesquisa foram trabalhados por meio da sequência numérica escrita no quadro de 01 a 30 para leitura e cópia no caderno. A rotina diária dessa professora baseia-se nas atividades xerocopiadas seguidas das atividades no quadro depois do intervalo. As crianças já sabem que, se não copiarem a atividade do quadro até a hora do intervalo, não vão para o recreio. Uma das crianças, acostumada a ficar sem recreio, mais uma vez não conseguiu concluir a atividade, mas a professora o liberou. Saiu alegremente segredando à pesquisadora: “a professora gosta de mim porque eu não terminei a tarefa e mesmo assim ela me deixou ir para o recreio”. A privação do recreio para as crianças que não fazem as atividades no tempo determinado é uma prática utilizada em todas as turmas observadas.

Imagem 47 e 48 – Atividade desenvolvida no 1º ano Escola “C”

Pinte no texto todas as letras “T t” que você encontrar:

O tatu
O tatu toca tuba na mata.
A cutia fica toda animada:
- O tatu toca tubo tão bonito!
O tucano fala:
- Não é tubo, bobal! É tuba, dona Paca!
- Ô, tucano! Eu não sou boba e não sou paca. Eu sou cutial!

Leia e copie as sílabas:

Ta Te Ti To Tu

ta te ti to tu

2. Junte as sílabas e forme palavras:

ta tu : <u>Tutu</u>	bo te co : <u>to</u>
te to : <u>to</u>	to ma te : <u>to</u>
la ta : <u>tu</u>	bo (tão) : <u>tu</u>

Elabore uma lista de palavras com:

Bb	Ll	Mm	Tt
balão	lata	Masco	tatu
ola	lucro	Mamão	tição
bramandava	maio	tomate	
balay	laranja	Mamela	tartarugo
Blúcia	lato	umôl	tira

Escreva os nomes dos desenhos:

balão	tatu	lata	tomate
leite	abacate	banana	laranja

Forme frases com os desenhos:

o tomate faz bem para a saúde.

o leite e o cacho de bananas.

Fonte: Arquivo da pesquisa

²² GOIÁS. Leitura, escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) – vivências. Secretaria de Educação de Educação. Goiânia: Seduc, Alfa Mais, Undime. 2023.

Nessa turma, as atividades selecionadas são bem planejadas, e foi possível observar que a professora mal consegue seguir toda a programação proposta por ela mesma. Desse modo, o experimento pedagógico desta pesquisa teve que considerar uma outra atividade realizada pela sua professora para que a turma não ficasse com conteúdos “atrasados”. Trata-se de um currículo e uma rotina rígida, em que as intervenções de estagiários e pesquisadores têm um determinado limite para que não interfiram muito no rol de atividades propostas e conteúdos trabalhados.

O planejamento dessa professora prevê o trabalho de uma família silábica por semana, além de um determinado número conforme a sequência numérica (no período desta pesquisa era o numeral 11). As atividades de Matemática no 1º ano são concentradas na relação entre quantidade e números, e as crianças aprendem a sequência numérica para depois avançarem para atividades com adição e subtração simples, sempre ilustradas por desenhos.

O trabalho com as famílias silábicas não segue a ordem das letras do alfabeto, de modo que a professora trabalha a formação silábica da letra “B”, depois “C” e segue para a letra “L”, depois “T”, e só mais adiante trabalha a letra “D”. Segundo a professora, esta organização se dá pela dificuldade apresentada na letra “D” que nesse início da alfabetização pode ser evitado, trazendo letras mais fáceis de grafar e de entender. Ao introduzir o trabalho com a letra “D”, essa professora desenvolve com as crianças as formações silábicas de palavras e a elaboração de frases enfatizando a letra em questão. Prática que não foi observada nas demais turmas do 1º ano, que não chegam a trabalhar frases. Elaboração de listas de palavras também é uma prática realizada a cada família silábica abordada.

A professora desenvolve na sala de aula atividades elaboradas juntamente com os demais professores do 1º ano da escola. As atividades impressas pela escola são entregues à professora que vai acrescentando algumas atividades orais e práticas diariamente. Todos os dias, um quantitativo de atividades são propostas e devem ser cumpridas, além de uma leitura e uma cópia textual para casa. A rotina pedagógica observada nessa turma é muito corrida e a professora não descansa nem na hora do intervalo, momento em que aproveita para colar as atividades de leitura para casa.

2º ano - apesar de pertencer à mesma rede municipal, inclusive utilizando o mesmo livro didático, as atividades desenvolvidas nas turmas do 2º ano nas três escolas pesquisadas se diferenciam muito em relação à abordagem dos conteúdos e a metodologia adotada pelos professores.

Imagem 49 – Atividade desenvolvida no 2º ano Escola “B”

Língua Portuguesa e Matemática Ditado 1 <u>moeda</u> 2 <u>azeite</u> Estrutura Ortográfica do z-z Caçitona z za-ze-zí-zo-zu-zão z za-ze-zí-zo-zu-zão	Leitura e interpretação de texto Zizi e sua boneca No batizado de Zizi, vovó Juliana levou uma boneca. No cabelo da boneca, vovó amarrava uma fita azulada. A boneca ficou gozada. Jesga, a babá, pegou a boneca e colocou na cama de Zizi. Ficou uma beleza! Zizi riu, sorriu e logo teve amizade pela boneca. O título é: <u>Zizi e sua boneca</u>	2) Personagens do texto: <u>Zizi, vovó Juliana e Jesga.</u> 3) O que a fita que a vovó amarrava no cabelo da boneca. <u>Capulada.</u> 4) Resolva os fatos: <table> <tr> <td>341</td> <td>243</td> <td>154</td> </tr> <tr> <td>+ 122</td> <td>+ 232</td> <td>+ 123</td> </tr> <tr> <td>463</td> <td>475</td> <td>277</td> </tr> </table>	341	243	154	+ 122	+ 232	+ 123	463	475	277
341	243	154									
+ 122	+ 232	+ 123									
463	475	277									

Fonte: Acervo da pesquisa

Nessa turma, as atividades observadas sempre foram passadas no quadro no primeiro momento da aula, com o estudo da estrutura de uma determinada família silábica e uma atividade de matemática representada por algumas operações para as crianças resolverem. Depois a professora trabalhava atividades do livro didático e tomava leitura das crianças individualmente, enquanto elas estavam realizando as atividades no caderno. Pode-se observar de vermelho na atividade, que a professora dava um tempo para as crianças resolverem e depois corrigirem colocando a resposta. Muitas crianças esperavam a professora escrever a resposta para, então, copiarem igual. Os componentes curriculares, conforme à orientação do currículo adotado, foram considerados nessa turma, sendo que Matemática e Língua Portuguesa eram trabalhados no quadro e os demais componentes no livro didático.

Imagens 50 e 51 – Atividade desenvolvida no 2º ano Escola “A”

 <table> <tr> <td>63</td> <td>42</td> <td>15</td> <td>71</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>+ 24</td> <td>+ 50</td> <td>+ 63</td> <td>+ 6</td> <td>+ 32</td> </tr> <tr> <td>87</td> <td>92</td> <td>78</td> <td>77</td> <td>77</td> </tr> </table> <table> <tr> <td>86</td> <td>16</td> <td>45</td> <td>50</td> <td>61</td> </tr> <tr> <td>+ 12</td> <td>+ 52</td> <td>+ 34</td> <td>+ 19</td> <td>+ 17</td> </tr> <tr> <td>98</td> <td>68</td> <td>79</td> <td>69</td> <td>78</td> </tr> </table> <table> <tr> <td>42</td> <td>54</td> <td>35</td> <td>27</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>+ 36</td> <td>+ 22</td> <td>+ 41</td> <td>+ 31</td> <td>+ 49</td> </tr> <tr> <td>78</td> <td>76</td> <td>76</td> <td>58</td> <td>79</td> </tr> </table> <table> <tr> <td>15</td> <td>23</td> <td>41</td> <td>20</td> <td>62</td> </tr> <tr> <td>+ 72</td> <td>+ 54</td> <td>+ 18</td> <td>+ 59</td> <td>+ 16</td> </tr> <tr> <td>87</td> <td>77</td> <td>59</td> <td>79</td> <td>78</td> </tr> </table> <table> <tr> <td>44</td> <td>51</td> <td>36</td> <td>25</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>+ 33</td> <td>+ 26</td> <td>+ 61</td> <td>+ 42</td> <td>+ 12</td> </tr> <tr> <td>77</td> <td>77</td> <td>97</td> <td>67</td> <td>84</td> </tr> </table>	63	42	15	71	45	+ 24	+ 50	+ 63	+ 6	+ 32	87	92	78	77	77	86	16	45	50	61	+ 12	+ 52	+ 34	+ 19	+ 17	98	68	79	69	78	42	54	35	27	30	+ 36	+ 22	+ 41	+ 31	+ 49	78	76	76	58	79	15	23	41	20	62	+ 72	+ 54	+ 18	+ 59	+ 16	87	77	59	79	78	44	51	36	25	72	+ 33	+ 26	+ 61	+ 42	+ 12	77	77	97	67	84	ATIVIDADES 1. Maria e Artur estão juntando dinheiro para comprar um jogo que custa 90 reais. Maria tem 55 reais e Artur tem 30 reais. a) Quantos reais Maria e Artur têm juntos? <table border="1"> <tr> <th>D</th> <th>U</th> </tr> <tr> <td>5</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>5</td> </tr> </table> 85 reais. b) Represente, no Quadro de ordens, o cálculo que pode ser feito para responder a essa pergunta. b) Esse valor é suficiente para comprar o jogo? Marque um X na resposta correta. ☐ Sim. ☒ Não. c) Explique aos colegas e ao professor como você pensou para responder à pergunta anterior e descreva a estratégia que você usou. Resposta pessoal. 2. Em uma área de preservação do meio ambiente, ontem, foram plantadas 27 mudas de árvore pau-brasil, que está em perigo de extinção. Hoje, foram plantadas mais 32 mudas dessa árvore. Extinção: desaparecimento definitivo de seres vivos que formam grupos de vegetais ou animais. Quantas mudas de árvore pau-brasil foram plantadas nessa reserva nesses dois dias? Para responder a essa pergunta, represente o cálculo no Quadro de ordens. <table border="1"> <tr> <th>D</th> <th>U</th> </tr> <tr> <td>2</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>9</td> </tr> </table> Nessa reserva, foram plantadas <u>59</u> mudas de árvore pau-brasil nesses dois dias. 	D	U	5	5	3	0	8	5	D	U	2	7	3	2	5	9
63	42	15	71	45																																																																																								
+ 24	+ 50	+ 63	+ 6	+ 32																																																																																								
87	92	78	77	77																																																																																								
86	16	45	50	61																																																																																								
+ 12	+ 52	+ 34	+ 19	+ 17																																																																																								
98	68	79	69	78																																																																																								
42	54	35	27	30																																																																																								
+ 36	+ 22	+ 41	+ 31	+ 49																																																																																								
78	76	76	58	79																																																																																								
15	23	41	20	62																																																																																								
+ 72	+ 54	+ 18	+ 59	+ 16																																																																																								
87	77	59	79	78																																																																																								
44	51	36	25	72																																																																																								
+ 33	+ 26	+ 61	+ 42	+ 12																																																																																								
77	77	97	67	84																																																																																								
D	U																																																																																											
5	5																																																																																											
3	0																																																																																											
8	5																																																																																											
D	U																																																																																											
2	7																																																																																											
3	2																																																																																											
5	9																																																																																											

Fonte: acervo da pesquisa

As atividades desenvolvidas nessa turma do 2º ano, durante esta pesquisa, foram concentradas na leitura, atividades de Matemática e preparação para avaliação externa de fluência em leitura. O conteúdo de Matemática foi trabalhado por meio de atividades impressas, atividade no Livro Didático²³ e no quadro, mas o conteúdo previsto para Língua Portuguesa nesses dias era o treinamento para avaliação por meio da leitura realizada pela criança de forma individual para a professora e a leitura realizada pelo próprio aluno em estudo enquanto a leitura das demais crianças eram realizadas. Nessa atividade, a professora contou com a colaboração da coordenação da escola. Como a preocupação nesse período era a preparação para a avaliação, as atividades de Matemática propostas eram realizadas pelas crianças enquanto a professora tomava a leitura. À medida em que iam concluindo, eram orientadas a fazer a leitura individual em suas carteiras, se preparando para a avaliação.

Imagem 52 – Atividade desenvolvida no 2º ano Escola “C”

6. Separe as sílabas das palavras.

Lata la ta Chiquinha chi qui nha
 Gulosa gu lo sa Comilona co mi lo na

7. Complete as palavras usando as letras M ou N.
 • Lembre-se da regra: Antes de **P** e **B**, usamos **M**.

u m bigo ci m nto u m bigo ci m nto
 ve m to li m po ve m to li m po
 ca m ção so m bra ca m ção so m bra

8. Junte as figuras iguais e forme palavras

do a di te ti to de a

9. Copie, nos devidos quadros, as palavras abaixo, observando se são escritas com **I** ou **O**.

dia tia bota tomate dedo teto dado dama
 leite toma dama mado cabide botão cada tatu

10. Junte as sílabas e forme palavras

GA LA BO TA
 FO VE NE NA
 BA CA JA LO
 TO CO MA DE

11. LEIA A LISTA DE PALAVRAS QUE O PROFESSOR VAI REGISTRAR E DIGA SE TODAS AS COMBINAÇÕES DE SÍLABAS DO QUADRO FORMAM PALAVRAS.

Fonte: Arquivo da pesquisa

A professora nessa turma também estava preocupada com a preparação das crianças para avaliação externa de leitura; no entanto, o conteúdo proposto para o período não foi

²³ Giovanni Júnior, José Ruy. A conquista: matemática: 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: FTD, 2021.

interrompido e a leitura era realizada pelas coordenações com a ajuda de outros profissionais da escola, como a bibliotecária e a professora que trabalha no laboratório de informática. As atividades nessa turma seguem um planejamento quinzenal e são selecionadas da internet, de livros de atividades disponíveis na escola, livro didático e passadas no quadro.

Nessa turma, a professora desenvolveu uma atividade proposta no livro didático de Língua Portuguesa²⁴, que consistia na elaboração de palavras trocando a primeira letra de outras palavras. A professora orientou a atividade, reproduzindo-a no quadro, de modo que as crianças iam formando palavras de diferentes significados. Além dessa atividade, ainda no livro, as crianças foram orientadas na elaboração de uma lista de palavras a partir de sílabas. Formaram, sob a orientação da professora, trinta e três palavras. O desenvolvimento dessa atividade instigou e exigiu a autoria da criança, não somente como foi apresentada no livro, mas também como foi orientada pela professora.

Faz parte das atividades aplicadas nessas turmas uma avaliação bimestral de Língua Portuguesa e Matemática, que é aplicada nos moldes de uma atividade impressa, mas realizada sem consulta aos colegas e a outros materiais. A turma é organizada em fileiras para a aplicação da avaliação, mas a professora direciona e orienta como as demais atividades. As avaliações são aplicadas em dias diferentes; depois que finalizam, as crianças realizam outras atividades. Os dias em que essas avaliações foram desenvolvidas pela professora, coincidiram com a aplicação da avaliação de fluência pelas coordenadoras e diretora, que iam chamando as crianças uma a uma em sala reservada.

Segundo a professora, o planejamento é realizado quinzenalmente em conjunto com as outras duas professoras que também atuam nas turmas do 2º ano nessa escola, que faz um cronograma em que tentam incluir o máximo que podem as atividades propostas nos livros didáticos. Vale destacar, como parte da rotina dessa escola, e, portanto, dessa turma, que as professoras levam às crianças em fila para o banheiro em um momento determinado antes e depois do recreio. Como as crianças têm horário de ir ao banheiro, e vão com a supervisão das professoras, elas evitam permitir que as crianças se dirijam ao banheiro fora desses horários.

3º ano - as atividades trabalhadas nessas turmas têm o livro didático como um importante orientador curricular. No entanto, os direcionamentos metodológicos, que poderiam

²⁴ Livro didático do 2º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais, componente Língua Portuguesa, do Programa Nacional do Livro Didático, coleção: A conquista, autor Isabella Pessoa de Melo Carpaneda, editora FTD Educação, publicado em 2021.

explorar mais as propostas de atividades, acabam sendo superficiais e focando na resolução das atividades pelas crianças, e na correção pela professora.

Imagens 53 e 54 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “A”

RETOMAR E AVANÇAR **PALAVRAS COM R OU RR**

1. Leia o poema em voz alta com os colegas, evidenciando o som representado pela letra **r** nas palavras.

R
 Ouvi histórias de um rei
 Chamado de Rui Roberto.
 Falava puxando o erre
 E só dizia o que era certo.
 Um rato roeu sua roupa
 Quando não estava perto.

José Santos. O arraiá das letras. São Paulo: Estrela Cultural, 2018. p. 22.



2. Releia algumas palavras do poema.

 histórias	 Rui	 era
 rei	 erre	 roeu

a) Pinte os quadrinhos de acordo com a legenda.

 **R** que representa som forte.

 **R** que representa som fraco.

b) Nas palavras **histórias** e **erre**, as letras que vêm imediatamente antes e depois de **r** e **rr** são:

☒ vogais. ☐ consoantes.

7. Leia o trecho de uma história contada em versos.

Pinduca faz um amigo
 Pinduca era um cãozinho muito, muito guloso.
 Só pensava em mamar: — Ah, que gostoso!

Um dia, achou que a vida podia ser mais animada.
 Saiu pé ante pé de perto da mãe e sumiu na estrada.

— Ai, que medo! — jamais passeara sozinho.
 Mas tantos cheiros novos chegavam ao seu focinho...

De repente, que susto levou o cãozinho.
 Quando viu uma raposa na curva do caminho.

— Au, au, au! — latiu ele. — Sou um feroz cão de caça!
 Saia da minha frente ou acabo com a sua raça!

Vendo o pequeno filhote, a raposa nem ficou abalada...
 Fez até um grande esforço para não cair na risada.
 [...]

A raposa revirou os olhos e se aproximou devagar:
 — Tenho uma ideia bem melhor: vamos brincar?

Claudio Fragata. Pinduca faz um amigo. São Paulo: Quinteto Editorial, 2017. Não paginado.

a) Sublinhe, de acordo com a legenda, as palavras que seriam alteradas no trecho caso:

 Pinduca fosse uma cadelinha.

 a raposa fosse um lobo.

b) Reescreva, em uma folha avulsa, o trecho da história como se Pinduca fosse uma cadelinha e a raposa fosse um lobo.



Fonte: Acervo da pesquisa

As atividades apresentadas nas imagens 52 e 53, são as páginas 71 e 73 do Livro didático de Língua Portuguesa²⁵. Nessa turma, a professora trabalha muito os livros didáticos de todos os componentes curriculares, orientando às atividades e corrigindo no quadro enquanto as crianças vão completando no livro. Muitas atividades com foco no estudo ortográfico e das classes gramaticais, bem como uso correto da pontuação, em uma turma com várias crianças com dificuldades em ler e escrever palavras com formação silábica simples.

A turma apresentou dois pontos que valem ser destacados nesta análise. Primeiro, as crianças ficam muito dispersas, mesmo quando a professora está em pé em frente à turma com o objetivo de explicar o conteúdo e realizar as intervenções necessárias para o desenvolvimento das atividades. Ela tenta chamar a atenção das crianças, que se distraem sem acompanhar devidamente a correção realizada no quadro. Outro aspecto evidenciado foi a falta de planejamento da professora, que parecia improvisar atividades, acrescentando leitura de livro

²⁵ Livro didático do 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais, componente Língua Portuguesa, do Programa Nacional do Livro Didático, coleção: A conquista, autora Isabella Pessoa de Melo Carpaneda da editora FTD Educação, publicado em 2023. Livro adotado por toda as escolas da rede municipal em Campos Belos.

literário sem relacionar com os conteúdos trabalhados. Ela seguia as atividades dos livros de forma aleatória e concluía as atividades cerca de 30 minutos antes do horário previsto para o término. As crianças não eram liberadas mais cedo, mas ficavam ociosas perdendo um tempo precioso de aprendizagem.

Imagem 55 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “A”



Fonte: Acervo da pesquisa

Essa professora também, diferente das demais, procurava sempre explorar o conteúdo e as temáticas trabalhadas em sala de aula de uma forma crítica. No entanto, a sua boa vontade em mostrar às crianças a diversidade étnico-racial se esbarrava na falta de insumos das crianças no que diz respeito ao processo de alfabetização, que era muito aquém para crianças matriculadas no 3º ano. A falta de atenção também era outro problema que causava pouco interesse e envolvimento com os temas abordados. Na sala de aula, foi possível observar um mural com atividades realizadas pelas crianças a partir da orientação da professora com a leitura do livro literário “Menina Bonita do Laço de Fita”, de **Ana Maria Machado**.

Atividade observada nessa turma tinha como tema o “meio ambiente” e foi desenvolvida por meio de leitura e interpretação textual. A professora explicou como afetamos o meio ambiente com as nossas atitudes e que todos precisam cuidar da sala e da escola. Ela propôs uma visita ao pátio da escola para as crianças observarem o ambiente. Nessa atividade, havia uma proposta de desenho em que uma criança perguntou se poderia colocar galhos e a professora respondeu que a árvore era dela, ou seja, poderia fazer como quisesse, dando autonomia para a criança elaborar o próprio desenho.

Imagens 56 e 57 – Atividade desenvolvida no 3º ano Escola “B”



O MEIO AMBIENTE ESTÁ DOENTE E PRECISA DE NÓS!
FAÇA UMA LISTA DO QUE PODEMOS FAZER PARA AJUDÁ-LO:

1	coloca o lixo no lixo
2	Não suja os pedras do chão e não suja o rio
3	limpa as matas
4	não gata lixo no rio
5	não gata lixo na praia

**JUNTOS PODEMOS
SALVAR O MUNDO!**

www.oespacoeducar.com



3 RESOLVENDO E ELABORANDO PROBLEMAS

Nos problemas a seguir, você poderá utilizar o que já sabe sobre adição e subtração. Vamos começar?

ATIVIDADES

1. Em um estacionamento, há 125 automóveis e 58 motos. Quanto veículos há nesse estacionamento?

$$\begin{array}{r} 125 \\ + 58 \\ \hline 183 \end{array}$$

Nesse estacionamento, há 183 veículos.

2. Para ir de casa até a papelaria, Márcia caminha 333 metros. Para ir da papelaria à escola, ela percorre mais 292 metros. Qual distância Márcia percorre de casa à escola, passando pela papelaria?

$$\begin{array}{r} 333 \\ + 292 \\ \hline 625 \end{array}$$

Márcia percorre 625 metros de casa à escola, passando pela papelaria.

• O que fica mais longe da casa de Márcia: a papelaria ou a escola?
escola

Fonte: Arquivo da pesquisa

Ainda sobre o meio ambiente, havia uma proposta de elaboração de frases relacionadas às ações para serem adotadas pelos indivíduos com vista a cuidar no meio ambiente. A pesquisadora percebeu que se tratava de uma oportunidade de as crianças pensarem em atitudes do próprio cotidiano para listarem e depois serem debatidas em sala, a fim de proporcionar uma reflexão sobre o tema entre as crianças. No entanto, essa atividade foi desenvolvida com a correção da professora, escrevendo no quadro, para as crianças copiarem, sugestões de ações sem debate algum.

A professora leva, para o trabalho com a turma, atividades diversas impressas e muitas outras do livro didático. No componente de Matemática, apresentado na imagem 56, o assunto abordado é a resolução e elaboração de situações problemas matemáticos²⁶. Nessa atividade, a professora pediu que as crianças levassem até a sua mesa o livro para que pudesse verificar se haviam completado os exercícios; quando percebia algum erro, solicitava a correção. Além dessa atividade de Matemática, durante o período desta pesquisa, foi observado o desenvolvimento de algumas atividades propostas no quadro para o estudo gramatical do gênero dos substantivos.

²⁶ Livro didático do 3º ano Ensino Fundamental – Anos Iniciais, componente Matemática, do Programa Nacional do Livro Didático, coleção: A conquista, autor José Ruy Giovanni Jr, editora FTD Educação, publicado em 2021.

Encontros Consonantais → É o encontro de duas ou mais consoantes na mesma palavra. pode ocorrer na mesma sílaba ou em sílabas diferentes.

Alguns encontros consonantais.

bj - <u>bj</u> - jo - to	fl - <u>fl</u> - au - ta
bl - <u>bl</u> - lia	fr - <u>fr</u> - co
br - <u>br</u> - a - ço	gr - <u>gr</u> - a - de
cl - <u>cl</u> - ma	ql - <u>ql</u> - bo
cr - <u>cr</u> - me	gn - <u>gn</u> - a - lig - no
dr - <u>dr</u> - a - ti - vo	gr - <u>gr</u> - a - de
pr - <u>pr</u> - a	pt - <u>pt</u> - a - to
ad - <u>ad</u> - vo - ga - do	

Atividades Matemática

1) Complete a sequência do quadro abaixo.

53			58	
	62			68
		71		75

2) Use o antecessor e o sucessor:

73	320
96	153
424	428
238	300
325	263
632	

Atividades

1) Escrava o nome dos desenhos e classifique os encontros vocálicos como no modelo:


peixe
dígrafo


campana
hiato


lua
hiato
redução
hiato


chapéu
dígrafo


planta
hiato

As atividades apresentadas na imagem 01 foram desenvolvidas pela professora do 3º ano com o objetivo de trabalhar o conteúdo “encontro consonantal” em Língua Portuguesa e “sequência numérica”, além de “antecessor e sucessor” em Matemática. Por meio dessa atividade, é possível perceber que a professora trabalha a gramática de forma isolada sem contextualizá-la no texto. As crianças ficam em silêncio e a professora não admite qualquer alteração da ordem estabelecida, de modo que a aula inteira é centrada na realização das atividades sem exposição oral pela professora, que explica rapidamente como fazer a atividade quando alguma dúvida é apresentada pelas crianças.

Além das atividades gramaticais, a professora também trabalha atividades no livro didático e pequenos textos que pesquisa na internet sobre temas diversos. Contudo, não há debate sobre as temáticas trabalhadas, apenas propostas de questões para a resolução e correção. Em uma dessas atividades, a professora passou um texto sobre o “Dia 19 de Abril”, e um texto sobre “Respeitar às diferenças” em outro dia, mas não houve exposição sobre o tema que era tratado como uma atividade de interpretação corriqueira.

Essa turma desenvolve muitas atividades, mal termina uma e já estão fazendo outra; não fica ociosa nem um minuto. Quando a professora passa a atividade no quadro, as crianças pedem para que ela escreva logo a resposta, mas ela adverte as crianças e espera que toda turma responda. A correção das atividades conta com a participação da turma, que vai ao quadro escrever a resposta da atividade.

Artes nas turmas de alfabetização - A organização do componente curricular de Artes é desenhada de acordo com o Documento Curricular para o Estado de Goiás (DCGO) (Goiás, 2019), que foi elaborado conforme às orientações da BNCC (Brasil, 2018), orientando os conteúdos curriculares desenvolvidos pelas escolas municipais e estaduais no estado de Goiás.

Imagens 59, 60 e 61 – Atividades de Artes desenvolvidas nas turmas pesquisadas



Fonte: Acervo da pesquisa

A unidade temática “Artes Visuais” do componente curricular “Artes” é a unidade mais desenvolvida em sala de aula. Colorir desenhos é a principal atividade de Artes nas turmas de alfabetização pesquisadas, seguida pelo desenho orientado e o desenho livre. Enquanto o primeiro é direcionado quando a professora pede para ilustrar um texto ou situação, o segundo é de livre escolha dos alunos. Nessas condições, a habilidade mais contemplada visa desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem

(GO-EF01AR02-B) Conhecer os elementos constitutivos das artes visuais, como o ponto, a linha, a forma, a cor, o espaço, os planos, a textura, explorando diferentes suportes, ferramentas, materiais e técnicas tradicionais e alternativas, como componentes fundamentais para a composição e expressão artística (Goiás, 2019, p. 152).

Ao priorizar os desenhos, as práticas educacionais no contexto desse componente curricular desconsideram as demais unidades temáticas além das “Artes Visuais”, como a dança, o teatro e a música. A falta de formação inicial, e continuada, é o principal motivo que faz com que esses professores ignorem essas unidades temáticas. Mas o fato dessas atividades também “desorganizarem” os corpos na escola desencoraja os professores, que evitam atividades que causem a agitação dos alunos. Outro fator está relacionado à prioridade que a disciplina de Língua Portuguesa e Matemática possuem nessas turmas. O teatro, a música e a dança entram nas práticas curriculares mais em apresentações demandadas por datas especiais, como Dia das Mães, Natal, Dia da Consciência Negra, e demais projetos desenvolvidos na escola.

Educação Física – Assim como Artes, o componente curricular Educação Física tem como unidade temática: Brincadeiras e Jogos; Ginástica; Dança; Esporte; e Práticas Corporais de Aventura. As “Brincadeiras e Jogos” são priorizadas em detrimento das demais. Abordagens, como o trabalho com “Lutas” e “Práticas Corporais de Aventura” também são desconsideradas por falta de formação. Um pedagogo não tem formação para o trabalho com dança e ginástica, por exemplo. Por isso, a opção de trazer essas unidades temáticas para a sala de aula requereria uma dedicação em busca de atividades que a formação continuada não considera e não dá apoio a esse professor. Um empenho que não tem espaço tendo em vista o objetivo principal de ensinar essas crianças a ler, escrever e resolver as quatro operações de Matemática.

Como mencionado, as aulas de Educação Física desenvolvidas nas escolas pesquisadas são marcadas pela divisão de gênero. No entanto, foi possível observar que uma outra professora, não participante das turmas pesquisadas, mas parte das escolas pesquisadas, desenvolvia as atividades de Educação Física de outra forma não percebida nas turmas pesquisadas. Tal percepção, levou a pesquisadora a observar e comparar as atividades. A professora do 5º ano levou as crianças para a quadra e lá organizou a turma em grupos, de modo que todas as crianças estavam misturadas sem divisão por gênero: todas estavam incluídas. Além disso, a professora direcionava as atividades, não deixando as crianças livres para jogarem o quanto e como quiserem. Uma diferença impressionante na forma como essa professora desenvolvia as atividades e como as demais participantes da pesquisa deixavam as coisas acontecerem durante a aula de Educação Física.

Então, foi necessário questionar sobre a formação dessa docente, entendendo que se tratava de uma professora formada no componente curricular específico, mas ela disse que era licenciada em Pedagogia. A pesquisadora indagou sobre a fonte de elaboração das suas atividades, e ela disse que pesquisa na internet atividades para desenvolver com as crianças. As aulas de Educação Física desenvolvidas nas turmas participantes da pesquisa foram todas executadas a partir de brincadeiras livres. Em uma das escolas, não havia Educação Física porque esse componente curricular é considerado uma atividade de recreação optativa. Em outra escola, as atividades eram desenvolvidas com a supervisão da professora, que estava ali para impedir acidentes e mediar conflitos, mas com a escolha das atividades e organização pelas próprias crianças. Nessa escola, as turmas vão para a aula de Educação Física separadas.

Diferente da outra escola que seleciona um dia para as atividades de Educação Física em que todas as turmas juntas, do 1º ao 3º ano, vão ao mesmo tempo para uma área verde

gramada no fundo da escola. Lá brincam de forma livre enquanto as professoras ficam em um canto vigiando as crianças. Desse modo, os conteúdos curriculares do componente de Educação Física são totalmente desconsiderados nas três escolas pesquisadas. Deixar as crianças livremente brincando, dividindo a turma em grupos, selecionando determinadas brincadeiras conforme a força e excluindo aqueles com menos disposição física é uma prática comum na sociedade que deve ser combatida na escola e não reproduzida e reforçada. Sem direcionamento e planejamento, as atividades que essas escolas entendem como Educação Física se materializam como um processo segregador e excludente.

Experimento pedagógico – considerações gerais – No decorrer dessa tese, há várias atividades apresentadas e discutidas, as quais foram desenvolvidas durante o experimento pedagógico. Assim, nesse item, a intenção é apenas apresentar uma visão geral dessas atividades que foram organizadas dentro deste trabalho de acordo com os conteúdos e a forma de abordagem, tendo em vista o objetivo pré-estabelecido da produção de determinado ponto.

As atividades elaboradas para o desenvolvimento no experimento pedagógico foram elaboradas levando em consideração o nível de alfabetização da turma e os pontos observados, que foram gerando reflexão para a pesquisadora. Além disso, era uma prioridade desenvolver atividades com foco na autoria das crianças, de modo que fossem também instrumentos de coleta de dados. Nem por um momento, as atividades podem ser consideradas modelo de excelência, mas foram elaboradas a fim de apresentar novos pontos de vista e outras formas de experimentar o movimento de determinados assuntos.

Uma determinada atividade elaborada para o experimento pedagógico em uma turma do 2º ano, em uma das escolas, não servia para outra e tinha que ser reformulada para atender a outra realidade de uma outra turma, de modo a surtir efeito. Enquanto em uma turma foi possível trabalhar a elaboração de frases, o máximo que se chegou em outra foi a elaboração coletiva, tendo a pesquisadora como escriba. Como o objetivo de produção escrita não era possível, a atividade visou instigar às crianças a pensarem de forma autoral, já que não tinham os insumos representados pelo conhecimento do Sistema da Escrita Alfabética para produzir as frases.

A atividade, representada na imagem 62 e 63, foi pensada para ser desenvolvida nas três turmas do 3º ano. No entanto, em uma das turmas, a atividade só foi possível de ser desenvolvida de forma oral porque as crianças não conseguiam ler e compreender o texto. A elaboração dessa atividade pela pesquisadora se deu pela presença de discursos na sala de aula,

observados durante a pesquisa, que evidenciaram a abordagem da temática baseada no senso comum.

Imagens 62 e 63 – Experimento pedagógico, turmas do 3º ano

Racismo e suas faces

Racismo reverso existe?

Seu branqueado azedo se põe no seu lugar! Será que você já presenciou uma cena dessas? Um negro ofendendo um branco? Pode ser que você tenha vivenciado uma situação como essa ou parecida. O fato é que a partir de casos como esses, as pessoas não negras se apropriaram de tal situação ofensiva à sua etnia para criar o suposto racismo reverso/inverso, ou melhor, o racismo de negro contra branco.

Primeiramente, para falarmos sobre racismo inverso, devemos descobrir se houve na história da escravidão algum navio "branqueiro", cheio de escravos brancos que foram retirados à força de seu país e enviados em condições desumanas para países que se apropriaram de suas vidas e os transformaram em escravos. Será que isso realmente aconteceu? É óbvio que não.

Apesar da suposta liberdade, a partir de 13 de Maio de 1888, os povos negros tiveram que iniciar uma constante luta para serem respeitados e reconhecidos como cidadãos, o que infelizmente nos dias de hoje, mesmo com algumas conquistas, ainda se faz necessária muita luta pela igualdade.

Racismo recreativo - Já ouviu falar?

Muitas pessoas racistas utilizam humor para ofender as pessoas negras. Elas defendem que o humor é benigno, que só é brincadeira, mas na realidade estão usando o humor para praticar racismo. Segundo Adilson Moreira, racismo recreativo é uma "Prática de racismo e disfarçada de "humor" e, por isso, pretensamente acolhedora e muito difundida na sociedade". Aprenda a identificar o racismo recreativo, entenda a realidade por trás dessas supostas brincadeiras e não seja conivente com essas práticas. Não ria, combata.

E por falar nisso, por que a Consciência é Negra e não humana?

Dia 20 de novembro é o Dia da Consciência Negra, mas muitas pessoas desinformadas estão querendo substituir o termo Consciência Negra por "consciência humana". A consciência é negra porque a perfeita consciência humana nunca existiu. A data é provocativa, didática e simbólica. A consciência é negra porque os negros, e não os brancos, foram escravizados por 300 anos neste país. Zumbi dos Palmares é tido como uma das maiores personalidades representativas da força e da luta da população negra em nosso país. Dado o apontar que a morte de Zumbi teria ocorrido em 20 de novembro de 1695, em combate e fuga, daí veio a escolha do dia 20 de novembro como data de celebração do Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMA PRETA. Jornalismo Preto e Livre. Disponível em: <<https://almapreta.com.br/>> Acesso em 24 de abril de 2023.
- CNN BRASIL. Por que a consciência é negra e não humana? Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/por-que-a-consciencia-e-negra-e-nao-humana/>> Acesso em 24 de abril de 2023.
- PCPARIÓ, Francisco. "Consciência negra". Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/consciencia-negra.htm>>. Acesso em 24 de abril de 2023.

(Pensando)

1) O que você entende sobre o racismo?

Eu entendi que racismo é quando alguém não pode fazer porque é brancos.

2) Compare com uma palavra o que é tudo isso sobre racismo reverso.

Racismo reverso é quando alguém fala de brancos mais do que negros e racismo não existe.

3) A sua opinião é que não condiz com a realidade?

Condições desumanas e que se não tá pagando uma coisa. Sabe quem não é a diversidade humana?

4) Por que na festa não se representa aquela história?

Que não se tá liberdade mas não tem.

5) O que a festa nos diz sobre racismo recreativo? (Qual é sua opinião sobre esse tipo de atitude?)

Creio que seja uma atitude.

6) Segundo o texto, quais são as características do Dia da Consciência Negra? Dia 20 de novembro e data da morte de Zumbi. Mas muitas pessoas desinformadas estão querendo substituir o termo consciência negra por consciência humana.

7) Você sabe quem foi Zumbi? É uma pessoa de Elzeireu matando.

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Nessas condições, a temática sobre o “racismo recreativo” e a ideia perigosa da “Consciência Humana”, em vez da “Consciência Negra”, foram trabalhadas de forma oral a partir da leitura desse texto e de um livro literário que abordava o tema por meio da herança africana. Foi um critério importante na elaboração do experimento pedagógico que as crianças não fossem privadas de pensar criticamente os temas sobre sexismo, racismo e classismo porque não estavam alfabetizadas o suficiente.

Durante a pesquisa, não foram desenvolvidas atividades do componente curricular de Artes. Devido ao objetivo da pesquisa, não seria possível o enfrentamento de tantas questões. No entanto, durante o experimento pedagógico, que durou em todas as turmas três dias de aula, foram planejados momentos de criação em que as crianças eram instigadas a pensarem as temáticas abordadas e serem criativas, elaborando produções artísticas articuladas à escrita. Desse modo, as crianças desenhavam e escreviam na folha em branco sobre o tema do desenho.

Imagem 64 – Experimento pedagógico sobre igualdade de gênero



Fonte: Acervo da pesquisa

Essa atividade representou um momento de criação textual livre, sem as amarras ortográficas, somente os limites das linhas e margens do caderno. No entanto, teve a temática da produção direcionada pelas discussões realizadas nas turmas sobre igualdade de gênero. Antes de desenvolver essa atividade, a pesquisadora leu para a turma o livro literário²⁷ “As cores de Corina”, de autoria de Carmen Lucia Campos e ilustrações de Camila Carrossine, para instigar às crianças a serem criativas em suas produções artísticas.

Imagem 65 – Atividade sobre igualdade de gênero

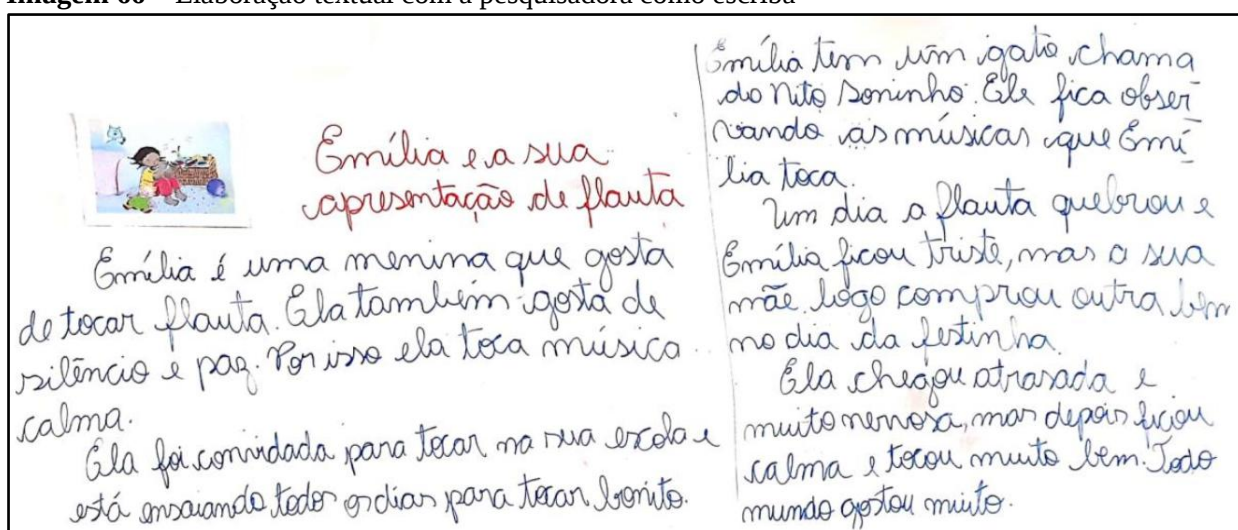


Fonte: Acervo da pesquisa

²⁷ CAMPOS, Carmen Lucia. As cores de Corina. Ilustração de Camila Carrossine. Editora Panda Books: São Paulo, 2017.

A elaboração escrita defendida nesta pesquisa sustenta veementemente a necessidade de a criança produzir textos escritos de forma autoral, pois acha perigoso um processo de alfabetização que instiga a produção oral e artística da criança sem ter como prioridade a produção escrita. Todavia, um processo de alfabetização na perspectiva autoral tem compromisso com a elaboração escrita e também com a autoria em todas as dimensões da alfabetização. Nessa perspectiva, as produções orais e artísticas não são suficientes para dar conta da alfabetização autoral.

Imagem 66 – Elaboração textual com a pesquisadora como escriba



Fonte: Acervo da pesquisa

A elaboração de texto, tendo a professora como escriba, teve o objetivo inculcar na criança a vontade de escrever, orientá-la na produção das ideias e organização do pensamento no momento da produção, na distribuição dos parágrafos, bem como a organização textual de um modo geral com início, meio e fim. Em uma das turmas do 1º ano, as crianças tinham muita dificuldade no que diz respeito ao conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética, com várias dificuldades até para desenvolver atividades simples sem amassar ou rabiscar a atividades. No entanto, com a orientação da pesquisadora, conseguiram desenvolver o texto apresentado a seguir na imagem 67.

Imagem 67 – Elaboração textual com a pesquisadora como escriba



Duda, a melhor estudante

A Duda é uma menina pequena, mas muito esperta que is tudo no 1º ano. Ela é muito inteligente e is tira nota 10. Um dia ela caiu e quebrou o braço. Por isso ela tinha que ficar vários dias sem ir para a escola. Ela ficou muito triste e começou a chorar. Mas a mãe dela passou remédio e o braço melhorou.

Duda, amanhã a escola e por isso ela voltou para a estudar mesmo com o braço engessado. Duda ficou muito feliz por voltar para a escola e a professora prometeu ajudá-la tarefas. Ela recebeu muitas cartinhas de boas vindas.

(1º ano)

Fonte: Acervo da pesquisa

A pesquisadora selecionou a imagem de uma menina e a colocou no quadro, pedindo inicialmente que as crianças a observassem e dessem um nome à menina. Vários nomes foram sugeridos; então, a pesquisadora interferiu, solicitando que eles entrassem em acordo sobre qual nome a menina deveria receber. Assim, optaram por Duda. As crianças iam sugerindo o passo a passo da história e, para que todos pudessem ouvir, a pesquisadora foi orientando o debate. Quando percebia que uma situação sugerida não dialogava com desenvolvimento da história, colocava para toda a turma pensar a situação, de modo a entenderem se seria possível introduzir ou não a nova situação.

Imagem 68 – Experimento pedagógico com elaboração textual, 3º ano

ATIVIDADES



Vamos criar?

Depois que você escutou a história "A festa no céu" da autora Ana Maria Machado, vamos planejar a festinha da sala. Para isso, você vai fazer uma lista de comidas e bebidas para a festa ficar bem legal!

torta de bolo	marigadinho	chá de camomila
suco de laranja	suco de limão	café
doce de leite	doce de leite	brigadeiro
gelado	doce de leite	doce

1. Para fazer uma torta de frango para a festinha da turma, a mãe da Ramayca gastou 12 ovos. Quantos ovos sobrou se na cartela tinha 36 ovos?

Cálculo	Resposta
$\begin{array}{r} 36 \\ - 12 \\ \hline 24 \end{array}$	Resposta a resposta 24 ovos

2. Para a festinha da turma do 2º ano na escola, a professora Luciana comprou um pacote de pirulito com 36 unidades e um pacote de balinhas com 42 unidades. Quantas guloseimas teremos nessa festinha?

Cálculo	Resposta
$\begin{array}{r} 36 \\ + 42 \\ \hline 78 \end{array}$	Resposta a resposta 1 78

Agora você vai criar uma situação problema. Vamos lá!

1) Maxima tinha 300 reais e comprou um pacote de 300 reais. Quanto ficou?

Cálculo	Resposta
$\begin{array}{r} 300 \\ - 300 \\ \hline 0 \end{array}$	Resposta a resposta 2 000

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Para o desenvolvimento dessa atividade foi realizada a leitura do conto literário “Festa no Céu”, recontado por Ana Maria Machado, com ilustração de Marilda Castanha²⁸. A elaboração dessa atividade pela pesquisadora teve como objetivo instigar às crianças no processo de elaboração de lista de palavras em um determinado contexto, nesse caso, uma festa. Ainda, a atividade serviu para orientar a elaboração de situações problemas de matemática. As crianças tiveram muita dificuldade em elaborar a situação problema, o que levou a pesquisadora a perceber que se tratava de uma atividade que requeria mais tempo e dedicação para que as crianças pudessem conseguir desenvolvê-la com autoria.

Imagens 69 e 70 – Experimento pedagógico com elaboração textual, 3º ano



Disponível em: <https://www.pngwing.com/png/png-brnqr>

Vamos observar a imagem? Pense que nela temos crianças, meninas e meninos brincando em diversos tipos de brinquedos. Vamos produzir um texto sobre a cena?

A diferença entre as crianças

Hoje Clara e Antônio foram ao parquinho. Antônio tinha quatro anos e sua mãe sabia da diferença quando viu sua irmã brincando de loda, e falou: menina não brinca de loda. E Clara começou a chorar porque era sua brincadeira favorita, então o amigo de Antônio, Pedro, falou: Antônio mesmo brinca de loda sim, aqui já viu a religião feminina? Não, disse Antônio. Então Pedro explicou Antônio pediu desculpa a Clara, e eles foram brincar.



Disponível em: <https://www.pngwing.com/png/png-brnqr>

Vamos observar a imagem? Pense que nela temos crianças, meninas e meninos brincando em diversos tipos de brinquedos. Vamos produzir um texto sobre a cena?

Em uma vez uma menina que gostava de brincar com seus amigos, estava um menino chegou. Ele disse: Oi, o menino que se chama Marcos, ele começou a chamar os amigos da irmã de preto, macaco. Uma disse: Marcos, isso é racismo, não é respeito, não chegou já falando isso, Marcos não sabia que isso da prisão Marcos disse: desculpa eu não sabia que isso era racismo, então eles ficaram felizes para se

Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Essa atividade de elaboração textual foi selecionada para apresentar as diferentes abordagens perseguidas pelas crianças em uma mesma proposta em uma mesma turma. Enquanto uma escreveu sobre racismo, a outra escreveu sobre igualdade de gênero. Mesmo que

²⁸ MACHADO, Ana Maria. Festa no Céu. Recontado por Ana Maria Machado. Ilustração de Marilda Castanha. São Paulo: FTD, 2004.

ainda de um modo muito ingênuo, a escrita desses textos demonstra como crianças de 08 anos, matriculadas em turmas do 3º ano, podem desenvolver produções com temáticas necessárias que se fazem urgentes de serem tratadas em sala de aula se forem devidamente orientadas.

A pesquisadora traduziu, tentando respeitar o máximo possível a escrita da criança, para que o leitor deste trabalho tenha condições de analisar e entender os textos.

Quadro 08 – Transcrição das produções apresentadas nas imagens 69 e 70

A diferença entre as crianças Clara e Antônio foram ao parquinho. Antônio tinha 4 anos e não sabia das diferenças quando viu sua irmã brincando de bola, e falou: menina não brinca de bola. E Clara começou a chorar porque é a sua brincadeira favorita. Então, o amigo de Antônio, o Pedro, falou: Antônio, menina brinca de bola sim. Você já viu a seleção feminina? Não, disse Antônio. Então, Pedro explicou. Antônio pediu desculpa a Clara e eles foram brincar.	Era uma vez uma menina que gostava de brincar com seus amigos. Então, um menino chegou. Ele disse – Oi. O menino que se chamava Marcos, começou a chamar os amigos de Ana de preto macaco. Ana disse: - Marcos, isso é racismo. Cadê o respeito? Você já chegou falando isso. Marcos, você sabia que dá prisão? Marcos disse: - Desculpa. Eu não sabia que isso era racismo. Então, eles ficaram felizes para sempre.
---	--

Fonte: Acervo da pesquisa

Como o principal gênero textual são os contos literários, que têm a narração como a principal tipologia textual, a criança inicia o primeiro texto argumentando e o conclui narrando. Já no segundo texto, a criança não fugiu em nenhum momento do gênero conto de fadas. Começa com “Era uma vez” e conclui com “Felizes para sempre”, como todo bom conto de fadas. Essas produções demonstram como é necessário superar algumas práticas na sala de aula que vão levando às crianças para a imitação, para a repetição em um processo sem intervenção pelos professores alfabetizadores. As crianças conseguem e podem escrever textos sobre temas e gêneros diversos, dependendo de como são orientadas, instigadas, provocadas.

O papel desenvolvido pelo professor pode ser alienante e domesticador, mas podemos escolher marcar a vida acadêmica e profissional dos nossos alunos de forma mais significativa, como hooks (2013) lembra dos seus professores.

Quando penso na minha vida de estudante, lembro-me vivamente dos rostos, gestos e hábitos de todos os professores e professoras que me orientaram, que me ofereceram a oportunidade de sentir alegria no aprendizado, que fizeram da sala de aula um espaço de pensamento crítico, que transformaram o intercâmbio de informações e ideias numa espécie de êxtase (hooks, 2013, p. 266).

Marcar a vida dos nossos alunos de forma significativa pressupõe primeiramente respeito e envolvimento com um processo de alfabetização de fato autoral. Pressupõe se importar com um desenvolvimento que supere o senso comum, que os instiguem a participar ativamente no mundo por meio da escrita. E é na escola que isso pode acontecer.

4.2 Copiar: a primeira ordem do dia na escola

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber inúmeros momentos marcados pelas práticas de cópias na escola, mas a turma II da Escola “B” teve um destaque nesse aspecto. A ação de copiar é a primeira ordem do dia nesta turma. Antes da professora começar de fato a desenvolver a aula, as crianças se adiantam na cópia do cabeçalho. Nem precisa o professor copiar no quadro. Mesmo que a professora queira chamar atenção para outro aspecto da aula, essa turma está muito ocupada copiando o cabeçalho. Sua atenção está em cumprir a tarefa diária de copiar o cabeçalho.

O próprio nome, o nome da professora, da escola e a data são elementos que compõem essa primeira cópia diária, que fazem de forma automática todos os dias. E, mesmo nos dias destinados ao experimento pedagógico desenvolvido pela pesquisadora, começam a copiar o cabeçalho antes da professora chegar na sala, uma vez que já decoraram o que precisam fazer: começam a copiar antes mesmo que a professora escreva no quadro.

A rotina da sala de aula sempre repleta de práticas e comportamentos repetitivos, que são adotados como uma forma de ensinar pela insistência e reiteração, mas, muitas vezes, significam apenas treinamentos que levam a adoção de comportamentos repetitivos que dificilmente representam aprendizado. Na realidade, limitam o aluno em um caminho específico sem entendimento do sentido do que está fazendo.

A ação de copiar é disciplinadora e controladora de corpos na escola. Para não ficarem ociosos, a prática de cópia é uma forma usada pelos professores para controlar os comportamentos dos alunos, de modo que eles não fiquem desorganizados, com conversas paralelas, e possam focar a atenção em uma atividade específica que pouco requer pensamentos e posição ativa. É mais uma forma de se ocupar com algo.

A proposta de atividade seguinte solicita que a turma ilustre um texto intitulado “Um zebu”, que conta a história de uma vaca que se apaixonou por um zebu. No processo de alfabetização, há essas coisas: os professores transformam vaca em zebu para estudar a letra z,

mesmo que para o aluno isso não faça sentido. As práticas alfabetizadoras estão lá sempre firmes e fortes nas suas propostas.

Imagem 71 – Atividade proposta e corrigida pela professora do 2º ano



Fonte: Acervo da pesquisa

Então, a professora faz um desenho no quadro para as crianças copiarem. Na realidade, é uma correção, mas as crianças, como sabem que ela sempre vai colocar as respostas, ficam esperando o momento da correção para copiarem as respostas colocadas no quadro pela professora. Nesta atividade, ela fez o desenho, o que é raro. É comum que os professores nas suas atividades peçam às crianças para ilustrar textos, desenhar de forma livre. Isso, muitas vezes, é uma forma de mantê-los ocupados, principalmente aqueles que terminam a tarefa logo e ficam ociosos andando para lá e para cá na sala de aula, mexendo com os colegas, conversando etc.

Pedir para as crianças fazerem um desenho livre é uma prática comum, mas não é comum a professora fazer uma correção onde ela mesma faça um desenho, que deveria ser livre. É uma situação peculiar porque representa a indução da cópia, mesmo em atividades que geralmente as crianças fazem de forma livre. Atividades que as professoras solicitam não para iniciarem a criação livre, mas para que as crianças possam gastar o seu tempo sem causar desordem. Exatamente com o mesmo objetivo que os pais entregam celular para as crianças se ocuparem.

Porque nas práticas de alfabetização temos que ter palavras descontextualizadas como “zebu” e “Zazá” para ensinar a letra “Z” e sua respectiva família silábica, se temos outras palavras mais reais para desenvolver esse processo, tais como “zagueiro”, “zero”, “zoológico”, “zíper”, e até “zumbi” e “zebra”. Nem o aluno nem o professor sabem o que é Zebu, e muito

menos costumam chamar as pessoas de “ZAZÁ” e “ZIZI” aleatoriamente. Tudo tem um significado e um sentido.

Se vamos utilizar a palavra “ZAZÁ” para introduzir e trabalhar a letra “Z” e sua família silábica, que uma história sobre uma senhora que se chamava Elisabete e recebeu o apelido “ZAZÁ”, ou algo assim, mais verossímil, seja elaborada. Que as crianças e a professora entendam, por meio de um texto informativo, o tipo de animal que recebe o nome de “Zebu”, de modo que as crianças entrem em contato, em seu processo de alfabetização, com palavras, frases, textos menos distantes do mundo em que vive. Que os textos sejam mais verossímeis se queremos respeitar e desenvolver a autoria da criança.

Durante o experimento pedagógico, com o objetivo de instigar a autoria das crianças por meio da elaboração própria, que fugisse das palavras cartilhescas com as quais lidavam cotidianamente, a pesquisadora desenvolveu uma atividade de formação de palavras tendo como referência algumas sílabas. As crianças dessa turma do 2º ano têm alfabetização pouco desenvolvida e como apresentam dificuldades de formação de frases e texto com muita inclinação para a cópia, foi escolhida para a realização dessa atividade a formação de palavras.

Imagens 72 e 73 – Experimento pedagógico: proposta de produção de frases



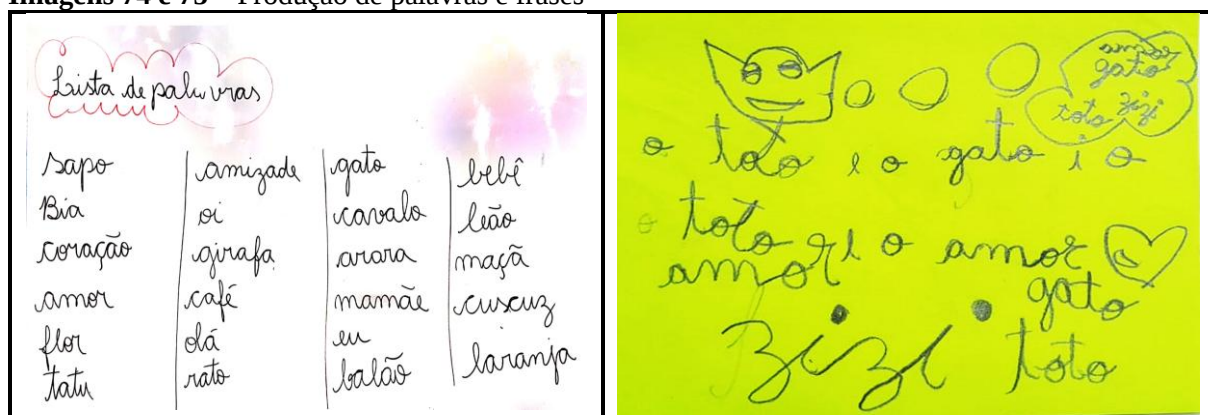
Fonte: Acervo da pesquisa

A pesquisadora imprimiu e fixou no quadro as sílabas apresentadas na imagem 01 e as crianças elaboraram palavras apresentadas na imagem 02. Observe que os tipos de palavras formadas são limitados em suas estruturas silábicas tendo em vista a vasta possibilidade que as sílabas disponibilizadas pela pesquisadora ofereciam. Além disso, eram bem desprovidas de sentido, se aproximando das palavras cartilhescas experienciadas no dia a dia escolar. Palavras como “LALÃO”, “XAXI”, “XAXA”, “VIVI”, são palavras sem sentido que as crianças elaboraram apenas para cumprir tabela, enquanto palavras como “FACA”, “PEIXE” e

“VEADO” fogem um pouco do padrão e têm mais sentido, mas não podem ser consideradas tão elaboradas como poderiam por se tratar de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Uma segunda atividade desenvolvida nessa mesma turma teve como objetivo instigar a elaboração de frases pela criança a partir da própria escolha da estrutura silábica sem a disponibilidade de sílabas pela professora, para que as crianças pudessem ter mais liberdade de elaboração. A orientação para as crianças foi que elas poderiam escolher as palavras a partir do que tivessem em suas mentes, coração, algo que gostassem muito e que achassem importante. Elas também receberam orientações que poderiam escrever frases. Assim, as seguintes produções foram realizadas:

Imagens 74 e 75 – Produção de palavras e frases



Fonte: Acervo da pesquisa

Assim como na atividade de formação de sílabas, as crianças receberam um pequeno papel colorido para que registrassem as palavras elaboradas, que depois seriam transcritas no quadro pela professora. As palavras elaboradas apresentavam estruturas e sentidos diversos. O grande desafio foi podar a cópia. As crianças ficaram agoniadas e a primeira busca não foi em suas mentes. Elas ficaram sedentas para copiar dos cartazes nas paredes, dos cadernos, dos colegas e não foi fácil impedi-las e instigá-las a produzir a partir do próprio conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas próprias ideias.

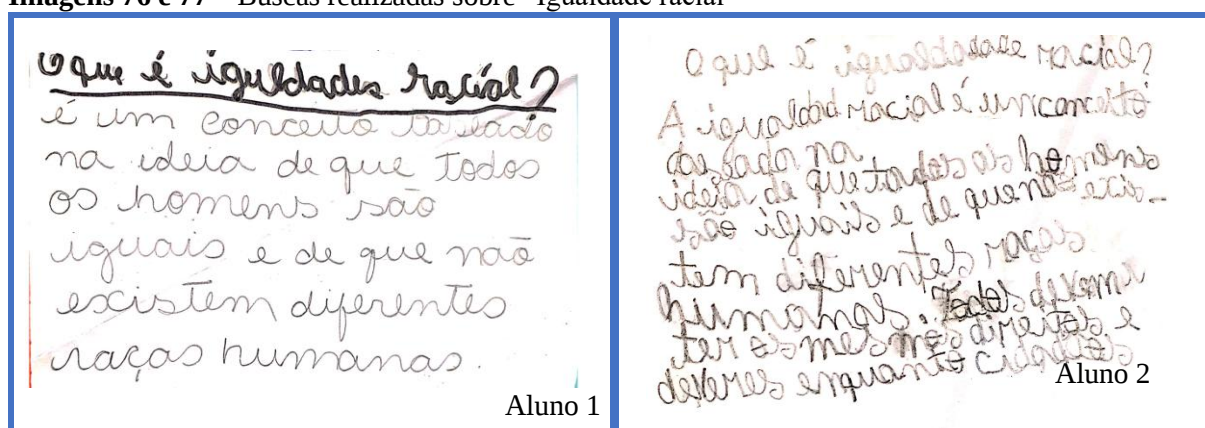
Tendo em mente o desenvolvimento das crianças, pode-se perceber que algumas ainda conseguiram driblar a pesquisadora e copiaram palavras como “MAÇÃ”, “CORAÇÃO” e “CUSCUZ”. Algumas crianças pediram ajuda da pesquisadora para escreverem a palavra correta ortograficamente. Uma única criança ousou criar algo que se aproximou de frase, como apresentado na imagem 02; escreveu também palavras cartilhescas, mostrando como o reportório de palavras dela é resultante de cópias de palavras com pouco sentido, trabalhadas

no processo de alfabetização, tais como: “ZIZI”, “GATO” e “TOTO”. Produziu a frase: “O TOTO E O GATO I O TOTO E O AMOR” (O Totó é o gato e o Totó é o amor). Observe que a frase elaborada pela criança se distancia dos sentidos reais, além de ser estruturalmente incomum.

Todas essas produções mostram como as práticas escolares limitam a criação e a elaboração das crianças, de modo que esse achado dialoga com a concepção da pesquisadora quando enfatiza aquilo que Emilia Ferreiro (2011, p.39) também percebe: “a criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal”. Esse experimento pedagógico demonstrou que a criança é inibida a elaborar em um processo de alfabetização embasado na cópia; por isso, quando são autorizadas a elaborar, não conseguem. Isso acontece porque as práticas nas quais estão inseridas vão construindo um tipo de aprender a copiar, a reproduzir, a fazer exatamente como permitem que façam diariamente na escola. Elas entendem que copiar e reproduzir é o tipo de aprendizagem que devem desenvolver, é o comportamento que a escola espera delas.

Em outro experimento pedagógico, a professora pesquisadora desenvolveu uma atividade na turma do 3º ano em que solicitou que os alunos pesquisassem em casa o que seria igualdade racial. Todos os alunos copiaram o mesmo trecho da internet, exatamente como se encontra nos sites, para responder a seguinte questão proposta.

Imagens 76 e 77 – Buscas realizadas sobre “Igualdade racial”



Fonte: Acervo da pesquisa

A transcrição das “pesquisas” realizadas pelas duas crianças sob a orientação da pesquisadora é apenas uma amostra das demais que copiaram os mesmos textos da internet.

“É um conceito baseado na ideia de que todos os homens são iguais e de que não existem diferentes raças humanas”²⁹ (Aluno 1).

“A igualdade racial é um conceito baseado na ideia de que todos os homens são iguais e que não existe diferentes raças humanas. Todos devem ter os mesmos direitos e deveres enquanto cidadãos”³⁰ (Aluno 2).

Depois de uma aula em que foi realizada uma breve exposição sobre “igualdade racial”, a professora pesquisadora solicitou que as crianças do 3º ano realizassem uma pesquisa em casa. A primeira aula não teve o objetivo de se aprofundar sobre o tema, para não dar muitas informações nesse primeiro momento e instigar os alunos a buscarem, por meio da pesquisa, o que é igualdade racial. Então, no outro dia, as crianças trouxeram escrito em um pedaço de papel o conceito igualdade racial buscado na internet. Foi possível encontrar em todas as buscas realizadas a mesma informação, palavra por palavra. Essa atividade gerou várias reflexões tanto no que se refere à orientação da professora pesquisadora para os alunos realizarem a pesquisa quanto acerca da postura dos alunos diante da busca na internet.

Se a professora pesquisadora pede aos alunos para pesquisar algo na internet e eles simplesmente fazem a busca e a registram como resultado para levarem para a escola onde a professora simplesmente aceita ou avalia negativamente a tarefa, esses alunos seguem para o Ensino Fundamental entendendo que é assim que se faz pesquisa. Se o comportamento de cópia não for apresentado para a turma de modo a problematizar e reconstruir um entendimento sobre o que é e o que não é pesquisa, sobre as possibilidades de construção do conhecimento encontradas na internet, pesquisa será entendida como busca.

Busca não é pesquisa e as práticas educacionais na escola precisam ter consciência e desenvolverem uma postura combativa a esse tipo de postura que normaliza a busca na internet e a cópia exata dos sites sem qualquer diálogo do buscador com o conteúdo acessado. O registro dessas buscas é realizado, em muitas situações, sem qualquer desconstrução textual, sem interação, sem compreensão, sem questionamentos. Simplesmente cópia. Pesquisa envolve autoria, construções do conhecimento, desvelamento da realidade.

A internet é um espaço importante de pesquisa, mas também de cópia pela cópia. E, como salienta Demo (2011, p. 36), “[...] será plenamente alfabetizado aquele que sabe formular sua própria mensagem”, ou seja, não será o aluno que só copia, mas aquele que usa sua autoria.

²⁹ Disponível em:

<https://www.cirandapoeix.com.br/cirandas/596/igualdade#:~:text=A%20igualdade%20racial%20%C3%A9%20um,n%C3%A3o%20existem%20diferentes%20ra%C3%A7as%20humanas.>

³⁰ Idem

Saber elaborar a própria mensagem pode partir de pesquisas realizadas na internet, mas de um modo reconstrutivo:

A atividade reconstrutiva não se esvai no reescrever, mas abrange, num todo só, o desafio de inovar, intervir, praticar. O aluno-objeto é aquele que só escuta a aula, e a reproduz na prova. Aluno-sujeito é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participa ativamente em tudo (Demo, 2011, p. 36).

Pesquisa não significa, na perspectiva desse autor, o simples acesso ao conhecimento disponível. No entanto, sem esse acesso, não se constrói pesquisa, porque ela é a reconstrução do conhecimento e a comparação dos resultados achados. O pesquisar, segundo Demo (2011), envolve manejo do conhecimento e é, inicialmente, se informar, que também não se dá de forma simples. Copiar é só copiar, não chega a ser um processo informativo.

A elaboração própria implica processo complexo e evolutivo de desenvolvimento da competência, que, como sempre, também começa o começo. E este começo é normalmente a cópia. No início da criatividade a treinamentos, que depois se há de jogar fora. A maneira mais simples de aprender, é imitar. Todavia, este aprender que apenas imita, não é aprender a aprender. Por isso, pode-se também dizer que a maneira mais simples de aprender a aprender é não imitar (Demo, 2011, p. 35).

As crianças agem no mundo, inicialmente, a partir da imitação, quando começam a fazer como o outro faz. Os adultos também aprendem assim, observando modelos, copiando modos de fazer. Demo (2011) enfatiza que os primeiros passos de aprendizagens são imitativos, mas é necessário que os alunos sejam motivados a avançarem para a autonomia. No contexto desta pesquisa, tendo em mente o processo de alfabetização, a imitação é uma dimensão em que a cópia é uma das formas de se materializar algo por meio da escrita. Já a autoria é uma dimensão que se materializa na escola por meio da pesquisa, da produção artística, da criação de respostas reinterpretativas para além da reprodução das linhas do texto, da expressão oral, participação em debates, da tomada de iniciativa; mas, na escrita, essa autoria se dá por meio da elaboração própria. Na escola, a transposição da imitação para a autoria é possível quando os professores e as crianças entendem cada dimensão, e o professor decide instigar às crianças a avançarem da imitação para a autoria em todas as suas dimensões.

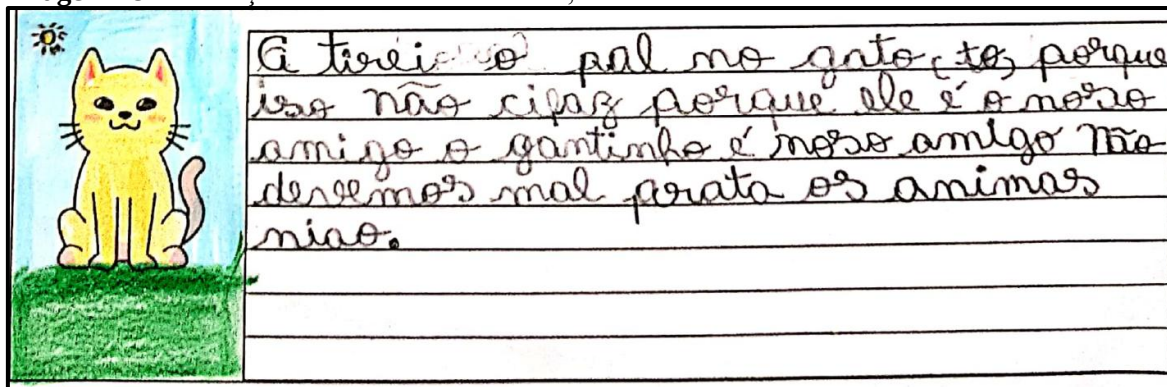
Na escola, a prática de cópia na escrita é muito enraizada; fazemos isso sem perceber nem refletir sobre os seus males. As crianças são colocadas para treinar a cópia das letras, depois das sílabas, mais tarde do texto, e quando nos damos conta, elas já são copistas profissionais. Exceto aquelas crianças que conseguem, por si mesmas, sair desse processo, como em um ato

de rebeldia, pois a escola que diz querer formar crianças críticas, na realidade não suporta as críticas dos seus alunos.

As crianças vão ficando tão habituadas a copiarem que, no decorrer do experimento pedagógico, uma aluna foi ao armário da professora pegou uns livros, entregou à pesquisadora e disse para ela escrever no quadro para a turma copiar. As práticas de alfabetização desenvolvidas pela pesquisadora, com aulas expositivas e debates, pareciam diferentes do habitual e desconfortáveis para essa aluna.

Um diagnóstico foi aplicado pela pesquisadora com a intenção de conhecer o nível de alfabetização e habilidade para a elaboração textual. Uma das crianças escreveu uma cantiga completa na proposta de escrita que teve como referência a imagem de um gato.

Imagem 78 – Produção de uma aluna do 2º ano, Escola “C”

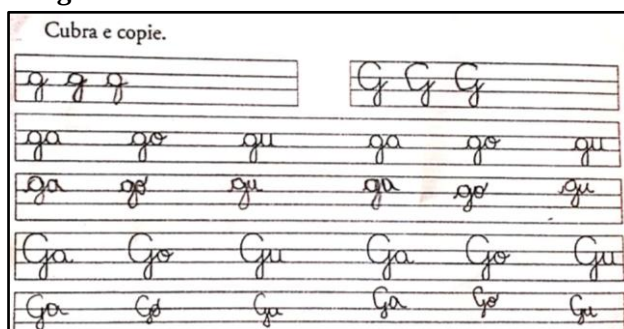


Fonte: Elaboração própria, acervo da pesquisa

Mesmo estando alfabetizada, como é o caso da aluna responsável pela escrita desse texto, a criança optou pela cópia literal da cantiga. Essa é uma realidade na escola, em que nossas práticas instigam mais a cópia, a repetição, o treinamento do que a elaboração própria; vai se permitindo que, mesmo instrumentalizadas, as crianças tenham dificuldades de desenvolver a autoria.

Em uma atividade de formação de frases, uma criança do 2º ano não alfabetizada não conseguiu realizar a atividade na sala e não quis entregar a atividade em branco. Levou para casa e no outro dia trouxe as frases elaboradas. É uma rede de cópias. Há situações em que as famílias das crianças que não conseguem fazer as atividades, por não serem alfabetizadas, ou por receberem atividades que estão além da sua capacidade de realizar, levam para casa e os irmãos ou a própria mãe fazem as atividades pelas crianças.

Imagem 79 – Atividade trabalhado na Escola “B”



Fonte: acervo da pesquisa

Imagem 80 – Texto trabalhado na Escola “A”



Não dá para dizer que não haverá cópia no processo de alfabetização, já que imitar é um dos passos iniciais da aprendizagem, mas não podemos atolar nossas práticas em um eterno copiar. Cada atividade tem um objetivo, e traçar letras tem a finalidade de desenvolver a coordenação motora fina e a familiaridade com a mecânica da escrita das letras e do tracejado nas palavras, mas não podemos alcançar o objetivo da elaboração própria de uma escrita criativa e autoral com esse tipo de atividade.

4.3 Espaços para a produção autoral: indícios de autoria

A grande motivação da escrita e do desenvolvimento da alfabetização está intimamente relacionada à necessidade de autoria. As crianças querem escrever algo importante para a sua mãe, escrever uma cartinha, fazer uma declaração de amor para a professora, etc. Tais atividades geram a necessidade de escrita autoral porque o amor e a admiração que a criança tem são únicas e precisam ser expressas. Para isso, inicialmente, elas utilizam desenhos, depois sentem que são necessários mais elementos. Então, surgem nelas a necessidade de criarem de forma autoral desenhos, palavras e frases que expressem seus sentimentos que são únicos.

Surge um motivo: a criança precisa escrever algo único e importante, mas ela não sabe escrever, começa então a perguntar aos colegas, à mãe e à professora como se escreve a palavra “tal”, o pedacinho “tal”. Desenhar faz parte das habilidades que elas dominam, mas a escrita não. O motivo da escrita autoral é, então, nessas condições, a necessidade que impulsiona o desenvolvimento da alfabetização. Leva às crianças a tentarem e se projetarem a escrever a palavra “amor”.

Nesse momento, é crucial a forma como ela consegue preencher essa necessidade: se ela se habitua a pedir ajuda e obtê-la sem se esforçar, sem pensar, e tendo dificuldades de grafar

as letras e sílabas que precisam para formar a palavra que busca, facilmente se habituará a buscar nas cópias, no copiar dos colegas e da professora o que elas querem. Por outro lado, se elas são instigadas a pensarem, elas vão aos poucos procurando desenvolver a escrita a partir da necessidade de registrarem seus pensamentos de forma autônoma e, para isso, entendem que é necessário conhecerem as letras, as sílabas e as palavras.

O professor precisa se atentar a essa necessidade e se dedicar a estimular esse processo de produção em busca da autoria, inibindo o hábito da cópia. A questão é que algumas crianças têm mais dificuldades que as outras em compreenderem e aprenderem o sistema de organização da linguagem escrita, e assim entendem ser mais fácil copiarem do que criarem de forma autoral.

Experimento pedagógico – autoria

Tendo em vista o objetivo de desenvolver uma atividade nas turmas de alfabetização, no 1º ano do Ensino Fundamental, que instigasse a autoria das crianças, destoando um pouco das atividades comuns de decifração das sílabas nas palavras e da escrita copiada, foi elaborada uma atividade. A intenção é pensar em atividades que contribuam para o desenvolvimento da autoria da criança desde o início da alfabetização, mesmo quando elas ainda não conseguem ler e escrever com autonomia, porque não conhecem todas as sílabas, sabem escrever poucas palavras e, por isso, pouco se projetam na escrita.

Essa atividade utilizou duas imagens a partir de pesquisas realizadas na internet, mas a estrutura foi pensada tendo em vista o objetivo de instigar autoria da criança. A primeira parte constitui-se com o objetivo de formar palavras a partir de algumas sílabas propostas pela professora na atividade. Para instigar a imaginação e a curiosidade da criança, a pesquisadora explorou a imagem do Ratinho na atividade e orientou às crianças que as palavras não deveriam ser elaboradas de forma aleatória, inventadas, mas elaboradas a partir das sílabas que o Ratinho tinha na caixinha mágica. Ao selecionar essas sílabas, a professora pesquisadora idealizou algumas palavras a serem escritas; no entanto, as crianças superaram escrevendo palavras com sílabas complexas e outras não previstas.

Algumas crianças escreveram palavras sem sentido para o leitor que compreende as convenções ortográficas; mas, quando solicitadas para que elas lessem, atribuíam-lhes significado. Algumas crianças foram elaborando palavras que estavam bem claras a partir das sugestões de sílabas e idealizadas no momento da elaboração das atividades, tais como:

GAIOLA, GATO e MALA. Algumas crianças surpreenderam, elaborando palavras que não tinham sido idealizadas, tais como: FUGA, FEIO, COLOCA. Outras escreveram palavras com sentido, e acrescentaram algumas que não souberam explicar o significado, tais como AMACO; CUTU. Houve elaboração de palavras tais como: CUCU (cuco); BEICO (bacon); BABALEGA (papa-léguas); COBI (kombi). Palavras que aparentemente não tinham sentido, mas que, para a criança que as criou, tinha significado. A questão é que falta letras entre sílabas, acentos, encontros consonantais que vão dificultando a compreensão da palavra pelo leitor, mas que é facilmente decifrada pela criança.

Imagem 81 – Atividade elaborada para o experimento pedagógico

NOME: _____
 DATA: 12/04/2014

FORMANDO PALAVRAS




Vamos trocar as sílabas para ver o que acontece!

GAMA	mala
COLA	laga
GABO	laca
LOBO	lalo
LAMA	
GOCA	coca

Vamos formar palavras!

T	taca
G	gata
M	mata
L	lata
F	fada
B	bala
G	gama

Vamos criar!

Agora imagine que vamos fazer um piquenique na sala. Para isso, vamos fazer uma lista de comidas e bebidas para a festa ficar bem legal!

lala		
lala		
refrigerante		
suco		

FORME PALAVRAS JUNTANDO AS SÍLABAS ESPALHADAS ACIMA

1. calaca 2. paga

3. lala 4. lala

5. mata 6. coca

7. coca 8. coca

9. fuga 10. lala

11. colri 12. babalega

13. ai 14. feio

Fonte: Elaboração própria – acervo da pesquisa

Renato é uma criança muito criativa, escreveu palavras que extrapolavam o vocabulário dele como pode ser observado na Imagem 01. Ele queria escrever a palavra “refrigerante”, mas não conseguia. Então, pediu ajuda até conseguir. Ao lado das sugestões de sílabas para a formação de palavras, tem uma proposta de troca de sílabas para a formação de novas palavras e a proposta da elaboração de lista de palavras com as letras apresentadas. Na atividade de

Renato, vale destacar a palavra BABALEGA que ele escreveu entendendo que seria a palavra “Papa-Léguas”. A necessidade de autoria de Renato é limitada, mas não impedida pelo pouco conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética que ele ainda tem, haja vista que está o primeiro semestre do 1º ano, iniciando seu processo de alfabetização.

Essa atividade exige muita elaboração, mas, se a professora não tiver cuidado, é uma excelente oportunidade para a cópia, porque as crianças ficam querendo copiar do colega ou esperando que a professora escreva a resposta no quadro. A turma fica agitada porque quer escrever palavras que não sentem segurança sobre a escrita; então, ficam sempre mostrando para a professora pesquisadora para que ela possa validar sua escrita.

Joana tenta realizar essa atividade, mas centrando atenção na tentativa de copiar. Ela está inquieta, e quando é proibida pela professora pesquisadora de copiar da colega, fica insatisfeita e começa a querer chorar. A pesquisadora tenta mostrar como ela pode fazer, mas a atenção dela está em tentar copiar da colega. Copiar para ela é o único meio que entende como possível para cumprir a obrigação que lhe foi atribuída. Tentar entender como as palavras são escritas e identificar sílabas para formar as palavras não é foco da atenção de Joana.

A atitude dessa criança é tão direcionada à cópia, que ela está internalizando essa prática como normal na sala de aula. A tendência é a professora aos poucos abandoná-la, de modo que ela se desenvolva copiando. Sem a intervenção séria e incisiva da professora, há uma grande possibilidade de que Joana se torne uma aluna copista. Nesse momento, na sala de aula do 1º ano no Ensino Fundamental, uma criança está à frente de dois caminhos: Ela pode seguir se tornando copista ou pode desenvolver a autoria.

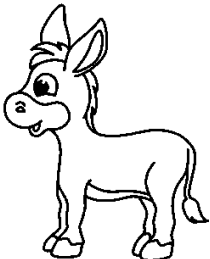
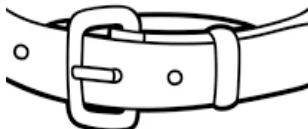
A segunda parte da atividade consiste em criar uma lista de comidas e bebidas. É um desafio porque muitas crianças não têm “insumos” para a escrita, ou seja, o vocabulário oral é limitado para transpor para a escrita suas ideias. No entanto, há crianças que já conseguem escrever palavras para além das sílabas simples já trabalhadas nas turmas. Então, atividades que limitam a capacidade de elaboração das crianças precisam ser repensadas e não serem desenvolvidas de forma isoladas.

Na primeira parte da atividade, foi dada a criança uma quantidade limitada de sílabas simples. No entanto, elas ousaram escrever palavras com outras organizações da escrita e as sílabas sugeridas ficaram limitativas. A segunda parte da atividade é uma oportunidade de as crianças utilizarem sílabas complexas e palavras diversas para nomear comidas e bebidas preferidas. Por meio de um debate oral, as crianças dizem o que gostariam de ter no piquenique,

comidas e bebidas que não conseguem escrever, tais como: salgadinhos, refrigerantes, bombom, doce, brigadeiro, chocolate, sorvete, coxinha e cachorro-quente.

É comum que as atividades de alfabetização se limitem às palavras cujas sílabas já foram trabalhadas durante o ano letivo. Por exemplo, se a professora não estudou ainda com as crianças as sílabas formadas com a letra D (DA – DE – DI – DO – DU – DÃO), geralmente não se apresenta essas palavras como objeto de estudo nas atividades. No entanto, não se pode limitar a capacidade de elaboração da criança. Mesmo sem ter trabalhado sílabas mais complexas (NHA, CHA, BRA, etc), o professor deve criar oportunidades em que essas crianças possam pensar sobre essas sílabas e selecioná-las na escrita das palavras diversas por elas elaboradas.

Tabela 16 – Imagens e palavras do contexto da alfabetização

	MULA CAVALO		FIVELA CINTO
--	----------------	---	-----------------

Fonte: Elaboração própria - acervo da pesquisa

A professora propõe a escrita do nome dessa figura. Geralmente as crianças entendem que se trata de um CAVALO, mas como a turma ainda não estudou a sílaba “VA” é orientada a escrever MULA. A mesma coisa acontece quando a professora está trabalhando sílabas simples e apresenta a imagem de uma fivela. As crianças entendem que se trata de um cinto, mas no contexto da alfabetização é FIVELA, e só será CINTO quando a professora estiver trabalhando as sílabas complexas CE e CI.

É importante que a professora crie situações de aprendizagens em que as crianças ousem, que se projetem na escrita. Não é porque a professora ainda não trabalhou com a turma determinados grupos de palavras, escritas com formações silábicas mais complexas no ponto de vista da professora, que ela pode supor que no mundo da criança essas palavras não existam.

É comum encontrar 3 níveis de palavras no contexto do processo de alfabetização, as quais se envolvem nas práticas e atividades:

- Escritas com sílabas da mesma família silábica que, na tentativa de serem grafadas com o acervo alfabético dos alunos no processo inicial de alfabetização, sequer fazem sentidos: “GAGA”, “TOTA”, “GOGA”, “TOTA”, “MIMI”, “FAFI”.
- Escritas a partir do contexto das práticas de alfabetização com as sílabas estudadas e que fazem parte do acervo das atividades diárias na escola nesse processo. São as mais selecionadas no momento da elaboração de listas de palavras e escrita de frases. Estão relacionadas às famílias silábicas das letras estudadas no período. Exemplo de palavras trabalhadas com as famílias silábicas das letras “B” e “C”: “BOCA”, “CACO”, “COCO”, “BICO”, “BECO”, etc.
- Escritas com sílabas complexas, não estudadas ainda em determinada etapa do processo de alfabetização. Também fazem parte dessas palavras aquelas pouco utilizadas nos processos de alfabetização por não fazerem parte do repertório nessas turmas. São selecionadas por ousadia das crianças que escolhem transpor os limites colocados pelas práticas comuns de alfabetização. Normalmente são escritas ortograficamente erradas pelas crianças que ainda estão em processo inicial de alfabetização. Em discussão e debates orais, fazem parte da seleção e elaboração oral de palavras e frases das crianças. Exemplo: “NERD”, “FAZENDA”, “FERA”, “BRINQUEDO”, “GALINHA”, “MALVADO”, “FUMAÇA”, “MAÇÃ”, “MANGA”.

A criação de listas de palavras faz parte das atividades desenvolvidas nas turmas de alfabetização. Durante a pesquisa, principalmente nas turmas do 1º ano, essas atividades representam um dos espaços mais próximos para o desenvolvimento da autoria proporcionados pelas atividades comumente propostas aos alunos. É um espaço de autoria porque a professora apresenta uma coluna em que os alunos precisam respeitar a letra inicial, que geralmente são aquelas ali trabalhadas no período, mas podem ousar. No entanto, para que os alunos possam desenvolver o mínimo de autoria possível, é necessário que as orientações, verificações e validações sejam direcionadas à “permissão” da autoria.

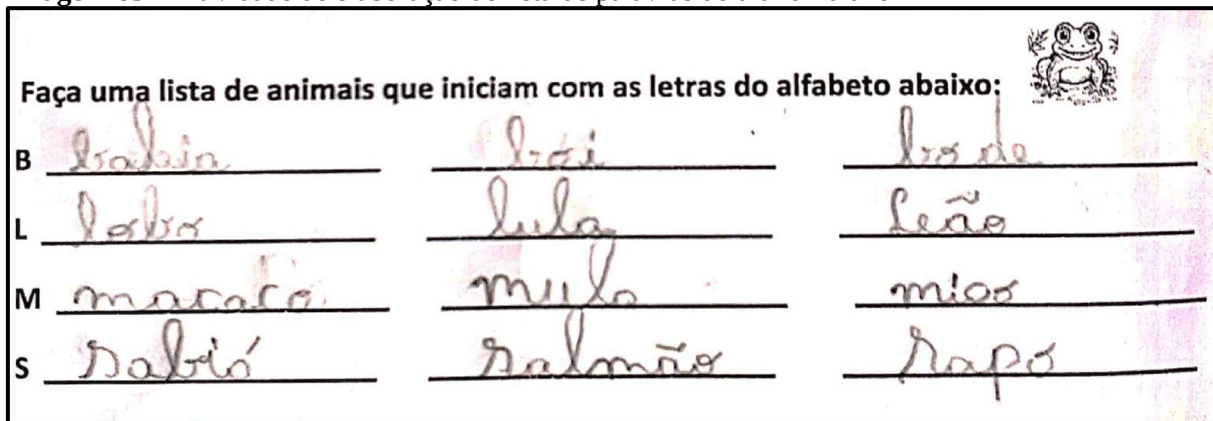
Imagem 82 - Atividade de elaboração de lista de palavras da aluna Laiane

Lista de palavras de acordo com a letra inicial de cada desenho.			
 Ss	 Dd	 Ff	 Pp
sala	dado	fada	papai
são	dado	fada	papagaio
sino	dado	fada	penna

Fonte: Acervo da pesquisa

Como o trabalho inicial no processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita com palavras compostas a partir de organizações silábicas mais complexas não é usual, ao escolherem a escrita dessas palavras, não respeitam as regras ortográficas que estão em processo de aquisição; por isso, não são encorajadas a escrevê-la. Sentem-se, então, mais encorajadas a escrever palavras sem sentidos, simplórias e até estúpidas.

Imagem 83 - Atividade de elaboração de lista de palavras do aluno Laiane



Faça uma lista de animais que iniciam com as letras do alfabeto abaixo:

B	sabia	boi	boi de
L	lobo	lula	leão
M	macaco	mula	mios
S	sabão	salmão	rapo

Fonte: Acervo da pesquisa

A escolha da escrita das palavras “SABIÁ” e “SALMÃO”, proporcionou uma oportunidade de ampliação do conhecimento durante a pesquisa/aula. Ao invés de ser limitativa, como ocorre na escolha de palavras estúpidas, essas palavras criaram um espaço para aprender o novo. Laiane queria escrever a palavra “SABIÁ”, mas escreveu inicialmente “SABIA”; então, a pesquisadora/professora aproveitou a oportunidade, pediu atenção da turma e explicou no quadro, para todas as crianças, o papel do acento na palavra. Escreveu no quadro “SABIA”, “SABIA” e “SABIA” e pediu as crianças para ler. Em seguida a pesquisadora explicou o uso do acento agudo (´). O “a” foi acentuando e relendo as palavras juntamente com a turma, de modo a expor o surgimento de outras palavras a partir da acentuação: “SABIA”, “SÁBIA” e “SABIÁ”. Então, os alunos começaram a reagir, e argumentaram: se tirar o acento da palavra “sofá” fica “sofa”, entendendo assim a função do acento na palavra “sabiá” e “sofá”.

A mesma ampliação de conhecimento surgiu a partir da escolha da escrita da palavra “SALMÃO”, em que a audácia permitida de Laiane se tornou oportunidade de conhecimento para toda a turma. Ela pensou no “salmão” como um tipo de animal, e isso já representa uma forma de autoria, de se projetar na escolha de um nome de um animal não convencional, não comum do cotidiano de comunicação do aluno nem de uso na sala de aula. Salmão está mais próximo de ser listado como um tipo de alimento do que um tipo de animal. No entanto, não se

pode impedir o nome “salmão” em uma lista de animal, tendo em vista que se trata de um tipo de peixe.

Como aconteceu com a palavra “SABIÁ”, a palavra “SALMÃO” foi uma oportunidade de ampliação de conhecimento dentro das práticas alfabetizadoras. A professora/pesquisadora chamou a atenção da turma e explicou a formação de sílabas com a letra “L” no final, que tem o som de “U”. Deu vários exemplos de palavras, tais como “SAL”, “SOL”, “ANEL” e disse que no segundo semestre as crianças vão estudar melhor, mas é um segredo que eles já estão tendo a oportunidade de conhecer.

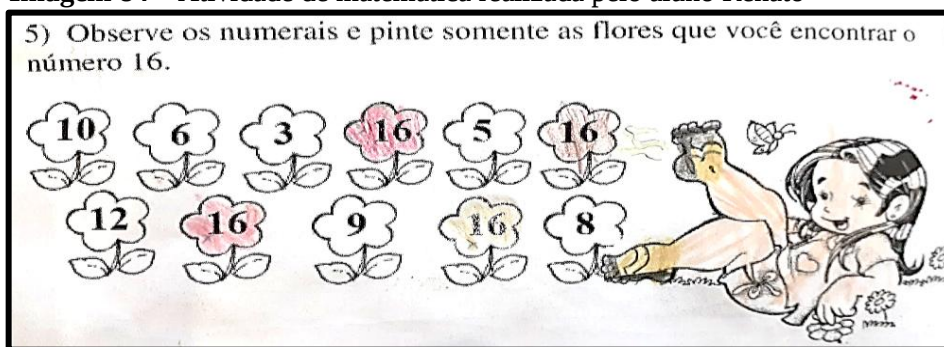
Palavras escritas com AL, EL, IL, OL, UL são consideradas composições silábicas complexas que são trabalhadas com as crianças no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no 2º semestre. As atividades de alfabetização não as consideram no início do 1º ano. Os conteúdos de alfabetização consideram o estudo com as sílabas simples no início do 1º ano, em caráter introdutório, e no 2º ano, em caráter de reforço. E as sílabas complexas no 2º semestre do 1º ano, em caráter introdutório, e no 2º ano, em caráter de reforço.

As duas Imagens 82 e 83, fazem parte de uma mesma atividade que não foi elaborada pela pesquisadora, mas planejadas pelas professoras da Escola “C” e usadas no processo de alfabetização. O desafio da pesquisa nessa perspectiva foi desenvolver uma atividade usual nessa escola, mas em uma perspectiva mais autoral e de modo menos controlador e limitativo possível.

A cultura escolar e as práticas comuns no processo de alfabetização realizadas por meio dessas atividades esperam que as crianças escolham palavras para a escrita entre aquelas que fazem parte do repertório de palavras trabalhadas em sala. Muitas vezes, palavras distantes do contexto de comunicação dos alunos e sem sentido real de uso.

Experimento pedagógico – o caso do aluno Renato - Uma atividade de matemática, que se apresenta de uma forma simples e sem desafios aparente, em que as crianças apenas precisam identificar o numeral 16 para colorir. No entanto, Renato se sobressai colorindo os pés da menina da imagem de cor amarelo escuro e preto. Ao ser questionado sobre o porquê da pintura dessa forma, Renato responde que escolheu pintar os pés da menina nestas cores porque ela está com chulé. Essa atividade não requer conhecimento do Sistema da Escrita Alfabética, tampouco apresenta possibilidades de autoria porque tudo o que pede é que a criança identifique o número e pinte-o em seguida.

Imagem 84 – Atividade de matemática realizada pelo aluno Renato

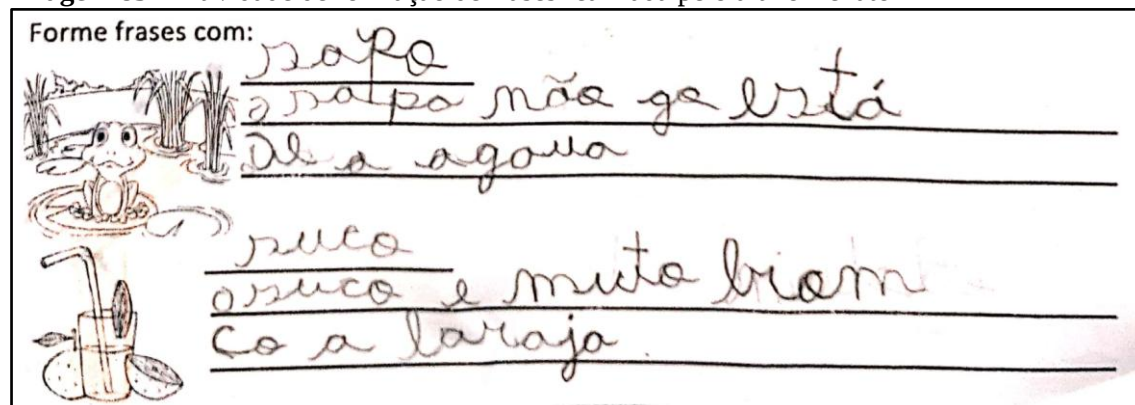


Fonte: Acervo da pesquisa

Exige-se quase nada de autoria dessa criança, mas o Renato percebeu uma oportunidade de autoria quando todas as condições o limitavam. Diante dessa postura, resolvendo uma atividade elaborada pela professora da turma, ele chamou atenção pela atuação autoral nas suas atividades.

Em um contexto de elaboração de frases em que o “sapo é bonito” e o “suco é bom”, as frases de Renato se destacam, pois se apresentam com mais elementos e mais complexidade do que normalmente as crianças produzem. A pesquisadora tem desenvolvido atividades de formação de frases, submetidas à reflexão com a turma, incentivando as crianças a elaborarem frases boas. Quando Renato apresenta essas frases, é possível compreender o quanto ele possui capacidade de autoria e compreende que pode avançar e se projetar na escrita elaborada.

Imagem 85 – Atividade de formação de frases realizada pelo aluno Renato



Fonte: Acervo da pesquisa

Nessa proposta de atividade, elaborada pelas professoras do 1º ano da escola, e desenvolvida sob a orientação da professora pesquisadora, solicita-se que o aluno escreva o nome da figura e depois elabore uma frase. Observe que a primeira figura é a imagem de um “sapo”, ele escreve a palavra e a frase elaborada é: “O sapo não gosta de água”. A segunda

figura é a imagem de um “suco”, ele escreve a palavra e a frase elaborada é: “o suco é muito bom com laranja”.

Renato escreve sem usar a acentuação gráfica, nem pontuação. Não entende e não utiliza ainda as marcas de nasalização construídas com a letra "M" e a letra "N" no final das sílabas, no meio e final das palavras. A letra “S” também é incompreensível para ele na escrita no final das sílabas. Ele identifica o som nas palavras, mas não sabe como grafá-las. Mas quer escrever. Tem ideias para formação de frases que extrapolam o seu conhecimento sobre o Sistema da Escrita Alfabética. Então, quando vai elaborar uma frase e surgem dúvidas sobre uma palavra, vai até a professora e pergunta somente a parte da palavra que ele tem dúvida em relação à escrita.

No caso das frases acima, Renato foi até a professora pesquisadora e perguntou como se escreve “STA”. Ele não perguntou como se escreve a palavra “GOSTA”, porque ele sabe como se escreve “GO” e também sabe como escreve “TA”. O que pareceu incompreensível para ele foi a presença desse “S” no final da sílaba, que para ele está no início da segunda sílaba. Ele separou a palavra em “GO” e “STA”. Então, ele perguntou para professora como se escreve “STA”; ela entendeu que ele estava perguntando como se escreve “ESTÁ”. E assim escreveu no quadro a palavra.

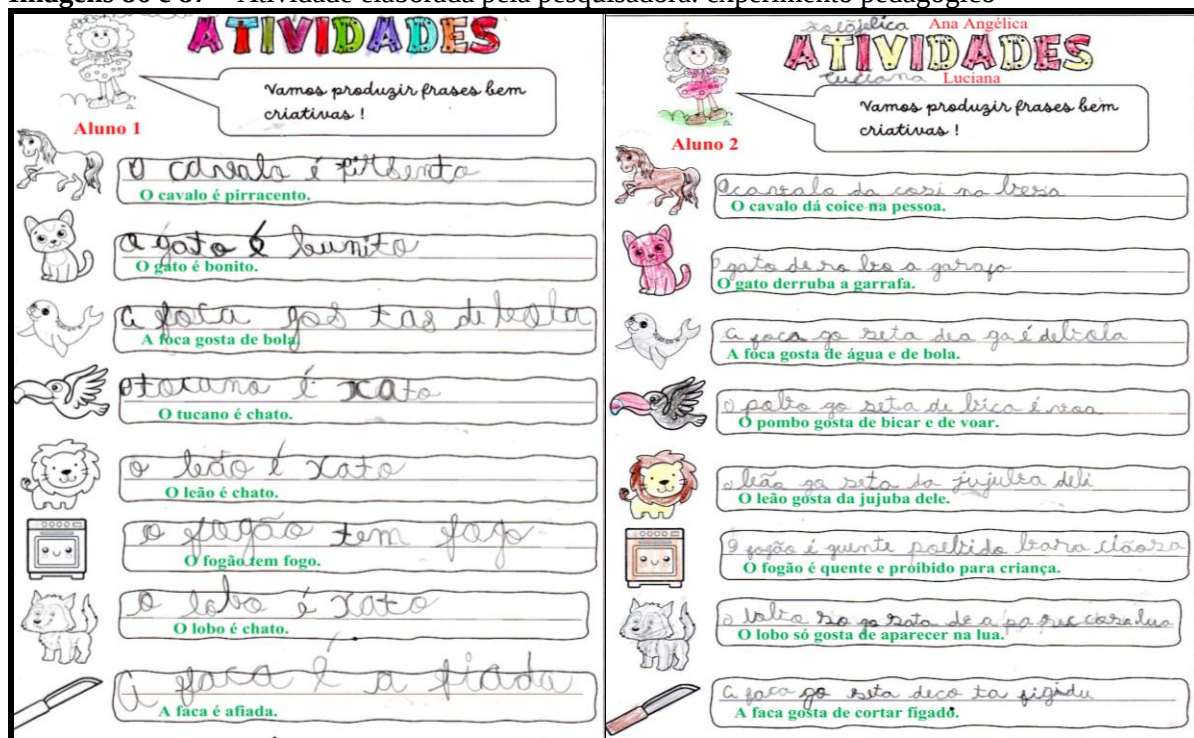
Então, ele acrescentou a palavra que a professora escreveu no quadro à sílaba, formando a palavra “GO ESTÁ”, como se fosse “GOSTA”. Somente quando a professora pesquisadora recolheu a atividade, percebeu a construção realizada por Renato na tentativa de escrever uma frase mais elaborada. Na frase “o suco é muito bom com a laranja”, Renato escreve “O SUCO E MUTO BOM CO A LARAJA”. Observe que ele não usa as marcas de nasalização nas palavras “com” e “laranja”, mas dá um jeito de saber como escreve a palavra “bom” e escreveu a frase tentando fugir nas frases ruins que a professora pesquisadora tinha criticado.

Sempre antes das formações de frases na atividade impressa ou no caderno, eram realizadas formações de frases orais coletivas, tendo a professora pesquisadora como escriba no quadro. O objetivo era destacar frases ruins, tais como: “o sapo é bom”, “a banana é boa”, “o menino é bom”, “a menina é bonita”. Nas construções dessas frases, até o jiló era bom, mas quando se questionava se eles gostavam de jiló, se achavam o jiló bom, eles diziam que não. Então, a professora pesquisadora perguntava o porquê de escreverem que jiló era bom, se não acham o jiló bom. Eles ficavam sem respostas, mas, na realidade, tentavam encaixar suas ideias no pouco vocabulário que tinham. O pouco conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética travava suas mentes. Mas Renato tem uma postura diferente diante dessa realidade.

Renato é uma criança que está no nível da turma no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, o que o faz se destacar no contexto dessa pesquisa é que o tempo todo ousa, é criativo e autoral. Chama atenção o fato de que na turma há outras crianças que já estão bem evoluídas, sendo consideradas alfabetizadas para o 1º ano, pois precisam apenas dominar as convenções ortográficas. São 5 alunos nessas condições e Renato não é um deles. Essas crianças alfabetizadas não apresentam a autoria que Renato apresenta, entretanto. Ele está aprendendo passo a passo conforme a professora ensina, mas não se limita às propostas de atividades. Enquanto esses 5 alunos com a alfabetização avançada já conseguem ler e escrever palavras com diversas sílabas, Renato somente lê e escreve palavras com sílabas simples, e aquelas que a professora já trabalhou, mas se desenvolve de uma forma autoral.

Abaixo segue a atividade elaborada pela pesquisadora com a finalidade de desenvolver um experimento pedagógico de produção de frases em uma perspectiva autoral em todas as turmas participantes da pesquisa. As imagens escolhidas para a elaboração das atividades de formação de frases foram figuras simples, que fazem parte do cotidiano da sala de aula das crianças, de modo que elas pudessem criar a partir de desenhos simples.

Imagens 86 e 87 – Atividade elaborada pela pesquisadora: experimento pedagógico



Fonte: Elaboração própria - acervo da pesquisa

As atividades apresentadas nas imagens 86 e 87 foram realizadas por dois alunos da turma do 1º ano, no mês de maio, na Escola “C”. Antes do desenvolvimento das atividades de

produção escrita individual com os alunos, a professora pesquisadora desenvolveu uma atividade de produção oral coletiva de frases em que as crianças, depois de elaborarem frases simplórias tendo a professora como escriba, foram instigadas a uma avaliação crítica e à reflexão para reelaborarem as frases e obterem uma produção mais autoral e criativa.

Nessas condições, ao entregar as atividades de formação de frases, a professora pesquisadora orientou que as crianças deveriam elaborar frases criativas e não frases simplórias conforme já havia orientado. Há uma diferença entre as frases produzidas pelos alunos, de modo a compreender como uma produção de aproxima ou se distancia da autoria.

Observe que o Aluno 1 perde a capacidade de criação e adjetiva 3 substantivos com mesma palavra "XATO" (chato). A opção de adjetivar os substantivos é a melhor forma que encontram de formar frases. É importante destacar nessas duas atividades o desenvolvimento, dos alunos no que diz respeito ao processo de aquisição da língua escrita. O Aluno 1 iniciou o 1º ano do Ensino Fundamental com a leitura bem adiantada, com dificuldades de leitura apenas em algumas palavras formadas com composições silábicas complexas.

Na escrita, que geralmente as crianças desenvolvem mais devagar, ele já apresentava no mês de maio um desenvolvimento avançado no que diz respeito a separação das palavras nas frases, o uso de acentuação gráfica e a escrita de palavras com formação silábicas ainda não trabalhadas, mas sem desenvolvimento da escrita de palavras com formações silábicas mais complexas como o caso do diágrafo na palavra "CHATO".

O Aluno 2 possui algumas dificuldades na escrita porque começou a aprender as primeiras sílabas e a escrita de palavras no início do ano. Diferente do Aluno 1, que já chegou no 1º ano com a alfabetização bem desenvolvida, o Aluno 2 está no nível da turma, aprendendo pouco a pouco conforme os conteúdos são desenvolvidos em sala. É importante destacar que o pouco conhecimento sobre o Sistema da Escrita Alfabética do Aluno 2 não é impeditivo para sua criação, pois apresenta uma capacidade de elaboração de frases autorais.

Um aspecto muito importante no processo de alfabetização é que as crianças desenvolvem a leitura antes da escrita. As crianças conseguem ler palavras com composições silábicas complexas, mas, no que se refere a escrita, sempre estão um pouco atrás; até escrevem palavras com composições silábicas simples, mas apresentam dificuldade na escrita de palavras com composições silábicas mais complexas, bem como a organização das ideias em frases e em textos.

Ferreiro (2011) explica a diferença entre o desenvolvimento da leitura e da escrita, apontando o ato da escrita como mais intensiva, ativa e transformadora:

Enquanto escrever é uma ação com resultado (marcas sobre uma superfície), modificadora do objeto, a leitura não produz resultados observáveis em relação ao objeto. Como se escreve sobre o papel, este não será “o mesmo” antes e depois do ato da escrita; no entanto, como o que se lê já é algo escrito sobre um papel, o papel continuará a ser o mesmo antes e depois do ato de leitura (Ferreiro, 2011, p.57).

A leitura é mais passiva, requer menos esforço porque também representa menos impacto no espaço em que se desenvolve. Em todos os casos de diagnóstico de alfabetização realizados nas turmas pesquisadas, é possível perceber que as crianças estão mais desenvolvidas na leitura do que na escrita. O foco das práticas pedagógicas também está centrado inicialmente na leitura e gradualmente na escrita. Mesmo que esteja, em níveis diferentes, a capacidade de leitura sempre está à frente da escrita.

Tabela 17 – Atividade elaborada pela pesquisadora: experimento pedagógico

CAVALO	O cavalo é pirracento. (1)	O cavalo come mato. (3)
	O cavalo dá coice na pessoa. (2)	O cavalo galopa. (4)
GATO	O gato é bonito. (1)	O gato come peixe. (3)
	O gato derruba a garrafa. (2)	O gato mia.
FOCA	A foca gosta de bola. (1)	A foca bate a bola no nariz. (3)
	A foca gosta de água e de bola. (2)	A foca caminha. (4)
TUCANO	O tucano é chato. (1)	O tucano voa. (3)
	O pombo gosta de bicar e de voar. (achou que o desenho era de um pombo) (2)	O tucano. (4)
LEÃO	O leão é chato. (1)	O leão come a leoa. (3)
	O leão gosta da jujuba dele. (2)	O leão come bife. (4)
FOGÃO	O fogão tem fogo. (1)	O fogão faz comida. (3)
	O fogão é quente e proibido para crianças. (2)	O fogão. (4)
LOBO	O lobo é chato. (1)	O lobo ruiva. (quis dizer “uiva”) (3)
	O lobo só gosta de aparecer na lua. (2)	O lobo. (4)
FACA	A faca é afiada. (1)	A faca é afiada. (3)
	A faca gosta de cortar fígado. (2)	A faca. (4)

Fonte: Elaborada pela pesquisa, acervo da pesquisa

Na tabulação de frases de 4 crianças, é possível observar que as frases do Aluno 2 se destacam também em relação às demais dessa amostra. No que se refere ao desenvolvimento da alfabetização, o Aluno 2 está no mesmo nível que o Aluno 3. Enquanto Aluno 1 e 4 estão juntos em um nível mais avançado, pois iniciaram o ano letivo aos 6 anos, mas com a

alfabetização bem desenvolvida. O Aluno 3 consegue ler bem para o nível do 1º ano, mas não ousa elaborar frases, se concentrando apenas na escrita do nome das figuras.

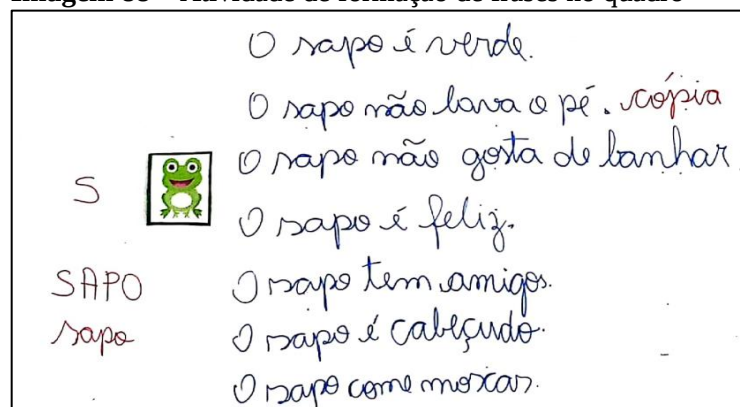
A pesar de encontrar muitas crianças não alfabetizadas nas turmas pesquisadas, com muitas dificuldades na leitura e na escrita, a decifração do mundo da leitura é mais difícil que a produção no mundo da escrita. E esse aspecto precisa ser considerado no processo de alfabetização, até porque tal situação também reflete a realidade das práticas docentes. A preocupação com a leitura é priorizada em relação à preocupação com a escrita. E quando essa preocupação surge, está centrada em escrita não próprias, as resultantes de cópias ou ditados realizados pelos professores. A produção e as orientações para a elaboração própria sempre vêm mais tarde; e aí as crianças já limitaram a capacidade de autoria ao vocabulário restrito que possuem.

Um experimento pedagógico realizado na turma do 2º ano da Escola “C” demonstrou como as crianças têm uma cultura específica de produção de frases na escola, ao mesmo tempo que são capazes de refletir sobre essa prática comum por eles adotadas a partir da intervenção crítica da professora. O experimento pedagógico teve como foco inicial a produção de frases orais de forma coletiva, tendo a professora como escriba. Essa turma já está bem desenvolvida no processo de alfabetização, e entre as demais turmas do 2º ano do Ensino Fundamental participantes dessa pesquisa, é a mais avançada no que diz respeito à capacidade de leitura e de escrita. É até mais desenvolvida no processo de alfabetização que as turmas do 3º ano na Escola “A”, e na Escola “B”. Então, tem capacidade de produção escrita, mas o objetivo era proporcionar uma reflexão sobre suas formas de produzir frases na escola.

Desse modo, a pesquisadora apresentou no quadro a figura de um sapo, imagem comum utilizada no processo de alfabetização. Escreveu a letra inicial do nome da figura, o nome escrito em caixa alta e em letra cursiva. Então orientou a produção de frases, conversando com a turma que ela escreveria a frase produzidas por eles naquele momento. Nesse momento, as crianças começaram a produzir frases de forma oral enquanto a professora pesquisadora registrada cada uma no quadro.

As frases sempre iniciavam com o artigo “o” e substantivo “sapo”, como podem ser observados na Imagem 88 do quadro digitalizado exatamente como foram sendo elaboradas as frases pelas crianças.

Imagem 88 – Atividade de formação de frases no quadro

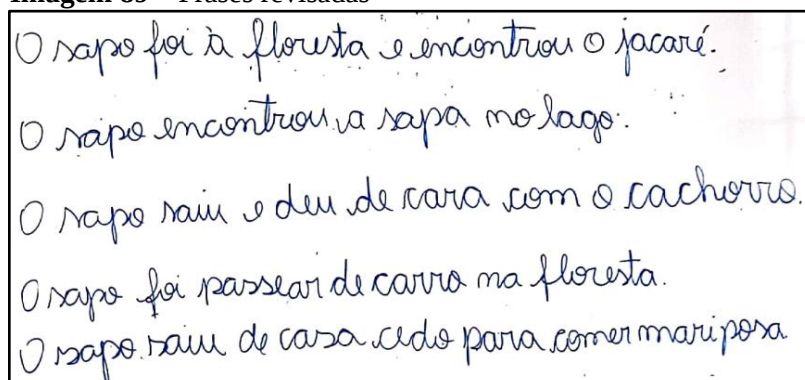


Fonte: Elaboração própria – acervo da pesquisa

Depois de sete frases registradas, a professora pesquisadora solicitou que a turma refletisse sobre cada frase. Ao ler a frase “O sapo não lava o pé”, a pesquisadora perguntou se as crianças já tinham ouvido falar nessa frase e a turma respondeu que era uma música. Então, a pesquisadora escreveu na frente da frase, a palavra “cópia”, ressaltando que se tratava de uma frase de uma cantiga e não uma elaboração própria. Assim, analisando as frases juntamente com a turma, chegou-se a um entendimento de que as frases poderiam ser melhoradas se a turma se dedicasse a pensar melhor e a produzir frases mais elaboradas.

Dessa forma, as frases foram reelaboradas. Os alunos elaborando as frases, levantando a mão e ditando as frases para a professora escrever. Sem apagar as primeiras frases, as novas frases ficaram registradas em frente às primeiras. No final das produções, a pesquisadora pediu à turma para comparar e eles chegaram à conclusão de que essas novas frases eram bem melhores que as primeiras.

Imagem 89 – Frases revisadas



Fonte: Elaboração própria – acervo da pesquisa

Foi uma aula interessante sobre formação de frases. As crianças conseguiram perceber a diferença entre uma frase ruim, uma frase boa e uma frase copiada. É impressionante como as crianças percebem a qualidade de uma escrita. A cultura escolar permite que as

crianças criem frases do tipo: o menino é bom, a vovó é boa, a banana é boa, o sapato é bonito, etc. Como eles possuem um vocabulário ainda em construção, lançam mão de palavras e informações mais simples, e que são aceitas pelas práticas pedagógicas sem muitos questionamentos, o que torna-se uma prática comum. Assim, os alunos vão entendendo que escrever frases dessa forma é suficiente para atender os comandos das atividades. Há uma distância entre as possibilidades de elaboração e ação de escrita, entre os nomes e frases utilizados no contexto real de comunicação e as produções escolares.

Experimento Pedagógico - Palavra dentro da palavra - É comum na prática das professoras, a seleção de atividades a partir de pesquisas na internet. Tanto atividades práticas quanto atividades para serem impressas, as ferramentas de buscas apresentam uma infinidade de possibilidades. Os professores seguem produtores de atividades nas redes sociais, que experimentam e socializam as atividades exitosas. É uma prática comum também a venda de arquivos em PDF de atividades prontas para os professores apenas imprimirem. Nessas condições, esta pesquisa pensou em um experimento pedagógico utilizando como referência uma atividade socializada na internet: “Palavra dentro da palavra”.³¹

Trata-se de uma questão peculiar, tendo em vista que no contexto desta pesquisa se discute a autoria não apenas dos alunos, mas também dos professores. Pensando nas inúmeras possibilidades disponibilizadas na internet, é importante também pensar na autoria construída a partir da pesquisa e seleção dessas atividades. Entender se é possível desenvolver uma atividade autoral a partir de uma atividade resultante de uma não elaboração própria, mas que pode ser ressignificada no contexto da sala de aula e reelaborada, de modo a instigar a autoria das crianças.

A pesquisadora desenvolveu uma atividade com as crianças, veiculada na internet com o título “Palavra dentro da palavra”. Inicialmente, a pesquisadora elaborou uma história para instigar a curiosidade das crianças, envolvê-las na atividade e garantir um pouco de fantasia, elemento tão necessário na infância que não pode ser desconsiderado no processo de alfabetização.

Assim, contou a história de uma menina curiosa e observadora chamada Júlia, que um dia encontrou o nome da sua prima Lia dentro do próprio nome e não parou mais de procurar. Se transformou em uma grande detetive de palavras. A escolha de uma personagem feminina para a história foi proposital, de modo que as crianças entrassem em contato com uma

³¹ https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/uma-palavra-dentro-da-outra/

personagem curiosa e astuta que representasse as meninas, tendo em vista a igualdade de gênero dentro da sala de aula.

Então, a pesquisadora escreveu no quadro 30 palavras misteriosas. Uma palavra escondida para cada aluno, que foram sendo chamados um a um, para encontrar a palavra escondida dentro da palavra misteriosa. Enquanto isso, os demais alunos foram desafiados a encontrar outras palavras escondidas no quadro, mas foram orientados a não falar para não atrapalhar o colega detetive. Também foram orientados a escreverem no caderno as palavras encontradas dentro das palavras.

Foi uma experiência surpreendente porque gerou conhecimento de palavras para além daquelas trabalhadas comumente na sala de aula, compostas apenas por sílabas simples já que os alunos estavam no 1º ano do Ensino Fundamental. As crianças surpreenderam com um olhar para além do que a pesquisadora planejou.

As crianças começaram a encontrar palavras diversas dentro das palavras que a pesquisadora não havia imaginado. Na palavra BALANÇO, disseram que tinha a palavra "bala" e "laço"; Em CASACO, a pesquisadora tinha pensado na palavra "casa", mas eles encontraram a palavra "saco"; Em ALGEMA, havia pensado na palavra "gema", mas eles encontraram a palavra "ema".

As crianças que ainda não haviam desenvolvido a leitura e a escrita, encontraram palavras complexas na oralidade, tais como: CARROCEL, em disseram encontrar as palavras "carro" e "céu"), e GIRASSOL, em que encontram a palavra "sol". As crianças ainda alfabetizadas também encontraram palavras por analogia. Disseram que dentro da palavra "MACACO" havia a palavra "banana" e dentro da palavra "GALINHA" tem a palavra "galo". Esse tipo de atividade com crianças que ainda não desenvolveram o conhecimento sobre o Sistema da Escrita Alfabética é importante, para que elas se sintam envolvidas no processo e que possam também mostrar para a professora como pensam e se desenvolvem.

Essa atividade proporciona uma oportunidade de as crianças começarem a lerem palavras de um modo investigativo a partir de um olhar instigador que busque possíveis arranjos que as levem a outras palavras. É uma oportunidade de trabalhar a leitura e escrita de palavras com estruturas simples e complexas para além das palavras simplórias provenientes de textos cartilhescos que nada têm a ver com palavras de uso real para as crianças.

Outro aspecto importante da atividade é que ela não gerou tumulto na sala de aula e todas as crianças tiveram a oportunidade de participar, tendo em vista que atividade como essas tendem a excluir crianças não alfabetizadas. É uma atividade que pode fazer parte das práticas

docentes apenas como cópia; no entanto, pode proporcionar o entendimento de que atividades resultantes de pesquisas na internet, sejam práticas ou impressas, podem ser desenvolvidas a fim de proporcionarem aprendizagem relevante para as crianças, e para o professor. Desde que não seja uma cópia pela cópia, mas uma atividade selecionada tendo em vista um planejamento e um objetivo a alcançar no que diz respeito à aprendizagem da criança, tais atividades podem gerar reflexão sobre a própria prática e conhecimento para o professor.

4.4 Desafios para o desenvolvimento da autoria nas turmas de alfabetização

Os processos criativos na alfabetização têm muitas facetas que valem ser numeradas:

1. **Os processos criativos esbarram na falta de insumos** - A criança pensa, cria, mas tem dificuldades de escrita, pois não estão alfabetizadas, ou ainda estão iniciando o processo de aprendizagem de leitura e de escrita. Então, perguntam como se escreve a sílaba, a palavra ou frase inteira. Em uma situação observada durante a pesquisa, uma menina pergunta a professora pesquisadora: “Tia, como se escreve “BIU”?”. A pesquisadora pede para a criança falar a palavra, e ela repete “BIU”. A pesquisadora, então, pede para a criança falar a frase, e a criança diz: “A GALINHA “BIU” OS PINTINHOS”. Só então foi possível compreender que a criança na realidade queria escrever “VIU”, mas como tem sérias dificuldades de pronunciar algumas letras, e de forma descontextualizada, sua necessidade se apresentou incompreensível. Quando querem produzir uma frase ou texto dos quais desconhecem a grafia de uma palavra selecionada para a produção, comumente perguntam uma sílaba; então, é necessário pedir para falar a palavra e às vezes a frase, pois a parte da palavra pronunciada pela criança pode ser incompreensível.

Segundo Sforni (2016), há uma diferença entre a técnica utilizada para a escrita e a técnica utilizada para grafar as ideias. O foco da atenção na primeira situação está centrado na utilização das letras e palavras, mas, nas atividades de produção de texto, a preocupação está centrada nas ideias. Para que o aluno tenha condições de focar nas ideias a serem abordadas nos textos, é importante que dominem a técnica da escrita. A autoria é prejudicada pela falta de insumos.

2. **Os processos criativos esbarram na cópia** - Ou na inspiração em uma atividade, leitura, frase de música, parte de texto trabalhado em sala. É comum no momento de elaboração da escrita, por exemplo, as crianças escreverem frases que já fazem parte de uma história ouvida. Ou seja, não criam uma frase, apenas lembram e escrevem. Uma evolução para a criação

autoral acontece quando as crianças inserem em suas elaborações, mesmo inspiradas em outras histórias, personagens novos, quando ousam inserir nomes dos colegas, os próprios nomes ou nomes que elas inventam. Inovam ao introduzirem nas frases novas situações, novos elementos, mas é difícil mudar a situação apresentada na história sem a intervenção da professora.

As professoras, nesse processo, precisam ensaiar a saída da zona de conforto, de modo que as crianças consigam escapar dos pensamentos encaixotados para ousarem, criarem, recriarem, elaborarem a partir dos elementos apresentados pelo processo de ensino e aprendizagem. Um processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Em uma atividade desenvolvida em sala no contexto da pesquisa, foi lido um conto literário, intitulado “A galinha ruiva”, de André Koogan Breitman. Algumas atividades de interpretação e debate foram realizadas e, no dia seguinte, foi apresentada uma imagem referente ao conto e solicitado que as crianças elaborassem frases diferentes, recriadas a partir do conto “A galinha Ruiva”. As frases elaboradas foram:

1. A galinha é muito trabalhadora.
2. Ninguém ajudou a galinha.
3. A galinha deu para seus pintinhos.
4. Só o galo ajudou a galinha.
5. A galinha come pão.
6. A galinha plantou milho.

Foi possível observar que apenas em uma frase, na quarta, as crianças foram criativas acrescentando um novo elemento à história, representado pelo personagem do galo ajudando a galinha. A galinha na história não teve ajuda, e o galo não faz parte da história. Trata-se de uma atividade comum na escola em que as crianças são orientadas a recontarem a história, mas na realidade apenas a reproduzem por meio de outras palavras.

3. O processo criativo está centrado no gênero literário - Os principais textos trabalhados na sala de aula referem-se ao gênero literário narrativo e os textos cartilhescos ainda comuns no processo de alfabetização. Esses últimos não podem ser classificados como literários pela fragilidade dos enredos, do vocabulário e da linguagem. Se a leitura e o trabalho didático estão centrados nos textos literários, a referência para produção escrita dos alunos também está nas histórias literárias. Como a produção está centrada nas histórias literárias, não há exercício da argumentação ou defesa do ponto de vista. E as crianças também, na escola, pouco ou nada entram em contato com outros gêneros, como os informativos, publicitários, etc.

O tradicional é contemporâneo na escola e os textos cartilhescos, ainda presentes na sala de aula, dão conta dessa tradição de leitura sem produção escrita no processo de alfabetização. “Nas práticas tradicionais de alfabetização, é comum a ocorrência de atividades de leitura para identificação de letras, sílabas por palavras isoladas. [...] é uma prática em que as crianças não leem nem escrevem textos” (Souza, 2003, p. 101). A autora, que desenvolveu sua pesquisa de doutorado tendo em vista a produção de textos de opinião com crianças no processo de alfabetização, apresenta a importância do desenvolvimento da argumentação da criança desde os primeiros anos escolares.

Souza (2003) refere-se às práticas tradicionais como se fosse uma coisa do passado, mas com um olhar atento ao contexto da sala de aula, em que se percebe que o passado é presente e que o tradicional é atual na escola. E, apesar de termos um currículo centrado nos gêneros textuais, na escola, há um estreitamento curricular (Freitas, 2014) que prioriza as disciplinas a serem avaliadas externamente. No caso da alfabetização não é uma disciplina, mas sim uma prática de linguagem: a leitura. Ainda dentro desse elemento eleito para atenção especial, a escola elege o gênero literário como o principal foco nas atividades de leitura e interpretação, que, em uma instância menos centralizada, está na produção textual que, por sua vez, está centrada também nos gêneros literários.

Os livros didáticos trazem textos de diversos gêneros. A questão é que, no processo de alfabetização, esses livros são escanteados, principalmente no 1º ano do Ensino Fundamental. As professoras de todas as turmas do 1º ano pesquisadas não adotam o livro didático, pois entendem que eles não contribuem para o estudo das sílabas e das palavras de forma exaustiva como o processo requer. Então, quando muito raramente, as professoras mandam como atividade de casa. No 2º e no 3º ano, as professoras começam a trabalhar com o livro didático, mas o contato dos alunos com os textos diversos é mais caracterizado como uma relação de consumo, ou seja, de leitura e não de produção.

4. O programa não prevê autoria - Refere-se ao que está programado, articulando o currículo às ações pedagógicas e materiais didáticos para a implementação do mesmo. Existe uma organização curricular que não prevê a autoria, e furar essa programação dá trabalho; às vezes, é até impossível. É difícil fugir do programa, da lógica, da forma de trabalhar e, então, desenvolver um processo de alfabetização mais autoral. Tudo é desanimador ao professor e o leva para o contrário. As colegas são as principais influências para seguir o que está ordenado pela escola e pelas práticas ali cristalizadas. Elas têm uma forma de selecionar e/ou preparar as atividades, e trabalhá-las, já legitimada. Portanto, furar o programa engessado não está no seu

radar. As coordenadoras também colaboram com a permanência dessa prática com as atividades prontas a serem reproduzidas.

O trabalho de alfabetização isolado é ruim, tendo em vista os objetivos da escola; é necessário trabalhar de forma coletiva entre os professores com apoio das coordenações. Desse modo, o único espaço para furar o programa, que não prevê a autoria, é selecionar metodologias para uma alfabetização autoral, tentando aproveitar as atividades elaboradas em conjunto com as demais colegas sob a supervisão da coordenação. Além disso, selecionar uma ou outra atividade que oportunize o trabalho autoral é uma saída, um espaço para furar o programa. Os pais e a internet também ditam as regras e tendem a direcionar os alunos para cópia em vez da criação autoral, mesmo a contragosto do professor.

5. **As avaliações externas não avaliam autoria** – No estado de Goiás, as avaliações externas de alfabetização se organizam por meio de dois instrumentos, e avaliam três áreas do desenvolvimento da alfabetização da criança: matemática, escrita e leitura. O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO-Alfa é aplicado no 2º ano do Ensino Fundamental e avalia o desenvolvimento da aprendizagem na área da matemática e de língua portuguesa, enquanto a Avaliação Formativa – Ministério da Educação, avalia a fluência em leitura no início e no final do 2º ano para diagnosticar o desenvolvimento da leitura.

Em uma análise desses dois instrumentos, é possível observar que eles não avaliam a autoria do aluno, apenas detectam o nível de proficiência, ou seja, na linguagem desta pesquisa, verificam o nível de insumos que esse aluno possui.

Tabela 18 - Habilidades da matriz de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental

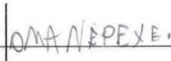
Eixo do conhecimento	Habilidade
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	✓ Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. ✓ Ler palavras. ✓ Escrever palavras.
Leitura	✓ Ler frases. ✓ Localizar informações explícitas em textos. ✓ Reconhecer a finalidade de um texto. ✓ Inferir o assunto de um texto. ✓ Inferir informações em textos verbais. ✓ Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção textual	✓ Escrever texto

Fonte: Goiás, 2023, p. 18

Entre as habilidades avaliadas no SAEGO-Alfa, duas se referem à produção escrita de frases e textos, enquanto as demais estão relacionadas ao conhecimento do Sistema de Escrita

Alfabética e da leitura. Essa é uma avaliação escrita em que o aplicador vai lendo para as crianças responderem de acordo com a sua compreensão.

Imagens 90 e 91 - Habilidades: Escrever palavras e Escrever frases

Questão  ESCREVA A PALAVRA QUE EU VOU DIZER:  PIJAMA. Goiás, 2023, p. 33	Escreva a frase que você ouviu.  Goiás, 2022, p. 31
---	--

Fonte: SAEGO ALFA – 2022 (Goiás, 2022) e SAEGO ALFA – 2023 (Goiás, 2023)

A primeira questão apresentada nas imagens acima faz parte do caderno do aplicador, em que é orientado a ditar a palavra “PIJAMA”. A partir da escrita dessa palavra, a avaliação identifica se a criança consegue escrever palavras compostas de estrutura silábica simples e também complexas, já que na escrita ortográfica, a criança pode confundir a letra “J” com “G”. Na imagem 2, o aplicador dita a frase “O mar não está para peixe”. Na avaliação dessa habilidade, a criança precisa demonstrar conhecimentos sobre estrutura frasal e a escrita de palavras com estrutura silábicas complexas. Observe que a escrita da criança não considerou a letra “R” no final da palavra “mar” nem a letra “I” entre as sílabas na palavra “peixe”. Além de não ter separado as palavras na frase e ter ignorado a escrita das palavras “não” e “está”.

A escrita da criança informa que ela está no processo de alfabetização, em que conhece e escreve palavras com sílabas simples, mas precisa desenvolver a escrita de sílabas complexas, além de aprender a segmentação das palavras em uma frase.

Imagens 92 e 93 - Habilidade: Escrever texto

Veja a cena abaixo.  Escreva uma frase contando o que acontece nessa cena.  Goiás, 2022, p. 36	VEJA OS QUADRINHOS ABAIXO.  Disponível em: <https://atire.augC5q>. Acesso em: 24 ago. 2023. Adaptado para fins didáticos. ESCREVA UMA HISTÓRIA CONTANDO O QUE ACONTECE NESSES QUADRINHOS. Goiás, 2023, p. 34
---	--

Fonte: SAEGO ALFA – 2022 (Goiás, 2022) e SAEGO ALFA – 2023 (Goiás, 2023)

Para avaliar a habilidade de escrita textual, a questão da avaliação apresenta uma cena e pede a criança para descrever o que vê. Tanto na avaliação do ano de 2021 quanto na avaliação do ano de 2023, as crianças precisam demonstrar conhecimento relacionado à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e não à competência de elaboração, escrita autoral. As crianças, ao descreverem as cenas, precisam pensar em palavras que emitam a mensagem que percebem a partir das gravuras. Evidentemente, a criança pode demonstrar conhecimentos diversos, ser criativa e mobilizar muitas competências relacionadas à alfabetização. No entanto, não é possível instigar a elaboração própria e nem parece ser esse o objetivo da avaliação.

A questão importante a se destacar aqui é que as avaliações externas se apresentam no cenário educacional como referência dos conteúdos que os alunos precisam aprender e, portanto, os conteúdos que os professores devem ensinar. Se não avaliam escrita autoral, não passam a mensagem de que ela se trata de um elemento fundamental. Por outro lado, se esses instrumentos avaliativos priorizam a leitura, a tendência é que as práticas escolares priorizem essa habilidade.

Imagens 94 e 95 – Pseudopalavras da Avaliação Formativa e a cópia de uma criança

→ VORENO	NIRA	MEFIFO	GETO	LIBITE
→ MEPA	FEPINO	FARA	CONOTE	VONA
→ GAJACE	SU	ZALO	RAX	DEGA
→ VUFO	TARCEL	LEFE	MORTABO	DONU
→ FI	BAGISO	TAMIFA	RETOPADA	CEZ
→ SEGO	FITU	DELAFITU	POMEGADA	NODELO
→ PEDALEICO	TAE	DOLUTO	FO	TASEFA
→ JATAETE	RAPASO	APETENCE	NANES	CACODACIO

Voreno - nira - mefifto - gto - libit
 mepa - fepino - fara - conote - vona
 gajace - su - zalo - rax - dega
 vufo - tarcel - lefe - mortapoba - donu
 fi - bagiso - tamifa - retopada - cez
 sego - fitu - delafitu - pomegada - nodele
 pedaleico - tae - doluto - fo - tasefa
 jataete - rapaso - apetence - nanas - cacodacio

Fonte: Acervo da pesquisa, "D0205" prova de fluência do 2º ano 2023

A Avaliação Formativa – MEC avalia a fluência leitora das crianças no que diz respeito à competência da leitura de pseudopalavras, palavras e a compreensão textual evidenciada por meio da leitura realizada. As crianças são solicitadas a lerem enquanto o aplicador as grava em um aplicativo do CAEd/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Depois, algumas perguntas sobre o texto são realizadas para verificar a compreensão da criança acerca do que foi lido. Na imagem 95, pode-se perceber o resultado do treinamento para avaliação, em que a professora solicitou que a criança copiasse as pseudopalavras.

Copiar se distancia da elaboração própria e empobrece a capacidade criadora da criança:

Uma palavra qualquer, um nome próprio podem ser um texto, se forem usados numa determinada situação para produzir um sentido. Com essa compreensão do que seja texto, pode-se afirmar que as crianças de seis anos, que põem pela primeira vez os pés na escola, podem produzir textos escritos desde os primeiros dias de aula. Tudo depende de os exercícios de escrita estarem vinculados a situações de uso em que eles façam sentido, tenham razão de ser e devam obedecer a determinadas convenções ou regras para cumprirem com adequação seus objetivos (convenções gráficas, regras ortográficas, por exemplo) (Batista, 2005a, p. 76).

Como Batista (2005) enfatiza, ter um sentido e uma função social são condições importantes para instigar as crianças à leitura e também à escrita, e essa forma de avaliar não dialoga com a língua como a criança conhece e usa no seu processo comunicativo, de modo que tais procedimentos avaliativos se apresentam de forma incompreensível para as crianças. Por que ler palavras de mentirinhas se existem palavras de verdade?

Se copiar palavras já é uma atividade sem sentido na escola, imagine a cópia de pseudopalavras que são palavras que não têm sentido algum na leitura e nem escrita para a criança, que ao lê-las ficam tentando dar sentido e, às vezes, até tropeçam na leitura na tentativa de significar um ajuntamento de sílabas desprovida de sentidos. Ao ler a pseudopalavra “FEPINO”, algumas crianças, decodificam corretamente e depois na tentativa de recuperar o significado da palavra, repetem “PEPINO”. O mesmo acontece com “POMEGADA” que vira “POMADA” ou “PEGADA”.

Imagens 96 e 97 – Texto e palavras da Avaliação Formativa - MEC

OS ATLETAS

O GALO GRITOU:
 – CHEGOU A RAPOSA!
 A GALINHA ABRIU O BICO.
 O GATO ESTICOU O RABO.
 – AH! ... QUE PERIGO! – ELE FALOU.
 O GALO COM MEDO FICOU TODO ARREPIADO.
 MAS A RAPOSA FALOU:
 – ESTOU DE BARRIGA CHEIA. SÓ QUERO FAZER MUITA GINÁSTICA.
 ESTICAVA UMA PERNA, DEPOIS OUTRA.
 LEVANTAVA UM BRAÇO, DEPOIS, O OUTRO.
 PULAVA PARA FRENTE, PULAVA PARA TRÁS.
 – VEJAM COMO É GOSTOSO! – ELA DIZIA. VENHAM TODOS! VENHAM
 IMITAR A SUA AMIGA RAPOSA!
 O PATO COMEÇOU. LEVANTOU UMA ASA, DEPOIS A OUTRA.
 ATÉ O PORCO TENTOU...
 LOGO, TODOS OS BICHOS ESTAVAM SE AGITANDO...
 CABEÇA PARA CIMA... CABEÇA PARA BAIXO...
 – RAPOSA – FALOU O COELHO. – PARA QUE TANTOS EXERCÍCIOS?
 – POR QUÊ? POR QUÊ? – TODOS PERGUNTARAM.
 E A RAPOSA FALOU:
 – QUERO FICAR EM FORMA PARA UMA BOA CORRIDA E... PEGAR
 UM DE VOCÊS.
 FOI ENTÃO QUE VOOU BICHO PRA TODO LADO.

Exemplo:

TATU	MAR	VACA	
------	-----	------	--

→ MENINO	SETE	CAMA	JOGO	POMADA
→ CASACO	MURO	GIRAFA	BONECA	CEBOLA
→ DADO	VOLUME	RETA	FOGO	MOLA
→ PENA	CASA	LAGO	CABELO	DELEGADO
→ LÃ	MASSA	FAVORITO	VERDE	TURISTA
→ ALGODÃO	COLA	CONVIDADO	NETO	ESPORTIVO
→ PILOTO	CINTURA	MONTANHA	GRÃO	CREME
→ FAXINA	CASULO	NÓ	MULHER	XERIFE
→ FORNO	REGRA	QUALIDADE	PULO	TESOURO
→ SOM	RODA	TOPETE	MODELO	DOZE
→ SALAME	GEMADA	PÁ	RODELA	ÁGUA
→ CHÃO	RARO	NAPOLITANO	COMPLETO	SECRETA

Fonte: Acervo da pesquisa, "D0205"prova de fluência do 2º ano 2023

O período de aplicação da avaliação de fluência coincidiu com o período de desenvolvimento da pesquisa. Entre as nove turmas que fizeram parte desta pesquisa, três são turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. No primeiro momento, duas dessas turmas, uma na Escola “A” e outra na Escola “C”, foram pesquisadas ao mesmo tempo porque estavam em turnos diferentes. A atuação da pesquisadora, conforme previsto no projeto de pesquisa, foi organizada em três momentos: observação, participação e experimento pedagógico. Nessa perspectiva, o período de observação e participação foi dedicado à preparação dos alunos para a avaliação externa de fluência. Ou seja, a aula era tomar a leitura das crianças diariamente.

Para o desenvolvimento dessa atividade de treinamento, as professoras regentes, em ambas as turmas, pediram o envolvimento da pesquisadora, relacionando-a à figura de uma estagiária que poderia auxiliar nesse momento. O primeiro dia da observação e o experimento pedagógico nessas turmas não foram comprometidos, mas a aula em uma das turmas e a atuação da pesquisadora nas duas turmas era focada no treinamento dos alunos.

Em uma das turmas, a professora não parou o conteúdo para desenvolver o treinamento e, para isso, contou com a ajuda da pesquisadora e da coordenadora para a leitura diária dos alunos. Na turma da Escola “A”, o conteúdo parou, e enquanto a professora, o coordenador e a pesquisadora iam tomando a leitura dos alunos, os demais iam treinando sozinhos, copiando as palavras da avaliação.

Um treinamento sem sentido, pois não há como preparar uma pessoa para uma maratona de Triatlo, por exemplo, sem que a pessoa saiba nadar, andar de bicicleta e tenha comportamento de corredor. O único sentido desse treinamento está relacionado às pseudopalavras, que com treinamento as crianças vão entendendo que aquele sentido que elas dão para a palavra não existe porque são palavras de “mentirinha”. Nessas condições, por meio desse treinamento, elas deixam de dar sentido as palavras, pois se conscientizam que não existem. Se um maratonista de Triatlo quer participar de algum campeonato, aprende e desenvolve com competência a habilidade de natação, ciclismo e corrida. Então, precisa viver diariamente situações que envolvem essas habilidades e intensifica os treinamentos antes das competições para apresentar um bom desempenho.

Como em uma das turmas, as crianças não estavam adequadamente alfabetizadas, o treinamento não surtiu efeito algum. Mesmo que essa professora, juntamente com a coordenação, tenha se esforçado muito para treinar os alunos, por não possuírem conhecimento suficiente sobre o Sistema da Escrita Alfabética, não obtiveram bons resultados na avaliação.

Além das pseudopalavras, a avaliação apresenta uma sequência de palavras cuja leitura é gravada seguida do texto que também tem a leitura registrada no aplicativo para verificação da fluência. Observe que – em todas as questões analisadas – a autoria não é avaliada.

Além de não incluir situações de verificação e desenvolvimento da autoria dos alunos, as avaliações externas também não proporcionam condições de autoria para os professores.

No processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo o conhecimento de cada criança e do perfil de toda uma turma, no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas (Batista, 2005b, p.13).

Não há envolvimento dos professores alfabetizadores na elaboração das avaliações, na discussão dos resultados, nem na análise coletiva dos professores juntamente com a comunidade escolar sobre o sentido das metas a serem alcançadas. O professor alfabetizador orienta o seu fazer pedagógico pelas próprias concepções desenvolvidas sobre alfabetização e sobre o processo avaliativo nesse contexto.

5. ALFABETIZAÇÃO DOMESTICADORA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO ALUNO

5.1 A alfabetização que não cria, só copia

Copiar do colega, copiar da internet, copiar da professora. A cultura da cópia, a mania de fazer tudo igual sem questionar a resposta, faz parte do comportamento do aluno no processo de desenvolvimento da aprendizagem, o que não contribui para desenvolver autoria os alunos que passam a não acreditar na própria capacidade de criar. A capacidades de ser autor vai sendo aos poucos impossibilitada. Se desenvolve, então, sem vontade própria em um sistema de “copia e cola” em que criar fica mais impraticável a cada dia. Vão assim por toda Educação Básica até o Ensino Superior com várias dificuldades de escrita autoral.

As práticas educacionais, o currículo e o sistema de aprendizagem na escola não podem ser baseados no “Ctrl+C e Ctrl+V”. Muitas vezes, o aluno tem dificuldade de referenciar o que escreveu porque é difícil conceber que é possível criar a partir do que um autor escreveu; muitas vezes é mais fácil se apropriar no “copia e cola” de ideias e conceitos que nada têm a ver com a autoria. Fazer uma paráfrase ou trocar na frase o sujeito para o lugar do predicado ou a voz passiva para ativa não é autoria.

Soares (2010) desenvolveu uma pesquisa sobre o termo “letramento” que está relacionado a um processo de alfabetização centrado nas práticas sociais de leitura e de escrita, centrada em textos que circulam na sociedade, que faz parte dos usos sociais na leitura e da escrita. A renomada pesquisadora discute a importância de alfabetizar letrando (Soares, 2010). Nessa perspectiva, “letrar” foi inventado, motivado pela falta de uma alfabetização autoral, numa situação de alfabetização centrada no simples grafar palavras sem ação criativa do indivíduo. Demo (2015) avança nesse sentido por não estar preocupado com o uso da leitura da escrita, mas por defender veemente a produção de uma escrita autoral. Não é uma simples utilização do sistema da escrita, mas uma produção autoral que tem a escrita como materialização dessa experiência.

Segundo Demo (2015), aprender como autor pode e deve ser praticado desde os primeiros anos da educação na infância e a aprendizagem deve ser desenvolvida como exercício de autoria. No entanto, na escola, durante o processo de alfabetização, é comum que surjam crianças que não sabem ler, mas desenham letras no caderno. Como não estão alfabetizadas,

não produzem texto, não escrevem palavras que representem suas ideias, apenas desenham as letras como aprendem a copiar um desenho.

A necessidade de compreender o movimento das letras e grafá-las é fundamental, mas não é suficiente, pois, se assim o fosse, não existiriam ‘as crianças copistas’, que desenham letras, mas não sabem o que grafaram, em outras palavras, se tomarmos apenas elementos isolados, estaremos fragmentando o ensino da escrita, limitando-o ao domínio de letras (Franco; Martins, 2021, p.155).

Na realidade, o aluno copista não escreve, desenha as letras, uma vez que “escrever é grafar ideias e, para tanto, será necessário que a criança seja capaz de abstrair o aspecto sensorial da fala e avançar na construção de uma linguagem que não usa a palavra oral, e sim sua representação” (Franco; Martins, 2021, p.111). Por isso, precisamos nos preocupar com uma cultura pedagógica no contexto da alfabetização que produz alunos copistas. Alunos que escrevem, mas não leem, que desenham letras como desenham casas e flores, são crianças que estão no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que apenas desenham o próprio nome, que não registram percepções, pensamentos ou situações. A condição de copista se contrapõe à situação de grafar ideias.

Segundo Luria (1981), o processo de aprendizagem pelo indivíduo é ativo e criativo:

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria *intenções*, forma *planos* e *programas* para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente, o homem *verifica* a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido (Luria, 1981, p. 60).

A capacidade de criação própria é limitada na escola. Na Educação Básica e no Ensino Superior, é comum que os alunos tenham dificuldades de produção de texto e também dificuldade de criação, de pesquisar para desenvolver textos próprios. Seria muito interessante se um jovem na universidade tivesse a capacidade de explorar as possibilidades de criação e pudessem produzir textos até sobre um simples clipe. Se tivessem condições de estourar todas as possibilidades criativas a partir da simples imagem de um clipe de prender folhas de papel. Só que, muitas vezes, recebem textos motivadores para instigar a elaboração textual e, mesmo assim, não conseguem escrever de forma autoral.

Uma professora dos Anos Iniciais da Educação Básica poderia dar aula durante uma semana sobre um clipe e desenvolver uma pesquisa simples que envolvesse a exploração das

diversas formas do material que compõem um clipe na perspectiva literária, na perspectiva da matemática, na perspectiva artística e textual. São possibilidades de criação que um simples clipe nos dá. Nessa perspectiva, se um estudante conseguisse explorar as mil e uma possibilidades de criação a partir de um clipe, o que não faria com uma citação de um autor, E apenas um livro seria suficiente de expandir as possibilidades de criação.

Percebe-se a dificuldade que um aluno no processo de elaboração de um trabalho de conclusão de curso na universidade tem de entender, comentar e criar a partir de uma citação. Quantas milhares de palavras poderiam ser pensadas a partir de um curto trecho, mas essa dificuldade não se inicia na universidade. Ela surge desde os primeiros anos escolares, perpassa toda a Educação Básica e chega no Ensino Superior.

Elaborar – indica o objetivo de produção própria crescentemente autoral, evitando produções para inglês ver, como resenhas, resumos, reproduções ou cópias/plágios. Elaborar implica escrever, mas vai muito além: busca a escrita com começo, meio e fim, com enredo, com fundamento, com argumento – é ingrediente substancial do “entender” (Demo, 2018, p. 89).

Elaborar texto não é codificar ou decifrar palavras. A produção própria requer um planejamento sistemático e intencional. Alfabetização não é apenas ler ou escrever palavras. Nessa perspectiva, considera-se uma visão ampla sobre alfabetização em que o aluno vai caminhando diariamente rumo a um processo autoral ativo que implica construir e desconstruir conhecimentos que não está centrado na cópia, no plágio ou na reprodução de uma escrita.

Franco e Martins (2021) nos chamam atenção para a motivação do aluno para a escrita. Motivação essa que, segundo Leontiev (2004, p. 104), está relacionada à necessidade orientada de fazer algo, um motivo para realizar determinada atividade. Nessas condições, vale questionar sobre quais são as motivações que levam o aluno à escrita autoral dentro do contexto escolar. “[...] a escrita demanda voluntariedade, não se apartando da esfera dos motivos. Compreender os motivos que levam a criança à ação de representar suas ideias graficamente é central para o início do processo de alfabetização” (Franco; Martins, 2021, p. 152). Logo, a escola deve criar situações em que a criança possa desenvolver a necessidade e o entendimento de escrever e os textos escolares, em muitas situações, não contribuem por não fazer parte da realidade do aluno e nem têm um objetivo real para escrita.

A defesa que se faz aqui não tem como objetivo acabar com a disciplina e a organização no espaço escolar. A questão que se problematiza é a necessidade de se pensar em novas formas de organizar a escola, de modo que o controle dos corpos não se estenda para o

controle das mentes e que ao invés de formar na perspectiva autoral sigamos desenvolvendo práticas inadequadas que limitam os alunos em busca de uma produção criativa.

Aprendizagem adequada para alfabetização não deve ser centrada em atividades de repetição em que os alunos são, desde crianças bem pequenas, incentivados a treinar sílabas e palavras em um processo centrada no consumo e não na produção de conhecimento. É imprescindível que se questione as práticas pedagógicas que disciplinam os alunos de tal maneira que são impedidos de pensar, de agir, de criar de inovar. Alfabetização que não considera autoria do aluno é inadequada e contribui para que a vida acadêmica inteira do aluno seja desmotivada para a produção própria.

A escola na forma como está organizada não cumpre a sua função social, não garante o direito à aprendizagem das crianças e, por isso, precisa sofrer uma metamorfose, de modo que consiga cumprir o seu papel de alfabetizar de forma autoral e não apenas criar reprodutores de conhecimento e consumidores de conteúdo. O papel do professor no processo de alfabetização precisa ser problematizado, de modo que a formação desse indivíduo seja revista, tendo em vista que a sua formação inicial e continuada, bem como sua ação didática na escola com o objetivo de alfabetizar as crianças, estão centradas em um fazer pedagógico nada autoral.

5.2 Escola excludente: vulneráveis (?) em uma escola que não transforma

Entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, expressos no Art. 3º da Constituição do Brasil (Brasil, 1988), se encontram cinco incisos que estão todos relacionados à proposta deste estudo.

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Não se constrói uma “sociedade livre, justa e solidária” com desigualdade social e com racismo. A pobreza e a violência do racismo impedem a liberdade, são injustas e perversas. Um país que não só permite como produz uma rede de privilégios em que uns têm muito às custas de uma maioria que não tem quase nada não pode “garantir o desenvolvimento nacional”. O

inciso III destaca a erradicação da pobreza e da marginalização como objetivo do Estado, que mais parece jogar “a criança fora com a água do banho”, pois ao invés de erradicar a pobreza está erradicando o pobre e os marginalizados. E o que dizer sobre a promoção do bem de todos? Uma grande parte desse “todos” pode estar bem sofrendo na pele os males da pobreza e do racismo que, diariamente, no decorrer de toda a suas vidas, humilham e ferem a dignidade humana.

A carência, no contexto dessa pesquisa, é entendida como o outro lado da moeda do privilégio que pode ser compreendido por sua vez como a concentração de recursos nas mãos de alguns. É a lógica da sociedade desigual, pois, pensando em uma balança, de um lado temos muitos, do outro temos poucos. De um lado temos privilégios, de outro, carência. De um lado, a classe superior, classe privilegiada; de outro, nas palavras de Jessé Souza (2009), a ralé com suas carências históricas. Quando há um desequilíbrio, uns poucos vivem com regalias às custas de muitos que sofrem.

Segundo Souza (2009), as crianças das classes desfavorecidas economicamente, que não foram “à escola ou não tiveram nenhuma experiência pessoal de sucesso escolar, não possuem, como consequência do “fracasso” escolar, o hábito da leitura eles mesmos [...]”. Nessas condições, essas famílias pensam na escola como meio de vencer a pobreza extrema, mas não tem meios, pois querem estimular às crianças e jovens estudarem pela força da fala e não do exemplo. O que aprendem ou vivenciam em casa, nada tem a ver com a cultura escolar, ou com os elementos necessários para o desenvolvimento acadêmico:

Depois de repetir três vezes a mesma série, Juninho foi aprovado continuamente, graças ao sistema de “promoção automática”, até chegar à quinta série do ensino fundamental, na qual, por ocasião da morte do pai, decidiu abandonar de vez os estudos para começar a trabalhar e ajudar a família (Souza, 2009, p. 290).

Magda Soares (2008) apresenta três explicações para o insucesso da aprendizagem. Segundo a autora, “a função da escola, segundo a *ideologia do dom*, seria, pois, a de adaptar, ajustar os alunos à sociedade, segundo suas aptidões e características individuais” (Soares, 2008, p. 11, grifo da autora). Assim, se o aluno não aprende, é porque não consegue se adaptar ao que lhe é oferecido pela escola.

Uma segunda é a ideologia da deficiência cultural, na qual se defende que

[...] os mais dotados, os mais aptos, os mais inteligentes constituíram, exatamente por serem possuidores dessas características, as classes dominantes e socioeconomicamente favorecidas, enquanto os destituídos dessas características, isto é, os menos dotados, menos aptos, menos

inteligentes, constituíram as classes dominas e socioeconomicamente desfavorecidas (Soares, 2008, p. 12).

Uma terceira explicação é a ideologia das diferenças culturais que, de acordo com os partidários da teoria da deficiência cultural e do déficit linguístico, está relacionada à “deficiência cultural, privação cultural, carência cultural significam, pois, basicamente, falta ou ausência de cultura” (Soares, 2008, p. 14), o que é diferente para as crianças das classes favorecidas que vivem num “ambiente rico em estimulações verbais” (Soares, 2008, p.14). Todas as explicações são preconceituosas e responsabilizam o aluno no lugar da escola, que tem o papel de educar, de fornecer capital linguístico, mas exige que todas as crianças cheguem à sala de aula na mesma condição de aprendizagem sob pena de sofrerem com o fracasso escolar. A diferença não é suportada e as dificuldades não recebem atenção adequada.

Nessas condições, a escola legitima as desigualdades, as reproduzem e as reforçam. Uma escola, nessa perspectiva, está a serviço das classes dominantes, já que o seu objetivo seria apenas reforçar habilidades que as crianças já trazem dos seus lares e não incidir na vida educacional das crianças das camadas populares.

Numa sociedade marcada pela divisão em grupos ou classes antagônicos, que se opõem relação de força materiais e simbólicas, não há solução educacional para o problema do fracasso escolar; só a eliminação das discriminações e das desigualdades sociais e econômicas poderia garantir igualdade de condições de rendimento na escola (Soares, 2008, 64).

A eliminação das discriminações e das desigualdades é a saída segundo Soares (2008). Posição defendida também por Freitas (2007, p. 07) ao enfatizar que “[...] as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola” (Freitas, 2007, p. 07). Para se vencer as desigualdades educacionais, no entanto, segundo Theodoro (2002, p. 205), é necessário o entendimento de que “a educação de qualidade não pode ser acessada pelas classes populares, sob risco de se perder a função atual do sistema escolar na sociedade desigual: ser uma das principais correias ser uma das principais correias da desigualdade inter-racial”. A má educação para as classes pobres é um resultado e um fim de se manter o pobre no seu lugar. Um lugar de subalternidade, de carências, em oposição aos privilégios das classes dominantes.

Theodoro (2002, p. 205) denuncia o racismo como fonte da desigualdade social. Segundo o autor, há um projeto sistematicamente organizado e ideologicamente racista que, por isso, reproduz desigualdades sociais. O abismo que há entre os poucos ricos e os muitos pobres é resultado do racismo que é estrutural e institucional. “Sob a ideologia racista, o

fenômeno da pobreza e da miséria – e, mais grave, sua persistência – não se impõem como um problema social, ao contrário, apresenta-se normalizado” (Theodoro, 2022). Racismo e desigualdade se retroalimentam.

A desigualdade impera na sala de aula e as crianças pobres na escola sofrem na pele os impactos da pobreza que sofrem na sociedade. A escola reproduz e reforça a exclusão social e a pobreza se apresenta como um impeditivo para o desenvolvimento da aprendizagem. A “ralé brasileira” (Souza, 2009) está na escola e não há interesse que ela tenha uma educação emancipatória, antes domesticadora. Segundo Souza (2009), o processo de modernização brasileiro constitui “Uma classe inteira de indivíduos, não só sem capital cultural nem econômico em qualquer medida significativa, mas desprovida, *esse é o aspecto fundamental*, das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação” (p. 21). Assim, se constitui uma classe social carente e precarizada que Souza (2009) provocativamente chama de “ralé brasileira”.

Segundo Paulo Freire, “os meninos, populares, são reprovados e, em seguida, expulsos da escola. Os especialistas ainda falam em evasão escolar. Não há evasão coisa nenhuma, há expulsão, a escola expulsa o menino do povo” (Freire, 2020, p. 233). A evasão é entendida como a saída do aluno da escola antes de concluir a etapa do ensino. E isso acontece por vários motivos, entre eles as reprovações, a necessidade de o jovem trabalhar para se sustentar e sustentar a família; dificuldades diversas que vão se apresentando como entrave entre o aluno e o desenvolvimento educacional:

Consideramos o número assombroso de crianças em idade escolar que “fica” fora da escola. Na verdade, elas não ficam fora da escola, como se ficar ou entrar fosse uma questão de opção. São proibidas de entrar, como mais adiante muitas das que conseguem entrar são expulsas e delas se fala como se tivesse evadido da escola (Freire, 2020, p. 105).

Paulo Freire recusa o uso do conceito “evasão escolar”. De acordo com o patrono da educação brasileira, as crianças das classes desfavorecidas são expulsas da escola. Essa concepção dialoga com o entendimento que este trabalho objetiva construir: a compreensão de que a escola é excludente e as crianças negras e pobres são excluídas. “A pobreza perambula pelo interior das escolas. Segregada em trilhas e programas especiais, assiste a seu ocaso à medida que o tempo escolar passa. Sua passagem pela escola é tolerada” (Freitas, 2007, p. 15). Há uma internalização da exclusão, segundo o autor, ao destacar que a eliminação é adiada à medida que as aprovações sem aprendizagens vão mantendo os alunos nos ciclos de dois ou

três anos; quando se percebe, o aluno está terminado o Ensino Fundamental com séria defasagem de conteúdo.

Antes, os mais pobres eram expulsos mais cedo da escola, portanto não chegavam à quarta série. Essa surpresa é, ao mesmo tempo, um elemento de denúncia da precariedade com que eles percorrem o sistema educacional. Pusemos a pobreza na escola e não sabemos como ensiná-la (Freitas, 2007, p. 15).

Inicialmente, as crianças das classes populares e as crianças negras eram deixadas de fora da escola. Em outro momento, sua entrada foi permitida, mas o seu desenvolvimento lhe é negado; ela reprova e é expulsa. Segundo Freitas (2007, p. 08), a reprovação, forma antiga de exclusão que coexiste, agora, com “outras formas mais recentes desenvolvidas nos sistemas” (Freitas, 2007, p. 08). Em um terceiro momento, há uma progressiva universalização da oferta de matrículas e da obrigatoriedade, mas a exclusão acontece por meio das progressões automáticas. “A crueldade da má-fé institucional está em garantir a permanência da ralé na escola, sem isso significar, contudo, sua inclusão efetiva no mundo escolar” (Souza, 2009, p. 301).

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC (Freitas, 2007, p. 07).

A avaliação formal ou informal, interna ou externa, segrega, divide os alunos entre os que sabem mais e os que sabem menos porque o “nosso sistema de ensino é historicamente marcado pelo fracasso em massa da ralé” (Souza, 2009, p. 298). Contudo, não se faz nada para mudar a situação daquelas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens sejam elas provenientes de onde for. Nessas condições, “[...] a exclusão atualmente deixou de ser qualitativa e quantitativa para ser somente qualitativa: todos estão na escola, mas esses alunos não aprendem nem a metade do que é esperado” (Souza, 2009, p. 298).

As avaliações corriqueiras postas em prática pelos agentes das escolas públicas medem as capacidades de cada aluno, permitindo ao sistema escolar levantar um campo de conhecimento sobre eles que serve para classificá-los, separando aqueles que se ajustam às exigências e têm bom desempenho, e aqueles que não se ajustam e fracassam, ou seja, os que podem ser úteis

futuramente à sociedade e aqueles que estão fadados ao fracasso e às posições desqualificadas e pouco úteis (Souza, 2009, p. 292).

As avaliações e as reprovações são punições que marcam a vida educacional dos alunos, além das discriminações e preconceitos que vivem na escola por serem negras e pobres. “A punição nessas escolas serve para castigar os “maus” alunos e reafirmar perante todos sua “incapacidade”, atribuída à sua falta de vontade nos estudos, sua preguiça ou desinteresse” (Souza, 2009, p. 292). Entre os pobres, as classes populares, estão as populações negras, que sofrem duplamente a violentamente a falta de uma educação de fato emancipatória:

Racismo, preconceito e discriminação engendram e realimentam no cotidiano, no microespaço das relações sociais, a desigualdade brasileira, que é assim naturalizada e customizada, relegando a população negra pobreza e a situação de sub cidadania (Theodoro, 2022, p. 71).

Theodoro (2022) defende que só é possível entender a desigualdade, se entendermos o papel do racismo na construção histórica e social da sociedade brasileira. Mário Theodoro sustenta que “os motores da desigualdade” são mecanismos que formam as bases gerais da sociedade desigual. O autor apresenta um panorama histórico desses quatro elementos que inicia no império até os dias atuais. Por meio de um conhecimento profundo sobre a sociedade desigual na perspectiva do trabalho, da educação e da saúde, da moradia e da segurança, o autor vai construindo um novo olhar sobre o racismo no Brasil, desestruturando qualquer teoria econômica que desconsidere a desigualdade social desvinculada do racismo. A sociedade desigual é marcadamente racista porque faz do racismo sua base de apoio e funcionamento. Segundo Almeida (2019, p. 51), “a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos”. O racismo, como defendem Theodoro (2022) e Almeida (2019) é o motivo pelo qual a sociedade brasileira desigual surge e se mantém.

5.3 Branquitude na escola: a violência da cultura branca

O racismo é uma violência em um cenário polarizado por duas ideologias, a branquitude em relação ao racismo. Essa dualidade, é centrada, de um lado, por um algoz opressor e, de outro lado, por um opressor em uma relação desumanizante. Miranda e Santos (2021, p. 120) conceituam a “branquitude como a pertença étnico-racial das pessoas brancas e

um local de privilégios simbólicos e materiais”. Resultado de um construto sócio-histórico violento que nutre o racismo e favorece o branco. Uma rede de relações que hierarquizam o branco e o negro, destacando um para ser superior juntamente com toda sua cultura e o outro para ser subalterno, inferiorizado, de menor valor. “O privilégio branco significa que sua raça afetará de forma positiva a sua trajetória de vida e que não é necessário pensar sobre isso” (Miranda; Santos, 2021, 129). O branco é a cor, é a raça que racializa as populações negras sem se preocupar, sem racializar a si própria. A branquitude é o poder ideológico pelo qual se materializa toda a violência de sua supremacia. Branquitude é uma violência.

Oyèrónkè Oyěwùmí, importante pesquisadora e escritora iorubá, escrevendo sobre sua jornada na academia, revela que se descobre “negra” nos Estados Unidos, identidade que até então ela não tinha. No contato com o branco, a cor da sua pele, se revela. Para Fanon (2008), “uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco” (p. 129). Sobre esse choque que se dá por meio do contato do negro com o mundo do branco, Fanon (2008), faz referência a novas gerações de estudantes que chegam à Paris; segundo o autor martinicano, “[...] é preciso algumas semanas para que eles compreendam que o contato com Europa obriga-os a colocar um certo número de problemas que até então não tinham vindo à tona” (Fanon, 2008, p. 136). Estudantes negros que entram em uma realidade rodeada de cultura branca, percebem o quanto a demarcação branco/negro do apartheid está em todo lugar, não mais com placas que identificam “banheiros para negros” e “banheiros para brancos”, mas nas mentes das pessoas que se materializam nas práticas cotidianas, nas relações sociais, nas ações do Estado.

Segundo Bento (2018, p. 125), a “branquitude conforma uma maneira de conceber e atuar no mundo”. Assim, direciona os pensamentos, os olhares, as perspectivas. Como parte dessa sociedade, importa destacar; é racista, temos a escola que é uma instituição estatal e social. Ao mesmo tempo que é parte da sociedade, é instrumento educativo a serviço do Estado. A cultura branca é uma violência que invade a escola e a simples presença da figura da criança branca ofende a criança negra. A sociedade legítima que o branco, com sua pele clara e seus cabelos louros, é sinônimo de beleza. Segundo Theodoro (2022, p. 73), “a branquitude revela-se como fator de diferenciação e, ao mesmo tempo, fonte de privilégio”. Os livros didáticos, os contos de fadas, a representação dos heróis como a Branca de Neve e a Cinderela com os seus cabelos amarelos que dói nas vistas, são violência às crianças negras que veem no livro didático pessoas de sua cor somente em histórias de escravidão.

Sílvio Almeida (2018) questiona a capacidade da educação emancipar, tendo em vista que ela mais domestica, ou seja, coloca ordem nas coisas, cada um no seu lugar, do que de fato emancipa. Nos convida, assim, a pensar sobre o papel da educação na reprodução do racismo. O referido pesquisador, professor universitário e escritor denuncia a existência do que conceitua como “racismo estrutural” (Almeida, 2019), que atua nas entranhas da sociedade brasileira, que por sua vez tem ao seu serviço um sistema educacional racista “para reproduzir as condições subjetivas do racismo”. Segundo Almeida (2018), o racismo “faz parte de todos os projetos e dos processos educacionais” que têm nas políticas educacionais os meios para se reproduzir.

Para Almeida (2018, n.p.), não podemos pensar a sociedade racista sem pensar a escola, e todos os seus processos, como reprodutora e parte integrante da sociedade racista. Nessa conjuntura, a escola é para muitas crianças, como foi para o referido autor, o primeiro lugar onde alguém se descobre negro e que se experimenta racismo. “Toda pessoa negra tem duas certidões de nascimento, a oficial e aquela que lhe é atribuída pelo racismo. No dia que ela sofre a primeira discriminação, ela entende que é negra” (2018, n.p.), Segundo Almeida (2018), precisamos entender que a educação é importante, que é fundamental para desmontar desde que a gente entenda que nós fazemos parte do problema, que estamos mergulhados, pois não é possível que um país possa se desenvolver tratando como lixo 54% da sua população.

A ideologia da branquitude é mais forte que o próprio branco enquanto indivíduo. Ela ganha vida e poder além da cor, mesmo que no Brasil não haja indivíduos brancos de fato, como questionam Miranda e Santos (2021), embasados em Liv Sovic (2004). Almeida (2019, p. 37) ainda sustenta que o branco brasileiro não é o branco europeu e nos EUA é considerado “não branco”, ou ainda o branco pobre que Almeida (2019, p. 50) localiza como branco periférico. O fato é que a branquitude como ideologia contamina a sociedade de forma sutil, penetrando nas relações sociais porque já não é mais o fato de ser branco ou preto, a branquitude estará presente no cabelo crespo esticado, seja ele na cabeça do branco, mestiço, pardo ou negro.

Segundo Munanga (1999), a própria identidade brasileira é prejudicada pela ideologia e pelo ideal do branqueamento:

Se todos (salvo as minorias étnicas indígenas), negros, mestiços, pardos – aspiram à brancura para fugir das barreiras raciais que impedem sua ascensão socioeconômica e política, como entender que possam construir uma identidade mestiça quando o ideal de todos é branquear cada vez mais para passar a categoria branca? (Munanga, 1999, p. 108).

Como defende Almeida (2019), [...] só se é “branco” na medida em que se nega a própria identidade enquanto branco, que se nega ser portador de uma raça. Ser branco é atribuir

identidade racial aos outros e não ter uma”. A raça é uma invenção da branquitude para enquadrar o negro como não branco. “Sinto, vejo nesses olhares brancos que não é um homem novo que está entrando, mas um novo tipo de homem, um novo gênero. Um preto!” (Fanon, 2008, p. 108).

Não é apenas a pigmentação da pele, mas todo um conjunto de aspectos que vai construindo as identidades e sobrepondo-as umas às outras. “Assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem de alguém negro” (Almeida, 2019, p. 49). O outro lado da moeda da branquitude é o racismo porque há um desequilíbrio de valorização, são duas violências.

Em contanto com o mundo do branco, Fanon (2008) apresenta algumas reflexões sobre os olhares aos quais o negro é submetido. A avaliação contínua, a provação ou reprovação das suas ações. “Se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam” (p. 109). Ao negro não cabe o privilégio do erro. Precisa ser perfeito em tudo porque se não responderá por todo povo negro. Uma carga de responsabilidade que o branco não tem, porque ninguém espera que ela responda por sua raça.

O mundo branco, o único honesto, rejeitava minha participação. De um homem exige-se uma conduta de homem; de mim, uma conduta de homem negro – ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse (Fanon, 2008, p. 107).

A sociedade é organizada pelo ideal de perfeição do universo branco e a “branquitude é o reconhecimento de que a raça, como jogo de valores, experiências vividas e identificações afetivas, define a sociedade” (Bento, 2002, p. 163). Uma sociedade racista, na qual a escola está inserida e se contrói por meios de discriminações intitucionalizadas.

Segundo Theodoro (2022, p. 73), a branquitude positiva o racismo em um sistema cruel que minimiza o negro e eleva o mundo branco com seus privilégios, de modo que “ninguém em sã consciência quer ser negro sob a branquitude. Nenhuma negra se identificará com seus heróis na TV ou nos livros, mocinhas e mocinhos todos os brancos, falando para brancos e com problemática específica dos brancos”. A criança, em uma violação a sua identidade e um desrespeito a sua cor, é levada a se identificar com personagens brancos, em casa e na escola. O negro é o indivíduo que gera pena pelo seu sofrimento no período de escravidão retratado

nos livros de história. A criança, desde cedo, vai se identificar com os “bem feitos” que fizeram a “caridade” de libertar esses homens tão sofridos.

Lembro-me de que, quando era garoto, costumava ver os filmes do Tarzan no sábado. O Tarzan branco costumava bater nos nativos pretos. Eu ficava sentado gritando: “mate essas bestas, mate esses selvagens, mate-os! ”. Eu estava dizendo: “Mate-me!” (Almeida, 2019, p. 44)

A escola, por meio das suas políticas e práticas, para além das boas, más intenções ou eventos isolados, corrobora, segundo Bento (2018, p. 130), através de ações aparentemente neutras, com o racismo institucional. As crianças negras de classes desfavorecidas economicamente estão na escola e sofrem com um sistema que parece querer expeli-las durante toda a sua trajetória, de modo que aqueles que conseguem se desenvolver tiveram que nadar contra a maré:

Crianças negras compõem, em algumas instituições, o segmento majoritário de classes especiais que abrigam aquelas diagnosticadas como “problemas”, gerando, por parte dos profissionais que cuidam delas, resistências e baixas expectativas quanto a seu futuro (Bento, 2018, p. 130).

Uma luta contra uma força gerada pela ideologia que naturaliza o fracasso escolar dessas crianças. “A branquitude, enquanto construção social e histórica, possibilita aos indivíduos se situarem no interior de uma formação coletiva, sólida, uma comunidade de negação, que nega e exclui da realidade o que não a interessa” (Bento, 2018, p. 121). A branquitude está na escola, na sala de aula, na avaliação informal do professor, que, diante do menor indício de dificuldade de aprendizagem dessas crianças, responsabiliza a família, a situação de pobreza, a falta disso, a falta daquilo, sem a adoção de ações que enfrente e resolva a situação:

[...] a branquitude faz dos brancos, sua história, seus costumes, sua estética, sua beleza um amálgama para o padrão referencial da sociedade em geral. A tez branca é a ideal, a norma. O mundo branco é o paradigma. A branquitude é, portanto, a tomada de um estereótipo como modelo e referência (Theodoro, 2022, p. 71).

Assim, a escola com suas boas intenções, esse ambiente em que se deveria criar situações de aprendizagem rumo a emancipação, vivências de cultura afro-brasileira, da negritude, de enfrentamento dos efeitos da desigualdade social, reproduz-se o mundo do branco como paradigma. Na escola, as crianças entram em contato com o modelo de referência de linguagem, de saberes, de como se vestir, de como ser e estar na sociedade. Uma referência

velada, sutil, porque ninguém fala: é assim que você deve ser. A maneira “como” você deve ser é esfregada na cara dos alunos todos os dias. O ideal é o branco com todos os seus valores.

5.4 Processo enganoso e a produção copista: violência da não alfabetização

Enquanto as políticas de alfabetização discutem se alfabetizam os alunos até o 2º ou 3º ano nas escolas brasileiras, margeados do processo educacional, encontram-se inúmeras crianças que seguem o Ensino Fundamental sem serem alfabetizadas. São alunos no 3º, 4º e 5º ano que, apesar de estarem matriculados nos Anos Iniciais, já foram abandonados há muito tempo pelo processo de alfabetização. Apesar do discurso da alfabetização ocorrer até o 2º ano, ou se desenvolver ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitas crianças já são consideradas atrasadas ao chegarem no segundo semestre do 1º ano sem estarem lendo palavras com sílabas simples. Essas crianças aos poucos vão sentindo na pele a desconfiança da professora e o surgimento de um descrédito no alcance da alfabetização.

Este descrédito é evidenciado por tentativas de alfabetizar como atividade diferenciada, responsabilizando a família pela falta de acompanhamento, frequência baixa do aluno, ou alguma dificuldade de aprendizagem que ninguém consegue identificar. Os professores vão construindo um discurso com elementos que justificam o fato do aluno não estar alfabetizado, ou de não estar acompanhando o nível da turma. A necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico para a maioria dos alunos vai deixando uma minoria escanteada: alunos que vão sendo abandonados no decorrer do processo.

Enquanto está nos Anos Iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano, esse aluno não alfabetizado tem apenas uma professora, que mesmo não considerando esse aluno o centro da sua prática pedagógica, de vez em quando tenta mudar sua situação. Mas quando esse aluno passa para o 6º ano, tudo fica mais difícil. É uma violência que essa criança passa a sofrer na escola, já que vai se abrindo um abismo entre o que a criança consegue desenvolver e os conteúdos curriculares trabalhados na sala de aula referentes ao ano escolar em que ela está matriculada. Outra realidade se apresenta às crianças ao passarem para os Anos Finais do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas, e o aluno vira copista para se adaptar.

Entra professor, sai professor, e ele permanece sem aprender. Um docente para a disciplina de História, outro para Geografia, Matemática, e esses alunos copistas só têm que dar conta de driblar por 50 minutos cada um desses professores. E tudo que resta aos alunos não

alfabetizados matriculados no 6º, 7º, 8º e 9º anos é tentar entender como se adaptarem e passarem o mais despercebidamente possível. Por outro lado, o professor que não sabe o que fazer para alfabetizar um aluno, que segue por anos sem que a escola consiga ensiná-lo a ler e escrever, ao mesmo tempo que tem que trabalhar conteúdos curriculares em uma aula de 50 minutos, se sente mais confortável quando o aluno encontra uma saída para se adaptar sem criar grandes conflitos.

Um verdadeiro processo enganoso. Para se adaptarem a esse projeto enganoso, os alunos entendem que copiar é a saída. Já não conseguem acreditar na própria capacidade de serem alfabetizadas e, com a autoestima abalada, a única possibilidade de não passar em vergonha naquele contexto é tentar se adaptar copiando do quadro ou do livro todas as atividades propostas pelo professor, colando do colega as respostas, etc. Copiar e colar viram a prática desse aluno, que por vezes conta com a solidariedade dos colegas para dar conta de atividades mais complexas. Camuflados, ficam invisíveis na sala de aula.

Quando não alfabetizados, os alunos escrevem o próprio nome errado, e seguem com a assinatura errada sem intervenção alguma. Aprenderam a desenhar o nome sem entender a função das letras, a formação das sílabas. Outros têm a letra muito bonita e entendem isso como uma boa qualidade nesse processo. Há professores que falam: fulano não é alfabetizado, mas tem a letra muito bonita. Porque copiam tanto, que vão até desenvolvendo uma letra legível. Entretanto, na realidade, é só uma cópia do quadro, como a cópia de um desenho de uma casa que copiam do quadro.

Aprendem uma coisa ou outra que a situação de não alfabetizado lhes permite. Por meio da oralidade, das explicações os alunos, conseguem entender alguns conceitos gerais, mas o que depende da leitura, escrita, interpretação, produção textual e interações, não aprendem, não acessam os conteúdos trabalhados em sala. Além disso, se mantêm inibidos, evitando se exporem ou participarem de atividades em que eles corram o risco de terem que demonstrar conhecimentos não alcançados sobre os conteúdos trabalhados no contexto das diversas disciplinas. Copiar a atividade do quadro é uma forma de ocupar o tempo, não ficar ocioso e atender aos comandos do professor, que não aceitaria um aluno na sala de aula sem fazer nada. A questão é que copiar e colar não têm sentido, não representam aprendizado. É de fato como se o aluno estivesse na sala de aula sem fazer nada. Ele não decifra nem entende as palavras que escreve, não produz. Mas o professor não tem do que se queixar porque o aluno está fazendo “alguma coisa”.

Nesse momento, tendo em vista a intenção de mudar a situação desse aluno, ou pelo menos colocá-lo em situação de aprendizagem para além da situação adaptativa, é necessário que se faça um diagnóstico. Não apenas identificar os alunos não alfabetizados na sala de aula, mas entender o nível do conhecimento por eles alcançado. Entender o quanto esse aluno tem para aprender é extremamente importante para preparar atividades que contribuam para o desenvolvimento do aluno não alfabetizado matriculado em turmas que não se dedicam mais a alfabetização dos alunos.

Saber o quanto esse aluno sabe. Se consegue identificar as vogais, se já reconhece as letras do alfabeto, se nomeia ou não as letras do próprio nome, se entende a formação de algumas sílabas simples, se já avança para a escrita de palavras com composição simples, se conhece os números e a quantidade que eles representam, se consegue resolver algumas operações simples, se consegue fazer uma lista de palavras, etc.

Esse primeiro diagnóstico representa uma preocupação com o aluno e é uma responsabilidade de todos os professores da turma que precisam também dialogar entre si. Quando não identificado o nível que o aluno está, ele, por sua vez, não se desafia a caminhar porque no objetivo dele de se adaptar, apenas segue o mesmo ritual de fazeres: copiar sem entender, colar para satisfazer ao professor. E, infelizmente, de acordo com as observações e dados coletados nesta pesquisa, não se trata de uma realidade imperceptível na sala de aula.

Alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental II se fecham tanto que em muitas situações não aceitam ser diagnosticados pelo professor antes que se crie um laço de confiança com esse aluno. O diagnóstico precisa ser individual, por meio de verificação de leitura, de escrita, de questionamentos e diálogo sobre o próprio desenvolvimento. Não se faz isso com testes padronizados e aleatórios.

De posse desse diagnóstico, sob a orientação do coordenador, todos os professores precisam trabalhar juntos porque não se trata de uma responsabilidade apenas do professor de Matemática ou de Língua Portuguesa que têm cargas horárias maiores nessas turmas. O professor de Geografia precisa se preocupar com a alfabetização desse aluno, preparar atividades que contribuam com o seu desenvolvimento no conteúdo específico e na alfabetização. E assim todos os demais professores precisam ser responsáveis pelo aprendizado dessas crianças. Isso significa se comprometer com a alfabetização.

Em diálogo, os professores que se comprometem com o real desenvolvimento dos alunos não alfabetizados em turmas avançadas, precisam adequar as atividades, de modo que se preserve o conteúdo trabalhado no bimestre, mas que também represente o trabalho de

alfabetização dessa criança conforme o nível em que se encontra. Se o professor de Língua Portuguesa, por exemplo, que está trabalhando leitura, interpretação textual e ortografia, submete o aluno ainda não alfabetizado à escrita e leitura de um texto enorme, com o qual se debruçará por horas para copiar sem entender nada, inclui esse aluno em um processo enganoso, sem sentido de aprendizado. Não se trata de trazer textos cartilhescos, desprovidos de conteúdos das turmas do 1º e 2º ano para esses alunos; é importante planejar todo o processo e também adequar os materiais, as atividades e as práticas.

O professor sozinho não consegue fazer isso, pois ele tem a preocupação com o desenvolvimento curricular da turma, muitas atividades para preparar e corrigir, diários para preencher de uma média de seis a dez turmas quando trabalha em apenas uma rede de ensino. Não consegue incluir o aluno não alfabetizado em seus objetivos prioritários; por isso, a escola precisa se responsabilizar por interromper o processo de abandono desse aluno e fazer com que todos os professores da turma se responsabilizem também. Então, preparar atividades de acordo com o nível do aluno se apresenta como um desafio para o desenvolvimento da alfabetização, mas faz parte do fazer pedagógico direcionado aos alunos não alfabetizados matriculados em turmas avançadas.

O aluno que apenas identifica as letras do alfabeto não se desenvolve com a mesma atividade de um aluno que já consegue ler e escrever algumas palavras, ou de outros que já conseguem ler e escrever textos curtos, mas que ainda ignoram as conversões ortográficas. O planejamento, a preparação e a adequação das atividades fazem parte de processos fundamentais na prática docente porque o professor desenvolve o seu trabalho orientado pela atividade. É a partir dela que o docente direciona suas ações pedagógicas dentro da sala de aula. Então, incluir no seu planejamento diário atividades direcionadas a alfabetizar sem desconsiderar o conteúdo é parte fundamental do trabalho docente que não aceita compor o processo enganoso e violento que invisibiliza alunos não alfabetizados matriculados em turmas avançadas.

O processo de diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos não alfabetizados em turmas avançadas contatará inevitavelmente com o fato desse aluno ser considerado “não alfabetizado”, tendo em vista o desenvolvimento da turma que está no 5º ano no Ensino Fundamental em diante. No entanto, esse aluno tem algum conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética que não é considerado no processo de ensino e aprendizado. Não trata-se de um indivíduo que não sabe nada sobre a língua escrita. A questão é que o conhecimento dele

não é suficiente para acessar o processo em desenvolvimento na turma, entender as atividades, as explicações e participar ativamente das aprendizagens construídas ali.

Segue um diagnóstico realizado em uma turma do 6º ano em uma das escolas pesquisadas. Para o entendimento do diagnóstico a seguir é necessário compreender o que os professores alfabetizadores chamam de sílabas simples e sílabas complexas. Palavras como “boca”, “sapo”, “sapato”, são escritas com sílabas sem encontros de consoantes, o que representa parte do primeiro ensinamento dos professores alfabetizadores depois do trabalho com as vogais e com o alfabeto. Palavras complexas são aquelas que geralmente são trabalhadas a partir do segundo semestre do 1º ano de alfabetização, e retomadas no segundo semestre do 2º ano, depois que o professor trabalhou a formação das palavras escritas com sílabas simples. Palavras escritas com “BR”, “CH”, “RR”, “Ç”, tais como “braço”, “chapéu”, “cachorro”, “laço”, são exemplos de palavras com sílabas complexas. Há muitos casos em que o aluno identifica apenas as sílabas simples trabalhadas no início da alfabetização, não consegue desenvolver a leitura de palavras formadas com sílabas mesmo que simples, mas cujas letras estão no final do alfabeto como é o caso das sílabas formadas com as letras “J”, “P”, “N”, por exemplo.

Tabela 19 – Diagnóstico da aprendizagem

Diagnóstico – Turma: 6º ano do Ensino Fundamental – Escola “A”		
Nº	Nomes fictícios de todos os alunos	Situação da aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética no início do ano letivo - 2024
1	Ana	Não lê – Conhece todas as letras do alfabeto e identifica algumas sílabas simples com muita dificuldade. Exemplo: boca. Não consegue ler a palavra completa, apenas sílabas simples. Sua escrita é resultado de cópia.
2	Aline	Não lê – é uma criança diagnosticada e visivelmente com deficiência intelectual e não fala. Sua comunicação é apenas por meio de gestos, olhares e tentativas de oralização sem compreensão, porque não conhece e não utiliza a língua de sinais (Libras). Não é alfabetizada e nem conhece letra alguma do alfabeto. Não copia, pois não tem coordenação motora fina.

3	Anastácia	Não lê - conhece as letras do alfabeto, mas não consegue ler nem sílabas simples. Não lê, por exemplo, a palavra “como” porque não lê sílabas alguma. Sua escrita é resultado de cópia.
4	Alberto	Lê - apesar de tropeçar em algumas palavras escritas com sílabas complexas. Sua produção escrita é pouco compreensível com muitas dificuldades ortográficas.
5	Danilo	Lê silabando porque tem dificuldades com a identificação das sílabas complexas. Não possui leitura fluente, de modo que o texto depois de lido fica incompreensível. Não consegue entender nem interpretar as linhas decodificadas no texto. A capacidade de escrita é muito comprometida pela dificuldade de grafar palavras com sílabas complexas e utilizar as convenções ortográficas.
6	Daniel	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
7	Emília	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
8	Hernandes	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
9	Isabel	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
10	Paulo Heitor	Não lê – é uma criança diagnosticada e visivelmente com deficiência intelectual e dificuldades de fala. Sua comunicação é muito prejudicada pela troca de letras nas palavras. Conhece algumas letras do alfabeto, mas não consegue ler nem sílabas simples. Não escreve palavras e não se interessa em se adaptar por meio da prática da cópia. Realiza algumas atividades adaptadas, com dificuldade, com a ajuda dos colegas e do professor. Passa parte do tempo entediado e, nas últimas aulas, começa a perder a paciência de estar ali e fica inquieto para ir embora.
11	Renata	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.

12	Renato	Lê bem - possui leitura fluente, mas escrita pouco compreensível e com muitas dificuldades ortográficas.
13	Rosa	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
14	Yara	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
15	Maria Elizabeth	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
16	Raíza	Não lê – conhece as letras do alfabeto, tais como: “A”, “E”, “I”, “O”, “U”, “P” e “C”. Ou seja, conhece as vogais, e uma ou outra letra do alfabeto. Não identifica, por exemplo, as letras: “M”, “V” e “S”. Não é alfabetizada, de modo que não consegue ler e escrever nem sílabas simples. Tem dificuldade na fala de palavras por causa da troca de letras.
17	Antônio	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria.
18	Isadora	Lê bem – mas não possui boa fluência, porque tem dificuldade na leitura desenvolvida das sílabas complexas. A compreensão global do texto é comprometida pela leitura vagarosa de algumas palavras e a escrita reflete a leitura com apresentando dificuldades ortográficas.
19	Iago	Lê bem - possui leitura fluente e escrita compreensível. Possui capacidade de escrita própria, mas apresenta dificuldades ortográficas.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na pesquisa

Em resumo, essa turma do 6º ano do Ensino Fundamental, com 19 alunos matriculados, possui 11 alunos com leitura fluente e compreensiva, bem como capacidade de escrita própria, apesar de 02 crianças entre elas mesmas terem sido consideradas desenvolvidas na leitura, possuírem dificuldades na escrita, como é o caso do Alberto e do Iago; 05 crianças não são alfabetizadas (Ana, Aline, Anastácia, Paulo Heitor e Raíza), e 03 crianças que conseguem ler, mas que possuem a compreensão comprometida pela dificuldade de leitura e escrita de palavras com sílabas complexas e o uso das convenções ortográficas (Danilo, Renato e Isadora).

Essa não é uma realidade isolada da Escola “A”, analisada aqui nesta pesquisa. Representa a realidade de outras turmas em que o trabalho do professor e o desenvolvimento curricular partem do pressuposto que todas as crianças estão alfabetizadas e nivelam a turma tendo em vista a maioria, mesmo que haja inúmeras crianças com dificuldades de leitura e de escrita. No caso desse diagnóstico, os 11 alunos identificados com leitura fluente e compreensiva e com capacidade para a elaboração própria não desenvolvem a autoria porque as atividades desenvolvidas pelos professores os induzem a busca das respostas exatamente como idealizada pelo professor. O fato de possuírem capacidade de produção e elaboração própria, não significa que estão se desenvolvendo nessas condições, mas que possuem instrumentalização para se desenvolver a partir de um processo de produção autoral.

A pesquisa se preocupou em buscar conhecer a realidade das crianças que seguem no Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas. Por isso, a necessidade de fazer um diagnóstico sobre as condições de aprendizagem do Sistema da Escrita Alfabética nessa turma. Os dados aqui contribuem para entender o resultado de um processo de alfabetização inadequado nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Os alunos não reprovam no ciclo de alfabetização, nem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas são aprovados de forma automática e seguem com dificuldades que são ignoradas a partir do Anos Finais do Ensino Fundamental.

A intervenção docente, a partir de uma realidade como essa, precisa se preocupar mais com as crianças não alfabetizadas, mas o processo de adequação de atividades e práticas de forma isolada enfrentam grandes desafios porque essas crianças possuem níveis de aprendizagens diferentes que requerem atenção específica. O professor, por sua vez, não consegue dar conta das diferentes necessidades para desenvolver as aprendizagens com as demais que estão alfabetizadas e seguem os conteúdos curriculares propostos para o ano escolar no qual estão matriculados também os alunos não alfabetizados em diferentes níveis de dificuldades.

Situações como essas necessitam de atividades específicas, iniciando, por exemplo, com a escrita do próprio nome do aluno. Se não for alfabetizado, a única coisa que esse aluno vai levar da escola é a assinatura, que muitas vezes é escrita com letra inicial minúscula, faltando acento e letras, com o uso de letras minúsculas alternadas de maiúsculas e sem conseguir escrever o sobrenome. Os alunos que se tornam adultos não alfabetizados por terem vivenciado o Ensino Fundamental baseado na cópia, escrevem o nome como se desenha; no entanto, essa é uma forma de se adaptar na sociedade. Como copista, esse aluno se adaptou na sala de aula.

Na sociedade, ele precisa assinar o próprio nome para tirar documento e exercer o mínimo de cidadania possível que a escrita do seu próprio nome lhe permite.

Quando consegue escrever bem o próprio nome, concomitante a esse aprendizado, os professores que atuam na turma com alunos não alfabetizados podem desenvolver atividades de identificação da escrita de palavras, sejam simples ou complexas. Por exemplo, propor a leitura de um texto em que os alunos consigam identificar e ler palavras dentro do tecido textual, formando uma lista escrita de palavras e depois a elaboração de frases com as palavras identificadas e selecionadas.

Os alunos não alfabetizados terão dificuldades da leitura e da compreensão textual; no entanto, serão direcionados a entenderem e escreverem a partir da exploração do texto sem terem que seguir escrevendo questões de interpretação copiadas do quadro como desenhos de letras sequenciadas sem sentidos, cujas respostas são coladas dos colegas ou da correção pelo professor. É necessário desenvolver práticas em que os alunos avancem do nível que estão rumo a uma produção própria, pois, por mais limitada que se considere tais práticas, é melhor do que uma vida de cópia na escola.

É preciso desenvolver atividades de leitura diária de escrita e produção que consideram os conteúdos da disciplina/ano escolar. Durante as explicações dos conteúdos, é importante estabelecer contato visual com todas as crianças, incluindo com a devida atenção aquelas não alfabetizadas, de modo que se entendam como parte do processo e tenham condições de aproveitar o máximo possível as possibilidades de aprendizagens a partir das explicações dos professores.

Tabela 20 – habilidade do componente curricular – Ciências na Natureza

Ciências da Natureza - 6º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
Vida e evolução	Célula como unidade da vida	(EF06CI05-A) Definir as características gerais da célula, classificando os seres vivos em unicelulares, pluricelulares, procariontes e eucariontes. (EF06CI05-B) Identificar a organização básica das células, explicando seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.

Fonte: Documento Curricular para o estado de Goiás (Goiás, 2018, p. 89)

A leitura realizada pelo professor do componente curricular de Ciências na Natureza, por exemplo, no desenvolvimento das aprendizagens sobre “Célula” nos textos, pode beneficiar tais alunos com a apresentação de imagens e vídeos que ilustrem a formação e classificação

celular. São fundamentais a discussão e o debate em sala envolvendo a interpretação das leituras de textos das diversas disciplinas, abordando o conteúdo sem abandonar o processo de alfabetização já tão negligenciado.

Todas as práticas, seleção de materiais e a construção do ambiente de aprendizagens devem incluir todas as crianças. Um trabalho pedagógico que dê conta dos conteúdos curriculares, como apresentado na habilidade do componente curricular de Ciências para o 6º ano na Tabela 01, é desafiador para as crianças não alfabetizadas que recebem textos enormes repletos de informações indecifráveis. Então, fazer com que essas crianças tenham o direito de aprender o conteúdo previsto como mínimo para o ano escolar no qual estão matriculadas sem prejuízos não é possível, uma vez que elas já tiveram seu direito à alfabetização negado; mesmo assim, é urgente encontrar meios de garantir a educação dessas crianças com a adoção de práticas menos excludentes.

Outro exemplo de atividade é a leitura de imagens para a escrita de palavras que representem os objetos, frases ou textos apresentados pelos cenários comuns nos livros didáticos, que, pelo nível de desenvolvimento dos alunos não alfabetizados e as atividades propostas, apresentam um distanciamento tão grande que podem se tornar inúteis sem a devida atenção e intervenção do professor. Trata-se de um material muito propenso ao desenvolvimento do aluno copista, já que os professores pedem aos alunos para lerem os textos e copiarem as questões para resolução no caderno com muita frequência. Como não representam desafios, é um espaço para a “copia e a cola”.

É necessário pensar na metodologia e nos materiais selecionados para o trabalho com esses alunos que nem são crianças de 6 e 7 anos nas turmas de alfabetização, nem são alunos adultos do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São alunos com idade entre 10 a 15 anos que estão em uma sala de aula em que os conteúdos trabalhados não levam em conta suas necessidades nem dificuldades; por isso, são invisíveis e, muitas vezes, já abandonados e excluídos do processo educacional mesmo estando sala de aula.

6. ALFABETIZAÇÃO AUTORAL NA GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

6.1 A recriação da escola: por uma escola que alfabetize de forma autoral

A escola é onde o ensino acontece, onde a aula se desenvolve e onde a aprendizagem deveria ocorrer. É na instituição escolar que se tem um currículo, uma organização para que o conhecimento acumulado pela humanidade seja acessado pelos alunos. É função da escola cuidar da aprendizagem das crianças, promover o desenvolvimento dos jovens. A escola tem um papel social, é um direito toda criança.

A escola é uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avance a partir do que já foi um construído historicamente (Marsiglia, 2011b, p. 10).

No entanto, precisamos questionar sobre que escola estamos oferecendo a nossas crianças, que educação se desenvolve na sala de aula, como as práticas educacionais estão sendo desenvolvidas e como se organiza todo esse processo. A escola tem uma preocupação com a disciplina e com a organização dos corpos no espaço escolar que se sobrepõe às formas de aprendizagem. Quando mergulhamos nos meios disciplinares apontados por Foucault (1999), é fácil constatar que os modos disciplinares por ele apresentados tanto se aplicam a uma escola tradicional quanto à escola contemporânea. É evidente que a escola do século passado tinha normas disciplinares que mais pareciam com um sistema punitivo prisional do que com um ambiente de construção do conhecimento. A presença da palmatória, dos castigos e humilhações não são permitidas hoje, mas atualmente temos novas formas de controle.

Em 1906, Santos Dumont colocou no ar o 14-Bis, o primeiro protótipo de avião que, em menos de um século depois, evoluiu tanto que nada se parece com os aviões de hoje em dia, os quais cruzam os céus com centenas de pessoas em um conforto e velocidade alcançados por meio de muito investimento científico e tecnológico. Os sistemas bancários e fabris, os procedimentos hospitalares com descoberta da anestesia no século XIX, por exemplo, são exemplos de mudanças radicais que a escola não parece ter experimentado.

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa

da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (NÓVOA, 2022, p. 15).

Recriar a escola é uma defesa do professor Pedro Demo (2018) que enfatiza a necessidade da reconstrução e não apenas de uma reforma dessa escola. Sim, é necessário a destruição da escola arraigada em práticas tradicionais, para que uma nova escola possa surgir. O professor Pedro Demo pesquisa e apresenta dados que comprovam a desaprendizagem dos alunos em um sistema educacional em que o aprendizado adequado não é alcançado.

A escola só vale a pena se o estudante comprovadamente aprender adequadamente. Aprender adequadamente não é memorizar, decorar, para regurgitar na prova. É desenvolver a capacidade de protagonizar sua aprendizagem, abrindo todas as chances possíveis de emancipação individual e social (Demo, 2018, p. 142).

A Base Nacional Comum Curricular se remete ao desejo de recriar a escola, de modo que tal expressão demonstra uma insatisfação com a atual modelo e um desejo de mudança, mas mudar como? Seguir para onde? Nóvoa (2022) apresenta uma discussão em torno dos verbos transformar e metamorfosear que nos leva a pensar a natureza da mudança que a escola precisa. Em um primeiro momento, transformar seria melhor que metamorfosear porque a transformação parte da mudança no formato a partir da essência, da natureza do transformado, ao passo que a metamorfose é uma mudança mais radical. Ela se remete à uma mudança para além da aparência da forma, por uma mudança total da essência até a aparência.

A palavra metamorfose lembra o processo biológico sofrido pela lagarta em seu desenvolvimento ao evoluir para uma borboleta. Aos olhos humanos, essa transformação é a diferença entre dois estágios do desenvolvimento de uma mesma espécie em um processo de mudança tão radical que a borboleta, voando e toda colorida, nada se parece com a lagarta cinzenta que se arrasta pelo chão da qual se originou.

A borboleta em relação à lagarta sofreu um processo de mudança de melhora que não vemos em Gregório Samsa no romance a metamorfose de Franz Kafka. O homem se transforma em um inseto com carcaça dura e desengonçado. Ele tem a forma radicalmente modificada e depois essa mudança externa vai se tornando interna. Sua essência vai ganhando a forma da sua aparência asquerosa e animalesca. A sua humanidade vai sucumbindo à monstruosidade.

Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto. Estava deitado sobre o dorso, tão duro que parecia revestido de metal, e, ao levantar um pouco a cabeça, divisou o arredondado ventre castanho dividido em duros segmentos

arqueados, sobre o qual a colcha dificilmente mantinha a posição e estava a ponto de escorregar. Comparadas com o resto do corpo, as inúmeras pernas, que eram miseravelmente finas, agitavam-se desesperadamente diante de seus olhos (Kafka, 1915).

Tanto no episódio biológico da borboleta quanto no episódio literário do inseto, a metamorfose aconteceu como uma mudança completa na forma e na essência do ser. A natureza dessas transformações sofreu melhora e piora, e nos faz pensar no projeto de mudança ou recriação que queremos para a escola que precisamos.

No caminho para a metamorfose da escola, podemos melhorar ou piorar dependendo do quão conscientes e organizados conseguimos ser e atuar. Devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose (Nóvoa, 2022, p. 15).

É necessária uma mudança radical na essência e na forma da escola. Não podemos nos conformar com a escola que não cria condições de seus alunos alcançarem uma aprendizagem adequada em um processo de desigualdade extrema no qual uns aprendem um pouco mais e outros aprendem menos ainda, mas ninguém aprende o que deve aprender. A metamorfose da escola é necessária porque as transformações ocorridas são insuficientes e não têm gerado mudanças e melhoras significativas e satisfatórias, ponto final. Podemos pensar em algumas mudanças que têm ocorrido em algumas ações da escola, que se comparadas às dos homens, são irrisórios:

[...] a escola não tem condições mínimas para arcar com a alfabetização das crianças, em especial nas regiões mais problemáticas. O alargamento do prazo para três anos pode até ter sido contraproducente, porque alargou a miséria, não a solução. Visivelmente a escola não sabe alfabetizar, porque a universidade não sabe. Mantém-se uma ritualística caduca instrucionista, própria dos cursos de pedagogia, que não conseguem por de pé um alfabetizador de mão cheia (Demo, 2021, p. 03).

Os alunos vivem um processo de adestramento na escola tão forte que são treinados, de forma quase imperceptível, a completarem a frase do professor em uma sincronia tão perfeita que lembra uma orquestra. A resposta pessoal nunca é pessoal e a resposta certa sempre é a do professor. É aquela que o mestre dita palavra por palavra. A defesa da escola pública é necessária e urgente, mas não dessa escola que não ensina e não aprende. Precisamos de uma nova escola organizada em tempos e espaços diferentes.

Signo maior e imediato dessa mudança é a superação dos “50 minutos” disciplinares, que perdem todo sentido. Em 50 minutos não se faz nenhuma autoria relevante. A escola vai girar em torno de problematizações, projetos, pesquisas, que demandam organização curricular diversa e de fôlego, ordenamento progressivo e articulado da produção estudantil via planejamento coletivo dos professores (Demo, 2018, p. 102).

Recriar a escola, de modo que ela se transforme em uma instituição que alfabetiza de forma autoral, passa pela ação necessária de repensar tempo e espaço. É imprescindível que se priorize práticas de aprendizagem em vez de práticas de ensino e treinamento. Todo o currículo e a organização – desde a gestão e as ações pedagógicas docentes – devem ser repensadas para que a escola seja recriada. Nesse sentido, não se trata apenas de mudar as coisas de lugar, tirar daqui e por ali, mas é preciso partir de um projeto consciente que visa uma mudança radical, uma ressignificação dos processos educacionais. Estimular a produção estudantil requer planejamento e não se faz apenas por meio do discurso. São necessárias ações direcionadas a esse fim.

Pedro Demo (2018, p. 17) problematiza o papel do professor entendido como “facilitador”, enfatizando que é fundamental pensar a quem, o quê, e como o professor está facilitando quando desenvolve sua prática pedagógica baseada na facilitação. Atividades desafiantes aos alunos requerem mais trabalho do professor, assim como autoria do aluno, enquanto princípio de aprendizagem, dá muito mais trabalho do que atividades pré-determinadas. No dia a dia da sala de aula, a necessidade de disciplina pressupõe uma organização pautada no controle.

A universidade precisa se comprometer com a formação do professor alfabetizador. E essa preocupação deve partir da autoria do próprio docente em formação, uma vez que a universidade forma professor, mas não dá atenção necessária para a alfabetização, ou seja, para a formação do alfabetizador. Uma grande questão bem visível que precisa ser questionada no curso de Pedagogia que formou o alfabetizador é que as teorias que embasam esse processo de aquisição da escrita da linguagem estão centradas na Psicologia, enquanto ciência do comportamento, e não na própria Pedagogia, enquanto ciência do conhecimento.

Os professores estão dentro de um sistema de controle em que também não conseguem perceber como são controlados e controladores. O livro didático e algumas atividades, que o professor tem o hábito de copiar em vez de criar, mostram o quanto os professores também perdem diariamente a capacidade de criar, de modo que é difícil

desenvolver um processo de alfabetização baseado na autoria, sendo que não são autores na sua própria atividade informativa e laboral.

A alfabetização é um bem educacional que é garantido a uns e negado a outros. A pessoa não alfabetizada vota, mas não pode ser votada. Além desse impedimento claro de desenvolvimento da cidadania, o não estar alfabetizado cerceia a pessoas de muitos direitos. Impossibilita o indivíduo, por exemplo, de acessar e atuar na cultura letrada. O lugar do não saber ler e escrever é claramente limitador em muitos aspectos, mas o pior é que a alfabetização parcialmente garantida já se apresenta como impeditiva de desenvolvimento educacional e profissional logo no início da sua caminhada, garantindo a essas crianças um lugar margeado na sociedade.

Uma educação que adestra, que domestica a mente e as ideias, não nos interessa. É indispensável que a educação com vista a vencer o racismo na escola e proporcionar aprendizagem para as crianças negras e pobres seja desenvolvida na perspectiva da emancipação. As crianças e os jovens negros e pobres não podem aprender a serem passivos, mas sim sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Um conhecimento construído para a conscientização, mas principalmente para a ação. Para a transformação das realidades.

6.2 O negro e o pobre no centro das práticas alfabetizadoras

Em uma visita pedagógica à escola, quando exercia a função de coordenadora pedagógica na secretaria de educação municipal, cheguei à sala de aula e, conversando com a professora, perguntei sobre o desenvolvimento das crianças. A sala com crianças extremamente pobres, majoritariamente negras. A professora começou a apontar com o olhar, em um código que ela acreditava que eu entendia, dizendo bem baixinho: “esse é peixe”. Eu sem entender, mas com um olhar questionador ela me segredou: “não sabe nada, nada, nada”. Achei aquilo tão violento, tanto para o aluno quanto para a professora que estavam ali separados para fazer uma coisa diferente, resolver uma situação indesejada sob à responsabilização disfarçada de um apoio quase nulo, escanteados na escola, pouco sabia o que fazer. Então, para não dizer em voz audível a sua avaliação sobre o nível de alfabetização da criança, dizia que era “peixe”, porque peixe nada, e “nada” é uma palavra que também significa em outro contexto a ausência de algo. Esse fato vergonhoso me marcou e me veio à mente com a constatação da Benilda Brito (2019):

Não se discute IDEB sem se discutir racismo. Não se discute avanço educacional sem trabalhar a autoestima da criança negra. O racismo está

ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem. Não é à toa que todos os projetos de turmas aceleradas, dificuldades de aprendizagem [...] Quando as pessoas colocam “Essa turma é mais desenvolvida, essa aqui é pior”. As crianças negras estão em todas as turmas consideradas piores. [...] Por que estamos congeladas naquele lugar do não saber? (Brito, 2019, n.p.)

A criança negra e pobre na escola é refém no “nada”. Os alunos eram separados em classes de aceleração para corrigir a distorção idade/série no município. O separar para conquistar aqui tem o mesmo sentido da guerra, de fato, é separar para aniquilar. Repleta de boas intenções, a escola separou os alunos com defasagem em relação ao ano escolar que estavam cursando e o ano escolar que deveria estar tendo por causa da idade. As crianças eram selecionadas para compor essas turmas, mas poucas ações eram efetivas. Essa parceria entre a rede municipal de educação e o projeto Ayrton Senna se materializava por meio de criação de turmas intituladas “Se Liga”, destinadas a alfabetizar as crianças e as turmas “Acelera Brasil”, que focavam na correção série/idade. O projeto apoiava com materiais, formação, vale destacar, centrada no fazer pedagógico docente e não no sujeito aprendente, e controle; já o sistema de educação municipal ampliava a carga-horária dos professores para aulas de reforço. Parecia uma política perfeita se não tivesse desconsiderado as especificidades do sujeito alfabetizado, se não tivesse mantido o silenciado, mudo, engendrado em sua posição de subalternidade agora rotulada como turma de aceleração.

É necessário enegrecer a educação, pensar e desenvolver uma educação que combata o racismo e que não aceite a criança negra no lugar do “não saber”, entendendo que “o estabelecimento de uma educação antirracista deve envolver toda a sociedade, não apenas os negros” (Mota, 2021, p. 19) ainda que ninguém, hoje, seja responsável pelo erguimento deste sistema, somos todos responsáveis por combatê-lo:

[...] a ideia de denegrir a educação pode ser descrita como um esforço de revitalizar as perspectivas esquecidas, problematizando os cânones, refazendo e ampliando currículos, repensando os exames e as tramas que colocam um suposto saber estabelecido como regra e norma para enquadramento das pessoas que desconhecem o que “deveriam” saber para o seu próprio bem (Noguera, 2012, p. 68).

Enegrecer a educação é desequilibrar a lógica racista que impera na educação, descortinar as práticas veladas pela branquitude. Uma transformação necessária, como Benilda Brito (2019) enfatiza sempre, que faz parte da agenda de luta do movimento negro: a necessidade de **mudar a escola**. Nessas condições, palavras como “denegrir” e “afroperspectividade” podem trazer novos direcionamentos, novos rumos. Denegrir é

usualmente usado para trazer sentido pejorativo, transportando para a situação denegrada toda carga de negatividade que por séculos foi atribuída ao negro, pois denegrir é tornar algo negro. No entanto, denegrir, tornar algo negro, é revisado, e em uma nova perspectiva “denegrir é definido como regeneração. Ou seja, tornar-se negra, tornar-se negro significa revitalizar a existência” (Nogueira, 2012, p. 68). Então, o letramento racial passa por rever formas educacionais iniciando pela desconstrução de expressões preconceituosas, conferindo a elas novos sentidos:

[a] perspectiva do letramento racial crítico e da educação antirracista, permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença, pois a escola deve, de maneira crítica, abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvelem suas intenções, finalidades e ideologias (Souta; Jovino, 2019, p. 149).

As primeiras discussões sobre letramento surgiram atreladas ao contexto da alfabetização. Segundo Soares (2009), o termo surgiu para explicar um fenômeno que foi surgindo no processo de alfabetização; muitas crianças aprendiam ler, ou seja, dominavam o sistema alfabético, mas não faziam uso social da língua escrita. Desse modo, alfabetizar apenas tornou-se insuficiente. Assim, uma pessoa letrada é aquela que, além de dominar o sistema das letras, a formação das palavras e frases, também consegue se comunicar por meio dos diversos gêneros textuais, faz uso da escrita na sociedade para além da leitura e escrita de textos cartilhescos.

O termo foi tão bem-vindo para o contexto da alfabetização que hoje já está presente em várias áreas: temos aquele que possui letramento digital, porque para além de saber ligar o desligar um computador faz uso de forma desenvolvida e atuante das tecnologias de informação e comunicação. Temos ainda letramento matemático, letramento literário, entre outros. O que nos interessa aqui é o letramento racial, que entendido na perspectiva dos demais letramentos, trata-se de uma situação de aprendizagem para além do domínio de um conhecimento, para uma prática ativa desse conhecimento. Assim, o indivíduo que se forma no contexto do letramento racial, não apenas conhece e reconhece todas as questões relacionadas à valorização da história e da cultura afro-brasileira e da negritude, às especificidades do racismo e suas mazelas, à branquitude e seus desdobramentos, mas também tem condições e é incentivado a atuar desconstruindo preconceitos, desmascarando discriminações, construindo novas perspectivas rumo a uma sociedade não racista.

Assim, uma educação antirracista requer uma submersão do mundo do racismo e também da branquitude, um letramento racial. Noguera (2011, p. 10) convida-nos a “mergulhar num universo que foi sistematicamente calado pelas forças hegemônicas”. Reconduzir a educação numa nova perspectiva: a afroperspectividade, que “consiste numa série de perspectivas de matriz africana. Matriz africana deve ser entendida aqui como uma expressão “plural”, isto é, ela designa um conjunto de africanidades, nunca se trata de uma homogeneidade mítica” (Noguera, 2011, p. 09). A educação sendo revirada, tomada pela negritude, pela cultura afro-brasileira, que permeie as práticas educativas desde o currículo até cada ação, cada atividade, cada relação. Uma educação antirracista, transversalizada pelo respeito ao outro, pelo combate à desigualdade:

A afroperspectividade não supõe transparências no ato de pensar, tampouco, obscuridade. Aqui, pensar filosoficamente é colorir a vida, dar cores, pensar significa enegrecer, tornar um movimento retinto, colorir a vida; numa palavra: afroperspectivizar (Noguera, 2011, p. 10).

É necessário pensar na formação do professor de licenciatura, professor e do aluno, em constante diálogo com toda a comunidade escolar, com a sociedade e com o movimento negro. Só por meio de um letramento racial pode-se pensar em uma educação antirracista. Pensando letramento como um conhecimento que transborda do conhecimento para ação. Todos os indivíduos envolvidos no conhecimento sobre a história do racismo no Brasil, da violência da branquitude, das práticas educacionais que se apresentam como racistas e aquelas que são antirracistas.

O povo brasileiro só se (re) conhecerá de fato quando se entender enquanto parte importante da história dos povos africanos, com o reconhecimento dos contributos africanos em suas formações sociais, sem os romantismos, exotizações ou estereótipos, tarefa distante de se cumprir (Carvalho, 2021, 52).

O letramento racial rumo a uma educação antirracista passa pelo entendimento da história dos povos africanos e por todas as nuances da nossa constituição enquanto povo brasileiro. É necessário nos situar sócio-historicamente, reconhecer os nossos erros enquanto sociedade racista e perceber o quanto a escola, por meio dos seus processos pedagógicos, das suas avaliações formais e informais, livros didáticos, paradidáticos e literários, suas políticas, seus silenciamentos vai validando a cultura do branco em detrimento à cultura negra.

A escola não precisa e não deve seguir sozinha. O Movimento Negro tem a educação como uma das bandeiras da sua luta. Como Brito (2009) destaca, a pauta de luta por uma

educação de qualidade e para todas as crianças negras, passa pela consciência de que é necessário mudar a escola. As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004) aconselham, no Artigo 4º, o estabelecimento de canais de comunicação entre outros grupos, como o Movimento Negro, com a “finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino”. Não dá para fazer essas mudanças de forma isolada e o Movimento Negro há tempos já enxerga as limitações e as possibilidades que a educação tem na vida das populações negras.

Theodoro (2022) também enfatiza o papel do ativismo negro como um contraponto necessário para o enfrentamento da desigualdade marcadamente racista na sociedade brasileira. "A mudança, quando vier, terá que vir com a ação e o papel de destaque do povo negro" (p. 375). A ação protagonista da população negra é pautada no letramento racial, é pedagógica por sua resistência, pelo conhecimento sócio-histórico construído e pela capacidade de articulação política, e muito tem a contribuir com a escola se ela entender a importância do estabelecimento de um canal de comunicação com o ativismo negro.

A escola se quer inclusiva. A inclusão como projeto que embasa e transversaliza as práticas educacionais têm sido cada vez mais aclamadas como um objetivo a ser alcançado. No entanto, não há inclusão educacional se parte dos alunos são excluídos do sucesso escolar. Se crianças negras e pobres ficam às margens da aprendizagem adequada. A alfabetização é uma etapa da educação indispensável para o desenvolvimento de toda a vida escolar das crianças. Quando ela é excludente, nega o direito à educação:

Mais alunos chegaram à escola fundamental, porém estão sobrerrepresentados no grupo com defasagem idade-série. E o problema é ainda mais grave, pois, além de repetirem de ano e/ou frequentarem classes tendo idade superior à esperada, as taxas de evasão dos estudantes negros são expressivamente maiores do que entre os brancos (Theodoro, 2022, p. 217).

Theodoro (2022) destaca uma escola que passa a receber mais crianças: todos na escola. É o caminho da universalização e da obrigatoriedade que nas últimas décadas do século XX começa a registrar mais matrículas. No entanto, o desafio de incluir essas crianças em uma aprendizagem segue como um objetivo ainda distante de ser alcançado, porque estar na escola é só o primeiro passo, agora é necessário garantir o aprendizado. A função de alfabetizar todas as crianças, com qualidade é fracassada quando as suas práticas são excludentes. A qualidade é entendida como um processo inclusivo, em que todas as crianças, inclusive e principalmente, as negras e pobres acessem os conteúdos curriculares.

Uma educação que nada emancipa, antes tem o objetivo de dominar porque suas práticas não contribuem para uma educação antirracista e sim as reforçam. “Ordem para os negros, progresso para os brancos” (Theodoro, 2022). Em um processo forte e sistemático de exclusão das populações negras foi se empobrecendo o negro e colocando-o em situações precárias de vida com direitos não reconhecidos não garantidos.

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres (Freitas, 2005, p. 132).

Na escola, o racismo desumaniza a criança e marca as relações pedagógicas, imprimindo nos professores pré-juízos de valores que vão se evidenciando em sua prática diária. “A sua atitude é um ritual pedagógico que fortalece o racismo” (Brito, 2019). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a “taxa de analfabetismo dos pretos e pardos é 5,3 p.p maior que a dos brancos” e, na escola, o baixo rendimento escolar estigmatiza sua trajetória:

[...] na análise por cor ou raça, chama atenção a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1% (IBGE, 2020, p. 01).

É inaceitável que um país segregue descaradamente grupos de pessoas, selecionando quem tem educação de qualidade e quem não tem. Que dividam uns indivíduos para desenvolver a cidadania e outras apenas para provar uma subcidadania que garanta os direitos para uns e negue para outros. Escolher uma raça para servir e outra para dominar e criar um sistema que garanta que esse projeto será efetivado. Infelizmente, a escola compõe esse sistema com perícia. Um sistema que tem consciência dessa situação e nada faz, age assim de forma a concordar e validar as ações discriminatórias que instalam e mantêm a desigualdade no país. “As maiores vítimas da repetência têm sido as crianças e adolescentes pobres, mestiços e negros” e “as maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres” (Brasil, 2013, p. 109).

A Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, em seu Art. 3º, Inciso VII, apresenta entre seus princípios da alfabetização a “aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania”. Decifrar a mensagem de um texto, escrever e reconhecer a matemática básica não instrumentaliza o indivíduo e jamais dará condições para superação da vulnerabilidade, tampouco para o exercício pleno da cidadania. A forma como este princípio se apresenta parece dar direcionamento à formação de um bom serviçal, um indivíduo subordinado que dá conta do serviço melhor porque, entre todas as suas habilidades, consegue ler, escrever e domina a matemática básica.

Franco e Martins (2019) evidenciam o enfoque biologizante nessa discussão, destacando que [...] a alfabetização não é um fenômeno meramente ‘cognitivo’ e/ou ‘pedagógico’, haja vista que ela e o processo de humanização dos indivíduos encontram-se necessariamente imbricados (Franco; Martins, 2019, p. 168). A criança não é apenas um cérebro, um conjunto de neurônios a ser acessado, estimulado e desenvolvido. Ela é um ser social que sente fome quando sua família pobre não consegue alimentá-la. É uma criança que se sente excluída no âmbito escolar por ser pobre e negra. Que tem sua autoestima esfaqueada diariamente com situações de discriminações e racismos.

Logo na apresentação do Manual do Curso ABC – Alfabetização Baseada em Ciências (Brasil, 2021), o texto parece inaugurar a alfabetização na perspectiva científica no Brasil desconsiderando as inúmeras pesquisas já realizadas na área da alfabetização no país. Com a bandeira “alfabetização baseada em evidências”, a PNA publica um caderno de formação de professores e inicia um processo formativo que desconsidera a criança enquanto indivíduo histórico-social:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas[...] (Brasil, 2021, p. 07).

Para além de desenvolver uma alfabetização baseada em evidências, é fundamental entender o evidente: que crianças pretas e pobres sofrem na escola com situações diversas que as colocam no lugar do “não saber”. Em volta do cérebro da criança, que muitas vezes são vítimas do fracasso escolar, há uma pele negra que sofre com as mazelas da pobreza. E isso precisa ser considerado, para além de pensar a criança como um conjunto biológico e cognitivo é necessário pensá-la como um ser social.

Não tem condições desta pessoa querer avançar, deixando-o sempre calado, amuado, invisível. Não fala da cultura, porque o menino negro que é de Candomblé não pode vestir a roupa branca dentro da escola porque sabe que vai ser retaliado. Que a gente tem vergonha de pegar o livro de história da quinta série e ver nossa história que começa “os escravos”. Ninguém fala dos reis, das rainhas, da resistência. Se todo o modelo que a escola traz é negativo, como ele vai ter rendimento escolar (Brito, 2019, min. 1:50).

Não é intenção desta tese anular a ciência ou a influência das pesquisas das “neurociências” para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, mas é preciso avançar. Não é possível entender as crianças no seu desenvolvimento sem entender o racismo e as desigualdades sociais gerados por ele. Não é possível concebermos uma educação que desconstrói o negro, desconfigura sua cultura e o rejeita em um sistema que o empobrece ideologicamente. Franco e Martins (2019) corroboram com a discussão quando destacam que “[...] a ‘política’ proposta parece simplesmente negar que não vivemos numa sociedade equânime, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, e que isso condiciona, inclusive, o que cada família pode e consegue dispensar aos seus filhos” (Franco; Martins, 2019, p. 55).

A alfabetização defendida aqui é aquela que reconheça os males do racismo na escola e na sociedade e que, desde cedo, por meio das primeiras atividades de alfabetização, a criança já entra em contato com textos, materiais, contos que a permita refletir sobre a negritude, sobre o racismo como uma prática abominável, que valorize as culturas africanas e afro-brasileiras. Uma alfabetização que compreenda a violência das desigualdades sociais, que apoie e cuide das crianças pobres para que elas tenham as mesmas chances que as crianças provenientes de classes mais privilegiadas, que sejam cuidadas e não levadas a um fracasso o qual serão responsabilizadas depois.

Na escola, todos, professores, crianças e comunidade escolar, precisamos vivenciar a cultura negra, trazer o branco para o mundo negro. Para além da escravidão, o ser negro precisa ser vivenciado por meio da sua cultura. Não uma cultura para remediar, mas para embeber o homem branco. Não defendo inicialmente uma igualdade, defendo uma desigualdade. Desequilibrar a balança ao contrário, para depois equilibrar as coisas. Chega de embranquecer o negro, é necessário empretecer o branco:

É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos, compreendendo-a como um produto benéfico para todos. É preciso que

estudantes brancos saibam identificar claramente o racismo, para não mais praticá-lo (Mota, 2021, p. 19).

A defesa que aqui se faz é pela elaboração de um currículo e a seleção de práticas que levem a sério o combate ao racismo por meio de práticas antirracistas no desenvolvimento curricular tão violentas quanto o racismo tem sido desde que se essa terra foi colonizada. Dar mais para quem tem menos, desequilibrando a balança da desigualdade e dos privilégios ao contrário do que tem sido feito. Descontruir a lógica de igualdade para todos. Crianças pobres precisam de mais atenção, de mais materiais, de mais apoio, de mais reforço na aprendizagem.

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (Freire, 2020, p. 65).

Gomes (2012) nos convoca a descolonizar o currículo tendo como direcionamento a Lei nº 10.639 de 2003. Essa que, por sua vez, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Segundo a autora, os currículos são rígidos e empobrecidos de conteúdos e, por isso, é necessário um “diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos” (p. 102). Para Gomes (2012), a referida lei apresenta novos horizontes para o enfrentamento, para uma mudança estrutural, cultural e política nos currículos.

Gomes (2012) defende fortemente que

a introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (Gomes, 2012, p. 105).

A Lei nº 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, tem foco na mudança curricular e não consiste por si só em uma política pública de educação antirracista. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e o Conselho Pleno por meio da Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004, junto com a

Lei nº 10.639/03, no parágrafo § 1º inclui no currículo escolar da Educação Básica “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”. Constituem-se como documentos curriculares antirracistas, que vão se materializar na sala de aula como práticas pedagógicas de combate ao racismo por meio do conhecimento e da valorização da cultura africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar.

Apesar dos avanços que essas legislações curriculares apresentam, é necessário destacar que elas por si só não representam mudanças efetivas no combate ao racismo. É necessário que a escola reconheça inicialmente que fazemos parte da sociedade e a escola, como parte dessa sociedade, por meio dos seus processos pedagógicos, não apenas reproduz, mas reforça o racismo que diariamente fere a dignidade da criança negra. “[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa” (Gomes, 2012, p. 105). Nessas condições, é fundamental que escola se comprometa com uma educação antirracista, compreendendo a educação como principal meio de promoção de um letramento racial.

Uma alfabetização antirracista educa para a luta, para os movimentos sociais. Uma educação antirracista considera que se os jovens que moram longe da escola, que moram em periferia e têm que enfrentar um percurso maior, vão chegar à escola cansados e não terão o mesmo rendimento (Brito, 2019). É uma educação que cuida, “é tratar o menino popular carinhosamente, é mostrar que a sua linguagem também é bonita, mas que ela não existe sozinha, que há uma outra forma de falar e de escrever e que essa outra forma também tem sua boniteza” (Freire, 2020, p. 55).

É necessário agir para conscientizar a sociedade sobre a condição da alfabetização das crianças pobres e negras na escola porque, ao não se desenvolver na Educação Básica, não se segue para o Ensino Superior devido a tais déficits. A criança que não aprende ler e escrever com autoria (Demo, 2015), com desenvoltura logo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, segue se arrastando nos anos seguintes; isso quando não é forçado a abandonar a escola ou acaba concluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de péssima qualidade. Uma educação que não emancipa, antes o domestica, concedendo-lhe um trabalho pesado com um salário insignificante que não garante os mínimos direitos fundamentais.

A educação para as relações étnico-raciais é para vencer as desigualdades provenientes do racismo. Deve ser digna na sua forma e conteúdo. Deve garantir que os alunos negros e

pobres aprendam igualmente aos demais, que tenham acesso a uma educação de qualidade para além do acesso ao prédio da escola, mas acesso aos conteúdos curriculares. Que se desenvolva educacionalmente, que também aprenda sobre sua condição sócio-histórica, que envolva a todos nesse processo de conhecimento, conscientes que [...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”, como enfatiza o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNs (Brasil, 2013, p. 501).

Os brancos precisam se enegrecer, tendo em vista que há séculos impõem a sua branquitude aos negros. Precisam compreender que “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (Brasil, 2013, p. 501). Que nesse processo de desumanizar o negro, ele também se desumaniza:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2013, p. 500).

Educar em um processo de reeducação contínua. Esse aprender só é possível por meio de uma ação não passiva, não apenas teórica, mas também em uma constante ligação com a prática. E o reeducar significa que as temáticas devem ser revisitadas frequentemente, o que se aprendeu ontem sobre a história e a cultura afro-brasileira, hoje já se apresenta com novos sentidos. Palavras e expressões colocadas à luz das pesquisas e dos contextos de luta ganham novos significados. Já outras têm seu preconceito revelado e são assim abandonadas. Novas palavras surgem para explicar velhos fenômenos, novas percepções.

Reeducar é educar novamente e novamente. E as DCNs nos ajudam a compreender que essa palavra contribui para o entendimento da educação para as relações étnico-raciais nesse processo de visitar o ensino da história africana, afro-brasileira e da negritude no Brasil. Nessas condições, podemos pensar em um caminho para desconstruir mentiras, meias verdades estereótipos que chegam aos alunos como forma de conhecimento absoluto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP Resolução 1/2004) propõem práticas educacionais que informam, politizam e sensibilizam os processos pedagógicos (Brasil, 2013, p. 501). Em seu Artigo 5º, ainda enfatizam que

os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (Brasil, 2004).

A preocupação do Artigo 5º é com as condições físicas e pedagógicas relacionadas, mais especificamente à competência e domínio dos conteúdos dos professores. Esse artigo diz muito sobre as condições formativas docentes. A formação de professores tem sido alvo de discussões em busca de um profissional que tenha domínio didático e de conteúdo. Na educação antirracista, compreendida aqui como sendo mais incisiva, propositiva e combativa, esses dois requisitos devem ser bem demarcados. É necessário ter domínio de conhecimentos relacionados à história e cultura afro-brasileira, ao racismo e à branquitude no contexto sócio-histórico brasileiro, entre outros conteúdos que o professor, ao dominar, tem condições de desenvolver uma ação educativa antirracista. No que se refere a didática, por meio das suas atitudes diárias em contato com o aluno, esse docente precisa identificar e corrigir posturas racistas que estão presentes na escola. Para além de identificar expressões escancaradas do racismo, é necessário se atentar as expressões sutis que se infiltra em meio as relações construídas no espaço escola.

Nilma Lino Gomes (2005, p.147) salienta a importância da sensibilidade que o educador, ao desenvolver, é capaz de perceber e atuar nas dimensões da formação humana do cotidiano escolar, tais como “a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” sem necessariamente transformá-las em conteúdo”. Segundo autora (2005, p. 147), precisamos superar a “hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país” e reconhecer que a sociedade brasileira é racista e a escola é racista. Reconhecer, nos formar e nos posicionar para combater.

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (Lopes, 2005, p. 148).

É hora de mudar. E se reconhecer como racista é o primeiro passo para começar a agir. Silva (2005) apresenta as artes como estratégias de combater ao racismo na escola. O teatro, a literatura, as artes visuais, a dança, a música e os movimentos que fazem parte desses

componentes curriculares como a Educação Física, por exemplo, são meios artísticos de fazer sentir e pensar uma educação antirracista na escola. As artes, a história, o cumprir a lei.

O Estado, o sistema escolar e a sociedade devem entender que para ensinar a pobreza faz se necessário gastar muito mais com educação (Freitas, 2007, p. 17). Não se trata de fornecer uma educação pobre para o pobre (Demo, 2007), mas é imprescindível que se invista em novas estratégias pedagógicas, materiais e apoio personalizados às necessidades específicas desses estudantes. Além disso, não se resolve a questão da desigualdade educacional sem pensar na desigualdade racial e social. A primeira se origina na segunda e ganha força na terceira:

[...] a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade (Almeida, 2019, p. 51).

Temos nas escolas públicas uma população pobre majoritariamente negra. Essas crianças precisam ser respeitadas nas suas especificidades. Não tem cabimento que continuemos a aceitar que as crianças e jovens sigam sendo vítimas da desigualdade social, racial e educacional. Não se pode conceber que não se perceba que isso é uma violência vergonhosa que muitos profissionais, ou por não perceber ou por naturalizarem, atuem no reforço de uma sociedade desigual. Todos, negros e brancos, seres humanos, por uma educação inteligentemente antirracista.

O racismo é uma violência para além do que pensamos ser racismo na perspectiva do senso comum. Ele não se dá apenas quando uma pessoa negra é vítima de injúrias racistas ou quando uma pessoa não é escolhida para um serviço devido a cor da sua pele. Antes de prender um negro apenas por ser negro todo um sistema ideológico de racismo já foi colocado em prática e a escola tem muito a ver com isso. Esses preconceitos são apenas aqueles escancarados e, por isso, são punidos, às vezes, pela força da lei.

A escola só enxerga, e pouco age para combater, o racismo do senso comum. Não há letramento nem quaisquer aprofundamentos sobre o tema ainda. O racismo é forte e excludente, foi estruturado e institucionalizado, contaminou as estruturas da sociedade e se apresenta de forma violenta, mas sutil quando produzimos e normalizamos a pobreza e a educação sem qualidade para as para crianças pobres e negras. Quando alfabetizamos e letramos as crianças brancas e privilegiadas e permitimos que as crianças negras e pobres experimentem fragmentos de uma alfabetização. Um arremedo de letramento.

6.3 Direitos Humanos não se ensina: construção autoral na alfabetização

Esta pesquisa defende uma alfabetização que contemple três categorias dos Direitos Humanos como parte da forma e do conteúdo do processo de alfabetização na escola: igualdade de gênero, racial e social, pensando o **conteúdo** como aquilo que se ensina e se aprende, e a **forma** como os meios em que os conteúdos são trabalhados. A pesquisa aqui desenvolvida fez um recorte, de modo a estudar e defender uma alfabetização que, no seu conteúdo e na sua forma, ou seja, em suas metodologias, considere as três categorias de direitos humanos mencionadas. Não que as demais categorias dos direitos humanos sejam menos importantes, mas tendo em mente os limites de uma pesquisa de doutorado, foi necessário fazer um recorte para melhor analisar e entender.

A escola, que não tem poder para combater a pobreza, pode combater a desigualdade social ao garantir a alfabetização das crianças pobres na escola, que é a primeira e mais importante ação de direito humano que se deve desenvolver, uma vez que representa uma luta contra a sociedade racial. Esse deve ser o principal papel da escola no combate a uma sociedade desigual. Mais que em seu conteúdo, é na sua forma de ser escola, nas suas práticas, que o combate à pobreza deve centrar-se ao não reproduzir as desigualdades sociais, excluindo os filhos dos pobres desse espaço tão importante.

No conteúdo da alfabetização, a igualdade de gênero e a igualdade racial devem fazer parte das práticas pedagógicas diárias. Conteúdos que ultrapassem a noção comum de coisas ensinadas e aprendidas, e se tornem experiências que não se concentrem apenas em datas comemorativas: Dia do Índio, Dia da Mulher e Dia da Consciência Negra. A pesquisa observou que, nas turmas analisadas, esses temas têm dia e hora para serem tratados na sala de aula e são, por sua vez, trabalhados com as crianças de forma estereotipada por meio de atividades imitativas comumente cultivadas na escola e conceitos rasos embasados no senso comum.

Um processo educacional pautado na imitação de modelos e no senso comum é frágil, e se contrapõe a esse processo parte do pressuposto que Direitos Humanos deve ser uma experiência que se vive e não apenas que se diz no contexto escolar. Nessas condições, ensinar Direitos Humanos na escola é insuficiente, pois faz-se necessário superar a ideia de conteúdo e passar para a de experiência.

A prática imitativa é discutida por Vázquez (1968, p. 258) que, embasado em Marx, argumenta: “na práxis imitativa, estreita-se o campo do imprevisível. O real permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização o que se quer fazer e como

fazer”. Para o autor, trata-se de uma ação de reproduzir por imitação aquilo que se aprende, fazer o mesmo que o outro faz sem compreensão de sua totalidade em uma repetição sem sentido para si.

O senso comum impera e desqualifica a prática que surge como imitativa sem um embasamento teórico consistente. Segundo Vázquez (1968, p. 210), “em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto de vista do “senso comum”, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas”. Assim os discursos infundados ganham vida dentro das instituições escolares e a Educação em Direitos Humanos resulta do senso comum, de um copiar por copiar, em um processo de simulação de vivências e práticas, que mais veiculam preconceitos ou verdades estereotipadas do que de fato Direitos Humanos:

Quando se "ensinam" Direitos Humanos que não são praticados, e esse ensino provém de "altas autoridades", como Universidade, instâncias governamentais ou igreja, paga-se um alto preço moral, porque os valores fundamentais são adquiridos por imitação daquilo que se sente vivido (testemunhado) outros e que, ao ser praticado vivo contém ou significa gratificação pessoal e social (Gallardo, 2014, p. 31).

Gallardo (2014) chama atenção para a uma grande lacuna que há entre o que se diz e o que se faz em Direitos Humanos. Para ele, há uma tensão entre o universal e o local, e se os Direitos Humanos não são vividos, não são testemunhados, sendo ensinados em aulas cujos programas sequer os respeitam em razão das organizações verticais ou autoritárias, ou mesmo devido a sua existência precária, não há como desenvolver uma educação que de fato possibilite aos estudantes a compreensão e ação em Direitos Humanos.

Se contrapondo à imitação e ao senso comum, temos a prática criadora. Para Vázquez (1968, p. 258), “na *práxis* criadora, não só a matéria se ajusta à finalidade ou projeto que se quer plasmar com ela, como também o ideal tem igualmente de ajustar-se às exigências da matéria e às mudanças imprevistas que surgem no decorrer do processo”. Vivenciar uma cultura de Direitos Humanos na escola pressupõe vencer uma prática mecânica e repetitiva rumo a uma *práxis* criadora forjada no testemunho de Direitos Humanos na escola.

Testemunhar é para além de ver algo que se acontece como se não fizesse parte, mas um viver, que se remete a um envolvimento mais complexo do que apenas olhar. É então ver, sentir, imergir. Para Freire (2011, p. 38), “[...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente

se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”. Uma experiência intimamente relacionada com a prática, com o fazer imbricado. Direitos Humanos assim não se ensina, se vive.

Educar não é ensinar, mas testemunhar para contribuir para a produção de aprendizagem, ou a necessidade de aprendizagem, coletivas. A educação não consiste em uma aula ou em textos escolares, mas em todas as instituições sociais: a família, no bairro, na diversidade dos processos econômicos, na relação com o estado e o governo, na produção simbólica e na utilização apropriada de suas mediações e alcance (Gallardo, 2014, p. 109).

Os Direitos Humanos, a partir de uma prática criadora focada na autoria do aluno, nos levam a questionar expressões como “educar em direitos humanos na escola”, ou “ensinar direitos humanos”, porque se apresentam como um conteúdo curricular, quando na realidade devem ser uma experiência. Nessa perspectiva, é imprescindível pensar como se dá o processo de autoria no contexto da Educação em Direitos Humanos dentro da escola, como se avalia o aprendizado em EDH na escola e quais meios podem instigar os alunos e professores a desenvolverem Aprendizagem Autoral em Direitos Humanos. Tais inquietações nos levam a compreensão que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 25).

Assim, nada de ensinar Direitos Humanos na escola, pois esses, a partir de uma prática criadora focada na autoria do aluno, pressupõem criação e participação ativa por meio de um processo educativo que leve a curiosidade e a inquietação que se contrapõem à passividade. Segundo Freire (2011, p. 38), “a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos”. Os atos de transferir e depositar não dialogam com processos de elaboração, produção e pesquisa que, por sua vez, se contrapõem à memorização e imitação de modelos.

Segundo Flowers (2000, p. 15), a Educação em Direitos Humanos é inspiradora e pode produzir mudanças práticas, contribuindo para que os alunos possam “desenvolver atitudes de solidariedade em todas as questões, comunidades e nações. [...]”. Por meio da Educação em e para os Direitos Humanos, é possível viabilizar um projeto de Direitos Humanos centrado no local sem perder de vista o universal. Compreendendo-os e seus processos históricos em cada espaço. A partir da constituição de sujeitos dotados de motivação para aprender, para atuar,

participar, envolver-se em um projeto de sociedade, um projeto de consolidação dos Direitos Humanos.

Os direitos humanos, assim, se erigem como um programa que dá conteúdo ao protagonismo humanista, conquanto orienta projetos de vida e percursos emancipatórios que levam a formulação de projetos de sociedade, para instaurar espaços recriadas pelas lutas sociais por dignidade (Escrivão Filho: Sousa Junior, 2016, p. 229).

A Aprendizagem Autoral em Direitos Humanos, que concebe um sujeito ativo no processo, nos remete a luta por direitos. Luta não como uma reação defensiva automática, mas como ação engajada rumo a reverter situações opressoras que marginalizam as classes pobres, que excluem os indivíduos de um projeto de sociedade emancipatória em defesa dos Direitos Humanos historicamente violados.

Educação em Direitos Humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização sobre a realidade. Busca ir ampliando progressivamente, de acordo com a realidade dos sujeitos concretos, a visão sobre a vida cotidiana, assim como ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade. Articular o local, o contexto latino-americano e a realidade mundial é outra de suas exigências fundamentais (Candau, 2010, p. 162).

Ampliar progressivamente a compreensão da realidade dos sujeitos considera alunos e professores embrincados em uma educação em Direitos Humanos contextualizada em sua realidade, mas que percebe o mundo, compreendendo-se como sujeito histórico, como parte de uma sociedade. No contexto escolar, vale destacar uma abordagem em que “a educação em Direitos Humanos deve ser uma prática que proporcione prazer, alegria e emoção” (Candau, 2010, p. 162). Assim, a EDH é um modo de viver, de acreditar, de lutar, de se envolver e de se encantar.

O contexto escolar está organizado com elementos que compõem o processo educacional. Além dos sujeitos, representados pelos professores, alunos, gestão e a comunidade escolar de um modo geral, outros elementos compõem esta cultura escolar. O currículo, o livro didático, os materiais de leitura literária ou não, a avaliação o planejamento docente, o projeto político pedagógico da escola, as metodologias e atividades diversas que, em conjunto, configuram-se como a cultura escolar que pode promover e defender Direitos Humanos, mas também pode fragilizá-los.

A Educação em Direitos Humanos para além de ser compreendida como conteúdo precisa ser compreendida como um direito de toda criança que está na escola como meio de se alcançar os demais direitos através de uma luta consciente e engajada forjada na própria cultura escolar. A escola que se compromete com a educação em Direitos Humanos pensa situações em que os alunos possam constatar, experimentar e experienciar Direitos Humanos. A escola não dá conta de garantir que os seus alunos tenham todos os seus direitos garantidos, mas pode colocar a luz sobre esses direitos negados e promover a inquietação dos alunos, instigá-los a luta a partir do conhecimento e reconhecimento dos próprios direitos. Por isso, uma prática imitativa não contempla essa premissa por não permitir a autoria, por não criar condições em que alunos e professores possam embrenhar-se em Direitos Humanos, compreendendo-o como elemento que sofre influência do universal e do local, do tempo e do espaço.

González e Castro (2016, p. 43) criticam uma educação para e em Direitos Humanos “que não atinge os direitos humanos em suas diferentes formas de manifestação” e se desenvolve de forma superficial

sem atingir alguns grupos de excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos. São eles: os povos indígenas, os negros, as mulheres, as pessoas com deficiências, os quilombolas, as pessoas do campo e os pobres, a população de lésbicas, gays, bissexuais e transexuais (LGBT), entre outros (González; Castro, 2016, p. 43).

Delmondez e Flor do nascimento (2016, p. 105) discutem as “práticas discriminatórias que tornam vulneráveis os diversos sujeitos sobre os quais atuam”, tais como a questão racial e o racismo, as mulheres e a misoginia, a segregação econômica e o classicismo, elitismo, o sexo diverso e as fobias da sexualidade, a diversidade religiosa e a intolerância, as idades e o adultocentrismo ou etarismo. Enfatizam ainda a necessidade de que a escola e os professores se abram para o diferente, não para absolvê-lo, mas para estabelecer novas relações.

Nessa expectativa, a referida pesquisa compreende a dimensão que envolve os Direitos Humanos e a educação. Entende ainda que os sujeitos da diversidade estão na escola e as práticas educativas precisam se desenvolver de forma conscientemente e inclusiva. Além disso, compreende que o recorte aqui realizado pode parecer selecionador diante de outras temáticas em uma perspectiva de priorizar uns em detrimentos de outros, tendo em vista as temáticas dos Direitos Humanos aqui não abordadas.

No entanto, ao adentrar na escola, a pesquisadora percebeu que alguns temas relacionados aos Direitos Humanos eram recorrentes, ignorados ou tratados de forma

superficial e equivocada, de modo a evidenciar a necessidade de olhar para tais questões em específico para entender como tais assuntos são abordados e discutidos em sala de aula no contexto da alfabetização. O que se percebeu, então, foram práticas descontextualizadas cujas suas abordagens tendem a causar um efeito contrário: em vez de combater o preconceito, o racismo, a segregação, a discriminação, o sexismo, acabam fortalecendo-os como foram apresentados e discutidos.

Nas salas de aula, nas turmas de alfabetização alvo dessa pesquisa, temos crianças não negras, não mulheres e não extremamente pobres, mas estudar, entender e lutar contra a desigualdade social, racial e de gênero é obrigação de todos. Também é importante pensar em não tratar de Direitos Humanos de uma forma geral, desconsiderando os sujeitos excluídos, que nessa pesquisa elegemos como pessoas negras, mulheres e pessoas pobres.

Adichie (2014) contribui para o entendimento aqui construído:

O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral — mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino (Adichie, 2014, p.50).

Alfabetização como primeira porta de acesso à educação da mulher, negra e pobre é uma defesa construída nesta tese, que dialoga com a luta de mulheres na sociedade em prol dos seus direitos e dos Direitos Humanos. Pensemos em uma sociedade em que um grupo de sujeitos se organiza em movimentos sociais para lutar contra o racismo, outros grupos se reúnem para lutar contra as desigualdades sociais e outro pela igualdade de gênero. A mulher, negra e pobre se situa na interface desses grupos e é percebida em muitos rostos dentro das escolas pesquisadas no âmbito deste estudo investigativo. É possível perceber o quanto a educação pode ser a saída para um mundo melhor, menos violento, mais humano e menos sofrido.

[...] Organizadas na Articulação de Organizações de Mulheres Negras Brasileiras Rumo à III Conferência Mundial contra o Racismo, as **mulheres negras brasileiras trabalharam ativamente** para dar visibilidade ao racismo e à discriminação racial na Declaração e no Plano de Ação da Conferência Regional, documentos avalizados pelos Estados da região que reconhecem o **racismo como fonte do colonialismo e da escravidão**, a persistência dessas práticas discriminatórias, o caráter determinante que elas têm na **pobreza** e marginalização social dos afro-latino-americanos e, sobretudo, as múltiplas formas de opressão que a **conjugação de racismo com sexismo** produz nas mulheres afrodescendentes (Carneiro, 2011, p.111) (Grifo meu).

A luta das mulheres negras e o estímulo à participação política contra o racismo e o sexismo, segundo Sueli Carneiro (2011, p.111) é o resultado da conscientização da exclusão, de modo a alcançar a “superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça”, que produzem desigualdade e pobreza. Gonzalez contribui, afirmando que

[...] não podemos silenciar quanto à violência cotidiana da **exploração econômica** e da **opressão racial** a que estão expostas milhares de glórias marias, de lecy, de aglaetes, de alzir, de reginas da vida. Do fundo do poço do seu anonimato — nas favelas, na periferia, nas prisões, nos manicômios, na prostituição, na “cozinha da madame”, nas frentes de trabalho nordestinas —, talvez nunca tenham ouvido falar de *direito de cidadania*, mas têm consciência do que significa ser *mulher, negra e pobre* [...] (Gonzalez, 2020, p. 100) (Grifo meu).

Mulheres, escritoras, ativistas como Angela Davis, bell hooks, Chimamanda Adichie, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outras, têm entrado na academia, levantando questões que atravessam a luta contra a desigualdade racial, de gênero e social. São embates necessários que trazem inquietações que nos movem a pensar por que é necessário deixar um indivíduo chegar a universidade para tratar com rigor essas temáticas se, desde a alfabetização, no conteúdo e na forma, essas questões se fazem urgentes. Para que possamos pensar em uma sociedade menos excludente, mais crítica e autoral em seus pensamentos, em suas ações e produções, é necessário que o processo de alfabetização não aconteça de forma alienada e alienante.

Não poderia ser mera coincidência histórica o fato de que tantas das mulheres brancas que defenderam suas irmãs negras nas situações mais perigosas estivessem envolvidas na luta por educação. Elas devem ter percebido como as mulheres negras precisavam urgentemente adquirir conhecimento – uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade. As pessoas negras que recebiam instrução acadêmica inevitavelmente associavam o conhecimento à batalha coletiva de seu povo por liberdade (Davis, 2016, 101).

A educação é apontada como meio de libertação por Angela Davis (2016), que destaca a relação entre classe e raça na luta pelos direitos das mulheres, entendendo a educação como uma lanterna para a caminhada contra a opressão e a negação de direitos. Por que tardar em tratar dessas questões na escola, de modo que todas as professoras lutem com o giz nas mãos e a conscientização dos alunos e das alunas na escola? Nenhum tipo de alfabetização decente pode se dar desconsiderando os estudos realizados por essas pesquisadoras ativistas contra o

classicismo, o sexismo e o racismo, já que grande parte dos estudantes ou são mulheres negras e pobres ou são filhos e filhas de mulheres negras e pobres.

6.4 Educação: um bem necessário à vida digna

A educação faz parte dos serviços básicos como acesso à saúde, alimentação e segurança, sem mencionar lazer, profissionalização e cultura, e merece destaque no Artigo 6º que legisla sobre os direitos sociais expressos como direitos de todos. “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988). Tentar entender a educação como um direito fundamental nos leva ao direito legislativo, ao direito que é colocado nos textos das principais leis brasileiras, e tratando de educação, não poderíamos deixar de lado a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394 de 1996:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Em consonância com o Artigo 205º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Art. 2º da LDB também apresenta a finalidade da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e preparo para o mercado do trabalho. Três condições que podem ser interpretadas como dignidade humana. Segundo Herrera Flores (2009, p. 28), a educação faz parte dos bens exigíveis para se viver com dignidade. Para além dos textos legislativos que apresentam a educação como um direito entre outros, ela é uma condição para se viver dignamente:

[...] expressão, convicção religiosa, educação, moradia, trabalho, meio ambiente cidadania, alimentação sadia, tempo para lazer informação, patrimônio histórico artístico, etc. Prestemos muita atenção, estamos diante de bens que satisfazem necessidades, e não de um modo “*a priori*” perante direito. Os direitos virão depois das lutas pelo acesso aos bens (Herrera Flores, 2009, p. 28)

Vale destacar no excerto do autor que a educação é um bem necessário a uma vida digna, de modo que se faz fundamental para o alcance aos direitos humanos, os quais só são acessados por meio da luta. O autor ainda acrescenta a dignidade como um fim material cujo objetivo se

concretiza no “acesso igualitário e generalizado aos bens que fazem com que a vida seja “digna de ser vivida”. (Herrera Flores, 2009, p. 28) A educação, como os demais direitos, não pode ser garantida isoladamente e ter o alcance ao direito de fato atingido.

Entenda-se por dignidade não o simples acesso aos bens, mas que tal acesso seja igualitário e não esteja hierarquizado “a priori” por processos de divisão do fazer que coloquem alguns, na hora de ter acesso aos bens, em posições privilegiadas, e outros em situação de opressão e subordinação. Mas, cuidado! Falar de dignidade humana não implica fazê-lo a partir de um conceito ideal ou abstrato (Herrera Flores, 2009, p. 31).

Herrera Flores (2009, p. 30) enfatiza que a luta pelos direitos humanos é um processo necessário, tendo em vista que, dependendo da nossa posição nos marcos do fazer humano, eles não serão garantidos facilmente para todos. Lutamos, então, “porque consideramos injustos e desiguais”. Como destaca o autor, a luta pela garantia dos direitos está intimamente ligada a conquista do direito porque eles não são acessíveis automaticamente. Então, “promovemos processos de direitos humanos, primeiro, porque necessitamos ter acesso aos bens exigíveis para viver e, segundo, porque eles não caem do céu, nem vão correr pelos rios de mel de algum paraíso terrestre” (Herrera Flores, 2009, p. 30). Os Direitos Humanos e a educação como parte desses direitos, como um processo, não como algo que se conquista e pronto.

As Diretrizes curriculares nacionais para a educação em Direitos Humanos, em seu Art. 3º, defendem que a educação deve ter a finalidade de promover a “educação para a mudança e a transformação social.”. Assim, a escola pode possibilitar o conhecimento e o testemunho de situações de direitos humanos, mas precisa ter uma proposta pedagógica organizada e planejada para tal desafio. Zenaide (2014, p. 4) pontua que “a educação é vista como um direito intrínseco e um meio indispensável para a realização dos demais direitos [...]”. A educação é um direito que possibilita acessar outros direitos nessa perspectiva. Carbonari (2010, p. 182) corrobora ao afirmar que “não é demais lembrar que a educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva, para a efetivação do conjunto dos direitos humanos. Não se pode pensar em um indivíduo que tenha condições plenas de desenvolver a cidadania, acessar informações e contribuir para o seu desenvolvimento enquanto cidadão se ele é um analfabeto ou analfabeto funcional. Sem a educação, o indivíduo terá dificuldades de se compreender enquanto sujeito histórico e de direitos, compreender as particularidades da sua localidade e os elementos universais que se referem aos direitos humanos.

A luta pela educação é uma pauta importante e constante do Movimento Negro que busca, por meio de ações afirmativas, vencer as desigualdades raciais e sociais no âmbito educacional. A Lei nº 12.711/2012 foi sancionada de modo a garantir reserva de 50% das matrículas por curso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Hoje, alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público também têm uma porcentagem destinada aqueles pretos, pardos e indígenas.

O Pisa (Programme for International Student Assessment) é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e tem como objetivo medir, a cada três anos, o desempenho de estudantes de 15 e 16 anos de. Segundo o Relatório do Pisa referente ao ano de 2015, “o estudo proposto pelo PISA permite ao Brasil aferir conhecimentos e habilidades dos estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, contrastando com resultados do desempenho de alunos dos países membros da OCDE, além de 35 países/economias parceiras” (Brasil, 2016, p. 18). A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) acompanha por meio de amostras, o desempenho dos alunos a partir de avaliações da aprendizagem e das condições em que elas se desenvolvem.

O sistema educacional brasileiro gera chances desiguais de acesso, trajetória e aprendizado aos estudantes principalmente em função de sua origem socioeconômica, mas também devido às diferentes condições de funcionamento das escolas e do tipo de gestão escolar (IBGE, 2019, p. 77).

Tal situação é afetada quando, entres os jovens, constata-se um número significativo deles fora da escola. Os dados do IBGE revelam que, em 2018, “um total de 737 mil jovens (7,6%) não frequentava escola e não haviam concluído a educação básica, sendo que a maior parte desse grupo abandonou sem completar o ensino fundamental (64,7%)” (IBGE, 2019, p. 82).

Os dados aqui apresentando revelam disparidades no que se refere ao direito à educação garantida aos jovens brasileiros. Se de um lado temos uma qualidade da Educação Básica distribuída entre aqueles que podem pagar e aqueles que não podem, por outro temos muitos jovens que sequer têm condições de acessar à educação pública que, na perspectiva constitucional, deve ser de qualidade e gratuita para todos. No entanto, é ultrapassada pela educação oferecida pelo sistema privado.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica carimba e ranqueia as escolas, os sistemas de ensino, alunos e professores, promovendo estreitamento curricular (Freitas, 2014) e treinamento para teste; no entanto, expressa uma qualidade educacional que se almeja por

meio do atingimento de metas. Separa os alunos entre os mais e menos desenvolvidos e gera reflexão sobre o direito garantido desses alunos alcançados no âmbito educacional.

Quando se discute o direito à educação, é recorrente pensar no direito à escola. Estar matriculado não é estar incluído no currículo. Não quer dizer necessariamente que o aluno matriculado tenha o seu acesso à educação garantido, pois, mesmo avançando em cada etapa da Educação Básica, isso não significa que o indivíduo que frequenta a escola, e segue sem retenções, esteja conseguindo insumos para um pleno desenvolvimento enquanto pessoa.

O acesso a uma educação que oportunize ao estudante o exercício da cidadania deve-lhe oferecer condições para além de identificação de uma ideia-chave em um texto. O que dizer de uma educação que não consegue dar condições para um aluno interpretar um tecido textual adequadamente quando entre os seus objetivos estão o pleno desenvolvimento e a qualificação para o trabalho.

Em uma concepção mais distante do senso comum, o direito à educação é negado quando os alunos reprovam, abandonam ou estão em distorção idade/série. A reprovação acontece quando, depois de um ano matriculado na escola, o domínio dos conteúdos esperados não acontece e o aluno é retido em um ano/série. Seja por faltas ou por dificuldades de aprendizagem, o fato é que uma criança matriculada em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental percebe seus colegas prosseguirem para o quinto ano, enquanto ela fica retida porque não aprendeu os conteúdos que deveria aprender; temos, então, um direito não garantido.

A distorção idade/série acontece quando crianças estão em defasagem do ano escolar em relação à idade. Ou seja, uma criança que tem 10 anos de idade deve estar matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental. Se esse aluno ainda estiver cursando o 4º ou o 3º ano, está em situação de distorção de série ou ano tendo em vista a sua idade. Essa situação é resultado da reprovação ou de atraso em matricular a criança na escola.

Além da distorção idade/série, causado na maioria das vezes pela reprovação, ou como defende Freire (2020), pela expulsão, precisamos nos preocupar com um fenômeno denunciado por Luiz Carlos Freitas (2007, p. 08) que é a não aprendizagem. A exclusão adiada, segundo o autor, causada pela “progressão automática”, quando a criança vai acumulando dificuldades, não reprova, mas também não tem suas dificuldades de aprendizagem vencidas. O fato é que essas três situações se configuram como direito à educação não garantido.

Segundo Freitas (2007, p. 08), a exclusão adiada constitui em “situações geradas no processo de exclusão das camadas populares do interior da escola” que garante por meio da

progressão automática a “permanência dos alunos dessas camadas na escola durante algum tempo, postergando sua eliminação da escola e realizando-a em outro momento mais oportuno” (Freitas, 2007, p. 08). Quando um aluno avança nos primeiros anos do Ensino Fundamental sem se desenvolver no processo de alfabetização, vai seguindo o ciclo sem alcançar as habilidades previstas para determinado ano. Tal situação em nada dialoga com o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Para Paulo Freire (1987, p. 50), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, que por sua vez só acontece por meio da palavra verdadeira forjada na práxis para transformar o mundo. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (Freire, 1987, p. 84). Nessa concepção, como podemos desenvolver uma educação para a humanização, para a libertação, para a cidadania por meio de um processo que nega o direito a palavra aos educandos? A Formação dialógica é defendida por Freire (1987, p. 77) como “uma educação que liberta o sujeito”. Para Freire (1987, p. 83,) o diálogo começa “na busca do conteúdo programático”. Tais pressupostos nos indicam que a educação dialógica se faz primeiramente partir do currículo, dos conteúdos que o compõem e na forma como são organizados e implementados.

Bell Hooks (2013, p. 83) chama atenção para uma teoria “que liberta, mas também que pode silenciar”. “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (Hooks, 2013, p. 86). A teoria e a prática se capacitam umas às outras:

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças (Hooks, 2013, p.174).

Segundo Pulino (2016), “é desejável que encaremos os alunos como aprendizes nas áreas específicas e como cidadãos que se posicionam quanto às questões polêmicas e de interesse coletivo”. A escola como um espaço de educar pela e para a cidadania na perspectiva da educação em e para os Direitos Humanos é fundamentada pela prática da cidadania, por criar nos espaços escolares, situações em que os alunos possam participar ativamente das decisões na escola. Segundo Paulo Freire (1996, p. 47), “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. O diálogo entre os alunos e professores na escola é de grande importância para

promover a participação de todos no processo. É possível compreender que educar para a cidadania e pela cidadania não se faz por meio de repasse de conteúdos, mas sim por meio de situações que colocam os alunos em contato real com negociações sobre questões nas quais estão envolvidos, a cidadania. A sala de aula como espaço de construção e exercício da cidadania entende que falar sobre cidadania sem vivenciá-la não proporciona conhecimento sobre ser cidadão.

As condições em que as pessoas sofrem carências lhes condenam a uma cidadania passiva. Pessoas pobres que acessam à educação como elemento que nutre a esperança de melhoria, de transição para uma vida melhor, mas o fazem apenas como consumidoras passivas nos moldes que acessam alimentação, segurança e saúde não mudam o sistema. Sem conhecimento sobre os seus direitos e capacidade de atuação e articulação, aceitam passivamente, agradecidos a cada insumo que lhe é garantido como se fosse uma concessão.

Uma parte da sociedade sequer consegue concluir a Educação Básica e muito menos acessar a Educação Superior. Por não estarem na escola, nem nas instituições de Ensino Superior, não têm nem formação escolar nenhuma, quem dirá uma formação para a construção da cidadania, dos direitos civis, políticos e sociais. Segundo Souza (2016, p. 281), [...] “a maior parte das escolas públicas brasileiras enfrenta graves problemas que afetam drasticamente o seu funcionamento, comprometendo seriamente sua função de promover a cidadania por meio da educação”. A própria vivência na escola se apresenta como impeditivo para o exercício da cidadania e aprender sobre ela, então, é mais difícil.

A educação na perspectiva da construção da cidadania precisa se desenvolver a partir da ampliação de conceitos próprios do contexto constitucional, de formas de agir ativamente no processo de conquista da cidadania para si e para aqueles que têm dificuldades e impedimentos de conhecer e acessar os próprios direitos e deveres enquanto cidadãos. A educação é um direito que possibilita o acesso a outros direitos; assim, é importante desenvolver uma educação em e para a cidadania, compreendendo como ela se apresenta na legislação enquanto teoria e no cotidiano do indivíduo enquanto prática.

O Artigo 26 da Declaração dos Universal dos Direitos Humanos apresenta uma referência para a educação como um direito humano:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, 1948).

Esse artigo traz a dimensão da preparação para o trabalho como finalidade da educação e o apresenta por meio de suas vias: técnico-profissional e Ensino Superior. Ambos os percursos levam ao trabalho, mas enquanto o primeiro é uma saída para o pobre, o segundo fica destinado aqueles que alcançam o mérito por meio de uma Educação Básica. A instrução técnico-profissional está centrada no “fazer”, e se apresenta atualmente como uma formação para o mundo do trabalho atrelada ao Ensino Médio. Nesse aspecto, a igualdade pode ser questionada quando concebemos um grupo de alunos que, por meio da educação, segue para o curso técnico e outro grupo, mais privilegiado, que segue para o curso superior.

Trazer para o bojo das discussões acadêmicas a educação como um direito humano é uma necessidade, tendo em vista que ela faz parte das principais pautas dos grupos minorizados. Temos pensadores, teóricos e escritores da área da educação ou não, que conclamam: a educação é indispensável para o desenvolvimento do indivíduo. Quem não concorda com a célebre frase: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”, proferida em 2003, pelo símbolo de luta e resistência, Nelson Mandela. Se você quer oferecer uma coisa boa para o seu filho, você entende que a educação é a melhor opção e sem dúvidas concorda com o desabafo do nosso ilustre educador Paulo Freire que, em 1997, disse “se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda”.

A Lei de Diretrizes e Bases, o texto constitucional e a Declaração Universal de Direitos Humanos têm em seus artigos a educação como um direito, um meio de alcançar a dignidade, um bem que deve ser concedido a todas as pessoas de forma igualitária. Contudo, duas questões muito importante valem destacar: de que qualidade estamos falando e quem são esses “todos” aos quais esses textos se referem? Quais são as pessoas que trouxeram a necessidade de se enfatizar no texto legislativo a palavra “todos” sob pena de ficarem de fora desse bem tão precioso para o desenvolvimento humano?

Não é difícil perceber que em muitas situações a educação não chega a todas as pessoas, muitas se desenvolvem educacionalmente outras não. No bojo das profissões, é notável a presença de funções privilegiadas com altos salários para uns poucos com formação garantida por meio de uma carreira educacional de sucesso percorrida entre a Educação Básica e a Educação Superior. Por outro lado, muitos mendigam vagas em um mercado de trabalho que atua com péssimas condições de trabalho e baixos salários que não garantem nem de perto uma vida digna. Nesse meio, entre os privilegiados e os excluídos, há uma classe trabalhadora que exerce uma profissão conquistada por meio da formação superior, recebem salários que não os enriquecem, mas garante e moradia, alimentação e uma vida razoavelmente digna. Grosso

modo, é possível pensar em três níveis de ocupações no mercado de trabalho de pessoas que passaram pela escola e tiveram todos acesso à educação, mas com níveis de qualidade bem diferente.

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o seu ocaso no *interior das escolas*, desacreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjunto de séries, quando então saem das estatísticas de reprovação [...] (Freitas, 2007, p. 04, grifo do autor).

A escola precisa entender o que está acontecendo e planejar ações, para que as crianças possam desenvolver as aprendizagens; se isso não acontece, a criança que vai passando de ano, mesmo sem aprender, chega a um momento em que reprova. Freitas (2007) destaca que as crianças sofrem um declínio de aprendizagem no interior das escolas e até que chega o momento em que são excluídas. Assim, em um primeiro momento, pareciam incluídas no processo educacional por não serem reprovadas, mas a exclusão, que foi adiada, chega.

O abandono escolar acontece quando o aluno desiste de seguir a sua vida escolar e sai da escola. O nome abandono é recusado por Paulo Freire (2020, p. 233), pois, segundo o pensador, a criança não abandona a escola: ela é expulsa. A palavra abandono não deveria ser atribuída ao aluno e sim a escola, pois é ela que abandona o aluno e esse, por sua vez, não tem o seu direito nem à escola, nem à educação, garantido.

Para Soares (2008, p. 09), a escola pública é uma “conquista das camadas populares, em uma árdua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola”. A renomada pesquisadora da área da alfabetização ainda enfatiza que essa conquista tem sido alcançada por meio de lutas: “o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e aí foi o que existe é antes contra o povo do que para o povo” (Soares, 2008, p. 09). A questão da universalização do acesso escolar como um direito para todos ainda precisa ser questionada sobre o “como”, as condições em que se dá esse acesso. Crianças pobres que moram em quilombos, favelas, alagados, mocambos, favelas e periferia (Theodoro, 2022), por exemplo, não têm as mesmas condições de acesso à escola que as crianças que moram mais próximas da instituição. Crianças que moram na zona rural e precisam ser transportadas para à escola acordam mais cedo, passam horas em trânsito, chegando à escola cansadas. Depois de 4 horas de aulas, precisam pegar a estrada de volta, em mais um percurso cansativo e desestimulante.

Quando pensamos na universalização da escola, é necessário considerar essas diferenças. A “educação básica obrigatória e gratuita para todas crianças e jovens dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” é garantida no texto do Art. 4º no da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira. No entanto, a desigualdade social e as condições excludentes vivenciadas pelas crianças na escola comprometem o dever do Estado na garantia com educação escolar pública. Garantir vagas na escola pública para todas as crianças não significa garantia efetiva de educação, não expressa em si o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No Ensino Médio, a referência à cidadania e aprimoramento do educando como pessoa humana é reforçado, mas a Educação Básica, tendo em vista ainda a qualidade em que foi ofertada a esses alunos, não dá garantias do ingresso à Educação Superior e o prosseguimento dos estudos tão fundamental. O direito a educação, nesse sentido, precisa ser visto como um processo permanente, não como o acesso a uma etapa que concluída também cessa a necessidade da garantia do direito.

Apesar de ser muito desafiador na prática, o direito à educação deveria ter pelo menos uma aplicabilidade permanente. Num nível mais profundo, engana-se quem entende a aprendizagem como um conjunto de resultados fixos de conhecimentos, habilidades e valores; na verdade, trata-se de uma experiência fluida, de desenvolvimento constante. A educação não nos leva a determinado ponto, é um processo contínuo (McCowan, 2006, p. 15).

A aplicabilidade permanente apontada por McCowan (2006) está relacionada a um processo que não se finda. Como seres em processo de construção, a educação enquanto direito humano precisa ser esse fazer contínuo, para além de aprendizagem, como um conjunto de resultados fixos.

A educação enquanto direito humano pode ser pensada aqui em dois níveis: uma educação que é de qualidade, que não apenas ofereça, mas garanta aos educandos um corpo de conteúdos e conhecimentos consistentes que os dê condições, para que o indivíduo possa avançar nos estudos acadêmicos. Uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, para além, muito além de uma “aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica”, como institui o Art. 3º, Inciso VII, os princípios da Política Nacional de Alfabetização – PNA. Em um segundo nível, a educação no escopo dos direitos humanos é aquela que cria condições do indivíduo desenvolver a capacidade de aprender a ética e a estética artística. E a literatura como parte de um acervo de conhecimentos que transcende da leitura e escrita de palavras simples para a apreciação estética de palavras ricas de sentido e significados.

Antônio Candido (2011) apresenta a literatura como um direito no mesmo patamar que os demais direitos humanos. Assim como a humanidade precisa de alimentação, saúde, educação, também precisa da literatura para ter uma vida digna. Uma educação para além da decodificação do sistema alfabético, é uma educação para a vida, para a literatura. Não é justo que uns tenham acesso à literatura e outros não.

A literatura é um bem cultural que é garantido a muitas pessoas, mas negadas para outras tantas. Por meio de livros, poemas, textos, versos, entre autoria e leituras, a literatura está na escola e por meio da garantia da educação pode-se também garantir a literatura. Se a escola representa apenas um prédio em que os alunos entram, mas não acessam à educação de qualidade, uma não é garantida e tão pouco a outra.

6.6 Educação para transgredir – o exercício da cidadania

A educação para transgredir aqui defendida é aquela que tem o objetivo de romper a lógica de uma sociedade desigual que seleciona uns para serem cidadãos e outros para serem subcidadãos (Jessé Souza, 2003). Uns para experimentar a cidadania e outros para sofrerem a cidadania menor (Demo, 1992). A educação deve proporcionar reais condições, para que os alunos tenham condições de infringir o que está posto a eles em uma sociedade desigual e tudo começa a garantia de uma alfabetização de verdade. A garantia da educação se dá inicialmente pela garantia da alfabetização. É necessário desobedecer a ordem, se contrapor às regras de uma sociedade que situa às margens do processo educacional crianças pobres e negras. É necessário desfazer práticas que corroboram para a proliferação das desigualdades sociais, de gênero e racial no processo de alfabetização, que sendo autoral, não se conforma com o que está posto.

Bell Hooks (2013) conclama para que todos

[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebrou um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (Hooks, 2013, p. 24).

Para que as pessoas que vivem na condição de subcidadãos, experimentando uma cidadania menor, possam transgredir as fronteiras do aceitável, é necessário ter consciência e se envolver na luta própria pela cidadania. E esse caminho é o da educação. É importante compreender o que é cidadania, de modo que, no cotidiano da sala de aula, esse conceito seja

tão vivenciado por meio das práticas de aprendizagem que possa fazer parte dos sonhos de todos os alunos.

A tentativa de conceituar o termo “cidadania” aqui não tem a intenção de definir e é apenas um meio de colocar o termo em discussão e pontuar sentidos que envolvem a construção e exercício da cidadania. Segundo Carvalho (2012), a cidadania no Brasil não é um status, e sim uma condição conquistada em um processo complexo que o nosso país tem caminhado, mas que está longe de completar. Tanto para Marshall (1967, p. 77) quanto para Carvalho (2012) a cidadania é uma instituição em construção. Nessas condições, ser cidadão segundo Carvalho (2012) é ter três direitos garantidos, a saber: direitos sociais, direitos políticos e direitos civis previstos na Constituição de 1988:

Tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos (Carvalho, 2012, p. 09).

Ao discutir o desenvolvimento da cidadania até o fim do século XIX na Inglaterra, Marshall (1967, p. 63) também apresenta a cidadania como resultado dos elementos civil, social e político. A concepção de cidadania discutida aqui parte dos estudos de Marshall (1967), Carvalho (2012) e da Constituição (1988).

A garantia do direito civil é uma condição para o alcance da cidadania. “O elemento **civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (Marshall, 1967, p. 63). Direito à justiça entendido na concepção de Marshall (1967), como o “direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual”. A liberdade de ir e vir, de expressão, de ter propriedade e de acionar a justiça para garantir os direitos fazem parte dos direitos civis.

Na Constituição Federal, os direitos civis são expressos de 78 incisos do Art. 5º que disciplina: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1998, Art. 5º). O direito à vida, à liberdade, à segurança para todos de forma igual. E segue em seus incisos legislando sobre o direito de o indivíduo associar-se, reunir-se, manifestar o pensamento e artisticamente. O livre exercício de culto, a garantia de herança, a não penhora de propriedade rural em que a família

trabalhe para o próprio sustento, o direito a autoria, o acesso às informações dos órgãos públicos, a proteção dos direitos do consumidor. Também trata da não existência de tribunal de execução, nem de crime, nem pena sem leis que o defina anteriormente, sobre crimes inafiançáveis, os direitos dos presos e a punição para a prática de racismo. A legalidade de processos respondidos por acusados, as normativas para os “remédios jurídicos”, indenizações judiciais e a submissão do Brasil aos tribunais internacionais conclui o rol de direitos civis.

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser pela autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular (Carvalho, 2012, p. 09).

Direitos fundamentais à vida, mas sem referência à saúde ou alimentação, ou demais condições que possam garantir ao indivíduo a vida. O direito a ter propriedade não garante ao indivíduo à propriedade, mas o direito de possuí-la caso tenha condições financeiras de adquirir. Sobre as penalidades, todos têm direitos de não ser presos por dívidas, exceto se não pagarem pensão alimentícia.

Os direitos **sociais** são aqueles essenciais à convivência na sociedade. Estão relacionados ao bem-estar social. São direitos que oportunizam o indivíduo a viver e se desenvolver não só individualmente, mas como parte de uma sociedade, usufruindo dos bens sociais para alcançar e manter o seu bem-estar.

O elemento **social** se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (Marshall, 1967, p. 63).

No Art. 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988), os direitos sociais são listados como elementos essenciais ao cidadão. Vale destacar que, apesar de serem apresentados no mesmo artigo, nem todos os elementos têm o mesmo peso. “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Brasil, 1998). O trabalho é a condição para o alcance dos demais direitos. Sem trabalho, o direito à alimentação, transporte e moradia não são garantidos. Educação, segurança

e saúde são oferecidos gratuitamente pelo estado, mas não é igual para todos nos termos de qualidade e nem de oferta.

Os **direitos sociais** compreendem a participação dos indivíduos nos bens sociais do país. No entanto, podemos pensar nesses direitos sob duas óticas: pró-rica e pró-pobre. A educação, a segurança e a saúde que um pobre tem acesso são diferentes da educação, segurança e saúde que uma pessoa com melhores recursos tem acesso, mesmo quando esses serviços forem oferecidos por instituições públicas. De acordo uma pesquisa realizada por Macinko e Lima-Costa (2012, p.06) a “assistência médica e consultas odontológicas, utilização de serviços de saúde ainda é (em diferentes graus) pró-rica” enquanto a hospitalização é pró-pobre. O termo “pró-rico” foi utilizado por estes pesquisadores para designar serviços públicos de saúde mais oferecidos a indivíduos com rendas mais altas. Os autores realizaram essa pesquisa na área da saúde, mas podemos trazer os conceitos “pró-rico” e “pró-pobre” para outros contextos tais como os educacionais, a segurança, a proteção à infância entre outros direitos sociais garantidos no Artigo 6º da Constituição. Podemos considerar que esses direitos em alguns níveis são pró-ricos ou pró-pobres, quando percebemos pessoas com maiores rendas frequentar escolas públicas de melhor qualidade, frequentarem universidade pública mais que os pobres, nos moldes de uma escola pobre para pobre (Demo, 1992).

No contexto desta pesquisa, foi encontrado uma escola pró-rica e uma escola pró-pobre. Enquanto a primeira é destinada aos filhos das pessoas mais abastada economicamente na cidade, a segunda recebe o título de “escola atrás do morro” e atende crianças de famílias mais pobres e margeada na cidade. “Os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria” (Carvalho, 2012, p. 10). Salário justo e lazer podem fazer parte do texto legislativo, mas não se consegue medir até que ponto esse direito se efetiva na realidade dos cidadãos e até que ponto são garantidos como parte dos direitos sociais.

O terceiro elemento que se junta aos direitos civis e sociais, são os direitos **políticos**. Segundo Marshall (1967), eles devem ser entendidos como “o direito de participar no exercício do poder político, como membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo” (Marshall, 1967, p. 63). Segundo a nossa Constituição (1988), 11 parágrafos do décimo quarto artigo desdobra-se para legislar sobre a garantia de votar, ser votado e se organizar politicamente por meio de partidos políticos. Inicia-se o texto disciplinando que “Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e nos termos da lei” (Brasil, 1998).

A eleição como instrumento de participação política de todos de forma igual é o espaço para o desenvolvimento da democracia, não apenas de votar e ser votado, mas participar da vida política do país, tendo em vista que “Os **direitos políticos** têm como instituição principal os partidos e um parlamento livre e representativo. São eles que conferem legitimidade à organização política da sociedade. Sua essência é a ideia de autogoverno (Carvalho, 2012, p. 10). Carvalho (2012) ainda argumenta sobre um parlamento representativo a partir do autogoverno, que significa dizer que a participação política dos governantes seria uma extensão do votante como se ele estivesse governando a si mesmo.

A Agenda 2030 é um plano de ação firmado por vários chefes de Estado e de Governo no ano de 2015, em Nova York na sede das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. O texto, que apresenta 17 objetivos globais para o desenvolvimento sustentável, tem a “educação de qualidade” como o quarto deles, que vale destacar aqui pela natureza das preocupações que permeiam suas metas. O objetivo 4 visa, para ano de 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Tendo em vista atingir tal objetivo, sete metas foram fixadas e três compromissos firmados para o alcance do objetivo rumo a uma educação de qualidade. Os conteúdos dessas metas foram categorizados e organizados neste trabalho em seis blocos com a finalidade de construir um entendimento a partir do que os chefes de Estados e governos perseguiram, de modo que possamos traçar critérios para uma educação de qualidade e inclusiva que é a única possível no escopo dos Direitos Humanos.

Sobre a renda, o relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) afirma que, “Em 2018, no Brasil, havia 25,3% da população com rendimentos inferiores a US\$ 5,50 PPC por dia, aproximadamente R\$ 420 mensais, o que equivale a cerca de 44% do salário-mínimo vigente em 2018” (IBGE, 2019, p. 58). Esses dados indicam que um quarto da sociedade brasileira vive com uma renda equivalente à metade de um salário-mínimo por pessoa. O relatório destaca ainda que se trata de “valores que as vão impedir de participar plenamente em sociedade, o que se traduz, por exemplo, em dificuldades para comprar alimentos, despesas de habitação, transporte etc” (IBGE, 2019, p. 57). A renda, a baixa renda ou a falta dela, sem dúvida, é um impedimento para o desenvolvimento da cidadania

O salário-mínimo, como direito do trabalhador expresso no Art. 7º da Constituição Federal, bem como outras remunerações que incorporadas que visem melhorar as condições sociais, não se realiza para todos os brasileiros. O inciso IV do referido artigo institui um salário-mínimo que seja capaz de “[...] atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua

família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo” (Brasil, 1988). O salário-mínimo que tem sido fixado em lei ao longo dos anos em nosso país jamais deu conta de prover a uma pessoa todos esses direitos, quem dirá atender às necessidades básicas de uma família inteira. Pensemos, então, em um indivíduo que não tem acesso sequer ao salário-mínimo. Outro elemento que merece destaque é a referência ao “lazer” que o texto constitucional faz. Não é possível conceber que tipo de lazer uma família assalariada pode ter com um salário-mínimo que se fixa neste país.

A educação para todas as pessoas inclui, principalmente, vale destacar no contexto desta pesquisa, a população negra e pobre, aquelas crianças, adolescentes e jovens que não têm o seu direito à educação garantidos ou quem têm o direito à educação parcialmente garantido. A garantia do direito à educação, como no escopo dos Direitos Humanos, é uma educação para a transgressão, para a cidadania. O direito de aprender pressupõe uma postura e uma responsabilidade maior que apenas ofertar a educação, é necessário garantir as aprendizagens de cada uma e de todas. Abrir as portas dos prédios escolares para todos não é o mesmo que dar condições para aprender. Para além de ensinar, é preciso garantir inclusão e aprendizagem.

A educação é apresentada como um direito que, garantido a todos, deve proporcionar condições para a dignidade humana e, de acordo com a Constituição, o pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. No entanto, se a educação não é de qualidade, se é excludente ou se garante o desenvolvimento para uns e para outros não, não cumpre a sua função de forma igualitária. A educação é um direito que se articula aos outros direitos, impactando o acesso e o desenvolvimento do cidadão e contribuindo ou comprometendo a garantia dos demais direitos.

A garantia do direito à educação no escopo dos direitos humanos precisa ser objeto de reflexão contínua, ser questionada sobre as especificidades de uma educação que seja de qualidade e para todas as pessoas. Não é possível que se permita que a educação como um direito humano seja negada a uma porção da sociedade que parece ter acesso, mas na realidade não tem. Está na escola, mas não aprende, reprova, abandona, não tem acesso a uma educação de qualidade. É, assim, excluída do pleno desenvolvimento.

PROPOSIÇÕES ANALÍTICAS

A pesquisa indicou que há alunos que se desenvolvem com autoria impressionante, se destacam nos processos de ensino e aprendizagem, apresentam desenvolvimento digno de ser evidenciado. E os professores os utilizam como referência da excelente prática que desenvolvem, do excelente processo de ensino e aprendizagem os quais esses alunos exitosos vivenciam. Em muitas situações, esses alunos são utilizados como termômetro para medir o sucesso, ou pelo menos, o não fracasso das práticas educacionais. Na sala de aula, quando a leitura é coletiva em uma turma de alfabetização, esses alunos se destacam, mascarando um processo repleto de alunos não alfabetizados e com sérias defasagens de aprendizagens.

A professora escreve no quadro a frase e pede a turma para ler. Os alunos que conseguem não têm vergonha de ler a frase em alto e bom som, sufocando a voz daqueles que não têm a mínima intenção de denunciar as suas próprias dificuldades. Em algumas situações no processo de alfabetização, alunos não alfabetizados escutam a leitura dos alunos alfabetizados e seguem em coro dando a impressão de que toda a turma está alfabetizada. Quem observa a sala de aula sem conhecer o desenvolvimento de cada criança, jura que todos os alunos da turma conseguem ler com desenvoltura, quando na realidade, turmas do 1º e até do 2º ano, esse número não passa de uma meia dúzia.

Quanto mais esses alunos se apresentam inteligentes, mais os outros que não alcançam o mesmo desenvolvimento parecem pouco esforçados, pouco desenvolvidos, pouco inteligentes. A identificação desses alunos bem desenvolvidos é também uma forma de validar a prática desenvolvida em sala de aula. É um modo de se constatar que, se Fulano aprendeu e Sicrano não, a culpa não está na escola, nas péssimas práticas educacionais, na violência da pobreza, nos processos excludentes. Com certeza Sicrano tem alguma coisa.

A questão fundamental de se pensar aqui é que alguns contextos educacionais são tão hostis que os alunos que se desenvolvem são resistentes. São aqueles que, não obstante as intempéries do processo educacional, escapam do fracasso. Contra tudo e contra todos, esses alunos aparentam enfrentar uma jornada, que parece natural, mas é longa, complexa e cheia de obstáculos, como os peixes subindo a rio na época da Piracema. Como esses peixes que nadam rio acima, contra a correnteza, para garantirem a sobrevivência da espécie por meio da reprodução, nascimento e desenvolvimento, enfrentam a seca, a pesca predatória, os pássaros

famintos, barragens e cachoeiras, esses alunos vencem um cotidiano educacional não propício para o desenvolvimento.

É necessário entender que há crianças que se apresentam mais criativas que outras, mais autorais que outras, mais desenvolvidas que outras. Vale destacar que se apresentam e não são. E isso tem a ver com as condições as quais estão submetidas à educação em casa, na sociedade e na escola. Tem a ver com o apoio e cuidado que recebem, ou não, no processo de aprendizagem. Tem a ver com a responsabilidade com a qual a escola desenvolve o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.

Entender como as crianças podem se desenvolver criativas e autorais, independentemente do quanto o processo de alfabetização pode ser limitativo, deve ser o grande objetivo do processo educacional. Compreender como algumas crianças não se curvam ao processo controlador na escola e seguem autorais é fundamental, de modo que possamos entender quais práticas inibem autoria da criança; todas elas querem ser autorais. Instigar e orientar a elaboração própria, a criação e a autoria deve ser o foco da escola para superar, ela mesma, suas amarras impostas aos alunos e professores.

O menino diz que pintou o pé do desenho da menina de amarelo porque ela tem chulé, o outro diz que não quer interpretar o texto proposto pela professora e pede a ela para criar o próprio texto, outro escreve uma lista de palavras com sílabas complexas que a professora ainda não trabalhou em sala, outro escreve bacon e papa-léguas. Mesmo que escrevam ortograficamente errado, esses alunos ousam na escrita sem se submeterem aos controles. É importante pensar em um ensino e aprendizagem em que esse aluno seja a regra, não a exceção. Eles sentem vontade de criar, de elaborar.

A criança nas turmas de alfabetização sofre muito quando não consegue fazer algo que lhe é proposto pelo professor. Se uma palavra não couber na coluna ou se sobrar linhas na organização das listas de palavras solicitadas para elaboração, elas sofrem. Se pedimos para organizar 24 palavras em cinco colunas de cinco linhas cada e uma linha tiver que ficar em branco, é uma agonia. Se são orientadas a realizar uma lista de alimentos para escreverem em um espaço curto, as crianças entram em um dilema e até choram: como escrever “cachorro-quente” em um espaço que cabe apenas “cachorro”? É dolorido pensar na possibilidade de comer um animalzinho tão querido só porque o espaço para a escrita da palavra completa é insuficiente.

As crianças das turmas do 1º ano sofrem, choram por não entenderem alguns comportamentos e práticas. Choram porque a professora não escreveu a data no quadro, se

angustiam porque a palavra solicitada não cabe no espaço disponibilizado, ficam contrariadas e inculcadas porque esqueceram de fazer a pesquisa solicitada pela professora. Quando a professora solicita alguma coisa e eles esquecem, surge uma frustração. E não se trata de birra, é uma questão de não compreensão do cenário no qual estão inseridas. E as práticas pedagógicas no processo de alfabetização precisam entender as especificidades desse processo. Algumas vencem essas agonias por meio da criatividade. Encolhem ou deceparam a palavra, inventam outra, pintam o espaço vazio, mas não antes de inculcar, de investir tempo pensando com coisas que adultos não se preocupam.

Atenção no contexto do processo de alfabetização está sempre centrada no falar do professor, mas precisa centrar-se no ouvir do aluno. O professor entende que cumpre a sua obrigação quando fala e o aluno faz silêncio. Quando ele escuta e obedece mesmo sem atenção. Mas a responsabilidade do professor não está centrada na sua própria fala, nas suas obrigações, no cumprir programas, horários e prazos. O professor cumpre o seu papel no aluno quando esse se atenta aos desafios dos seus ensinamentos, entende, aprende e produz. Quando é capaz de produzir a partir dos processos educacionais que vivencia na escola.

Uma boa formação docente continuada deveria proporcionar, pelo menos a cada 6 meses, aos professores a oportunidade de observarem a prática de outro professor durante uma semana. Sem interagir, sem intervir, sem participação, apenas observando, relatando e analisando. Seria um aprendizado sem tamanho, um momento para respirar e pensar sobre a relação entre o próprio fazer e o aprender do aluno. Nada como entrar em uma sala de aula como pesquisadora para detectar vários equívocos praticados por si mesma. Erros vistos, mas não percebidos como tais, praticados diariamente na docência.

O dia a dia do professor é muito corrido, atarefado e cansativo, e suas ações estão centradas muito mais em dar aulas e cumprir suas obrigações com diários do que refletir sobre a própria prática e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O fazer docente envolve muitas atividades que fazem parte da cultura escolar, mas que pouco têm a ver com aprendizado de fato. Exemplo disso é a confecção de lembrancinhas a cada data comemorativa, preparação para apresentações e o envolvimento de projetos ou programas que apenas evidenciam o desenvolvimento daqueles alunos que se destacam e pouco representam aprendizado para aquelas crianças que mais precisam.

Ao leitor desta tese, esta pesquisadora alerta que todas as percepções, achados e conclusões que envolvem esta pesquisa foram devidamente referenciados. Mas, se perceberem alguma ideia que se aproxima de outro autor, e principalmente do orientador deste trabalho, que

não foi referenciada, vale ressaltar, não é de má fé. Toda escrita aqui é, sem dúvidas, resultado de reflexões, construções, reconstruções e elaborações próprias da autora a partir da pesquisa realizada. A necessidade de alerta sobre esse ponto, se deve ao fato de, em inúmeras situações, a autora ter chegado à construção de uma ideia que, ao pesquisar o professor Pedro Demo, encontra-se em sua produção escrita com a mesma concepção. Exemplo disso é a utilização da palavra “insumos” para indicar o conhecimento do Sistema da Escrita Alfabética adquirido pelo aluno como condição para o desenvolvimento da autoria.

Essa palavra surgiu para a pesquisadora no período da Pandemia em que começou a veicular informações sobre a falta de insumos para a produção de vacina. No entanto, no momento da análise dos dados coletados, estudando a obra do professor Pedro Demo (1998), foi possível encontrar esse termo relacionado à informação acessada pelo sujeito. Nessas condições, tendo em vista as inúmeras produções deste renomado pesquisador, e aproximações dos seus pensamentos com as construções aqui realizadas pela pesquisadora, não é de se admirar que, na escrita deste texto, tenha uma ou outra ideia que a autora considera inédita e própria, mas que o professor Pedro Demo já a tenha escrito. É necessário confessar que autora desta tese não teve condições de ler todas as obras e escritos deste autor, que por si só dariam uma tese. Situação parecida também se deu com outra autora.

A pesquisadora ficou assustada quando encontrou no livro da Chimamanda Adichie a ideia de convencer a leitura dos filhos com recompensa, pois, contra tudo que havia estudado no curso de Letras sobre leitura, essa prática foi a única forma de fazer os adolescentes lerem. “Ensine-lhe o gosto pelos livros. A melhor maneira é pelo exemplo informal [...] se nada mais der certo, pague-a para ler. Dê uma recompensa” (Adichie, 2017, p. 10). Como parece um comportamento não aconselhável, sempre guardei comigo os desafios e os frutos de hoje experimentar filho e filha, já adultos, comprarem e lerem livros por conta própria. Comportamento que até agora não foi preciso repetir com as duas filhas mais novas, mesmo sendo possível perceber a necessidade de uma forcinha extra.

Assustador também foi quando esta pesquisadora se deu conta de que, em uma participação que havia realizado no fórum³² sobre desigualdade de gênero, levantou a questão de o porquê a mulher ser a pessoa da cozinha se a necessidade de se alimentar vem de outros órgãos, como o estômago, que ambos homem e mulher têm, e não está instalado nos órgãos

³² Fórum realizado na disciplina Identidade e Direitos Humanos, desenvolvida pelo professor Dr. Wanderson Flor do Nascimento no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília – UnB.

genitais (Adichie, 2017). Hoje é meio vergonhoso, mas na época acreditava estar arrasando com uma ideia super inovadora.

Parece que pressupostos como esses aqui destacados são irrelevantes e nada têm a ver com esta pesquisa, mas se estamos falando de autoria e essas questões precisam ser sempre bem explicadas e com a devida seriedade. Na primeira situação, da relação da autora desta tese com as ideias levantadas por Adichie (2017), é possível inferir que em um momento ou outro da sua formação, ela pode ter entrado em contato com ideias de desconstrução do patriarcado nessa perspectiva. Mas realmente é certeza que nunca havia entrado em contato com a segunda situação.

Será que somos autores das ideias até o momento em que não lemos algum autor que falou antes sobre a ideia de que consideramos ser de autoria própria? Será que precisamos sempre referenciar uma ideia que julgamos ser de nossa autoria? Até que ponto somos autores nesse mundo marcado por tantas outras ideias? Talvez, ser autor, para além de criar uma ideia inédita, é recriar, reelaborar, repensar novas ideias. Nessa perspectiva, avancemos em pensar um meio de tornar o processo de alfabetização autoral, com muitos questionamentos, posicionamentos e reposicionamentos.

O que não dá é continuar desenvolvendo um processo educacional em que as crianças são copiadoras, reproduzidoras de práticas por elas vivenciadas. Em muitos casos, apenas copistas que desenham letras perdendo um tempo valioso na escola. Experienciando um tipo de educação que não é bancária, não é educação ruim ou educação domesticadora, pois o que esses alunos copistas vivenciam na sala de aula diariamente não é educação. Crianças na escola sem estarem em um processo efetivo de alfabetização não estão tendo o direito à educação garantido. Seus pais estão sendo enganados e elas estão perdendo tempo em um contexto violento. Por não estarem alfabetizadas em um contexto letrado, em situações em que algumas crianças leem, mas ela não, isso é terrivelmente segregador. É necessário pensar em que tipo de Direitos Humanos tal realidade se dá.

Dizer que Direitos Humanos são importantes, que a diversidade deve ser considerada, que devemos combater preconceito fazem parte de discursos escolares que têm relevância, mas que não são suficientes para a promoção de uma educação emancipatória. É necessário pensar quais são as ações que estão organizadas tendo em vista a promoção de uma EDH na escola que supere a verbalização mecânica e caminhe para o processo educacional ancorado no testemunho. Que procuremos vencer o senso comum e nos preocupar com a vivência dos Direitos Humanos na escola.

Um avanço que parte de uma educação como testemunho para a aprendizagem autoral e, conseqüentemente, para uma educação emancipadora, oportuniza ao aluno olhar para a própria realidade, problematizá-la e apreender a partir das suas convivências e relações sociais. Uma prática criadora que refute a prática imitativa e uma Educação em Direitos Humanos comprometida com o direito do estudante de aprender compreendem a educação como um direito humano, comprometem-se com uma educação em que o aluno não seja apenas um indivíduo passivo, mas ativo na construção do seu próprio conhecimento. Uma educação nessa perspectiva não poda a rebeldia, mas a incentiva.

Não é possível conceber uma educação emancipatória a partir de aulas descontextualizadas e centradas no ensino, sem preocupação efetiva com o aprendizado do aluno. Apenas se apresentando como meio para que ele imite algumas práticas ou repita alguns discursos sem qualquer compreensão dos Direitos Humanos e seu desenvolvimento histórico. Falar sobre diversidade na escola de forma generalizada, como se não vivêssemos essas condições no cotidiano escolar, é um tratamento distante do termo e não dá conta da EDH na escola. Para além de uma imitação, por um testemunho, uma cultura e vivência dos Direitos Humanos na escola e na sociedade, pois é difícil provar, comprovar, testificar Direitos Humanos em uma situação de total de desrespeito aos direitos básicos

Na turma do 6º ano em que foi feita a pesquisa a fim de se diagnosticar o nível de alfabetização das crianças, nem todas as meninas negras e pobres estavam em situação de não alfabetizadas ou/e copista na sala de aula. Contudo, entre as crianças diagnosticadas como não alfabetizadas nessa turma, todas as meninas que estavam se desenvolvendo como copistas não alfabetizadas eram negras e pobres. É difícil não emitir essa mensagem sem sentir o preconceito e o racismo que a perpassa; esta pesquisadora também não sabe como não a emitir. Entender quem são e como podem ser alfabetizadas essas crianças que experienciam a prática escolar, realizando uma cópia atrás da outra, é uma responsabilidade da escola e de todos os professores.

A pesquisa realizada em 3 escolas revelou que, em uma cidade, na mesma rede de educação pública, há uma escola para pobre e outra para "ricos". Os ricos, na realidade, são alunos filhos de funcionários públicos, vereadores, pequenos empresários e comerciantes, médicos e advogados. Os pobres são alfabetizados do jeito que dá. Não possuem insumos para produção e nem autoria. Os mais privilegiados têm uma professora com mais de 20 anos de experiência e os pobres recebem o professor que dá. No ano anterior à realização desta pesquisa, uma professora sem experiência profissional na área da alfabetização; neste ano, outra professora na mesma situação. Duas professoras, que de forma declarada, assumem não ter

experiência, mas atuam na alfabetização pela primeira vez moduladas nas turmas de uma escola margeada na sociedade, que recebe as crianças mais pobres.

Professoras experientes, com formação continuada, externam as dificuldades e desafios que é alfabetizar efetivamente. Pensemos, então, em professoras sem experiências e sem formação continuada na área da alfabetização, e que atuam nas turmas marcadas por grande rotatividade de professores. Essa situação não ocorre na escola que atende as crianças com situação econômica mais abastada, em que as professoras alfabetizadoras são escolhidas a dedo. Para os ricos, o melhor, para os pobres o que der.

A pesquisa identificou que, mesmo nas turmas com a alfabetização mais desenvolvida, imperam as atividades que cobram do aluno a decodificação do Sistema de Escrita Alfabética sem muita ênfase na produção escrita autoral dos alunos. Situação que nos leva ao entendimento que, mesmo em processos de alfabetização mais avançados, a cópia é a “rainha” da situação. Desse modo, o que está bom a olhos nu ainda está longe de ser um processo de escrita autoral. Situações em que as crianças têm insumos, mas não conseguem utilizá-los de forma adequadamente criativa. Imaginemos as crianças que sequer acessam os insumos.

É importante salientar que a abordagem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no âmbito da alfabetização, que leve em consideração o estudo dos Direitos Humanos, não defende uma ação centrada na palavra. Não se trata de desenvolver uma nova metodologia em que a palavra “NEGRO”, por exemplo, seja desintegrada para o estudo das suas sílabas. Não é uma questão de estrutura silábica, trata-se do desenvolvimento de uma pedagogia engajada e não mascarada. Uma que se meta a trazer palavras do contexto do tema dos Direitos Humanos e depois despedaçá-las em um processo de construção e destruição da palavra, de corte e recorte, desprovido de sentidos, e perdidas no que se refere aos objetivos da aprendizagem não basta.

Primeiro que as professoras nunca aceitam novas metodologias que desconstruam totalmente sua forma tradicional de trabalhar na alfabetização. A observação da pesquisadora ao longo da sua atuação no processo de formação de professores alfabetizadores e de atuação na alfabetização, além da pesquisa aqui realizada, indica que, quando as professoras alfabetizadoras introduzem o novo, adotam metodologias emergentes, inserem ideias inovadoras no seu fazer pedagógico, mas fazem isso sem abandonarem o que elas consideram que dá certo. A regra de sucesso no processo de alfabetização concebida pelas professoras está centrada no estudo inicial do alfabeto, sílabas, palavras, frases e texto.

Então, uma professora alfabetizadora não abandona a sua metodologia começando a trabalhar no 1º ano, por exemplo, com o estudo da palavra. Também, não é intenção da pesquisadora apresentar novas metodologias de alfabetização que desconsiderem o saber construído na formação e na atuação dessas professoras na sala de aula, incluindo a própria pesquisadora. Trata-se de adotar novas posturas, que respeitem o direito à educação dessas crianças, que se centrem na aprendizagem.

Além disso, não se trata de banalizar assuntos importantes que devem ser trabalhados na sala de aula, até torná-los resumidos e superficiais como se apresentam no senso comum. A questão aqui pontuada é a necessidade da desconstrução do racismo, classicismo e sexismo. Entendo como parte dos Direitos Humanos, mas não como temas únicos. A defesa aqui apresentada para um trabalho autoral parte do entendimento que alfabetizar as crianças é uma condição para a autoria, ou seja, é necessário instrumentalizá-las para que tenham condições de se desenvolverem como autoras. No entanto, não significa dizer que se deve primeiro instrumentalizar e depois desenvolver a autoria. É instrumentalizar ao mesmo tempo que desenvolve a autoria, seja por meio da oralidade, da elaboração de desenhos, de uma prática que não amarre as mentes das crianças, mas que as instiguem à criação.

No que diz respeito à metodologia, é importante que os professores alfabetizadores pensem o quanto suas abordagens podem contribuir de fato para a alfabetização autoral e o desenvolvimento crítico do aluno, e o quanto suas práticas podem amarrar a criatividade e a autoria da criança. Que se dediquem a entender como uma atividade copiada pode ser recriada para além aplicação de modelos. Que reflitam como o trabalho com o livro didático pode se tornar uma atividade rica na sala de aula a partir da problematização dos temas ali apresentados. Que saibam selecionar as atividades disponibilizadas na internet e/ou vendidas por elaboradores de conteúdos e atividades alfabetizadoras. Que possam investir na elaboração de atividades próprias para o desenvolvimento na sala de aula, tendo em vista as necessidades educacionais da sua turma que só ele conhece.

Durante a pesquisa, surgiu na pesquisadora um sentimento de estar fazendo algo errado ao denunciar as mazelas em que as crianças vivem como copistas e das práticas que incentivam a cópia na escola. É como se estivesse expondo essas professoras ao ridículo, invadindo sua privacidade, menosprezando e questionando suas ações. Invalidando suas práticas. Parece tão injusto isso, tendo em vista todos os desafios que elas enfrentam diariamente. Em uma das escolas pesquisadas, a professora sai da escola às 17:20 e antes das 18:00, já está trabalhando no seu comércio próprio para melhorar sua renda. Outras duas trabalham em escolas do outro

lado da cidade, e sem condução própria gastam mais de hora para ir de casa para a escola e repetem o percurso de volta cansadas.

Debaixo do sol quente ou da chuva, essas professoras saem de casa antes das 12:00 para estar na escola às 13:00. Há professoras que complementam a carga-horária em outras escolas, acumulando atividades em outras redes e até em outras cidades. Outras dão aula de reforço de forma particular em casa ou na casa de alunos no contraturno para completar a renda. Na Escola “C”, a pressão para dar conta do recado, visto que o público é mais exigente e há cobrança da gestão, as professoras não param um minuto. Aproveitam o intervalo para colar as atividades de casa nos cadernos das crianças e concluírem a correção de outras. Até para ir ao banheiro é difícil porque as turmas têm em média 30 alunos e demandam muito delas. Professor não tem vida fácil, pois parece que tudo o que faz é insuficiente para agradar aos pais, a escola, a sociedade e o olhar inquisidor da academia.

Então, mesmo sendo o papel da pesquisa denunciar e apontar caminhos, pareceu inapropriado, e de certo modo desconfortável, que uma pesquisadora que também faz parte da classe e acompanha os trabalhos dessas mesmas professoras há anos, exponha e critique as particularidades dos seus fazeres. Não há aprovação no Comitê de Ética ou assinatura de TCLE que mude este sentimento. Diante dessa situação, a pesquisadora entendeu que deveria não identificar as escolas. Contudo, como há uma grande diferença entre seus fazeres pedagógicos, suas localizações e perfil do público, fez-se necessário identificá-las por letra.

Nessas condições, a validade desta pesquisa se dá pela preocupação com a criança não alfabetizada que está escanteada na sala de aula, marginalizada do processo educacional. Abandonadas por todos, estão à mercê de um processo excludente que marcará suas vidas de forma irreversível. Sendo assim, mesmo que a pesquisadora se solidarize com as situações precárias de trabalho docente da rede pesquisada, a bandeira aqui levantada é em defesa ao aluno violentado pela não alfabetização, cujo direito humano à educação lhe é negado diariamente dentro da escola. Essa instituição deveria ser promotora de desenvolvimento dessa criança, mas apenas reproduz a segregação social que por ela já é vivenciada na sociedade.

REFERÊNCIAS

ABALF. **Agradecimento Prof. Magda - Homenagem 90 anos Prof. Magda Soares - Dia Mundial da Alfabetização**. 16:54min. Associação Brasileira de Alfabetização – ABAlf: 2023. Disponível em: <<https://youtu.be/h3CPxKajhI8?feature=shared>. > Acesso em 14 de set. em 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. **História da discriminação racial na educação brasileira**. Escola da Vila. Palestra em vídeo. Tamanho 1 hora 48 minutos 06 segundos. São Paulo: YouTube, 2018. Disponível em: < https://youtu.be/gwMRRVPI_Yw>. Acesso 13 de set. de 2022.

BAHIA, Hadassa Teodoro Priscila Hetti; CARMO Milene do. As limitações da tecnologia na tomada de decisão judicial in: FURBINO, Meire; BOCCHINO, Lavínia Assis; LIMA, Maria Jocélia Nogueira (org.). **A inteligência artificial: a (des)serviço do estado de direito**. Coord.: José Adércio Leite Sampaio. Belo Horizonte: CAPES: Programa de Pós-graduação em Direito-PUC Minas: RTM, 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN. Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telma Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [Recurso eletrônico] Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. (Série legislação; n. 263 PDF)

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Lei do Piso. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Ministério da Educação – MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm.> Acesso em 27 de set. de. 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação em Direitos Humanos**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui **a Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 17 de fev. de 2021.

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Isabel Alçada ... [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. Brasília. Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União: Edição: 110, 2023a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>>. Acesso em 27 de set. de 2024.

BRASIL, Sérgio Augusto Veloso. Constitucionalismo digital: respostas aos desafios da alteração do ecossistema constitucional decorrentes da tecnologia digital. In: FURBINO, Meire; BOCCHINO, Lavínia Assis; LIMA, Maria Jocélia Nogueira (org.). **A inteligência artificial: a (des)serviço do estado de direito**. Coord.: José Adércio Leite Sampaio. Belo Horizonte: CAPES: Programa de Pós-graduação em Direito-PUC Minas: RTM, 2023.

BRITO, Benilda. **O racismo é perigoso na educação das crianças**. 5:09 min. Canal Preto: 2019. Disponível em: <https://youtu.be/KZG Nu4NcWLs>. Acesso em 04 de setembro de 2022.

CAMPOS BELOS. **Plano de Carreira de remuneração do Magistério Público Municipal de Campos Belos**. Lei Nº 1048 06 de dezembro de 2010; Campos Belos, Goiás, 2010. Disponível em: <<https://sapl.camposbelos.go.leg.br/norma/56>>. Acesso em 27 de set. de 2024. CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARBONARI, Paulo C. **Sujeito de direitos humanos:** questões abertas em construção. In: SILVEIRA, Rosa G. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira. **Alfabetizar e Letrar:** Um diálogo entre a teoria e a prática. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, S. R; MELO, A. A crítica da pedagogia socialista ao construtivismo: uma análise a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 15, 2023. Disponível em:< <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52606>>. Acesso em 14 de setembro de 2024.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Ligia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** Contribuições didáticas. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2018.

DEMO, Pedro. **Cidadania menor:** algumas indicações quantitativas da nossa pobreza política. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos.** 4 ed. Campinas: São Paulo, Papirus, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação: Coisa pobre para o pobre**. Ensaio: 2007. Disponível em: <<http://pedrodemo.blogspot.com/2007/10/educacao-coisa-pobre-para-o-pobre.html>>. Acesso em 16 de set. de 2022.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9 ed. revista. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo Saraiva, 2011.

DEMO, Pedro. **Metamorfoses, glórias e incompletudes do autor**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2016.

DEMO, P. **Por que não perguntamos mais?**. Blogspot: Remix 777, 2019. Disponível em: <<https://pedrodemo.blogspot.com/2021/05/remix-777-por-que-nao-perguntamos-mais.html?q=perguntar>>. Acesso em 02 de set. de 2024.

DEMO, Pedro. **Inteligência artificial 2041** - Dez visões para nosso futuro. Blog: Alter 1768, 2022. Disponível em:< <https://pedrodemo.blogspot.com/2023/01/alter-1768-inteligencia-artificial-2041.html>>. Acesso em 25 de set. de 2024.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa** - Pesquisa como princípio científico e educativo. Blogspot: Ensaio 1155, 2024. Disponível em: <<https://pedrodemo.blogspot.com/search/label/Educar%20pela%20pesquisa>>. Acesso em 02 de set. de 2024.

DEMO. **Saber pensar**. 7 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011b.

DEMO. **Aprender como Autor**. São Paulo: Gen, 2015.

DEMO. **Atividades de aprendizagem** - Sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes. SED/Gov. MS, Campo Grande, 2018. (ebook - acesso livre) – Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FKskDCxNB422PVhrjDjD48S4cjsb77-/view>. Acesso em 24 de mar de 2022.

DEMO. **Alfabetização até os 8 anos**. Blog: Ensaio 606, 2021. Disponível em: <<https://pedrodemo.blogspot.com/2021/06/ensaio-606-alfabetizacao-ate-aos-8-anos.html?showComment=1645146680955>>. Acesso em 24 de mar de 2022.

DIVINO, Sthéfano Bruno Santos; MAGALHÃES Rodrigo Almeida. **Propriedade intelectual e direito autoral de produção autônoma da inteligência artificial**. Estado de Direito e Tecnologia. R. Dir. Gar. Fund., Vitória, v. 21, n. 1, p. 167-192, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/1537/547>>. Acesso em 26 de set. de 2024.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad CEDES [Internet]. 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 14 de setembro de 2024.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2.ed. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2008. p.203-221.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MANGANOTTI, Sueli Aparecida. **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo educativo**: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. Cadernos PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria da Educação do Estado Paraná – PR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2120-8.pdf>>. Acesso em 11 de out. de 2024.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17 ed. (retradução e cotejo de texto Sandra Trabucco Venezuela) São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FRANCO, Adriana de Fátima, MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital]. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2012.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

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

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire; Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, L.C. **A internalização da exclusão. Educação & Sociedade**[online], Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>.> Acesso em 07 de set. de 2022.

FREITAS, L.C. **Eliminação Adiada:** novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. Pro-Posições, v. 16, n. 3, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br> > Acesso em 10 de set, de 2022.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola.** Educ Soc [Internet], 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt#> >. Acesso em 10 de out. de 2024.

GALLARDO, Hélio. **Teoria Crítica:** matriz e possibilidade de direitos humanos. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

GAMA, Carolina Nozella; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A pedagogia histórico-crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas.** Campinas, SP: Revista Filosofia e Educação, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668571>.> Acesso em 19 set. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOIÁS. **Documento Curricular para Goiás. Ensino Fundamental – Anos Iniciais.** Volume II. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE, 2018.

GOIÁS. **Documento Curricular para o Estado de Goiás ampliado**. Conselho Estadual de Goiás – CEE, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado de Goiás. **Planejamento docente na Educação Infantil**: Coordenação Estadual para implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Goiânia: CONSED; UNDIMEGO; DC-GO - Ampliado, 2020.

GOIÁS. Lei nº 21071, de 09 de agosto de 2021a. **O programa de alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada**, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências. Estado de Goiás, Secretaria de estado da casa civil, 2021. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/107860/decreto-10330> Acesso em 27 de set. de. 2024.

GOIÁS. **Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021**. Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização - IDEGO-Alfa e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO - Prêmio Leia. Governo de Goiás. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, 2021b. Disponível em: <https://goias.gov.br/wpcontent/uploads/sites/40/files/AlfaMais/LEI_21_073_2021_DIARIO_OFICAIL.pdf>. Acesso em 29 de set. de 2024.

GOIÁS. **SAEGO ALFA – 2022**. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1. Juiz de Fora – Anual, 2022.

GOIÁS. **SAEGO ALFA – 2023**. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1. Juiz de Fora – Anual, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** Revista Brasileira de Educação, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**.

2 ed. revis. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículos sem fronteiras, v.12, n. 01, 2012.

GONZÁLEZ, Ália Maria Barrios; CASTRO, Eder Alonso. Direitos humanos, cultura da paz e currículo. In: PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; SOARES, Sílvia Lúcia; BOTÊLHO da Costa, Cléria; LONGO, Clerismar Aparecido; SOUSA, Francisco Lopes de (orgs.). **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico.** Vol 2. Brasília: Paralelo 15, 2016.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Por um feminismo afro-latinoamericano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

G1 GOIÁS. **Vereador gera revolta em professores ao chamar greve feita pela categoria de ‘show de burrice’.** TV Anhanguera: 2023. Disponível em: .<
<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2023/06/15/vereador-gera-revolta-emprofessores-ao-chamar-greve-feita-pela-categoria-de-show-de-burrice-durante-sessao-video.ghml>>. Acesso em 27 de set. de 2024.

HERRERA Flores, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos.** Trad. Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de Liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Pesquisa Nacional por amostra de domicílios. IBGE: 2020. Disponível em: .<
<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em 01 de set de 2022.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose** (1915). São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revis. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**, 4 vols. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. Tradução de Paulo Bezerra.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Trad. Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro; Livros Técnicos e Científicos: São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita na criança**. *In*: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MACINKO, James; LIMA-COSTA, Maria Fernanda. **Horizontal equity in health care utilization in Brazil, 1998–2008**. International Journal for Equity in Health 11, 33 (2012). Disponível em: <https://equityhealthj.biomedcentral.com/articles/10.1186/1475-9276-11-33>>. Acesso em 09 de jan de 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na Perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

MARTINS, Ligia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na educação básica: uma introdução**. In: _____ (Org.). Ensino antirracista na Educação Básica: da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

MORTATTI, M. do R. L. **Os órfãos do construtivismo**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 2267–2286, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9193. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>.> Acesso em: 12 set. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo o racismo no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, José Divino; RESENDE, Marilene Ribeiro. **O experimento didático como metodologia de pesquisa:** um estudo na perspectiva do “estado do conhecimento”. XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste, Goiânia. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste, 2014. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=uCGwzIYAAAAJ&citation_for_view=uCGwzIYAAAAJ:JV2RwH3_ST0C>. Acesso em 19 de out. de 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Construtivismo e alfabetização:** um casamento que não deu certo. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 2 ed. Vozes, Petrópolis – RJ, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, Michelli; COSTA; Nathália. **Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe?** ALMA PRETA. Jornalismo Preto e Livre, 2016. Disponível em: <<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe>>. Acesso em 11 de julho de 2023.

ONU. Organização Das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> >. Acesso em 26 de mai de 2019.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 17 ed. Rio de Janeiro, Record, 1981.

RESENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. **Dicionário do Latim essencial**. 2 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAWAYA, S.M. **Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista**. Educ Pesqui [Internet]. 2000. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ep/a/bdPM4N9pN8LTVzSw5Bm4GXC/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 14 de set. de 2024.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd - GT Alfabetização. Revista Brasileira de Educação, Poços de Caldas - MG, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola** - uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas - São Paulo, Mercado das Letras, 2003.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 19, n.3, 2016.

SFORNI, M. S. F. **Pesquisas sobre modos de organização do ensino: necessidades, metodologia e resultados**. In: SFORNI, M. S. F., SERCONEK, G. C.; BELIERI, C. M. Aprendizagem conceitual e organização do ensino: experimentos didáticos na educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2019.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TEBEROSKY, Ana. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever**. Coordenação Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda. São Paulo: Editora Moderna, 2020.

THEODORO, Mário. **A sociedade desigual**: a racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

VASCONCELOS, Mario Sergio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Acesso em: 30 ago. 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. In **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

VIEIRA JR, Itamar. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**, Tomo II, Madrid: Visor, 1982.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. e LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11a ed. São Paulo: ícone, 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré. A linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, Ana M.; TOSI, Giuseppe; FERNANDEZ, Mônica B.; ZENAIDE, Maria

Nazaré (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2014.