

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
KARINE MARIA HEIDEMANN

**O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADO COM
CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA ESCOLA RURAL**

ITATIBA-SP

2025

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
KARINE MARIA HEIDEMANN

**O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADO COM
CRIANÇAS DO 2ºANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA ESCOLA RURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

Orientadora: Dra. Milena Moretto
Coorientadora: Dra. Ana Paula de Freitas

ITATIBA-SP

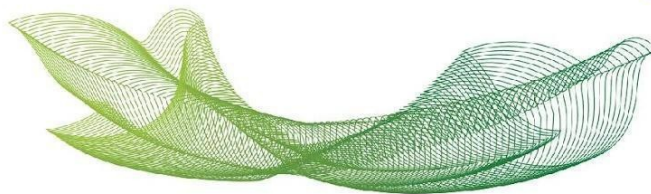
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

372.4
H371t Heidemann, Karine Maria.
O trabalho de alfabetização realizado com crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola rural / Karine Maria Heidemann. – Itatiba, 2025.
122 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Milena Moretto.

1. Apropriação da leitura. 2. Prática discursiva.
3. Educação fundamental. 4. Alfabetização I. Moretto, Milena. II. Título.



**Educando
para a paz**

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Karine Maria Heidemann, defendeu a tese “O TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO REALIZADO COM CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLA RURAL”, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 24 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Milena Moretto
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Examinadora

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Examinadora

Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Examinadora

Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
Examinadora

HEIDEMANN, Karine Maria. **O trabalho de alfabetização realizado com crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola rural**. Tese (Doutorado em Educação). 2025. 122p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A presente tese, financiada pela CAPES¹ e desenvolvida junto a linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, se constrói, por meio, dos tensionamentos da pesquisadora enquanto professora alfabetizadora de educação básica de uma escola rural. Assim sendo, o nosso objetivo geral é compreender, no contexto de uma sala de aula de 2º ano, que sentidos emergem das atividades de alfabetização propostas o processo de alfabetização de crianças de um 2º ano do ensino fundamental de uma escola rural. E por conseguinte, temos como objetivos específicos: 1) buscar indícios de como a alfabetização era concebida nessa escola; 2) compreender se o trabalho com a alfabetização discursiva pode possibilitar melhores condições de aprendizagem. A partir do método de pesquisa da perspectiva histórico-cultural, utilizou-se como instrumento de pesquisa observações, vídeo-filmagens, áudio-gravações, transcrições em diário de campo e na proposição de atividades previamente planejadas junto a professora da sala. Assim, por meio dos diversos momentos de interação e participação com a turma, foi-se possível que cada um realizasse uma coletânea de produções textuais. Como resultados obtivemos que o processo de alfabetização, quando realizado de forma mecânica e desvinculado da realidade social, histórica e cultural dos alunos, se torna um processo repetitivo e sem pertencimento, ao passo que se esta ocorrer, por meio, de uma prática discursiva, permite que estes alunos vivenciem e compreendam os sentidos da escrita, ultrapassando os muros da escola.

Palavras-Chave: Apropriação da Leitura, Prática Discursiva, Educação fundamental; Alfabetização.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

ABSTRACT

This thesis, funded by CAPES and developed within the Teacher Training, Teaching Work and Educational Practices research line of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Education at the University of São Francisco, is built through the researcher's tensions as a literacy teacher in basic education at a rural school. Therefore, our general objective is to understand, in the context of a 2nd grade classroom, what meanings emerge from the literacy activities proposed for the literacy process of children in the 2nd grade of elementary school in a rural school. Our specific objectives are therefore: 1) to find out how literacy was conceived in this school; 2) to understand whether working with discursive literacy can lead to better learning conditions. Based on the research method of the cultural-historical perspective, the research tools used were observations, video-filming, audio-recording, transcriptions in a field diary and the proposition of previously planned activities with the classroom teacher. Thus, through the various moments of interaction and participation with the class, it was possible for each one to produce a collection of textual productions. As a result, we found that the literacy process, when carried out mechanically and disconnected from the students' social, historical and cultural reality, becomes a repetitive process without belonging, whereas if it takes place through a discursive practice, it allows these students to experience and understand the meanings of writing, going beyond the walls of the school.

Keywords: Appropriation of Reading, Discursive Practice, Elementary Education; Literacy.

Dedico a minha família.

Dedico a todas as crianças matriculadas em escolas das zonas rurais de nosso Brasil, que
buscam se apropriar do processo da leitura e da escrita.

Dedico a todos os alunos que, desta pesquisa, participaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente a Deus, fonte inesgotável de fé e sabedoria.

Aos meus pais, Eliane e Teobaldo, por serem mais que meus pais, meus amigos. Por estarem sempre ao meu lado, e nunca desistirem de mim. Por me apoiarem incondicionalmente em tudo.

A minha afilhada Maria Luísa, por abdicar algumas vezes do tempo comigo para que eu pudesse estudar. Pelas companhias durante as aulas, leituras e escritas. Por estar sempre ao meu lado dando todo seu amor e carinho.

A minha querida professora orientadora Milena Moretto, que desde o início do curso me ajudou, me orientou e contribuiu com seus ensinamentos e que veio ao final iluminar este trabalho para que o mesmo pudesse ser concluído. Não tenho palavras para agradecer o quanto foi essencial nesta minha caminhada. A você, meu muito obrigada!

A querida coorientadora professora Ana Paula de Freitas pelas aulas, grupo de pesquisa, congressos, ensinamentos e vivências. Agradeço também por aceitar dividir essa empreitada comigo.

Aos professores do programa pelas aulas, partilhas, ensinamentos e vivências.

As professoras Adair Mendes Nacarato e Renata Pin Pucci, por aceitarem estar comigo neste momento de aprendizagem e também de alegrias, a defesa!

A professora Ana Luiza Smolka, por esses anos de convivência e aprendizagens infinitas no grupo de pesquisa e que generosamente aceitou desde a qualificação estar comigo neste processo de meu doutoramento.

A professora Elvira Cristina Tassoni, que desde a minha graduação tanto me ensina e que por feliz coincidência estará comigo neste momento tão importante da minha vida, a conclusão de meu doutorado. Sem dúvida, sem palavras para expressar minha sincera gratidão.

A minha colega e amiga Suelen, por ser escuta atenta quando eu mais precisei, sempre com uma palavra amiga me acalmando. Compartilhamos os mesmos problemas, desafios e dificuldades, mas com certeza iremos compartilhar das mesmas vitórias.

Aos meus colegas do programa de pós-graduação em Educação da USF.

A professora Daniela dos Anjos, que iniciou as orientações dessa pesquisa e me abriu caminhos para grupos de pesquisas, doutorado sanduíche e tantos encontros.

A professora Izabel Galvão pela acolhida em 2022 e 2023, em Paris, para a realização do meu estágio sanduíche doutoral.

A minha amiga e professora Luci, por ter aberto a porta de sua sala de aula no ano de 2022 e ter me deixado adentrar para realizar minhas observações e intervenções.

Às crianças do 2ºano, que me receberam e me acolheram durante quase um ano durante as manhãs, permitindo que eu participasse de todos os momentos com eles. Que satisfação e alegria estar com vocês!

A Escola, que autorizou que eu realizasse a pesquisa em suas dependências.

A minha querida e eterna diretora Cláudia, que me orientou e auxiliou a conseguir a licença durante dois anos para realização do doutorado. Com certeza, você foi fundamental.

A Dra Karime, mais que uma médica, uma amiga. Por ser meu alívio nos momentos mais difíceis.

A Dra Gisleine, minha terapeuta e confidente, com certeza soube me escutar e me orientar a cada momento desta longa caminhada.

A CAPES, agência de fomento por proporcionar ao longo destes anos apoio total para a realização da pesquisa.

Prelúdio

Raul Seixas

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade
Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade
Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: TECENDO MINHA NARRATIVA DO EU INDIVÍDUO, DO EU PROFESSOR E DO EU PESQUISADOR	15
1 INTRODUÇÃO.....	25
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	32
2.1 História da Alfabetização no Brasil	32
2.2 Políticas Públicas e Alfabetização	40
3. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO	48
3.1 Da Perspectiva Histórico-Cultural	48
3.2 Da Apropriação da Leitura e da Escrita	52
3.3 Da Concepção de Alfabetização: a Perspectiva Discursiva	55
4 O Eu Pesquisador: Tecendo uma Pesquisa de Campo entre o Caos Diário de uma Rotina Escolar	61
4.1 Os Caminhos	62
4.2 Do espaço de pesquisa: encontros e desencontros de um pesquisador.....	64
4.2 As Crianças	69
5. TECENDO REFLEXÕES: ENTRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS E AS PRÁTICAS REALIZADAS	73
4.1 Das Práticas Observadas.....	73
4.2 Das Práticas Realizadas:	85
5.3 O que Revelam as Produções	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS	117

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNIAA	Comissão do Ano Internacional da Alfabetização
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PA	Pedagogia da Alternância
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Diário de Campo de 14/02.....	74
QUADRO 2 – Diário de Campo de 22/02.....	74
QUADRO 3 – Trecho da música “A dona Aranha”.....	75
QUADRO 4 – Exercício de consciência fonológica.....	76
QUADRO 5 – Exercício de consciência fonológica.....	77
QUADRO 6 – Registros diário de campo de 08/03.....	78
QUADRO 7 – Atividade Relação Letra e Som.....	79
QUADRO 8 – Atividade Relação Imagem a Palavra – Festa Junina.....	79
QUADRO 9 – Registros diário de campo de 21/06.....	80
QUADRO 10 – Registros diário de campo de 10/08.....	81
QUADRO 11– Registros diário de campo de 17/08.....	81
QUADRO 12 – Registros diário de campo de 18/08.....	82
QUADRO 13 – Registros de Diário de Campo de 24/08.....	83
QUADRO 14 – Atividades Realizadas.....	86
QUADRO 15 – Transcrição de 14/03.....	86
QUADRO 16 – Transcrição de 28/04.....	92
QUADRO 17 – Transcrição de 09/05.....	93
QUADRO 18 – Transcrição de 19/05.....	96
QUADRO 19 – Transcrição do dia 04/08.....	99

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Vista Frontal da Unidade Escolar.....	67
IMAGEM 2 – Desenho da Capa do Caderno de Lavínia.....	88
IMAGEM 3 – Desenho Capa de Caderno da Emily.....	89
IMAGEM 4 – Desenho Capa de Caderno de Bela.....	90
IMAGEM 5 – Desenho Capa de Caderno de Carinho de Anjo.....	91
IMAGEM 6 – Casa de Bela.....	101
IMAGEM 7 – Casa de Emily.....	102

APRESENTAÇÃO: TECENDO MINHA NARRATIVA DO EU INDIVÍDUO, DO EU PROFESSOR E DO EU PESQUISADOR

Nasci na gélida madrugada do dia 04 de agosto de 1987, na cidade de Curitiba, ou melhor dizendo, fui arrancada da barriga da minha mãe nesse dia. Utilizo essa expressão, pois meu nascimento não foi um momento de alegria como o esperado. Eu nasci acima do peso normal para um bebê e, como naquela época não se fazia ultrassom, o médico achou que era possível eu nascer de parto normal. No entanto, isso não ocorreu e foi necessária a utilização do fórceps. Comigo ficou tudo bem, mas minha mãe teve uma infecção hospitalar e ficou 40 dias no hospital. Eu era amamentada somente por mamadeira pelo meu pai e amigos, que retiravam o leite dela no hospital. Minha mãe se recuperou e hoje somos muito apegadas.

Minha família é bem pequena. Somos eu, minha mãe, meu pai, minha irmã e minha linda afilhada que chegou ao mundo recentemente para nos alegrar. Minha mãe sempre almejou mais filhos, mas depois do meu parto, ela não pôde mais, infelizmente!

Como me referi logo no começo, nasci na linda capital de Curitiba, que sempre foi considerada uma cidade modelo de desenvolvimento. No entanto, eu morava em uma cidade vizinha, Campo Magro, que não acompanhava o mesmo desenvolvimento da capital. Morava no bairro Boa Vista, - extremamente pobre - e tínhamos uma vida bem difícil.

Ficamos nesse bairro até o ano de 1992, quando meu pai recebeu uma proposta de emprego na Editora Vozes na cidade de Campinas, SP. Na época, eu estava com pouco mais de cinco anos. Senti dificuldade para aceitar essa mudança de cidade, porém, é da presente cidade minhas mais doces lembranças, como criança. Nesta cidade, formei minha condição social, religiosa, ética e, enfim, me transformei na pessoa que sou hoje.

Iniciei meus estudos ainda na cidade de Curitiba, na antiga pré-escola. Ao me mudar para Campinas, ingressei na antiga primeira série, em uma escola da rede estadual de ensino, onde concluí a antiga quarta série. Em 1997, meus pais já estavam mais estruturados na cidade e a condição financeira era melhor. Eu, então, que estava na quinta série, iniciei os meus estudos em uma escola da rede privada, onde fui até a sétima série. No ano de 2001, parti para a realização de curso preparatório com a finalidade de cursar escola técnica concomitante ao ensino médio.

Esse foi o pior ano escolar para mim, eu sempre tive dificuldade na escola, principalmente nas disciplinas de exatas. No entanto, neste ano, isso se triplicou, eu não conseguia realizar as atividades, provas e trabalhos. Minha mãe conta que ela se arrepende

muito da opção que fez, porque eu não conseguia acompanhar e a escola vivia ligando para ela. Desde aquela época, eu já era ansiosa e muito agitada. No entanto, o sistema educacional não tinha essa preocupação que se tem hoje com o aluno. Na escola, eu era vista como preguiçosa e desinteressada. A psicóloga escolar me chamava e ficava por horas falando como se o meu problema fosse falta de vontade. Foi, nesse mesmo ano, que meus pais procuraram a homeopatia e a terapia para mim. Foi um tempo muito desgastante, consegui concluir o ensino fundamental, tenho lembranças terríveis, mas superadas.

No ano de 2002, ingressei em uma experiência totalmente diferente, mas sabia que era aquilo que eu realmente queria, eu estava no lugar certo. Iniciei o curso de Magistério, em uma escola municipal da cidade de Paulínia, região metropolitana de Campinas. Ao iniciar meus estudos, não tinha consciência para que eu estudava. Foi durante o curso que pude sentir que realmente eu estava no lugar certo.

Com as experiências adquiridas em estágios e, ao longo do curso, comecei a me interessar mais e mais pela educação, não só pela educação de sala de aula, mas também pelas estruturas educacionais, sempre questionando a origem daquilo que eu via e vivia.

No ano de 2005, concluí o Magistério. Neste mesmo período, já exercia a função de professora em uma escola de educação infantil pertencente à minha família, localizada na região noroeste do município de Campinas. Recordo-me muito bem da minha primeira turma. Eram crianças de 2 e 3 anos. Tão logo no final do ano, já formada, eu assumi, em caráter de substituição, uma turma de 6 anos, o antigo pré. Foi com essa turma que eu tive a primeira experiência como professora alfabetizadora. Eram cerca de 15 crianças de uma antiga pré-escola, em um colégio particular e, por estarem na versão antiga da LDB, isto é, ao terminarem aquele ciclo, já iriam para a primeira série e não para o primeiro ano. Até, então, minhas experiências eram com estágios realizados durante o curso de magistério e a professora da turma havia deixado todo o planejamento pronto para aquele período de sua licença, mas me recordo que, mesmo ainda sem muita bagagem teórica, eu já reconhecia que as atividades eram todas tradicionais e de prontidão para que os alunos estivessem aptos para cursarem o ensino fundamental.

Já no ano de 2006, ingressei no curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. No início, ainda me questionava sobre a relação entre o curso e a prática profissional – ser professora. Como já estava em contato com a sala de aula, eu sempre me indagava sobre quais relações havia entre a teoria e a prática. A maturidade, as aulas e as leituras foram me fazendo enxergar um novo mundo e assim logo me interessei pela pesquisa de um

tema a ser desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Desejava compreender a ludicidade nos espaços escolares, em especial, nos primeiros anos do ensino fundamental, nível de ensino do qual tomei maior conhecimento ao longo das práticas e vivências como estagiária.

Ressalto que, ao longo da graduação, vivi alguns momentos de suma importância para a minha formação enquanto professora e pesquisadora. Já no meu segundo ano, realizei um processo de seleção para monitoria na universidade, junto ao professor de filosofia da educação. Fui selecionada e passei um ano acompanhando o docente em uma turma de alunas ingressantes ao curso de pedagogia. Meu papel era auxiliá-lo a esclarecer as dúvidas das alunas, correção de atividades, elaboração de materiais e outras demandas que, porventura, ele pudesse necessitar. Essa experiência fora tão marcante que, em meu último ano de graduação, retornei como aluna monitora, mas agora na disciplina de psicologia geral, também para alunas iniciantes no curso.

Meus anos de graduação foram muito intensos. Em 2007, perdi uma pessoa muito importante: meu padrinho. Isso me abalou muito. No ano de 2008, sofri um sequestro relâmpago e quase não consegui retomar minha vida normal. Pensei em desistir, em trancar o curso porque as tarefas mais simples se tornaram quase impossíveis. Com ajuda dos meus familiares, retomei e, apesar desses entraves, tive bons momentos, que me trazem boas recordações. Lembro-me com muito carinho e admiração das aulas dos professores Jamil Cury, Kátia Caiado, Itamar Mendes, Maria Sílvia, Cássia Sofiato, Cristina Tassoni e Maria Auxiliadora Megid.

No final de 2009, a tão sonhada formatura chegou e, com ela, a realização de mais um sonho, o ingresso, através de concurso público, em um cargo de professora na cidade de Monte Mor, localizada na região metropolitana de Campinas.

Ao longo de toda minha graduação, lecionei na educação infantil, pois até então, a LDB ainda permitia que professores formados com diploma em nível médio (antigo magistério) continuassem a lecionar. No ano de 2007, em especial, lecionei na Prefeitura Municipal de Campinas no chamado agrupamento 3, para crianças de 6 anos, que também estavam dentro da lei antiga, ou seja, ao concluírem a educação infantil, iriam para a primeira série. No entanto, ao contrário da minha primeira experiência, na qual as atividades eram tradicionais, me deparei com uma realidade totalmente inversa, a concepção construtivista, com o chamado Currículo em Construção de Campinas. Nessa nova realidade, não poderíamos propor atividades mecânicas, de prontidão e de preparação para o ensino fundamental. Confesso, que foi um momento bem desafiante para mim! Eu era ainda bem jovem, tinha apenas 19 anos, a turma tinha 30 alunos e eu estava substituindo uma professora por licença saúde. Tive muita

difficuldade em estabelecer uma rotina, fui em busca e fiz a leitura para entender o que era possível dentro do currículo, no entanto, como eu estava em caráter de substituição, tão logo a professora retornou e meu trabalho não pôde continuar. Ao mesmo tempo que desafiadora, essa experiência trouxe muitas experiências para minha prática e muitas reflexões.

No decorrer de minha graduação, continuei a trilhar diversas experiências docentes, no entanto, sempre com crianças pequenas, pois, confesso, sempre foi minha grande paixão. Nunca havia pensado em estar em outra faixa etária. Com o fim da universidade, ingressei em um concurso público em um município da região metropolitana de Campinas. Tão logo me formei, resolvi ousar! Foi, então, que, na atribuição de salas deste concurso, eu atribuí uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. Eu, recém-formada, tive a minha primeira experiência com alunos do terceiro ano. O resultado! Frustrações, tristezas, desânimos, aprendizagens, vivências e muitas incertezas.

Em 2010, assumi uma turma de 24 alunos, dos quais quase metade não estavam alfabetizados, já haviam repetido ou evadido. Na sala, eu tinha uma aluna com síndrome de down, uma aluna que havia realizado um transplante renal e um aluno, do qual me recordo sempre: João² tinha 12 anos, já havia evadido, reprovado e estava envolto à vulnerabilidade social, irmãos e pai estavam presos, morava com mãe e, infelizmente, já seguia o mesmo caminho no período contrário à escola. Era o chamado “aviãozinho” dos traficantes”. Recordo-me sempre dele, pois a escola, para ele, não tinha sentido algum. Ele me contava sobre como eram as visitas na cadeia, como fazia as entregas das drogas, como eram os cálculos para os recebimentos, isto é, suas vivências no mundo eram de longe muito mais interessantes do que ficar sentado na escola preenchendo uma apostila.

Comecei a entender que sua história era a mesma de muitos ali naquela sala, senão igual, parecida. Todos os dias, eu saía dali intrigada, pensando no que eu poderia fazer para que meus alunos se sentissem pertencentes à escola. Essa pergunta me rondava diariamente, pois eu notava que eles estavam ali por obrigação, pela lei que obrigava os pais a matricularem seus filhos no ensino fundamental.

Eu queria fazer diferente para que meus alunos sentissem vontade de estar na escola, mas eu era cobrada pelo uso do material apostilado, eu era cobrada que realizasse as avaliações no prazo correto, eu era cobrada em realizar avaliações diagnósticas, eu era cobrada pela entrega do planejamento de acordo com o currículo do município que, por sua vez, deveria estar de acordo com o conteúdo programático do sistema apostilado e, enfim, eu só era cobrada.

² Nome fictício para preservação da identidade do estudante.

Nesse sentido, me lembro de fazer atividades de repetição, de treino ortográfico, cópias, escritas e reescritas de textos orientados segundo o modelo. Me lembro disso e não me envergonho, pois, naquele momento, era o possível a se fazer. Infelizmente, eu tinha um prescrito a seguir. Eu estava envolta daquele sistema e, ao tentar mudar, eu era repreendida pela gestão. Era um sistema em que a autoridade era muito presente. Muitas vezes, fui “convidada a me retirar” caso não estivesse satisfeita com a política de ensino e, também, assinei o chamado “livro preto”, por assim dizer subverter a ordem.

Ao fim de 2010, participei no processo de seleção programa de mestrado de Pós-graduação em Educação, na Universidade Metodista de Piracicaba, no núcleo de Práticas Educativas e Processo de Interação, com o objetivo de estudar a lei de garantia de acesso ao ensino fundamental, evasão e permanência. No ano de 2011, já como aluna sob orientação da professora Anna Maria Lunardi Padilha, meus estudos foram sendo direcionados e minha dissertação foi intitulada: O Direito de Permanecer na Escola: Um Foco na Rede Municipal de Ensino de Campinas, e tinha por objetivo:

refletir sobre o direito de acesso e permanência dos alunos na escola, focando a rede municipal de ensino de Campinas, SP, ouvindo os depoimentos de diretores e vice-diretores escolares. Uma vez que Campinas está dividida em quatro grandes regiões administrativas, as entrevistas aconteceram em uma escola municipal de cada região. Tais depoimentos foram obtidos por meio de entrevistas com a finalidade de obter informações que respondessem às seguintes indagações: quais as condições de acesso e permanência dos alunos na escola? e quais os desafios que a instituição escolar enfrenta em relação a esse direito? Os enunciados dos entrevistados foram apresentados e discutidos em três eixos de análise: a relação entre a escola e a família; o espaço físico e social da comunidade e as práticas pedagógicas. As perspectivas teóricas assumidas foram: a Histórico- Cultural do desenvolvimento humano que tem em Lev Vigotski seu principal representante, bem como a pedagogia Histórico-Crítica cujo expoente principal é Dermeval Saviani. Nas análises dos depoimentos, constatou-se que uma das maiores dificuldades vai além do oferecimento de vagas. Diz respeito à qualidade da permanência dos alunos na escola como lugar social de aprendizado. Ressaltam-se neste trabalho os desafios em relação ao papel social da família e de sua relação com a escola. (Heidemann, 2012, pág.8)

Ao findar minha dissertação no ano de 2012, novos desafios surgiram em minha vida, pois durante o tempo que estive no mestrado, me dediquei integralmente ao mesmo, tive o prazer de ser bolsista CNPQ. Assim, em 2013, retornei ao mercado de trabalho, buscando aquilo que sempre me identifiquei mais: lecionar. Com o título de mestre em mãos, evidentemente imaginei que poderia encontrar-me em uma nova área, a docência no ensino superior, mas ao contrário, voltei às minhas raízes para lecionar na educação infantil e ensino fundamental.

Comecei a lecionar na prefeitura de Valinhos, onde estou até hoje. De longe, a melhor experiência como docente de todas. Já quando ingressei, fui para uma escola rural. De começo, me assustei com aquela realidade até então desconhecida por mim, na qual, a unidade educacional ficava longínqua a tudo, mas passado pouco tempo me surpreendi e passei a me sentir parte daquele lugar.

Deparei-me com uma turma de terceiro ano com mais ou menos 15 alunos. Até então, nunca tinha estado em uma realidade com tão poucos alunos dentro de uma sala de aula. Isso parecia maravilhoso! Acreditei que o processo de ensino e aprendizagem com tão poucas crianças poderia ocorrer de forma muito mais próxima, próxima e assertiva. Comecei aos poucos a conhecê-los dentro de minha realidade, tinha uma parte da turma que estava de acordo com os objetivos para o nível, no entanto, na outra metade eu tinha um aluno que estava na sala para fazer aceleração de conteúdos, um aluno com baixa visão, uma aluna TDAH, um aluno recém-chegado da Bolívia e outros em processo de alfabetização.

A professora da sala, que havia saído de licença, deixara seu planejamento, mas não contemplava a todos, não vislumbrava atividades para todos os sujeitos que ali estavam. Naquele momento, um desafio! No entanto, nesta escola, tive o imenso apoio da gestão que, desde o início, compartilhou comigo o histórico dos alunos e me apoiou para que eu realizasse o meu trabalho, sem necessidade de seguir o planejamento que a professora havia deixado.

Assim comecei! Atividades em fontes maiores para um, jogos para outro, atividades que contemplassem ao grupo dos que já estavam alfabetizados, outras para os que não estavam, brincadeiras com todos e, enfim, fomos trabalhando com diversas possibilidades e, posso dizer, foi muito bom! O resultado foi superpositivo tanto para mim, enquanto docente, quanto para os meus alunos.

Logo após essa turma, não parei mais, outros terceiros anos, primeiros e, por fim, resolvi que voltaria para a educação infantil. Afinal, esta sempre foi minha paixão. As turmas, em especial, de 2019 e 2020, foram marcantes e merecem consideração nesta narrativa, um infantil 2 e um primeiro ano. Turmas essas que são compostas pelos mesmos alunos. Trago essas turmas, pois essas foram, digamos, o “*Grand finale*” para a escrita de meu projeto de doutorado.

Em 2019, eu tive uma turma de infantil 2, 25 alunos de 5 anos e, seguindo o plano de ensino, já se fazia necessário que trabalhássemos com alfabeto, escrita do nome, palavras, ou seja, o início da alfabetização. No entanto, na minha escola, havia uma pressão para que as crianças soubessem mais, como se elas precisassem chegar ao primeiro ano já prontas. As professoras do primeiro ano me cobravam sempre, você não está só brincando né? Você está

usando o caderno, né? Você está ensinando o alfabeto? Como se houvesse uma necessidade formal de alfabetização já ali na educação infantil. Mesmo indo contra tudo que eu acredito, em alguns momentos, somos obrigados a seguir o prescrito e, de forma mesmo camuflada, eu, por momentos, tive que realizar muitas coisas que não concordo. Procurava sempre tornar os momentos mais lúdicos e contextualizados o possível.

Essa mesma turma acabou sendo minha novamente em 2020, ano em que as escolas tiveram que fechar por conta da pandemia. Perdi o contato por meses com as crianças e não sabia ao menos como elas estavam. Foi uma sensação de impotência! Quando finalmente voltamos a nos contatar, tudo era online, a vida havia mudado. Os alunos viviam na zona rural, a internet pouco pegava e quase todos eles não a tinham. Mandava as atividades e não obtinha respostas. Comecei a acompanhar a entrega das cestas básicas que ocorria todo mês e descobri que os pais estavam com dificuldades muito maiores que a falta de internet. Muitos dos pais não eram alfabetizados e, com vergonha, acabavam por me confessar que não poderiam auxiliar seus filhos porque não sabiam nem ler e nem escrever. Mesmo com tantas dificuldades, foi nos solicitado que continuássemos a seguir o plano de curso, algo que, naquele momento, destoava-se totalmente da realidade dos nossos alunos.

Sempre questioneei o plano de ensino e a realidade da zona rural, mas com a pandemia isso exacerbou a um ponto que resolvi que iria escrever meu projeto de doutorado. E assim eu fiz! Sabia que precisava entender, pesquisar e analisar mais as questões que perpassam as propostas pedagógicas descontextualizadas que perpassam essa realidade. Já com orientação da professora Daniela Dias dos Anjos, esse projeto foi tomando forma e chegou ao seu objetivo de entender as práticas de alfabetização, por meio, de um dos instrumentos da pedagogia da alternância, o caderno da realidade.

No início do ano de 2021, já aprovada e sob a orientação da professora Daniela Dias dos Anjos, comecei o processo de lapidação do meu objeto de pesquisa. Processo que demandou um longo caminho de estudo, leitura e orientação. Em outubro de 2021, ocorreu a submissão e aprovação no comitê de ética. Ficando esse intitulado “A apropriação da leitura e da escrita em crianças do 2ºano do ensino fundamental de escola rural”.

Em concomitância à aprovação do projeto, cursava as disciplinas da grade curricular do curso de doutorado e, com isso, novos enlaces e amarras teóricos e práticos começavam a se formar, tanto no que se referia ao meu objeto de pesquisa, quanto em relação à educação e suas problemáticas sociais e políticas.

Além das disciplinas, comecei a fazer parte de grupos de estudos, um pela própria São Francisco e um outro a convite de minha orientadora que ocorre em interlocução com a UNICAMP e um coletivo de professores da prefeitura municipal de Campinas. Deste segundo grupo, um novo desdobramento: um projeto de pesquisa FAPESP sobre “A função social da escola em tempos de pandemia e pós-pandemia”. Como desde o início do curso, consegui um afastamento, consegui me inserir em diversos momentos de estudos, além de grupos, seminários, congressos, lives que, até o ano de 2021, se encontravam todos online devido à forte crise sanitária que nos abateu desde 2020.

Ao longo do segundo semestre de 2021, ao cursar o componente curricular obrigatório, Estágio Docente, tive o prazer de acompanhar minha ex-orientadora, Daniela, em suas aulas de graduação, mesmo que online. Foi uma experiência sem igual, gerando-nos um artigo submetido à Revista Brasileira de Pesquisa autobiográfica. A experiência foi tão sensacional, que no início de 2022, já com a retomada das aulas presenciais, realizei mais um estágio de muitas vivências e muitos aprendizados

Nesta mesma época, iniciei minha pesquisa de campo na escola rural pretendida, acompanhei e realizei as atividades do projeto com os alunos dos meses de fevereiro a setembro, quando embarquei para Paris para a realização do meu doutorado sanduíche. Em outubro de 2022, comecei na Paris Sorbonne Nord, com a professora Izabel Galvão a realização do sanduíche, um projeto que, desde o começo do curso, vinha junto a minha orientadora formatando e, que nesta data, se concretizou.

No período que estive lá, além de poder conhecer e conviver com uma outra cultura, também tive o privilégio de acompanhar uma disciplina, na qual a professora Izabel era a docente responsável e me apropriar um pouco sobre as questões da educação na França. Outro momento muito importante, foram as participações no grupo de pesquisa sob a responsabilidade da professora Delory e a realização de um curso com a docente Anne Dizerbo. Posso mencionar aqui também que, esse período, proporcionou a experiência de conhecer pessoalmente algumas de nossas referências e, é claro, a sensação única de poder estar e estudar em uma universidade chamada Sorbonne.

Após esse período em que estive na França, retornei para o Brasil decidida e com a certeza de que voltaria para minha sala de aula. Ter ficado 2 anos afastada realizando somente o doutorado, foi de longe, uma experiência memorável. No entanto, sentia que precisava retornar para o meu local de professora e, ali junto com meus alunos, poder trazer um pouco da minha teoria.

Assumi minha sala no dia 6 de fevereiro. Estava superanimada e entusiasmada com a possibilidade de eu mesma aplicar o instrumento do caderno da realidade³. Apesar de estar com uma turma de infantil, eu tinha mil ideias para a execução deste projeto. Comprei um caderno de folhas A3, para que junto com eles, fizéssemos um material coletivo com suas identidades, histórias e percursos. O processo estava em plena realização, quando por motivos de saúde, precisei me afastar das minhas atividades laborais. No começo, eu pensava que seria algo momentâneo e eu voltaria em uma ou duas semanas. Pois bem! Passaram-se 3 meses e eu seguia longe dos meus alunos. Quando me reestabeleci, os planos seguiam firmes para que eu pudesse retornar ao trabalho pedagógico com a turma.

Após longos 4 meses que estive afastada e longe de minha sala de aula, no início de agosto, finalmente voltei não só para minha prática cotidiana com meus alunos, mas também retomei o processo do eu pesquisador.

O ano de 2023 terminou e, após 6 anos estando como professora de educação infantil, resolvi que era hora de mudar, pois ali já não me encontrava mais. Realizei o processo de remoção e consegui uma vaga no ensino fundamental, em um quarto ano. Para minha imensa surpresa e felicidade, eu acabei me tornando professora dos alunos que eu havia realizado a pesquisa no ano de 2022. No entanto, tão logo no início do ano, ao saber que havia vagas para atuar como coordenadora pedagógica em caráter de substituição, fui até a secretaria de educação e, no dia quinze de fevereiro, dei início a uma nova fase em minha carreira profissional.

Venho, desde então, conciliando uma jornada de quarenta horas com a pesquisa e confesso não ser fácil. Precisei me adequar a esse novo formato. Finais de semana, feriados, noites e momentos de folga, mas que vem, de longe, valendo muito a pena, pois estou podendo vislumbrar e conhecer um outro lado dos muros da escola, ainda desconhecido por mim.

Neste mesmo ano, não só na vida profissional, mas na vida acadêmica também algumas mudanças. No final de junho de 2024, foi necessário que ocorresse a troca de orientação, pelas professoras Milena Moretto e Ana Paula de Freitas. Ao iniciar esse novo processo de orientação,

³ O Caderno da Realidade é um instrumento pedagógico utilizado na Pedagogia da Alternância, uma metodologia educacional que busca integrar o aprendizado teórico com a realidade prática dos estudantes. Ele funciona como um diário reflexivo, onde os alunos registram observações sobre seu cotidiano, analisam sua realidade e relacionam essas informações com os conteúdos estudados. Esse caderno é especialmente utilizado em Escolas Famílias Agrícolas, ajudando os estudantes a conectar suas experiências de vida com o conhecimento acadêmico, promovendo um aprendizado mais significativo. Além disso, ele incentiva a escrita, a análise crítica e a interação entre escola, família e comunidade.

o trabalho foi totalmente redimensionado e redirecionado, mudando o enfoque que até então vinha sendo dado. Daquele momento em diante, tomamos como opção que o objetivo para esta tese seria unicamente a alfabetização e o trabalho realizado com os alunos em que a pesquisa foi realizada e não mais o caderno da realidade, que era nossa proposta inicial.

Assim, após 4 anos de estudos, pesquisas e muita dedicação se encerra aqui mais uma etapa de minha história, mais um capítulo deste memorial: a conclusão do doutorado em educação. Para as próximas páginas desta história, não posso prever o que irá acontecer, mas posso com toda certeza afirmar que continuarei a ser uma professora que busca uma educação crítica e de qualidade para seus alunos, tendo sempre a consciência de que escolhi não a melhor profissão, mas com certeza aquela que me torna melhor a cada dia.

1 INTRODUÇÃO

Voltar ao meio acadêmico, após alguns anos do término do curso de mestrado, além do doutorado, representou um desafio significativo. Após a conclusão do mestrado, retornei à educação básica, ambiente em que atua até hoje. Esse retorno suscitou novas indagações e inquietações, transformando o cotidiano em um processo de reflexão contínua. Uma das principais preocupações emergiu do trabalho com a alfabetização, evidenciando questões como a evasão e o fracasso escolar, a série/idade e as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Observava em minhas vivências nesse contexto que muitos estudantes não se apropriavam do processo de alfabetização ao final do primeiro ciclo, chegando, muitas vezes, a anos mais avançados ainda sem dominar a leitura e a escrita.

Impulsionada por essas reflexões, em determinado momento, decidi que essas inquietações primeiro se converteriam em ações concretas. Assim, no ano de 2020, comecei a busca por respostas. Segundo Paulo Freire (2001), a prática docente está intrinsecamente ligada à "práxis", ou seja, à relação dialética entre teoria e prática. Para ele,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, reenvolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 2001, p. 42-43).

Freire (2001) enfatiza que a prática docente crítica é aquela que se desenvolve em um movimento dinâmico e dialético entre a ação e a reflexão sobre a ação. Isso implica que o professor não deve se limitar à atuação em sala de aula, mas também deve refletir criticamente sobre sua prática para aprimorá-la. Ele acrescenta que a prática docente deve ser alimentada pela curiosidade, aquela que nos impulsiona a questionar o mundo e a buscar novas compreensões. Foi esse movimento de reflexão e busca que norteou a elaboração deste projeto de pesquisa, que desvelar novos horizontes sobre metodologias e práticas para a alfabetização na educação rural.

É fundamental ressaltar que esta pesquisa foi realizada em um período de pandemia mundial (Covid-19), que acarretou múltiplas e profundas mudanças no cenário social e educacional do nosso país. Faz-se necessário destacar este contexto, pois nos referimos a

assuntos que vivenciaram esse período e foram significativamente impactados pelo distanciamento do ambiente escolar presencial.

No ano de 2020, com a decretação do estado pandêmico pela OMS, o Brasil, assim como outros países, iniciou uma organização para o fechamento de atividades não essenciais, incluindo as educacionais. Essa medida impulsionou os sistemas de ensino a adotarem uma nova modalidade: o ensino remoto.

Com a transição para o ensino remoto, o processo de ensino-aprendizagem passou a ocorrer em um ambiente virtual. No entanto, dados da agência Datasenado de 2020 revelaram que cerca de 26% dos alunos matriculados não possuíam, na época, acesso à internet. Isso significa que uma parcela específica de nossos estudantes ficou à margem do processo educacional durante o período de ensino remoto. É possível inferir os desafios enfrentados pelos alunos em fase de alfabetização nesse cenário pandêmico, especialmente em um contexto rural, onde as desigualdades de acesso e as condições de vida se acentuam.

Ainda que, conforme Saviani (2011) explícito, a função da escola seja proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano, garantindo a apropriação dos conteúdos curriculares historicamente acumulados e a formação para o convívio social (Saviani, 2011, p. 185), ao analisarmos as propostas de ensino remoto oferecidas pelas políticas públicas educacionais, percebemos que estas, em muitos casos, não garantiram uma formação emancipatória e uma educação de qualidade aos indivíduos envolvidos no processo.

Saviani (2011) argumenta que a escola tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, abrangendo seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais. Em tempos pandêmicos e pós-pandêmicos, a garantia desses direitos pareceu, para muitos, distante da realidade.

Dessa forma, a escola deveria exercer sua função social para garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, essenciais para que o indivíduo compreenda o mundo e se prepare para o exercício da cidadania. Saviani (2011) também destaca que a escola cumpre sua função social ao formar o indivíduo para o convívio na sociedade, ensinando valores e normas necessárias para a interação social. Esses elementos são cruciais para a formação do cidadão, permitindo que ele se relacione com os outros de forma construtiva. Assim, a escola deve exercer sua função social de maneira integral, promovendo o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões.

Na mesma direção da pedagogia histórico-crítica, a perspectiva histórico-cultural, que fundamenta este trabalho, postula que o processo de educação, segundo Leontiev (1978), requer

a constante comunicação do indivíduo com seu meio material, cultural e social. Nesse processo de interação, a criança aprende com as especificidades do mundo, em uma função que ele denomina como processo de educação.

Em contraste com esses princípios, o ensino remoto oferecido aos sujeitos participantes desta pesquisa, em muitos casos, distanciou-se desses propósitos. A ausência da interação direta aluno-professor e, de certa forma, a limitação das relações eu-outro, dificultaram significativamente a aprendizagem.

É inegável que o processo educacional foi impactado pela tecnologia, o que por si só não garante a apropriação do conhecimento. Na época, recursos como atividades em PDF e *Google Forms*, vídeos, músicas e jogos foram utilizados na tentativa de compensar a ausência do professor. Os planejamentos foram reformulados buscando atingir todos os alunos. Contudo, a realidade persistia: um percentual mínimo de estudantes realizava as atividades propostas. Essa situação apenas reforçou o que as políticas públicas negligenciaram: vimos em uma comunidade socialmente vulnerável, onde as demandas naquele momento transcendiam a aprendizagem. As famílias buscavam a escola não apenas por necessidades pedagógicas, mas por necessidades sociais e biológicas básicas, como fome e frio. Buscavam ali amparo e esperança, e não apenas um livro ou uma apostila. Frequentemente, com vergonha e timidez, confessavam: "Professora, não sei ler e nem escrever. Como posso ajudar meu filho?".

Mesmo diante dessa realidade de vulnerabilidade social, as políticas educacionais e suas prescrições oficiais foram cada vez mais incisivas, instruídas para que os alunos acessassem as plataformas digitais e realizassem as atividades propostas. Nesse contexto, a prática docente, conforme Cruz (2007) aponta, não pode ser reduzida a um exercício meramente técnico, limitado ao cumprimento de prescrições curriculares. Vivenciamos uma espécie de competição entre as esferas envolvidas no processo educacional remoto. Constantemente, éramos confrontados com gráficos que demonstravam o "rendimento" e a "produtividade" dos nossos alunos, ou seja, de nós, professores, perante a plataforma. Na tentativa de mascarar os dados, recorra a diversas estratégias, como auxiliar os alunos no que fosse necessário para evitar cobranças ríspidas e a responsabilização dos professores pelo "fracasso" dos estudantes. Assim, nós, docentes, fomos inseridos em uma lógica competitiva e meritocrática com efeitos avassaladores.

De acordo com Freitas (2012), essa lógica visa penalizar os docentes, contemplar avaliações ou aprovações, eleger os professores "melhores" e "piores" e, além de não agregar valor à educação, causa impactos profundos.

As políticas educacionais aplicáveis naquele momento, em muitos casos, não tinham como objetivo central atender aos alunos como sujeitos em formação, indivíduos em processo de aprendizagem que estabelecem relações com o outro e com seu contexto social. As prescrições emanadas de um sistema político visavam um ensino objetivo para indivíduos subjetivos.

No processo de alfabetização, essa situação tornou-se ainda mais crítica. Nas condições da época, com políticas que se limitavam ao “depósito” de conteúdo, como poderia ocorrer a apropriação do conhecimento? O que prevaleceu foi o cumprimento das normas para a validação do ano letivo. Ao final, os alunos foram aprovados por decreto nacional, mas as consequências para a aprendizagem se refletem até os dias atuais.

Em estudos realizados pelo grupo Alfabetização em rede, coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del Rei, com objetivo de entender e compreender a situação da alfabetização de crianças no Brasil, durante a pandemia da Covid-19, encontramos no artigo publicado por Tassoni (2021), que afirma que a pandemia de COVID-19 provocou um rompimento forçado de um funcionamento escolar secular, isto é, o espaço, no qual se promovia o processo educativo se transformou em um local tecnológico dentro dos lares dos alunos. Em suas palavras:

Sem dúvida, a impossibilidade de estar todos juntos na sala de aula afetará o curso do desenvolvimento de milhares de crianças. Nada substitui o espaço escolar, que é espaço de apropriação e de produção de conhecimentos, por meio da (con) vivência, aprendendo a ouvir pontos de vistas diferentes, a ver modos de agir diferentes, a fazer escolhas, a argumentar, a trabalhar em grupo, a se colocar/a falar no coletivo, a se posicionar, entre tantas outras coisas. A escola é um local especial de conviver e, por isso, um local especial de aprender. (Tassoni, 2021, p. 6)

Considerando a problemática até aqui apresentada, realizamos um estado do conhecimento no banco de periódicos da CAPES, para compreender melhor o que tem sido produzido desde a pandemia até os dias atuais sobre o trabalho com a alfabetização. Cabe ressaltar que, segundo Soares e Maciel (2000), o Estado do Conhecimento é uma metodologia mais restrita que visa abordar apenas um setor de publicações a respeito de um determinado tema. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 39), tal estudo seria:

uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo

em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontam alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de proposta na área realizada.

Nesse sentido, ao iniciarmos essa busca, delimitamos o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) como nossa fonte principal. Definido o meio de busca, selecionamos os descritores "alfabetização + perspectiva histórico-cultural", que foram escolhidos a partir do objetivo da pesquisa.

Ao realizar a busca no portal da CAPES com os descritores "alfabetização + perspectiva histórico-cultural", encontrado sessenta e dois artigos. Após a aplicação dos filtros de dados (2013-2023), avaliação por pares, publicação nacional e área de conhecimento, o número de resultados foi reduzido para trinta. Destes trinta, após a leitura dos resumos, identificamos que alguns não se alinhavam diretamente com a nossa temática de estudo.

Neste processo de refinamento, selecionamos 5 artigos que se mostraram relevantes para a nossa investigação. O primeiro, intitulado “Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural”, de autoria de Suely M. Amaral (2010), publicado na revista Psicologia, discute os riscos de uma alfabetização alienada e mecanizada, desarticulada do contexto real dos alunos. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural, o trabalho aborda as contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev para um processo de alfabetização significativa e eficaz.

O segundo estudo, “Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança”, de autoria de Suely M. Amaral e Michele de Freitas Bissoli (2015), publicado pela revista Perspectiva, aprofunda a discussão sobre as pesquisas de Vigotski e Luria acerca da apropriação da cultura escrita pela criança. O texto destaca que esse processo não é mecânico, mas mobiliza as funções psíquicas (Vigotski) e se relaciona com o desenho e o brincar (Luria), criticando métodos que fragmentam a apropriação da escrita. Ambos os trabalhos de Amaral e Bissoli são de caráter de revisão teórica.

O terceiro estudo, “Relações de Ensino e Desenvolvimento Humano: Reflexões sobre as (Trans) Formações na Atividade de (Ensinar A) (Ler e Escrever)”, de autoria de Ana Luiza Bustamante Smolka (2019), publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, foi apresentado no IV CONBALF. O artigo busca compreender a complexidade das transformações na apropriação da leitura e da escrita em relação aos avanços tecnológicos. Smolka apresenta inquietações sobre a alfabetização como uma condição fundamental que atravessa a vida do sujeito. A pesquisa se baseou em narrativas de professores. Como considerações finais, o estudo

aponta que a apropriação da escrita e a escuta atenta são essenciais para a representatividade e as condições de vida concretas.

O quarto estudo, “Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões”, de Greice Ferreira da Silva (2021), publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, é um estudo bibliográfico fundamentado na perspectiva histórico-cultural. O artigo reúne diversas pesquisas que reforçam a concepção da leitura e da escrita como atos culturais, sociais e históricos, destacando a importância de sua apropriação para a interlocução entre os assuntos e a produção de cultura.

A última pesquisa selecionada, “A descoberta da escrita pela criança: um processo de apropriação de um instrumento cultural de trocas verbais”, de Anderson B. Corrêa e Ana Maria E. Bortolanza (2021), publicada pela Revista Brasileira de Alfabetização, destaca-se por apresentar, além do referencial teórico, a análise de uma pesquisa realizada com uma turma de terceiro ano do ensino fundamental. O estudo estudou as histórias de vida dos sujeitos e a confecção de um livro digital para que as crianças compreendessem a linguagem como instrumento de representação social, cultural e histórica.

Compreendemos, após essa busca, a necessidade, a relevância e a importância de ampliar a discussão não apenas sobre a alfabetização, mas também sobre como a perspectiva histórico-cultural pode nos auxiliar a compreender esses processos em sua complexidade.

Nesse sentido, a questão que norteia esta pesquisa é: Como as atividades de alfabetização, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola rural, se configuram à luz da perspectiva histórico-cultural e da alfabetização discursiva, considerando o contexto pós-pandemia?

Temos como objetivo geral compreender, no contexto de uma sala de aula de 2º ano, que sentidos emergem das atividades de alfabetização propostas. E, por conseguinte, temos como objetivos específicos: 1) buscar indícios de como a alfabetização era concebida nessa escola; 2) compreender se o trabalho com a alfabetização discursiva pode possibilitar melhores condições de aprendizagem.

Para que este processo de investigação se concretizasse, foi necessária uma mudança na minha atuação profissional, transformando-me em pesquisadora e ocupando na escola um espaço de observação, ação e reflexão, para além da função docente em sala de aula. Assim, ao longo de dois anos, o espaço ocupado foi integralmente a pesquisa, dedicando-me a entender e compreender a que este estudo se propunha. Nesse sentido, com todo este contexto apresentado, desde o princípio, tive como expectativa levar para o lócus da pesquisa uma prática de alfabetização contextualizada e humanizadora, que responda à demanda social e proporcione

aos agentes participantes uma educação que promova o desenvolvimento integral em seus múltiplos aspectos.

Apresentamos esta tese da seguinte forma: inicialmente, são apresentados dois capítulos teóricos que fundamentam a pesquisa: 1) “Aspectos Históricos e Políticos da Alfabetização no Brasil”, que oferece um estudo histórico das correntes e políticas de alfabetização no Brasil, buscando compreender o contexto mais amplo do trabalho com a alfabetização no ambiente escolar; 2) “A Perspectiva Histórico-Cultural e o Trabalho com a Alfabetização Discursiva”, que apresenta os fundamentos teórico-metodológicos nos quais nos apoiamos e a concepção de alfabetização que assumimos.

Após a fundamentação teórica, será apresentada a parte metodológica, na qual a nossa posição de pesquisa será reiterada. Neste momento, descreveremos o lócus da pesquisa, os sujeitos participantes e o percurso metodológico realizado. Em seguida, apresentaremos as análises a partir de três eixos temáticos: o primeiro, que abordará a observação do trabalho com a alfabetização em contexto de sala de aula de uma escola rural da região metropolitana de Campinas; o segundo, que discordará sobre o trabalho proposto tendo em vista as considerações de uma alfabetização com viés discursivo; e o terceiro, que apresentará uma análise das produções escritas realizadas pelas crianças. Por fim, apresentaremos as nossas considerações e reflexões finais da pesquisa.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Para iniciarmos o presente estudo sobre a história da alfabetização no Brasil, discorreremos sobre os principais acontecimentos ocorridos na história da educação, para que seja possível entendermos o contexto mais amplo do tema principal de nossa pesquisa: o trabalho com a alfabetização.

2.1 História da Alfabetização no Brasil

Para compreendermos o contexto mais amplo do trabalho com a alfabetização no Brasil, é importante discorrermos, mesmo que de forma breve, desde o período jesuítico até os dias de hoje a fim de, politicamente, culturalmente e, historicamente, compreender os métodos de alfabetização empregados nesses contextos.

Começamos pelo período inicial, em 1500, ano que, na narrativa eurocêntrica, marca a "descoberta" do Brasil pelos portugueses. Essa versão, frequentemente veiculada, inclusive em livros didáticos, descrevendo a chegada de Pedro Álvares Cabral em 22 de abril de 1500 e o envio de uma carta a Portugal anunciando o feito. No entanto, ao analisarmos essa história sob a ótica dos povos que já habitavam o território, o Brasil não foi descoberto. Quando os portugueses chegaram, os indígenas já possuíam culturas e costumes próprios. Nesse sentido, podemos afirmar que o país foi invadido em 22 de abril de 1500, e essa invasão trouxe consigo a imposição de novas normas, valores, culturas e uma educação formal, sendo este último o foco principal do nosso estudo.

Com a chegada dos portugueses, logo vieram os jesuítas em 1549. Sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega, os primeiros jesuítas chegaram a Salvador, sendo responsáveis pela edificação da primeira escola elementar brasileira. Rapidamente, as escolas jesuíticas se difundiram por outras cidades do estado da Bahia. O plano inicial dos jesuítas visava ensinar a língua portuguesa e a doutrina cristã, a leitura, a escrita e, gradualmente, o canto e a música. Posteriormente, os povos nativos receberam formação agrícola e aprenderam a língua latina. A institucionalização da pedagogia jesuítica, conhecida como Ratio Studiorum, foi sistematizada por Inácio de Loyola e entrou em vigor em 1522. A Ratio Studiorum continha 467 regras que abrangiam a organização dos estudos, a variedade do trabalho escolar, entre outros aspectos.

Essas regras devem ser seguidas por alunos e professores, dada a sistematização detalhada do método pedagógico jesuítico. É importante ressaltar que, nesse plano, os colégios atuavam em duas frentes: uma para a elite e outra para os indígenas. Esta última teve um objetivo puramente formativo, passando, ao final, a submissão e a exploração do trabalho indígena (Saviani, 2010).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal. No entanto, muitas das ideias apresentadas no *Ratio Studiorum* são enraizadas na educação brasileira. Com a expulsão dos jesuítas, o Marquês de Pombal extinguiu todos os planos, projetos e escolas de origem jesuítica no Brasil. Em 1759, por meio do Alvará Régio, foram criadas as aulas régias, ou seja, aulas avulsas. Em lugar de um sistema unificado, surgiu um ensino disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas ministradas por professores leigos e, muitas vezes, despreparados. O plano de ensino de Pombal, apesar das mudanças administrativas, segue os preceitos dos jesuítas: uma educação clássica, ornamental e de caráter europeu. A base e o padrão educacional foram preparados, pois, além das estruturas físicas, os pais deixaram planos de estudos que apoiaram a serem seguidos. Nesse sentido, a reforma pombalina, ao dismantelar o sistema anterior, que possuía maior estrutura, acabou por trazer retrocessos à educação brasileira.

Em 1826, com a reabertura do Parlamento, a discussão sobre a instrução pública retomou o centro do debate nacional. As propostas de Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira e outros resultaram na distribuição do ensino em quatro graus: 1º: Pedagogia; 2º: Liceu; 3º Ginásios; 4º: Academias. Em 15 de outubro de 1827, foi determinada a criação de “Escolas de Primeiras Letras” e promulgada a primeira lei de educação do Brasil aprovada pelo Parlamento Brasileiro. Essa lei contemplava um currículo fundamental para a escola primária, incluindo leitura, escrita, geometria, gramática da língua nacional, matemática, ciências naturais, ciências da sociedade e moral cristã. Estavam também em consonância com o método mútuo de Andrew Bell (1827), no qual os alunos mais avançados atuavam como monitores, auxiliando os demais no processo de ensino em classes coletivas.

A educação no período imperial foi marcada por sucessivas reformas, leis e atos. No entanto, ao final desse período, existiam poucas instituições escolares, a maioria composta por liceus, colégios privados e cursos superiores, localizados principalmente nas capitais para atender à formação da elite brasileira. O restante da população permanentemente excluída do interesse do governo imperial.

Como vimos, a educação, nesse primeiro período, destinava-se a uma pequena parte da sociedade brasileira, apenas para uma elite da época. Perpassado esse movimento geral da educação, focalizaremos como foram os primeiros aportes históricos do processo de alfabetização no Brasil, entre os anos de 1500 e 1800. Para isso, tomamos as considerações de Mortatti (2006).

No mesmo modo que a educação brasileira, nesse primeiro momento, carecia de organização, o processo de alfabetização também precisava passar pelo mesmo processo. Assim, ao analisarmos a obra de Mortatti (2006), podemos observar que as primeiras formas de alfabetização, em nosso país, foram ocorrendo de forma muito precária. Segundo a autora, as primeiras tratativas com relação à leitura foram, por meio, do método da marcha sintética (da parte ao todo), da soletração (alfabético), o fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons). Primeiro se ensinava a ler, apresentando-se as letras, os sons, as sílabas e, por fim, as frases. Já a escrita era basicamente o mesmo processo, isto é, se restringia à caligrafia e ortografia.

Com relação aos materiais destinados à alfabetização, datada do final do XIX, temos algumas cartilhas de professores brasileiros, inspiradas nos métodos da marcha sintética, isto é, na soletração, no fônico e na silabação. Cartilhas essas que circularam pelo país por décadas. Mortatti (2006) expõe que, em 1876, em Portugal, foi lançada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura escrita pelo então poeta português João de Deus, que, em 1880, se concretizou no “método João de Deus”. Esse método passou a ser divulgado por vários estados, inclusive, aqui no Brasil pelo professor positivista Antônio Silva Jardim.

Este consistia no “método da palavra”, ou seja, baseava-se em um princípio moderno da linguística. O ensino da leitura era pautado na palavra e em sua análise fonética. Com o surgimento desta metodologia, no ano de 1890, ocorreu uma disputa entre os que eram adeptos ao método de “João de Deus” e os que ainda defendiam as bases da soletração, do fônico e da silabação. No tecer dos fios, uma conquista ficou deste período, o processo de alfabetização passa a ser vislumbrado como necessariamente uma questão didático-metodológica. Transcorrido esse primeiro momento histórico da alfabetização, faz necessário salientar que, historicamente, está findado o período imperial e em 15 de novembro de 1889 é proclamada a República.

Retomando a análise histórica da educação para compreender posteriormente os momentos da alfabetização, denotamos que, com a Proclamação da República, pouca ou nenhuma alteração ocorreu para a grande maioria da população. A educação continua sendo

destinada à elite. No início do século XX, o Brasil era um país majoritariamente rural, que havia passado por mais de três séculos de escravidão, e suas taxas de analfabetismo eram altíssimas. O processo de êxodo rural começou a ocorrer e, conseqüentemente, uma formação urbana desenvolvida em meio a múltiplas precariedades sociais. Nesse contexto, as pessoas recém-chegadas aos centros urbanos buscavam empregos nas indústrias, o que exigiam uma qualificação mínima, justificando assim as diversas reformas propostas neste século (Ribeiro, 1992).

Um movimento importante deste período é o da Escola Nova, idealizado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, com o objetivo de instituir uma educação pública, laica e de qualidade. Nesse mesmo período, já estava ocorrendo a formação da Associação Brasileira de Educação, que, nesse mesmo ano, formulou o “Manifesto dos Pioneiros”; cujo texto foi vazado antes mesmo de sua publicação (Saviani, 2010, p. 241).

O manifesto dos pioneiros tinha por objetivo exaltar uma reconstrução educacional ao povo e ao governo. Ao povo, pois estava abandonado e ao governo que há tempos assumia uma postura vanguardista em seus lugares de poder. Saviani (2010, p. 253) afirma que:

Em termos políticos, o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública, tanto no âmbito do governo federal como dos Estados federados.

No decorrer da história, em 1964, a pedagogia nova entrou em crise, e a pedagogia tecnicista ganhou força. Nessa nova abordagem, a educação, o ensino e a escola passaram a ser concebidos em termos de investimento, eficiência, eficácia, produtividade, racionalização e operacionalização. Essa nova forma de conceber o ensino seria posteriormente integrado à LDB 5.692 de 1971. O contexto inspirador para essa Pedagogia era o movimento por uma reordenação do processo educativo de maneira a dificultar o objetivo e operacional. A LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus em todo o país e buscou incorporar uma tendência produtivista em todas as escolas oficiais, por meio da Pedagogia Tecnicista. É importante notar que a LDB anterior, de 20 de dezembro de 1961, já havia disposições previstas e bases para a educação nacional, criando o Conselho Federal de Educação e o Plano Nacional de Educação.

Em 31 de março de 1965, o Brasil firmou o acordo MEC-USAID. A principal justificativa apresentada para o sucesso do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), acordo firmado em 22 de junho de 1966 pelo então ministro da

educação Clóvis Salgado. O acordo MEC-USAID, de caráter tecnicista, que valorizava o aprendizado e a produção, se estendeu por 21 estados brasileiros e atingiu 864 bolsistas supervisionados por técnicos americanos.

Em 1970, ganha força a tendência crítico-reprodutivista que, de acordo com Saviani (2010), postulava uma educação que compreendesse os fatores sociais e não se prestasse a ser um moderno sistema de manutenção do capitalismo. Nesta época muitos foram os estudiosos que realizaram um processo para entender a relação: Estado – Escola – Sociedade.

Com o fim da ditadura e a redemocratização do país, muitos desafios surgiram no cenário político. O primeiro presidente eleito após esse período foi Fernando Collor de Mello, que assumiu em 1990. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, permanecendo por dois mandatos. Segundo Frigotto (2003) e outros estudiosos, este período governamental foi marcado por políticas neoliberais, não apenas na educação, mas em diversas áreas sociais, incluindo um intenso processo de privatização de estatais.

Neste mesmo governo, a LDB 9394 foi promulgada em 1996, o ensino fundamental contemplado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)⁴ e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo muitos especialistas e estudiosos, a LDB é considerada extremamente minimalista e neoliberal, onde a educação está a serviço do mercado de trabalho e à força competitiva a ele pertinente. As bases das afirmações presentes nos incisos do artigo 32, por exemplo, estão claramente condicionadas a uma retórica neoliberal de educação condizentes ao famoso slogan “Aprender a Aprender”. De acordo com, Duarte (2001, p. 41),

O “Aprender a Aprender” [...] [é] um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital.

Nesse caminho do aprender a aprender, em 1996, também foi publicado pela UNESCO o Relatório “Jacques Delors”, lançado no Brasil em 1998. O relatório incumbiu o MEC de compensar o papel da educação brasileira, resultando no documento “Educação: um tesouro a

⁴ FUNDEF foi alterado para FUNDEB (Fundo Nacional de Educação Básica) no ano de 2007.

descobrir”. Nesse documento, a educação se fundamenta em quatro pilares básicos: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a ser e Aprender a viver juntos.

Duarte (2001), ao criticar esse relatório, juntamente com outros educadores marxistas brasileiros, faz referência à expressão marxiana “esvaziamento completo”, argumentando que o humano do homem é esvaziado pelo capitalismo, enquanto a educação é esvaziada pelo neoliberalismo, priorizando a adaptação incessante do indivíduo ao mercado de trabalho.

Em 2001, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), concretizando a regulamentação da LDB de 1996. O PNE, em consonância com a Constituição de 1988, regulamenta o acesso ao Ensino Fundamental e prevê uma extensão gradativa para atingir uma educação de qualidade. Em 2012, foi publicado um novo PNE, com vigência até o final de 2024 (considerando os dados de conhecimento do modelo).

Analisando os últimos anos, de 2012 a 2024, observamos a implementação de diversos programas e reformas na educação básica. Em 2012, no governo Dilma Rousseff, foi lançado o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC), que prevê a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, foram realizados investimentos em materiais e formações.

Em 2015, é lançado o novo projeto que define o conjunto de metas e diretrizes para a educação básica, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo homologado no ano de 2017. É importante destacar que a BNCC já estabelece a expectativa de que as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do ensino fundamental, alterando a meta anterior que se estende até o 3º ano.

Em 2018, ano em que o então presidente Bolsonaro assumiu, outro programa para alfabetização entrou em cena, o “Mais Alfabetização”. Neste último, o objetivo é fortalecer a alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. Ao contrário do programa anterior (PNAIC), neste o investimento é baixo.

E, por fim e mais recente, em 2020, surge o “Programa Tempo de Aprender”, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 2019. Este programa, apresentado como novo slogan do governo, refere-se à formação de professores e gestores por plataforma online com diversos cursos, principalmente de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Este fórum apresentado à sociedade como uma proposta que resolveria o problema da educação brasileira no que tange à alfabetização.

Denotamos, assim, que, com a transição do período imperial para o republicano, poucas alterações ocorreram para a grande maioria da população. No início do século XX, de forma

incipiente, alguns grupos escolares foram criados nas capitais, e sucessivas reformas continuaram a ocorrer. O que cresceu a passos largos foi o número de universidades de caráter elitista, com formações consideradas clássicas. Ao longo do século, diversos decretos, emendas, leis e avaliações visavam uma educação pautada em habilidades, técnicas e competências para a formação de uma grande massa trabalhadora não crítica, ou seja, com formação prática para atuar nas indústrias que começaram a se instalar no Brasil.

Mesmo com tantas reformas, decretos e leis, podemos refletir que, por séculos, a educação no Brasil não foi considerada um dever do Estado. Nesse sentido, os cidadãos que necessitavam de educação buscavam em instituições filantrópicas ou particulares. Somente em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação em nível fundamental tornou-se dever do Estado. Esse direito foi estendido a toda a educação básica (dos 4 aos 17 anos) com a promulgação da LDB de 1996.

Assim, notamos que foram necessários 500 anos para que a educação se tornasse um “direito” de todos, ressaltando que esse “direito” precisa ser sempre aplicado criticamente. Afinal, quem são esses “todos”? E com relação à alfabetização? Como esse processo foi construído ao longo da história? Para continuarmos nossas análises na história da alfabetização no Brasil, retomamos as pesquisas de Mortatti (2006), que dividiu seu estudo em quatro momentos: o primeiro de nuance jesuítico e imperial, e os demais ocorridos no período republicano.

Como vimos, o período republicano foi marcado por reformas. Em 1890, ocorreu a implementação da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, com a reorganização da Escola Normal e a criação do Jardim da Infância. Como normalistas, formados por essa instituição, começamos a desenvolver atividades práticas para os grupos escolares do interior do estado. Esses professores, recém-formados, defenderam um método de alfabetização analítica e foram responsáveis por divulgá-lo por meio de cartilhas, revistas pedagógicas e jornais. O método analítico, sob forte influência dos Estados Unidos, visava, segundo Mortatti (2006), um ensino da leitura iniciado pelo todo para depois realizar a análise das partes constitutivas.

No estado de São Paulo, este era o método público obrigatório em todas as escolas. Apesar de não ser normalmente aceito pelos professores primários da época, perdurou até a Reforma Sampaio Dória, que trouxe à tona a discussão sobre a autonomia didática.

Nesse momento, surge uma disputa entre dois movimentos: o que defende o método analítico e o tradicional, que defende o sintético, em especial a silabação. Esse embate perdurou

até os anos de 1920. Em 1910, segundo Mortatti (2006), o termo alfabetização começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Mesmo com tantas controvérsias, destaca-se a leitura como processo didático no desenvolvimento da criança.

Encontrada na década de 1920, as disputas entre os métodos analíticos e sintéticos persistiam. De um lado, os professores resistentes continuaram a utilizar o método analítico e a buscar novas propostas para os problemas do ensino e aprendizagem em leitura e escrita. Segundo Mortatti (2006, p. 88),

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto buscando conciliar os dois tipos básicos de ensino da leitura e da escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar métodos mistos e ecléticos (analítico - sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

No entanto, as disputas entre os defensores dos métodos analíticos e sintéticos não cessaram, mas, com o tempo, foram diluindo, à medida que a tendência de relativização da importância do método (global) começou a aparecer no cenário histórico brasileiro.

Em 1934, com o lançamento do livro “Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e a escrita”, de M. B Lourenço Filho, novas bases psicológicas são apresentadas com o objetivo de trazer soluções às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Lourenço Filho propunha neste livro 8 provas, para medir o nível de maturidade para alfabetização, a fim de realizar uma classificação de classes homogêneas.

Segundo Mortatti (2006, p. 96), “o método de alfabetização passou a ser utilizado, secundarizado e considerado tradicional”. Nesse sentido, fazia-se necessário o uso de cartilhas de métodos mistos ou ecléticos e manuais para os professores, pois, é, nesse mesmo período, que surge a prática dos períodos preparatórios.

Esse momento findou-se em 1970 e ficou conhecido, tradicionalmente, por sua subordinação às lógicas dos resultados, das medidas, das ordens didáticas e ou psicológicas. Já a partir de 1980, é possível observar um novo cenário dentro da história da alfabetização no Brasil. Os métodos já conhecidos anteriormente, começaram a ser questionados em decorrência do processo do fracasso escolar. Com tal problemática, é introduzido, no Brasil, o construtivismo, resultado das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita de Emilio Ferreira.

Essa abordagem foi considerada revolucionária por deslocar o foco da aprendizagem para a criança e por questionar as práticas tradicionais de alfabetização.

Neste momento, surgiu um debate entre os defensores do construtivismo e os tradicionalistas. Segundo Mortatti (2006), iniciou-se a produção de materiais didáticos denominados construtivistas ou sociointeracionistas, com o propósito de atender a todos, pois a abordagem construtivista acabou sendo institucionalizada em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997.

No entanto, ao final do século XX, a história da alfabetização foi marcada por um certo silenciamento a respeito das questões didáticas. Parecia que o construtivismo havia deixado de lado o ensino, como se “a aprendizagem fosse independente do ensino” (Mortatti, 2006, p. 188).

Após esse período, com o início do século XXI, como vimos na história da educação brasileira, muitas políticas foram inovadoras com a entrada de um governo neoliberal. A educação, assim como a alfabetização, foram áreas significativamente afetadas pela abertura do país ao mercado internacional e pela privatização de órgãos estatais. A educação começou a sofrer com a mercantilização, por meio de políticas públicas que impactaram o cenário educacional brasileiro.

Nesse sentido, é necessário que discorramos sobre as principais políticas públicas de alfabetização de nosso país ocorridas no início do século XXI, pois elas trouxeram impactos significativos para o cenário educacional brasileiro.

2.2 Políticas Públicas e Alfabetização

“Nas favelas, no senado
 Sujeira pra todo lado
 Ninguém respeita a constituição
 Mas todos acreditam no futuro da nação
 Que país é esse?
 Que país é esse?
 Que país é esse?”
 (Legião Urbana)

“Educar é um ato Político”, já dizia Paulo Freire, que também afirmava que o ato de alfabetizar é “um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (Freire, 1989, p. 13). Concordamos com esta premissa e, assim, buscamos tecer análises sobre as políticas públicas em alfabetização que circunscrevem o cenário educacional brasileiro. Elegemos, para isso, prioritariamente os períodos que abrangem dos anos de 1980 até os dias atuais, considerando que as primeiras décadas já foram abordadas na seção anterior.

Iniciamos essa análise no cenário político brasileiro da década de 1980. Em 1989, o então ministro da educação, Ubirajara Brito, participou de uma Reunião do Comitê do Projeto Principal de Educação na América Latina, na Guatemala. Esse evento impulsionou a criação da Comissão do Ano Internacional da Alfabetização (CNIAA) no Brasil e a normatização do documento “Alfabetizar e Libertar”. De acordo com Gontijo (2022), este documento é considerado importante para pensarmos a alfabetização como ação política e não apenas como funcionalidade. Foi por meio dessa normativa que as primeiras problematizações relacionadas aos aspectos sociais, culturais e históricos apareceram em documentos oficiais. Diante dessa realidade, o documento “se baseava na realidade nacional com finalidade de construir uma proposta de alfabetização que pretendia ser libertadora e transformadora das condições de vida da população” (Gontijo, 2022, p. 35). Tal preço de educação estava vinculado a um projeto libertador, com contribuições de Paulo Freire para seu caráter emancipatório.

No ano seguinte, em dezembro de 1990, a mesma comissão lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), na gestão educacional de Carlos Alberto Gomes Chiarelli. Esse projeto tinha como objetivo garantir a universalização da educação e a regulação dos processos de permanência, evasão e repetência, problemas recorrentes no cenário educacional brasileiro. Com uma proposta inicial de vigência de 10 anos, o programa apresentou desafios, como um manifesto elaborado pelo professor Sérgio Antônio da Silva Leite da UNICAMP, que criticou a falta de discussão social antes de sua divulgação.

Nessa mesma direção, na cidade de São Paulo, surgiram diversos grupos de estudos contrários ao PNAC, buscando enfocar uma alfabetização política e pedagógica. É relevante mencionar que, nesta época, Paulo Freire estava à frente da secretaria de educação do município.

No cenário político conturbado do Brasil do final dos anos 80 e início dos anos 90, que incluiu o processo de impeachment de Collor e a ascensão de Itamar Franco, o novo governo integrou o Plano Consultivo para discutir o Plano Decenal de Educação. Com isso, o Brasil passou a integrar, em 1990, a Conferência de Educação para Todos na Tailândia, convocada por organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. As principais elaborações desta conferência partiram da relação entre a leitura e a escrita, objetivando esse processo como base para o sucesso dos alunos no Ensino Fundamental, ou seja, a alfabetização é de suma importância para que os sujeitos possam continuar a aprender.

Com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) temos a efetivação de uma política neoliberal e na educação o que se sustenta segundo, Saviani (2010), é a pedagogia do “aprender a aprender”. Neste período, além da implementação do FUNDEF, como já analisamos anteriormente, também surgiu o Programa Toda Criança na Escola visando a universalização da educação e mais que isso uma correção do fluxo escolar, em especial, na primeira série do ensino fundamental. Assim, outra mudança, nas formas de atendimento, começa-se o regime de progressão automática a fim de diminuir as taxas de reprovação que tanto assolavam e assombravam as taxas de analfabetismo e reprovação em contextos mundiais. Para Gontijo (2022), o Programa Toda Criança na Escola apenas deixou de enfrentar os problemas, de assumir as responsabilidades sobre a alfabetização em esfera pública, deixando por entender que isso deveria ser feito pelas instâncias privadas e/ou esferas governamentais. Em suas palavras:

O desafio de alfabetizar todas as crianças explicitado no programa deixa de ser enfrentado como uma questão pública, sendo remetido a outras esferas que, certamente, poderiam contribuir, mas não assumir a sua responsabilidade. Além disso, com o avanço da municipalização, a alfabetização ficava, preferencialmente, a cargo dos municípios que tinham poucas condições de realizar tamanha tarefa (Gontijo, 2022, p. 38).

Neste trecho, Gontijo (2022) discute a reforma educacional brasileira e seus impactos na alfabetização. A reforma, iniciada na década de 1990, foi marcada pela descentralização do ensino para os municípios, motivada pela necessidade de reduzir custos e aumentar a autonomia municipal. No entanto, a descentralização da educação também trouxe desafios, incluindo o aumento das desigualdades educacionais. Isso porque os municípios com menos recursos financeiros e humanos têm mais dificuldade de oferecer uma educação de qualidade.

Também afirma que a descentralização da educação contribuiu para a dificuldade de alfabetizar todas as crianças. Isso porque a alfabetização é uma tarefa complexa que requer recursos financeiros e humanos significativos.

Gontijo (2022) argumenta que a descentralização da educação transferiu a responsabilidade pela alfabetização para os municípios, que, em muitos casos, não têm condições de realizá-la.

Após 8 anos de governo de Fernando Henrique Cardoso e as suas profundas transformações neoliberais, no ano de 2002, foi eleito pela primeira vez um presidente de um partido de esquerda, isto é, da oposição. Luiz Inácio Lula da Silva vinha com propostas de

atender as demandas de grupos sociais e culturais excluídos, principalmente das regiões mais longínquas do nosso país.

Logo em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), instituído pelo decreto 4834 de 8 de setembro, com o objetivo de enfrentar o analfabetismo em parceria com a sociedade civil e política. O público-alvo eram jovens e adultos. O PBA perdurou até 2016. No entanto, foi apenas em 2012, no governo Dilma Rousseff, que se consolidou um dos projetos mais abrangentes de políticas públicas em alfabetização no Brasil: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este foi um amplo programa estruturado em quatro frentes: formação de professores em parceria com universidades públicas; fornecimento de materiais didáticos e tecnológicos; normatização de avaliações sistemáticas; e Gestão, controle social e mobilização. Seu objetivo era melhorar os índices internacionais de alfabetização, conforme previsto no Artigo 5º do caderno de apresentação do PNAIC:

I- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade - série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Brasil, 2012).

No entanto, é importante ressaltar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa atuou também como uma ferramenta de cobrança e responsabilização (accountability), na qual o professor foi visto como o principal responsável por atingir os resultados estabelecidos. No ano de 2013, tornou-se pública a proposta para a aplicação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Como inciso da mesma portaria que instituiu o PNAIC, ficou previsto que todo aluno deveria realizar uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo Inep” (Brasil, 2012).

O propósito oficial dessa avaliação, segundo o INEP, foi auxiliar no processo de alfabetização das escolas públicas, fornecendo indicadores dos níveis de aprendizagem. No entanto, em contraste, essas avaliações externas focavam no resultado e não no processo. Dificilmente refletiam a situação real da educação, buscando mensurar para estabelecer metas em vez de promover uma educação de qualidade. De acordo com Esteban (2012):

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio

de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil (Esteban, 2012, p. 576).

A autora argumenta que o discurso oficial sobre avaliação educacional é marcado por uma visão tecnicista, que enfatiza a mensuração e o controle do desempenho dos estudantes. Essa visão tecnicista é baseada na premissa de que a qualidade da educação pode ser aferida por meio de exames em larga escala. Afirma ainda que a busca por uma medida objetiva do desempenho dos estudantes orienta a formulação de procedimentos de avaliação que são eminentemente técnicos. Esses procedimentos são focados na mensuração e no controle e não na aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário, a avaliação educacional, na perspectiva oficial, está mais vinculada à gestão educacional do que à aprendizagem infantil. Isso significa que a avaliação é utilizada para controlar o sistema educacional e não para promover a aprendizagem dos estudantes. Desta forma, a avaliação educacional, na perspectiva oficial, é utilizada como um mecanismo de controle e direcionada à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala.

Para Esteban (2012), essa visão da avaliação educacional é limitada, pois ela não considera os aspectos qualitativos da aprendizagem. A avaliação educacional deve ser utilizada para promover a aprendizagem dos estudantes e não apenas para controlá-los.

Em 2016, com o impeachment de Dilma, o programa sofreu algumas mudanças, mas sua essência por executar metas, elevar indicadores, melhorar o desempenho Pisa internacional entre tantos outros fatores de avaliação continuaram no governo de Michel Temer. Com o fim da era PT, também terminou o PNAIC.

Mesmo após a implementação do PNAIC e, em consecutivo, das avaliações externas, no caso a ANA realizada pelo INEP, segundo dados do IBGE (2018), os educandos ainda se encontravam em níveis insuficientes de leitura e escrita, dados esses advindos de um sistema implementado para controle e regulação do sistema de ensino.

No entanto, aos olhos de um regime público político de ensino, essas avaliações buscavam revelar e demonstrar uma ineficiência da educação, por meio da culpabilização do trabalho docente. Com a PNA (Política Nacional de Alfabetização), surge novamente uma política que visava uma autorregulação do trabalho pedagógico no que tange o processo do

domínio da leitura e da escrita, no qual, o professor estava mais uma vez com o seu trabalho em voga.

A resolução de número 7, de 22 de março de 2018, e o inciso I do artigo 32 da lei 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional buscavam implementar nos 1º e 2º anos do ensino fundamental uma professora assistente, por um período de 5 ou 10 horas semanais, dependendo da classificação da escola nas avaliações do INEP. Este professor auxiliaria a classe na obtenção das competências de leitura e escrita. Como gratificação, este recebeu apenas uma ajuda de custo mensal, o que gerou problemas na demanda por profissionais habilitados em licenciatura, resultando muitas vezes na atribuição a estagiários ou na ausência de um responsável.

Além disso, concordamos com Nóvoa (2009), que ressalta que boas políticas e projetos não são suficientes se as estruturas escolares não forem transformadas e se não houver profissionais devidamente formados para atuar. Mesmo com a derrota do Partido dos Trabalhadores na eleição de 2018 e a eleição de Jair Bolsonaro, o programa continua a vigorar como proposta de política pública para a alfabetização.

No entanto, como já verificamos ao longo deste texto, a cada ruptura presidencial, mesmo que dentro da mesma conjuntura partidária, parece necessária a criação de uma nova política nas áreas sociais. Com relação aos projetos de alfabetização, não foi diferente: a cada novo governo, novas medidas, decretos e sanções. Bolsonaro assumiu o cargo em primeiro de janeiro de 2019 e, em 11 de abril, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo decreto número 9765.

Primeiramente, é necessário trazer Mortatti (2019) para compreender o impacto desse documento na história da educação brasileira, pois ele se apresentou de maneira apolítica e intrínseca.

Descrito em 7 capítulos, é formado categoricamente por características e específicas, componentes, objetivos, diretrizes, público-alvo, agentes e avaliação. Os princípios e instruções referem-se à melhoria progressiva da qualidade do processo de alfabetização e tendo assim como definir o enfrentamento ao analfabetismo, por meio do desenvolvimento da consciência fonêmica, utilizando o método da instrução fônica. Segundo o capítulo I, artigos IV e V: consciência fonêmica: conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente e instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada (Brasil, 2019).

Os princípios, por sua vez, deveriam partir das evidências das ciências cognitivas, que para os produtores da PNA são os componentes essenciais para a alfabetização. Novamente aqui, a valorização recai sobre uma aprendizagem fonêmica e fônica. Nesse sentido, era objetivo da PNA promover a alfabetização, contribuindo para a construção da cidadania e do desenvolvimento social, e enfatizar uma proposta de aquisição de leitura e escrita por meio da consciência fonológica.

Além disso, o programa visa atingir todos os alunos da educação básica e jovens e adultos, sendo professores, diretores, instituições escolares e organizações os agentes de mobilização e divulgação das diretrizes, objetivos, princípios, características e específicas. Como toda política, um item indispensável é a avaliação, que, como já elucidamos, não ocorre no sentido de replanejamento, mas para medir, culpabilizar e avaliar quanto aos indicadores de eficácia e eficiência em escalas internacionais.

Como todas as políticas realizadas ao longo dos anos no cenário educacional brasileiro, esta é mais uma que exige uma leitura atenta e crítica. Como todo projeto educacional, este foi realizado sem a participação democrática, mesmo sendo previsto pela Constituição de 1988. Suas prerrogativas chegaram aos sistemas educacionais e às escolas brasileiras como forma de imposição, sem espaço para discussão com os principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: alunos, professores, gestores e comunidade escolar.

Nesse sentido, a PNA foi ruptura de forma inesperada e sorrateira, causando diversas repercussões nos meios acadêmicos e nas associações não governamentais. De acordo com Mortatti (2019), órgãos esses apresentados uma representação formal ao MEC, demonstram o caráter mobilizador, autoritário e silenciador desse programa.

Esse método, tal como foi imposto e fundamentado, postulava que, por meio do método fônico ancorado em evidências científicas, segundo os especialistas do programa, representava uma suposta revolução para o problema do analfabetismo no Brasil. No entanto, sabemos que tal proposição é uma falácia, pois este preceito já foi utilizado ao longo da história e não obteve sucesso. De acordo com Mortatti (2019, p. 28), “esses argumentos são invalidados por resultados de pesquisas científicas a comprovarem que esse método não é novo na história da alfabetização”.

Com base nessas informações, podemos compreender que a PNA é, de todos os programas, o maior representante histórico dos retrocessos das políticas educacionais brasileiras. Em linhas gerais, podemos inferir que a mesma retorna a um método já superado, impõe, intervém e difunde um ultraconservadorismo no pensamento e no desenvolvimento

metodológico da alfabetização. Por fim, faz a sua máxima intervenção no trabalho docente, por meio dos currículos e avaliações. Assim, está formado um modelo de educação neoliberal, isto é, totalmente preponderante à política de governo.

Com as eleições presidenciais de 2022, algumas mudanças ocorreram no cenário político educacional brasileiro. Com a retomada do governo por um partido de esquerda, em 12 de junho de 2023, a Política Nacional de Alfabetização foi revogada. O que passou a vigorar, por meio do decreto 11.556 de 2023, é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que tem por objetivo garantir o direito de toda criança ser alfabetizada até o final do segundo ano do ensino fundamental, além da recomposição das aprendizagens para os alunos matriculados entre o terceiro e quinto ano do ensino fundamental. De acordo com tal compromisso, a meta é a promoção da equidade social, considerando os aspectos socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero.

Ao tecer dos fios, projetos, leis e decretos são revogados, enquanto novos são instituídos. No entanto, o que está por detrás pouco se altera a cada nova mudança. Com a queda da PNA e a instituição deste novo compromisso, o método é alterado, mas não a forma de responsabilização dos sujeitos. Podemos ver que, em ambos, o que impera são índices, taxas e amostragens, ou seja, a preocupação com a aprendizagem acaba por se resumir em números. Neste novo compromisso, denotamos uma preocupação com as pluralidades sociais e culturais, mas ainda com uma tendência de superar índices por meio de excessos de avaliações.

Por isso, após percorrermos as questões sobre a história da educação, bem como trilharmos sobre as políticas que já embasaram este processo no Brasil, buscamos, no próximo capítulo, apresentar a perspectiva que fundamenta esse trabalho - a perspectiva histórico-cultural – e a concepção discursiva de alfabetização, que assumimos.

3. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO

Descobri que o analfabetismo era uma castração dos homens e das mulheres, uma proibição que a sociedade organizada impunha às classes populares.

(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos a perspectiva que assumimos e que fundamenta o trabalho e, em seguida, discorremos sobre as concepções de leitura e escrita para Vigotski e Luria. Por fim, apresentamos a concepção de alfabetização discursiva que a pesquisa se fundamenta.

3.1 Da Perspectiva Histórico-Cultural

Nesta seção, nosso objetivo é entender e compreender os conceitos presentes dentro da perspectiva histórico-cultural, concepção esta que é fundamental para a presente pesquisa. Ao mesmo tempo, temos a missão e a responsabilidade social de nos fundarmos em uma concepção de alfabetização que possibilite a contextualização para uma prática pedagógica concreta ao meio rural, da qual nos propomos estudar nesta presente tese. Assim, a partir deste momento, buscamos compreender novas formas de abordar o processo de ensino e aprendizagem no contexto em que inserimos, em especial, a alfabetização de nossas crianças.

Nesse sentido, apoiamo-nos em uma concepção de alfabetização que se alicerce primordialmente nos sujeitos e em suas relações sociais, culturais e históricas. Buscamos compreender indivíduos a partir de sua realidade, confirmando-os como detentores de suas culturas e produtores de suas histórias.

Descobrimos na perspectiva histórico-cultural o alinhamento que nos permite pensar neste trabalho, considerando um sujeito concreto, social, cultural e histórico. Assim, é essencial compreender que o processo de aprendizagem e a apropriação da linguagem escrita, para esta perspectiva, estabelecem uma relação intrínseca com as experiências sociais e culturais vivenciadas pelos indivíduos. Compreendemos que o sentido da escrita é produzido pela forma como este é percebido e vivenciado, ou seja, sua função social fará total diferença na maneira como este instrumento será pensado e utilizado. De acordo com Mello (2010, p. 332), “o sentido

que a criança atribui à escrita ou os motivos de estudo que nela vão se constituindo podem ser modificados por novas vivências”.

Denotamos, assim, que o desenvolvimento e a aprendizagem estão diretamente relacionados às vivências das crianças, bem como à relação que elas desenvolvem com seu meio. De acordo com Vygotsky (1994, p. 338):

Deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança; é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento.

Neste trecho, Vygotsky (1994) discute a relação entre o meio e o desenvolvimento humano, afirmando que o meio não é apenas uma circunstância, mas um elemento essencial do processo de desenvolvimento. O meio é importante porque fornece à criança os materiais e as experiências necessárias para aprender e se desenvolver.

No entanto, Vygotsky (1994) também argumenta que o meio não é um fator determinante do desenvolvimento. O desenvolvimento é um processo ativo, no qual a criança interage com o meio de forma criativa, evoluindo e adaptando os estímulos às suas necessidades e interesses. Ele demonstra que a relação entre a criança e o meio é dinâmica e mutável, alterando-se à medida que a criança cresce e se desenvolve. A compreensão dessa relação em cada etapa do desenvolvimento é essencial para práticas educativas, pois as crianças têm diferentes necessidades e interesses em diferentes fases. Portanto, os educadores oferecem às crianças oportunidades de interagir com o meio de forma significativa e desafiadora.

Destarte, faz-se necessário discutir o conceito de vivência (Perejivanie), considerando que nossos sujeitos de pesquisa são seres sociais que cotidianamente afetam e são afetados pelo meio social, histórico e cultural em que vivem. É justamente nesse viver que se insere a questão da vivência, no sentido trazido por Vygotsky (1934). A partir de agora, direcionamos nosso olhar para entender as situações observadas por meio desta terminologia.

Semanticamente e fonologicamente falando, este conceito foi traduzida por Vinha e Welcman, em 2010, no sentido, de que o termo Perejivanie pareceu-lhes caro entender como vivência, ou seja, um conceito que sintetiza a unidade de elementos do meio e da personalidade, de uma unidade do subjetivo e do objetivo. Conforme a tradução dos autores de um trecho da obra original de Vygotsky,

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso [...]. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vygotsky 2010, p. 686).

Vygotsky (2010) define a vivência como uma unidade complexa que envolve uma interação entre o sujeito e o meio. A vivência é uma experiência subjetiva moldada pelas características do meio e da personalidade do sujeito. Ele enfatiza que a vivência é uma unidade indivisível, que não pode ser separada em partes, sendo um todo único. Essa unidade se manifesta de duas maneiras: por um lado, a vivência está sempre ligada ao que está fora da pessoa, sendo influenciada pelo meio, experiências e interações sociais; por outro lado, a vivência é representada em como o indivíduo a vivência, sendo moldada pelas características de sua personalidade, incluindo associações, valores, emoções e experiências anteriores. Dessa forma, na vivência, lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e da situação representada. As particularidades da personalidade se formam social e historicamente, o que implica em experiências que condicionam essa formação e, por sua vez, condicionam as vivências das crianças com a cultura. No sentido mais específico, ao pensarmos na alfabetização e nas situações de escrita, em sua função social, dependendo do lugar que ela ocupa na vida social e cultural da criança, esta estabelecerá um sentido, ou seja, uma vivência com a escrita. Além disso, não basta ter essa vivência, é preciso que ela tenha significação, ou seja, que o sujeito reconheça as situações materiais e culturais criadas nas dinâmicas do meio. Nas palavras de Pino (2010, p. 753), é no “movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança”.

Nesse contexto, são importantes as considerações de Vinha (2010, p. 691). De acordo com ela, o meio desempenha um papel de extrema importância, pois é através dele que a criança se modifica e modifica as relações. Em suas palavras, “o meio exerce essa influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio”.

Nesse emaranhado, assim como o meio sobre a criança, promovendo seu desenvolvimento, se pensarmos nas situações escolares e de escrita, esse papel recairá sobre o professor, que atuará como mediador, conferindo o real sentido social e significativo aos

escritos dos sujeitos. É importante ressaltar que o conceito de mediação é fundamental na teoria de Vygotsky, pois é através dele que ocorre o processo inter-relacional entre homem e mundo.

Assim, a mediação é um processo que diz respeito às funções psicológicas superiores. Cabe aqui destacar que, dentro da perspectiva histórico-cultural, Vygotsky distingue dois tipos de funções psicológicas: as elementares e as superiores. As funções psicológicas elementares são aquelas básicas e naturais, com as quais nascemos, como sensação, percepção, atenção e memória involuntária. Elas são de importância fundamental para nossa interação inicial com o meio. Já as funções psicológicas superiores, como a memória mediada, a atenção voluntária, a fala, a escrita – as operações com signos, em geral, são, segundo Vygotsky (1984), superiores porque são intencionais, conscientes e controlados. São processos voluntários que conferem ao indivíduo a possibilidade de independência em relação ao momento e ao espaço presente. Nesse sentido, o processo de mediação se dará na relação intencional entre homem e sociedade, e é justamente nesse processo que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Para que ocorra esse processo de mediação, Vygotsky (1984) distingue dois tipos de agentes mediadores: os instrumentos e os signos. Os instrumentos são interpostos entre os homens e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. Os signos são instrumentos psicológicos que auxiliam o homem em suas atividades psíquicas.

A esse respeito, Pino (2000) traz a seguinte afirmação:

Instrumento e símbolo são mediadores entre o homem e o mundo natural, e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo. Com efeito, pela ação técnica o homem altera a matéria e lhe confere uma forma nova; pela ação simbólica essa forma nova se constitui em símbolo do homem trabalhador, ou seja, naquilo que representa as suas capacidades físicas e mentais, e suas ideias (Pino, 2000, p. 43).

Neste trecho, Pino (2000) discute o conceito de mediação, desenvolvido por Vygotsky, que define mediação como o processo pelo qual os seres humanos utilizam instrumentos e símbolos para se relacionarem com o mundo. Os instrumentos são objetos físicos usados para modificar o mundo natural, enquanto os símbolos são signos usados para representar o mundo natural e social. Pino (2000) apresenta que instrumentos e símbolos são mediadores essenciais para o desenvolvimento humano, pois permitem que o homem transforme a natureza e a sociedade e se desenvolva como ser humano. O argumento de que a ação técnica, que utiliza instrumentos, permite ao homem alterar a matéria e conferir-lhe uma nova forma, produzindo objetos e ferramentas que satisfaçam suas necessidades. Por outro lado, a ação simbólica, que

utiliza símbolos, permite ao homem representar o mundo natural e social, possibilitando pensar, comunicar-se e interagir com o mundo de forma mais complexa. Por essas razões, de acordo com Pino (2000), instrumentos e símbolos são mediadores que conferem à atividade humana seu caráter produtivo, ou seja, a capacidade de produzir mudanças no mundo natural e social.

Assim, no processo de ensino e aprendizagem, em especial na apropriação da leitura e da escrita, a relação entre instrumento e signo abrange algumas questões. Os objetos e materiais utilizados em uma sala de alfabetização, sem mediação, atuam apenas como instrumentos. No entanto, quando sua materialidade é questionada, orientada e, principalmente, mediatizada, tais instrumentos passam a ser internalizados pelos sujeitos, tornando-se significativo, ou seja, signos. De acordo com Leontiev (1978), o processo de mediação semiótica ocorre quando esse objeto ou instrumento é interiorizado pelo sujeito, ou seja, significado por ele. Assim, são formadas as ações e operações mentais possíveis para o uso desse instrumento, deixando de ser externo para se tornar interno.

Nesse sentido, consideramos que o processo de alfabetização é mais do que ensinar a ler e a escrever, pois envolve outras dimensões. Ao nos posicionarmos dentro de tal perspectiva, entendemos que o ato de alfabetizar é mais do que um movimento imediatista, tradicional e repetitivo; é um movimento mediado, permeado por vivências sociais, culturais e históricas, que exige dos professores um planejamento reflexivo sobre a língua, os sujeitos, o processo de ensino e aprendizagem e, o mais importante, as relações que estabelecem com o outro cultural e social. Para a próxima seção, buscaremos discutir sobre a questão do desenvolvimento da leitura e da escrita considerando a perspectiva histórico-cultural.

3.2 Da Apropriação da Leitura e da Escrita

Na mesma premissa do que discutimos acima, continuaremos, a partir de agora, a tecer importantes considerações sobre a perspectiva histórico-cultural, no entanto, no que tange, especificamente, à apropriação da leitura e da escrita. Assim, como já mencionado, para esta, o processo de alfabetização vai muito além de uma atividade de prontidão. É concebida como um movimento complexo, necessitando que as condições sociais, culturais e históricas sejam levadas em consideração. Destarte, faremos uma discussão ancorada tanto em Vigotski quanto em Luria para compreendermos as proposições a respeito deste processo, segundo a perspectiva que aqui nos fomenta.

Ao buscarmos em Vigotski (1991), em sua produção denominada “A pré-história da

linguagem escrita”, encontramos importantes discussões acerca da constituição e da apropriação da escrita pelo sujeito.

De partida, faz-se necessário que compreendamos que essa apropriação não é algo natural e sim perpassa alguns domínios, dentro de uma perspectiva do gesto como signo visual. De acordo com Vigotski (1991, p. 71), “o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho”.

Neste entrelaçar, o primeiro domínio diz respeito aos rabiscos que a criança produz, isto é, as primeiras tentativas de escrita são feitas pelo uso do desenho, da dramatização e até mesmo dos gestos. Aquilo que se diz em palavras é traduzido em diferentes linguagens, mas que ainda não se está apropriado do uso de letras. O segundo domínio de elaboração une os gestos, os jogos e a linguagem escrita. Como a criança escreve por meio dos desenhos, ela também faz registros, através dos brinquedos que podem e devem ser entendidos como um sistema bem complexo de fala.

Neste sentido, tanto desenho como brinquedo são de extrema importância neste primeiro momento, pois é com eles que a linguagem escrita se desenvolverá. No brincar e no desenhar, a criança está fazendo a representação de um signo de sua linguagem falada que, mais tarde, irá se transformar e passar a ser representado por sua linguagem escrita. De acordo com Vigotski (1991, p. 77),

Do ponto de vista pedagógico, essa transição deve ser propiciada pelo deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para o desenhar a fala. É difícil especificar como esse deslocamento ocorre, uma vez que somente pesquisas adequadas a serem feitas poderão levar a conclusões definitivas, e os métodos geralmente aceitos do ensino da escrita não permitem a observação dessa transição. No entanto, uma coisa é certa - o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá, conforme já foi descrito, pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. De uma maneira ou de outra, vários dos métodos existentes de ensino de escrita realizam isso. Muitos deles empregam gestos auxiliares como um meio de unir o símbolo falado ao símbolo escrito; outros empregam desenhos que representam os objetos apropriados. Na verdade, o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural. Uma vez que ela é atingida, a criança passa a dominar o princípio da linguagem escrita, e resta então, simplesmente, aperfeiçoar esse método.

A questão, então, para Vigotski, é tornar a apropriação da linguagem escrita uma continuidade da linguagem falada, dando-lhe subsídios para que essa transição ocorra da maneira mais natural possível. Assim, para a perspectiva histórico-cultural, não se nega às crianças, mesmo que em idade pré-escolar, o acesso à leitura e à escrita. O que está em voga é para qual sentido e necessidade tal sujeito fará uso dessas modalidades em sua vida social. De

acordo com Vigotski (1991), se as atividades forem apenas para seguirem prescrições, tão logo a criança se sentirá desmotivada. Por isso, faz-se necessário que esta tenha necessidade por aquilo que está escrevendo. A escrita deve ser algo que faça sentido para o sujeito e não algo que é imposto pela escola. Tão logo podemos compartilhar do que nos diz Vigotski (1991, p. 79), “só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem”.

Na mesma direção, traremos para endossar tais discussões as contribuições de Luria (2010), em “O desenvolvimento da escrita na criança” com crianças em idades pré-escolares. Nesse estudo, o autor constatou que o processo de apropriação da escrita passa por algumas fases e que este já faz sentido ao sujeito muito mesmo antes de sua entrada para um processo formal de escolarização.

Uma primeira fase, designada de estágio pré-cultural e pré-instrumental, é descrita por uma total ausência de compreensão do mecanismo da escrita. Nesse momento, a criança reproduz algo que lhe é externo, baseando-se na imitação de um adulto, utilizando-se de rabiscos. De acordo com Luria (2010, p. 156), “a criança ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento ao serviço da memória”, ou seja, são ações de cunho meramente repetitivas.

A segunda etapa, a escrita não diferenciada, é caracterizada pelo uso também de rabiscos, mas como uma forma de relacionar estes ao que realmente se quer escrever. Nesse sentido, tais expressões são consideradas, de acordo com Luria (2010, p. 158), “a primeira forma de escrita, no sentido próprio da palavra”. Nessa fase, é comum que uma criança faça uso dos chamados pictogramas para representar suas ideias. Trata-se, portanto, de representar signos em estímulos e símbolos.

A última etapa, a fase simbólica, é permeada por uma mistura de desenhos e marcas. É a partir deste momento que a criança começa a fazer uso de letras para expressar o que quer dizer, isto é, é com estas e, por meio destas que se comunica socialmente. Nas palavras de Luria (2010, p. 189),

No topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não mais operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a criança também se transforma. (...) após percorrerem longo caminho, acabaram por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento de cultura.

Os estudos de Vigotski (1991) e Luria (2010) nos levam a compreender que o processo

de apropriação da linguagem escrita começa muito antes da criança pegar um lápis na mão ou entrar propriamente para fase inicial de escolarização. Faz-se necessário entender que ela precisa, antes disso, percorrer um longo caminho pelos rabiscos, desenhos, jogos e brincadeiras, para que suas funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas.

Nesse mesmo toar, estes estudos nos fizeram refletir a despeito do processo que as crianças passam antes de começarem o processo dito formal de escolarização. De acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski, aos sete anos, idade em que a criança tramita da fase pré-escolar para a escolar, ela está passando por uma crise, ou seja, mudanças físicas, culturais e sociais importantes estão ocorrendo na vida dela.

Podemos assim entender e compreender a crise dos sete anos não como um conjunto fixo de características etárias, mas como um momento de transição significativo no desenvolvimento da criança, influenciado pela história e pelo contexto cultural em que ela está inserida. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não é linear e ascendente; ele é marcado por momentos de revoluções e involuções, que Vygotsky denomina crises. É nesta fase que, em decorrência das novas relações sociais e das demandas do ambiente, podem ocorrer, por exemplo, uma diferenciação entre a personalidade (exterior e interior), mudanças orgânicas e de crescimento, além das transformações nas percepções dos afetos e sentimentos. Também podemos dizer que é, neste momento, que as vivências começam a adquirir sentido, ou seja, a criança começa a se entender como parte integrante e participante de seu meio social. Diante disso, torna-se fundamental que esta fase seja observada e tratada com total atenção por parte dos educadores, realizando um processo que respeite esta transição, tornando-a a mais fluida possível.

Só assim, as crianças irão compreender que é através dos rabiscos e jogos que se transpassam da fase informal da escrita para uma que estabelece bases mais formais. Destarte, são com estes primeiros passos que o sujeito compreende que a escrita é uma extensão da linguagem falada e é uma ferramenta de comunicação e expressão. Neste tocante, para a perspectiva histórico-cultural, o processo de interação social e mediação cultural será essencial e dará suporte para que a criança avance nessa habilidade social complexa.

Após percorrermos os conceitos da perspectiva histórico-cultural e nos debruçarmos sobre as fases da apropriação da escrita para a criança, neste momento, traremos para discussão nossa concepção de alfabetização discursiva que defendemos neste trabalho.

3.3 Da Concepção de Alfabetização: a Perspectiva Discursiva

A perspectiva discursiva na alfabetização refere-se à compreensão de que a linguagem e a escrita são práticas sociais que envolvem a interação entre os sujeitos em contextos específicos. Isso significa que a alfabetização não é apenas a aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também a compreensão do uso social da linguagem. A alfabetização e o discurso estão intrinsecamente ligados, pois a linguagem escrita é uma forma de expressão discursiva.

Na abordagem da alfabetização como um processo discursivo, identificamos o pressuposto teórico que se revela fundamental para conduzir as investigações e análises que embasam este trabalho. Fomentada teoricamente em 1987 por Ana Luiza Bustamante Smolka, sua tese tinha por objetivo compreender como as escolas estavam ensinando seus alunos a lerem e a escreverem. Mesmo com a obrigatoriedade recém legislada pela constituição de 1988 da garantia de vagas para todos os alunos cursarem o ensino fundamental, muitos sujeitos continuavam vulneráveis às práticas de alfabetização. Segundo Smolka (1987), continuava a ocorrer um processo onde “as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como e emudecem e calam”. (Smolka, 1987, p. 16).

Nesse sentido, que temos por objetivo a formação de um sujeito concreto, acreditamos em uma concepção que tenha como princípio as condições concretas de realização (perspectiva histórico-cultural). Isso se torna fundamental como bem coloca Smolka (2017), uma vez que orienta um olhar segundo as condições que possibilitem um trabalho de ensinar a ler e a escrever por meio de uma dimensão intrapessoal, interpessoal e discursiva do conhecimento.

Ao buscarmos os fundamentos teóricos do processo de alfabetização como processo discursivo, encontramos em Smolka (2007, p. 25) os seguintes dizeres:

A questão era: ao conhecer e observar os meios/ modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, o que fazer em sala de aula? E como esse “fazer” pedagógico - palavras, gestos, recursos, etc. - poderia (trans)formar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história.

Na contramão de todos os discursos existentes na década de 80, Smolka revolucionou e se propôs a pensar uma perspectiva em que a linguagem realmente fosse parte da produção humana, histórica, cultural e social, isto é, para a pesquisadora o processo de alfabetização era muito mais que um processo ou uma técnica, este implicava necessariamente em momentos discursivos, de interlocução e de interação. Desvela assim a necessidade por uma compreensão de um processo de alfabetização, no qual, os sujeitos entendessem o porquê, o para quê, o como e o quando escrevem. Na época, para fazer essas proposições, Smolka (2007) se pauta nas considerações da teoria da enunciação de Bakhtin (1981) e na análise do discurso de linha

francesa (Orlandi, 1983; Pêcheux, 1969). Nas palavras de Smolka (1897), a teoria da enunciação (Bakhtin, 1981) aponta para consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. A análise de discurso (Orlandi, 1983, Pêcheux, 1969), por sua vez, indica pistas concretas para uma análise dos elementos e das condições da enunciação. É necessário observar, contudo, que não se trata da aplicação da AD como tal a um objeto de reflexão pedagógica, mas de, a partir da reflexão sobre princípios teóricos e metodológicos da AD, pensar nas relações pedagógicas.

Das palavras da pesquisadora, a alfabetização ocorre necessariamente em momentos discursivos, uma vez que o processo de leitura e escrita se dá em uma sucessão de momentos discursivos, que não são estáticos, dada a natureza dinâmica das interlocuções e interações entre os sujeitos. Assim, ao buscar apoio na teoria da enunciação de Bakhtin, considere, principalmente, a fomentação em sua visão ao específico social da interação verbal no que tange os processos das linguagens orais e escritas, sempre relacionando as condições concretas da vida dos indivíduos.

Já em relação à análise do discurso, permeadas tanto em Orlandi quanto em Pêcheux, Smolka (1997) discute a questão do discurso pedagógico e a função de ensinar aos olhos do professor e da escola, permeando algumas interrogativas: quem ensina? o que ensina? para quem ensina? Onde e como se ensina? Segundo ela, Pêcheux anuncia que todo processo discursivo que parte do emissor necessita de uma antecipação deste do que o receptor espera dele, ou seja, o jogo de relações e as formações imaginárias ocorrerão precisamente em todo processo discursivo.

Esses jogos de imagens nos fazem compreender melhor o ato de ensinar e a relação de ensino, que são mais que persistentes em nossas práticas docentes, enquanto alfabetizadoras de escolas rurais, na qual, muitas vezes, nosso trabalho cruza a linha entre o chamado real e ideal, ou seja, o que se é possível dentro do cenário político vigente e o que tentamos, almejamos e, muitas vezes, até burlamos fazer dentro do contexto.

Buscamos favorecer assim um ambiente propício à constituição e à apropriação da escrita e da oralidade como processo discursivo, tal como propõe Goulart e Souza (2015, p. 9), ou seja, utilizar uma “metodologia de alfabetização que valorize as falas das crianças e os seus saberes, por considerá-los históricos expressões sociais, e que tome essas falas e esses saberes como pontos de partida da prática pedagógica”. Buscamos um trabalho com a alfabetização que

seja comprometido com a humanização do sujeito que enuncia, que discursa e que se apropria da linguagem.

Por isso, o trabalho de alfabetização precisa ser algo mais amplo que atividades mecânicas e formas reprodutivas de atividades práticas. Faz-se necessário, para isso, que as crianças transpassem os níveis mais amplos e superiores de objetivações e do gênero humano. De acordo com Gontijo (2002), o processo de desenvolvimento da linguagem escrita não é puramente mecânico e tão pouco pode ser reduzido a aquisição de habilidades. Ainda segundo a autora, para ensinar a ler e escrever, os sujeitos precisam estar integrados às operações sociais e de significado, isto é, tal processo precisa ser alinhado à apropriação de operações intelectuais humanas e ações motoras.

Nesse trilhar, compreendemos que alfabetizar é muito mais do que ensinar a grafar, decodificar como uma técnica meramente tecnológica do sistema alfabético. O processo de aprender a ler e escrever compreende e permeia essencialmente um sistema semiótico, que, por sua vez, está ligado à internalização de signos e instrumentos psicológicos. Assim, compreendemos que o aprendizado da leitura e da escrita perpassa as nuances do para quem, o quê, como e por que se escreve, em um sentido de um trabalho laborioso e dialógico. Portanto, ao nos assumirmos dentro de uma perspectiva discursiva de alfabetização, estamos outrora querendo nos afirmar, enquanto educadores, a promoção de um aprendizado da leitura e da escrita, por meio da realidade e do contexto de sala de aula, que, conforme Goulart (2019), perpassa as experiências e valores de cada sujeito. Em suas palavras,

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para sala de aula são os primeiros textos. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são provocadas por outros enunciados. O que ouvem em casa, dos amigos, da TV, na escola, os textos que são lidos para as crianças, marcas muitas vezes que passam despercebidas e que de repente aparecem, surgem sempre tensionando os textos escolares. (Goulart, 2019, p. 71)

Nesse emaranhado, alfabetizar é mais do que uma questão técnica; envolve todas as nuances e tensionamentos sociais, culturais e históricos. Segundo Corais (2019), ao se apropriar da linguagem escrita, a criança vai se reconhecendo como cidadã. E, ainda de acordo com Furlaneti e Tassoni (2020, p. 6), a alfabetização é “um processo dialético permeado por um contexto de interações sociais que se constitui nas relações reais entre as pessoas, é mediado pela linguagem, pelos diálogos, pelas atividades e por outros aprendizes”.

É preciso compreender que a apropriação da leitura e da escrita, em uma perspectiva discursiva, desmistifica a ideia de um processo de ensino e aprendizagem fragmentado, no qual, primeiro ensina-se as letras, as sílabas e, então, passa-se para um aprendizado da leitura e da produção de texto. Para os estudiosos dessa perspectiva, o mais importante é que o sujeito compreenda a relação social da escrita e da leitura e entenda como fazer seu uso nas diversas situações reais. De acordo com Corais (2019, p. 161), “compreendemos que as atividades de ensino da escrita devem permitir que a criança possa dizer o seu discurso, em diferentes propostas, baseadas na literatura, na vida cotidiana, no acontecimento vívido dentro ou fora da escola, nas narrativas pessoais ou em grupo, ou na livre imaginação e criação”. E ainda, de acordo com Goulart (2019, p. 19) “é com a linguagem que organizamos nossas vidas e é com a linguagem que se especifica nas atividades escolares, sejam elas mais interativas ou menos interativas e que a língua escrita é um importante conhecimento social, um importante modo de significar”.

Neste mesmo toar, importantes ainda são as contribuições de Andrade (2015). A autora ressalta o importante é a compreensão do espaço e do tempo do processo em que se produzem os sentidos e as interações verbais, que se inscrevem e ocorrem história no âmbito do processo discursivo.

Em primeiro lugar, ela aponta como essencial um olhar para a voz do aluno, ou seja, entender o aluno em uma postura discursiva dentro da escola na interação com seus pares. O aluno, ao ser dotado de voz, é capaz de se deslocar de um lugar de sujeito passivo para ativo, tornando-se atuante e responsivo em atividades de escrita, leitura e oralidade. Em segundo lugar, com relação às manifestações da escrita, a autora coloca que estas ocupam lugar central na construção da identidade do sujeito como escritor. Ressalta, ainda, que essas manifestações, embora não sejam convincentes, não são chamadas, mas expressam as vivências cotidianas das crianças.

Em seguida, a negociação de sentidos, período em que se retorna às produções escritas iniciais, dando voz aos alunos e relendo o que produziram em suas manifestações iniciais da escrita, construindo o dialogismo e realizando a troca entre os pares. Posteriormente, a refacção consistiu em um momento individual e coletivo de revisão do que já foi realizado, fazendo desta situação a etapa em que se concebe o texto em sua materialidade, realizando as modificações possíveis. Por fim, a publicação, estágio em que o texto chega ao seu fim, pode ser socializado e transformado em leitura para todos os membros da comunidade envolvidos.

Tal proposta, nos encorajamos dentro de uma perspectiva discursiva, a alçar novos voos além dos muros e dos limites que a escola nos impõe, mostrando que é possível sim realizar um trabalho com a leitura e a escrita que seja contextualizada aos assuntos que dele e nele fazem parte. Concordamos, assim com as palavras de Furlaneti e Tassoni (2020), faz-se importante compreender os reais sentidos atribuídos pelas crianças em seu processo de apropriação de leitura e escrita, para assim entendermos o que realmente tal proposta representa na vida destas.

Diante dessas considerações, no próximo capítulo, discordaremos sobre os procedimentos metodológicos que utilizamos para a produção e análise dos dados.

4 O Eu Pesquisador: Tecendo uma Pesquisa de Campo entre o Caos Diário de uma Rotina Escolar

O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.

Carlos Drummond de Andrade

Mesmo no caos diário de uma rotina que todo contexto escolar apresenta, faz-se necessário que observemos, como nos diz o poeta Drummond, as minúcias e olhares para além das entrelinhas, para compreendermos, de forma mais objetiva, o cotidiano escolar. De caráter minucioso e subjetivo e alinhado à matriz histórico-cultural de Vygotsky, este é o caminho metodológico que escolhemos para nossa pesquisa, é “ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (Vygotsky, 1984, p.74). Os dizeres de Vigotski tratam-se de uma afirmação abrangente, que possibilita a compreensão de duas de suas teses fundamentais: 1) a gênese das funções psicológicas que se faz por meio das relações sociais que fazem parte da constituição do funcionamento humano que, por sua vez, é socialmente mediado; 2) o estudo do homem se faz considerando-o imerso na cultura, nas experiências e nas práticas sociais.

Assim, fazer pesquisa dentro da perspectiva Histórico-Cultural é sobretudo estar em um processo constante histórico e dialético, ou seja, em um movimento constante de transformação, não permitindo que nosso objeto de estudo seja algo estanque ou fossilizado e sim sempre em um deslocamento contínuo. De acordo com Vigotski (1997, p. 67-68),

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas consiste em seu fundamento.

Com base nas ponderações realizadas na perspectiva histórico-cultural, podemos inferir que, por meio da dimensão semiótica, se faz possível entender, compreender e analisar a micro-história dos sujeitos participantes, nos seus aspectos sociais, culturais e sociais. Nesse sentido,

com o objetivo de analisar as práticas de alfabetização em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola rural, à luz da perspectiva histórico-cultural e da alfabetização discursiva, buscando compreender as potencialidades e desafios para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças neste contexto pós-pandemia, fez-se necessária uma construção de dados detalhada, instrumentalizada por áudio-gravações, filmagens, diário de campo, narrativas e fotos das produções dos participantes. Foram ao total 120 horas entre os meses de fevereiro a setembro de observação participativa e proposição de atividades. Nesse tocante, para a próxima seção, faremos uma contextualização macro e micro, do contexto social, histórico e cultural, no qual a pesquisa foi realizada, buscando trazer dados que vão alicerçar as futuras tessituras.

4.1 Os Caminhos

Caminhos

Raul Seixas

Você me pergunta
 Aonde eu quero chegar
 Se há tantos caminhos na vida
 E pouca esperança no ar
 E até a gaivota que voa
 Já tem seu caminho no ar
 O caminho do fogo é a água
 O caminho do barco é o porto
 O do sangue é o chicote
 O caminho do reto é o torto
 O caminho do bruxo é a nuvem
 O da nuvem é o espaço
 O da luz é o túnel
 O caminho da fera é o laço
 O caminho da mão é o punhal
 O do santo é o deserto
 O do carro é o sinal
 O do errado é o certo
 O caminho do verde é o cinzento
 O do amor é o destino
 O do cesto é o cento
 O caminho do velho é o menino
 O da água é a sede
 O caminho do frio é o inverno
 O do peixe é a rede
 O do vil é o inferno
 O caminho do risco é o sucesso
 O do acaso é a sorte
 O da dor é o amigo
 O caminho da vida é a morte!

E você ainda me pergunta
Aonde é que eu quero chegar
Se há tantos caminhos na vida
E pouquíssima esperança no ar!
E até a gaivota que voa
Já tem seu caminho no ar!
O caminho do risco é o sucesso
O acaso é a sorte
O da dor é o amigo
O caminho da vida é a morte!

A música de Raul Seixas nos leva a buscar, a procurar e a quiçá encontrar possíveis caminhos. Nesse embalo, partimos ao encontro de direções que, durante a nossa pesquisa, podemos por assim dizer, foram, por vezes, sinuosas, ora conflituosas, mas que trouxeram muitos aprendizados, significados e vivências a nós pesquisadores.

Desde o início de 2021, quando tudo começou com a entrada no programa de pós-graduação, reformulação, estruturação, submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética⁵ até setembro de 2022 quando se deu o fim da produção de dados, todos os passos desta jornada foram pensados, calculados e direcionados minuciosamente.

O estudo aconteceu em uma escola da zona rural localizada em uma região longínqua da cidade de Campinas com uma turma do 2º ano do ensino fundamental que continha 8 alunos, 1 menino e 7 meninas. Em 8 de fevereiro de 2022, primeiro dia de aula pós-pandemia, e início da pesquisa, conversamos com a professora sobre qual seria o melhor dia para que estivéssemos na escola e/ou para a realização das atividades. A professora, de forma muito atenciosa, não se opôs à realização do trabalho. Combinamos que iríamos, primeiramente, conhecer as crianças e deixá-las nos conhecer, realizando, inicialmente, apenas momentos de observação e participação durante as aulas. Logo, fomos nos aproximando da turma e combinando com a professora como as atividades propostas ocorreriam, isto é, qual frequência, que tempo demandaria e qual seria objetivo para cada uma destas proposições.

Ao longo deste caminho, foram quase 120 horas de caminhada registrada em vídeos, fotos e diário de campo. Entre idas e vindas para a escola, entre observações e atividades desenvolvidas, estivemos produzindo os dados da pesquisa entre os meses de fevereiro a outubro de 2022, por quase todos os dias da semana em um período de 3 horas diárias. No caminho, pude acompanhar diversos momentos da rotina da turma, desde as atividades com

⁵ N° CAAE: 51545721.5.0000.5514

objetivos pedagógicos de apropriação da leitura e da escrita, até momentos que se resumiam a comemoração de alguma data, como o carnaval, páscoa e ou folclore.

O caminho foi sinuoso e, às vezes, até espinhoso, muitos contratempos por conta de outras atividades que atravessavam o que estava sendo desenvolvido, dentre elas, por exemplo, uma atividade que planejávamos realizar e não conseguíamos executar em razão de outras demandas da escola; um dia que íamos observar e a rotina da turma estava alterada, entre outras. Todavia, compreendemos como é o dia a dia escolar e passamos a entender que o planejado muitas vezes foge ao controle, uma vez que nossa pesquisa opta por um caminho vivo, repleto de sujeitos com suas diferentes marcas sociais, históricas e culturais. Destarte, traremos a partir de agora para compor esses caminhos, o espaço e os sujeitos que fizeram parte da presente pesquisa.

4.2 Do espaço de pesquisa: encontros e desencontros de um pesquisador

Tentando buscar um título que talvez contemplasse as angústias vividas durante o período de pesquisa, encontramos no sinônimo da palavra local o correspondente a espaço, isto é, no sentido figurado uma extensão de tempo e de lugar ocupado por um determinado momento. Assim, torna-se necessário discorrer como é a configuração deste espaço e em concomitante como se deu a relação do eu pesquisador com o mesmo.

A fim de buscar evidenciar os detalhes, ao passo que nos propomos a realizar uma análise inspirada na perspectiva histórico-cultural visamos realizar uma descrição minuciosa deste contexto espacial em que se ocupava uma pesquisa. Vale ressaltar que, para esta descrição, sempre manteremos o anonimato dos locais e dos sujeitos, pois assim foi acordado no processo de aceitação ao comitê de ética.

Antes de chegarmos ao micro, faremos um detalhamento a nível macro, ou seja, traremos alguns dados do município em que a nossa unidade escolar está localizada. A escola está situada na região metropolitana de Campinas, originária de 30 de dezembro de 1953, pela lei 2456, quando elegeu o seu primeiro prefeito, via eleições, em 3 de outubro de 1954, Jerônimo Alves Corrêa. Oficialmente, o município foi reconhecido apenas no dia 1º de janeiro de 1955, quando tomaram posse o prefeito e os 13 vereadores.

Cinquenta anos depois, no dia 18 de março de 2005, ainda estava em condição de dependência do município de Campinas. Neste dia então, foi elevado à condição de Comarca,

em uma cerimônia realizada no Fórum Municipal, marcando o início da autonomia em quesitos judiciais para os cidadãos.

Após a sua total autonomia, o município foi crescendo, sendo considerado o sétimo mais populoso na região metropolitana de Campinas, com um total 120.369 habitantes, distribuídos em 95,5% (população urbana) e 4,5% (população rural). A economia está fortemente ligada às grandes indústrias que se instalaram na região, devido à facilidade em função da malha rodoviária que cruza a cidade. Outro fator preponderante na economia está na produção agrícola de frutas, em especial, o figo e a goiaba, considerados os maiores produtores do Brasil.

De forma mais micro, a nossa pesquisa se encontra diretamente relacionada aos alunos, filhos dos que estão envolvidos na produção econômica agrícola da cidade. Claro que este setor, por mais que preponderante para o caixa público municipal, não é valorizado e tão pouco remunerado de forma adequada. Isso é comumente observado dada a tamanha vulnerabilidade do entorno social que acompanhamos e que será tão logo descrito por nós.

Destarte as questões sociais, traremos algumas questões fundamentais a despeito do sistema educacional vigente. O sistema de educação do município atende quase 12.000 mil alunos entre infantil e ensino fundamental anos iniciais (totalmente municipalizados), ficando para rede estadual somente os anos finais do ensino fundamental (uma mínima parcela já que o município também atende esses alunos) e o ensino médio. Conta, para isso, com 520 profissionais da educação, divididos em dez Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), quarenta Escolas Municipais de Educação Básica, sendo vinte de Educação Infantil e vinte de Educação Fundamental.

Tecendo nas minúcias, é em uma destas vinte escolas que ocuparemos o nosso local de fala a partir deste momento. Falamos, a partir de agora, do nosso território ocupado durante a pesquisa, de nosso espaço físico denominado unidade escolar, que para além de paredes, chão, carteiras, cadeiras, lousa e giz é um local vivo e subjetivo. Não poderíamos deixar de trazer as palavras do educador brasileiro Paulo Freire que tão bem, descreveu a escola, nesse belíssimo poema:

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima ⁶.

Assim, a unidade escolhida para a pesquisa é como tantas outras fisicamente, mas, com certeza, se difere e muito subjetivamente, afinal cada unidade apresenta uma realidade com suas

⁶ Disponível em https://www.pensador.com/poema_de_paulo_freire/ acesso em 26 de dezembro de 2024.

características históricas, sociais e culturais. Ela está localizada em uma região rural do município, limítrofe à cidade de Campinas, entre as rodovias Anhanguera e Bandeirantes. A instituição atende majoritariamente os filhos dos agricultores e dos seus funcionários.

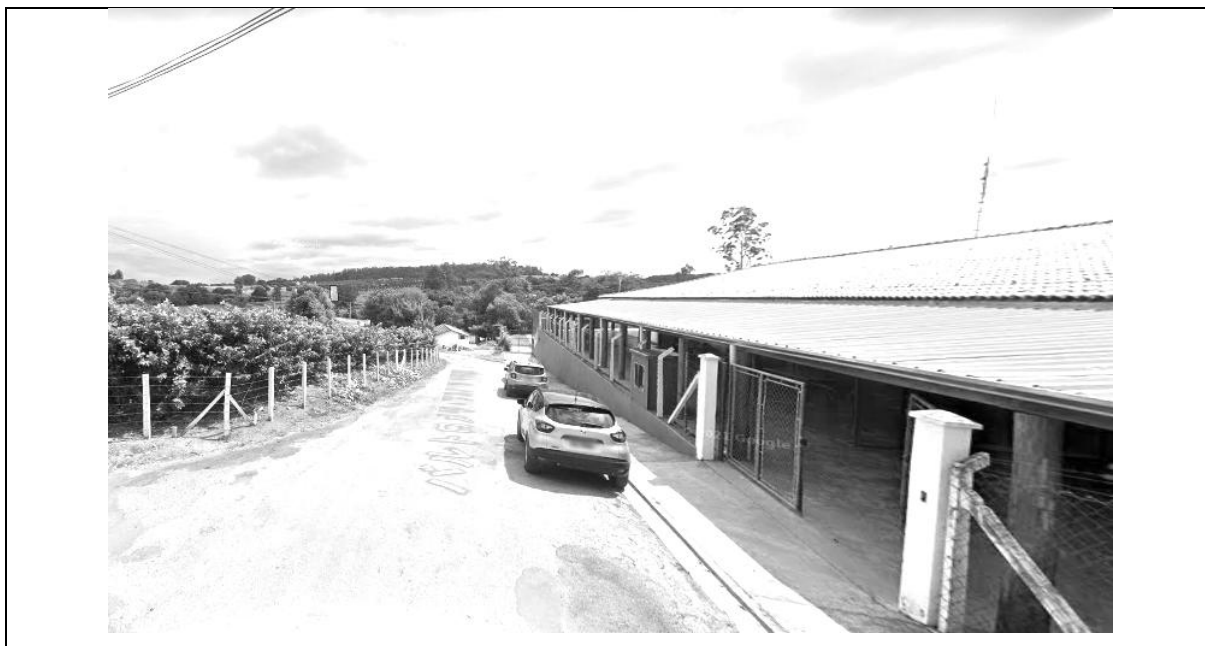
A região é conhecida como circuito das frutas paulista. A maior produção está na goiaba e no figo, no entanto, no fim do ano, a uva Niágara também assume um papel importante nas plantações. As propriedades são de médio e grande porte, pertencente sempre a um dono. O restante são os chamados meeiros, que moram nas terras e têm direito a uma casa para morar com a sua família, sendo seu dever trabalhar na plantação. Geralmente, é necessário que além do pai, a mãe também assuma uma função e, até mesmo os filhos, no caso os mais velhos, ajudem no trabalho mais pesado. Aos mais novos, cabem as atividades mais simples, por exemplo, montagem de caixas para armazenamento de frutas.

Essas propriedades estão dispostas pelo bairro em que a escola está localizada, sendo que uma não está tão próxima assim da outra. Por ser um bairro rural e distante do centro urbano, não possui nada além da escola e uma creche, inclusive as ruas ainda são de terra. Os alunos, para se locomoverem da unidade escolar para suas moradias, utilizam o transporte da prefeitura que passa pegando-os todos os dias no término das aulas. Mesmo assim, para alguns, a distância entre a casa e a rua onde o ônibus passa é de quilômetros, sendo extremamente difícil em dias de chuva ou muito frio. Notamos que isso se torna um agravante, visto o número de faltas escolares, principalmente, quando é chegado o inverno.

As especificidades culturais e sociais da comunidade como nos referimos anteriormente torna esta escola única nas suas múltiplas diversidades. Ao buscarmos compreender este espaço para além das suas nuances físicas geográficas, buscamos entender a disposição deste território frente ao espaço ocupado pela unidade escolar.

Localizada em uma rua estreita sem asfalto ao lado da creche do bairro, está a escola. Além das instituições de ensino, nada mais, somente plantações de goiaba e de figo. A principal via de acesso até as mesmas, além de ser não pavimentada, não possui qualquer sinalização e iluminação, sendo ainda mais complicado em dias de chuva.

IMAGEM 1 – Vista Frontal da Unidade Escolar



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

A entrada da escola ocorre por essa rua, que sempre é liberada por inteiro para os ônibus escolares, pois, pela falta de espaço, eles têm a prioridade. No entanto, não há estacionamento de professores, dificultando ainda mais o processo de entrada e saída de todos. Com frequência, notamos problemas para a circulação de veículos e, até mesmo, pedestres pela rua, com a via sendo obstruída por inteiro por carros. Torna-se quase impossível o ônibus escolar transitar por ela.

A escola foi construída em um terreno doado por um dos produtores da região, dono das terras em torno da escola. Possui um pátio pequeno coberto, que nos leva a entrada da direção, secretaria e sala dos professores. Logo em seguida, é possível ver um largo corredor com as 5 salas de aulas, onde estão 5 salas e 6 turmas, conforme discriminado: no período da manhã funcionam: 1 infantil, 1 primeiro ano, 1 segundo ano, 1 terceiro ano, 1 quarto ano e 1 quinto ano; já no período da tarde, apenas 4 salas funcionam: 1 sexto ano, 1 sétimo ano, 1 oitavo ano e 1 nono ano. Além das salas de aulas, a escola ainda dispõe de uma sala de informática, uma biblioteca, um refeitório, um banheiro feminino, um banheiro masculino, uma quadra não coberta e um pequeno parque infantil. As condições estruturais e físicas da unidade são adequadas ao número de alunos e à idade série atendida. No entanto, cabe ressaltar que algumas adequações são necessárias, como a manutenção da quadra de esporte que é uma demanda antiga da comunidade e bem como a reforma do parque infantil que atende tanto as crianças do infantil como as da creche do bairro.

No que tange à estrutura humana da escola, a mesma é composta em média de 100 alunos divididos entre períodos matutinos e vespertinos. A equipe pedagógica é dirigida por 1 diretor e uma coordenadora pedagógica tendo como assistente 1 secretário. Formam o quadro de docentes 5 professores de educação básica polivalente, 2 professores de português, 1 professor de matemática, 1 professor de ciências, 1 professor de geografia, 2 professores de história, 2 professores de educação física, 1 professora de arte, 1 professora de inglês e 1 professora readaptada que dava apoio pedagógico para os outros professores. No apoio aos alunos, há 2 inspetores, 2 merendeiras e 2 serventes.

As turmas da manhã, que estão no fundamental 1, além da professora polivalente que as acompanha em todas as atividades, possuem uma única aula de educação física ministrada por um outro professor especialista, formada em psicologia com mais de 20 anos de experiência atuando na área de alfabetização em escolas municipais.

As turmas da manhã, que estão no fundamental 1, além da professora polivalente que as acompanha em todas as atividades, possuem uma única aula de educação física ministrada por um outro professor especialista.

Os alunos permanecem durante 4 horas na escola e recebem uma refeição que pode ser ou um pequeno lanche, ou uma refeição completa a depender do cardápio, montado por uma nutricionista da própria prefeitura. Além da refeição, os estudantes ganham todo e qualquer material escolar, desde cadernos fornecidos pela instância municipal até os livros que vêm de um projeto federal. Existe toda uma rede de suporte que garante ao longo do ano que não falte qualquer material necessário para a vida escolar dos alunos na escola. Ressaltamos, que como descrevemos anteriormente, a maioria dos alunos são os filhos dos funcionários das chácaras, e as condições socioeconômicas quase sempre é um fator preponderante na comunidade.

Como já falamos em vários momentos, a comunidade atendida pela escola atende alunos que vêm de famílias circunscritas em um cenário social, histórico e cultural que precisa ser, antes de mais nada, compreendido para que o processo de ensino e aprendizagem realmente aconteça. Neste sentido, é de total importância que conheçamos a cada um dos nossos alunos como seres únicos e subjetivos. Para o próximo momento, o nosso objetivo é fazer esse movimento, trazendo-os de maneira singular e subjetiva.

4.2 As Crianças

Dentro das ciências humanas, é impossível fazer pesquisa sem um olhar atento, criterioso e um tanto minucioso para os sujeitos. Nesse momento, nosso objetivo é trazer as singularidades e subjetividades dos estudantes participantes, para apresentá-los como parte mais que integrante, diríamos essencial a essa pesquisa.

Faremos a apresentação dos 6 participantes dos 8 alunos que compunham o 2º ano do ensino fundamental⁷. Os estudantes tinham entre 7 e 8 e ficaram sem escola no período de 2020 e 2021 em razão da pandemia do Covid 19. Por se tratar de uma região rural, na qual, as casas ficam longe da escola, muitos ficaram sem acesso a qualquer recurso pedagógico, que eram ofertados pela escola de forma remota e xerocada.

Nesse cenário, ao longo do 2º ano, a escola tinha por objetivo alfabetizar as crianças como poderemos visualizar nas atividades propostas pela professora e também, por meio, das propostas por nós desenvolvidas. Traremos abaixo uma caracterização de cada uma de nossas participantes, que foram dados obtidos preservando a identidade e a condição social das crianças, por meio de nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças.

A nossa primeira protagonista é Lavínia, uma menina de 7 anos com lindos cabelos trançados, de poucas palavras e no rosto a expressão de um sorriso ainda tímido. Recém-chegada à unidade escolar, frequentou outras fases escolares também em instituições do município, porém em outra localidade. Morando distante da escola e fazendo uso do transporte municipal, alguns dias, como os de chuva ou os de muito frio, o percurso ficou inviável, devido às condições de locomoção entre a residência e o ponto de ônibus, que por vezes pode ser de até 2 quilômetros em estrada sem asfalto. Essas dissonâncias sociais que atravessam a realidade de Lavínia, trazem repercussões no seu processo pedagógico escolar, preocupando a professora que inclusive realiza atividades diferenciadas para aluna, em especial, para o seu processo de alfabetização. Segundo a sondagem realizada no início do ano letivo pelos parâmetros construtivistas, Lavínia era pré-silábica, isto é, ainda não fazia correspondência entre letra e som. Neste sentido, as suas atividades diferenciadas foram iniciadas visando que a mesma

⁷ Traremos apenas 6 alunos, pois 2 deles eram muito faltosos. Não conseguíamos, nesse sentido, observar adequadamente e fazê-los realizar as atividades. Não obtivemos, portanto, um número significativo de material para análise com esses dois casos.

pudesse estabelecer essa relação. Ao término da pesquisa, a professora nos informou que, de acordo com a nova sondagem, Lavínia já havia feito um progresso e encontrando-se silábica com valor sonoro em transição para o silábico-alfabético, ou seja, neste momento ela já fazia correspondência entre letras e sons, e já começava a entender que estava vivenciando um processo de refinamento fonético. Vale ressaltar, que esta é uma premissa construtivista, não defendida aqui, mas que se faz presente no cenário da pesquisa e assim cabe contextualizar, tal qual o vivenciado. A sua participação, ao longo da pesquisa, foi intensa, o que faz observarmos por outro ângulo redimensionando e repensando as questões, novamente sobre que caracterizar uma criança por etapa fica muito redundante e findando naquilo mesmo. Apesar de ainda não estar apropriada ao sistema da escrita, Lavínia realizava as suas escritas ao seu modo, que eram totalmente compreensíveis, por outros modos de olhar. Mesmo sem estar apropriada do sistema alfabético, a estudante tinha um grande repertório de histórias que perpassava a sua realidade.

A nossa segunda protagonista é a Bela, uma menina de 8 anos e lindo sorriso no rosto, sempre alegre e bem-humorada. Escolheu esse nome, pois, segundo ela, é de uma personagem de novela que ela adora. Coincidentemente, Bela já havia sido minha aluna no infantil 1, recordei-me dela e ela de mim. Estava sempre sorridente, alegre, comunicativa e muito expressiva. Ela é moradora do bairro há muito tempo. A sua casa fica ao lado da escola e a sua mãe é prestadora de serviço na área da merenda na unidade escolar. Quanto ao seu processo de ensino e aprendizagem, ela é uma aluna que está dentro dos objetivos propostos para o segundo ano, segundo a sondagem realizada pela professora no início do ano letivo e, assim, as suas atividades já são direcionadas para tal nível.

A nossa terceira protagonista é a Emily, uma menina de 8 anos, poucas palavras e sempre muito atenciosa para com as suas atividades escolares. A aluna iniciou o ano letivo e, tão logo, ainda no mês de fevereiro, a mãe solicitou a transferência dela para outra unidade escolar, por motivos de descontentamento com a equipe gestora. No entanto, logo no início do mês de agosto, a aluna retornou para escola, onde permaneceu até o fim do mês de setembro e, por motivos de falta de trabalho na região, novamente pediu transferência. A questão das idas e vindas durante o ano letivo são frequentes na região. Com a questão da safra das frutas, as famílias costumam mudar-se na própria região. Eles vão aonde a demanda da colheita está ou onde está se pagando melhor e, assim, sucessivamente. Ao final, eles retornam, pois sabem que, no final do ano, começa a safra da uva e do figo. Neste processo, os alunos chegam a mudar de escola até 3 vezes no ano e podem ir e vir na mesma escola. São processos corriqueiros na região. O caso de Emily só demonstra a realidade perpassada pelos alunos dessa escola rural.

A nossa quarta protagonista é Carinha de Anjo, menina de 8 anos, sempre com um sorriso largo no rosto, bem-humorada e muito tagarela. Escolheu esse nome porque, segundo ela, é sua novela preferida. Carinha de Anjo carrega consigo uma simplicidade. Moradora de uma chácara longínqua, na qual, não se passa ônibus escolar, os pais de Carinha de Anjo todos os dias a deixam na casa da avó para que ela possa vir até a escola, e o mesmo ocorre na saída, ela retorna para a casa da sua avó e lá permanece até que os pais a busquem ao final do dia.

Segundo a sondagem realizada pela professora da turma logo no início do ano, a nossa protagonista já estava alfabetizada e assim as suas atividades tinham como objetivo os propostos dentro do plano de ensino do município correspondente para o ano em que estava matriculada. Notamos, ao decorrer da pesquisa, que Carinha de Anjo tinha muita autonomia e desenvoltura nas suas atividades, era sempre muito participativa nos momentos de roda e escrita e trazia narrativas e acontecimentos por ela vividos nos seus momentos cotidianos que permeiam a sua realidade.

A nossa quinta protagonista escolheu ser chamada de Duda, menina de 8 anos, dona de lindos cabelos, sorriso encantador e uma simpatia sem igual. Apesar de sua pouca participação na pesquisa, trouxemos por seu histórico representativo. Duda é uma menina que sofre de leucemia e faz acompanhamento em um centro especializado no município de Campinas – o Centro Boldrini. A sua saúde é bem frágil e por isso, ela falta muito na escola. Durante uma pesquisa, ela inclusive ficou internada. Outro agravante, na época, era a questão pandêmica, pois a situação dela era o máximo de cuidado. Na primeira sondagem que a professora conseguiu fazer com Duda, ela se encontrou no nível silábico com valor sonoro, ou seja, reconhecer as letras e atribuir uma letra para cada som/sílaba da palavra. Apesar de suas poucas participações na pesquisa, sempre que esteve presente, foi muito ativo e comunicativo. Quando da proposta para escrever algo que fiz a ela, pensando em um caderno como um instrumento de contar, revelar e deixar memórias e recordações, nosso protagonista descreveu como foi uma das suas internações. Para ela, isso é o mais recorrente, são suas vivências mais recentes e o que faz parte da sua realidade. Devido a suas faltas, não consegui, mas nenhum texto escrito por ela, mas mesmo com esse pequeno fragmento, faz-se possível vislumbrar tantas análises que cerceiam a vida subjetiva de Duda.

A nossa última protagonista escolheu como nome o da sua irmã Renata, que também estuda na escola, porém em outro ano. Ela é uma menina de 8 anos, de lindo sorriso, de humor sem igual e muito tagarela. Renata, na sondagem realizada pela professora, foi considerada alfabética, já realizava as suas atividades de forma autônoma tanto na leitura quanto na escrita.

Durante a pesquisa, foi muito participativa tanto nas rodas das conversas como nas produções e demais momentos.

Apresentado as nossas protagonistas, parte de suma importância na realização desta pesquisa, passamos para um detalhamento desta jornada. Traremos uma análise detalhada entrelaçada aos dias vivenciados em campo, a fim de, compor um cenário nas suas máximas minúcias. Após percorridos minuciosamente os caminhos desta pesquisa, traremos a partir de agora as análises dos dados coletados ao longo da presente jornada, sendo estes divididos em três eixos, a fim de uma melhor compreensão do estudo realizado.

Nossos eixos estarão divididos em três momentos de extrema importância a esta pesquisa, sendo um primeiro que perpassa as atividades e momentos observados em sala de aula e um segundo, na qual, nos colocamos frente ao processo tangenciando todas as nossas ações realizadas ao longo do movimento de pesquisa. Por fim como, último eixo faremos as análises das produções de textos que obtivemos com as crianças ao longo de todo o tempo.

5. TECENDO REFLEXÕES: ENTRE AS PRÁTICAS VIVENCIADAS E AS PRÁTICAS REALIZADAS

Na busca de encontrarmos algumas respostas para nosso objetivo principal que é: compreender, no contexto de uma sala de aula de 2º ano, que sentidos emergem das atividades de alfabetização propostas, é imprescindível tecermos paralelos entre questões que cerceiam os múltiplos contextos no qual a pesquisa foi realizada, tais como: as práticas de ensino impostas e o meio social.

Nesse desejo de encontrar algumas análises, faz-se necessário recorrer a todo um arcabouço teórico que vem nos permeando ao longo de toda pesquisa. Compreender o processo de apropriação da linguagem escrita, à luz da perspectiva histórico-cultural, tecendo articulações com a produção da escrita na escola e para a escola e, por fim, alinhar com as práticas de produção de texto, tentando desvelar possíveis conflitos que estão enraizados nas práticas sociais de alfabetização.

Em princípio, traremos episódios analíticos das práticas observadas e registradas em diário de campo e, portanto, as práticas realizadas registradas e áudio-gravadas. Por fim, uma análise aos textos que cada criança produziu ao longo da pesquisa.

5.1 Das Práticas Observadas

Nesta seção, temos como objetivo trazer uma reflexão sobre as práticas de ensino, no que tange à alfabetização, que foram observadas vivenciadas, bem como registradas em diário de campo ao longo da pesquisa. Ressaltamos, desde o princípio, que não é nossa intenção julgá-las, mas levar em consideração uma reflexão diante do contexto mais amplo e do cenário político, histórico e social que a envolve.

Assim, ao pensarmos nas práticas de ensino, estamos por ora querendo entender e compreender que as concepções pedagógicas que são adotadas por cada docente em sua sala de aula reverberam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como já mencionado, anteriormente, neste trabalho, a sala da qual estamos nos referindo é um 2º ano do ensino fundamental que continha 8 alunos, sendo 7 meninas e 1 menino, localizada em uma região rural longínqua ao centro urbano e às áreas culturais e sociais do município. Outro ponto fundamental que cabe destacar é que a respectiva turma foi afetada diretamente pelo período pandêmico, ficando estes afastados do convívio escolar durante dois anos. Por isso, no

município, no qual a pesquisa foi realizada, em 2020, as aulas ocorriam exclusivamente via plataforma online ou por entrega quinzenais de atividades xerografadas e, em 2021, a partir de maio, os alunos puderam retornar à escola em forma de rodízio e escalonamento respeitando as regras de higiene determinadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, esta turma sofreu grande prejuízo no que tange a alfabetização, pois não realizou nem a última etapa da educação infantil e nem o primeiro ano do ensino fundamental na escola.

No início de 2022 e, conseqüentemente, da pesquisa, após dois anos afastados da escola, os alunos passariam a frequentar a escola regularmente e, para muitos para não dizer todos, este seria o momento de se apropriar da leitura e da escrita, isto é, de serem alfabetizados.

Diante deste cenário, a maioria dos alunos ainda não estava alfabetizada. A professora da turma tinha, então esse grande desafio, e buscou incansavelmente, consegui-lo. Contudo, ao longo dos momentos de observação, evidenciamos que as atividades para alcançar esse fim eram descontextualizadas da realidade social, cultural e histórica dos alunos. Tomemos, por exemplo, a questão da cópia do cabeçalho, atividade esta realizada todos os dias. Em nossas anotações em diário de campo, descrevemos, na época, esse momento.

QUADRO 1 – Diário de Campo de 14/02

Cheguei na unidade escolar às 8 da manhã, e eles estavam fazendo o cabeçalho com a data, nome da escola e o nome completo. (Caderno de campo, 14/02/2022)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em outro momento, essas anotações se repetem:

QUADRO 2 – Diário de Campo de 22/02

Quando cheguei, eles estavam fazendo o cabeçalho, que não é nada muito longo. (nome da escola, data e nome completo). (caderno de campo, 21/02/2022)

Fonte: Arquivo da pesquisadora

A questão do cabeçalho como vemos se repete seguidamente como parte da rotina desses alunos. Chama-nos atenção o caso da aluna Lavínia, que não consegue realizar essa simples cópia, pois perde o foco e acaba por dispersar. Inclusive, inúmeras vezes a auxiliamos no término da mesma. Notamos que, para a aluna, esta atividade mecânica, não faz sentido algum e ela só a realiza por ser uma demanda escolar. De acordo com Soligo (2020) “O cabeçalho a que me refiro é o clássico conjunto que apresenta o nome da escola, seguido ou

precedido do nome da cidade e da data, por vezes também o nome da professora e outras informações óbvias”. E ainda, segundo ela:

Claro que a data e a agenda de atividades do dia têm função social na escola, mas para que serve escrever o nome da escola todos os dias? Se o aluno já sabe qual cidade vive e em qual escola estuda, para que repetir diariamente essa constatação em seu caderno 200 vezes a cada ano. Se considerarmos somente os 5 anos do fundamental I, ele terá gastado o seu precioso tempo na escola copiando 1000 vezes a mesma coisa! E mais de 2000 vezes se considerar mais os outros tantos anos de escolaridade!

Nessa mesma direção do ato de copiar o cabeçalho, outras atividades mecânicas faziam parte da rotina dos alunos. Por exemplo, no dia 21 de fevereiro foi proposto que realizassem a leitura de uma música de memória (A dona aranha), na qual deveriam localizar a palavra aranha e a circular.

QUADRO 3 – Trecho da música “A dona Aranha”

A DONA ARANHA

A DONA ARANHA
SUBIU PELA PAREDE
VEIO A CHUVA FORTE
E A DERRUBOU.

JÁ PASSOU A CHUVA
O SOL JÁ VEM SURGINDO
E A DONA ARANHA
CONTINUA A SUBIR.

ELA É TEIMOSA E
DESOBEDIENTE
SOBE, SOBE, SOBE.
NUNCA ESTÁ CONTENTE.



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

No momento seguinte, foi realizado um levantamento de uma lista de palavras com a letra A, que era a mesma inicial de aranha. No entanto, não houve nenhum momento em que os alunos pudessem trazer vivências relacionadas ao tema da aula daquele dia. Para esta atividade,

ao pensarmos em um aprendizado que tem significado dentro do contexto dos alunos, talvez poderia ter sido proposto um olhar para dentro das concretudes sociais, históricas e culturais dos mesmos. De acordo com Leontiev (1983), para que o aprendizado seja consciente ao sujeito, este necessita saber e compreender o que precisa e deve estudar. Ainda de acordo com González Rey (2003), existe uma relação direta entre sentido e atividade de estudo, isto é:

A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social. (p.81)

Após o exercício relacionado à música da aranha, sem qualquer ligação, foi proposto um exercício de consciência fonológica, tal como podemos ver abaixo:

QUADRO 4 – Exercício de consciência fonológica

PALAVRA	SÍLABAS	SONS
 <u>TOMATE</u>		
 <u>SAPO</u>		
 <u>MÃO</u>		
 <u>JABUTICABA</u>		
 <u>PANELA</u>		
 <u>RINOCERONTE</u>		

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Da atividade observada acima, faz-se possível entender e compreender o método de alfabetização que se empregava na turma pesquisada. Ao buscarmos fundamentação teórica para melhor nos respaldamos sobre o porquê desta atividade não estar de acordo com nossa

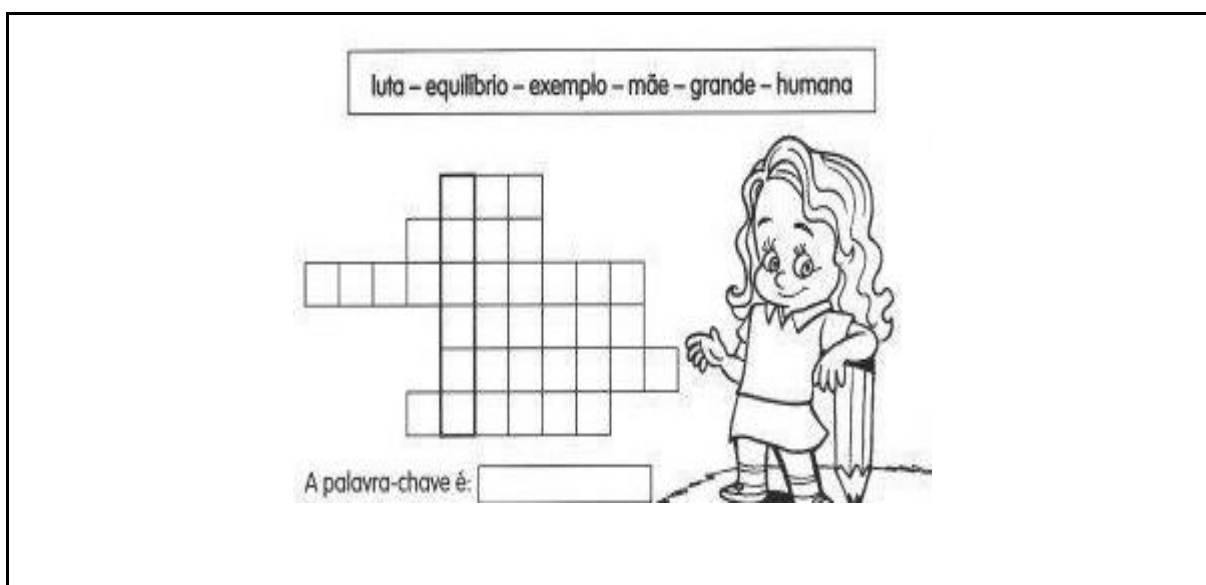
fundamentação e perspectiva teórica, encontramos em Soares (2019), dizeres que assim corroboram. Segundo a autora:

O grande erro do chamado método fônico é que ele parte de um princípio linguisticamente equivocado, porque o fonema não se pronuncia, os consonantais, você não pronuncia um t, d, m sem se apoiar numa vogal ou semivogal. Então essa é a questão do método fônico, ele parte com a criança de um momento em que ela não está suficientemente desenvolvida cognitivamente e linguisticamente para conseguir entender as relações entre fonemas e grafemas. É preciso que ela chegue nesse momento, e aí temos uma questão de interação entre desenvolvimento e aprendizagem, até que a criança consiga identificar que, numa sílaba, você tem mais de um som e que cada um deles é representado por uma letra. (entrevista para Carta Educação)

Ainda, de acordo com Soares (2019), a questão não está apenas em ser contra ao método fônico, trata-se de compreender se os alunos estão cognitivamente e linguisticamente prontos para fazer uso entre estas relações entre fonema e letra.

No mesmo toar, em continuidade aos exercícios mecânicos e desconexos, podemos trazer outro exemplo de uma atividade realizada no dia 8 de março, em comemoração ao Dia Internacional das Mulheres.

QUADRO 5 – Exercício de consciência fonológica



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Em nosso diário de campo, registramos o seguinte acerca dela:

QUADRO 6 – Registros diário de campo de 08/03

Uma cruzadinha referente ao dia das mulheres e notei que a maioria das crianças levou a manhã toda para concluir esta atividade. A atividade em si não tinha desafio, eram palavras descontextualizadas, referente a uma data comemorativa. No entanto, a atividade exigia letra minúscula e isso gerou muita dificuldade o que acarretou em uma manhã toda para a escrita de 6 palavras. (caderno de campo, 08/03/2022)

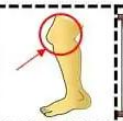
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao nos distanciarmos do espaço para analisar o vivido, começamos a perceber que as atividades por mais que tivessem por objetivo a alfabetização, não havia uma continuidade entre um conteúdo e outro. Podemos exemplificar esta falta de prosseguimento, como a atividade observada no dia 21 de fevereiro, ou seja, após observarmos a vogal A, vimos palavras aleatórias sobre o dia das mulheres e agora a família silábica da letra V. Tais atividades, sem continuidade e sem significação, acabam por trazer grandes problemas de indisciplina para a sala, por exemplo, deixando os estudantes, por vezes, muito agitados e inquietos, pois não entendiam o real motivo dos exercícios propostos. Para as crianças, esses eram apenas passatempos sem entender o real propósito pedagógico que estava em voga. Seria, nesse sentido, mais interessante se a professora trabalhasse a data comemorativa discutindo com as crianças o papel das mulheres da zona rural. Um trabalho mais articulado às suas vivências e à alfabetização provavelmente seria mais significativo às crianças.

Não por coincidência, em outra data, no dia 9 de junho, as crianças precisaram ficar juntas com a turma do primeiro ano e as atividades que lhe foram propostas chamaram-nos muito atenção, como podemos ver abaixo.

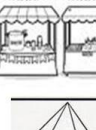
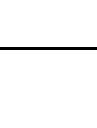
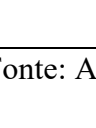
QUADRO 7 – Atividade Relação Letra e Som

		<table border="1"> <tr> <th>JA</th> <th>JE</th> <th>JI</th> <th>JO</th> <th>JU</th> </tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	JA	JE	JI	JO	JU																				
JA	JE		JI	JO	JU																						
																											
																											
																											
																											

				
---	---	---	--	---

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora

QUADRO 8 – Atividade Relação Imagem a Palavra – Festa Junina

	LIGUE AS FIGURAS JUNINAS AOS SEUS NOMES	
	PAMONHA	
	BANDEIRINHA	
	FOGUEIRA	
	CAPIRA	
	AMENDOIM	
	QUADRILHA JUNINA	
	BARRAQUINHAS	
	NOIVA	
	MILHO	
	PIPOCA	
	BALÃO	
	MAÇA DO AMOR	

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

QUADRO 9 – Registros diário de campo de 21/06

O que me chamou atenção que as crianças precisavam recortar as figuras e colar nas respectivas colunas do JA – JE- JI- JO- JU, sim sei que a alfabetização em sua grande maioria é fônica em nossas escolas, no entanto, o que mais me chamou a atenção foram as figuras presentes na atividade, inclusive havia uma referente a “jesus”, isso que segundo a constituição a escola é laica. Uma outra atividade que a professora entregou foi sobre a festa junina, novamente com menção religiosa, pedindo que ligassem as figuras aos seus nomes. Tinham muitas figuras, e entre elas algumas fora do repertório das crianças, como no caso da palavra pamonha. A aluna Isa, por exemplo, ao solicitar minha ajuda achou que aquilo se referia a um travesseiro. Novamente, lembrei de minha prática enquanto docente, o quanto se faz necessário que as atividades tenham relação com o contexto real das crianças.(caderno de campo, 21/06/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Tais atividades que até então foram proporcionadas aos alunos, caminharam totalmente em um modelo de alfabetização fonética, ou seja, uma forma de correspondências grafofônicas, que tem como princípio a relação entre fonema e grafema, isto é, entre o som que se fala e que se escreve. Para este método, deve-se iniciar pelas vogais e, em seguida, as consoantes, compreendendo que cada letra é aprendida junto a um som (grafema + fonema), que em conjunção formam sílabas e palavras. De acordo Moutinho (2021), a escrita pautada no sistema fônico, é, pois, considerado desarticulado da realidade das crianças, pois parte-se de realizar a vocalização de palavras que não necessariamente integram o repertório dos alunos. Em suas palavras, estas atividades geralmente “partem dos valores sonoros que constam no quadro fonológico do português brasileiro e, geralmente, envolvem textos escritos para este fim ou frases e palavras descontextualizadas”. (Moutinho, 2021, p. 260, 278).

Este modelo caminha totalmente na contramão do que estamos defendendo nesta tese, pois, segundo Mortatti (2008), este método não traz novas contribuições à educação, sendo nada mais que um retrocesso a marcha sintética. Ainda, de acordo com Cagliari (2008), para que as crianças produzam textos significativos, faz-se necessário que o professor ensine todos os sons existentes em uma letra, por meio, de atividades de leituras. Cabe ressaltar, que no ano de 2022, estávamos em meio ao governo de Jair Bolsonaro, no qual, o que estava em voga era a Política Nacional de Alfabetização, trazendo consigo uma remodelagem do método em questão. No cenário político educacional, era visível a pressão que os educadores sofriam pelo uso do mesmo, inclusive com o oferecimento de cursos em plataformas governamentais. De acordo com Mortatti (2010, p. 334):

A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo que denomino remethodização da alfabetização. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscaram convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país.

A necropolítica da alfabetização propõe atividades que priorizam a técnica fônica de escrita, porém sem conexão com a realidade e o contexto social dos alunos. Isso pode ser observado nas atividades desenvolvidas em dois momentos distintos, mas que compartilham o mesmo objetivo implícito ao abordar determinados dados comemorativos. Ainda sobre essa temática, é pertinente destacar que tais atividades parecem não proporcionar um aprendizado significativo. Cabe ressaltar que, por vezes, as passagens nas observações podem sofrer algumas rupturas ou quebras, isto se dá a este trabalho excessivo com as datas comemorativas, que acabam impedindo a realização da pesquisa. Exemplificando, após o trabalho com o dia das mulheres, tivemos a festa junina e, logo em posterior, o folclore, é por sua vez, que foi enfoque de todo o mês de agosto, como podemos ver em nossos registros em diário de campo.

QUADRO 10 – Registros diário de campo de 10/08

Hoje apenas participei da rotina, sem maiores acontecimentos. As crianças continuavam a trabalhar sobre o folclore, realizando pinturas e escrita de trava-línguas e adivinhas. (caderno de campo, 10/08/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

QUADRO 11– Registros diário de campo de 17/08

Hoje retornei à escola, e as crianças continuavam a trabalhar sobre o folclore, especificamente alguns trava-línguas que iriam apresentar no dia do ato cívico. Ajudei a professora com o ensaio. (caderno de campo, 17/08/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

QUADRO 12 – Registros diário de campo de 18/08

Hoje foi dia de apresentação das crianças durante o ato cívico, antes do horário ficaram super ansiosos para apresentar e depois que passou ficaram muito agitadas. O dia acabou apenas naquela apresentação. O que me levou a pensar, nas muitas das incertezas e irrelevâncias do cotidiano escolar que atropelam o trabalho pedagógico. (caderno de campo, 18/08/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Como mencionado nos registros acima, a data comemorativa do folclore foi foco do trabalho pedagógico durante quase todo o mês de agosto, deixando as questões curriculares em segundo foco. Sobre esses acontecimentos, importantes são as discussões de Saviani (1991), isto é, para ele tal situação corrobora uma educação desvinculada aos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, em suas palavras:

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda a espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las (Saviani, 1991, p. 24).

Saviani (1991) está discutindo a importância da construção de conhecimentos sistematizados na escola. Ainda assim, de acordo com o autor, a escola tem como função principal a difusão de conhecimentos sistematizados, ou seja, conhecimentos que foram produzidos e organizados pela humanidade ao longo da história. Esses conhecimentos são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

Para ele, essa é uma tendência das escolas de priorizarem atividades extracurriculares em detrimento da construção de conhecimentos sistematizados. Ele afirma que essas atividades, como semanas comemorativas, festas e jogos, são secundárias e não essenciais à escola. Explica ainda que essas atividades podem ser importantes para enriquecer o currículo escolar, mas não

devem ser prejudicadas ou substituir as atividades curriculares. As atividades curriculares são aquelas que visam a propagação de conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, é preciso que as escolas tenham esclarecido sobre a sua função principal, que é a formação de conhecimentos sistematizados. As atividades extracurriculares devem ser planejadas e realizadas de forma a não prejudicar essa função.

O que observamos, portanto, é que o trabalho com esses dados comemorativos acaba sendo interligado às culturas locais, sociais e históricas, mas, por vezes, pode ocasionar problemas secundários, inclusive com a relação à laicidade da instituição escolar. Neste mesmo caminho, outro momento que foi trabalhado com grande ênfase foi no dia 7 de setembro. Tal dado, no município da pesquisa, é considerado dia letivo e prevê a participação de toda a comunidade escolar com um grande desfile em uma das maiores avenidas da cidade. Para essa realização, cabe aos professores ensinarem aos alunos o hino nacional e também o hino do município. Além disso, eles, geralmente, trabalham com questões históricas que estão atreladas a este momento.

No entanto, este preparo exigiu tempo, assim como as demais incansáveis e repetidas paralisações para comemorar dados que, nem ao certo, sabemos o que e porque estamos comemorando, gerando uma sensação de fracasso das práticas pedagógicas, que são sucessivamente interrompidas por um fanatismo mitológico de que a escola é uma instituição social que deve se proporcionar a sanar todas as mazelas e vulnerabilidades sociais. Verificamos tal incidência, de acordo, com nossas observações abaixo.

QUADRO 13 – Registros de Diário de Campo de 24/08

Neste dia, constatei que mal o folclore terminou, eles começaram a se preparar para o 7 de setembro. (caderno de campo, 24/08/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Assim, observamos ao rever nossos dados, que não decorrem de nosso tempo na escola, o que mais presenciemos foram atividades mecânicas de alfabetização pautadas em um método fônico e, por outro lado, atividades vinculadas às comemorações de dados históricos. Podemos afirmar que em nenhum dos momentos em que ali estivemos vislumbramos alguma atividade

que favorecesse e/ou levasse os alunos a trazer para a escola suas vivências sociais, culturais e históricas. Por outrora, sabemos também que a professora da sala fazia aquilo que estava em suas condições naquele momento, pois estávamos em uma época política, na qual, a alfabetização estava pautada no método fônico. Além do mais, se fizermos uma retrospectiva nas formações que foram oferecidas, entenderemos seu modelo de trabalho.

A prática observada revelou as formações que foram oferecidas à professora ao longo dos anos, pois é notório a constituição desta por meio dessas formações e acabou tomando para si a prática fônica, como uma metodologia única a ser capaz de resolver os problemas de seus alunos. Mesmo tendo outras concepções educacionais, acaba por realizar uma prática vazia, com a crença de que é a única eficaz para tornar o aluno alfabetizado.

Fazendo uma breve explicação das formações que foram oferecidas não só a esta professora, mas como todos os alfabetizadores do Brasil, tomemos como primeiro exemplo o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) do ano de 2000 que tinha como princípio o ensino da leitura e da escrita com base nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. É importante esclarecer que a Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, é uma teoria de aprendizagem sobre como as crianças constroem o conhecimento sobre o sistema de escrita, e não um método de alfabetização em si.

Posteriormente, em 2008, contou-se o Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e em seguida o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), de 2012, que veio com uma proposta que tinha por objetivo a alfabetização dos alunos até o fim do primeiro ciclo, isto é, até concluir o terceiro ano do ensino fundamental. Basicamente, os eixos fundamentais deste programa giraram em torno da formação de professores, na qual, o documento os concebia como peças-chave para que o conhecimento continuasse a ser construído no mundo. De acordo com o documento, “esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (Brasil, 2012b, p. 8).

Mais recentemente, em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), acompanhada pelo Programa de Formação Tempo de Aprender. Nesse contexto dos programas de formação, seria importante investigar se a professora em questão participou de alguns deles, pois isso seria mais um elemento a se juntar na análise das atividades propostas.

A abordagem desses programas, entre outras coisas, foi totalmente direcionada a uma responsabilização direta do professor pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Foi junto com o PNAIC que surgiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), uma forma de gerenciar e

responsabilizar o trabalho docente. Responsabilidade, gerenciamento e controladoria, como Ball (2006, 2005) entende ter sido a tônica das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo.

Nesse contexto dos programas federais de formação, as avaliações em larga escala, como a ANA na época, têm papel importante para gerar dados e avaliar o Programa de Formação. Eles também puderam, em tese, ajudar a escola a compensar o que ela precisa em termos de condições para que o trabalho realizado possa melhorar – se precisa de pessoas, de material, de infraestrutura, etc.

No entanto, o problema não está nas avaliações em si, mas na forma como os seus resultados foram explorados. Observa-se um uso frequente desses resultados na mídia e na política para fortalecer uma política de mérito, uma política de intervenção punitiva e a responsabilização individual dos professores e escolas pelo desempenho dos alunos, desconsiderando as condições complexas em que o processo educativo ocorre.

Após perpassarmos as práticas observadas ao longo da pesquisa, na próxima seção, apresentaremos as disciplinas por nós propostas aos alunos, de forma a compor o cenário de qual nossa investigação se objetiva.

5.2 Das Práticas Realizadas:

Para esse momento, nosso objetivo é trazer uma análise, por meio, das práticas realizadas. Na contramão do que observamos, as propostas que levamos aos alunos buscavam perpassar suas vivências, seu cotidiano e, principalmente, suas histórias de vida. Para fins de elucidação, traremos abaixo um quadro descritivo com as principais atividades e os respectivos dados de sua realização. Cabe ressaltar, que além das atividades descritas abaixo, a pesquisa se propôs a realizar outras, no entanto, devido às contradições do cotidiano não se fizeram possíveis.

QUADRO 14 – Atividades Realizadas

Data	Atividade
14 de março de 2022	Primeira atividade com os alunos – atividade coletiva – O que é realidade? Atividade de escrita: quem sou eu?
28 de abril de 2022	Retomada da atividade – O que é realidade?
09 de maio de 2022	Atividade coletiva – escrita do roteiro para entrevista com os familiares
19 de maio de 2022	Roda da conversa – socialização das respostas coletadas em entrevista Atividade de escrita: A realidade e a minha família
4 de agosto de 2022	Leitura do texto – Guilherme Augusto Araújo Fernandes e escrita de memórias
11 de agosto de 2022	Leitura do texto – Diário de Serafina – escrita de memórias
Setembro de 2022	Atividade de localização da nossa realidade – Google Earth

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Partindo do pressuposto de que um de nossos objetivos era estarmos alinhados à realidade dos alunos, em meio ao processo de apropriação da leitura e da escrita, a primeira atividade partiu da seguinte premissa e da interrogativa: O que é realidade? Abaixo, segue a transcrição do momento em que o exercício ocorreu.

QUADRO 15 – Transcrição de 14/03

Professora pesquisadora: - o que é realidade?

Dulce: - é tipo quando estamos sonhando, a gente pensa que está brincando, mas estamos dormindo é realidade

Carinha de Anjo: - travou minha língua

Bela: - criatividade

Professora pesquisadora: - alguém mais quer tentar falar?

Nesse momento todos ficaram em silêncio e então partimos para a próxima atividade.

(transcrição - 14/03/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Esse questionamento levantou tantas hipóteses pelas crianças que acabou levando a um redirecionamento do olhar sobre o entendimento do real. Nas palavras das crianças, torna-se visível que o real e imaginário são confluentes e indissociáveis. Após esse momento, buscamos no livro *Imaginação e Criação na Infância*, o pressuposto teórico para nos ancorar com relação a esse dinamismo. De acordo com o Vygotsky (2018), a imaginação funciona como uma bússola orientadora da experiência humana, não alcançando seu resultado sozinho, sendo parte do seu processo a realidade. Nas suas palavras:

A imaginação adquire uma função importante no comportamento e desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de uma pessoa porque, tendo por base uma narração ou a descrição de outrem, ela pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente na sua própria experiência. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos da sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica e social alheia com a ajuda da imaginação (Vygotsky, 2018, p. 26 e 27).

No trecho, Vygotsky (2018) está discutindo a importância da imaginação no desenvolvimento humano, define a imaginação como a capacidade de criar imagens mentais de objetos ou situações que não estão presentes na realidade. A imaginação é uma capacidade humana fundamental que nos permite pensar no futuro, criar novas ideias e resolver problemas. Assim sendo, a imaginação é um meio de ampliação da experiência humana. Através da imaginação, podemos experimentar coisas que nunca vimos ou vivenciamos diretamente.

Vygotsky (2018), ainda reforça que a imaginação é uma atividade necessária para quase toda a atividade humana. Assim, foi possível evidenciar tal conotação na proposta realizada no mesmo dia, baseada na versão original da metodologia em alternância, na qual os alunos produzem uma capa para seu material. A proposta era que cada um desenhasse algo que simbolizasse parte da sua história, trazendo para aquela representação gráfica parte do seu social e cultural. Já nesse começo, foram evidenciados esses fatos revelados nas falas das crianças, essa confluência entre o real e o imaginário.

IMAGEM 2 – Desenho da Capa do Caderno de Lavínia



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

IMAGEM 3 – Desenho Capa de Caderno da Emily



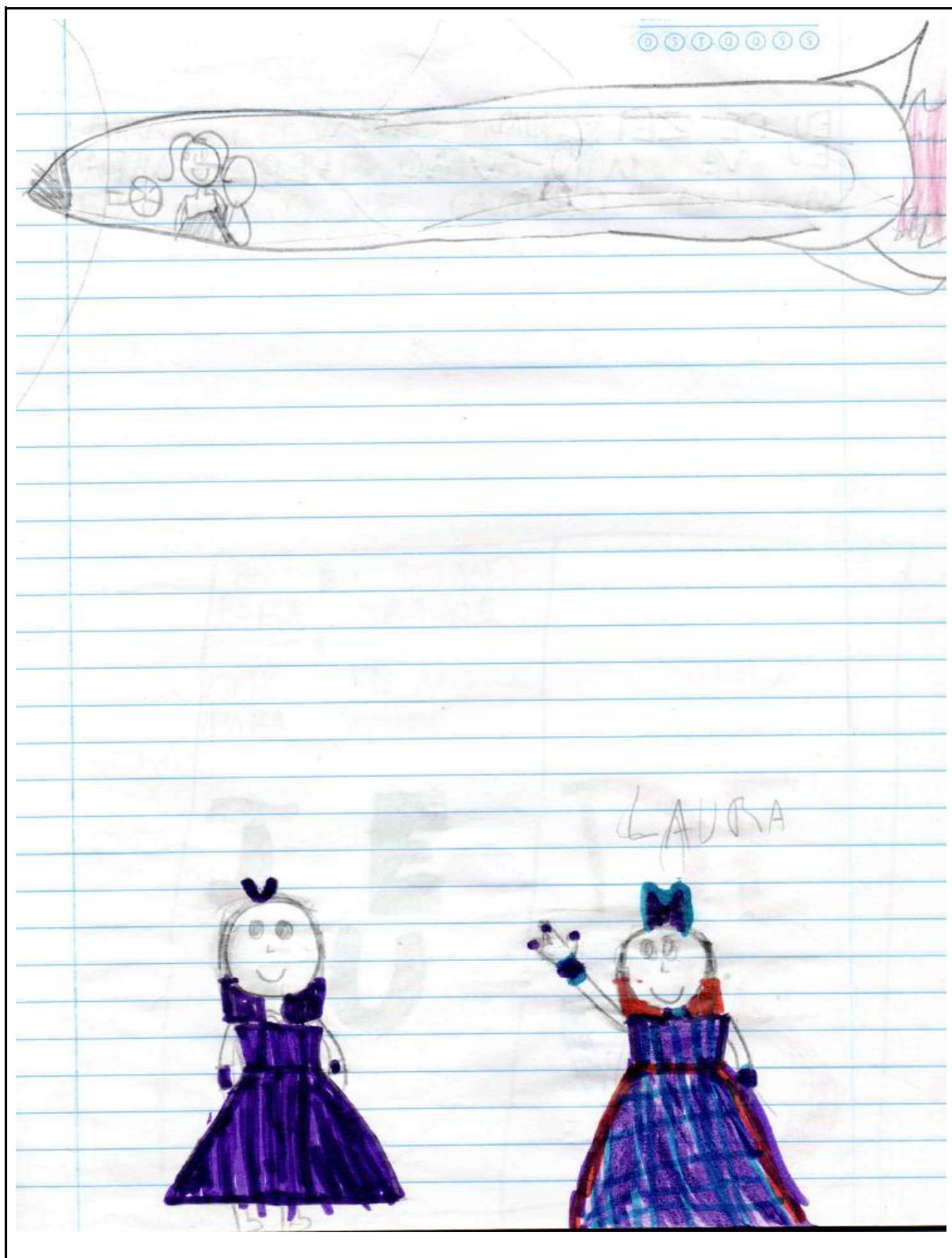
Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

IMAGEM 4 – Desenho Capa de Caderno de Bela



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

IMAGEM 5 – Desenho Capa de Caderno de Carinho de Anjo



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

É necessário tecermos algumas considerações à luz da perspectiva histórico-cultural para estes enunciados não verbais, que tão importantes foram para o nosso cenário da pesquisa. Assim, é necessário compreender que o desenho, para Vigotski, é um instrumento psicológico, intelectual, social e cultural superior da criança que transpassa pelo seu processo de aprendizagem.

Ao desenhar, as crianças estão fazendo uso de sua imaginação. De acordo com Petrovsky (1985, p. 182), é “capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana, com o intuito de transformar as receitas recebidas em realidade”, isto é, ao desenhar a criança está criando algo novo, transferindo para o papel aquilo que já foi internalizado do mundo exterior. Assim, desenhar seria uma forma de exercício e expressar a imaginação, a criação e a criatividade. Nesse sentido, notamos que, para as crianças, este momento reverberou no registro de algumas de suas vivências, sendo fundamental como bem nos diz Nunes e Magiolino (2024), que este processo seja libertador para que as crianças chorem sem censura, admitindo suas originalidades e particularidades.

Em outro momento, voltamos a uma atividade sobre a realidade. Repensamos sobre as primeiras respostas obtidas e buscamos, por meio da roda da conversa audiogravada, encontrar outras dizeres das crianças a respeito.

QUADRO 16 – Transcrição de 28/04

Professora pesquisadora: - vamos começar? Vamos relembrar a nossa primeira atividade que pedi para vocês realizarem um desenho de que vocês quisessem na primeira folha do caderno. (nesse momento mostro os cadernos para eles e em seguida retomo com cada um o seu desenho)

Professora pesquisadora:- e esse agora é da Carinha de Anjo. E você lembra o que desenhou?

Carinha de Anjo: - sim, eu desenhei eu e a minha irmã olhando os aviões.

Professora pesquisadora: é essa aqui foi a Bela, o que você desenhou?

Bela: - é a minha casa!

Professora pesquisadora: esse é o da Lavínia, conta para gente do seu desenho.

Lavínia: - eu e o meu pai estamos colhendo goiabas.

Professora pesquisadora: - lembra que estávamos conversando sobre o que era realidade e vocês me falaram que podia ser imaginação ou criatividade, ou o que fazíamos quando

estávamos sonhando. Alguém pensou ou sabe mais alguma coisa sobre esse assunto?

Crianças: - eu sei! Eu sei!

Bela: - as coisas de verdade ou quando sonhamos acordados.

Renata: - Quando estamos dormindo e sonhamos com um chocolate e quando acordamos ganhamos o chocolate de verdade, é quando o sonho se torna realidade

Carinha de Anjo: - Quando sonhamos que estamos fazendo xixi e fazemos xixi na cama.

Professora pesquisadora: - Quando estamos representando a nossa realidade usamos também a nossa imaginação e a nossa criatividade, todo mundo sabe o que é isso? Todos respondem que sim! Quando vocês fizeram os primeiros desenhos, vocês usaram a imaginação e a criatividade para representar algo da realidade de vocês, por exemplo, quem desenhou a casa usou a imaginação e a criatividade para desenhar a sua casa com os seus detalhes e assim por diante.(transcrição 28/04/2022)

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Essas primeiras discussões que surgiram transpassaram as nossas premissas e fizeram com que começássemos a replanejar a pesquisa. De partida, os nossos sujeitos trouxeram-nos dados que nos fizeram compreender que a realidade é mais ampla do que está simplesmente palpável. Para eles, o que está no campo abstrato e imaginativo também se transforma em real. Com essas novas reformulações, fomos buscando entender quem era cada um daqueles alunos que estavam naquele segundo ano. Para entendê-los de forma social, histórica e cultural, precisávamos buscar saber sobre a sua comunidade e territorialidade. Foi neste toar que, no nosso terceiro momento, se deu uma entrevista, na qual, as perguntas foram projetadas de forma coletiva em uma roda da conversa áudio-gravada entre professora-pesquisadora e alunos. Os entrevistados ficariam à escolha, devendo ser membros da comunidade em que os nossos sujeitos estivessem inseridos.

QUADRO 17 – Transcrição de 09/05

Professora pesquisadora: - vocês lembram que na semana passada eu pedi que cada um escrevesse sobre você no nosso caderno?

Crianças: - sim!

Retomei as narrativas que cada um havia feito no seu caderno e mostrei os desenhos

para toda a sala.

Professora pesquisadora: - nesse momento representamos a nossa realidade atual, nossa idade atual, nossa forma de desenhar, a nossa forma de escrever, o que estamos pensando. Quando vocês retomarem a leitura desse caderno daqui uns 20 anos, vocês poderão lembrar de como vocês eram quando tinham 7 ou 8 anos.

Bela: - daqui a 20 anos vamos morar sozinhos?

Professora pesquisadora: - será? Daqui a 20 anos vocês vão retomar esses escritos e poderão ver se o que vocês pensavam que iria acontecer realmente aconteceu.

Professora pesquisadora: - agora eu vou escrever uma palavra aqui na lousa e quero ver quem sabe ler.

A palavra era **entrevista**.

Crianças: - entrevista.

Professora pesquisadora: o que significa entrevista?

Bela: - quando acontece alguma coisa e tem que sair do emprego.

Renata: - quando alguém tem uma reunião de entrevista.

Professora pesquisadora: tem uma pessoa que faz a entrevista – como ela se chama?

Coloca uma palavra na lousa – **entrevistador**

Professora pesquisadora: - quem assiste ao jornal aqui?

Crianças: - eu!!!

Professora pesquisadora: - por um dia vocês vão ser igual ao moço do jornal, serão entrevistadores, vão escolher alguém lá da casa de vocês para fazerem uma entrevista.

Professora pesquisadora: - para fazer uma entrevista precisamos de quê?

As crianças nesse momento ficam sem saber a resposta, e para ajudar faço a seguinte interlocução.

Professora pesquisadora: - como chama aquela frase que usa esse ponto no **final**?

Escrevendo o ponto na lousa – nesse momento a professora da sala intervém também e fala para as crianças aquele ponto que aprendemos lembram?

Lavínia: - pergunta

Professora pesquisadora: - isso mesmo!

Professora pesquisadora: - agora precisamos pensar quais perguntas iremos fazer para

nosso entrevistado, temos que pensar nas perguntas.

Quando não conhecemos as pessoas, qual a primeira pergunta que fazemos.

Crianças: - qual é seu nome?

Professora pesquisadora: - que mais podemos perguntar:

Carinha de Anjo: - se ela tem filhos?

Dulce: - quantos anos você tem?

Professora pesquisadora: - legal, quantos você tem, acho que se ela tem filhos é muito pessoal, vocês não acham?

Renata: - se ela já pintou o cabelo?

Todo mundo ri!!!

Professora pesquisadora: - nossa, acho que ela não vai querer contar tudo isso.

Professora pesquisadora: - que tal tentarmos descobrir o que ela faz? Como podemos perguntar?

Bela: - gente! Não precisa saber tantos detalhes.

Professora! – que tal ficar essa pergunta: do que você trabalha?

Crianças: sim!

Professora pesquisadora: - que tal fazermos uma última pergunta?

Lavínia: - se você gosta de ler?

Professora pesquisadora: - mas vamos deixar a pessoa contar dela, vamos deixar a pergunta assim que vocês acham, olha: conte um pouco do que você gosta, pode ser?

Crianças: sim!

transcrição 09/05/2022

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Realizar este percurso com as crianças perpassa outras questões além do objetivo de captar sobre a realidade. Neste momento, os alunos estarão em pleno desenvolvimento de aprendizagem, se professores assumirem o papel de mediadores no processo de ensino e aprendizagem. De acordo, com a perspectiva histórico-cultural são em atividades como estas que os sujeitos se tornam criativos, questionadores e ativos. Segundo Sforni (2008, p.1), a mediação vai muito além da interação professor e aluno. Nas suas palavras, “muito além da

interação sujeito-sujeito, no contexto escolar, a mediação está fundamentada “na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito”.

Vygotsky (1984) define mediação como o processo pelo qual os seres humanos usam instrumentos e símbolos para se relacionarem com o mundo. Os instrumentos são objetos físicos que o homem utiliza para modificar o mundo natural. Os símbolos são signos que o homem utiliza para representar o mundo natural e social. Sforni (2008) enfatiza que a mediação é um processo complexo que envolve não apenas a interação entre pessoas, mas também a interação entre pessoas, objetos e símbolos. Também argumenta que, no contexto escolar, a mediação é fundamental para o processo de aprendizagem. A mediação permite que os alunos se relacionem com o conhecimento de forma significativa e construtiva. A autora afirma que a mediação é fundamentada na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito. Isso significa que a mediação envolve três elementos: o sujeito que aprende, o conhecimento que é aprendido e o sujeito que media o processo de aprendizagem. O sujeito que aprende é o aluno, que é o foco do processo de aprendizagem. O conhecimento que é aprendido é o conteúdo ou a informação que o aluno está aprendendo. O sujeito que media o processo de aprendizagem é o professor, que pode ser auxiliado por outros sujeitos, como os colegas de classe, os familiares ou a comunidade.

O roteiro com as questões foi digitalizado e entregue para cada um dos alunos, e combinamos que se possível faríamos uma entrevista para que na outra semana em roda conversássemos sobre as respostas. No dia agendado, a programação na escola foi alterada devido à falta de uma professora e à consequência concentrada dos alunos da turma pesquisada com os do segundo e quinto anos. O ambiente, marcado pelos ruídos e ruídos do cotidiano escolar, dificultou a realização da atividade planejada. Embora as crianças apresentadas com suas respostas, a tentativa de uma roda de conversa ao fundo da sala foi ineficaz; mal podíamos nos ouvir, e a áudio-gravação foi comprometida pelos ruídos ininterruptos.

Mesmo com o alvoroço instaurado em meio ao espaço, conseguimos obter alguns dados que foram transcritos abaixo.

QUADRO 18 – Transcrição de 19/05

Professora pesquisadora: - lembra que na semana passada, fizemos um pequeno roteiro para vocês realizarem uma entrevista?

Crianças: - sim

Professora pesquisadora: - quem fez e quer compartilhar conosco?

Nesse momento algumas crianças falam que esqueceram a entrevista em casa e outras

entregam-me, digo que quem esqueceu pode contar o que souber, que não tem problema.

Professora pesquisadora: - quem deseja começar?

Carinha de Anjo: - eu posso?

Professora pesquisadora: - claro!

Carinha de Anjo: eu conversei com o meu padrasto.

Professora pesquisadora: - e o que você descobriu?

Carinha de Anjo: - ela mora comigo, com minha irmã e minha mãe e trabalha lá no centro de vendedor de carros.

Professora pesquisadora: - pode falar você agora Renata. (nesse momento a professora da sala chama atenção da outra turma que se encontra sentada um pouco mais ao fundo jogando uma partida de UNO, pedindo que falem mais baixo para que não atrapalhe o desenrolar da nossa atividade)

Renata: - eu falei com a minha irmã, ela mora comigo, com meu pai e minha mãe, ela é estudante aqui na escola e o que ela mais gosta de fazer é ficar no celular.

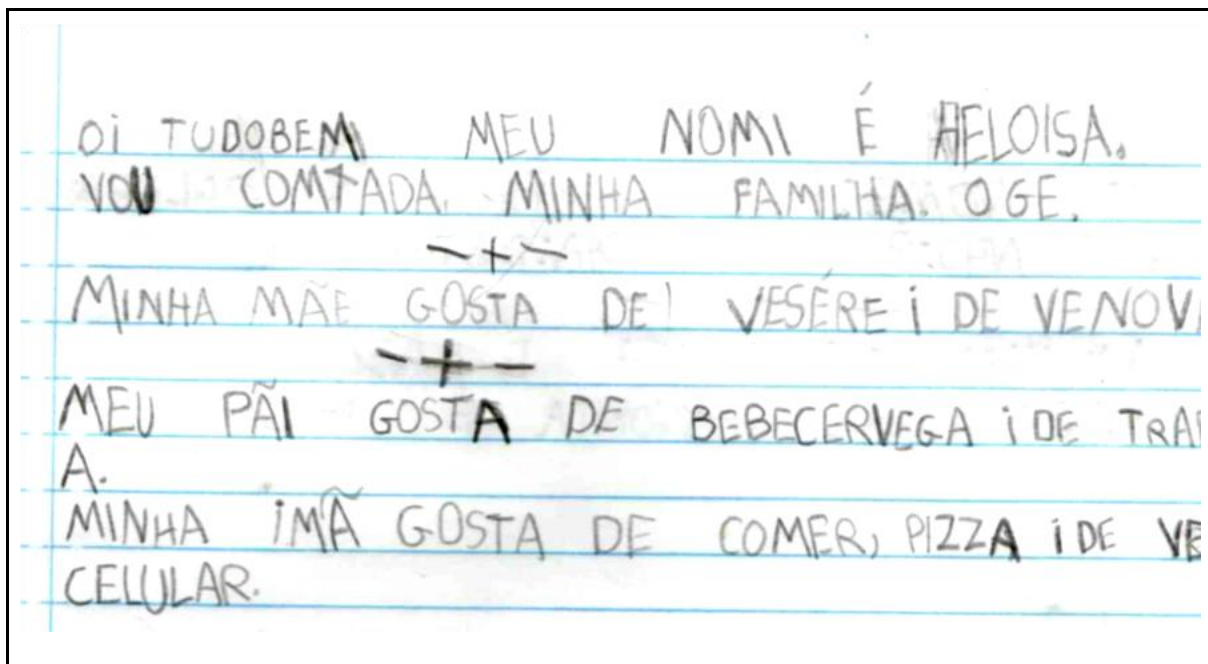
professora pesquisadora: - alguém mais quer compartilhar?

Nesse momento ninguém mais levanta a mão e passamos para a atividade.

transcrição - 19/05/2022

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

TEXTO 1 – Produção de Renata



A proposta para esse dia era ir além da roda da conversa sobre os dados obtidos com as entrevistas, era fazer com que os alunos se registrassem por meio de um texto produzido por eles, as descobertas feitas sobre os assuntos que fazem parte do seu ciclo social, histórico e cultural. Diante desta atividade, obtivemos narrativas orais e escritas que nos levaram a compreender de maneira mais ampla as nossas meninas e meninos do segundo ano da escola rural em questão.

De acordo com Bayle (2002), assim como os adultos, as crianças podem ser narradores e protagonistas das suas próprias histórias. Nas suas palavras:

Estime que nous venons au monde dans un bain d'enveloppes pré narratives d'où émergeaient, dès paraît le langage, des ébauches de récits". E ainda, "Celles-ci peuvent alors donner lieu tôt à des micro-récits autobiographiques dans lesquels les enfants, même très jeunes, parviennent à exprimer leur expérience (Bayle, 2002, p. 413).⁸

⁸ Acredita que viemos ao mundo num banho de invólucros pré-narrativos dos quais, assim que surge a linguagem, surgem contornos de histórias. E ainda, "Estas podem então dar origem precocemente a micronarrativas autobiográficas em que as crianças, mesmo muito pequenas, conseguem expressar a sua experiência.

Bayle (2002) argumenta que a narrativa é uma forma de expressão humana fundamental que está presente desde o nascimento. Ele afirma que os bebês já são capazes de compreender e produzir narrativas, mesmo antes de aprender a falar. Assim, denota-se que as crianças são capazes de produzir narrativas desde muito cedo. Ele afirma que as crianças, mesmo muito jovens, são capazes de expressar sua experiência através de histórias sobre si mesmas.

Ainda, de acordo com a autora, as crianças são capazes de produzir narrativas porque elas estão constantemente envolvidas em experiências que podem ser contadas como histórias. As crianças experimentam o mundo através de suas interações com os outros, e essas interações podem ser transformadas em narrativas. E ainda conclui o trecho afirmando que as narrativas são importantes para o desenvolvimento das crianças. Elas permitem que as crianças compreendam suas próprias experiências e que se relacionem com o mundo ao seu redor.

No dia 4 de agosto, fomos para escola visando realizar uma atividade. Feito toda uma reelaboração, definimos que para essa proposta faríamos da literatura um aporte pedagógico. Elegemos o livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, que tem como tema central a memória, buscando nas crianças a escrita de histórias perdidas e/ou secretas.

QUADRO 19 – Transcrição do dia 04/08

Professora pesquisadora: - hoje eu vou ler uma história para vocês para nós discutirmos um pouco sobre a importância da memória, o que será que é a memória? Lembra que falei para vocês que quando escrevemos podemos voltar depois de um tempo para ler e relembrar sobre um momento ou um acontecimento da nossa vida, será que são esses os nossos registros das nossas memórias? O nome da história é: Guilherme Augusto Araújo Fernandes.

Professora pesquisadora: - o que é memória Bela?

Bela: - uma coisa que temos que pensar para lembrar depois

Professora pesquisadora: - o que é memória Carinho de Anjo?

Carinha de Anjo: - coisas para as pessoas lembrarem

Professora pesquisadora: - e você Lavínia?

Lavínia: (nesse momento um grande silêncio na sala – a aluna não responde nada e abaixa a cabeça) – para não perder o foco da atividade, eu peço para que ela lembre das memórias da história, que depois ela pode contar-me e que não precisa ficar com vergonha

Professora pesquisadora: - e você Renata?

Renata: - são lembranças boas que guardamos para recordarmos depois

Professora pesquisadora: - se vocês tivessem que escolher igual ao Guilherme uma memória para contar. Qual memória vocês colocariam dentro da caixa de vocês?

Professora pesquisadora: - Bela, você?

Bela: - o passeio que fiz com o meu pai

Professora pesquisadora: - e você Carinho de Anjo?

Carinha de Anjo: - um passeio com o meu pai e a minha mãe no parquinho

Professora pesquisadora: - e você Lavínia?

Lavínia: - quando eu saí com a minha mãe e ela me levou no parquinho. (nessa hora a aluna falou sem problemas e também fez o registro no caderno)

Professora pesquisadora: - e você Renata?

Renata: - meu pai sempre me leva no parquinho e eu gosto muito

transcrição 04/08/2022

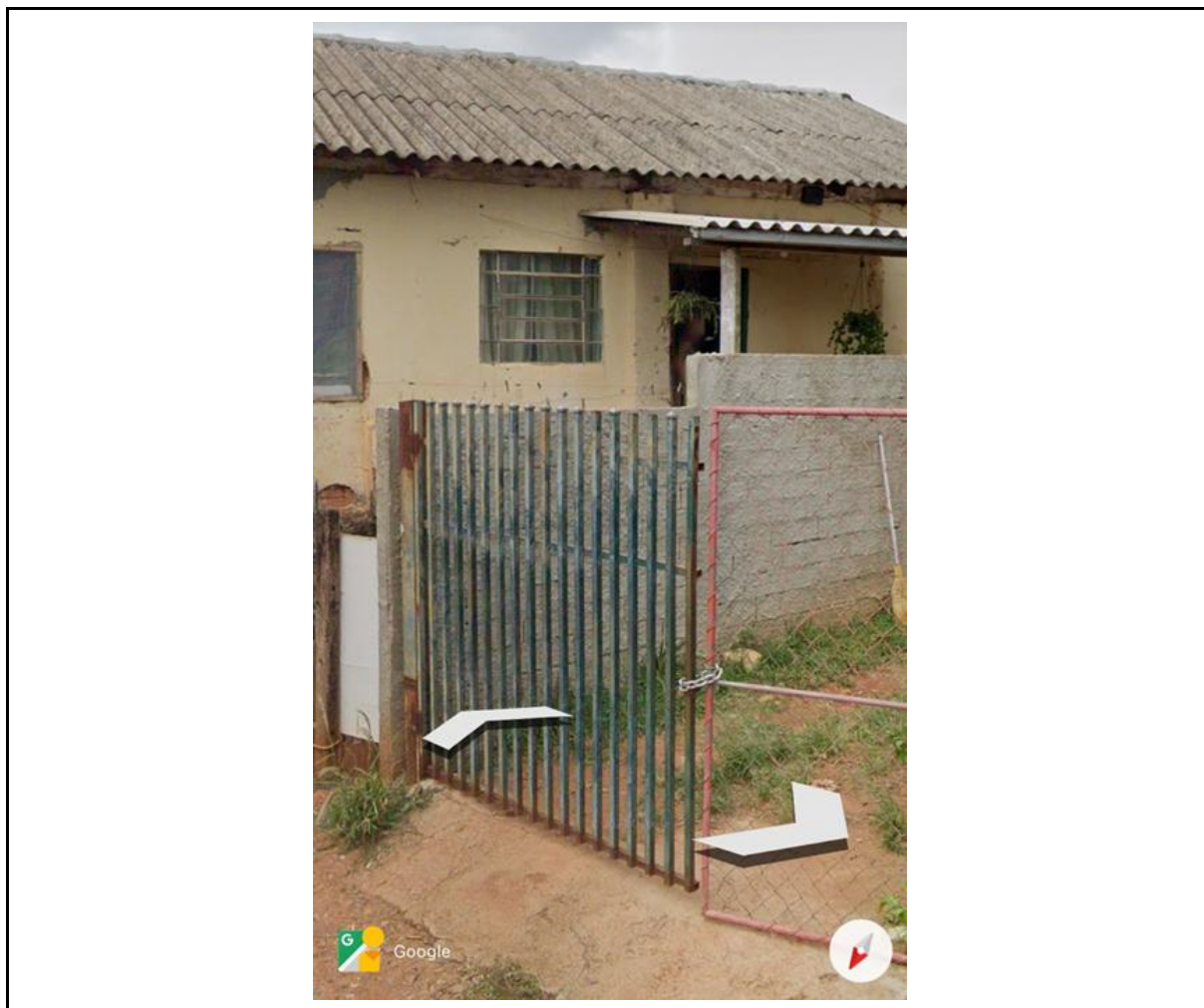
Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

E, por fim, no mês de setembro, continuamos com o nosso objetivo e optamos em realizar uma atividade que nos trouxesse, por meio não só da narrativa escrita, mas também da oral, mais dados para nossa pesquisa. Propomos a utilização do aplicativo Google Earth, para que cada um localize suas residências, através da ferramenta, em uma primeira ideia, pensamos em fazer uma visita à comunidade, mas as inconstâncias pedagógicas não nos permitiram. Para a realização desta proposição, precisamos dos endereços, algo simples, afinal para uma criança se matricular são necessários esses dados, no entanto, essa foi mais uma cena caótica da nossa pesquisa. Os endereços que foram descobertos não nos levavam às casas e/ou eram de outras pessoas. Outros fatores que não mensuramos é que o aplicativo só nos levaria até um certo ponto e a moradia do aluno estaria do outro lado de um morro ou de um rio, e mesmo via satélite era impossível a visualização.

Foi um momento importante na pesquisa, mudou os sentidos, ao mesmo tempo que para alguns alunos trouxe a todos uma representatividade e olhares encantados em se considerarem pertencentes ao mundo, também revelou graus de desigualdades e vulnerabilidades sociais, destarte como moradias que não eram possíveis de serem visualizadas via aplicativo. Ao mesmo

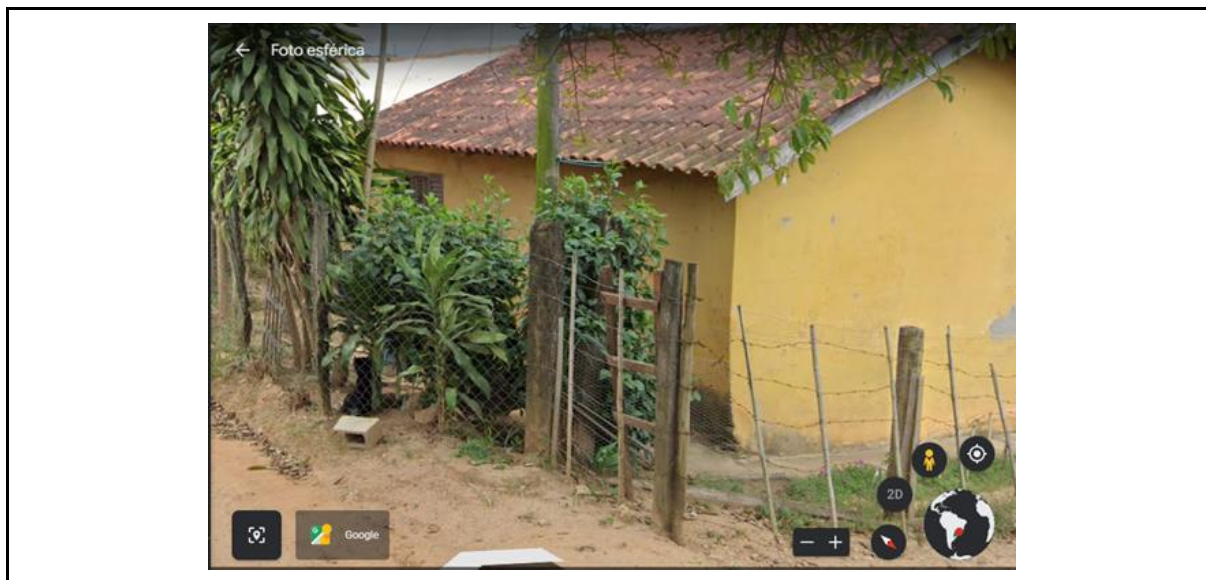
tempo que fizemos essa viagem virtual, demos vozes às crianças que nos ajudaram a compor o cenário com as suas narrativas das suas experiências cotidianas e reais.

IMAGEM 6– Casa de Bela



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

IMAGEM 7 – Casa de Emily



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Desse trabalho, surgiram produções escritas, narrativas, histórias em que as crianças puderam contar as trajetórias que eles marcaram. Para compreender que a apropriação da escrita perpassa muito mais que os muros da escola, faz-se necessário que seja compensado urgentemente sobre o que cada aluno traz consigo tão quanto isto é potente e importante para sua trajetória pedagógica e educacional.

5.3 O que Revelam as Produções

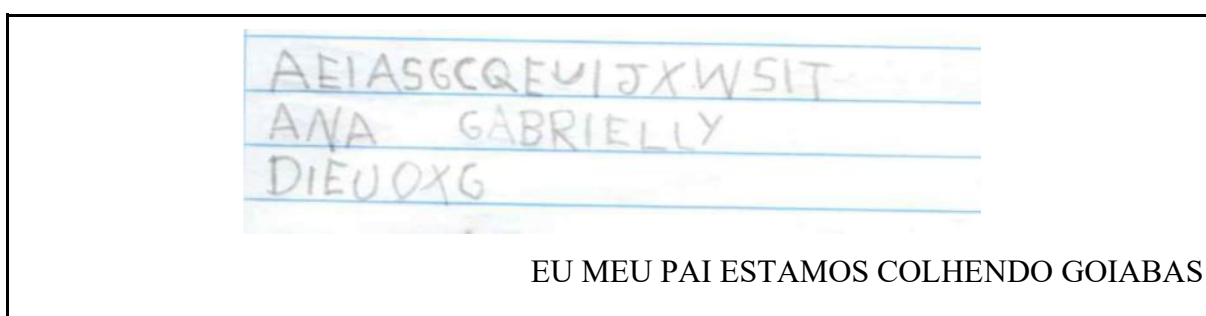
Para este momento, temos como objetivo trazer uma análise nos textos elaborados com os alunos da turma pesquisada. Traremos, assim, narrativas, histórias e produções escritas em que as crianças pudessem contar suas trajetórias. Nesta seção, buscaremos estabelecer um diálogo mais adensado com os autores que fundamentam esta pesquisa, articulando as produções das crianças com os conceitos da perspectiva histórico-cultural e a abordagem discursiva da alfabetização. Acreditamos que a análise das escritas infantis, sob essa ótica, revela não apenas o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também a forma como as crianças se especifica como sujeitos discursivos, expressando suas vivências, sentidos e compreensões de mundo.

Lavínia (8 anos) é uma doce menina de sorriso tímido que mesmo ainda em fase de apropriação da linguagem escrita se faz ecoar ao contar suas vivências, o que é fundante para esta pesquisa. Conforme postula Vygotsky (1987), a linguagem escrita, em seu

desenvolvimento, está intrinsecamente ligada às funções psicológicas superiores e à interação social. A escrita de Lavínia, ao refletir suas experiências e relações familiares, evidencia essa conexão entre o desenvolvimento da linguagem e o contexto social em que a criança está inserida.

Denotamos que ao longo da maioria de seus escritos, existe uma grande relação com o seu outro e com seu meio social, isto é, tanto quanto se faz presente e importante a presença de seus familiares dentro de seu espaço de convivência. Na escrita abaixo, já observamos uma passagem dela com seu pai dentro de um contexto de trabalho, ou seja, fazendo referência implícita ao local que habita e que consecutivamente também é local de sustento da família

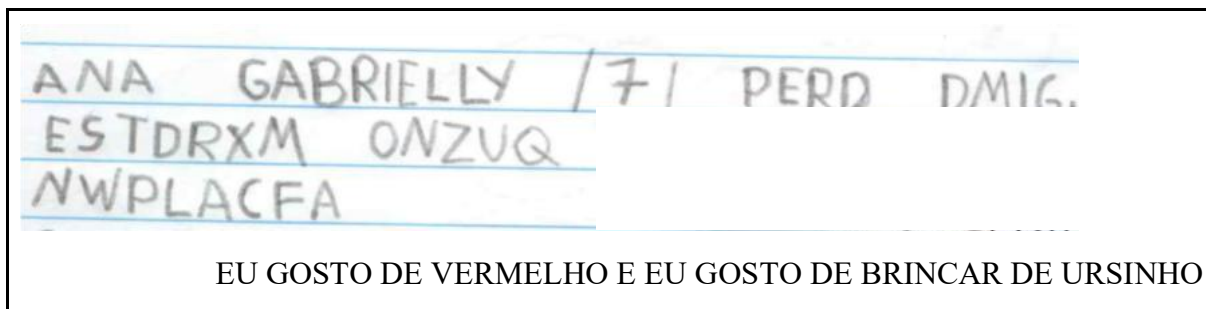
PRODUÇÃO DE TEXTO 2 – Lavínia



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Ao observarmos uma outra produção de Lavínia, podemos vislumbrar uma escrita bem vinculada aos filhos, na qual, cada palavra está representada por uma letra, isto é, bem característica a uma fase inicial da apropriação da escrita alfabética. Podemos entender essa escrita como reflexo do seu processo de alfabetização que desde o primeiro ano vem sendo pautado, possivelmente, em abordagens que enfatizam o método fônico. No entanto, é crucial evitar a caracterização simplista da criança por "etapas" regras de desenvolvimento da escrita, como se houvesse uma progressão linear e universal. Conforme apontam Ferreiro e Teberosky (1985), o processo de construção da escrita é complexo e não se resume à aquisição de correspondências fonema-grafema. As crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, que evoluem a partir de suas interações com a linguagem escrita em diferentes contextos.

PRODUÇÃO DE TEXTO 3 – Lavínia



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

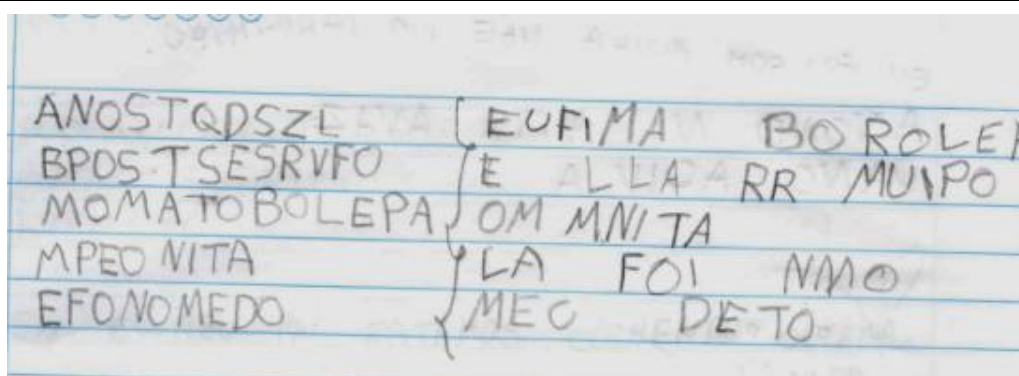
Com relação, às suas questões cotidianas e reais, podemos inferir que esta aluna em suas escritas sempre retrata uma figura familiar, sendo estas seu pai e sua mãe. Nesse limiar, podemos entender que Lavínia entende sua realidade atravessada por seus entes familiares, ou seja, aquilo que é mais importante são as atividades que ela realiza em conjunto aos pais. Notamos, ainda que parece haver uma diferenciação do que é feito com a mãe e com pai. Sabido que seu pai é agricultor, faz sentido quando ela relata o pai com a colheita e o mesmo ocorre com a figura materna, sabendo que a mãe trabalha no meio urbano, as atividades que lhe oferecem são interessantes, como no caso do passeio no parquinho que está localizado no centro do município em que a pesquisa foi realizada.

Destarte, no fragmento abaixo, pontuamos que, após um processo de mediação e intervenção realizada na escrita, foi possível notar uma grande diferença entre o que se vê no lado esquerdo e no lado direito. Lavínia escreve de maneira autônoma e dando maior ênfase a história de sua realidade que gostaria de nos contar, trazendo maior fluidez e discursividade ao texto.

De acordo com a perspectiva discursiva, a escrita só fará sentido à criança no momento em que esta começar a se sentir pertencente a este processo, entendendo não apenas o como, mas também o porquê e o para quê escrevemos, isto é, sendo este não um ato mecânico ou uma tarefa habitual dentro do processo de escolarização. Pelo contrário, a criança deve compreender a escrita como prática significativa, parte do processo social e cultural. Dessa forma, a orientação é perceber que escrever transcende os muros da escola e é para além de uma forma de comunicação e expressão de diálogo com o mundo a sua volta. Em suma, a escrita precisa transgredir a mera técnica e passar a ser vista e entendida como forma de comunicação e pertencimento social. Para Oliveira e Guedes (2019, p.33), com a perspectiva discursiva da criança “vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar e, com isso, vai testando suas elaborações sobre a língua em que ele está inserido”.

Vejamos, nesse sentido, o texto abaixo

PRODUÇÃO DE TEXTO 4 – Lavínia

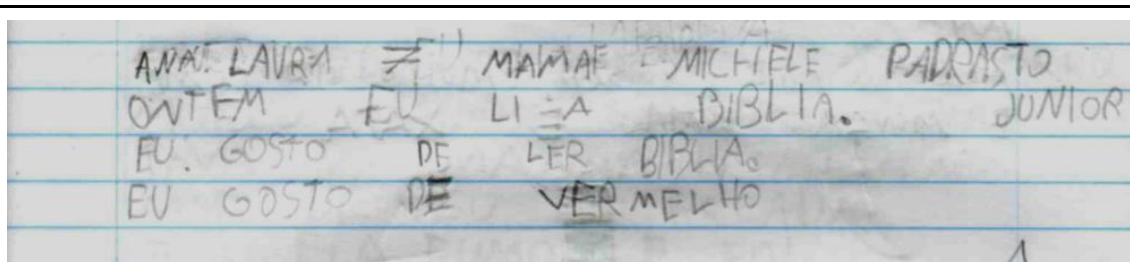


EU VI UMA BORBOLETA E ELA É MUITO BONITA. ELA FOI NO MEU DEDO.

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Vemos através dos dizeres da estudante que a escrita começa a ser entendida como forma de expressão para além da escola. Semelhante a este é o texto de Bela.

PRODUÇÃO DE TEXTO 5 e 6 – Bela



ONTEM EU LI A BÍBLIA.

EU GOSTO DE LER A BÍBLIA.

EU GOSTO DE VERMELHO

MEU DIÁRIO HOJE VOU CONTAR PARA
VOCÊS O DIA QUE EU VI UM ANJO
NA IGREJA FOI LEGAL SÓ EU VI

MEU DIÁRIO HOJE EU VOU CONTAR PARA VOCÊS O DIA QUE EU VI UM ANJO
NA IGREJA FOI LEGAL SÓ EU VI.

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Bela (8 anos) é uma menina esperta e muito tagarela. Em sua produção, perceberemos que ela apresenta alguns fatores que perpassam seu contexto social e cultural. Ao observarmos seus escritos, poderemos notar que uma menina se refere a questões religiosas, facilmente compreendidas pelo fato de ser de uma família evangélica. Nos dois trechos o real que ela nos apresenta está diretamente ligado ao seu social, suas práticas coletivas estão diretamente atreladas às relações que se desenvolvem na esfera religiosa juntamente com sua família. Inferimos assim que sua realidade é perpassada por instâncias conjuntas, seja esse familiar ou espiritual. Em outro momento, Bela escreve:

PRODUÇÃO DE TEXTO 7 – Bela

EU GARDO TUDO O QUE MEU CACHORRO
MOREU MINHA MAE ACORDOU
TAVA DE MANHA E MINHA
MAE DE SEU AS ESCADAS
E ELA FUMOU E FOI
PARA SALP E O MEU CACHORRO
NÃO QUIS ENTRA E ELE
VOUTOU PARA FORA DE CASA
É LA FUI VER PORQUE E LE
VOUTO ELE PARO E DEU
UM GRITO E ELE MOREU MINHA
MAE GRITOU AAAA NICOLE ANA
LAURA VEM CA... BUA BUA BUA

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Bela se utiliza da escrita para reverberar um acontecimento que a impactou e que foi de grande importância para a mesma, a perda de seu cachorro. Assim, podemos constatar nos textos de Bela, que a escrita para a menina é como nos diz Mello (2010, p. 341), “com a finalidade de registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se e informar sobre fatos específicos que realizaram seu fim social”. Assim, constatamos que fatos interessantes foram perceptíveis durante a pesquisa ao observarmos a escrita de Bela. Ao solicitar a escrita de alguns textos, Bela logo começou e, com muitos detalhes, contou um fato de sua vida que para ela tinha sido muito importante: a morte de seu cachorro. Essa narrativa, compartilhada de significado pessoal, demonstra o poder da escrita como ferramenta para expressar e expressar emoções e vivências marcantes.

No entanto, a análise da escrita de Bela nos permite aprofundar a discussão sobre os aspectos centrais do ensino da escrita e a relação entre as atividades propostas e a produção de sentido para as crianças. Observamos que, embora Bela demonstre um claro desejo de se expressar por escrito, essa motivação parecia diminuída quando a atividade se distanciava de suas experiências pessoais ou quando a expectativa era a escrita convencional imediata.

A relação entre as atividades e a ausência dessa relação impacta diretamente na produção de sentido para a criança. Quando a proposta de escrita estava vinculada a algo significativo para Bela, como a perda de seu cachorro, ela encontrou um propósito real para escrever, mesmo que sua escrita ainda estivesse em processo de apropriação do código alfabético. Sua narrativa fluída, rica em detalhes e emoção. Por outro lado, quando uma professora solicita uma reescrita, que talvez busque uma maior adequação à norma culta ou a um formato preestabelecido, Bela pareceu perder o “poder de escrever livre ou o escrever sem prescrição”. Isso sugere que a ênfase excessiva na forma, em detrimento do conteúdo e do sentido para a criança, pode inibir a expressão e a criatividade.

As incompreensões das crianças, que evidenciam os sentidos que atribuem, são pontos cruciais a serem considerados. Em outras situações observadas na pesquisa, como no exemplo da aluna Isa que confundiu a imagem de uma pamonha com um travesseiro, ou a interpretação da imagem do gorila na jaula onde o destaque era o gorila e não a jaula, percebemos como as crianças constroem significados a partir de seus próprios repertórios e vivências. Essas “incompreensões” não são falhas, mas sim manifestações do processo ativo de construção de sentido, que nem sempre se alinham com as expectativas do adulto ou com o sentido “convencional” atribuído aos objetos ou conceitos.

Em boa parte das atividades observadas, o que se esperava era a escrita convencional, conforme às normas ortográficas e gramaticais. No entanto, nas propostas que você fez, havia um espaço valioso para as crianças dizerem de si, de suas experiências, de forma provisória. A escrita de Bela sobre seu cachorro é um exemplo claro disso. Ela não se preocupou com a Correção formal, mas sim em expressar o que sentiu e o que era importante para ela naquele momento. Esse espaço para a escrita provisória, para a experimentação e para a expressão pessoal, é fundamental para que uma criança se sinta segura para arriscar, para testar suas hipóteses sobre a escrita e para construir sua autonomia como escritora.

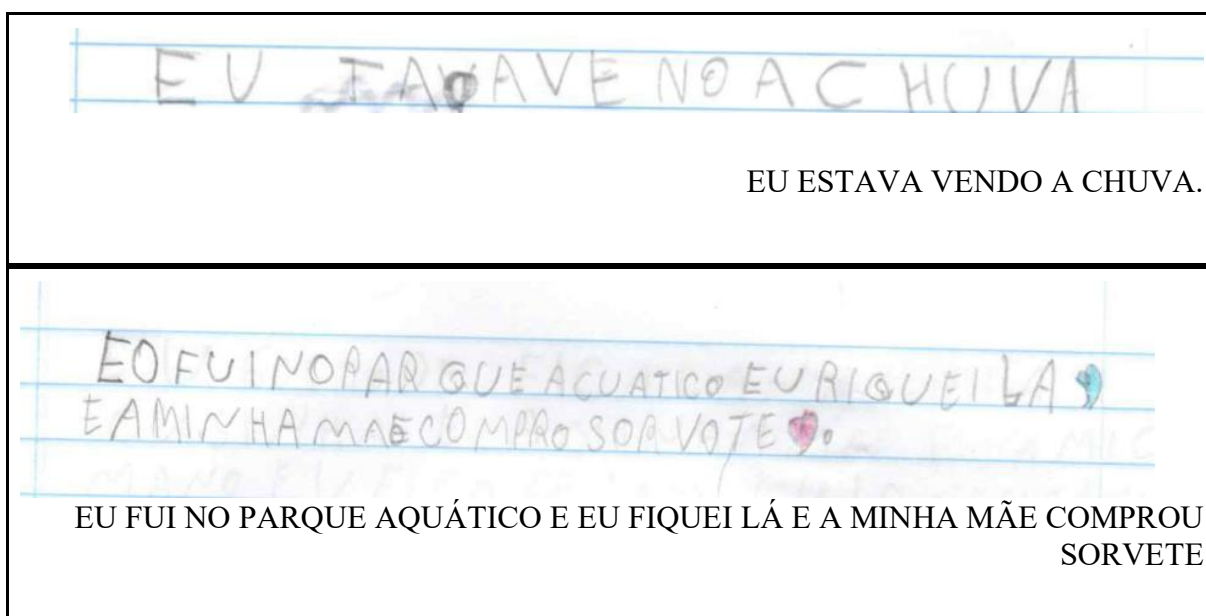
Bela explicita o quanto tem o desejo da escrita, mas, ao mesmo tempo, está cerceada por imposições escolares que exigem sempre uma forma sobre o que é como escrever. No entanto, ao se alegrar em finalmente ter um lugar para escrever, é como se estivesse dizendo ou querendo que na escola também possamos escrever sobre o que realmente faz sentido. Concordamos assim com Geraldi (2011), é papel da escola abrir caminhos para que o aluno possa se expressar e transpassar as barreiras do prescrito, vendo a linguagem também como forma de expressão de sociedade e de mundo. Em suas palavras, ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se possa percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. (Geraldi, 2011, p.101).

Bela explicita o quanto tem o desejo da escrita, mas, ao mesmo tempo, está cerceada por imposições escolares que exigem sempre uma forma sobre o que é como escrever. No entanto, ao se alegrar em finalmente ter um lugar para escrever, é como se estivesse dizendo ou querendo que na escola também possamos escrever sobre o que realmente faz sentido.

Concordamos assim com Geraldi (2011), é papel da escola abrir caminhos para que o aluno possa se expressar e transpassar as barreiras do prescrito, vendo a linguagem também como forma de expressão de sociedade e de mundo. Em suas palavras, ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se possa percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo, conscientes de que também aqui, na linguagem, se revelam as diferentes classes sociais. (Geraldi, 2011, p.101).

Uma outra participante, a Emily, (8anos), é uma pequena menina de energia contagiante que apresenta um retrato de sua realidade, atravessado por eu e o outro, no caso sua mãe. Suas narrativas demonstram a felicidade e a excitação quando na sua realidade, esta pode ter momentos de lazer.

PRODUÇÃO DE TEXTO 8 e 9 – Emíly

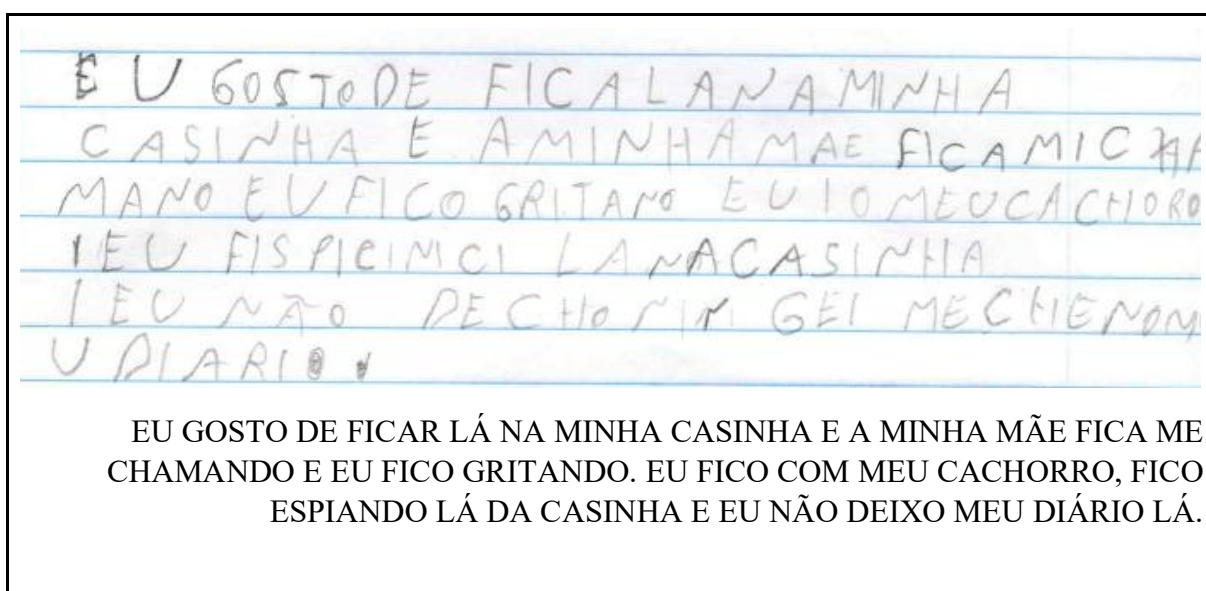


EU ESTAVA VENDO A CHUVA.

EU FUI NO PARQUE AQUÁTICO E EU FIQUEI LÁ E A MINHA MÃE COMPROU SORVETE

Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

PRODUÇÃO DE TEXTO 10 – Emíly

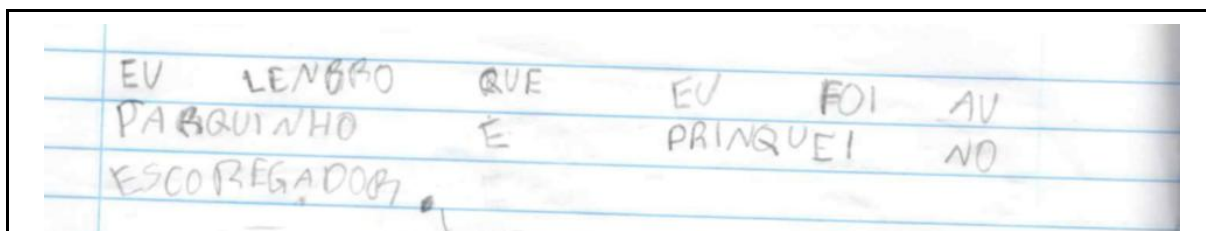


EU GOSTO DE FICAR LÁ NA MINHA CASINHA E A MINHA MÃE FICA ME CHAMANDO E EU FICO GRITANDO. EU FICO COM MEU CACHORRO, FICO ESPIANDO LÁ DA CASINHA E EU NÃO DEIXO MEU DIÁRIO LÁ.

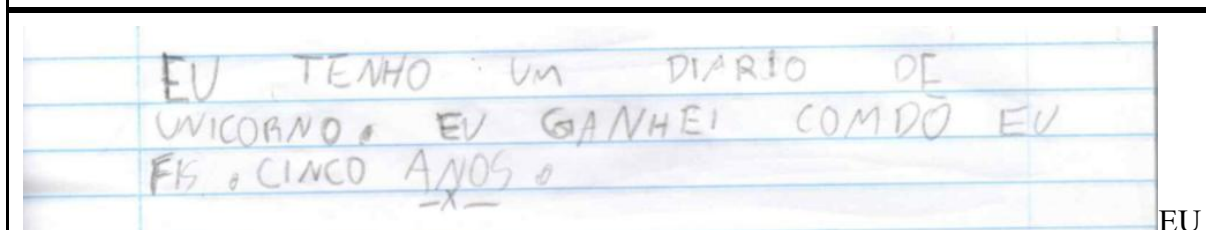
Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

O mesmo acontece com nossa protagonista Carinha de Anjo, (8anos), menina alegre e extrovertida, é possível observar claramente os momentos em sua realidade que a perpassam envolvendo as questões relacionadas ao seu coletivo em momentos de lazer.

PRODUÇÃO DE TEXTO 11 e 12 – Carinha de Anjo



EU LEMBRO QUE EU FUI AO PARQUINHO E BRINQUEI NO ESCORREGADOR.



TENHO UM DIÁRIO DE UNICÓRNO. EU GANHEI QUANDO EU FIZ CINCO ANOS.

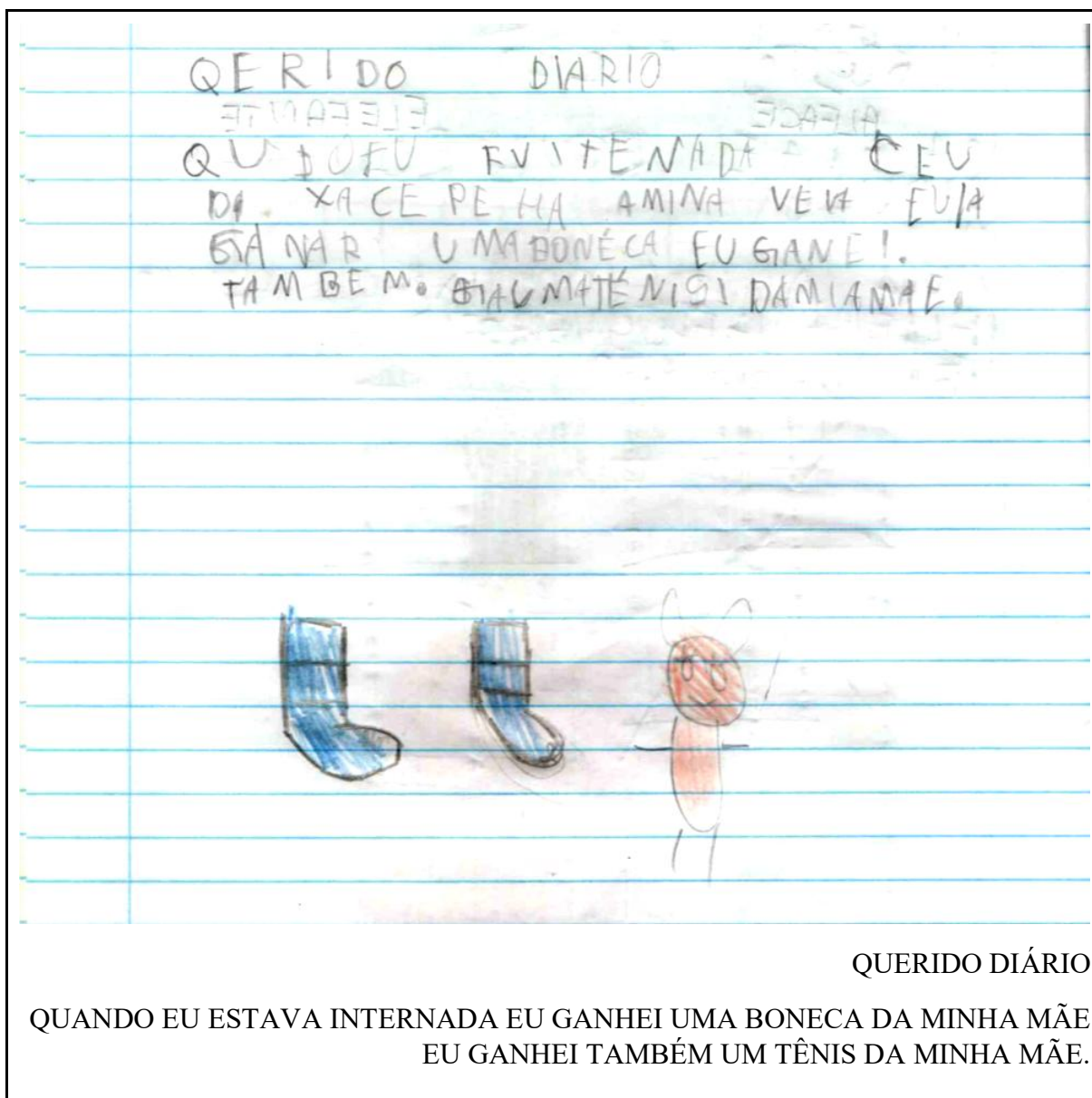
Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Notamos, na escrita tanto de Emily, quanto de Carinha de Anjo que o processo neste momento não necessariamente apresenta regra claras ou precisa ser algo sistemático que a escola prescreve, atua como uma forma de representação de desejos e sentidos para elas mesmas. Concordamos, assim com que nos diz Smolka (2012),

A alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas, essa escrita precisa sempre ser permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (p.69)

No mesmo toar, da escrita que reverbera um sentido a quem escreve e está permeada de significados e desejos. Trazemos o texto de Duda (8anos), aluna retraída, mas com um largo sorriso em seu rosto que carrega consigo todas suas questões de caráter tanto social, quanto emocional. Como já descrevemos anteriormente, a menina tem leucemia e se encontra em tratamento em um centro especializado para a doença. Assim, ao analisarmos sua narrativa verificamos o quão essa situação é muito impactante em sua realidade. Podemos observar neste fragmento, que suas vivências fazem que a menina tenha uma escrita permeada de sentidos de tudo aquilo que vive. Ademais, entendemos que mais que vivências tal escrita é atravessada de sentido e significados. Entendo que vivência e significação são processos de extrema importância dentro da proposta fundante a esta pesquisa, a histórico-cultural. De acordo com Pino (2010, p. 751), se faz necessário relacionar vivência com significação, pois só assim o sujeito será capaz de entendê-las e interpretá-las. Em suas palavras, a “vivência” é mais do que a mera presença na consciência da realidade experimentada, ela envolve um “trabalho mental”, consciente ou inconsciente, por parte do indivíduo (no caso, da criança) de atribuição de significação ao(s) elemento(s) do meio que constitui(em) a experiência. A produção de Duda demonstra um pouco disso que estamos apresentando.

PRODUÇÃO DE TEXTO 13 – Duda



Fonte: Acervo Pessoal da Pesquisadora

Tais narrativas, exemplificam muito o objetivo para com este estudo, pois denotamos que as escritas ainda que em processo de apropriação do sistema alfabético, carregam consigo todo um desejo do que gostariam de contar e de dizer, ou seja, o momento da escrita para essas crianças foi dotado de sentido e significado.. De acordo com Mello (2010, p. 341), entendemos por assim dizer que *“Corpo e mente! Inteiramente voltada para essa atividade. Isso é diferente de quando a criança faz cópia de um texto que não lhe diz respeito, que não registra seu desejo de expressão, não responde a nenhuma necessidade, não tem um fim verdadeiro”*.

Neste toar, tais atividades realizadas nos levam a compreender que a escrita só torna parte dos alunos, quando esta tem sentido e significação. O processo de escolarização e alfabetização tal como posto não desperta e não responde a nenhuma necessidade destes alunos. É imprescindível como bem nos coloca Vigotski (1991), que estas sejam incorporadas aos processos relevantes da vida, só assim poderemos estar plenamente certos de que estas irão se desenvolver não apenas como algo mecanizado, mas como uma nova forma complexa de linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se
quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que
ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se o achar, segure-o!
(Fernando Pessoa)

Para iniciar esse momento, nada mais reflexivo que este poema de Fernando Pessoa. E assim quando chegamos nesta etapa que nos deparamos com o movimento de tentar tecer algumas conclusões, mesmo sabendo que estamos sempre em um contínuo processo de estudo e aprendizagem.

Tido como compreender, no contexto de uma sala de aula de 2º ano, que sentidos emergem das atividades de alfabetização propostas, por meio de uma pesquisa qualitativa ancorada na perspectiva histórico-cultural. A princípio, sentimos necessidade de retomarmos o contexto histórico e político da alfabetização no Brasil e também realizar um estudo teórico sobre a perspectiva histórico-cultural, bem como discorrer sobre o processo de apropriação de leitura e de escrita, assumindo-nos dentro de uma perspectiva discursiva de alfabetização.

Ao olharmos para os dados construídos na pesquisa que se deu em um processo de imersão da pesquisadora em uma sala de 2º ano, em um momento pós-pandêmico, pudemos evidenciar que muitos de nossos paradigmas foram quebrados, que desvelamos muito mais do que buscávamos no começo. Pudemos compreender que alfabetizar passa muito além de um processo de codificação e decodificação de um sistema. Pudemos compreender que se faz necessário que o sujeito tenha permeado as fases, isto é, criado, vivido, desenhado e que realmente esteja circunscrito a todo este processo. Alfabetizar significa propiciar instrumentos a este sujeito, que perpassasse o seu meio social, cultural e histórico. De nada adianta atividades

de memorização e mecanização, se o sujeito não se sentir parte a este processo. Cabe lembrar o que nos diz Smolka (2012), na qual, o processo de alfabetização precisa fazer de um universo constitutivo de sentidos, em suas palavras:

Compreendemos outrora, que estamos enraizados a uma cultura, na qual, o processo de alfabetização está pautado em uma padronização, buscando atingir índices em avaliações externas. Compreendemos, ainda que transpassamos por muitos momentos históricos e políticos que ditam normas e padrões, mas que, no tecer dos fios, em nada constroem uma política sólida de alfabetização. Os métodos utilizados pelos educadores permanecem inalterados, como uma espécie de relíquia ou uma tradição que se perpetua por gerações e séculos. Existe uma retórica de que esses métodos são os únicos possíveis de transformar e transformar os assuntos em alfabetizados, como uma espécie de chave mágica para a transformação social. Neste tocante, fica latente e evidente que cada vez mais se faz necessário um desvelamento destes paradigmas nos processos de alfabetização. Faz-se urgente que políticas concretas sejam criadas e anunciem não só um projeto que tem por objetivo medir e valorizar a educação e sim ter real comprometimento com a qualidade, garantindo assim o processo de apropriação da leitura e da escrita de seus assuntos.

Com as análises realizadas, por meio de nossa pesquisa de campo, observamos tais manifestações, na qual o que está em voga são as políticas avaliativas. O que se faz presente neste contexto são os métodos descontextualizados da vida dos sujeitos, com propostas mecanizadas e padronizadas externas, em especial, para o método fônico.

Por outro lado, conseguimos também perceber que se faz possível realizar atividades na contramão do que está posto por essas políticas, na qual, os alunos sentem-se os protagonistas durante o seu processo de ensino e aprendizagem. Ao nos assumirmos dentro de uma perspectiva discursiva de alfabetização, podemos trilhar por outros caminhos que transpassam essas retóricas vanguardistas que nossa educação está há tanto tempo habituada. Ao adentrarmos dentro da escola, pudemos observar a mecanização das atividades, mas também conseguimos trazer para as crianças atividades significativas, ou seja, escrita de textos com sentido do porquê e do para que as mesmas ocorreram tal como foi anunciado.

Nestes escritos, constatamos o poder para o processo de alfabetização, pois trata-se de um instrumento que tem significado para as crianças. Ao escreverem, estão falando sobre suas vivências, o que reflete diretamente no processo de significação de suas relações sociais, culturais e históricas. Não basta apenas escrever, é preciso que seja permeado de sentidos.

Neste toar, compreendemos que este processo de reverberar sentidos e significados, por meio das produções escritas foi um toque desta pesquisa. Inferimos, ao ler e ler cada texto escrito pelas crianças, que a realização desta atividade os ajudou a se perceberem e a se entenderem como produtores de discursos sociais que atravessam e permeiam toda a realidade em que vivem, isto é, só se fez possível tais escritos por eles tiveram seus próprios discursos históricos, sociais e culturais e espaço na escola para contarem o que querem dizer.

Acreditamos assim no potencial que tais atividades dentro de uma sala de aula de alfabetização, na qual, os alunos não sejam meros reprodutores ou coadjuvantes de sua aprendizagem e sim envolvidos com atores principais, traçando e narrando os roteiros para seu processo de apropriação da leitura e da escrita.

Neste toar, sabendo que por aqui deixamos apenas alguns resultados parciais e que este estudo sempre terá sua continuação, podemos, por assim dizer, que preliminarmente concluímos que uma alfabetização baseada em atividades mecânicas e repetitivas não traz para crianças nosso sentimento de pertencimento ao processo, pelo contrário criar uma sensação de deslocamento levando-as até a uma certa traição. Por outro lado, ao nos posicionarmos dentro de uma perspectiva discursiva, conseguiremos perceber um movimento contrário, na não qual, se apropriar do processo da leitura e da escrita é para além de aprender um código é se sentir socialmente pertencente ao mundo e o mais importante conseguir ser, estar e manifestar-se nele.

Assim, como terminamos com um poema, esta de autoria de Clarice Lispector que reverbera todos os nossos sentimentos e desejos neste momento de término.

Escrever é o mesmo
processo do ato de
sonhar: vão se
formando imagens,
cores, atos e
sobretudo uma
atmosfera de sonho
que parece uma cor
e não uma palavra.

Que nossas crianças possam muito mais do que apenas se apropriar de um código convencional de escrita, que se apropriem de ideias e, acima de tudo, de muitos sonhos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____ Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n. 2, p. 10 -32, Jul/Dez.2006. Disponível em [www.http://www.xn--curriculosemfronteiras-w7b.org/](http://www.xn--curriculosemfronteiras-w7b.org/). Acesso em: 23 jun. 2023.

BAYLE. M. L. **Enfance et Récits: Vocabulaire des Histoires de Vie et de la Recherche Bibliographique**. Toulouse, Éditions Érès, 2019.

BAZERMAN, C.; MILLER, C. R. Gêneros textuais. In: DIONISIO, A. P. *et al* (Orgs). **Bate-papo Acadêmico**. Recife: Núcleo de Investigações Sobre Gêneros Textuais, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Decreto 10.656, aprovado em 22 de março de 2021**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.656-de-22-de-marco-de-2021-309986818>. Acesso em: 23 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização. Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**, Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº11556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dezembro/2012. Acesso em: 23 de maio de 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2008.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: **Banco de teses**. 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

CORRÊA, Anderson B. e BORTOLANZA Ana Maria E. A descoberta da escrita pela criança: um processo de apropriação de um instrumento cultural de trocas verbais. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 17–32. Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/525>. Acesso em 22 de agosto de 2024

DELARI JR., A.; PASSOS, I. V. B. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. In: **III SEMINÁRIO INTERNO DO GPPL** (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem). Unicamp, 2009: Umuarama/Ivanono, p. 1-40.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: **Educação e Sociedade. Vigotski – o Manuscrito de 1929**: temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, vol. 71, p. 79-114, 2000.

DUARTE, N. “**Vigotski e o “Aprender a Aprender”**”: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana”. Campinas: SP, Autores Associados, 2001.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ESTEBAN, M.T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000300005>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FREIRE, P. Alfabetização de Adultos: um que fazer neutro? In: **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1978.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª Edição. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou Comunicação** – 13ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Ação Cultural para Liberdade**: e outros escritos – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, G. E CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.82, p.93-130, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun. 2023.

FURLANETI, DÉBORA da S. TASSONI, ELVIRA CRISTINA M. Leitura e escrita na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. **Horizontes**, Itatiba, vol.38i1, 2020. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1006/503>. Acesso em 27 de outubro de 2024.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na Esperança em tempos de desencanto**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. - 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

GONTIJO, C.M.M. Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**. N. 16 (Edição Especial) - 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/586> . Acesso em: 26 ago. 2023.

GONZÁLEZ REY F. L. . **El aprendizaje el enfoque histórico-cultural:sentido y aprendizaje**. Em E. Arantes & S.M. Chaves (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores** (pp. 57-69) Rio de Janeiro: DP&A, 2023.

GOULART, C. e SOUZA, M. L. de (Orgs.). **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. São Paulo: Papirus, 2015.

HEIDEMANN, K. M. **O Direito de Permanecer**: Um Foco na Rede Municipal de Campinas. Dissertação (mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad Havana**: Editorial Pueblo y educacion, 1983.

_____, **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-capitalistas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**, n.10, v. 20, p. 329-343, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200011 . Acesso em: 23 jun. 2023.

_____,BISSOLI, Michele de F. Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a apropriação da cultura escrita pela criança. **Perspectiva**, 33(1),135–160.Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p135/31214>. Acesso em 22 de agosto de 2024.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P; HOFFNAGEL, J. (orgs.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editora, 2012

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Edição do Kindle, 2006.

_____, M. R. L. Brasil, 2001: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares> . Acesso em: 23 jun. 2023.

_____, M. R. L. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (IDEO) Metodológica para Trás e Pela Direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIF**, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 26-31 | jul./dez. 2019. Disponível em <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348> Acesso em: 23 jun. 2023.

_____, I, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa**, São Paulo, n.5, p.91-114, 2008. Disponível em: www.acoalfaplp.net. Acesso em: 23 jun. 2023.

_____, I, M. R. L. A Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010. Disponível em chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 11 de agosto de 2024.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Sabrina Guedes de. MACEDO, Mônica Ramos da Costa. Discursividade e Alfabetização: 30 Anos Dialogando com Ana Luiza Smolka. **Educação, Psicologia e Interfaces**, Volume 3, Número 3, p. 28-42, Janeiro/Abril, 2019. Disponível em <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/125/88>. Acesso em 27 de dezembro de 2024.

PINO, A. Editorial. Educação e Sociedade. Campinas, **Cedes**, n. 71, 2000.

_____. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PINO, A. Editorial. Educação e Sociedade. Campinas, **Cedes** n. 71, 2000.

PINO, I. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional**. In. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 10. Ed., São Paulo: Cortez, 2007.

PECHEUX, M. **Analyse Automatique du Discours**. Paris: Dunod, 1969.

QUEIROZ, L.D. Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, v. 3, 2001.

Disponível em: ww.anped.org.br/reunioes/25lucileidedomingosqueirozt13.rtf.. Acesso em: 23 jun. 2023.

RIBEIRO, M.L.S. **História da Educação: A Organização Escolar**, Campinas: Autores Associados, 1992.

ROMANOWSK, JP e ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em 12 de setembro de 2024.

SAVIANI, D. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **História da escola pública no Brasil: Questões para pesquisa**. In: Lombardi, José Claudinei, Saviani, Dermeval, Nascimento, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: História e Historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Sobre a natureza e especificidade da educação. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

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.

SILVA, Anne Patricia da. SOUSA, Roberta Teixeira de. VASCONCELLOS, Vera Maria R de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, Porto Alegre, 2020. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37452>. Acesso em 12 de setembro de 2024.

SILVA, C.; MOREIRA, F..Caderno da Realipai enquanto gênero discursivo: conceituação, constituição e práticas sociais.In: **SIMPÓSIO INTERNACIONALDE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, 6., 2011. Natal. Anais... Natal: SIGET; UFRN, 2011. pág. 1-15

SILVA. Greice. F. Os atos de ler e de escrever: algumas reflexões. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 77–88. Disponível em <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/529>. Acesso em 22 de agosto de 2024

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Da Alfabetização como Processo Discursivo: Os Espaços de Elaboração nas Relações de Ensino in **A Alfabetização como Processo Discursivo: 30 anos de A Criança na Fase Inicial da Escrita** - Cecília M. A. Goulart, Cláudia Maria M. Gontijo, Norma Sandra de A. Ferreira (orgs.) - São Paulo: Cortez, 2017.

_____.Relações de Ensino e Desenvolvimento Humano: Reflexões sobre as (Trans) Formações na Atividade de (Ensinar A) (Ler e Escrever). **Revista Brasileira De Alfabetização**,

1(9). Disponível em <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/12> . Acesso em 22 de agosto de 2024.

SOARES, M. Pensar que com o método fônico se resolve a alfabetização é uma ignorância. Entrevista concedida a Carta Educação, 2019. Disponível em <https://contee.org.br/pensar-que-se-resolve-a-alfabetizacao-com-o-metodo-fonico-e-uma-ignorancia/> Acesso em 11 de agosto de 2024.

_____.MACIEL, F. **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento, Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOLIGO, Rosaura. Sobre Cabeçalhos. Campinas, novembro de 2020. Facebook: Rosaura Soligo. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/279888086615352/posts/sobre-os-cabe%C3%A7alhosuma-vez-perguntei-para-algumas-professoras-alfabetizadoras-de/577450480192443/> Acesso em: 02 de agosto de 2024.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

VINHA, T. M. **Quarta aula**: A Questão do Meio na Pedologia. *Psicologia. USP*, São Paulo, 2010, n. 21, v. 4, p. 681-701.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. The Problem of the environment. *In*: R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.). **The Vygotsky Reader**. Cambridge, M. A.: Backweell, 1994, p.338-354.

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, jan. 1935/2010, p. 681-701. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003>. Acesso em: 20 jun. 2023.

_____. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. LEONTIEV. N. A, LURIA. R.M. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, 2010.

_____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers , 2018.

_____. **Obras Esogidas IV: Problemas de la psicología infantil**.Madrid: Machado Grupo de Distribución, 1997.

ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. **Decir y calar**: lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. 1 ed. Lima: Feditor, 2010.