

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO EM ENSINO**

TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS

AS PROFESSORAS E O COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO

Santo Antônio de Pádua/RJ
Julho de 2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

L933p Lucas, Tereza Maria da Silva
As professoras e o cotidiano da alfabetização / Tereza
Maria da Silva Lucas. - 2023.
126 f.: il.

Orientador: Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo
Antônio de Pádua, 2023.

1. Alfabetização. 2. Cotidiano. 3. Prática pedagógica.
4. Cantagalo (RJ). 5. Produção intelectual. I. Benedito,
Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite, orientadora. II. Universidade
Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de
Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS

AS PROFESSORAS E O COTIDIANO DA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação elaborada por Tereza Maria da Silva Lucas, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA *

Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito
Universidade Federal Fluminense – UFF
Orientadora

Profa. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Mello
Universidade Federal Fluminense – UFF
Examinadora

Profa. Dra. Wania Maria Guimarães Lacerda
Universidade Federal de Viçosa – UFV
Examinadora

Profa. Dra. Amanda Oliveira Rabelo (suplente)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
Suplente

Santo Antônio de Pádua/RJ
Julho de 2023

* Banca aprovada pelo colegiado do PPGEn em 27/09/2022.

RESUMO

LUCAS, Tereza Maria da Silva. As professoras e o cotidiano da alfabetização. Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade Federal Fluminense. Texto de Defesa, 2023.

O objetivo geral desta pesquisa é ir ao encontro de materiais e artefatos didáticos produzidos por professoras alfabetizadoras com seus alunos, observando sua natureza autoral e instituinte. Esta procura deve-se ao fato de que, em meio a tantos indícios de caminhos hegemônicos, como o livro didático, a imensa gama de "folhinhas" de atividades disponíveis na *internet* e, também, direcionamentos de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além do contexto de adoção do método fônico e a “Unificação do 1º Ano Escolar da Rede Municipal de Cantagalo”, os docentes podem ser protagonistas e criar, junto com as crianças, a ambiência e o que será consumido nas práticas alfabetizadoras. A pesquisa estuda o contexto de alfabetização por meio de entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras, utilizando um roteiro. Através da pesquisa com o cotidiano, pretendi entender o dia a dia neste primeiro ano do ensino fundamental em turmas de crianças com idades por volta de seis e sete anos. Foi importante saber que as docentes produzem e compartilham materiais voltados para o ensino e aprendizagem de seus alunos, ou seja, não necessariamente servindo-se de atividades encontradas na *internet* ou em livros didáticos. O trabalho foi pensado à luz de Freire, Smolka, Mortatti, Ferreiro, Goulart, Certeau e Santos. O estudo contextualiza a importância das docentes em promover educação nesta etapa tão importante destinada ao aprendizado de leitura e escrita, fundamentais para a continuidade dos estudos em demais etapas e níveis de ensino.

Palavras chave: Alfabetização; Cotidiano; Prática pedagógica.

ABSTRACT

LUCAS, Tereza Maria da Silva. Teachers and the daily life of literacy. Programa de Pós-graduação em Ensino. Universidade Federal Fluminense. Texto de Defesa, 2023.

The general objective of this research is to find teaching materials and artifacts produced by literacy teachers with their students, observing their authorial and instituting nature. This search is due to the fact that, amidst so many signs of hegemonic paths, such as the textbook, the immense range of "sheets" of activities available on the internet and, also, guidelines from normative documents such as the National Common Curricular Base (BNCC), the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) and the National Curricular Parameters (PCNs), in addition to the context of adoption of the phonic method and the "Unification of the 1st School Year of the Cantagalo Municipal Network", teachers can be protagonists and create, together with the children, the ambiance and what will be consumed in literacy practices. The research studies the context of literacy through interviews carried out with literacy teachers, using a script. Through research into everyday life, I intended to understand everyday life in this first year of elementary school in classes of children aged around six and seven. It was important to know that teachers produce and share materials aimed at teaching and learning their students, that is, not necessarily using activities found on the internet or in textbooks. The work was designed in light of Freire, Smolka, Mortatti, Ferreiro, Goulart, Certeau and Santos. The study contextualizes the importance of teachers in promoting education at this very important stage aimed at learning reading and writing, fundamental for the continuity of studies in other stages and levels of education.

Keywords: Literacy; Daily; Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Fig. 1 – Reprodução de página do meu caderno por ocasião da alfabetização.....12
- Fig. 2 – Alunos com Letras Móveis.....71
- Fig. 3 – Reprodução de documento sobre a Unificação do 1º Ano Escolar da Rede Municipal de Cantagalo.....73
- Fig. 4 – Reprodução da produção exposta na Feira Literária de Cantagalo.....77
- Fig. 5 – Reprodução do quadro A Cuca, de Tarsila do Amaral.....80
- Fig. 6 – Reprodução do quadro Abaporu, de Tarsila do Amaral.....82

SUMÁRIO

A PARTIDA.....	08
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO E TRABALHOS RELACIONADOS.....	20
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	39
CAPÍTULO III – A ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE CANTAGALO.....	52
CAPÍTULO IV – A ALFABETIZAÇÃO COMO “OBRA DE ARTE”.....	59
4.1 A escola da pesquisa.....	59
4.2 “O que é um professor sem E.V.A.?”.....	61
4.3 O mundo de Maria Sofia	82
(IN) CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS.....	104

À Deus, primeiro de tudo.

À minha mãe, por acreditar.

E aos educadores, pelo que são.

AGRADECIMENTOS

Sou muito grata a todos que de alguma forma colaboraram com esta caminhada.

Primeiro agradeço a Deus, por me proteger e permitir que eu tivesse todas essas vivências.

Quero agradecer também aos meus pais, pelos ensinamentos e por sempre me mostrar que eu devia procurar por caminhos melhores do que aqueles que muitos dizem ser a história comum a todas as mulheres e negras. Obrigada!

A todos os meus familiares que estão sempre presentes, dos momentos mais alegres aos mais difíceis.

Minha querida orientadora Mitsi. Muito obrigada por tudo, em especial, pela compreensão tão humana que me instruiu com suas vivências e pelos saberes acadêmicos.

As queridas professoras Maristela e Wânia, por serem parte da minha banca e me abrir os olhos, juntamente com a Mitsi, para caminhos a serem percorridos nesta escrita, como voltar-me para a realidade que me é tão próxima.

Ao programa de Mestrado em Ensino e à Universidade Federal Fluminense, pela existência e resistência. Agradeço também aos funcionários da instituição, que bom que há pessoas que trabalham para podermos ter um curso superior deste nível mesmo fora dos grandes centros urbanos.

Ao Ricley, meu companheiro de orientação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidianos pelas trocas.

Juliana, Rosiane e Alencar: nosso grupo de carona! Obrigada por estarem tão próximos, mesmo quando eu achei que estivesse distante. Vocês me compreenderam e procuraram me motivar. Compartilhamos nossas inquietações, fomos falando pelo caminho sobre nossos aprendizados, nossas vidas, rindo, chorando, vivendo, ...

A nossa turma. Começamos o curso em um cenário pandêmico, mas penso que isso só nos uniu porque procuramos todos os meios para nos unirmos, remota e presencialmente. Agradeço em especial pela atenção, quando eu e minha família tivemos COVID e vocês se fizeram presentes.

Aos meus queridos professores que, como costume dizer, levo para a vida. Vocês não só me ensinaram quando eu estava no ensino básico e superior, mas o fazem também agora com as conversas e conselhos. Obrigada pela atenção e carinho de sempre.

Aos meus colegas de trabalho por tudo o que aprendo com vocês.

À Escola Municipal "Dacyr José Ribeiro" pelos aprendizados favorecidos quando eu era aluna, estagiária e pelas trocas que estão no tecido desta escrita. Esta escola faz parte da minha vida.

Aos alunos que tive e que terei, vocês ensinam muito e já são a sociedade em construção.

A todos, muito obrigada!

A PARTIDA

Meu nome é Tereza Maria. A escolha foi da minha mãe, similarmente, chamada Teresa, a qual é filha de Maria e nora de Terezinha. Sim, meu nome deriva das minhas matriarcas. Não somente o meu nome tem uma trajetória assim, mas também o de meu irmão Antônio, filho do meu pai Antônio e neto do meu avô materno Antônio. Nomes têm histórias.

A minha trajetória começa onde nasci, na cidade de Cantagalo, um município da região serrana do estado do Rio de Janeiro, tão caracterizada por temperaturas um pouco baixas ao longo do ano. Da infância, lembro-me de mudanças de endereço periódicas entre o bairro São José e o distrito de Santa Rita da Floresta. Localizações! Já me perguntaram qual é a diferença entre um bairro e um distrito, porém a única coisa que soube responder, naquele momento, era que o distrito ficava mais distante. O que é o local e o universal? Embora o bairro São José seja tão próximo ao centro da cidade, em cada uma dessas localidades existia um pequeno mundo onde vivíamos, o qual se tornava completo ao encontrar pessoas de ambos lugares, por exemplo, nas festas.

Entre os espaços da região, minha mãe sabiamente insere-me dentro da escola. Ela ainda não tinha terminado o Ensino Fundamental, embora quisesse. Muitos motivos a afastaram deste lugar. Conta que, quando criança, estudou em uma escola que existia na fazenda onde morava. Segundo ela, era necessário realizar todos os trabalhos primeiro para, só então, ir estudar. Algumas das tarefas tratavam-se de levantar cedo visando fazer café para o pai que trabalhava como campeiro, cuidando do gado; sair para buscar lenha na mata; levar a marmitta para o meu avô; e cuidar dos irmãos mais novos. Dizem que na roça parecia existir uma competição sobre quais colonos (moradores que trabalhavam nas terras) tinham mais filhos. Como a prole ia também trabalhando no local, era lucrativo aos donos das terras que teriam mais mão de obra. Os filhos mais velhos ou cuidavam dos irmãos e da casa, como a minha mãe, ou trabalhavam nas fazendas como o meu tio, o qual começou a lidar com os bezerros ainda com oito anos de idade.

Naquele lugar, sua professora era a filha do fazendeiro. Quem alcançava os patamares de ensino mais altos eram os proletários! Material escolar também era algo escasso: caderno pequeno, não esses coloridos com capa dura e cheios de figurinhas como os vistos hoje; cartilha, a que vi pertencia ao meu pai (que também morou em uma fazenda na infância), era do tamanho de um caderno pequeno; um bernal para carregar tudo; cada discente recebia de seu responsável um lápis com borracha (a borracha que ganhavam era apenas essa que já vinha no lápis), o qual deveria durar o ano inteiro!

O período que seria destinado à escolarização de meus pais não dispunha de garantias legais que assegurassem os direitos de crianças e adolescentes. Nesta época, o direito à escola era acessado com recursos próprios das famílias. Os filhos das classes trabalhadoras, em grande parte, não chegavam a ocupar os bancos escolares e, quando o faziam, eram amparados por práticas assistencialistas. Na atualidade, a realidade se apresenta bem diferente. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e visava a redistribuição de recursos destinados ao ensino fundamental. Posteriormente, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), um instrumento permanente de financiamento da educação pública, voltado para o ensino básico, desde a creche até o ensino médio. O FUNDEB foi instituído por meio da Emenda Constitucional n.º 108, de 27 de agosto de 2020, após muita luta das alas progressistas e da população. Junto a isso, a Lei Nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sancionada a 13 de julho de 1990, tem contribuído muito na garantia da escolarização e ao combate ao trabalho infantil.

Na adolescência, minha mãe foi trabalhar no centro da cidade de Cantagalo. Foi babá de dois filhos de uma docente, a qual lecionava, pela manhã e à tarde, e à noite fazia faculdade em Nova Friburgo - RJ, como outros moradores do centro da cidade. Segundo ela, no dia do pagamento minha avó vinha buscar o dinheiro e o utilizava para cuidar da família. Ela não se importava desde que a família estivesse bem porque mesmo estando fora, a prioridade como uma das filhas mais velhas ainda era cuidar dos irmãos. Reproduzia-se essa realidade: quando pequenos iam cuidando dos irmãos mais novos e ao crescer iam trabalhando fora de casa. Passou a estudar à noite, casou-se, continuou trabalhando, tornou-se mãe. Ajudou meu pai a conseguir um emprego de pedreiro na prefeitura, assim ele trabalhava fora e ela cuidava dos filhos. Ambos pararam de estudar. Uma trajetória comum para outras pessoas pobres, negras e trabalhadoras de classes populares.

Para os filhos, entretanto, ela procurou por oportunidades melhores. Levava-me para a escola e ficava observando de onde podia. No primeiro período da educação infantil eu não frequentei a instituição de ensino por muito tempo. Não me lembro do ocorrido, porém minha mãe me disse que acha que um grito dado pela professora me assustou ao ponto de eu não querer mais voltar a sala de aula naquele período. Esse relato me faz pensar sobre como podemos afetar os alunos, por ouvir isso decidi que eu faria o máximo para não precisar gritar

com os discentes. Tento buscar outras alternativas, tais como ficar em silêncio ou falar diretamente com os alunos que apresentam comportamento inadequado, entretanto muitos já se encontram bastante acostumados a esta prática, tanto que já ouvi alunos perguntando sobre o motivo para eu não chamar a atenção desse modo. Além do costume de alguns professores praticarem tal forma de repreensão ao educando, soube que aquela docente passava por problemas familiares, os quais talvez tenham despontado de maneira evidente naquele dia.

Fato é que minha mãe tratou aquele momento como um marco. E no segundo período, já em outra escola porque precisávamos mudar de distrito, chegou a ficar em sala de aula comigo por alguns dias, depois no pátio da escola e por fim na casa de pessoas que moravam ali perto. Eu não queria ficar na escola na Educação Infantil. Acho que por medo de não estar perto da pessoa que eu sabia que poderia me proteger. Imagino que esse seja o pensamento de pré-escolares que resistem a ficar na sala de aula quando seus responsáveis os levam para a escola. Minha mãe por sua vez, talvez tivesse receio de me deixar sem sua proteção e de alguma coisa acontecer sem ela saber. Ela levava-me e ficava observando de onde podia.

Segundo Nogueira (2022), famílias de classe média alta estabelecem estratégias que visam o sucesso escolar dos filhos. Dentre estas estratégias, a autora sinaliza o acompanhamento próximo e constante dos estudos, com a presença ativa das famílias nas escolas; junto a isso, estas famílias também se ocupam da intensificação de estudos na ocasião da avaliação escolar e do estabelecimento de rotinas que incluam práticas educativas diversas. Tais estratégias, contudo, não se aplicavam à minha família. Embora acompanhasse minha trajetória, minha mãe não dispunha de recursos para viabilizar todo o suporte oferecido aos filhos e filhas de famílias abastadas. Sendo assim, suas estratégias para obtenção do sucesso escolar situavam-se, primordialmente, na presença. Minha mãe levava-me à escola, observava e se fazia presente.

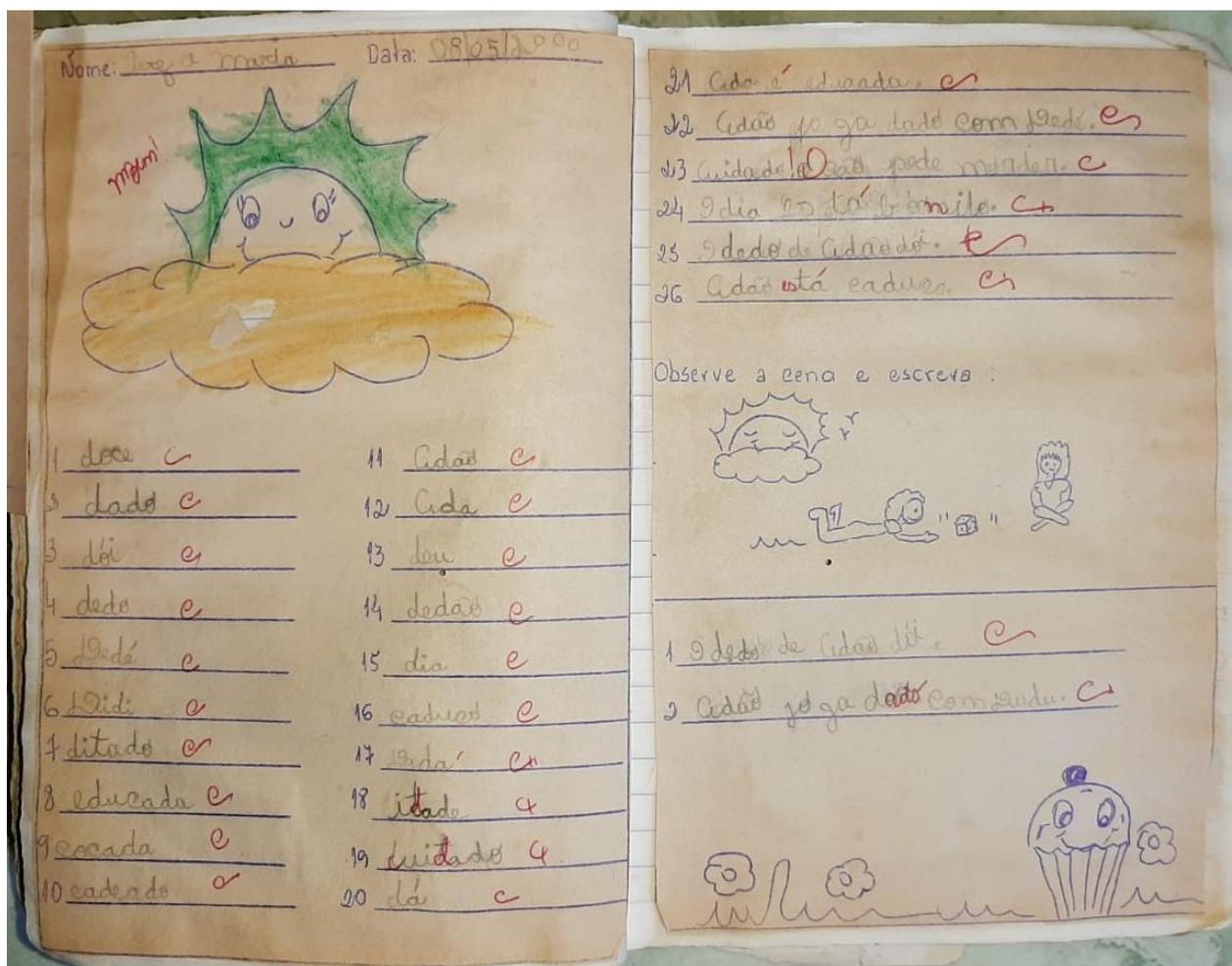
No terceiro período da Educação Infantil, encontrei a tia Maria da Guia. A alcunha "tia" é bastante utilizada por aqui nos primeiros anos escolares, algumas vezes as professoras chamam-se por tia, possivelmente a fim de incentivar as crianças a utilizar esta denominação. Ouso dizer que Maria da Guia me guiou no início da escolarização. Não tive mais problemas para confiar em permanecer estudando na sala. Eu estudava com minha prima na mesma sala de aula. Não sei se foi a presença de alguém da minha família ali ou a grande atenção que a professora nos dava, mas algo me afetou muito positivamente naquele ano. Acredito que a afetividade tenha muita importância no ensino e na aprendizagem, tanto que entre minhas lembranças, está uma das aulas da tal professora onde tínhamos que montar um trenzinho

com formas geométricas. Esta tarefa foi feita em grupo, portanto tínhamos que entrar em acordo, no entanto eu só queria as peças cor-de-rosa, mas a querida Tia Maria me convenceu a colorir. Gostaria de reencontrá-la, se possível, e conversar com ela novamente. Conversas podem trazer lembranças, e gerar grandes aprendizados.

Tenho maravilhosas memórias daqueles tempos, algumas exteriores ao espaço escolar, por exemplo, catar coquinho na praça e brincar no parquinho perto da escola. Cidades pequenas têm as praças como espaço de socialização, como eu era criança, ia querendo brincar. Do ponto de vista de outras pessoas, passear nas ruas durante o inverno era, igualmente, desculpa para tomar sol. Após alguns meses, voltamos a morar em Cantagalo, todavia minha mãe decidiu que eu continuaria naquela escola até o final do ano letivo. Certo dia, todas as crianças foram embora depois da aula, por isso fiquei sozinha com as professoras, então, pela primeira vez, senti que fui esquecida na escola. Chorei. Aconteceu que minha mãe estava me esperando na rodoviária e pediu para uma conhecida me buscar. Nem todas as lembranças são boas!

Na alfabetização, tive quatro professoras na Escola Municipal “Dacyr José Ribeiro”, o "Colegião", assim carinhosamente chamado devido ao seu grande tamanho. Como morava pertinho, ia e voltava sozinha com meus amigos e vizinhos, um grupo de crianças, semelhantes aos vistos hoje nas mesmas ruas. Recebi um ensino daqueles que começam pelos fragmentos das palavras e vão para a totalidade textual. Meus cadernos (Figura 1), guardados por minha mãe, conservam os tipos de exercícios utilizados. Ela não deixou que nós (eu e meus irmãos, que também possuem os seus primeiros cadernos) modificássemos sequer as nossas letras, dizia que serviria para, no futuro, para a gente lembrar de como escrevia. Assim, fez-se um documento histórico! Os registros conservam erros ortográficos, característicos de hipóteses de escrita. Além de textos simples, são encontrados nestes cadernos frases curtas e interpretação de acordo com os mesmos.

Figura 1 – Reprodução de página do meu caderno por ocasião da alfabetização



FONTE: Arquivo pessoal, 2022

A atividade acima, realizada por mim no dia 8 de maio de 2000 na classe de alfabetização (equivalente ao primeiro ano do Ensino Fundamental hoje), retrata uma imagem para pintar e contém uma numeração a partir da qual, como discentes, deveríamos seguir escrevendo dentro da norma padrão da língua escrita, as palavras que a professora dissesse. Todos deveríamos ter escrito a palavra "doce" no número 1, "dado" no número 2, "dói" no 3, "dedo" para o 4, e assim por diante até chegar ao número 20. Acredito que as frases na segunda página do caderno também foram ditadas devido à numeração existente em frente a elas, a partir do número 21. Talvez os números 1 e 2, após o número 26, também tenham sido ditados.

O ditado, um dos exercícios que realizei durante a minha alfabetização, costuma ser empregado para avaliar se as crianças estão escrevendo de modo convencional. Ao praticá-lo, a professora ia citando uma palavra por vez enquanto as crianças ouviam atentamente e procuravam escrever da forma que considerassem mais adequada de acordo com o que

aprenderam no tempo de estudo. É possível observar que as palavras citadas pela professora nesta atividade possuem alguma sílaba da família silábica do D (*da, de, di, do, du*), provavelmente o abordado até aquele momento. Lembro-me de possuir um Caderno de Leitura, o qual utilizávamos para treinar a leitura e a escrita. Eu o lia cotidianamente. No caderno havia algumas palavras e frases pretendendo trabalhar uma determinada família silábica, através do "treino".

Observamos que “o ditado é um dispositivo didático fartamente encontrado em práticas pedagógicas cotidianas, em materiais didáticos e também incluso em orientações destinadas à formação continuada docente” (LACERDA, 2017, p. 75). Segundo a autora, esta prática didática escolar reduz a autoria daquele que escreve, tornando-o um escriba, ou seja, não necessariamente um autor. Ela questiona: quem realiza o pensamento criativo de selecionar o que será gravado? O docente que ditará cada palavra ou texto. A ele compete o trabalho da função social da escrita durante o ditado. Quem deverá reproduzir o dito, grafando as palavras de modo próximo ao pensado pelo professor? O aluno, o qual deve realizar sua tarefa mecanicamente com o objetivo de aprender.

A autora começa abordando o livro "Senhora", publicado em 1874 por José de Alencar. No mesmo, o autor afirma que "alguém me ditou o texto", logo, o "livro seria dele, o conteúdo, não" (p. 71), motivo pelo qual algumas características apresentadas na história não pertenceriam ao estilo do próprio Alencar. Trazendo isso para o contexto da proposta, que por vezes ocorre nas salas de aula, de um texto sendo ditado, por exemplo, os alunos deveriam identificar como proceder com relação a pontuação do texto, mesmo que durante o ditado a fala assumisse marcas rígidas visando evidenciar o som dos fonemas, por exemplo, e que o texto fosse idealizado por uma pessoa e escrito por outra.

Ainda de grande importância, é a questão do instrumento como regulatório. Lacerda (2017) ressalta que o ditado funciona como um tipo de exame, com características próprias, pois enquanto nas demais avaliações os alunos realizam as questões ao seu tempo, neste, os corpos e o tempo são controlados já que todos precisam prestar muita atenção ao que é ditado e reproduzir no tempo disponível, sabendo que brevemente virão outras palavras. Perder o compasso leva a errar, portanto a atenção da classe volta-se toda para o docente. Até no Ensino Médio e no Ensino Superior ditar o texto como forma de controle da turma chega a ser utilizado.

Atualmente em minha cidade, vejo ser praticado o *ditado estourado*, no qual a professora estoura algumas bolas, fixadas no quadro branco. Aleatoriamente, um balão por

vez é estourado para que as crianças escrevam o que expressa o seu conteúdo, o qual pode ser uma imagem para visualização dos aprendizes ou o vocábulo escrito, que a professora lê em voz alta para todos. Os educandos que acertam todo o ditado podem ganhar uma bexiga para brincar. Os brinquedos podem chamar a atenção das crianças, todavia penso serem práticas antigas postas em novas roupagens. Nesta prática estão presentes o controle, a centralidade docente, as ideias behavioristas de homogeneização e mecanização e, ainda, a competição que leva à premiação e à punição.

Depois de determinado tempo, concluí o Ensino Fundamental, entretanto, quando tempos depois voltei à escola para realizar alguns estágios vi, em meio às turmas, filhos de pessoas conhecidas. Cidades pequenas!

Minha irmã havia se formado professora e eu segui o mesmo curso porque queria “já sair com uma profissão”, colocação que também ouvi ser citada por outros estudantes quando explicavam sua escolha pelo Curso Normal. Igualmente, eu gostava de pensar em "dar aulas". A escola tinha muitos bons professores, daqueles que criavam os materiais de ensino durante a aula com a gente ou selecionavam as melhores partes de vários livros. Discutíamos sobre a aprendizagem e o ato docente. Traziam-nos textos de grandes pensadores: Paulo Freire (1996), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Formada professora, lecionei algumas disciplinas em duas turmas de alfabetização, após atuar em outros anos escolares.

Na graduação, Licenciatura em Pedagogia, aprofundei o entendimento de conceitos sobre a Educação: divagava nas leituras sobre educação e poder em Filosofia e Educação; em Alfabetização revi os estudos acerca das hipóteses de escrita, elaborei e analisei atividades; em Educação Infantil, tanto a disciplina teórica quanto a atuação na escola me levaram à escrita de uma monografia com a temática da ludicidade.

O estágio que realizei em espaços não escolares, mas que também geram formação, levou-me a pensar no aprendizado fora da escola. Acho que é por isso que sou adepta de passeios escolares, indo com a turma a um parque ou ao cinema, por exemplo, para vivenciar novos ambientes e práticas sociais. A educação não ocorre só na escola, além de aprender a conviver, estar em outros locais conduz à leitura de placas, cartazes, vários tipos de textos e informações.

Na licenciatura, após a disciplina Educação de Jovens e Adultos, realizei o estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Municipal “Maria Bellieni D'olival”, em um bairro próximo ao meu. Quantas vezes eu quis estudar nessa instituição, mal sabia que faria estágios ali! Comecei estagiando no Ensino Fundamental, numa turma do segundo ano

escolar. No Ensino Médio, havia realizado estágio nesta mesma escola, porém com outros alunos na classe. Comentávamos nas discussões, entre a nossa turma do Curso Normal, as grandes diferenças entre classes de crianças e adultos: os pequenos corriam para o pátio logo que tocava o sinal do recreio, enquanto os mais velhos precisavam praticamente ser motivados a sair para o momento da refeição.

No estágio da graduação, vi alunos moradores do meu bairro e de locais um pouco mais distantes reunidos na mesma sala de aula. Localidades! Como podem ser curtas as fronteiras que dizem nos delimitar. A professora informou para mim e para minhas colegas que em meio ao seu trabalho com alfabetização, também criava dentro da sala de aula. Falou das possibilidades com a Adedanha, também conhecida como Adedonha ou por outros nomes. Tal brincadeira consiste em escrever listas de coisas a partir de uma determinada letra inicial selecionada em grupo. Ela realizou esta atividade com a turma de jovens e adultos durante o nosso estágio. Os alunos riam. Aprendizagem pode e deve ser gratificante.

Ali, pela primeira vez vi um livro didático voltado para EJA, nele não havia algo como imagens de brinquedos, mas exemplos práticos para pessoas mais adultas. Eu teria que ministrar alguma aula. Lembro que minhas amigas utilizaram receitas. Uma trabalhou o texto e a outra a matemática, e todos fizemos e comemos uma pizza deliciosa. Mas a professora disse que eu deveria fazer algo mais voltado para a alfabetização. Olhei para o livro e lembrei de ter ouvido falar sobre o trabalho com rótulos de embalagens, então foi o que sugeri. Fui para casa e pesquisei. Ao voltar outro dia para o estágio, contei minhas ideias para a docente e recebi aprovação da proposta.

No dia marcado, chego com um cartaz com o alfabeto ilustrado por embalagens que julguei que a turma conheceria pelo pouco tempo que convivi com os discentes. Como atividade prática, confeccionei um dominó no qual eles deveriam juntar a letra inicial ao respectivo rótulo. Se adultos gostam de dominó, sua alfabetização poderia ter esta brincadeira. Realizaram muito bem a tarefa.

Além desta parte, julguei que deveria ter um aspecto social, por isso levei um pequeno texto sobre o direito do consumidor, um tema tangente ao lidar com produtos de consumo. Pretendia construir um texto com a turma, mas, como a educadora me alertou que talvez não tivesse tempo para a elaboração de um texto grande, eu disse que poderia ser uma frase. Não consigo esquecer que, quando perguntei à turma qual é a importância de conhecer os nossos direitos, recebi como resposta "É pra a gente não ser enganado". Naquela hora me senti petrificada dentro da sala de aula, na frente dos alunos e perto do quadro.

Pensei no peso do significado contido naquelas palavras. Quantas vezes ouvi de várias pessoas que sujeitos mais velhos foram enganados porque não sabiam ler ou não conheciam seus direitos. Quão grande é o compromisso social, quando trabalhamos com alfabetização! A única coisa que pude fazer foi escrever aquelas exatas palavras junto com os alunos. Para mim, tratava-se de um grande texto, embora pequeno em número de vocábulos.

Com este relato pretendo trazer o conceito da "leitura de mundo" (FREIRE, 1996) que todo estudante possui antes de chegar à escola. Os alunos conhecem suas condições concretas de vida, tanto que buscam superar o cansaço de um dia inteiro trabalhado para enfrentar uma sala de aula à noite em busca de melhorias para suas vidas. Nas palavras do autor, o professor precisa reconhecer a historicidade dos conhecimentos do aluno.

Antes de seguir para o objetivo da pesquisa, é importante diferenciar o instituído e o instituinte (CHAUÍ, 2003). O primeiro, também chamado de institucional, trata-se do oficial, obrigatório, prescrito. Já o segundo, similarmente denominado histórico, diz respeito ao autoral, ao novo, inaugural. Este último é aquele que diz respeito à minha busca.

O objetivo geral desta pesquisa é ir ao encontro de materiais e artefatos didáticos produzidos por professoras alfabetizadoras para e com seus alunos, observando sua natureza autoral e instituinte (CHAUÍ, 2003). Esta procura deve-se ao fato de que, em meio a tantos indícios de caminhos hegemônicos, como o livro didático, a imensa gama de "folhinhas" de atividades disponíveis na internet e, também, direcionamentos de documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além do contexto de adoção do método fônico e a "Unificação do 1º Ano Escolar da Rede Municipal de Cantagalo", os docentes podem ser protagonistas e criar, junto com as crianças, a ambiência e o que será consumido (CERTEAU, 1998) nas práticas alfabetizadoras. Durante uma orientação, fui informada de que o produto difere de obra de arte. O primeiro trata-se de algo industrializado e reproduzido em larga escala, ao passo em que o segundo existe quando o educador reconhece a necessidade de criar, junto com a sua turma, o material de estudo relacionado aos interesses e sentidos postos por esta turma, que o irá consumir.

Neste trajeto, alguns objetivos específicos podem ser dimensionados, tais como: identificar o protagonismo do alfabetizador; checar a existência de caminhos contra-hegemônicos adotados diante da hierarquia educacional, a qual determina o que cabe no currículo; ouvir relatos sobre a criação de material e artefatos didáticos para e com a turma; recolher estas possíveis atividades para análise documental.

A pesquisa justifica-se por vários aspectos. Do ponto de vista científico, os estudos aqui pretendidos têm a intenção de mostrar o valor dos atos educativos realizados dentro dos espaços educativos formais. Utilizo a palavra "espaço" com o propósito de abarcar tanto a sala de aula quando outros locais possíveis de se fazer aprendizagem-ensino, como o meio remoto, o qual porventura possa ser citado no relato de alguma docente, quer sua ocorrência tenha sido antes, durante ou quem sabe, após a pandemia do Coronavírus.

A partir do olhar acadêmico, sobretudo aquele que venho tendo contato no Mestrado em Ensino, o qual não observa objetos de pesquisa, mas trabalha em conjunto com sujeitos, vejo a necessidade do reconhecimento do valor dos profissionais que fazem o trabalho de conduzir os alunos aos saberes que lhes são potenciais. Digo isso entendendo com Vygotsky, no texto de Ivic (2010), que o educador atua como mediador da aprendizagem na “Zona de Desenvolvimento Proximal” com o propósito de levar o educando da “Zona de Desenvolvimento Real”, isto é, aquela em que ele se encontra detendo seus conhecimentos já consolidados, até a “Zona de Desenvolvimento Potencial”, onde este aluno pode chegar, alcançando uma imensa possibilidade de saberes. Não se trata, simplesmente, de ceder um instrumento capaz de levar a voz destes professores a lugares nos quais suas falas não costumam ser ouvidas. É, ainda, um fazer acadêmico que vai contra o consagrado e largamente disseminado na academia, dada a pretensão de aproximação dos sujeitos para com eles aprender e formar saberes.

Através do âmbito econômico a justificativa é que, primeiramente, o aprendizado da leitura e da escrita são base para a continuidade dos estudos que visam formar cidadãos aptos a inserir-se no mercado de trabalho e exercer a cidadania. Tão logo, a alfabetização é primordialmente base para a economia. Além disso, estudar a ocorrência da sua realização no ensino, favorece entender como poderia ser feita a distribuição de recursos, não só financeiros, mas, também, de materiais de uso didático e formação profissional, a fim de que os profissionais possam realizar um trabalho de excelência, sendo protagonistas e valorizando seus aprendizes.

Da perspectiva política, as observações levam a entender outras formas de organização que transitam dentre os modos costumeiros de feitura do ensino. Quero dizer, há o largamente aceito, como o uso de livros didáticos, consulta a manuais de ensino e documentos regedores (BNCC, PCN e outros), informações encontradas pela internet a exemplo de atividades prontas para execução, etc. Digo que são vastamente aprovados porque sua aplicação é bastante utilizada e pouco questionada. Na proposição deste

pensamento, a procura por trabalhos com caráter mais autoral, elaborados pelos próprios alfabetizadores das turmas, confere a estes profissionais e atores sociais um lugar de destaque na organização do ensino visto que não somente realizam “o que lhes mandam”, porém confeccionam os caminhos pelos quais podem transitar com aqueles que educam.

Socialmente, a pesquisa é justificada no seu modo de realização escolhido, isto é, por valorizar atores sociais que cumprem lindamente o seu papel nas escolas, ao decidir ouvi-los, deixando que contem suas histórias e mostrem materiais que confeccionaram e utilizaram. E, certamente, por pretender levar esse trabalho realizado a outros âmbitos, seja nos espaços nos quais geralmente se "faz ciência" e a divulguem, quer seja em outros âmbitos em que possa chegar. Quão bom não seria para as comunidades escolares contemplarem o trabalho dos seus, professores e alunos, sendo apresentados para a sociedade como modelo de protagonismo e resistência!

Aliando os âmbitos econômico, político e social, penso que apesar de existir o livro didático assim como outros materiais de uso consagrado no ensino, esses produtos tendem a ser genéricos com a finalidade de servir para grupos diversos, o que acarreta a carência de materiais específicos que podem ser justamente a necessidade de um determinado grupo. Para esta pesquisa, abordarei justamente educadores que desempenham sua função em uma escola localizada em um bairro periférico, cujo público pertence à classes sociais e econômicas desfavorecidas. Vejo ser bastante comum a falta de materiais de diferentes naturezas em escolas que atendem comunidades cujas rendas são mais baixas. Os motivos vão desde os alunos não poderem comprar seus materiais, como educandos de classes sociais favorecidas ou que estudam em instituições privadas poderiam fazer, até problemas com licitação, como falta de empresas candidatas ou outros, ocasionando atraso da entrega de materiais ou mesmo a sua falta.

Neste cenário, os professores precisam trabalhar com aquilo que possuem na busca de realizar o melhor possível. Para tanto, acredito que utilizem, além da sua formação, bastante criatividade na mescla do currículo proposto com a necessidade do público na promoção de ensino e aprendizagem.

Esta dissertação encontra-se dividida em seis partes. Em "A Partida", título escolhido para a introdução, eu explico os caminhos que levaram à busca que desenvolvo nesta pesquisa. Apresento-me e conto parte da minha trajetória educacional. Depois, indico o objetivo geral bem como os objetivos específicos da pesquisa. Finalmente, trago a justificativa pelos olhares científico, acadêmico, econômico, político e social.

No "Capítulo I - Referencial Teórico e Trabalhos Relacionados", início com Mortatti (2006), a qual faz uma síntese do resultado de pesquisas acerca do ensino de leitura e escrita no início da escolarização em São Paulo; trago Ferreiro (1990), a qual me ajuda a entender os períodos pelos quais as crianças passam no processo de leitura e escrita; Garcia (2019) com quem entendo alfabetização como responsabilidade coletiva e a atualidade das colocações da autora quando penso no analfabetismo e na exploração social; com Mortatti (2019) compreendo a Política Nacional de Alfabetização instituída em 2019; Goulard (2019), relatando alguns momentos discursivos já vivenciados em sala de aula; Ribeiro (2006), visando explicar o conceito de linguagem em Bakhtin; a alfabetização na perspectiva discursiva com base em Smolka (2012).

Apresento, ainda, textos científicos que possuem conexão com esta pesquisa. Início com Mortatti (2014), a qual traz uma avaliação acerca da qualidade e também do impacto social e científico sobre a produção acadêmica em torno da alfabetização no Brasil. Depois, explano a dissertação de Rodrigues (2019) que investigou se alunos em alfabetização produziam interpretações partindo de intervenção com material produzido com base na perspectiva discursiva. Silva (2021) trazendo a participação de crianças na alfabetização e avaliação do processo. Pereira (2021) abrangendo política, leitura e escrita com crianças menos favorecidas. Nascimento (2021) com narrativas de experiências de professores alfabetizadores em processo de contínua formação. Botelho (2021) que envolve produções curriculares não visadas no IDEB. E Souza (2020), tratando da autonomia do aluno nas práticas.

No "Capítulo II - Metodologia", discuto o viés metodológico da pesquisa com os cotidianos a partir de Certeau (1998) e Ferrazo (2004). Informo que caminho com Fischer (2005) que me ensinou que minha escrita pode se aproximar da literatura. Com Santos (2008), falo dos paradigmas dominante e emergente, delineando as quatro teses do paradigma emergente. Penso na surpresa que pode apresentar-se nas pesquisas com Lacerda (2015). Acerca da cartografia, trago saberes de Romagnoli (2009), que a entende como um modo de agir, e de Gallo (2003), que aborda o rizoma. Manifesto a entrada em campo baseando-me na experiência de Geertz (2008). Menciono minha entrada na rede Municipal de Cantagalo. Com Coutinho (1997), entendo que o que evidencia as falas dos entrevistados é instrumento de poder. Em sequência, abranjo as técnicas a serem utilizadas na pesquisa. Por fim, a interpretação com base em Valla (1996).

No "Capítulo III - A Alfabetização na Rede Pública de Educação de Cantagalo", falo um pouco sobre o município abrangendo seu nome, aspectos históricos, econômicos, demográficos, geográficos e culturais a partir de dados encontrados nos sites da prefeitura e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) bem como na minha vivência enquanto moradora da cidade; abordo a rede de educação com instituições privadas, a formação para a docência no município e seus arredores, o polo universitário do CEDERJ e o ensino básico, focando nas escolas com turma de alfabetização.

No "Capítulo IV - A Alfabetização Como 'Obra de Arte'", na parte "4.1 A escola da pesquisa" contextualizo a Escola Municipal "Dacyr José Ribeiro" e falo da Escola Municipal "Lameira de Andrade" onde trabalho. Em "4.2 'O que é um professor sem E.V.A.?'", conto acerca de entrevistas que realizei com alfabetizadoras bem como procuro refletir sobre as respostas fornecidas. E em "4.3 O mundo de Maria Sofia", trago a vivência discursiva da educadora Maria Sofia com sua turma de alfabetização.

E em "(In) Conclusões", nome dado à conclusão, trato do processo e sua finalização.

Este trabalho foi feito pensando a alfabetização produzida de maneira instituinte por suas alfabetizadoras e alfabetizados em uma escola situada em uma comunidade na cidade de Cantagalo-RJ. Espero que os leitores possam encontrar aquilo que buscam, mas principalmente refletir acerca da realidade social que perpassa vidas. Permitam-se, no mínimo, tentar.

CAPÍTULO I

REVISÃO DE LITERATURA E TRABALHOS RELACIONADOS

Pensando no momento da alfabetização como necessário ao prosseguimento dos estudos dos educandos, proporcionando um aprendizado que lhes conferisse ferramentas de atuação no meio em que habitam, inicialmente, pensei em estudar métodos de ensino utilizados em alfabetização, abrangendo quais as vertentes, como construtivista ou tradicional, são aplicadas atualmente na escola e os motivos possíveis para tal ocorrência. Em meio à delimitação dos âmbitos de minha pesquisa, minha orientadora apresentou-me um texto de Mortatti (2006) que sintetiza o resultado de pesquisas sobre o ensino de leitura e escrita no início da escolarização em São Paulo. A partir do escrito, observei disputas entre antigas e novas concepções pelo lugar hegemônico. A autora fala que a proclamação da república faz a educação ganhar destaque e que a noção acerca do que é um ensino tradicional possui significado diferente em cada contexto. Ela situa quatro momentos importantes da alfabetização na região.

No primeiro, denominado a "A metodização do ensino da leitura" (p. 5-6), a autora fala de um ensino realizado em condições precárias, com alunos de várias séries, tendo as "cartas de ABC", envolvendo leitura e cópia de manuscritos, servindo-se do método sintético, indo do fragmento para o todo. Além disso, no final do século XIX, iniciaram a produção de cartilhas brasileiras. Neste momento, considerei que o modelo sintético vinha de bastante tempo.

No segundo momento, "A institucionalização do método analítico" (p. 6-8), a escritora informa que docentes formados na escola normal passaram a disseminar o método analítico no ensino de leitura. Este método marcha a partir do todo visando chegar ao fragmento, e as cartilhas similarmente refletiram esse ideal.

No terceiro, chamado "A alfabetização sob medida" (p. 8-10), conforme o encontrado no exposto pela autora, começa o debate sobre qual é o melhor método para ensinar, bem como aparecem manuais para o docente nas cartilhas. Isto, logo no princípio do século XX! Então, percebi que este debate tem acontecido há tempos. Como desejo trabalhar com uma temática mais recente, embora a questão dos métodos não tenha perdido seu espaço nas discussões sobre a educação, optei por modificar a pesquisa.

Enfim, no quarto momento, "Alfabetização: construtivismo e desmetodização" (p. 10-12), a pensadora pontua várias questões: a busca pelo enfrentamento do fracasso escolar;

contribuições da psicogênese da língua escrita; o questionamento do uso das cartilhas; a proposta de autoridades da educação pela divulgação do construtivismo; o começo da disputa entre defensores da teoria construtivista e os defensores dos métodos tradicionalistas.

De acordo com o visto no trabalho da autora, a alfabetização, por vezes, foi entendida como uma questão de métodos envolvendo concepções de linguagem. Em concordância com Mortatti (2006, p. 14-15), "um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria educacional relacionada com uma teoria do conhecimento e com o projeto político social", não configurando, assim, a totalidade do alfabetizar.

Acredito que compreender a história da alfabetização, além de compor a própria história do ensino da sociedade, permite traçar perspectivas para o futuro a partir daquilo que já foi feito. Mortatti (2006), traduz uma pesquisa realizada em São Paulo. Já na proposta para o trabalho na dissertação, pretendo estudar caminhos do ato de alfabetizar na cidade de Cantagalo, município do estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na região serrana.

A evolução do domínio de leitura e escrita das crianças é abrangida no texto de Ferreira (1990). A mesma aponta três períodos com possibilidade de subníveis.

No primeiro período, a criança procura características que favoreçam a diferenciação do que é letra e daquilo que é desenho. Importa distinguir o não icônico do icônico, discernir escrever de desenhar. Assim, por exemplo, se existe uma figura de um violão, logo as letras em baixo dele indicam estar escrito *violão*. As várias letras em determinada quantidade são interpretadas como o nome do objeto. Com isso lembro-me da prática recorrente de fixar nos objetos o seu nome escrito, colando, com fita adesiva, a palavra *quadro* no quadro, o nome *mesa* na mesa, e assim por diante. Através das características deste período, entendo que, nele, a criança já entende que letra é uma coisa e desenho é outra.

O segundo período caracteriza-se pela formação de meios para diferenciar a ordem das letras com alternância em quantidade e qualidade. São estabelecidas condições para ler e interpretar. Assim sendo, o aluno acredita que não deve existir uma palavra com letras repetidas. O vocábulo *bolo*, por exemplo, pode ser considerado inviável dada a repetição da vogal *o*. Também é necessário que haja uma quantidade mínima de letras, pois uma ou duas letras apenas não podem ser lidas.

Se no primeiro período a escrita não é fixa, ou seja, letras em ordem diferentes podem dar nome ao objeto que está perto delas, no segundo período as crianças utilizam um grande repertório de letras ou mudam a posição daquelas que conhecem a fim de compor expressos distintos. Além disso, objetos grandes, numerosos, mais pesados, espessos ou mais velhos

precisam de uma quantidade maior de letras em sua grafia. Por exemplo, a palavra *gatos* no plural precisa ter mais letras do que a escrita realizada para *gato* expresso no singular. Ou uma palavra no diminutivo carece de poucas letras por ser menor. Observo que as crianças tecem muitos pensamentos em torno do sistema de escrita, exercendo criticidade em seu processo de aprendizagem.

O terceiro período apresentado por Ferreiro (1990) é correspondente à fonetização da escrita, iniciando em um período silábico e finalizando no período alfabético. O aluno escreve com base na diferenciação dos caracteres, depois faz uma justificação ao realizar a leitura porque, para cada letra escrita, procura corresponder uma sílaba. Se houver mais letras do que palavras, ela não apaga, porém junta ou pula letras chegando no final do escrito.

Como é amplamente sabido, “Emília Ferreiro provocou uma ruptura com os métodos”. O olhar volta-se para os sujeitos da aprendizagem em uma construção de saberes, desse modo, o ensino já não se trata mais de uma questão de métodos sumariamente.

Publicado originalmente em 1989, o texto que fala acerca da alfabetização como responsabilidade de todos, de Garcia (2019), segue contendo reflexões valiosíssimas para o contexto atual. A autora toca nas discussões, criações de métodos, treinamento de docentes, concessão de gratificação para educadoras das primeiras séries, formação de grupos de trabalhos, dentre outros, e, por fim, aponta que a situação não parece modificar-se, mantendo-se os índices de analfabetismo. Décadas após a primeira publicação do artigo, observo que a situação realmente se mantém a mesma, pois seguimos tendo pessoas analfabetas ou analfabetas funcionais na sociedade.

Como exemplos, eu poderia citar que as professoras cantagalenses conversam entre si a respeito dos métodos de preferência de cada uma; em algumas ocasiões já ouvi falar de cursos de capacitação, pós-graduação e, também, reuniões periódicas ocorridas com a equipe da escola ou entre professoras de um mesmo ano escolar para tratar do planejamento das aulas, dentre outros aspectos que podem ser caracterizados como treinamento das profissionais. Igualmente, escutei sobre municípios que gratificam alfabetizadores; e, sim, aspecto que até dentro da escola há alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita.

A redatora comenta uma pesquisa feita pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) na qual 68% do público pesquisado em 1988 era analfabeto. E, no meio destes, consoante Garcia (2019, p. 1), "10% são absolutamente analfabetos, 30% apenas desenham o nome e 28% têm o 1º grau incompleto". Trata-se da maior parte dessas pessoas.

Ela fala ainda de outra pesquisa, feita partindo do resultado de eleições de 1988 pelo Instituto Brasileiro de Análise Socioeconômica (IBASE), indicou que municípios menores (com menos de 50 mil habitantes) são tendencialmente conservadores, possuindo eleitores sujeitos ao clientelismo e à manipulação. Ao passo em que municípios maiores (com mais de 50 mil habitantes) tendem ao inverso disso. Nos locais mais populosos, como São Paulo e Rio de Janeiro, há sujeitos com níveis mais altos de estudo.

Com a autora, compreendo que quanto mais elevado o nível de instrução, melhor o eleitor poderá votar. O que, para mim, significa que negar a alfabetização, e a educação de maneira geral, é negar também o direito de escolha dos representantes que lidarão diretamente com a administração pública, uma vez que analfabetos ou semianalfabetos ficam suscetíveis a manipulação daqueles que desejam explorá-los.

Indo além da exploração das pessoas analfabetas, a mesma abrange a relação de comércio entre o Terceiro e o Primeiro Mundo. Expõe que países com poucos recursos naturais geram riquezas através do desenvolvimento de tecnologias. Estes países ricos adquirem recursos naturais a preços baixos dos países do Terceiro Mundo, produzem recursos tecnológicos e os vendem a altos preços para as nações situadas abaixo da linha do Equador. Logicamente, o analfabetismo funciona para a continuidade desta lógica de importação e exportação mantenedora das situações financeiras dos países. Tão logo, acredito que a educação pode emancipar, tornar livre para refletir e fazer-se independente das amarras que escolhem para onde vão os recursos que lhe pertencem e que outros pretendem administrar em benefício próprio, seja esse bem um voto de uma pessoa ou matérias-primas de uma nação.

No texto, também questiona quem são os alunos entendidos como "casos perdidos", aqueles que frequentam a escola por anos e saem sem aprender a ler e escrever. Penso que, como docentes, precisamos estar atentos para não produzir alunos excluídos em nossa própria sala de aula.

A pergunta sobre a quem interessa manter seres humanos que não consigam se comunicar através da escrita, ou opinar sobre a gerência de suas vidas ou a do seu país, é vista por Garcia (2019) como fundamental visando não trazer apenas soluções paliativas ao problema porque “que se saiba, jamais ao explorador interessa que o explorado se eduque, pois educar-se é compreender a sua condição de explorado, via para a luta por sua libertação” (p. 3). Isto é, não existe interesse em o explorador permitir ao explorado ter ciência de sua condição e libertar-se.

Entendo que pensar esse sistema que procura criar excluídos nas escolas seja um passo importante na busca do ensino que pretende formar cidadãos críticos, porque considero necessário que as alfabetizadoras conheçam tais mazelas a fim de atuar nos entremeios possíveis. Tal qual coloca a autora, na escola existem forças que lutam organizadamente em prol da classe trabalhadora, embora existam forças legitimadoras das desigualdades sociais. Trata-se de um local de tensão devido a interesses distintos.

A indagação de para quem importa a perpetuação do analfabetismo no país bem como a questão de quem deseja a propagação do pensamento de que não é possível fazer nada pela escola, ambas levantadas pela escritora, incidem ainda mais luz ao papel desempenhado por parte das alfabetizadoras. Publicado há 33 anos, o artigo denuncia graves problemas relacionados à alfabetização, estabelecendo uma postura crítica frente às políticas públicas e métodos de ensino. Passadas mais de três décadas desde a sua publicação, na contemporaneidade o Brasil se encontra, novamente, em condições similares: a alfabetização das crianças não tem mostrado dados esperados e o método fônico se torna a orientação oficial dentro da BNCC.

Acerca da Política Nacional de Alfabetização, a qual foi instituída em 11 de abril de 2019, Mortatti (2019) nos elucida com algumas reflexões. Tais reflexões, de natureza crítica, promovem a denúncia de uma “política” que objetivou institucionalizar no campo da alfabetização a metodização, enquanto promovia o apagamento das lutas históricas por uma alfabetização libertadora e freireana. Para isso, ela fala sobre alguns documentos presentes na PNA. Um deles é o Decreto nº 9765, de 11 de abril do mesmo ano, o qual contém capítulos com informações como: a finalidade de combater o analfabetismo funcional e absoluto, favorecer a qualidade da alfabetização; conceitos tais como alfabetização (ensino de leitura e escrita visando ler e escrever palavras com compreensão e autonomia), analfabetismo funcional (leitura e compreensão textual limitada), consciência fonêmica (conhecer e manipular pequenas unidades fonológicas), analfabetismo absoluto (não saber escrever e ler).

Tais princípios, que supostamente seriam provenientes de umas tais evidências vindas das ciências cognitivas, enfatizam o ensino com consciência fonêmica, fluência na leitura, dentre outros; objetivam o aumento da qualidade da aprendizagem e do ensino; possuem como algumas diretrizes priorizar a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e promover a identificação de dificuldades de aprendizagem precocemente, incluindo o transtornos específicos de aprendizagem; além de alguns outros capítulos acerca do público-

alvo (resumidamente os alunos), dos agentes (educadores), implementação (através de programas, orientações, materiais) e avaliação externa.

Sobre o Caderno da PNA, que apresenta com detalhes esta política, a autora identifica aspectos que revelam o dismantelamento imposto à construção histórica voltada à alfabetização. Identifica os autores do PNA, alguns deles psicólogos de Portugal que defendem, abertamente, a institucionalização do método fônico e incentivam o ensino domiciliar. Ou seja, o documento é proposto por pessoas que entendem que o sucesso da alfabetização viria de algo mais voltado ao treinamento. Em relação a uma linha do tempo sobre marcos normativos e históricos trazida no documento, Mortatti (2019) aponta para inserção de documentos não normativos que defendem abertamente o método fônico, o de “2011 - documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva” (p. 25), exemplifica. A mesma ainda coloca que tais documentos não foram debatidos por educadores e pesquisadores ou adotados em políticas públicas brasileiras.

Todavia, de acordo com a autora, é promovido uma tentativa de apagar, através da ocultação, marcos considerados indesejáveis, não considerando como científico o saber produzido baseado em matrizes teórico-epistemológicas distintas das selecionadas para a PNA. Semelhantemente, a expressão "método fônico" é ocultada induzindo leitores inexperientes à compreensão equivocada, apesar de as ideias deste método constarem no documento.

A respeito de conceitos evidenciados pela redatora, pontuo o de alfabetizar sinalizado como ensinar regras de codificação e decodificação. Isto, para mim, atrela-se a vertentes de alfabetização que dizem respeito ao tratamento das letras e fonemas. No que toca à noção de bom leitor, o material diz tratar-se daquele que reconhece palavras fluente e velozmente, e que a leitura é feita para compreender "mas ler não é compreender." (MORAIS, 2013, p. 28 apud MORTATTI, 2019, p. 29). Assim, entendo que a leitura é vista como rápida decodificação das palavras mas não a compreensão de seu significado. Nesse sentido, acho que esta sociedade de leitores produzida seria como analfabetos funcionais devido à "leitura e compreensão textual limitada" tal qual mencionado anteriormente.

No que concerne à Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), instituída pela Portaria nº 1.460 em 15 de agosto de 2019, teve como tema a PNA e o estado da arte de pesquisas acerca da alfabetização e literacia buscando criar o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe). Autoridades apresentaram, na cerimônia de abertura, falas que foram destacadas no artigo de Mortatti (2019). Por exemplo,

que todos devem ler e escrever, que a PNA é baseada em evidências e não ideologias ou crenças e, que sendo a ciência a verdade, ela liberta. Penso que a leitura e escrita devem ser garantidas como direito de todos; mas a PNA, ao meu ver, não assume o caráter de libertação do povo porque vejo, com base em Freire (1996), a alfabetização de maneira mais abrangente, incluindo a leitura e compreensão do mundo, não apenas a tradução de caracteres em algo que se pode emitir sonoramente.

Mortatti (2019) realiza, ainda, uma explanação acerca da história da alfabetização no Brasil, a qual eu comentei nesta dissertação a partir de Mortatti (2006). Em seguida, trata do discurso novo e velho que envolve a PNA, porém, buscando não fixar-se na questão da metodização e, sim, entender os discursos a respeito da dominação e luta de classes. Neste cenário, sou levada a pensar no local de luta onde mais um documento é imposto pelos fortes, os quais detêm o poder de ditar as regras, e nós, população, principalmente as pessoas imersas na área educacional, precisamos encontrar estratégias e táticas de sobrevivência e luta pela educação plena que acreditamos.

O falado em um dos discursos da Conabe, sobre a ciência ser verdade e a verdade libertar, aproxima-se de um versículo bíblico, encontrado no livro de João, que diz que conhecer a verdade liberta. Esta citação tenta tornar a PNA como irrefutável, especialmente para os leitores que não buscam ler criticamente o documento. Também é preciso tomar cuidado com o tipo de verdade aceita, quero dizer, esta ciência considerada verdadeira para os idealizadores da PNA pertence ao paradigma dominante apontado por Santos (2008), autor que discorro na metodologia.

Com relação à politicidade, o documento defende ideais da elite dominante. Resguarda aquilo que advém da perspectiva mecanicista, como a questão dos métodos, em especial o fônico; e silencia defensores de pensamentos progressistas, a exemplo do de Paulo Freire, que tanto lutou pela educação libertadora da opressão. Ainda sobre o ato político, imagino que em seu texto Mortatti (2019) tenha cumprido brilhantemente a missão de nos levar a refletir acerca daquilo que está implícito e também no que encontra-se explícito na Política Nacional de Alfabetização. O PNA foi o último documento oficial de que dispomos, uma vez que o novo governo, eleito em 2022, no momento da escrita desta dissertação, ainda não apresentou seu programa direcionado à alfabetização. Sabe-se, contudo, que encontra-se em curso uma proposta pela institucionalização da “alfabetização na idade certa”¹.

¹ Conforme veiculado em vários sites de notícias, tais como <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-01/santana-poe-alfabetizacao-na-idade-certa-como-maior-prioridade-do-mec>. Acesso em 27/02/2023.

A alfabetização na perspectiva discursiva toma a realidade discursiva como viés do ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula é analisada por Goulart (2019) objetivando uma discussão da relevância política da proposta de alfabetizar nessa perspectiva, contribuindo com o aspecto social e abrangendo as relações dialógicas. A autora informa que as aulas são constituídas por enunciados escritos e orais com significados nas falas dos alunos que tecem escritas variadas durante o processo de aprendizagem, o que leva a ler e modificar a forma de enxergar a realidade. Trata-se de uma mistura do conhecimento linguístico com o que se sabe acerca da realidade dentro dos discursos formando os sujeitos. Ao meu ver, é como Freire (1989, p. 9) ao abranger a leitura de mundo e a leitura da palavra, quando o renomado autor citou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Segundo Goulart (2019, p. 61), para “Bakhtin, os processos de produção de linguagem são espaços de constituição e transformação dos sujeitos”. A partir desta noção, ela estuda o ensino e o aprendizado da escrita, bem como as maneiras de organizar os enunciados envolvidos no processo, nas falas dos profissionais, no dito pelas crianças, a linguagem empregada nos livros e outros materiais escritos ou em vídeos. Isso envolve a maneira de se expressar, a gramática, valores, sentimentos e saberes comunicados, além daquilo que se observa, do que se percebe e da postura aceita ou não para a mudanças ao entender o que se vê. Penso que nos enunciados praticados dentro da sala de aula, alunos e professores falam mais do que dos conteúdos em si, ou objetos do conhecimento ou habilidades tal qual denomina a BNCC (2018). Entendo que docentes e discentes verbalizam também a sua compreensão acerca da realidade, enredando um conhecimento do grupo, a partir do que todos expõem e absorvem, seja falando e escutando, procurando escrever ou ler, mesmo que ainda não conhecendo todas as convenções da escrita.

Acredito que cabe trazer uma definição da perspectiva discursiva. De acordo com Goulart (2019, p. 64), trata-se do “texto como unidade linguística de referência para o processo de aprender a ler e a escrever, com ênfase em visão mais contextualizada do sentido da escrita e que, mais recentemente, vem sendo definida como perspectiva discursiva”. Assim, entendo que esse prisma da alfabetização pretende contextualizar tanto o texto trabalhado na escola quanto a realidade que se encontra fora dela. Inclui as falas trazidas pelos profissionais do ensino e as daqueles que estão em aprendizagem evidente, no caso, os educandos. Digo isso porque, a formação profissional também não se estanca porque “quem ensina aprende a ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13).

A autora evidencia também que as práticas pedagógicas costumam ser híbridas. Ela toca no ponto de vista do construtivismo ou psicogênese da língua escrita, baseado em pesquisas de Emília Ferreiro focando no desenvolvimento da relação entre a escrita a ser aprendida e os sujeitos aprendentes. Cita criticamente o foco na consciência fonológica e no sistema alfabético enfatizado nas relações entre grafemas e fonemas e na “maturidade cognitiva” dos sujeitos para identificar essas relações. Por tudo isso, esta dissertação pretende focar na perspectiva discursiva, uma vez que a mesma compreende vários aspectos envolvidos no ato de alfabetizar, como os enunciados produzidos e utilizados por quem pretende proporcionar o aprendizado, entendendo que aprendemos para atuar no mundo onde vivemos como cidadãos aptos a agir conscientemente.

Uma análise de textos escritos elaborados em sala de aula por crianças que não lêem e escrevem convencionalmente é realizada por Goulart (2019). De tal maneira, a pesquisadora chega a algumas diretrizes. A primeira diretriz considera que os alunos possuem um conhecimento chamado de mundo, o qual trazem da sua vivência anterior à entrada nos âmbitos escolares. Pode vir da oralidade, do que assistem na televisão, conversam com a família e amigos; compreendendo valores, habilidades e saberes gerais. A segunda, envolve textos confeccionados oralmente em situações pedagógicas e textos escritos tragos pela professora e alunos. Educandos e educador conversam e evidenciam, em interação dinâmica, o que conhecem. A partir dessas duas diretrizes, entendo que o professor pode criar materiais voltados para a realidade específica dos seus alunos, o que pode não ser encontrado em livros didáticos ou na internet visto que costumam abranger um público amplo e não a um contexto específico.

A terceira diretriz atrela-se à interação na qual as crianças fazem reflexão, enunciação de saberes e aumentam o que conhecem acerca do mundo. O que, penso eu, será mais significativo quando tratar-se de algo encontrado dentro da própria realidade do aluno, por abranger não apenas os conteúdos didáticos a serem ensinados, como aspectos linguísticos, mas também algo que pode transformar a realidade social debatendo temas importantes para um público específico, além de poder conferir representatividade, isto é, os aprendentes observarem assuntos de seu cotidiano e temáticas que vivenciam no dia a dia sendo utilizadas nos meios escolares.

A quarta, envolve atividades de leitura e escrita pretendendo ampliar o saber de mundo por meio de outros materiais e formas de linguagens possíveis de se acessar. Ao mostrar jornais, gráficos de livros, dentre outros, o docente provoca as crianças a procurarem

saberes em diversos materiais escritos, evidenciando o quanto a escrita importa. Torna-se nítido que as crianças podem e devem ler. Uma outra diretriz destaca o trabalho educativo de maneira a não provocar rupturas entre as várias áreas do conhecimento (matemática, geografia, linguagem, ciências) por trabalhá-los como temas em textos com leitura e produção. Essas diretrizes me fazem pensar que o trabalho pode ser feito voltado para um contexto vivenciado em uma particularidade de um grupo de uma comunidade, ao mesmo tempo em que contextualizado com o que ocorre em uma esfera maior, a exemplo de uma cidade, estado ou nação. Em todo caso, imagino que o trabalho com temáticas (como colocado na quinta diretriz) ou com abrangência de materiais escritos diversos (tal qual constante na quarta diretriz) pode ser recurso para compor o desenvolvimento de atividades para uma turma na qual se leciona.

A última diretriz, sumariamente importante para o meu trabalho, ressalta que o professor se encontra à frente do jogo, mas não o controla totalmente. Ele orienta, identifica o momento de intervir, sugerir problemas e soluções para que o aprendizado dialogue com os sentidos postos pelas crianças. Considero importante o pensador, que também é o professor, voltar o que deve ser aprendido para algo que possa incluir temáticas do meio de vivência do aluno, permitindo que ele não apenas identifique sua realidade naquilo que estuda, mas também encontre meios de ampliar seus saberes por meio da reflexão e aplicação do que foi aprendido na escola.

O educador deve entender como se formam os objetos de ensino e de estudo, refletir sobre sua organização a fim de planejar meios de ensino para os discentes, em concordância com Goulart (2019). Semelhantemente, a pensadora afirma que o docente precisa refletir sobre o que ensina e as propostas de atividades para que haja o interesse por parte alunos e sentido político e histórico. Ao falar sobre processos de aprendizagem da escrita, a autora aborda a dimensão discursiva com experiências de vida da relação das pessoas perpassadas pela escrita e valores presentes. Ela explana que não basta trabalhar fonemas, sílabas e textos para a linguagem escrita. E que os primeiros textos levados para a sala de aula são as notícias que assustam as crianças. Trata-se de uma realidade que vivenciam em discurso. Esta, pode ser utilizada para ampliar a janela pela qual se olha o mundo.

A autora traz um exemplo: um ciclone em Moçambique fez parte do ato educativo. Em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em meio à Roda de Notícias, os alunos falam sobre o que assistiram na televisão e sensibilizam-se com a falta de alimentos e a destruição. A professora busca por fotos no aplicativo do *Facebook* e, juntos, todos

entendem que precisam se posicionar mediante ao ocorrido. Pensam em escrever, em duplas, cartas direcionadas a algumas pessoas. Elaboram cartazes pretendendo expor em local visível da instituição de ensino. Em um painel, intitulado “SOS Moçambique”, encontra-se escrito: Moçambique está morrendo!

Nessa frase, não identifico apenas sílabas compondo palavras. Existe um grande sentido expresso. Observo que não se foca apenas em aspectos fonéticos, mas há uma grande construção de significado. Para mim parece que querem dizer que o local precisa de ajuda urgentemente e que não podem esperar nenhum segundo. Veem que a situação é crítica, querem e precisam fazer alguma coisa. Ou seja, buscam informações para compreender a situação moçambicana, e vão além, utilizando os conteúdos escolares para atuar politicamente porque são crianças imersas nas dores do mundo e que, por isso, são sujeitos políticos.

Alguns inscritos foram postados no *Facebook*, e a turma seguiu lendo os comentários e trazendo-os para discussão, também sobre modos de escrever. Diante disso, entendo que é possível aproveitar para trabalhar até a questão da adequação vocabular da norma padrão da língua, bem como locais nos quais é permitido utilizar abreviaturas e linguagem mais informal, como em redes sociais.

Outro exemplo trago por Goulart (2019) é a escrita do texto bilhete feita por parte dos alunos para uma professora que tinha se afastado do trabalho por questões de saúde, o que foi explicado pela docente que a substituiu. Ao meu ver, existe não só a possibilidade de abordar o corpo humano e seu funcionamento como também a função social da escrita a partir da afetividade entre os alunos e professores. Podem escrever, por exemplo, para diminuir a saudade ou enviar notícias sobre ocorrências do cotidiano.

Em uma conferência para alunos de Letras, Ribeiro (2006) abordou, em Bakhtin, o conceito de linguagem. Disse que Bakhtin lida com o mundo em constante transformação. Sendo assim, a língua não pode ser estática tal qual apregoava Saussure, para quem os signos são formados por um significante, que pode ser um grafema ou uma imagem acústica, e significado, isto é, um conceito. Ao ver de Bakhtin, um signo pode ter diversas significações de acordo com as situações de uso histórico e social. Em Bakhtin, a ideologia refere-se aos “sentidos” que as pessoas atribuem ao mundo concreto, isto porque sua obra é influenciada pelo materialismo histórico dialético. Em meio à linguagem, o signo pode ter seu significado completamente mudado, com exclusão, acréscimo, deturpações, novidades. Há sempre um conflito que faz nascer outra coisa, durante a enunciação.

Em Bakhtin, a unidade básica trata do enunciado, como ressalta Ribeiro (2006). Este enunciado precisa de um enunciador que garanta a sua existência, seja escrevendo ou falando. Quando o autor expõe que o signo pertence a uma construção teórica que retira os sujeitos do discurso e que em um dicionário um signo não pode ser enunciado, correlaciono com as práticas mecanicistas tais como uma família silábica colocada no quadro como atividade destinada aos alfabetizandos. Imagino que essa prática negue os sujeitos do discurso e seus enunciados porque as palavras estão ali sem que ninguém as tenha emitido dentro de um contexto, existem apenas caracteres que expressam um significado constante em um dicionário e que está desprovido de uma situação de uso real.

Conforme o dito por Ribeiro (2006), o enunciado ocorre em um local e tempo determinados, sendo produzido por um sujeito histórico e alcançado por outro. Semelhantemente, não pode ser repetido, pois a mesma frase, ainda que emitida pela mesma pessoa da mesma maneira, não produzirá o mesmo efeito.

Enxergando a alfabetização como implicadora de escritura e leitura, Smolka (2012) evidencia seus momentos discursivos. Ao seu ver, o processo de aquisição se faz por meio de momentos discursivos sucessivos, durante as falas, em interação. O dia a dia da sala de aula, no contexto escolar, abrange “no seu bojo quem/ aprende/ o que/ para que/ como/ onde” (p. 36) o que forma a interação pedagógica. O modo de se concretizar essa interação em sala de aula está, ao meu ver, bastante atrelada à compreensão que as próprias profissionais possuem acerca da alfabetização. Quero dizer que, se elas entendem a alfabetização como um processo discursivo, logo buscarão meios de realizá-la com este viés.

No texto, a autora traz duas situações diferentes. Na primeira, uma criança na primeira série, isto é, em alfabetização, fala com um adulto que já sabe tudo o que a professora ensina, porém finge desconhecimento a fim de que a docente fique feliz. Na segunda situação, uma educadora observa seus alunos colecionarem pedras, lembra que ela possui um amigo geólogo e sugere às crianças uma conversa com o “estudioso de pedras”. Em votação, todos informam querer este diálogo. Juntos, escrevem uma carta tendo a profissional como escriba. Durante a visita do outro profissional, um dos alunos pergunta para a professora se ela já possuía conhecimento de tudo que o geólogo falava, então, a professora responde que estava aprendendo a maioria das coisas, o aluno por sua vez diz que o que queria era saber se professor já sabe de tudo.

Analisando as situações descritas, a autora reflete “sobre a ilusão em que vivem os professores que assumem a tarefa [...] de ensinar” (p. 38) do modo como a sociedade espera.

No caso da primeira situação, a criança insere-se semelhantemente na ilusão ao simular desconhecimento uma vez que é esperado que ela aprenda com o professor. Esta criança fala com alguém de fora do espaço escolar. Já na segunda situação, o aluno encontra um local propício na instituição de ensino para perguntar para a própria docente acerca dos conhecimentos.

Vejo que as distintas práticas informadas produzem resultados igualmente diversos. No primeiro caso, a criança demonstra conhecer que o papel social que lhe foi atribuído é o de quem aprende e que, portanto, não deve saber – a menos que a professora ensine. No segundo caso, não é só a professora quem pode evidenciar ter conhecimentos, pois os alunos podem demonstrar saber o que poderiam escrever na carta e todos têm sua opinião considerada em uma votação que decidiria se trariam ou não o geólogo. Além disso, uma pessoa de fora, um estudioso, é convidado para dentro dos muros escolares a fim de tecer saberes entre a comunidade escolar, ou seja, professores e alunos que estão mais frequentemente na escola e também outras pessoas que queiram colaborar.

Uma outra experiência é descrita pela pesquisadora. Professoras de classes da primeira série, juntamente com a orientadora educacional da escola, pediram apoio do grupo de estudos de Smolka (2012). Queixavam-se de que cerca de metade das crianças não acompanhavam a turma. Queriam um programa para recuperar os discentes com mais dificuldades.

Parte do cotidiano nas salas de aula encontra-se relatado no texto. Eram propostas tarefas como montar palavras e copiar exercícios, esperando que os alunos soubessem o que deviam fazer. Copiar e ler as famílias silábicas do M (*ma, me, mi, mo, mu, mão*) e do N (*na, ne, ni, no, nu, não*); completar com a sílaba inicial *na* (em palavras cujos fragmentos a seguir eram *da, dou, pa, na, dava* e *vio*, formando assim as palavras: *nada, nadou, napa, nana, nadava* e *navio*), e outras atividades similares. A professora indicava o que e como deveria ser lido, por exemplo dizendo “_ Aqui vocês vão ler com ão” (p. 41).

Simplificadamente, as professoras exerciam a função de ensinar a escrita para os alunos durante a aula dentro da escola. Entretanto, os educandos não demonstravam os resultados esperados pelas docentes. Quando as alfabetizadoras passavam entre as carteiras dos alfabetizados, viam que alguns discentes não tinham feito a escrita, outros não deixaram espaço onde ela pusera, havia quem tivesse copiado errado, etc. A autora informa que a professora não explica sobre o som das letras, apresenta a escrita como transcrição do falado, não aponta aos alunos uma maneira de organizar no caderno aquilo que está escrito na lousa,

dentre outros comentários. Por vezes, a entonação utilizada pela profissional faz com que o educando se cale. A professora aponta os erros e as crianças tentam acertar. As profissionais trabalhavam com o que conheciam. Podiam sentir-se frustradas com os resultados insatisfatórios e transmitiam isso para os aprendentes em meio às cobranças.

Devido à recusa da proposta de trabalhar sem separar as crianças, foram feitos procedimentos pedagógicos diversos daqueles aplicados em sala de aula procurando demonstrar o potencial dos alunos considerados mais fracos. Todavia, após uma psicóloga testar os alunos vistos como mais fracos, muitas crianças foram avaliadas como “deficientes”, “marginais” ou “lentas” (p. 48). Devido a isso, a professora não precisava culpar-se, já que as crianças tinham *problemas* (p. 48). Como evidencia Smolka (2012), este é um cenário propício para a repetência e a evasão da escola.

Penso que as atividades descritas nessa outra experiência atendem a práticas mecanicistas, que não priorizam a criticidade daquilo que se aprende. Assim, os alunos devem aprender por meio da repetição mecânica. As alfabetizadoras entendiam que os alunos deveriam realizar o proposto da maneira exata indicada por elas, mesmo sem a compreensão da totalidade do processo, ou seja, certamente começar lendo palavras para chegar a ler textos no futuro. Tendo em vista o relato de que muitas crianças foram alfabetizadas, embora tenham sido consideradas lentas pelas professoras das turmas, compreendo que os exames podem excluir, dado que o sucesso desses alunos foi considerado, na avaliação psicológica, como insuficiente e os educandos taxados como deficientes, lentos ou marginais.

A autora comenta também sobre a restrição e redução da escrita que aparece claramente para as crianças, por exemplo quando falam que vão à escola e aprendem a ler e escrever “Pra tirar boa nota” (p. 49). Ao trazer o exemplo da escrita de um bilhete para lembrar de ir à biblioteca, Smolka (2012) analisa a fala de uma criança, a qual indaga à educadora se o bilhete “é de verdade ou de mentira” (p. 50), explanando que, na realidade, o educando busca saber se sua escrita vale como um registro ou lembrete, isto é, se possui alguma função. A partir disso, compreendo novamente o conhecimento que as crianças possuem das simulações idealizadas com o intuito de ensinar ao invés de trabalhar com o contexto real dos discentes.

Algumas sugestões, visando levar a escrita para dentro das salas de aula, são mencionadas por Smolka (2012), como a utilização de crachás, revistas, calendários, rótulos de produtos, escrever e ler para os alunos, expor trabalhos realizados, dialogar. Citou um trabalho com a história da Chapeuzinho Vermelho em que as próprias crianças contaram a

história e a docente escreveu um trecho na lousa, ao entregar folhas para realização de desenhos, os alunos procuraram copiar a escrita. Na visão da autora, isso ocorreu porque os alunos perceberam que alguém enxergou que eles eram capazes.

Uma avaliação da qualidade e do impacto social e científico sobre a produção acadêmica acerca da alfabetização no Brasil é feita por Mortatti (2014). Em seu texto, denominado “Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social”, aborda a avaliação como mecanismo para controlar e regular sujeitos e instituições. Fala dos indicadores do impacto em áreas de ciências exatas e da vida, delineando que essas ciências são vistas como mais tradicionais e nobres do que as ciências humanas e sociais. Por serem mais prestigiadas, possuem também mais controle. O que me lembra Santos (2008) ao explicar os caminhos que as ciências seguiram até chegar ao paradigma emergente. Parece-me que também a avaliação das ciências se inicia pelas exatas até chegar às sociais e humanas.

A alta produtividade feita com baixos custos ironicamente é forma de ranquear docentes-pesquisadores e instituições, porém com o risco de cair em um produtivismo acadêmico. Conforme Mortatti (2014), o Fator de Impacto (FI) é o modo visto como mais eficiente e objetivo de avaliar os resultados das pesquisas. A partir dele, calcula-se a quantidade de citações da publicação. Ela pontua que trabalhos escritos em inglês ou com parceria internacional possuem mais acessos, assim como o periódicos de ciências exatas e da vida têm FI mais elevado, não deixando de mencionar que o número de menor de páginas em publicações de ciências da vida e exatas tal qual a existência de mais de um coautor coopera no aumento da quantidade de (auto)citações. Além disso, explana a ciência de baixo impacto produzida no Brasil como falta de ousadia para se arriscar em grandes descobertas, inovação tecnológica. De modo similar, abrange a publicação em revistas renomadas como incentivo para a reputação do profissional que pretende vender assinaturas e não necessariamente apresentar uma pesquisa de excelência, utilizando até assuntos chamativos ou da moda. Destaca que a pesquisa não deveria ser avaliada pelo periódico de publicação, porém pelos méritos próprios.

Chegando à questão dos indicadores de impacto social, a escritora versa sobre a função social justificada pelas pesquisas bem como a intervenção com aplicações práticas, imediatas e diretas, comuns na prática alfabetizadora. Em congruência com Mortatti (2014), é possível pôr em cheque a legitimidade de políticas públicas, sabendo que a autoridade acadêmica pode conduzir ao equívoco do entendimento de levar um saber em incontestável

deixando espaço para submissão a ponto de vista hegemônicos teóricos ou políticos. Concordo com a autora que a produção da universidade pública precisa ser autônoma e livre, a serviço do público.

O texto faz um levantamento acerca da produção acadêmica envolvendo alfabetização no Brasil. Em convergência com Soares (1989) citada por Mortatti (2014), há 75 dissertações e teses finalizadas entre 1965 e 1986, além de 109 artigos publicados entre 1954 e 1986. Um inventário vindo de Soares e Maciel (*apud* Mortatti, 2014), totalizou 219 teses e dissertações entre 1961 e 1989. Mortatti (2014) verifica que na década de 1990 há um aumento do interesse por parte de pesquisadores em estudar o fracasso em alfabetizar por parte da escola procurando meios de superação. A mesma cita Maciel (2014) ao trazer a repetição de fundamentação teórica, temas e recomendações didático-pedagógicas; também problemas de redação, falta da revisão bibliográfica devida e procura pela aplicação imediata na intervenção com práticas pedagógicas e políticas alfabetizadoras.

Dados do ABEC, trazidos pela pesquisadora, informam que foram defendidas 1618 dissertações e teses entre 1961 e 2012. Menciona que as publicações de 1987 em diante encontram-se no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES para a leitura como um modo de prestar contas de investimentos públicos, ressaltando não se tratar necessariamente de publicação com qualificação envolvendo indicadores da comunidade científica, normas critérios da CAPES ou submissão à avaliação cega por pares. Analisando dados da Base Scientific Electronic Library Online (SciELO) entre 1972 e 2012, Mortatti (2014) permite observar o crescimento da quantidade de artigos publicados sendo 2010 o ano com o maior número, 33 no total. Chama a minha atenção que em meio aos periódicos consultados somente 17 agrupam-se na área da Educação, havendo outros 10 em Ciências Sociais, 21 em Psicologia, 14 em Medicina, 3 em Fonoaudiologia e 3 em Linguística.

Acerca dos indicadores do impacto científico, a pesquisadora indica que comumente a autoria é única ou com poucos coautores, escrita feita em língua portuguesa e a publicação em periódicos nacionais de áreas distintas ou com FI mais baixo se comparado aos das ciências exatas e da vida. Soma-se a isso a prática de publicar em livros ao invés de artigos em periódicos com indexação em bases internacionais, o que Mortatti (2014) vincula à concorrência existente nos processos de submissão e aos longos prazos para obter a resposta de aceitação ou rejeição dos editores. A autora me leva pensar que, apesar do crescimento da produção acadêmica cujo tema seja a alfabetização, ainda não alcançamos tanto impacto

científico com a esta temática. Acredito que os trabalhos sobre alfabetização devam chegar não só a profissionais do ensino, mas também à sociedade do modo geral.

Mortatti (2014) permite ainda refletir sobre modismos acadêmicos e científicos trazidos por políticas, agências de fomento, financiamentos, dentre outros. Acho que também podemos fazer de certa maneira uma análise da qualidade do que é produzido sobre alfabetização refletindo sobre a nossa prática enquanto comunidade acadêmica. Assim como a mesma coloca, não existe sentido em comprovar novamente o que já se sabe. Isso significa que devemos procurar compreender aquilo para qual não se tem resposta, e por esse motivo importa formular bem as perguntas em meio à realidade social. É exatamente o que pretendo ao pesquisar junto com profissionais que praticam a alfabetização de perto.

A dissertação de Rodrigues (2019), cujo título é “Marcas de autoria em turma de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa”, teve como objetivo investigar se alunos no primeiro ano do ensino fundamental conseguiam produzir interpretações a partir de intervenção realizada com material produzido à luz da perspectiva discursiva. O trabalho conta com uma Proposta Didática para Alfabetização, "Heróis e Identificação", a qual possui tanto o caderno do aluno quanto o do professor, este último contendo: apresentação, objetivos do material didático, sugestões de leitura, orientações para as atividades sugeridas, habilidades da BNCC (2018), e outros itens encontrados em livros didáticos, inclusive colocados de maneira parecida com a destes livros, isto é, com a página encontrada no material do aluno em tamanho reduzido e os acréscimos para o professor colocados ao lado ou abaixo de sua representação. As atividades foram desenvolvidas com discentes de uma turma de uma escola do Rio Grande do Sul. De acordo com a pesquisadora, os educandos fixavam-se em discursos hegemônicos, por exemplo, os familiares de alunos negros eram representados com a pele clara e as mulheres em tarefas domésticas. Com o trabalho de intervenção, foi possível perceber melhorias nas habilidades linguísticas, no processo de alfabetização, interpretações únicas, produzidas com autoria do discente.

Acredito que o trabalho de Rodrigues (2019) esteja relacionado com a minha pesquisa por compreender os alunos do primeiro ano do ensino fundamental como participantes ativos em seu processo de aprendizagem. Na pesquisa desenvolvida por esta autora, as crianças apresentaram suas compreensões acerca dos super-heróis, inclusive relacionando o heroísmo com as atitudes de pessoas reais, a exemplo, suas mães por cuidarem dos filhos, e Zumbi dos Palmares, por lutar contra a escravidão.

De Silva (2021), a dissertação nomeada "A participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo: uma pesquisa sobre a própria prática" teve por pretensão voltar-se a uma experiência baseada na concepção de que o ato pedagógico precisa ser coletivo, dialógico e participativo, questionando-se se esse tratava-se de um meio para o alcance da questão central. Tratando-se de estudo no campo do cotidiano, realiza, em sua turma do primeiro ano do ensino fundamental, uma intervenção pedagógica com as crianças participando. Elabora um plano de sistematização a partir de caderno de planejamento, falas dos alunos, comentários. Assim, explicita o processo formativo da professora pesquisadora. Entende que é primordial aprender com a prática, pensá-la visando melhorá-la; construir o trabalho não para os alunos mas com eles; a escola pública e seus sujeitos possuem potencial na produção e construção de saberes relevantes ao ensino e aprendizagem.

Penso que o trabalho de Silva (2021) se relacione com o meu trabalho por abarcar alfabetizando também como pensadores no processo educativo. Semelhantemente, existe espaço para expressão discente, diálogo, reflexão, criação, em textos coletivos, escrita espontânea, dentre outros. Contudo, a professora pesquisa em sua própria turma ao passo em que eu pretendo que esta pesquisa seja desenvolvida com alfabetizadoras de uma escola da rede municipal de Cantagalo.

Intitulado "A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola?", a dissertação de Pereira (2021) objetivou compreender o desenvolvimento de uma prática de alfabetização discursiva abrangendo crianças menos favorecidas, além de procurar descobrir de que maneira elas politizam o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura. Através da realidade dos alunos, a pesquisa participante procurou os elementos discursivos evidenciadores dos sentidos dos enunciados da comunidade escolar. Os resultados indicaram que os menores possuem potencial de tornar político o currículo da alfabetização com a produção de enunciados partindo das suas necessidades históricas, econômicas, culturais e sociais.

Relacionando ao meu trabalho, além de envolver alunos do primeiro ano do ensino fundamental pertencentes a um bairro pobre, cuja escola está situada neste bairro, o estudo de Pereira (2021) trata-se de um ensino que alia a prática escolar com o cotidiano das crianças, o que pude notar no texto, por exemplo, a partir do trabalho com textos informativos sobre o coronavírus, anotações sobre o dia a dia dos educandos, reflexões acerca do próprio bairro, dentre outros.

A dissertação de Nascimento (2021), cujo título é "Aprendizagens experienciais da docência: narrativas de professores/as alfabetizadores/a", visa entender as aprendizagens de experiências que professores alfabetizadores edificam em seu processo de formação contínua. Não deixa de abordar a formação inicial; debruça-se sobre práticas de professores no processo de alfabetização, mapeando conhecimentos produzidos por docentes na prática profissional. Como achados, há que é preciso discutir e problematizar a formação inicial dos docentes, principalmente no que tange prática e teoria; dificuldades encontradas e experiência do dia a dia na escola como impulso da autoformação assim como a valia de narrar experiências.

Com Nascimento (2021) entendo, por meio da metodologia adotada, que a roda de conversa e narrativa em entrevistas são valiosas para compreender coletiva e individualmente a aprendizagem desenvolvida pelo sujeito que pratica a educação. Nos relatos, percebi falas dos docentes acerca de terem recebido mais formação teórica nos cursos e por isso, terem sentido falta da parte prática ao desempenhar sua função. O falado passa, ainda, por seu contexto, por exemplo um dos entrevistados problematizou que durante a pandemia precisava entregar um "bloco de atividades" (p. 83) para educandos com hipóteses de escrita distintas e, conseqüentemente, isso gerava problemas como ser muito fácil para alguns alunos e complexo para aqueles cujos pais não dominavam a leitura. Isso me auxilia a procurar compreender o outro, como este docente que procura realizar o que considera melhor em seu meio.

Botelho (2021), na dissertação intitulada "O que o IDEB não vê? Desvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização" vem na pretensão de compreender o currículo cotidiano produzido pelos praticantes de uma escola pública no município de Duque de Caxias - RJ, querendo remover a invisibilidade das práticas docentes não levadas em consideração nas avaliações padronizadas. Por meio de conversas que envolvem os estudantes, trabalha na e com a escola. Valoriza a escola pública e os protagonistas que nela atuam. A mesma apresentou alguns dos trabalhos realizados, a exemplo de um livro de histórias sobre o bairro no qual uma aluna denuncia tanto a violência quanto a falta de pagamento do salário dos professores, ao passo em que outra discente escreve sua história a partir do bairro que gostaria de ter. Também, uma aula passeio em um supermercado do bairro para encontrar ingredientes para fazer um bolo de aniversário para uma aluna que estava saindo da turma.

De modo semelhante ao meu trabalho, a autora aprecia as práticas cotidianas que não aparecem nas avaliações em larga escala, as quais são as hegemônicas. Similarmente mergulha nos estudos com os cotidianos e defende a escola pública.

"Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?", dissertação de Souza (2020), quer reconhecer em quais momentos o cotidiano da alfabetização de uma turma mostra espaços para desenvolver a autonomia dos alunos. O trabalho trata de práticas pedagógicas durante a alfabetização. Enxerga a apropriação do código escrito junto à consciência reflexiva e crítica sobre a cultura e o mundo humano. Ao formar seu texto, manifesta denúncias da falta de movimentos promotores da autonomia no dia a dia dentro das escolas.

Acerca das aproximações com a minha pesquisa, o autor aproxima-se de estudos com o cotidiano, dialoga com a alfabetização em prática dialógica e discursiva, além de tecer seus estudos em escola da rede pública, com uma turma do primeiro ano do ciclo de alfabetização. Chegou a narrar práticas distintas vivenciadas por professores como: conversa entre educadora e educandos acerca de moradias e, após, os alunos buscarem se ajudar na realização das atividades; e, o docente responder à dúvida de um aluno, informando-lhe a resposta e ressaltando que todos já sabiam o que deveria ser feito, aproveitando para reforçar que devem fazer silêncio.

Semelhantemente, destaca-se o pouco tempo que a equipe pedagógica dispõe, devido à sua carga horária de serviço, para conversar sobre o planejamento das aulas, embora reconheçam que seria bom trabalhar mais em conjunto visto que vários professores atuam na mesma turma, por isso utilizam encontros informais nos corredores da instituição de ensino para esta finalidade, já que o tempo de planejamento na reunião pedagógica parece ser insuficiente. Ou seja, até o tempo disponível dificulta a autonomia e o exercício criativo por parte de alunos e professores.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

Acolhendo as importantes orientações presentes na Cartografia, na História Oral e na Etnografia, este estudo se inscreve, metodologicamente, enquanto uma pesquisa com os cotidianos.

Em meio ao cotidiano inventado, Certeau (1998), falando sobre o uso ou o consumo, traz o exemplo da televisão, a qual torna o telespectador um receptor longe do produto e afastado da manifestação. Quem assiste não participa da autoria. Por esta via, penso que a intenção de quem cria meios de divulgação de informações para a população, como livros e documentos para todos os professores do país utilizarem, seja conferir uniformidade.

Todavia, a astúcia é característica do consumo, realizada clandestinamente segundo as ocasiões, de modo incansável e quase imperceptível (CERTEAU, 1998). O autor menciona a colonização espanhola tendo em vista que as etnias indígenas alteraram o uso feito: utilizaram as práticas impostas para fins diversos daqueles dos conquistadores. Logo não rejeitavam as leis, mas as transformavam por meio do emprego de modos distintos. Assim sendo, essa degradação da cultura realizada pelo consumidor é como uma tática de tomar o poder, de forma que o consumidor não pode ser visto como totalmente passivo. Para mim, isso significa que os educadores podem utilizar as orientações que eles forneceram e aplicá-las de outras maneiras em suas salas de aula.

Acerca das estratégias e táticas, conceitos fundamentais para este meu trabalho, o mesmo teórico explica a distinção entre um e outro termos. A estratégia está relacionada com o lugar do forte, uma empresa ou organização, que possui vantagem, como a visão de todo lugar, o que permite o controle. Ao passo em que a tática acontece na falta de um próprio, isto é, na brecha existente no lugar do forte. É necessário trabalhar com as imposições, agir com astúcia, por este motivo a tática trata-se da arte do fraco.

Compreendo que seja necessária a existência de normas para a realização do ensino e da aprendizagem. No município em que atuo, por exemplo, existe o Plano de Curso (documento elaborado pelos educadores da rede municipal no ano de 2022 com base na BNCC, de 2018, e no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro, de 2019) o qual deve ser seguido por todos os educadores. No que diz respeito ao Plano, sua elaboração e concretização é viável, dentre outros, para alunos que migram entre os bairros

do município porque seus estudos terão a mesma linha de continuidade ainda que os educandos mudem de escola.

Contudo, ouço críticas de alguns professores e relatos de tomadas de medidas a exemplo de adiantar, ou seja, trabalhar antecipadamente, alguns conteúdos a partir das brechas interpretações possíveis com a leitura do documento. Ao meu ver, tais documentos são elaborados pelo forte, o qual volta o seu olhar para a totalidade da educação em uma rede e cria estratégias para aquilo que considera ser uma boa efetivação. Os professores, por sua vez, nessa situação, se tratam dos fracos que realizam táticas para modificar ao menos parte do sistema hegemônico, no exemplo, através da reorganização quando esta é possível.

Há uma distinção entre os conceitos de lugar e espaço. O primeiro é configurado pelo próprio e contém elementos posicionados lado a lado, de modos definidos para garantir estabilidade. Ao contrário, o espaço é volúvel, diz respeito ao praticado (CERTEAU, 1998). Seguindo esse caminho, entendo que as professoras possam procurar um espaço de trânsito em meio ao lugar hegemônico visando trabalhar de maneira discursiva com seus alunos.

Acerca dos estudos com os cotidianos, lugares de fala e pessoas com quem se conversa, Ferraço (2004) explica sobre a importância de se assumir como o próprio problema de pesquisa. Por estarmos embutidos em nosso objeto, não trabalhamos sobre ele e sim com ele, no caso estudamos com os cotidianos. Se nos entendemos como dentro da problemática, precisamos compreender que todos os praticantes da escola se encontram também imersos. De igual maneira, o autor expõe que não existe uma individualidade totalmente desprovida de coletividade. Entendo que até as nossas falas e modos de agir são frutos de experiências que tivemos em atuações sociais.

O mesmo autor menciona também os currículos que são exercidos nas escolas ou realizados/inventados (p. 84). Traz a consideração de que não devemos cair em ficções da academia, advindas de situações artificiais ou hipotéticas da realidade bem como adverte acerca das escalas para ler o mundo e proporcionar articulações. Partindo disso, considero fundamental a busca por experiências informadas pelas educadoras que se dispõem a colaborar com esta pesquisa. Chama a minha atenção que o autor aborde registros de conversas e situações vividas com educandos e educadores. Com ele entendo que tanto o texto, que pode ser obtido a partir das falas, quanto à descrição detalhada, que nos permite, de certa maneira, visualizar uma imagem, trazem para a nossa reflexão a autoria dos sujeitos envolvidos com as falas de todos, com pluralidade.

Ao idealizar os caminhos para desenvolvimento da pesquisa, bem como a sua apresentação, deparei-me com a forma como a escreveria. Sabemos que ainda é comum na academia dissertar manifestando distância entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Possivelmente, um dos motivos para essa prática possa ser a compreensão de que o conhecimento só pode ser obtido a partir de um recorte temático e da neutralidade na prática investigativa inexistente, uma vez que interferir no meio, através de observação ou diálogo, quem pesquisa altera a realidade. Por exemplo, uma pergunta feita pode levar a pensamentos que antes o entrevistado não tinha. Além disso, compreendo-me como parte do meio que investigo por ser professora, já ter trabalhado em turmas de alfabetização e por morar e atuar no município com o qual vou ao encontro na pesquisa.

Busco em Fischer (2005), orientações sobre a experiência de escrever ao produzir um texto acadêmico. A autora aborda tanto a dificuldade de escrita relacionada aos modos de apropriação de teorias, quanto o material finalizado sem manifestar a paixão motivadora da criação. Segundo a lógica criticada pela autora, seria preciso o exercício racional, a fim de adquirir conhecimentos e pensá-los, dialogando com teóricos já consolidados e utilizando seu trabalho, aplicando-os a outras realidades.

Quando praticamos a leitura de um texto literário, como aqueles lidos por prazer e lazer, deparamo-nos com experiências, podemos nos transformar no personagem, entender seus motivos, confrontá-los, e assumir tantos outros posicionamentos. Intento entender aqueles que contribuem para o meu trabalho e, semelhantemente, ser compreendida por quem terá contato com materiais advindos desta busca.

Por muito tempo, um modelo de pesquisa, o qual não se refere somente à escrita, mas, também, ao modo de conceber os participantes do estudo, compreendidos como objeto e pesquisador, foi visto como o ideal a ser seguido. Certamente este "paradigma dominante" ainda é encontrado no âmbito acadêmico, contudo Santos (2008) afirma que ele está em crise e anuncia: já surge o "paradigma emergente". Na visão do autor, dominante seria, justamente, o molde que contrapõe o objeto de inspeção e o ser supremo dotado de conhecimento, atributos e técnicas para a feitura de uma pesquisa incontestável. Não tenho por pretensão seguir esta estrada.

Tenho aprendido o quanto as ciências, especialmente as naturais, se desenvolveram. Significou um grande avanço a proposição de um padrão baseado na racionalidade, rompendo com a religião tão disseminada na época, o que levou a outras formas de pensar. O heliocentrismo, por exemplo, ascendeu juntamente com o paradigma, como expõe Santos

(2008). Apesar disso, assim como o autor, acho que carecemos de romper com este rompimento. O motivo? Bem, acredito que as ciências, as sociais principalmente, deveriam valorizar as humanidades, bem como não colocar em hierarquia os saberes do senso comum e os do senso crítico, só porque um deles não passou pelas regras metodológicas e princípios epistemológicos positivistas. Ora, antes de se realizar uma experiência, é preciso conceber um pensamento. Santos (2008, p. 26) expõe que "a experiência não dispensa a teoria prévia" ou a especulação. A matemática, da qual deriva o rigor científico e medições, visa checar esse saber, assim sendo, considero que um trata-se da continuidade do outro.

Outro motivo para negar esta visão engessada, são empecilhos tais como a tentativa de alcançar verdades de maneira controlada, quando, em minha pesquisa falo com seres humanos, os quais mudam seu comportamento conforme o conhecimento adquirido (SANTOS, 2008), o que pode me conduzir a imprevisibilidades. Não posso saber exatamente o que me aguarda no desenvolvimento do trabalho, caso eu soubesse, já não seria preciso pesquisar.

Pesquisando, podemos ser surpreendidos com o que não estava previsto e, mesmo assim, aconteceu. Algo que não constava no roteiro, nas indagações do pesquisador ou naquilo que um colaborador pretendia evidenciar. Abordando a “surpresa” em pesquisas e práticas pedagógicas Lacerda (2015) conta:

Naquele dia eu tinha a intenção de conhecer a creche, e a professora havia se esmerado em apresentar seu trabalho. Saí de lá muito grata a ela por isso, mas meus pensamentos insistiam nas privadas. A surpresa com as privadas fincadas lado a lado e a inexistência de cabines individuais me levavam a refletir sobre como a infância ainda é mantida isenta do cuidado (p. 13).

Esta diz respeito a uma das histórias surpreendentes da pesquisadora em seu texto. Ela foi conhecer o trabalho de uma professora em uma creche. A docente mostrou a sala de aula, falou da rotina, exercícios, das condições de trabalho. Entretanto, um banheiro da sala chamou sua atenção, pois tinha as privadas uma ao lado da outra, sem divisórias que permitissem salvaguardar a intimidade dos pequenos. Assim, ocorreu o inesperado. Aquele lugar pode gerar muitos pensamentos. Eu penso nos profissionais da construção e também nos de ensino, os quais podem ter em mente a facilidade para cuidar de várias crianças ao mesmo tempo e, concomitantemente, acho que ter mais de uma criança utilizando sanitário no mesmo momento faz com que o espaço não busque cooperar para a individualidade dos menores.

É praticamente impossível um cientista se libertar totalmente de seus valores durante a observação (SANTOS, 2008), pois ele próprio é uma pessoa integralmente. Se envolve, pode expressar sentimentos, e até a sua entrada no meio de estudo já modifica o ambiente, pois as pessoas sabem quando estão sendo avaliadas e adotam uma postura condizente ao esperado. Uma turma escolar pode agir de maneira mais relaxada ou falar mais alto quando o professor não está na sala de aula e adotar total disciplina na presença dele.

Além de discorrer sobre os paradigmas dominante e emergente, e abordar a crise do primeiro, Santos (2008) postula quatro teses visando apresentar o segundo, "um conhecimento prudente para uma vida decente" (p. 60), a saber: "todo conhecimento científico-natural é científico-social", "todo conhecimento é local e total", "todo conhecimento é autoconhecimento" e "todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum".

Ao colocar o conhecimento científico-natural como científico-social, o autor aproxima ambos mutuamente, erguendo uma nova ciência, cuja superação da dicotomia confere outro valor aos estudos humanísticos, resistindo à separação de sujeito e objeto, bem como preferindo compreender o mundo a manipulá-lo. Penso que na luta por melhorias sociais, os métodos também precisam ser concordantes com a postura e os objetivos. Portanto, se quero, com meu trabalho, favorecer a vida das pessoas com melhorias na aprendizagem da leitura e da escrita, sabendo que a alfabetização abre possibilidades para a continuidade da aprendizagem e conhecimento do mundo à nossa volta, devo fazer isso em conjunto com as pessoas, ou seja, tendo sua participação a fim de legitimar sua trajetória, saberes e entender sua visão.

A afirmação do autor de que o conhecimento é local e total faz-me pensar que o saber não deveria ser restringido, porém deve existir a possibilidade de levá-lo a outros contextos, consoante o leque de aplicação possível, favorecendo a riqueza de resultados.

Idealizar o conhecimento como autoconhecimento, diminui a distância entre os denominados sujeito e objeto, uma vez que permite a relação entre ambos, a observação do exterior ajuda a se autoconhecer. Minha orientadora me levou a pensar sobre quem sou. Por exemplo, como interajo com as pessoas, a maneira que utilizo para me direcionar a elas, o quanto e como as observo, dentre outros aspectos. Imagino que saber o modo como entro em contato com o meio e os outros contribui na percepção de como aprendo a partir desta atuação no universo. Confesso que até entrar no mestrado, eu via a pesquisa como aprendizado daquilo que está distante, assim, meu modo de observação e expressão, a

exemplo da escrita, deveriam garantir este distanciamento. Diante de tais questões, reflito sobre minha postura ser condizente com meus objetivos, afinal, os fins não justificam os meios por si só.

Durante o exame de qualificação, fui levada a pensar sobre ser mulher, negra e professora. Nos espaços nos quais circulo, não costumo ver muitas professoras negras nas escolas públicas. Em colégios, instituições bancárias ou mesmo em restaurantes, é comum ver negros trabalhando em áreas de limpeza, nas cozinhas e outros serviços que parecem ser destinados às camadas sociais desfavorecidas. Eu venho dessa classe, sou filha de uma mulher que foi empregada doméstica, copeira, faxineira... e de um homem que trabalhou a maior parte da vida como pedreiro. Não resido no centro da cidade, porém em um bairro periférico, na parte "alta" do bairro, como dizemos, para enfatizar que é no morro.

Digo isso exatamente para tratar do autoconhecimento. Vejo-me sendo conduzida a pensar a minha realidade, minha existência. Por causa do apoio da minha mãe, estou em um espaço pouco ocupado por pessoas como eu. Não há muitas professoras negras sequer na rede municipal. Por outro lado, nossos discentes são em sua maioria negros e pardos. E trabalhando em rede de ensino pública, estou servindo a pessoas com mais vulnerabilidade social e econômica.

Por fim, na manifestação de que todo conhecimento científico busca tornar-se senso comum, entendo que minha pesquisa precisa confluir em sabedoria de vida, pois devo devolver algo para a sociedade. O saber acadêmico tem que servir às pessoas. Especialmente se desenvolvido em uma universidade pública, que é caso do meu trabalho, deve servir ao público. Para tanto, trago neste processo investigativo a influência de alguns traços da cartografia no delineamento do percurso. Embora este estudo não seja conduzido desde a totalidade das orientações da cartografia, muito de seus pressupostos afetaram minha prática de pesquisa.

Entendo a cartografia como uma maneira de agir no decorrer da pesquisa, exercendo compromisso social com as pessoas que auxiliarão ao trazer suas informações valiosas acerca de sua trajetória com a alfabetização no lugar de coexistência. Romagnoli (2009), manifesta-se sobre a crise enfrentada pela ciência neste fim de um ciclo hegemônico. Em conformidade com a escritora, a teoria se associa à prática na construção histórica da realidade, o que me leva a questionar a própria construção do conhecimento, como quais ferramentas utilizo na compreensão do mundo, e sobre, efetivamente, não pensar estar ocupando um lugar privilegiado.

A subjetividade desponta a partir do que se encontra fora, em conformidade com a autora. Imagino, assim, que aquilo que se conhecia sofre ruptura durante o processo de observação e do habitar novas formas de viver. Decifra-se o estranho no território de existência, ou de coexistência, se me aproximo dos sujeitos. Trata-se de criação no campo social, com encontros que geram outros sentidos, modos de expressão que resistem ao plano instituído. Ela fala da circularidade onde o pesquisador e pesquisado se relacionam, conectando-se e confeccionando um território. Este conceito ela adota de Deleuze e Guattari (1996), afirmando que, nos encontros, se estabelece o rompimento com os sentidos conhecidos e o fundamento de outros impensáveis. Essas relações são mapeadas na cartografia visando conhecer a complexidade da realidade, assim o pesquisador rastreia linhas no território, em busca do novo, para isso, insere-se na pesquisa comprometido com estes sujeitos analisados.

A fim de falar da cartografia, preciso trazer princípios do rizoma, palavra cujo conceito remete ao entrelaçamento de raízes com vários traços de união entre seus ramos (GALLO, 2003). A visão de uma árvore em sua parte superior, com galhos subdividindo-se, estreitando-se em "conhecimentos" específicos, seria uma visão mecanicista. Ao olhar para o solo, percebemos as raízes, porém, na natureza existe uma variedade de formatos possíveis para esta parte das árvores. O rizoma representa uma destas formas. Na verdade, não há um rizoma, e sim rizomas, abertos para a proliferação de pensamentos. Isso nos conduz aos seus princípios.

Primeiramente, mas não exercendo uma hierarquia de conceitos, há que os pontos rizomáticos se conectam a qualquer outro, o que me permite entender que os conhecimentos constituem um todo interligado. Já que qualquer conexão é facilitada, existe a heterogeneidade, sem homogeneização ou hierarquia, assim, penso que os relatos podem diferir entre si, e que um saber não é melhor do que o outro.

O rizoma não se reduz à unidade, ele é múltiplo, tão logo não tenho sujeito nem objeto. Mesmo que possa ser organizado por linhas, de maneira territorializada, ele encontra-se sempre sujeito a rotas de fuga para outras direções, em devir. Na cartografia, o rizoma pode ser mapeado, isto é cartografado, evidenciando a possibilidade de acesso por infinitos pontos do seu território com novas descobertas.

Finalizando os princípios elencados pelo autor, dispensando ordem de importância, os mapas podem ser reproduzidos, no entanto, sem sobreposição perfeita. Além disso, tentar encaixar um mapa sobre as cópias revela novas ideias, ou seja, um pensamento transportado

para novos locais se tornará diferente e, quando essa nova ideia criada vier para o seu lugar original, já não volta a ser o igual. Conhecimentos são "co-criados", se me permitem dizer. Idealizando minha prática deste modo, quero trabalhar com as pessoas e para as pessoas, dialogando com elas a fim de compor saberes que servirão às suas práticas.

A noção de transversalidade é outra de suma importância vista com o autor, pois ela se opõe à verticalidade, com pirâmides, chefes e subchefes e, igualmente, contraria a horizontalidade tendo em vista que as pessoas se ajeitam de acordo com a situação na qual se encontram. Aplicada à cartografia, a transversalidade favorece a mobilidade entre os rizomas, conhecendo que o vertical e horizontal não são suficientes para visualizar o todo. O transversal nega a compartimentalização dos saberes e vai além da intertextualidade e interdisciplinaridade, dado que favorece o trânsito entre quaisquer saberes.

Embora não tome a cartografia enquanto um método a ser aplicado durante o desenvolvimento deste estudo, entendo que as discussões que a atravessam alimentam minha formação enquanto pesquisadora. Trata-se de um desembaraçar-nos da rigidez positivista, ao mesmo tempo em que mergulhamos nas tramas da complexidade. As orientações da cartografia afetam os caminhos que crio no decorrer do trabalho, colocando como problema a minha relação com os sujeitos que contribuem com este estudo, o material de pesquisa produzido, o diálogo entre teoria e prática e a minha presença no campo que me interessa – a escola.

A entrada em campo me parece ser um momento extremo. Li sobre o trabalho de antropólogos que pretendiam escrever sobre a vida em uma ilha. Geertz (2008) escreve que estavam lá por dias e parecia que nada acontecia, já que as pessoas do lugar agiam com naturalidade, de maneira respeitosa, contudo eles não se sentiam parte do todo, isto é, aceitos de fato, pois parecia que apenas eram “tolerados” naquele ambiente estranho.

A indiferença, sem dúvida, era estudada; os aldeões vigiavam cada movimento que fazíamos e dispunham de uma quantidade enorme de informações bastante corretas sobre quem éramos e o que pretendíamos fazer. Mas eles agiam como se nós simplesmente não existíssemos e esse comportamento era para nos informar que de fato nós não existíamos, ou ainda não existíamos (GEERTZ, 2008, p. 279).

Certo dia, quando pararam para observar uma atividade no meio do público, algo inesperado ocorreu: todos são surpreendidos por uma invasão policial e começam a correr; vendo isso, os pesquisadores fazem o mesmo. Era uma rinha de galos na praça, e eles observavam a realização de uma prática proibida pelas leis locais. Ao perceber que os

antropólogos também corriam da polícia, se recusando a ocupar um lugar de distinção em relação à comunidade, esta rapidamente mudou de postura, permitindo, finalmente, a “entrada” dos pesquisadores no lugar onde eles já se encontravam

Acho que se queremos fazer pesquisa com outras pessoas devemos conhecer os sentidos compartilhados pelas pessoas do lugar, pois ali pode haver uma porta. Ou não. A porta pode estar em outro lugar, mas ela sempre está lá – cabe a quem investiga, conhecer. Os antropólogos, sem planejamento prévio, se fizeram iguais diante do inesperado, demonstrando que seus pensamentos eram semelhantes, o que me parece ser muito mais importante do que apenas estar no mesmo ambiente. A questão da abordagem policial pode ser explicada melhor pelo autor, o qual viveu aquele momento, apenas informo que a multidão foi dispersada e tudo se resolveu. Um acontecimento inesperado pode ocorrer ou não para garantir minha participação efetiva no campo a ser estudado, então preciso refletir sobre os meus procedimentos, em uma dimensão epistemológica.

Antes disso, devo falar sobre a minha postura como pesquisadora. Gosto muito de observar o ambiente e tentar entender o que ocorre no meio, muitas vezes buscando na história das pessoas os motivos para as suas atitudes. Quando me inscrevi para o Programa de Pós-Graduação, antes do isolamento social, eu pretendia observar ao menos uma sala de aula, entretanto, devido ao contexto atual pandêmico², cheguei a pensar que não poderia, uma vez que ter poucas pessoas em um mesmo espaço diminui a propagação do vírus. Sendo assim, professores e alunos são os sujeitos mais necessários para estar neste espaço da escola, caso as aulas sejam presenciais.

Entretanto, no atual momento as aulas presenciais já retornaram em Cantagalo (RJ) e eu, após ser chamada através do concurso público municipal, encontro-me exercendo a

² Em conformidade com Magalhães e Machado (2014, p. 109), “o alastramento e a mobilidade geográfica das epidemias por meio de indivíduos infectados: as epidemias, locais, tornam-se pandemias, generalizadas geograficamente”. Dessa maneira, a pandemia é mais abrangente do que a epidemia, e pode se espalhar por diversos locais. Os mesmos autores também informam que “o temor reside na possibilidade [...] de uma mutação possibilitar a transmissão de homem para homem, causando uma pandemia” (p. 110), por este motivo, entendo que o distanciamento social seja um meio de prevenção importante. Acerca do vírus, um agente patológico descoberto na Ásia, um coronavírus denominado SARS-Cov-2, é o gerador da doença que chegou a diversos países, tornando-se pandêmica e que ficou conhecida por Covid-19 (DANTAS et. al., 2020). O isolamento ou distanciamento social diz respeito a um “período de adaptação tanto na nossa rotina, quanto na mudança de hábitos” (CAVALCANTI, 2020, p. 18) devido à pandemia. Resumidamente, adequamos as atividades do nosso cotidiano, por exemplo, com intensa utilização dos ambientes virtuais para nos relacionarmos. O Ensino Remoto Emergencial (ERE), trata-se de um bom exemplo tendo em vista que, de certo modo, permitiu a transposição do ensino anteriormente feito nas salas de aula das instituições físicas de ensino, as escolas, para o cenário digital. Não pretendo discutir aqui a questão das desigualdades de acesso a internet ou os recursos necessários para a realização do ERE, dado que este não é o foco da pesquisa.

função de orientadora pedagógica na Escola Municipal "Lameira de Andrade", depois de ter passado por um breve período na Escola Municipal "Elestar Caetano Mendes".

Assim que tomei posse do cargo, fiquei cerca de um mês trabalhando na Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo (SMEC), esperando que fosse feito o remanejamento com as orientadoras antigas para que eu e a colega que foi chamada comigo pudéssemos escolher para qual escola iríamos dentro das vagas que sobrassem.

Neste período, ajudamos na preparação do Plano de Curso, o documento que diz respeito ao currículo a ser seguido pelos educadores da rede. Para a sua elaboração, as profissionais da SMEC conduziram um processo no qual os professores de cada segmento, ano escolar e componentes curriculares selecionaram quais habilidades da BNCC e do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro seriam trabalhadas em cada bimestre. Visando facilitar o processo, tais habilidades foram postas em pequenos pedaços de papel impressos, os quais os docentes, em grupos, deveriam colar organizadamente em um cartaz. Participei de alguns desses grupos a fim de acompanhar o processo. Depois, as organizadoras principais passaram o que estava nos cartazes para a versão final do documento e os viabilizaram para as escolas.

Após o remanejamento, eu fui trabalhar na Escola Municipal Elestar Caetano Mendes, no distrito de Euclidelândia, o qual leva este nome por causa do autor Euclides da Cunha, nascido em Cantagalo. O escritor é famoso por aqui devido à descrição, no livro "Os Sertões", da guerra de Canudos, uma guerra civil liderada pelo religioso Antônio Conselheiro no interior do estado da Bahia. Na produção, dividida em três partes, ele descreve a fauna e a flora, o sertanejo e a luta em si, manifestando a força dos sertanejos ao lutar contra o exército valendo-se dos conhecimentos do lugar em que moravam, o mesmo onde a luta ocorreu, e não deixando a fé.

Pouco tempo depois houve outro remanejamento e eu passei a trabalhar na Escola Municipal "Lameira de Andrade". Esta escola, detentora da maior quantidade de alunos da rede municipal cantagalense, recebe alunos do centro da cidade (local em que se situa) bem como de bairros periféricos onde vivem pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Alguns desses bairros foram formados a partir de ocupação. Hoje, encontram-se um pouco melhor estruturados.

Quando cheguei ao "Lameira", apresentei-me, conversei com a diretora a qual me falou um pouco sobre a escola e características das turmas e dos professores. Disseram-me que eu teria uma sala que ficava dentro da sala dos professores. Muitos viam isso com bons

olhos, cheguei a ouvir "Nossa, você tem uma sala só para você!", porém, para mim, aquilo fazia com que eu me sentisse distante e isolada.

Como citado, a comunidade escolar era diversa, formada por pessoas do centro da cidade (como alunos vizinhos de professores que moravam ali perto) e sujeitos que vinham de longe e dependiam de transporte (ônibus escolar ou vans e Kombis terceirizados). Ouvi de professores discursos como "Eu conheço fulano, ele se envolveu em uma briga? Tem certeza?" referindo-se a alunos que moravam perto de sua residência, como se morar em lugares mais favorecidos significasse nunca possuir culpa alguma, aliás, até em vezes que um aluno de família favorecida admitia seu erro podia não ser responsabilizado.

Isso, em contrapartida com falas de que "os alunos de [nome do bairro] são os mais agitados". Estes, várias vezes, eram os que levavam advertências. Como a orientadora educacional estava afastada há muito tempo por motivos de saúde, eu era chamada para diversas conversas com discentes e responsáveis. Durante os diálogos, escutei expressos como "preciso cuidar dos meus outros filhos menores, é difícil ter tempo para ir na escola conversar". Os educandos falavam que as pessoas da família estavam trabalhando, cuidando de familiares, que não tinham quem ajudasse nas lições de casa (por ter pouco tempo, não saber ler, dentre outros), soube de familiares presos e tantos outros discursos que expressam suas dificuldades que despontavam na escola. No inverno, havia discentes que iam para a instituição de ensino com cobertor e chinelos porque não tinham agasalhos.

Sim, a instituição de ensino muitas vezes é onde se percebe problemas que devem ser resolvidos com auxílio de outros departamentos a exemplo da saúde, conselho tutelar, mas, principalmente, por uma política educacional que tome a educação como principal investimento realizado a favor do povo. Passei a entender que muitas atitudes manifestas entre os educandos vinham do meio de sua vivência. O tom de voz alto para falar e algumas expressões que para os docentes pareciam falta de respeito, por exemplo.

A atuação profissional, principalmente durante o período que passei na SMEC na elaboração do Plano de Curso, me permitiu conhecer as alfabetizadoras da rede, o que acredito favorecer a realização do estudo.

Além disso, as reflexões nas quais fui acolhida com o mestrado, conduzem-me a compreender que estas professoras já possuem muitos saberes, os quais podem ser compartilhados, visto que elas trabalham com as crianças há mais tempo e as conhecem melhor do que eu poderia somente observando em um curto fragmento temporal.

Durante os estudos que sinalizaram posturas metodológicas e epistemológicas, uma prática presente na produção do cinema documentário foi de grande valia ao meu entendimento. Durante a realização de entrevistas, em meio à escuta realizada, onde normalmente as pessoas mostram apenas o microfone do interlocutor, chamou a atenção a falsa ideia da não existência de um entrevistador. E mais: a câmera e o microfone são instrumentos de poder. Acredito que não é porque não se entrega um microfone a alguém que essa pessoa não possui falas ou histórias para contar. Semelhantemente, diante da câmera é comum que todos queiram moldar aquilo que mostram, o que Coutinho (1997) chama de verdade de filmagem, contudo, não sei o quanto minha entrada em campo modificará o meio, imagino que esta resposta acharei ao entrar no espaço comum.

Visando realizar as entrevistas, gostaria de poder falar pessoalmente com as professoras, nas escolas em que trabalham. Nesta possibilidade, eu me apresentaria, falaria da pesquisa como o assunto a ser tratado, levaria algumas questões ou tópicos pontuais para falar, em um roteiro, solicitaria que eu pudesse gravar o áudio da conversa pelo celular e faria algumas anotações em blocos de notas. Se houvesse atividades do tipo procurado, pediria um modelo para mostrar no texto escrito.

Caso não fosse possível o encontro presencial, poderia tentar encontrar as professoras através do telefone ou redes sociais das escolas ou das profissionais, dado que moro na cidade da pesquisa. Ou, ainda, entrar em contato com a Secretaria Municipal de Educação finalizando encontrar as alfabetizadoras. Obedecendo às normas sanitárias, depois de falar inicialmente com as professoras sobre quem sou e o que busco saber, conversar com elas sobre locais remotos possíveis para a realização da entrevista, a exemplo do Google Meet, Zoom e Skype com áudio e vídeo gravados e ligação telefônica como alternativa para a falta de conexão com a internet. Alguns contatos poderiam ser feitos via WhatsApp, por que o aplicativo tem sido bastante utilizado no meio educacional na cidade, quer para o contato entre os professores, quer para interação entre a turma e o docente no ensino remoto.

Em ambos os casos, o material de pesquisa foi transcrito e alguns trechos selecionados para compor o texto da dissertação, exemplificando o que se obteve como resultado da inserção no campo de trabalho. Uma outra possibilidade é a troca de e-mails, na qual posso enviar uma questão por vez e esperar a resposta a fim de tecer uma conversa. Através do mesmo, as professoras podem enviar exemplos de atividades criadas por elas.

Tendo explanado os meus pensamentos, posso falar que pretendo ouvir falas das professoras alfabetizadoras no município de Cantagalo (RJ) buscando atividades que elas

tenham criado especificamente para e com as turmas em que trabalham. Considero que minha trajetória no primeiro ano escolar foi curta, acho que tenho muito a aprender, principalmente porque o saber não é estanque. Importa que as educadoras estejam dispostas a contribuir com sua história e materiais, mantendo a ética ao longo do processo, o consentimento deve ser manifesto em um termo assinado e anexado ao material da dissertação.

Dentre as técnicas empregadas na pesquisa, elenco a documentação direta, com produção de material de pesquisa, utilizando como procedimento entrevistas semi-estruturadas visando ter um direcionamento para conversar com as docentes sobre o seu trabalho sem, no entanto, engessar o diálogo dentro de um padrão fechado, uma vez que rizomas permitem transcorrer caminhos. As questões foram elaboradas de modo simples visando permitir a fácil compreensão, pois o ato de perguntar pode levar a interpretações diferentes daquela primordial para o que se investiga (SANTOS, 2008). Similarmente, com a permissão das profissionais, coletei material de pesquisa através de documentação indireta, recolhendo atividades originais produzidas pelas entrevistadas ou cópias das tarefas. Penso ser possível encontrar muitos trabalhos diferenciados, inspirados ou não em atividades comumente vistas nestes territórios.

Tendo todos os materiais de pesquisa, busquei montar um texto, que mais do que uma sequência cronológica, expressasse uma concatenação de ideias com lógica para os leitores. Almejo, também, devolver para a sociedade este trabalho do qual fazem parte, evidenciando a prática das alfabetizadoras para a comunidade escolar como autoras na docência.

Não mais pretendo achar respostas prontas, mas percorrer caminhos. Para tanto, na trama dos rizomas, escolhi começar pela história das educadoras. Acho que a maior dificuldade talvez seja esclarecer para as outras pessoas que não sou a única a dispor de um "microfone", voz e espaço de fala. Esperei que as entrevistadas se colocassem com o que julgassem necessário, pois o dito de maneira inesperada pode ser importante para o resultado, acredito ser a maior beleza que poderia acontecer. Como Coutinho (1997), acho importante o entrevistador manifestar prontidão para ouvir relatos distintos, mesmo aqueles diferentes do seu ponto de vista, especialmente no meu caso, pois trabalho com a história e o exercício profissional de outros.

Entendo que as respostas também se diferenciam conforme as características, condições concretas de existência e historicidade dos entrevistados (SANTOS, 2008), assim, quem são os sujeitos da pesquisa, bem como seus lugares de fala, é algo que implica decisivamente nos resultados obtidos, pois certamente a visão se diferencia de acordo com o

contexto vivido. Considero válida a procura por várias professoras, imaginando que algumas talvez não pudessem contribuir com o que busco, por motivos pessoais ou o que for. A própria vontade de participar pode estar atrelada ao interesse da população pesquisada, bem como à proposta que talvez não pareça acolhedora para algumas pessoas. Ao final, trago as respostas para dissertar.

Na interpretação dos fazeres que me contarem, pretendo perceber o pensamento existente no expresso pelo outro. A "dificuldade de compreender (...) está relacionada mais com a nossa postura do que com questões técnicas" (VALLA, 1996, p. 178). Preciso entender aquele que se pronuncia, enfrentando os problemas na interpretação. Buscando chegar ao trabalho do outro, preciso tê-lo como referência, logo, não sendo eu o ponto de partida, isso vale para textos orais ou quaisquer outros materiais que forem produzidos. Todavia, conhecendo os princípios do rizoma, ao decifrar, não estou livre de recriar o que li, mesmo não possuindo a pretensão de deformar.

Voltando a falar sobre a manipulação dos testemunhos, como forma ética de abordar as pessoas, mostro as transcrições e citações que realizei a partir do material dos colaboradores. Além disso, guardo as autorizações para publicação. Entendo que devo ter em mente que a memória é como uma impressão pessoal dos acontecimentos, logo, ainda que haja algo em comum entre os entrevistados, conheço que cada fala é particular. Portelli (1997, p. 17), evidencia o valor da história oral afirmando que a palavra é uma "fonte de conhecimento tão rica quanto qualquer conjunto de estatísticas". As histórias das pessoas são carregadas de experiências, e podemos aprender com cada uma das diferentes vivências.

Todos nós sujeitos envolvidos, possuímos uma trajetória anterior, bem como um lugar ocupado no meio educacional, seja como professor ou pesquisador, apesar disso, não me considero superior embora todos sejamos diferentes. Reconheço que as pessoas dedicaram um pouco do seu tempo para me ajudar, então, procurei entendê-las sem querer influenciá-las em suas respostas – embora saiba que este propósito não depende da minha vontade. Pretendi combinar com as professoras formas de expor esta dissertação, integralmente ou em parte, para a comunidade escolar, como o texto escrito ou uma apresentação em algum evento. Acho justo restituir o trabalho para visualização daquelas que participaram.

CAPÍTULO III

A ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE CANTAGALO

Minha cidade chama-se Cantagalo. Não me refiro a Cantagalo no estado de Minas Gerais ou do Pará, tampouco da comunidade situada perto de Ipanema e Copacabana no Rio de Janeiro, embora fique no mesmo estado. Falo de um município do estado do Rio de Janeiro. De acordo com informações encontradas no site da Prefeitura Municipal de Cantagalo (RJ), o distrito teve sua criação pelo alvará de nove de outubro de 1806. O município, cuja sede situava-se no arraial de Novas Minas de Cantagalo bem como a denominação de São Pedro de Cantagalo, teve criação pelo alvará de 9 de março de 1814. Gosto de ressaltar que minha cidade é bicentenária uma vez que isso destaca parte de sua história. Os registros sobre a mesma abrangem os tempos de D. João VI, quando em 1818 este desmembrou a Serra da Boa Vista para instalar uma colônia Suíça.

Para trazer aspectos históricos, em conformidade com conhecimentos vistos no site da prefeitura, o território era habitado pelos índios Coroados e Goitacazes, os quais desapareceram completamente por volta de 1855. Por volta de 1767, houve utilização de trabalho escravo de grupos indígenas esparsos e descaracterizados de sua cultura nas derrubadas na região. A ação dos religiosos, a força das doenças como a varíola e a tuberculose, a população civil e a milícia se contrapunham à resistência que os indígenas poderiam oferecer em contraposição aos invasores.

Lembro de uma amiga afirmar que deveríamos ver índios andando pela nossa cidade, já que o território original era deles! Quando ouvi isso cheguei a pensar nas poucas vezes que vi pessoas com traços indígenas pela cidade. Acho que em duas ocasiões vi descendentes de tribos indígenas tocando na rodoviária com instrumentos típicos, mas eles vinham de outros lugares. Conheço apenas algumas pouquíssimas pessoas da região que se reconhecem como descendentes.

O povoamento começou em meados do século XVIII, quando a febre do ouro atraía aventureiros. Nessa época, Manoel Henriques, um bandoleiro português conhecido como Mão de Luva, deixou Minas Gerais e dirigiu-se para os córregos dos rios "Macuco", "Negro" e "Grande" pretendendo garimpar clandestinamente. Conta-se a lenda de que, quando as autoridades procuravam por "Mão de Luva", um galo cantou e, por saber que o animal não era nativo da região, os procuradores foram para o local do canto e assim encontraram o criminoso. O nome "Córrego do Canta Gallo do descoberto do Macacu" diria, então, respeito

à uma homenagem ao ocorrido. “Reza a lenda” que o tesouro de Mão de Luva ainda está escondido na cidade.

Uma versão contada diz que a história da luva deriva da identidade de um fantasioso e hipotético Duque de Santo Tirso, um português nobre enamorado da futura rainha Maria I. O Duque teria sido secretamente visitado pela amada na prisão e, nesta ocasião, ela teria beijado sua mão. Nesse sentido, a luva preservaria o beijo da amada. Todavia, há referências de que Manoel Henriques teria mutilado ou perdido uma das mãos, por isso utilizava uma luva de couro como proteção.

No século XIX o plantio do café permitiu que a localidade superasse a produção dos outros polos fluminenses. Essa riqueza auxiliou na elevação do município à condição de cidade, isso em 2 de outubro de 1857. Entretanto, a emancipação política administrativa ocorreu em 9 de março de 1814. Ou seja, em 1857 aconteceu uma mudança no status, como representação simbólica (QUINTELLA, 2010).

O capital foi acumulado com acelerado desmatamento e trabalho de cativos, com monocultura e escravidão. O imigrante português Antônio Clemente Pinto enriqueceu com o café e o tráfico, Barão, e obteve uma das maiores fortunas do país, com vinte fazendas e palácios, a exemplo dos do Catete, no Rio, e o palacete do Gavião, em Cantagalo (QUINTELLA, 2010).

Em especial, o palacete do Gavião fica bastante próximo à casa de alguns familiares e amigos meus, contudo, eu nunca cheguei a adentrar neste recinto. Apenas ouvi falar um pouco sobre como é lá dentro. Penso que o local deveria tornar-se um museu aberto ao público, mas entendo o direito privado dos donos do palacete. Ouvi histórias que afirmam que um dos capatazes mais severos trabalhava por ali e que muitos fazendeiros ameaçavam seus escravos, dizendo que os venderiam para onde se encontrava esse capataz. Imagino que isso possa ser verdade, já que não muito longe dali há um local denominado "quilombo", para mim, isso significa que muitas pessoas negras tinham bons motivos para arriscar a fugir. Digo escapar não só das condições de escravidão, como desse tratamento ainda mais severo.

A história da cidade não destoa da história do Brasil, uma vez que destinou aos indígenas nativos do local e aos negros tragos de África como pessoas escravizadas, a apropriação dos seus corpos a partir de violências físicas e epistêmicas. Cantagalo, portanto, é uma das tantas cidades brasileiras cuja formação populacional tem suas raízes na escravidão. O território cantagalense recebeu, ainda, imigrantes europeus, a exemplo de famílias suíças em 1820, alemãs em 1824 e povos italianos, britânicos, franceses e libaneses cujos

descendentes até hoje se encontram por estas terras, especialmente, no território que hoje pertence ao município de Nova Friburgo.

No último censo, de 2010, a população cujo gentílico é cantagalense possuía 19.830 pessoas com estimativa de 20.163 habitantes para 2021. A densidade demográfica em 2010 era de 26,47 habitantes por quilômetro quadrado. A maior parte da população era de jovens e adultos.

O território atual de Cantagalo tem como limites uma pequena porção do município de Santo Antônio de Pádua (RJ) e Além Paraíba (MG), de onde é separado pelo Rio Paraíba do Sul, no Norte; Cordeiro, Duas Barras e Macuco, no Sul; São Sebastião do Alto e Itaocara, no Leste; e no Oeste, Carmo e Duas Barras.

A sede do município fica a uma altitude de 391 metros, em conformidade com aspectos geográficos encontrados no site da prefeitura. O relevo da cidade alterna entre morros tendo topos arredondados com encostas que variam entre 30 e 40 graus, o relevo popularmente chamado de "Mares de Morros". Este que vejo no meu bairro quando chego na porta da minha casa e que observo melhor ainda quando subo umas duas ruas acima da minha, lugar onde as pessoas chegam quando saltam de parapente. Quando olho da porta da minha casa, vejo uma das montanhas mais altas da cidade. Nela, muitas pessoas vão para praticar um dos esportes mais populares do turismo daqui: saltar de parapente. Eu não cheguei a saltar, mas gosto de ver as cores desse tipo de paraquedas fazendo manobras no céu.

Embora todos se lembrem de desabamentos e inundações que aconteceram em Nova Friburgo, Petrópolis e Teresópolis, eu lembro ainda de ter visto desabamentos no meu bairro e enchentes na minha cidade. Na época das chuvas, nos meses mais quentes do ano, não é incomum que as pessoas já se sintam apreensivas e comecem a dialogar acerca do perigo das chuvas constantes, que molha muito a terra e pode levar com ela as casas que guardam a história da vida de seus moradores. Os mais afetados geralmente são as pessoas mais pobres, aquelas que moram no morro ou à beira dos rios. Esta mesma parte da população que, quando passa o período chuvoso, na maioria das vezes retorna para esses mesmos locais perigosos, pois é difícil conseguir outro lugar para morar.

Na praça central da cidade, há a água no "Toco", uma espécie de escultura, semelhante tanto a um tronco de árvore quanto à uma pia, onde as pessoas podem beber água potável ou aproveitar para tirar o excesso de areia da praça das pernas das crianças. Uma lenda diz que quem bebe a água do toco só pode sair da cidade casado. No jardim encontro

lendas, tranquilidade, brincadeiras, conversas e espaço para reflexão. E se a Amazônia é o pulmão do mundo, então o jardim da praça "João XXIII" é o pulmão de Cantagalo.

A administração que observo me permite dizer que os prefeitos de Cordeiro, Macuco e Cantagalo se unem constantemente visando administrar politicamente os municípios. Curiosamente, Macuco (RJ) tem menos idade do que eu!³ Cordeiro, Macuco e até Nova Friburgo já pertenceram a Cantagalo. Foram se desmembrando aos poucos, porém, seus moradores ainda transitam entre seus espaços para trabalhar, estudar, realizar compras, atividades de lazer, encontrar familiares, dentre outros.

No setor econômico, há três grandes fábricas de cimento, devido à abundância de calcário no solo. Alguns profissionais de Saúde falam que em Cantagalo (RJ), principalmente em Euclidelândia que é um distrito próximo às fábricas, os moradores possuem problemas renais e respiratórios devido ao calcário concentrado na água e aos gases vindos das indústrias. Acerca dos empregos, uma gama de cursos técnicos, como o curso Técnico em Química que já foi oferecido gratuitamente com seleção semelhante a exames vestibulares, pretende formar os moradores para o serviço nestes locais fabris. Muitos dos profissionais contratados para trabalhar ali vêm de fora da cidade. As fábricas do setor cimenteiro tratam-se de multinacionais. Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) era de 0,709, número considerado médio.

A cidade tem o título de maior produtor de gado bovino das regiões Serrana e Centro-Norte Fluminense, com mais de 50 mil cabeças. Há grandes e pequenos criadores. É comum ver caminhões para carregar bois circulando. Pela criação bovina, é ainda o maior produtor de leite, especialmente no distrito de São Sebastião do Paraíba. Existe um frigorífico/matadouro de bois que emprega muitas pessoas, porém a cooperativa que produzia leite e derivados fechou assim como a fábrica de papel que eram outros importantes empregadores. O leite agora é levado para a cooperativa de Macuco, um município vizinho.

Pessoas que moram há mais tempo em Cantagalo relatam terem visto fábrica de macarrão e de tijolos por exemplo, as quais já não existem. Também há a agricultura de subsistência, como plantação de arroz, como o arroz anã famoso na região por ser parecido com o arroz japonês, aipim, feijão, abóbora e milho, principal produto agrícola do município. Além de algumas lojas, em especial, no centro da cidade.

O município possui instituições privadas que oferecem cursos de línguas estrangeiras, sendo o inglês a língua mais procurada. O polo universitário do CEDERJ, o qual foi

³ A emancipação de Macuco (RJ) ocorreu em 28 de dezembro de 1995. Fonte: <https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2015/12/macuco-rj-completa-20-anos>

implementado com o curso de Licenciatura em Matemática e agora, 20 anos⁴ depois, possui os seguintes cursos⁵: Administração (UFRRJ), Computação (UFF), Engenharia de Produção (UFF), Licenciatura em História (UNIRIO), Licenciatura em Matemática (UFF) e Licenciatura em Pedagogia (UNIRIO). Este polo recebe estudantes do próprio município bem como de cidades vizinhas. Há também um polo universitário de ensino à distância da Estácio de Sá. Já chegou a ter curso técnico oferecido através de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e as empresas privadas que atuam no território municipal, que formou mão de obra para estas empresas.

Algumas pessoas concluem sua formação no próprio município, outras pessoas vão para cidades vizinhas no transporte universitário oferecido pela prefeitura visando realizar cursos técnicos, profissionalizantes ou universitários, principalmente nas cidades de Nova Friburgo e Além Paraíba. Há ainda outros estudantes que vão morar em outra cidade para dar continuidade aos seus estudos, comumente com o apoio financeiro da família.

Sobre a instrução para o exercício do magistério, os docentes possuem Curso Normal, similarmente conhecido como Formação de Professores, ou licenciatura para exercer a função. Muitas cursaram o ensino médio na modalidade normal na Escola Estadual "Maria Zulmira Torres" ou em outra escola da cidade ou municípios circunvizinhos. No ensino superior, várias professoras realizaram sua graduação por meio do consórcio CEDERJ no Polo de Cantagalo, o qual situa-se no centro da cidade, ou em universidades privadas em municípios vizinhos, lugares para os quais a Secretaria Municipal de Educação e Transporte viabiliza ônibus como transporte universitário para os graduandos.

Em virtude dos acontecimentos históricos, entendo que hoje Cantagalo seja um pequeno município com uma grande história. À exceção de seus anos de emancipação política e da dimensão do território, Cantagalo pode ser tida como uma pequena cidade. Municípios menores, não costumam ser muito visados. Todavia, a cidade bicentenária certamente possui história a contar também a respeito da alfabetização.

De acordo com informações do Conselho Municipal de Educação de Cantagalo (RJ), a cidade possui dez escolas na rede municipal, cinco na rede estadual e duas na rede privada, totalizando 17. Dentre essas, 11 possuem turmas em alfabetização, sendo o total composto por nove escolas municipais e duas escolas particulares. Pretendo fundamentar este estudo na rede municipal. A maioria das escolas possui apenas uma turma no primeiro ano do ensino

⁴ Conforme informação do "Jornal da Região", veiculador de informações sobre Cantagalo (RJ). Fonte: <https://jornaldaregiao.com/polo-cederj-de-cantagalo-comemora-20-anos>

⁵ De acordo com informações encontradas no site da Fundação Cecierj. Fonte: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/POLOxCURSOS-Vestibular-2019.pdf>

fundamental. A Secretaria Municipal de Educação (SMEC) recomenda que as turmas sejam divididas quando ultrapassam por volta do total de 30 alunos.

Há somente uma creche municipal, que foi inaugurada em 2016, conforme o site da prefeitura⁶. Esta situa-se no meu bairro e atende a 108 alunos⁷, os quais estudam no turno da manhã ou no turno da tarde. A divisão em turnos foi feita para tentar atender uma quantidade maior de alunos, e também como alternativa para a inexistência de outras creches. Considerando a população de Cantagalo, estimada em aproximadamente vinte mil pessoas, e as matrículas no Ensino Fundamental, de 2.227 alunos (IBGE, Censo Demográfico, 2021), há de se questionar sobre a oferta de apenas uma creche no município. O atendimento das crianças em apenas um turno não atende as necessidades das mães trabalhadoras, além de comprometer a escolarização das crianças.

Para efeitos de comparação, trago o exemplo de Cordeiro, cidade vizinha que era distrito de Cantagalo. Cordeiro possui 22.152⁸ habitantes de acordo com o Censo Demográfico do IBGE do ano de 2021, ou seja, são cerca de 2.000 habitantes a mais do que Cantagalo. Embora seja uma cidade com menos idade, possui 10 creches (sendo nove municipais e uma particular) atendendo ao total de 480⁹ alunos em período integral das sete horas da manhã às cinco horas da tarde, apesar de ter professores apenas no primeiro turno, conta com assistentes de educação para o cuidado e realização de atividades orientadas pelas docentes ao longo do dia, de acordo com informações de professores que trabalham em ambas cidades. Mesmo tendo um número maior de crianças sendo atendidas, o lugar também possui filas de espera para matrículas nas turmas de creche.

Além das vagas para atendimento da população cantagalense, há a questão do transporte, já que muitos responsáveis trazem as crianças nos ônibus que circulam na cidade, os quais são de uma linha privada, ou pagam vans escolares particulares. Existem, também, 21 alunos com idade relativa a creche que foram matriculados no ensino infantil na rede privada, em conformidade com dados do IBGE de 2021. Em Cantagalo, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010 era de 95,4%. O IDEB de 2019 foi 5,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,3 nos anos finais, na rede pública.

Do total de 2.227 alunos no ensino fundamental em Cantagalo, 222 encontram-se matriculados no primeiro ano em escolas municipais e 22 em escolas particulares em turma

⁶ Fonte: <https://www.cantagalo.rj.gov.br/noticia/13928/Cantagalo-recebe-sua-primeira-creche>

⁷ Dados do IBGE de 2021. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/cantagalo/pesquisa/13/5902>

⁸ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/cordeiro/panorama>

⁹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/cordeiro/pesquisa/13/78117>

de alfabetização (IBGE, Censo Demográfico, 2021)¹⁰. Considerando que em 2010 havia 3.090 alunos cursando o ensino fundamental, encontrando-se na alfabetização um total de 357 discentes (254 no município, 74 em instituições estaduais e 29 em redes privadas) é lícito afirmar que a quantidade de estudantes tem decrescido com o passar dos anos. Isso, apesar de a população estimada para 2021 (20.163 habitantes) ser composta por um número maior do que o expresso pelo censo de 2010 (19.830 pessoas)¹¹.

No ano de 2012 o método fônico passou a ser utilizado por todas as alfabetizadoras da rede municipal cantagalense, pois a secretaria proporcionou às docentes um curso e material para a utilização com os discentes, segundo o relato da professora Maria Emília, que aparece como uma das entrevistadas. A cada duas semanas, as educadoras se reuniam na Secretaria Municipal de Educação, local no qual eram programadas as atividades a serem realizadas no período, até que chegasse o dia de uma nova reunião para definição de novas atividades para os educandos.

Em 2022, apesar de a PNA já ter sido divulgada, normalizando o método fônico, a secretaria de educação informou que o uso desse método não tinha sido definido para a rede municipal por isso as professoras alfabetizadoras ficaram livres para escolher sobre o caminho que utilizariam para alfabetizar. Pelos relatos das entrevistas, soube que muitas educadoras permaneceram utilizando o método fônico, apenas uma optou por não trabalhar com o método fônico com a sua turma. Também no ano passado, as professoras foram chamadas para ir na Secretaria Municipal de Educação a fim de definir quais objetos do conhecimento e habilidades da BNCC seriam utilizadas em cada bimestre. Agora o método fônico já está sendo cobrado.

É possível observar que em Cantagalo, mesmo em um contexto de alfabetização freireana e popular, é instituído um método em 2012. Em contraposição, existe o relato de haver liberdade para as docentes escolherem um método a ser utilizado em meio a um governo reacionário em 2022, que ordena o método fônico, institui a PNA que promove o apagamento de Paulo Freire e a alfabetização discursiva. Agora temos a esperança de que com a mudança no governo possamos ter uma política de alfabetização que garanta a liberdade e autonomia docente, que introduza novamente a Paulo Freire o lugar que lhe é devido.

A prevalência do uso do método fônico relaciona-se à tradição apontada por Mortatti (2006), às ideias segundo as quais a alfabetização é uma questão de “método” e também à

¹⁰ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/cantagalo/pesquisa/13/5902?ano=2021>

¹¹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/cantagalo/panorama>

promulgação de uma Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019), instituída pelo Decreto nº 9. 765, de 11/04/2019. O PNA dispõe de dois programas, o “Tempo de aprender” e “Conta pra mim”. O documento institucionaliza a aplicação do método fônico em território nacional, além de promover o apagamento da alfabetização freireana e discursiva.

Além de incentivar a alfabetização por meio da fragmentação da linguagem em suas partes mínimas, o método fônico também fomenta a regulação. Este ano, a secretaria disponibilizou um documento que reúne a sequência das letras a serem trabalhadas em Português e dos números em Matemática a cada bimestre. Além disso, o Plano de Curso definido em 2022 continua em vigor.

CAPÍTULO IV

A ALFABETIZAÇÃO COMO “OBRA DE ARTE”

Existem muitas atividades que podem ser utilizadas no processo de alfabetização. Seguindo os conceitos de Certeau (1998), podemos dizer que estrategicamente o forte procura controlar esta realização em seu espaço porém, aqueles considerados como mais fracos podem formar táticas para desenvolver sua arte. Em meio àquilo recebido para ser feito como obrigatório, podem trazer uma nova criação (CHAUÍ, 2003).

Por exemplo, diante de mecanismos para instituir o método fônico ou consciência fonológica, as alfabetizadoras podem buscar meios para promover a leitura e escrita em processo com interação, diálogo e criticidade na alfabetização, desenvolvendo a alfabetização discursiva (SMOLKA, 2012). Entendo que se trata da arte de criar discursivamente, mas sem deixar de seguir as determinações do forte, o que é aproveitar as brechas existentes como no desenvolvimento de um texto autoral.

Após constatar que a rede municipal utiliza o método fônico na alfabetização, cheguei a considerar que seria difícil encontrar, nas práticas alfabetizadoras, algo que pudesse ser considerado como um fazer autoral e discursivo. O método subtrai a autonomia docente, pois é ele, o método, que dita as regras, o movimento e a direção. Apesar disso, a tensão da regulação pode justamente motivar uma docente a desenvolver táticas quando o que ela possui não é suficiente para promover educação de qualidade. Segui, portanto, com minha busca. Neste capítulo, apresento momentos desta procura pela alfabetização comprometida com a linguagem, com o sentido, com a discursividade.

4.1 A escola da pesquisa

O nome da Escola Municipal "Dacyr José Ribeiro" apresenta alguma semelhança com o nome do filósofo e educador Darcy Ribeiro, o qual se debruçou sobre a causa indígena e defendia a escola pública. Porém, esta escola leva o nome de um fazendeiro que era proprietário de terras, o que é considerado uma homenagem por ele ter doado o terreno para a edificação da instituição de ensino. Este fato se repete em muitos municípios brasileiros e revela a “falsa generosidade” (FREIRE, 1987, p. 20) das elites que, ao distribuírem migalhas, não se esquivam de aproveitar a ocasião para obter alguma distinção.

O prédio foi construído na parte alta do bairro São José. Na época, foi considerado pelos moradores do bairro como uma construção de grande tamanho, o que gerou o carinhoso apelido de "colejão", embora abarque a educação infantil e ensino fundamental e não ofereça o ensino médio. Afirmando isso porque a denominação "colégio" costumava se referir, popularmente, antes da Lei 9394/96, a instituições autorizadas a oferecer o ensino médio.

Possui cerca de 11 salas de aula, sala de informática, sala de recursos para atendimento educacional especializado, sala da direção, sala dos professores, biblioteca, pátio interno coberto, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, local para armazenar os alimentos e parquinho externo destinado aos alunos da educação infantil. Lembro-me de que a escola oferecia atendimento odontológico para os discentes quando, diferente da atual política de saúde bucal (escovação e fluoretação), o poder público, a partir da década de 1960, viabilizava o tratamento de pequenas lesões (cáries iniciais) em gabinetes dentários localizados nas próprias escolas. Além disso, a escola oferecia também, aulas na sala de informática em momentos diversos das disciplinas curriculares.

A escola atende alunos dos quatro anos de idade, na educação infantil, até o nono ano do ensino fundamental. Os educandos são moradores do próprio bairro São José, assim sendo, as amizades entre os educandos da comunidade se fortalecem, pois permanecem juntos por um longo período de sua vida escolar. Provavelmente, este foi o espaço formal de aprendizagem no qual estudei por mais tempo, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, além de ter realizado estágios no Ensino Médio e Superior e, agora, a pesquisa de Mestrado.

Em geral, poucas famílias de discentes do bairro matriculam seus dependentes em outras escolas pois isso demanda esforços de deslocamento, como caminhar até a instituição de ensino mais próxima, situada no bairro vizinho, ou arcar com custos de transporte privado, a exemplo de vans.

A escola já ofereceu educação de jovens e adultos, mas esta modalidade foi encerrada devido a pouca quantidade de alunos matriculados. Atualmente, adultos e jovens do bairro São José vão até o bairro vizinho, chamado Santo Antônio, para estudar.

Muitos profissionais da equipe docente do "Dacyr", assim como funcionários lotados em outras instituições do município, também trabalham em outras escolas da rede municipal porque possuem mais de uma matrícula de trabalho ou pretendem atender à falta de profissionais, já que algumas turmas às vezes ficam sem professor. Ou, similarmente, a fim

de completar sua carga horária, em especial no caso dos docentes do segundo segmento do ensino fundamental.

Este trânsito entre os profissionais, bem como tratar-se de uma cidade pequena onde naturalmente as pessoas acabam se conhecendo ou tendo pessoas conhecidas em comum, para além dos encontros promovidos pela própria Secretaria Municipal de Educação (SMEC), facilitou um pouco para que eu entrasse em contato com as professoras alfabetizadoras da Escola Municipal "Dacyr José Ribeiro" no desenvolvimento da pesquisa.

Embora eu trabalhe como orientadora pedagógica na Escola Municipal "Lameira de Andrade", preferi não desenvolver meus estudos nesta instituição de ensino. Sinto que as decisões geralmente são tomadas de maneira mais hierárquica e não segundo a visão de gestão democrática que eu possuía com base em meus estudos universitários, isto é, antes de eu passar a trabalhar na escola. Por muito tempo, o "Lameira" esteve sem orientação pedagógica e neste molde de direcionamento, talvez por isso minha função tenha sido vista como aquela que "dá as ordens", quando eu esperava um trabalho em conjunto. Sempre valorizei a opinião dos meus alunos nas salas de aula, tão logo queria realizar algo semelhante com a equipe docente. Porém, adentrei em um meio onde a maioria pensava de modo diferente, sejam os gestores ou os professores que se deixavam gerir. Fui percebendo isso após começar a pensar sobre falas como "eu queria fazer assim, mas no final é essa opinião que conta", querendo dizer que só seriam aceitas ideias que seguissem o que já estava estabelecido.

Assim, busquei abrigo no distanciamento, pesquisando em outra escola na qual eu não estava tão próxima naquele momento, pelo menos não trabalhando ali, mas onde poderia ter boa aceitação, através da minha trajetória como aluna e por residir no lugar. O problema para eu entrar, e com isto quero dizer ser aceita, no meu próprio espaço de trabalho afetou a minha escrita e cedi ao rigor científico tendo dificuldades para me enxergar como parte do meio que investigo. Durante a qualificação a professora da minha banca manifestou que romper com o hegemônico é um caminho novo e difícil primeiro para nós, já que nossa formação é para o instituído.

A banca ainda me levou a pensar no espaço ocupado por mulheres negras, as quais na escola, assim como em outras instituições, geralmente encontram-se trabalhando na cozinha ou na área da limpeza. Certamente é um serviço digno, contudo vale a crítica à nossa sociedade que ainda manifesta características do sistema escravagista e patriarcal. Por exemplo, somos duas orientadoras pedagógicas negras na rede municipal, bem como duas na

equipe docente do “Lameira”, ou seja, os negros são minoria em cargos considerados como aqueles que requerem mais estudos. O contrário ocorre quando nos direcionamos para o público da escola pública, que em sua maioria é formado por alunos de origem negra.

4.2 “O que é um professor sem E.V.A.?”

Na canção “Maria, Maria”, Milton Nascimento fala de uma mulher que é forte, segue sonhando, acredita na vida e se assemelha a qualquer outra mulher. Utilizarei pseudônimos de nomes próprios compostos com o nome “Maria” a fim de nomear as alfabetizadoras que aparecerão ao longo do texto sobre as entrevistas.

Entrei em contato com pessoas conhecidas que trabalham na escola pretendida para a realização da pesquisa. Disse que estava fazendo uma pesquisa sobre alfabetização e que precisava entrevistar algumas pessoas. Resumindo, pedi ajuda informando que eram apenas algumas perguntas e indagando se seria possível marcar um horário, mesmo que fosse *online*. Maria Lia respondeu que seria possível, então perguntei sobre a data e o horário mais viáveis. A mesma sugeriu que eu enviasse as perguntas para ela responder por áudio no aplicativo do *WhatsApp*. Assim o fiz.

Em meio às reflexões na disciplina Epistemologia e Educação, tive contato com Edgar Morin (2010), que no capítulo “Meu Método” fala da sua história e de locais pelos quais passou ao abranger seu trabalho de escrita. O mesmo refere ser necessário o “autoconhecimento”, assim como formas coerentes de alcançar o final esperado. Com ele entendo que “o caminho se faz ao andar” (p. 241) e que o método ou percurso precisam de estratégias estabelecidas.

Quero dizer, importa saber quem somos e para quem trabalhamos. Em uma instituição de ensino pública, penso que devemos servir ao público assim como sabemos sobre a condição financeira de que dispomos nas escolas. No “Dacyr”, os discentes moram no bairro e pertencem a uma parte não privilegiada da população em aspectos monetários. Os recursos da escola também não são muitos. Logo, os professores valem-se de bastante criatividade para desenvolver o trabalho com os alunos. Sucata e tipos de papel são materiais indispensáveis. Lembro de ouvir uma educadora dizer: “O que é um professor sem E.V.A.?” ou “Professora de educação infantil carrega caixa” [de papelão]. Estes materiais os alunos também ajudam a juntar para os trabalhos. O que se apresenta nas feiras pedagógicas e literárias por aqui são elaborados com estes recursos reutilizáveis.

Depois que escrevi o parágrafo acima e o enviei junto ao texto para minha orientadora, eu e ela tivemos uma conversa acerca do que foi dito pela professora. A fala da docente tornou-se um subtítulo para este capítulo. Pensamos no costumeiro uso de sucata e material emborrachado nas escolas. Carneiro, Silva e Guenther (2021) escrevem sobre a poluição por plásticos que impacta o ambiente pelo excesso de consumo e acúmulo de resíduos resultante. Para eles trata-se de um dos mais graves impactos ambientais atuais. Mencionam o acúmulo de materiais não biodegradáveis em praias e ruas bem como animais mortos devido à ingestão de plásticos.

De acordo com os autores, a palavra “plástico” deriva do significado “flexível e facilmente moldada” (CARNEIRO, SILVA e GUENTHER; 2021, pp. 286). Este material foi buscado para substituir outros de origem natural utilizados na confecção de fivelas e botões como chifres de animais, cascos e produtos de origem vegetal no início do século XX. O material sintético é gerado através de polimerização, uma reação química que origina os polímeros, isto é, cadeias moleculares longas, ou ainda é feito por meio da multiplicação realizada artificialmente dos átomos de carbono em correntes moleculares dos compostos orgânicos derivados de petróleo ou outras substâncias (MIRANDA, 2010 *apud* CARNEIRO, SILVA e GUENTHER; 2021).

Os plásticos têm sido cada vez mais utilizados na indústria têxtil com o nylon (poliamida), o cloreto de vinila em discos de gravadoras, tubos de policloreto de vinila (PVC) em residências, o acetato-vinila de etileno ou acetato de vinila (EVA) nas escolas, etc. A Parkesina, uma resina feita a partir da celulose como substituta da borracha, foi criada em 1862 pelo Inglês Alexander Parkes. A produção plástica aumentou cerca de 200 vezes desde 1950 e cresce cerca de 4% ao ano desde 2000 (GEYER et al., 2017 *apud* CARNEIRO, SILVA e GUENTHER; 2021). A versatilidade para o uso e características como baixo custo, leveza e flexibilidade explicam a confecção de tantos artigos e objetos confeccionado com os plásticos.

Os autores expõem que o notável crescimento em bens de consumo para a população gerou o desafio da poluição plástica com toneladas de resíduos na natureza. O produto e embalagens podem ser descartados já no primeiro uso. Vale lembrar aqui que materiais sintéticos podem “demorar de 100 a 400 anos para degradar-se no meio ambiente pela ação de raios ultravioletas, umidade e calor” (SANTOS et al., 2012 *apud* CARNEIRO, SILVA e GUENTHER; 2021, pp. 289). Existe ainda a poluição visual ocasionada por exposição de grande quantidade de materiais visuais, como cartazes.

Nas escolas, costumo ver o EVA como um dos principais materiais utilizados na confecção de trabalhos em cartazes, murais, lembrancinhas para datas comemorativas, dentre outros itens. Tendo em vista que nas próprias escolas nós, educadoras, falamos sobre a necessidade de reduzir a quantidade de lixo produzido, deveríamos repensar sobre a utilização de um material que demora tanto tempo para se decompor ao confeccionar objetos e trabalhos que servirão para exibição em um curto período de tempo. Podemos, por exemplo, utilizar materiais encontrados na natureza, como folhas, as quais são biodegradáveis, como mencionou uma das professoras da banca. O EVA pode mostrar-se leve para ser fixado em um cartaz ou maleável o suficiente para ser utilizado de diversas maneiras, contudo não vale a pena a utilização de um material tóxico tanto a curto prazo, se formos falar da poluição visual, quanto a longo prazo, em se tratando do seu tempo de decomposição.

Além de ser tóxico para o meio ambiente, o EVA também é tóxico para as práticas pedagógicas já que a professora ou compra pronto ou reproduz algo como um jogo de dominó para os seus alunos manipularem nas aulas. Nesse caso, a criança espera a prática e não produz o material, ela o utiliza até que ele seja considerado lixo, por estar sujo ou rasgado, então será outro plástico levando anos para se decompor. Se o aluno não se vê representado nas caixas com materiais confeccionados em plásticos que ficam guardados prontos na sala de aula, o que seria “uma professora sem EVA?” Seria certamente uma professora que não reproduz, não consome produto industrializado ou executa ideias alheias entregando produtos prontos para utilização com base no exercício repetitivo.

Embora Maria Lia não tenha chegado a responder, achei interessante sua proposta de uma conversa assíncrona, algo que parece estar se tornando bastante comum na vida de todos e que pode ser útil aos docentes que comumente estão ou no trabalho ou se deslocando na cidade em função do ofício.

Encontrei a docente Maria Antônia no ônibus que trafega no bairro em que eu moro e ela trabalha. Esta professora tinha acabado de sair da escola e estava conversando com familiares de alguns discentes. Fomos conversando no veículo sobre a vida pessoal e profissional. Perguntei se ela poderia responder a algumas perguntas sobre a pesquisa. Trocamos contato telefônico e assim pudemos continuar a conversa. Procuramos combinar um horário que se encaixasse com as tarefas de dentro e de fora da escola.

Por fim, com base na ideia fornecida pela alfabetizadora Maria Lia, sugeri que eu enviasse para Maria Antônia as perguntas para serem respondidas por áudio ou como preferisse, até mesmo pensando em estabelecer um padrão para o envio das questões e sanar

as dificuldades com os horários já atarefados. Enviei o texto com as perguntas enumeradas, assim como estavam no roteiro do texto da dissertação. As respostas, trago a seguir. Perguntei sobre outras educadoras que poderiam responder à pesquisa, mas não obtive resposta naquele momento.

Para a primeira pergunta, a qual tratava sobre sua trajetória profissional como professora alfabetizadora, Maria Antônia escreveu por mensagem de texto no WhatsApp que, quando iniciou sua carreira no magistério, não possuía nenhuma experiência como professora alfabetizadora. Disse ter sido um enorme desafio. Informou ter participado de muitas formações, mas que foi adquirindo conhecimento também no seu dia-a-dia, no "cotidiano da sala de aula".

Nas séries iniciais, os problemas de ensino e aprendizagem geralmente são localizados na alfabetização – e é provável que isso influencie as preferências das professoras. Com a pandemia, em muitas turmas nas escolas cantagalenses, assim como foi amplamente noticiado acerca do cenário nacional, apresentaram um número alarmante de alunos que ainda precisavam consolidar sua alfabetização. O "Recompor o Aprender" foi implementado na rede pela SMEC no ano de 2022, com a pretensão de avaliar frequentemente os discentes e, com base nos resultados, agrupar os alunos conforme seu nível de conhecimento. Eram divididos em níveis (letras, palavras, frases e texto), de acordo com a avaliação de leitura.

Segundo a orientação recebida, a avaliação deveria começar com o discente lendo as frases. Se ele não conseguisse ler as frases, deveríamos lhe apresentar as palavras para a identificação, se ainda houvesse dificuldades eram mostradas letras para o avaliado falar quais caracteres eram. Caso lesse fluentemente as frases, deveria ler o texto. Quem deveria fazer as avaliações era o professor da turma ou a orientadora da escola.

Na escola em que trabalho, foi definido que eu e a direção aplicássemos para os alunos as avaliações elaboradas pelas docentes nos moldes definidos pela SMEC para o "Recompor". Particularmente, entendo que a professora regente da classe, durante a avaliação, possivelmente poderia se apropriar melhor acerca do que o seu aluno sabe se ela mesmo avaliasse. Contudo, nesta instituição muitas decisões são tomadas consoante a visão da direção. Para as professoras, supre-se o trabalho dessa avaliação, embora elas devessem saber do resultado final, o qual era posto em tabelas e planilhas para mostrar o desenvolvimento da turma.

Após cada período avaliativo, deveríamos fazer uma reunião pedagógica na escola e outra para apresentar os resultados à SMEC. Algumas professoras sinalizaram que práticas

semelhantes já eram feitas e que o “Recompor” sistematizou o processo. Meu entendimento inicial era que este programa poderia ser útil para dirigir o trabalho de acordo com o nível de cada grupo de alunos da turma. Pensava, também, que o professor precisaria ora trabalhar com um conjunto de alunos, ora com outro nesta perspectiva.

O “Recompor” foi direcionado a alunos do primeiro ao quinto ano escolar na rede municipal. Para turmas do primeiro ano escolar, o agrupamento não era necessário, uma vez que se compreendia ser normal durante a alfabetização a turma ser heterogênea em níveis de escrita. No teste, o grau de dificuldade foi aumentando, acrescentando sílabas supostamente complexas (como bra, blu, cri) nas palavras, o que tínhamos que explicar ao expor os gráficos comparativos das avaliações. Para mim, o “Recompor” foi, naquele momento, ao mesmo tempo uma formação que obtive na rede e um desafio, pois as atividades nós pensávamos na escola, observando os alunos e conversando em equipe.

A alfabetização discursiva vista em Smolka (2012) preza o trabalho com o texto sem fragmentação, ou seja, em sua totalidade de modo que os discentes pudessem escrever e ler a realidade e não frases elaboradas para o trabalho com um determinado fonema específico. A autora valoriza o trabalho com a linguagem e não com a língua.

Diferentemente, o “Recompor” atrela-se à fragmentação, tanto que primeiro os testes eram compostos por palavras e textos com sílabas consideradas “simples” (ba, mi, po, por exemplo) e em seguida passou a abranger as ditas sílabas “complexas”. Isso fazia com que alunos que antes estavam em um nível entendido como mais alto, a exemplo de frases ou texto, “regredissem” para um patamar inferior no enquadramento da avaliação. Dizia-se, na secretaria, que o ensino e aprendizagem não estavam consolidados, isto é, entendia-se que o educando não havia aprendido de fato.

Hoje, ao rememorar este projeto, tenho outro entendimento acerca de seus propósitos. Há nele, ao menos, dois grandes problemas: o primeiro, seria o de converter o problema da alfabetização, a um problema de mensuração. O segundo, seria utilizar pressupostos dos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, para avaliar e classificar as crianças. Vejamos mais detalhadamente cada um deles.

Frequentemente eram realizadas avaliações com os alunos. Tudo girava em torno de elaborar avaliações, avaliar os educandos e analisar os dados. Um curto período de tempo era destinado para trabalhar os conteúdos nos agrupamentos. As diretrizes que recebíamos eram sobre as avaliações, e não sobre o que fazer, isto é, que atividades propor para os discentes avançarem.

Alunos com mais dificuldades, advindas de problemas sociais ou dificuldade de aprendizagem que demandavam o trabalho em conjunto com outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, eram os discentes que apresentavam maior dificuldade em avançar nos testes do Recompôr. Para Barriga (2003), o exame não resolve questões derivados de outras esferas sociais.

Assim, foram realizados alguns pedidos de acompanhamento para alguns aprendizes, em especial, alunos cujas famílias não teriam condições de arcar com este atendimento por conta própria como alguns responsáveis preferiam fazer. Cabe ressaltar aqui que existe o preenchimento, por parte da escola, de uma “Ficha de Solicitação de Acompanhamento” que é encaminhada para a SMEC onde podem ser realizados trâmites para conseguir vaga de atendimento para os alunos em Postos de Saúde ou na Associação Pestalozzi de Cantagalo, por exemplo. Entretanto, trata-se de um processo demorado, principalmente, devido à grande demanda para poucas vagas.

Esta “inversão de problemas sociais em problemas técnicos” é descrita por Barriga (2003). Encontramos neste autor que a escola, ao se deparar com problemas sociais produzidos por uma sociedade de classes, comete uma “inversão”, reduzindo questões sociais a problemas que supostamente seriam resolvidos pela burocracia. A escola, com sua lógica homogênea e comprometida com uma cultura proveniente das classes favorecidas, observa o comportamento, linguagem e desenvolvimento das crianças das classes populares como desajuste. A avaliação, então, se presta a selecionar e encaminhar a serviços médicos, crianças que não se enquadrem no padrão de normalidade prescrito pela escola.

Cabe aqui tratar da patologização da aprendizagem. O termo medicalização faz alusão a levar para o campo médico questões com origem social e política, de maneira que o indivíduo é culpabilizado (MOYSÉS e COLLARES, 1995). Consoante as autoras, inicialmente, a biologização da educação era tratada por profissionais médicos, o que permite o termo medicalização. Contudo, recentemente, trabalhadores de outras áreas, tais como fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos, envolveram-se nesse processo. Isso favorece a substituição da palavra medicalização por um termo mais abrangente: a patologização.

As pensadoras evidenciam que no meio educacional a patologização tem sido utilizada diante do fracasso escolar. No artigo, Moysés e Collares (1995) trazem por exemplo falas de profissionais da Educação sobre alunos que as entrevistadas consideram ter dificuldade de aprendizagem, as participantes citam a desnutrição como motivo para a não aprendizagem. As autoras, porém, elucidam a desnutrição grave no início da vida por um

longo período pode afetar o “desenvolvimento das funções intelectuais superiores mais complexas do ser humano”, entretanto não existem evidências da interferência desta má alimentação em crianças maiores. Ou seja, utiliza-se a compreensão errada para transferir aos alunos a responsabilidade pela não aprendizagem.

De jeito semelhante, é possível entender que quando a escola utiliza critérios arbitrários para afirmar que um aluno não aprende ou não acompanha a turma, geralmente ela procura apoio especializado para enquadrá-lo em alguma patologia. O aluno é “encaminhado”, e assim, o professor e a escola podem se sentir mais tranquilos porque se torna isentos de “culpa”, sendo esta depositada no estudante. Como expõem Moysés e Collares (1995) uma “vez feito o ‘diagnóstico’, cessam as preocupações e angústias dos professores e da escola. O procedimento de encaminhar crianças que apresentam comportamentos “inadequados” tem crescido enormemente na atualidade, e questões pedagógicas têm se convertido em problemas médicos.

Abrangendo mais a realidade social, Moysés e Collares (2014) escrevem que a medicalização no meio educacional oculta e distorce problemas como preconceitos racistas e a suposta inferioridade atribuída à classe dos trabalhadores. Os problemas provenientes de uma sociedade de classes injusta e desigual, são transformados em distúrbios (de aprendizagem e de comportamento). Aquilo que fugia ao padrão no passado era tratado com segregação por critérios religiosos, hoje, é transformado em problema psicobiológico.

Para exemplificar, as escritoras mencionam a higiene escolar com regras para a construção dos prédios, horas de trabalho e recreio, prescrição de ginástica, regras à mesa, dentre outras prescrições destinadas a romper com a suposta falta desses hábitos por parte dos pais. Todavia, os filhos dos operários residiam em locais superlotados, desprovidos de água e esgoto, trabalhavam por longas horas em espaços apertados. Resumindo, estavam tentando tratar medicamente aquilo que era produzido por questões políticas e sociais. É preciso ter cuidado com o ocultamento do real problema (o qual é de ordem social) ou emergirá outro: a patologização com a prescrição de medicamentos e terapias que culpabilizam o indivíduo.

As docentes cantagalenses, por sua vez, evidenciavam se sentir consumidas por um sistema de avaliação que, contribuindo com a produção da injustiça social, tomava como pressuposto que os alunos com questões sociais seriam aqueles com maiores dificuldades de demonstrar evolução. Outra vez Barriga (2003) afirma que o exame tem como uma de suas funções dizer se o aluno tem condições de promoção para o nível seguinte. Ao afirmar isso, Barriga (2003) nos leva a compreender a centralidade e o determinismo da avaliação no

contexto escolar, pois seus resultados corroboram a falácia de que as classes oprimidas são incapazes – fazendo coincidir classe social e fracasso escolar.

Vale falar também do controle e adaptação provocados pelo exame, em concordância com Barriga (2003), pois os alunos já esperam pelo resultado, ou querendo demonstrar avanço através do teste ou já esperando não alcançar melhorias, dadas as notas frustrantes anteriores.

De acordo com Perrenoud (2008), a avaliação é posta no centro de basicamente tudo na escola: as relações entre a escola e a família; subserviente ao mundo do trabalho para o sucesso no mercado competitivo; as maneiras de organizar os educandos, o modo de ensinar, o relacionamento entre professor e alunos, tudo pretendendo alcançar bons resultados nos exames; a política da instituição, programas, meios de seleção do discente semelhantemente pensando nas avaliações e, finalmente, a satisfação profissional atrela-se aos resultados dos testes.

Além do mais, a questão do fracasso escolar, que também é tema do quarto momento referente à história da alfabetização descrito por Mortatti (2006), aqui vincula-se principalmente à falta de acesso de alguns aprendizes ao ensino e aprendizagem durante a pandemia do coronavírus. Desta maneira, aqueles que não tinham condições de acessar a *internet* todos os dias ou não possuíam pessoas ao seu lado para lhes explicar os conteúdos das apostilas, além dos que já tinham dificuldades de aprendizagem por outros motivos, foram agrupados em conformidade com os níveis estabelecidos para o trabalho em sala de aula.

Ou seja, busca-se a correção do problema pela via da mensuração. Já as atividades para a aprendizagem dos discentes não pareceram ser o mais visado, porque isso ficava a cargo das orientadoras e das professoras das turmas, sem instrução vinda da secretaria.

Após indagar sobre a formação da professora Maria Antônia e refletir sobre o que fora respondido, trouxe para ela o tema do currículo. Nesta segunda questão apresentada à esta professora entrevistada, ela respondeu que o currículo se constitui dos conteúdos que precisam ser ensinados, mas não apenas isso. Indicou que o currículo também é formado a partir das "experiências e dos interesses dos alunos" e falou sobre não "priorizar um determinado conteúdo em detrimento de outro" (PROFESSORA MARIA ANTÔNIA, 2023), o que, para a docente, significa fazer o trabalho de forma contextualizada constantemente.

Maria Antônia, em sua colaboração com a pesquisa, afirma que o currículo vai além "dos conteúdos que precisam ser ensinados". Destaco este trecho a fim de chamar a atenção

sobre o currículo que, historicamente, já foi pensado como conteúdo disciplinar. Fetzner (2009), manifesta que a compreensão acerca do currículo tem variado. Já foi entendido em referência aos conteúdos que deveriam ser ensinados explicitamente na escola. Atualmente, após o passar do tempo, temos distintas definições de currículo – além de termos, também, a recusa por defini-lo.

Segundo a autora, no inatismo o currículo é visto como aquilo que mostra competências, de maneira que a escola não pode fazer muito por aqueles que não possuem esta suposta competência intelectual que seria inata. Lembra a formação dual: uns aprenderiam atividades laborais, menos valorizadas, ao passo em que outros seriam preparados para a carreira intelectual, com entrada na universidade. Aqui encontramos uma concepção de currículo que se apresenta como modelo inquestionável, do que resulta que o fracasso escolar seria provocado por quem o vivencia, ou seja, pela vítima.

Já no empirismo, a escritora cita a ideia de que o aprendizado pela repetição era reforçado nas práticas curriculares. Aqui, nesta concepção, o ser poderia ser transformado. As cadeiras individuais enfileiradas, o treino nas estratégias de ensino e o reforço com a repetição da explicação são características dessas práticas curriculares.

No interacionismo, Fetzner (2009) menciona que a capacidade humana não é pré-definida, bem como as pessoas não nascem vazias, assim sendo, as práticas curriculares podem ser compreendidas como práticas que entendem o saber como algo inacabado. As práticas de currículo desta perspectiva beneficiam o ensino voltado para a troca de informações, a pesquisa, o debate, a produção coletiva de conhecimentos, a interação, as relações solidárias na composição do saber.

No Brasil, desde a década de 1940, passaram a ser instituídos muitos documentos a sugerir ou determinar aos professores o que eles devem ensinar. Na atualidade, o ensino é demarcado pelas normativas curriculares postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelos projetos escolares que chegam verticalmente, pelas tarefas burocráticas que precisam ser cumpridas e tantas outras coisas a se realizar dentro de um prazo que sempre parece tão curto. E quanto ao aprender? Há tanto conteúdo para abordar que é preciso "correr" para dar tempo, pois o conteúdo precisa ser “aplicado” em determinado bimestre. E se os discentes precisarem de mais tempo para o aprendizado? Até o tempo para a recuperação está estabelecido! E a reflexão do professor, seu aprendizado, onde fica nesta carga de trabalho a desenvolver?

A formação docente é um importante componente ao se pensar sobre a professora alfabetizadora. Tardif, Moscoso e Schilling (2018) falam acerca da prática do profissional reflexivo de Donald Schön, aplicado à educação. Neste prisma, a reflexão é entendida como interação e reconhecimento, crítica das ideologias, experiência social e relações de dominação. Os autores ainda discutem as ideias de reflexividade, reflexão na ação, pensamento reflexivo e profissional reflexivo.

Com estes pensadores, entendo que a noção de profissional reflexivo está relacionada a não só seguir recomendações, já que cada situação é única, carecendo de reflexão na e sobre a ação. Portanto, o educador não é um técnico, o profissional pensa necessariamente acerca de sua ação, gerando aprendizado contínuo.

Os autores abordam, similarmente, na segunda concepção, a interação e o reconhecimento entre os atores. As pessoas almejam o reconhecimento dos demais, a exteriorização e a valorização no meio social, formando a identidade na ação. Aqui cabe outra parte do posto pela professora: "A constituição do currículo também se dá através das experiências e dos interesses dos alunos". A reflexão da e na prática favorece à educadora a compreensão acerca dos interesses dos alunos, bem como ajuda a assumir uma postura aberta para experiências, proporcionadoras de aprendizado.

Na escola investigada, anualmente é desenvolvido o projeto denominado "África", no qual educadores e educandos desenvolvem atividades abrangendo culturas do referido continente, assim como a valorização da cultura afro-brasileira. Entendo este movimento, como uma luta para formar o seu próprio currículo, voltado para o seu público. E, como a professora Maria Antônia enfatizou, não priorizando um conteúdo ou outro, porém contextualizando-os em um projeto.

Prosseguindo com a entrevista, indaguei à Antônia sobre a metodologia de ensino utilizada em sua prática alfabetizadora. Ela mencionou que sempre diz "que não existe receita ou método eficaz, visto que cada aluno aprende no seu tempo e de diferentes formas". Ela disse que, por isso, não utiliza um método específico, mas foca naquilo que acredita que funcione, no que entende atende às necessidades de cada um.

Método para alfabetizar. Tema este que quase cheguei a pesquisar em meio ao mestrado, se não fosse, novamente digo, minha orientadora me apresentar Mortatti (2006), a qual fala da metodização, do método analítico, além de outros momentos presentes na história da alfabetização. Em Cantagalo, em 2012, as professoras reuniam-se quinzenalmente na SMEC com o intuito de planejar o que seria trabalhado nas salas de aula. Desse modo,

todas as alfabetizadoras da rede iam para a secretaria após o expediente em sala de aula, pretendendo conjuntamente definir os conteúdos para cada dia da semana. Chegou a haver semelhantemente um curso, com material fornecido, para trabalhar com o método fônico.

Lembro-me de expectar informações sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município nos anos iniciais ter ido de 4,4 em 2011 para 5,4 em 2013, o que foi visto como um grande salto. Na época, foram feitas até reuniões para alertar os pais sobre o trabalho com dígrafos no princípio da alfabetização. Atualmente, a maioria das professoras da rede municipal que participaram dessa formação dizem preferir alfabetizar partindo deste método.

Contudo, Maria Antônia ressalta não existir "receita ou método" que sempre será eficaz, uma vez que os discentes são distintos. Ela expõe que o jeito de aprender, bem como o momento do aprendizado, podem diferir. E acrescenta ao seu comentário que foca naquilo que vê que está funcionando, buscando suprir as necessidades do educando. Vejo aqui, uma reflexão dá e na ação, visto que a docente dirige a sua atenção não simplesmente para o que precisa ser ensinado, mas também para observar como os alunos aprendem, tentando sempre aprender com eles de maneira que o seu processo de ensino é aprimorado enquanto ela própria melhora sua prática docente com o cotidiano do seu trabalho.

Acerca dos métodos, Mortatti (2006) elucida que se trata de uma questão que já existe há bastante tempo no meio do ensino e aprendizagem de leitura e escrita. A perspectiva discursiva da alfabetização (SMOLKA, 2012) permite a abordagem com a função social do que está sendo trabalhado em sala de aula.

Na quarta e última questão, perguntei à Maria Antônia sobre algum material didático que ela teria produzido e utilizado em sua sala de aula. Ela informa ter feito muitos materiais durante sua trajetória enquanto alfabetizadora e que, por estar fora da sala de aula, disponibilizou o que possuía na época para outras colegas. Menciona alguns exemplos, tais como "Jogo de memória (sílabas), dominó de palavras, brinquedos de sucatas, caixinhas com diferentes objetos para trabalho de leitura e escrita".

Maria Antônia utilizou sucatas na reprodução de jogos como dominó de palavras e jogo da memória, os quais servem à prática de leitura e escrita pela repetição e tentam parecer ter aspecto lúdico, pretendendo ser atrativos para os educandos, porém, as crianças lidam com estes materiais mecanicamente. Esta prática está ligada ao trabalho com leitura e escrita de modo fragmentado utilizando não o texto, mas palavras nos jogos dominó e da memória

assim como a PNA, a qual promove o apagamento das práticas de alfabetização discursiva e das ideias de Paulo Freire, vem instituir.

Além disso, para os alunos pouco importa se o jogo foi comprado em uma loja ou reproduzido pela professora, pois em ambas situações eles não fizeram parte do processo criativo dos jogos. Há também diversas lojas destinadas à venda de produtos ditos educativos como materiais em EVA ou disponíveis para baixar na *internet* e realizar a impressão posteriormente, algo que várias docentes costumam plastificar para utilizar novamente com outros alunos, ou seja, reproduzir a prática.

Neste caso mencionado pela docente, utilizar sucata seria dar outro uso a um material que seria descartado. Diferentemente, no posto por Certeau (1998), a “sucata” está atrelada à prática da dissimulação, como trapacear “pelo prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua obra um saber-fazer pessoal e a responder por uma despesa a solidariedades operárias ou familiares” (p. 88).

Na visão do autor, trabalhar com sucata é reinsserir na ordem vigente as táticas populares antigas ou de espaços diferentes. No terreno científico, seria possível fabricar textos que significam solidariedade e arte, utilizar táticas do cotidiano para praticar a escrita sobre a situação comum, isto seria fazer sucata, subverter a ordem de modo a atender os interesses dos sujeitos. Isto está bem distante das práticas empobrecidas realizadas com alunos pobres como a manipulação do lixo, por exemplo pintando garrafas de tereftalato de polietileno (PET), o qual será descartado após sua exibição na escola.

Na fala de Maria Antônia, podemos depreender de modo semelhante que as docentes possuem uma rede de contatos para a troca de materiais além de informações acerca de práticas educativas. Talvez seja possível dizer que o professorado alicerça uma espécie de "Base" entre si, digo como um domínio que junta, não o currículo mínimo comum como a BNCC, porém reúne e compartilha informações, recursos e materiais para o ato educativo. Como isso é feito? Talvez nas conversas nos tempos existentes antes e depois das aulas, nos grupos de WhatsApp, ou quem sabe, nos encontros ocasionais nos ônibus, pela cidade.

Direcionada pela minha orientadora, voltei à escola buscando, além de aprender com as conversas, a compreensão de como circulam os materiais entre as educadoras. Assim, conversei com duas professoras alfabetizadoras: uma, Maria Emília, trabalhou com uma turma de alfabetização no ano anterior; a outra, Maria Vitória, já lecionou em algumas turmas, mas, este ano, viu-se pela primeira vez em uma turma de alfabetização.

Soube que Maria Emília ocupava a sala que hoje pertence à Maria Vitória. No ano passado, Maria Emília havia deixado, dentro do armário daquela sala, vários materiais que ela utilizou e diz que ainda são úteis para o ensino e aprendizagem. Quando foi à sala para deixá-la organizada, no início do ano letivo, perguntou para Maria Vitória se ela gostaria de utilizar esses materiais.

Contou-me que as atividades se enquadram no método fônico, citando que no princípio o material era comprado, porém depois os próprios professores passaram a buscar exercícios similares. Quanto a isso, vale lembrar novamente que nos últimos quatro anos (2019-2022), o governo federal instituiu uma Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019) que teve, dentre outros retrocessos, a supressão da alfabetização freireana e a imposição do método fônico. Tal documento, além de promover o apagamento dos ensinamentos de Paulo Freire, preconiza a alfabetização a partir da consciência fonológica, da decodificação e de práticas mecanicistas para o ensino.

Eu estava falando com Maria Vitória quando uma aluna do quarto ano escolar chegou com algumas sacolas, dizendo que sua professora tinha enviado um material que havia confeccionado no ano anterior, caso Maria Vitória que era a nova docente quisesse utilizar. Eram letras móveis vazadas feitas em E. V. A., armazenadas em saquinhos pequenos.

Achei curioso o material chegar aparentemente sem aviso prévio, já que Maria Vitória pareceu não estar esperando receber o brinquedo e, ainda, uma aluna levá-lo para a educadora. Ela colocou as crianças em grupos, distribuiu as letras entre eles e logo começaram a exercer, o que a princípio me pareceu, sua criatividade. Houve quem colocasse todas as letras em ordem alfabética, quem quis escrever o próprio nome, escrever palavras que conhecia, até montar uma torre de letras. Pedi para fotografar o acontecimento que presenciei (Figura 2). Cada educando parecia se sentir livre para explorar seu conhecimento a partir do material à sua frente. Esta foi a minha primeira impressão: as crianças manipulavam com criatividade um objeto lúdico, de forma livre.

Figura 2 – Alunos com Letras Móveis



FONTE: Arquivo pessoal, 2023

No ditado popular está posto que “a primeira impressão é a que fica”. Na pesquisa, diferentemente, o pensamento crítico, o conhecimento teórico e a reflexão epistemológica podem questionar esta primeira impressão. Ao observar as crianças manipulando as letras móveis de E.V.A., a princípio eu vi criatividade, ludicidade e liberdade. Naquele momento, não entendia que tudo era produzido para que eu visse exatamente o ato criativo, o lúdico e a prática de liberdade – mas nada disso estava ali. Refletindo sobre aquela prática, hoje compreendo que se tratava de uma proposta comprometida com os métodos sintéticos, que partem das menores partes (letra, fonema, sílaba), até constituir o todo. Os alunos receberam um material industrializado comprado pela docente e reproduziram a prática que a professora reproduz.

É possível observar na imagem que uma das crianças organiza as tais letras móveis destacando as vogais A, E, I – enquanto outra criança organiza as vogais constituindo os

“encontros vocálicos” que fazem parte do método fônico. Daí a pergunta: se as crianças utilizavam letras isoladas que lhes foram entregues para reproduzir o método utilizado pela professora, qual é o campo da ludicidade, da criação e da liberdade? Talvez encontremos seus indícios no amontado de letras que a terceira criança realizou para, quem sabe, brincar com aqueles objetos coloridos.

Maria Emília falou-me que cursou a Formação de Professores também no Colégio Estadual "Maria Zulmira Torres", depois fez Licenciatura em Pedagogia igualmente pelo Polo CEDERJ de Cantagalo e agora está fazendo uma pós-graduação à distância na área de alfabetização, a qual foi recomendada pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) para as alfabetizadoras da rede. Também participou de palestras formativas promovidas pela SMEC. É preocupante pensar sobre uma formação da professora alfabetizadora que resulta, posteriormente, em práticas que se limitam a reproduzir os métodos. Os métodos de alfabetização se encontram cristalizados tanto na formação quanto nas práticas, e até mesmo no tecido social. Enquanto isso, as teorias sobre a alfabetização que tratam de seu caráter libertador e dialógico (FREIRE, 1987), discursivo (SMOLKA, 2012) e psicogeneticamente construído (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) são, em grande parte, ignorados pela escola e por professoras alfabetizadoras. O método reina.

Quanto ao currículo, na visão da docente Maria Emília, "muitas coisas são determinadas pela secretaria". Ela citou o Plano de Curso (material que reúne os conteúdos a serem trabalhados em cada componente curricular por bimestre) e a ordem de apresentação dos fonemas para a alfabetização que foi determinada para as alfabetizadoras seguirem no ano de 2023 (Figura 3). A sequência proposta para este ano, organizada por profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação de Cantagalo, foi baseada na ordem do livro didático adotado pela rede municipal, com o intuito de facilitar o trabalho das professoras que gostam de manusear o livro, uma vez que os livros escolhidos pela maioria das docentes são os mesmos adotados em todas as escolas do município.

Figura 3 – Reprodução de documento sobre a
Unificação do 1º Ano Escolar da Rede Municipal de Cantagalo

A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e propõe duas linhas de ensino: a primeira indica para a centralidade do texto e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, e a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética.

Ao assumir essa postura, o documento considera as contribuições da perspectiva construtivista, principalmente os estudos sobre os processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da escrita. Mas, também, aponta ser preciso um trabalho com a consciência fonológica e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita.

1º BIMESTRE

<p>LÍNGUA PORTUGUESA (Unidades 1, 2 e 3 do livro didático)</p> <p>Vogais e consoantes Alfabeto maiúsculo e minúsculo Fonemas: P, D, B Letra cursiva Som inicial e final das palavras</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números naturais até 30 Dezenas exatas: 10,20 e 30</p>
---	--

2º BIMESTRE

<p>LÍNGUA PORTUGUESA (Unidades 4 e 5 do livro didático)</p> <p>Fonemas: F, T, V, L, N, J</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números naturais até 60 Dezenas exatas: 40, 50, 60</p>
---	--

3º BIMESTRE

<p>LÍNGUA PORTUGUESA (Unidades 6 e 7 do livro didático)</p> <p>Fonemas: M, X, Z, R/RR, S/SS, C, Ç</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números naturais até 90 Dezenas exatas: 70, 80, 90</p>
--	--

4º BIMESTRE

<p>LÍNGUA PORTUGUESA (Unidade 8 do livro didático)</p> <p>Fonemas: H, G, Q, NH, LH, CH, GU</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <p>Números naturais até 100 Centena: 100</p>
---	---

O documento nomeado “Unificação do 1º Ano Escolar da Rede Municipal de Cantagalo” expressa em seu primeiro parágrafo que procura adequar-se à BNCC, abrangendo “a centralidade do texto” e o “trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita” e “atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabética”. O próprio documento já traz isso como “duas linhas de ensino”. O trabalho centrado no texto e em práticas sociais de escrita e de leitura encontram-se de acordo com a alfabetização na perspectiva discursiva vista em Smolka (2012). Na contramão, a tal reflexão acerca do sistema de escrita alfabética aproxima-se da consciência fonológica, cujo ensino é trabalhado através do treino.

Ou seja, existe uma dualidade, posto que a Unificação “aponta ser preciso um trabalho com a consciência fonológica e com o conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita”, ao mesmo tempo em que menciona o texto como centro e práticas sociais no ensino e aprendizagem.

Este documento provoca espanto e curiosidade. Aparentemente, a princípio, a equipe responsável por sua redação tentou primar pela introdução, no documento municipal, daquilo que se encontra disposto na BNCC. Daí que encontramos breves alusões às perspectivas freireana, discursiva e construtivista. A seguir, é provável que a equipe pedagógica tenha tomado como referência o PNA/2019, e trazido dele a repaginação do método fônico, disfarçado como “consciência fonológica”. A apresentação conjunta de duas propostas tão distintas em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos oculta que, na verdade, o método fônico é o carro chefe do documento municipal. É o método fônico que se desdobra como “conteúdo curricular” no documento – um documento intitulado “Unificação”.

Em concordância com o que aprendemos acerca da alfabetização discursiva de Smolka (2012), na fase inicial da escrita, ao se trabalhar com o texto, a professora conduziria a aprendizagem da leitura e da escrita com o texto em um processo discursivo valorizando o pensamento expresso por meio do escrito. O discurso seria o que importa. Nesse caso, qual seria o significado de aprender o alfabeto maiúsculo e minúsculo? Sendo o texto o foco, a reflexão sobre os fragmentos não deveria ser tão visada, todavia o documento da SMEC traz os fonemas que devem ser estudados em cada bimestre, além de iniciar com o ensino das vogais e consoantes, alfabeto maiúsculo e minúsculo, letra cursiva e som inicial e final das

palavras. Enfim, o documento, na verdade, expressa mais o trabalho fragmentado que está de acordo com a PNA/2019, do que o trabalho centrado no texto.

Em relação à letra cursiva, podemos ver a evolução da escrita das crianças nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), as quais trazem imagens para explicar que no nível 1, quando os discentes ainda não estão alfabetizados, eles podem compor exemplos de escrita procurando fazer correspondência com a escrita cursiva em seu formato. No que tange aos conhecimentos acerca da escrita, no nível 1, as autoras afirmam que os alunos podem pensar, por exemplo, em realizar uma escrita de acordo com o tamanho da palavra ou do objeto representado, assim seriam necessárias muitas e variadas letras para escrever elefante, para exemplificar.

A alfabetização pode partir do ensino com letra bastão, a qual a criança observa frequentemente em seu meio em cartazes ou placas de trânsito por exemplo, já que a letra cursiva costuma ser prezada apenas na escola. A criança não está preocupada em aprender a letra cursiva no início da alfabetização; ao aprender a ler e escrever, o educando começará a escrever com a letra cursiva.

Além disso, a letra cursiva trata-se de uma forma de opressão e exclusão dado que todos têm que escrever com a letra arredondada semelhante ao que a professora reproduz no quadro, e não com a sua marca digital, sua grafia pessoal, isso em pleno 2023! Sendo que, às vezes, a própria docente possui uma grafia diferente quando pode exercer sua identidade fora dos locais com regulação como a escola pode ser. Digo isso porque eu mesma ao escrever no quadro procurei utilizar formatos de letra parecidos com os dos alunos e das educadoras da escola, até então, pensando na compreensão por parte dos discentes.

Em uma das reuniões na SMEC, cheguei a ouvir que quando o educando estiver em outros anos escolares, como o sexto ano do ensino fundamental, ele até pode passar a utilizar um formato de letra diferente da apreendida na alfabetização, contudo o ensino da letra cursiva seria necessário sob a justificativa de que muitos alunos estavam escrevendo com letra bastão no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio e que isso fazia com que eles demorassem a escrever por não conhecerem o movimento correto para grafar. Na visão das profissionais da secretaria, o aluno poderia modificar a sua grafia posteriormente desde que tivesse sido trabalhada com ele a letra cursiva corretamente, talvez para garantir que a alfabetizadora cumpriu a função ao ensinar a letra cursiva.

No que toca a sequência unificada para o primeiro ano, vê-se que para cada bimestre já são colocadas em negrito quais unidades do livro possuem cada fonema a ser trabalhado,

assim como é possível observar que as unidades se encontram na sequência exata do material didático (da unidade 1 até a unidade 8). Em Matemática, similarmente há linearidade na apresentação dos números naturais e dezenas. O peso deste documento não deixa muitas válvulas de escape para a educadora.

Maria Emília afirma que o livro deveria funcionar como um instrumento de pesquisa, assim, cada docente o utilizaria de acordo com o seu trabalho (indo e voltando nas páginas) e não seguindo sua ordem linearmente.

Em sua prática alfabetizadora, Maria Emília utilizava o método fônico. Disse que quando o curso que ensinava as alfabetizadoras a trabalhar com o material do método fônico acabou, muitas docentes passaram a pesquisar materiais semelhantes para lecionar. Ou seja, não se tinha mais o material comprado, porém ficou aquela prática formativa e talvez também a valorização do IDEB que evoluiu rapidamente nos dados expressos de 2011 para 2013. Esta docente pesquisava materiais disponíveis na *internet* com base no método fônico por ser este o adotado durante seu trabalho em alfabetização no município.

É bastante preocupante esta constatação: o curso de formação, o material didático e o programa curricular oficial da rede municipal direcionam a prática alfabetizadora para o método fônico. A professora, então, faz buscas na *internet* para ter acesso a materiais didáticos e atividades para serem apresentadas às crianças. Atualmente a oferta destes supostos materiais didáticos é encontrada em redes sociais, com a venda de pacotes de apostilas que as professoras adquirem e reproduzem para as crianças. Vejamos um pouco sobre isto:

No livro didático e nas infinitas proposições que podem ser acessadas na *Internet*, o texto é reduzido a uma função. Isolado de um contexto e fragmentado, o texto é submetido às análises fonética, morfológica e sintática. Ele perde o sentido e é convertido em produto a ser consumido. O mesmo produto para todos, o mesmo modo de consumo. A fragmentação produz minúsculos objetos de estudo que são organizados segundo níveis de complexidade arbitrários. A classificação destes pequeninos objetos desprovidos de sentido estabelece uma hierarquização segundo a qual primeiramente deve-se ensinar o mais simples, até que se possa alcançar o que é considerado mais difícil. Toda esta mecânica torna homogênea a prática pedagógica, o material didático empregado e o currículo. Ao tomar o método enquanto referência à prática alfabetizadora, as concepções que o constituem se imiscuem nas relações sociais e na produção do espaço escolar. A fragmentação, homogeneização e hierarquização passam a regular o que se passa, sufocando os processos criativos e autorais (LACERDA, 2021, p. 127).

4.3 O mundo de Maria Sofia

No primeiro ano do ensino médio, para um trabalho da disciplina Filosofia, minha turma foi convidada a ler o livro “O mundo de Sofia: romance da história da filosofia” do autor Gaarder (1995). Cada grupo deveria apresentar um resumo sobre alguns capítulos. Minha equipe havia ficado com os primeiros capítulos.

Na história, Sofia Amundsen passa a receber cartões postais e bilhetes quando ela está perto de completar quinze anos de idade. Os escritos vêm do Líbano, enviados por uma pessoa desconhecida e destinados para Hilde Knag, uma menina que Sofia também não conhece. De maneira fascinante, o que Sofia recebe a leva a aprender sobre a Filosofia enquanto ela tenta compreender mistérios.

Com o mesmo professor que me levou a ler o livro de Gaarder (1995), aprendi que a palavra filosofia significa “amor ao saber”. No minidicionário de Ximenes (2000) consta que “filosofia” vem das palavras gregas *filo* e *sofia* as quais significam respectivamente “amigo” e “ciência”. Também é informado que o termo trata de estudo “que visa a compreensão da realidade em sua inteireza, especialmente da origem e do sentido da existência” bem como “razão, sabedoria”.

Devido a este significado, nomeei a alfabetizadora da qual falarei agora como Maria Sofia a fim de manter o nome próprio composto por Maria e ainda fazer referência à sabedoria desta professora que traz a procurada a prática discursiva. Indo no mesmo sentido, escolhi para esta seção um subtítulo que remete ao livro de Gaarder (1995) intitulado “O mundo de Sofia: romance da história da filosofia” assim como lembra a educadora cujo pseudônimo escolhido foi Maria Sofia. Assim, vamos ao mundo de Maria Sofia.

No início deste trabalho, eu buscava encontrar práticas autorais, entretanto durante a jornada me deparei com cópias, método fônico e currículos prescritos colocados pela secretaria de educação. As docentes reproduziam aquilo que tinham contato e as crianças reproduziam de modo semelhante ao das professoras. Não era possível ver nenhuma autoria, somente a reprodução de jogos e o uso de materiais industrializados na produção em série de material didático. Até que me encontrei com Maria Sofia.

Maria Sofia alfabetizou por bastante tempo na escola. Ela me disse que queria estudar contabilidade durante o ensino médio, mas cursou Formação de Professores, por recomendação da família. Por meio de contrato, começou a lecionar e gostou da profissão. Depois, realizou a graduação em Artes, Pedagogia e fez cursos de pós-graduação. Não parou de estudar até hoje, só fez umas pausas entre algumas de suas formações.

Ela buscava trabalhar possuindo como referência a alfabetização como prática discursiva, na qual os artefatos utilizados são criados pelos alunos. Diz que, por exemplo, entende que se um aluno lê palavras com letra bastão, ele sabe ler, mesmo que ainda não decifre letras cursivas. Ressalta que seu objetivo é que o aluno leia e que se sente orgulhosa quando isto acontece. Ela procura levar textos para sala de aula e trabalhar com as crianças em grupos, como eu a vi fazer em sua sala de aula quando fui à escola. Conversamos um pouco na sala de aula e mais um pouco no caminho, pois fomos caminhando juntas após o fim da aula.

Em relação ao método, Maria Sofia me informou que procura ver o jeito como cada aluno aprende: "se vejo que daquele jeito não está dando certo, não me prendo muito não". Isto é, aparentemente, se tenta utilizar um método, ela pode trocá-lo quando vê que não está funcionando, assim, adequando-se ao aluno.

Acerca da produção de material, Maria Sofia falou que já produziu alguns. Vários ela cedeu para outras docentes também. Mencionou a Feira Literária de Cantagalo (FLICAN), cujo tema para o ano passado foi o "Modernismo". Seguindo a temática, ela trabalhou obras de Tarsila do Amaral com sua turma. A pintora pertence ao campo hegemônico, já é consagrada, conhecida e amplamente aceita tal qual a feira é legitimada na cidade; contudo, neste cenário de hegemonia, foi possível achar o instituinte almejado.

Para a produção destinada à exposição, os alunos buscaram interpretar, compreender as pinturas, então foi proposto imaginar a história por trás do ilustrado. A partir disso, foi feita a criação de histórias para alguns dos quadros da pintora. Perguntei a ela se poderia inserir o material no texto da dissertação. A mesma encontrou fotos do material exposto (Figura 3).

Figura 4 – Reprodução da produção exposta na Feira Literária de Cantagalo

A HISTÓRIA DE ELIZE

A história a seguir é sobre a vida de uma mulher que viveu com bullying e racismo. Ela precisa do apoio de uma amiga que mudou a sua vida.

Éra uma mulher muito bonita que sofria bullying e racismo por causa da aparência da cor da sua pele.

O nome dela era Elize. Tinha 47 anos, era brasileira, mas nasceu na Itália. Ela se fez de alemã e por isso não tinha lugar que a chamava de brasileira, mas ela gostava muito.

Ela sempre tinha ficado perto da escuridão, mas quando mais tentava mais as pessoas lhe davam com comentários, olhares e malícias. Foi por isso que ela se mudou para o Brasil e não pôde voltar mais.

Um dia Elize estava passando num parque e um grupo de pessoas começou a rir e a dizer de diversas formas, coisas tão fáceis quanto verdadeiras. Foi assim que ela conheceu a amiga que mudou a sua vida.

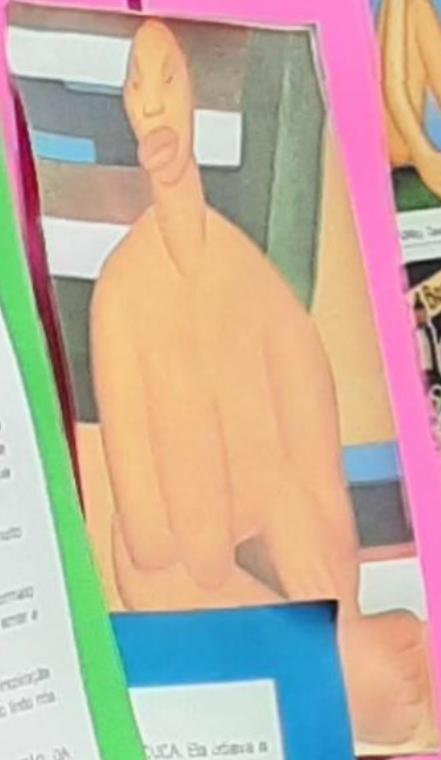
Assim ela veio para o Brasil. Ao ir encontrou uma amiga muito importante que se chama TANGELA DO MARFAL.

Desde lá ela passou de alemã e brava que não suportava o racismo da sua cor de pele para a cor da sua pele. O que importa é você se sentir e se feliz.

O quadro mostra o dia de A NEGRA. Ela se tornou inspiração para várias mulheres no mundo todo, e mostrou a todos que não se importa com a cor da sua pele.

Mostre ao mundo: SE VOCÊ NÃO ESTÁ NO PARADISO DA SOCIEDADE, CHEGUE O SEU PADRÃO E SEJA FELIZ.

Autores: Lyndia, Maria Eduarda e Kyra.



DUCA. Ela usava a cor que destruiu as cores que guardava no coração.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Elize e com todos os dias que tinha o coração que tinha o coração, encontrou o coração que já tinha visto.

Autores: Alina Mendes, Geovana, Nicolas Garrido e Matheus.

A imagem acima, mostra os textos pendurados perto das imagens que os inspirou: A Cuca (1924), A Negra (1923) e Abaporu (1928), todos de Tarsila do Amaral. Em produção coletiva, os alunos imaginaram histórias próximas ora da ficção que conhecem, ora da realidade, por exemplo, nomeando "A Negra" como "Elize" no texto intitulado "A história de Elize", a qual não era mais vista somente pela sua cor. Digo isso, conhecendo parte do expresso no quadro como as amas de leite e os traços dos negros.

No que concerne às condições de produção dos textos, as crianças foram ditando as histórias para Maria Sofia escrever no quadro, como uma escriba que, segundo a alfabetizadora informou, também ia perguntando como se escreviam algumas palavras com o objetivo de levar as crianças a pensar sobre a escrita e sua função. Cada grupo de crianças se responsabilizaria pela criação da história de uma das obras da Tarsila. Isso foi feito em mais de uma aula, de acordo com a educadora.

Algumas práticas discursivas nas quais a professora age como escriba são explanadas por Smolka (2012), em casos em que os alunos ainda não sabem escrever. Nesses casos, as crianças vão falando e a docente escrevendo o texto para que as crianças entendam que o que elas pensam e discursam pode ser registrado e lido. Desse modo, a alfabetização discursiva funciona para o entendimento de que não é o fonema, mas a história e seu discurso que é escrito para posterior leitura.

Maria Sofia me contou que os alunos disseram que estavam preocupados porque o texto deles estaria exposto na feira. Isto significa que as crianças compreenderam que o pensamento delas estaria em evidência, disponível para outras pessoas o lerem e produzirem seus próprios sentidos. Ou seja, elas compreenderam a função social da escrita.

Quando esse tipo de prática acontece, os discentes vivenciam um aprendizado com sentido, sentem-se representados, percebem a importância do texto. O que as crianças produziram não ficou guardado no armário ou em um caderno, porém tornou-se um pensamento exposto. Se fosse uma história copiada do quadro, os alunos não se importariam, mas aqui eles são autores, o que confere responsabilidade, há uma conexão com o texto que gera apreensão acerca de como outras pessoas receberiam e entenderiam as histórias por elas criadas, já que outros indivíduos produziriam novos sentidos para os escritos delas.

Uma vez que a leitura dos textos na imagem estava comprometida pela pouca definição, fui em busca dos textos produzidos pelos alunos. A professora Maria Sofia não os

tinha guardado, mas, por morar neste bairro pequeno e conhecermos os discentes envolvidos na produção, eu e a docente fomos atrás dos materiais que pudessem estar guardados com os educandos e seus familiares. Assim, chegamos ao encontro do texto abaixo, de autoria dos discentes (Texto I).

Texto I: Reprodução do texto das crianças: *A babá Elize*

Era uma vez uma mulher chamada Elize. Ela trabalhava cuidando dos bebês das pessoas. Já era velhinha, mas mesmo assim continuava cuidando dos bebês e não desistiu.

Quando as mães vinham buscar seus bebês, a mulher que cuidava das crianças falou:

- Seu bebê me bateu. Eu queria colocar o bebê de castigo.
- O que você acha que ele fez?
- Bateu, chutou, deu tapa.

A mãe falou:

- Eu não sei dona Elize, ele chutou? – Disse a mulher para a Elize.
- Isso mesmo, seu filho está merecendo castigo – Ela falou para a mulher.

A mãe do Caio Pedro falou:

- Ele vai ficar de castigo.
- Está bem, muito obrigada.

FIM

FONTE: Arquivo pessoal da entrevistada, 2023

No Texto I, é possível perceber a relação direta da personagem principal, Elize, “A Negra”, com o trabalho doméstico de babá. Desse modo, fica nítida a compreensão dos pequenos autores sobre a realidade trabalhista das pessoas negras, as quais costumam desempenhar funções menos valorizadas, a exemplo de trabalho doméstico, sob o discurso de que estas práticas trabalhistas requerem menor formação educacional.

Encontramos ainda expressa a agressão sofrida por muitas mulheres negras. No escrito, quem agride é um bebê, ou seja, alguém que ainda está em formação. Esta mãe afirma que vai corrigi-lo. Entretanto, na sociedade em geral podemos observar a reprodução da realidade social que oprime as camadas mais vulneráveis. É importante ressaltar que em seu texto, as crianças não traduzem nenhuma forma de preconceito contra a negra Elize, mas empregam os próprios sentidos provenientes de suas experiências, ao culpabilizar um bebê pela agressão. Aqui, as crianças reproduzem o que percebem na sociedade: há um erro que deve ser respondido com o castigo – no caso, o castigo delas, das crianças.

Outro texto escrito pelas crianças, com base na obra “A Cuca” (1924), pode semelhantemente ser apresentado nesta dissertação (Texto II). Vale ressaltar que conforme Imbroisi e Martins (2023a), uma das artistas mais importantes do Brasil foi Tarsila do Amaral (1886-1973), que em 1922 volta de Paris para São Paulo e integra o “Grupo dos Cinco”, defendendo ideias da Semana de Arte Moderna. Na pintura sobre a Cuca, Tarsila retratou um sapo, um tatu, um bicho inventado e um animal desconhecido no meio do mato.

Figura 4 – Reprodução do quadro *A Cuca*, de Tarsila do Amaral



FONTE: <https://www.historiadasartes.com/a-cuca-tarsila-do-amaral/>

As autoras também informam que a Cuca é parecida com o jacaré e levaria crianças desobedientes, o que amedronta aquelas que não querem dormir. Contudo, Tarsila utiliza cores alegres, lembrando o Brasil e a infância. O manifesto antropofágico possuía como proposta devorar técnicas e cultura, remodelando-as (IMBROISI e MARTINS, 2023a).

Apresento, a seguir, a reprodução do texto produzido pelas crianças, sobre a obra “A Cuca”, de Tarsila do Amaral:

Texto II: Reprodução do texto das crianças: *A Cuca da Floresta*

Era uma vez um animal chamado Cuca da Floresta. Ela amava passear com os amigos: o sapo Pérola, o besouro Gabriel e a lagarta Vivi. Vivi perguntou a Cuca:

– Cuca, onde você mora?

A Cuca respondeu:

– Eu moro ali, vamos amigos, vamos.

Os amigos da cuca responderam:

– Sim!

Os amigos dela foram seguindo, mas algo aconteceu. Cuca ouviu um barulho de um sapo. Era a Pérola. Pérola deu um susto na cuca, no Gabriel e na Vivi. Então a cuca falou para a Pérola:

– Pérola, você quer me matar do coração? Não faça mais isso.

Pérola disse:

– Está bem.

Pérola seguiu a Cuca. Depois a cuca falou:

– Chegamos gente, essa é minha casa.

FONTE: Arquivo pessoal da entrevistada, 2023

Acerca do Texto II, podemos depreender uma história rica em sentidos e que pode evidenciar trabalho com textos no ensino e aprendizagem das crianças. O início com a expressão “Era uma vez” remonta os contos costumeiramente lidos para os pequenos. Há bastante diálogo no escrito e narrador em terceira pessoa, tal qual nos contos e em muitas histórias infantis.

Vemos aqui marcas do discurso direto, que por vezes é visto nos textos destinados às crianças na fase inicial. Essas histórias com diálogo aparecem mais quando a educadora conta uma história no início da aula, já que os textos utilizados nos exercícios dos alunos costumam ser aqueles elaborados para trabalhar um fonema específico, em acordo com o método fônico utilizado na rede.

Isso me faz lembrar de Freire (1981) esclarecendo que não devemos promover o ensino mecânico de que “Eva viu a uva” (p. 12), mas levar os educandos a pensar no contexto social, nas realidades por trás dos enunciados. Maria Sofia conduz seus alunos a uma prática discursiva que lhes permite refletir sobre realidades, pois em meio à criação das histórias sobre as telas de Tarsila, os alunos inserem seus conhecimentos de mundo.

Maria Sofia afirma contar histórias para os discentes, prática pedagógica que contribui para a criatividade, haja vista que aqui a Cuca não é assustadora como a conhecida versão do Sítio do Pica-Pau Amarelo, porém convida seus amigos para a sua casa e chega a se assustar com a brincadeira de um deles. Acredito que a personagem benevolente da Cuca na história criada pelos educandos concorde com a alegria das cores utilizada por Tarsila assim como com a antropofagia que modifica a Cuca no texto.

Na pretensão de contar uma história sobre a pintura, as crianças nomeiam os animais representados por Tarsila. Os seres sapo, besouro e o bicho inventado transformam-se nos personagens “Pérola”, “Gabriel” e “Vivi” que, na observação dos alunos, é uma lagarta.

No trabalho de Monteiro Lobato e no folclore, a Cuca é um animal terrível. Pode ser que a árvore formada por vários corações tenha levado os educandos a imprimir na “Cuca” da história deles o sentimento de amor e amizade. É possível notar que a personagem na criação dos alunos é boa porque ela “amava passear com os amigos”, os chama para ir na casa dela dizendo “Eu moro ali, vamos amigos, vamos” e os demais personagens sentem-se à vontade para brincar com a Cuca, dando-lhe um susto, e ainda vão até a casa dela como podemos perceber no momento em que a personagem fala que eles chegaram, que aquela era a casa dela, a Cuca.

Finalmente o *Abaporu* (1928) (Texto III), cujo nome significa canibal ou pessoa que devora outra, em referência a antropofagia, movimento de deglutir a cultura estrangeira e incorporá-la na realidade brasileira, transformando-a, modernizando-a de acordo com Imbroisi e Martins (2023b). As fortes cores e alteração da realidade são traços característicos da artista manifestos na obra na qual o homem possui mãos e pés grandes, os quais juntos ao cacto e ao sol podem representar o trabalho físico. As autoras também referem que a cabeça pequena pode fazer referência ao pouco pensamento crítico da sociedade da época. De modo similar, o homem de cabeça voltada para baixo aparenta frustração.

Figura 5 – Reprodução do quadro *Abaporu*, de Tarsila do Amaral



FONTE: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47808327>

Na mais famosa e conhecida obra de Tarsila do Amaral, encontramos uma figura que, à primeira vista, dispõe de membros destorcidos em relação ao resto do corpo. Mãos e pés são gigantes, talvez representando as partes do corpo que são utilizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras para venderem sua força de trabalho. A cabeça pequenina representa sua suposta inutilidade, pois a classe oprimida não é convidada a pensar. Sobre esta tela, as crianças também produziram um texto:

Texto III – O Pé de Valsa

Era uma vez um homem chamado Pé de Valsa. Ele era de histórias de terror, ia no aniversário das crianças e fim. Trolei. Ele tinha uma cara de palha e era bem bonzinho, mas era muito triste. Ele não desistiu mesmo sendo um pouco chato, porque ele era debochado, e também divertido. As crianças adoravam o Pé de Valsa. Ele não ficava sem amigos e ficou muito feliz. Também era muito alto e essa é a história.

FONTE: Arquivo pessoal da entrevistada, 2023

No terceiro texto, o nome do personagem certamente recorda uma parte do corpo destacada pelo grande tamanho apresentado na pintura: o pé. Seu nome lembra a habilidade de dançar. Acerca da antropofagia, os alunos mesclam no texto conhecimentos vindos de histórias de terror e gíria como a palavra “trolei” que significa enganar em uma brincadeira. O Pé de Valsa é caracterizado como divertido, embora possa ficar cabisbaixo. Na leitura que as crianças desenvolvem sobre a pintura, o grande pé é percebido como instrumento de lazer: a dança.

O nome “Pé de Valsa”, que no início do texto é mostrado como “de histórias de terror”, lembra o “Pé Grande” uma criatura lendária que vive na floresta, amedronta as pessoas e costuma ser lembrado em meio as histórias de terror contadas nos programas de televisão assistidos por muitas crianças, quando os personagens de filmes se reúnem em volta de uma fogueira em um acampamento.

Depois, “Pé de Valsa” é descrito como tendo bom caráter. Aparenta tristeza, porém, ao mesmo tempo, resiste às dificuldades encontradas na vida e é divertido, cheio de amizades e felicidade. Desta maneira, o personagem pode representar a classe trabalhadora que segue resistindo à opressão e ao trabalho árduo do cotidiano.

E porque não, representar também os próprios alunos, tendo em vista que eles aproveitaram ao máximo a oportunidade de compor os textos, colocando em evidência que as crianças possuem plena capacidade de expressar a leitura que fazem de seu mundo (FREIRE, 1996) e de suas experiências tanto para as pessoas que tiverem contato com os escritos expostos na feira literária quanto para as professoras que acreditam no ensino e aprendizagem com criticidade, servindo-se das brechas existentes no espaço de quem busca regular o ensino. A produção dos discentes é, ainda, um incentivo para as educadoras resistirem à opressão

gerada por instrumentos reguladores que buscam normalizar o ensino fragmentado e valorizarem a historicidade de seus alunos (FREIRE, 1996).

Em concordância com Freire (1996), reconhecer a leitura de mundo com a qual o educando chega à escola é uma tática para o educador aproximar-se do educando. Para o autor, significa respeitar o aluno e utilizar seus conhecimentos a fim de abrir caminho para ensinar e aprender, valorizando a cultura do próximo e não se colocando em posição superior. Acredito ser o que Maria Sofia fez ao propor que seus discentes criassem os textos a partir de sua criatividade para o registro e exposição no evento. Ouvir as crianças favoreceu esperar a criação maravilhosamente espantosa de sua obra de arte. A alfabetizadora não apresentou outras práticas autorais que tivesse criado e realizado com seus alunos para compartilhar para a pesquisa.

Embora Maria Sofia tenha, segundo o que ela me contou, também explanado acerca das obras de Tarsila do Amaral com os alunos, explicando por exemplo sobre a antropofagia em “Abaporu” e falado um pouco sobre a escravidão e as amas de leite em “A Negra”, é interessante notar que as crianças olharam para a tela e viram algo diferente.

Os educandos não se fixaram na antropofagia constante em “Abaporu” e não o reproduziram, porém enxergaram o “Pé de Valsa”. Sua criação produziu outros sentidos. Similarmente, Maria Sofia decidiu não praticar uma releitura tal qual muitas docentes fazem ao pedir que as crianças realizem um desenho baseado na imagem observada, simplesmente reproduzindo a tela. Maria Sofia mostrou a obra de arte e os educandos fizeram sua produção escrita e coletiva. Desse modo, “Abaporu” foi transformado em “Pé de Valsa”.

As obras de arte aqui apresentadas não se tratam das pinturas de Tarsila, tampouco as considero arte por remetem as obras da pintora. Tratam-se de obra de arte porque as crianças imprimiram sua autoria nos textos criados. Esta é igualmente a resposta para minha pergunta de pesquisa.

Chico Buarque, na música “Apesar de você”, canta que “Apesar de você/ Amanhã há de ser/ Outro dia”. O autor realizou uma crítica à ditadura militar, na qual o exército procurava reprimir a população. Já na realidade apresentada nesta dissertação, podemos fazer uma analogia dizendo que apesar dos métodos sintéticos e analíticos reinarem, apesar da PNA/ 2019, e embora existam regulações como o documento de “Unificação” de Cantagalo, ainda podemos encontrar professoras que escapam criando táticas para transitar no campo do outro. Eu quase parei de buscar por quem realizasse estas práticas porque só encontrava reprodução e método fônico, até que encontrei Maria Sofia.

Cabe aqui uma reflexão: quando a alfabetização se aproxima da prática discursiva, ela desvela outros sentidos que são postos pela criança. Encontramos um animal diferente que costuma ser excluído, encontramos uma mulher negra que Tarsila retratou a partir de suas memórias de uma mulher escravizada, e também uma mulher com membros “desproporcionais”. Aparentemente, nenhuma destas distorções é ressaltada pelas crianças, que observam as obras e inventam, em sua discursividade, outros sentidos para o que foi representado.

Para Smolka (2012) alfabetização requer ler e escrever. A produção textual para apresentação no evento diz respeito a uma prática discursiva com função social tanto de evidenciar o que poderia estar contido nas pinturas, quanto de revelar o trabalho da turma para todos os espectadores da feira. Logo, há um grande papel social atribuído a esta escrita. Além disso, esta atividade não é uma prática mecanicista, mas prioriza a criticidade dos alunos.

Em meio a espaços hegemônicos, a exemplo da Feira Literária que ocorre anualmente na cidade, Maria Sofia vivenciou uma experiência contra hegemônica no trabalho discursivo de produção literária com a turma. É lícito dizer, em concordância com Certeau (1998), que se trata de tática do fraco, na brecha do forte. Assim, algo determinado para ser feito, foi realizado de modo discursivo pois foi possível, isto é, poderia ser realizado assim desde que houvesse algo a apresentar na data estipulada e dentro da temática estabelecida. Que arte!

(IN) CONCLUSÕES

Quando cheguei ao curso de Mestrado em Ensino, eu pensava em investigar o espaço de ensino e aprendizagem de escrita e leitura, observando uma turma do primeiro ano escolar e a atuação da professora. Entretanto, aos poucos fui aprendendo com as disciplinas cursadas, a orientação acadêmica e conversas com companheiros de curso e ressignificando o projeto.

Fui convidada a pensar na minha própria história escrevendo um memorial. Ao falar sobre essas vivências pessoais no grupo de pesquisa e com a minha banca foi possível tecer fios como em um rizoma (GALLO, 2003), compreendendo a história da minha família especialmente minha mãe que batalhou pelo meu estudo e o dos meus irmãos, e abrangendo o significado de ser mulher e negra na sociedade na qual vivo.

Eu não desconfiava que exercer o cargo de orientadora pedagógica em uma escola pudesse me levar a sentir na pele o significado de ser negra onde a maioria das pessoas negras ocupam espaços considerados inferiores. Foi uma sensação ruim, cheguei a tentar me isolar até perceber que eu tinha apoio da minha família, amigos e de pessoas que perceberam que eu estava vivenciando e me apoiaram como podiam.

Epistemologicamente, quando eu comecei a realizar este trabalho, além de não desconfiar das implicações de ser negra em uma sociedade racista, eu também não tinha pensado acerca do uso na escola de um produto industrializado que causa danos ambientais e gera a reprodução da prática. Ao ser levada a procurar e refletir sobre o assunto, hoje tento pensar em meios que possam ser desenvolvidos na escola pretendendo contribuir com o ato educativo, porém refletindo sobre os meios utilizados para chegar a um determinado fim, pois não me parece mais ser viável tentar “ensinar” os educandos a não poluir utilizando materiais poluentes. Posso dizer ainda que entendi, pelo menos um pouco, sobre o significado para os discentes em serem autores da história exposta na Feira Literária de Cantagalo.

De várias maneiras, seguindo o proposto por uma alfabetizadora da escola escolhida para a pesquisa, através de encontros formais e informais em um ônibus e caminhando na volta da escola, pude tecer conversas síncronas e assíncronas com as educadoras. Posso dizer que me surpreendi com os resultados desta busca.

Percebi que ainda estamos circulando em volta da questão dos métodos (MORTATTI, 2006) e sua aplicação, principalmente com o método fônico instituído pela PNA/2019 e o documento de “Unificação” da SMEC, todavia esperando melhorias nesta realidade com o trabalho do atual governo.

Vejo semelhantemente que existem pessoas interessadas em perpetuar a realidade vigente (GARCIA, 2019) através de um ensino que não ensina a pensar a realidade social, mas somente a decodificar textos. É preciso encontrar vielas nas quais seja possível desenvolver a educação de maneira distinta, trabalhando em um espaço regulado por seres que desejam uma população que não lute por seus direitos, porém buscando promover a educação que ensina a pensar.

Vi exemplos práticos da alfabetização discursiva desenvolvidos em sala de aula que foram explanados nos textos de Goulart (2019) e Smolka (2012). As atividades citadas pela autora me ajudaram a compreender que a prática de Maria Sofia era discursiva. Os enunciados produzidos por um sujeito histórico na explicação de Ribeiro (2006), similarmente me foram auxílio no entendimento da produção dos textos dos alunos com a alfabetizadora. Tratou-se de uma produção para um contexto de uso real.

Esta dissertação é alicerçada por exemplos de práticas discursivas e reflexões sobre o ensino fragmentado na alfabetização mencionados por Smolka (2012), a qual escreveu sobre alunos com dificuldades que foram levados para análises que os tachava de alguma maneira que justificasse a não aprendizagem dos discentes, diminuindo a responsabilidade do professor em não alcançar o ensino efetivo. Isto assemelha-se ao que houve com o “Recompór” na rede cantagalense, já que os alunos com dificuldades eram encaminhados para acompanhamento com equipe multiprofissional.

Os trabalhos relacionados também me ajudaram a persistir na busca, pois notei que há professoras almejando desenvolver ensino e aprendizagem tomando o aluno como protagonista, apesar da necessidade de superar barreiras tais como o tempo que parece ser pouco, dada a quantidade de tarefas a serem cumpridas como reuniões pedagógicas e lecionar aulas em diferentes turmas e escolas, a cobrança de ensinar o que será cobrado em avaliações externas, dentre outros.

Caminhando em meio ao cotidiano, ouvi relatos de táticas praticadas por professoras no campo educacional regulamentado pelos fortes (CERTEAU, 1998). Pude entender-me como parte do meio pesquisado seguindo Ferraço (2004) por morar e trabalhar na rede de ensino de Cantagalo e registrar os achados da pesquisa em um escrito com caráter literário (FISCHER, 2005), procurando não me colocar como superior àqueles com quem trabalho e que compartilham comigo suas experiências como explica Santos (2008).

Surpreendi-me com os achados da busca (LACERDA, 2015) ao deparar com a produção da turma de Maria Sofia e com a rede de troca de saberes e materiais entre as

professoras. À semelhança de Geertz (2008), cheguei a entrar em campo de modo inesperado, conversando com as professoras nos caminhos da cidade a andando “à pé” ou em um ônibus.

Tentei tomar como referência as pessoas que ouvi e o que produziram, assim como vi em Valla (1996), considerando que tinham diversas experiências para relatar (COUTINHO, 1997) e entendendo que as falas das alfabetizadoras são grandes fontes de conhecimento (PORTELLI, 1997).

Embora Maria Sofia tenha recebido destaque com o material que ela produziu com seus discentes, isso não significa que as demais professoras não tenham realizado criação. Pode ser que elas não tenham enunciado discursos sobre sua produção, por exemplo, por terem criado com suas turmas há um tempo atrás e, por isso, não se lembrarem de uma atividade feita. Talvez, também, a proximidade da realização de entrevista no ônibus não tenha permitido recordar da realização criativa.

Ou ainda, pode haver um receio de expor algo contra hegemônico, o que, nesse caso, para Maria Sofia pode ter sido mais fácil relatar uma vez que as produções relacionadas a ela já tinham sido expostas na Feira Literária. Isso atrela-se à verdade da filmagem colocada por Coutinho (1997) e o relato expresso pelas colaboradoras. Isso significa que essas produções podem existir embora não apareçam no texto.

Eu não sabia de fato se encontraria o que procurava. Muitas vezes pensei sobre o que deveria fazer se não houvesse o material buscado. Uma companheira do curso me levou a pensar se há tempo para criar algum material na rotina dos docentes, os quais geralmente atuam em várias turmas, diversos turnos, tentam dedicar momentos para a capacitação, etc. Han (2017) menciona a sociedade do cansaço em que o esgotamento conduz a deixar de lado o que não é visto como essencial.

Em uma aula no mestrado, ouvi da professora: "permitam-se frustrar". Foi uma motivação para eu seguir com a caminhada. E o caminho realmente se fez ao caminhar, no cotidiano, nos espaços que foram se abrindo para as descobertas.

Percebi que a formação docente de muitas professoras que trabalham no município de Cantagalo passa pelo Colégio Estadual “Maria Zulmira Torres” e pela Licenciatura em Pedagogia por meio do Polo CEDERJ, os quais localizam-se na cidade. Também entrei novamente na escola onde eu estudei por grande parte da minha vida escolar.

Nesta caminhada, pude encontrar Maria Sofia que realizou uma produção discursiva com natureza autoral e instituinte (CHAUÍ, 2003) dentro da temática instituída do

modernismo para a Feira Literária de Cantagalo, com elaboração de histórias para pinturas de Tarsila do Amaral, pintora que já é consagrada.

Deparei-me com prática de alfabetização protagonista ao criar com as crianças o que seria consumido (CERTEAU, 1998), partindo da necessidade e possibilidade de criar com a turma para a exposição dos trabalhos com interesses e sentidos dos educandos.

Havia, neste momento, a identificação do protagonismo da alfabetizadora e seus alfabetizandos; a existência de vias contra hegemônicas seguidas mediante a hierarquia da educação, por exemplo ao praticar a alfabetização discursiva para a Feira cujo tema estava pré-determinado; ouvir o relato sobre a criação de material com e para a turma assim como foi possível recolher parte dessa atividade para refletir sobre ela.

Porém, grande parte da minha busca por práticas autorais e pela criação de material didático comprometido com a alfabetização discursiva e libertadora não obteve sucesso. O que encontrei foi, em grande parte, o avanço da centralização, da regulação e da opressão através da introdução normativa de um modo único de alfabetizar: o método fônico. Isto esteve presente, por exemplo, durante o compartilhamento de material entre as professoras, como as letras em E.V.A. que foram enviadas pelas mãos da aluna.

Mas há muitos indícios de que algo ocorre, apesar da regulação. Foi bom saber a respeito da cessão do que havia no armário da professora Maria Emília. Esta distribuição ocorria pela vontade das mesmas em desenvolver um trabalho conjuntamente.

Vi que a criação é feita, tal qual uma tática desenvolvida no espaço demarcado pelos fortes (CERTEAU, 1998), e que há uma rede de contatos que é manifesta para outros docentes em canais também contra hegemônicos, assim volto a ideia do rizoma (GALLO, 2003), com as conexões estabelecidas entre alunos, alunos e professores e entre as próprias docentes. Penso que há muito o que é feito em prol do saber além daquilo que está indicado nos documentos elaborados para reger o ensino.

Finalmente, embora esse capítulo esteja relacionado à conclusão, não penso mais que o assunto esteja encerrado. Imagino que há muitas outras produções a descobrir, seja nas práticas das alfabetizadoras ou de docentes de outros anos escolares, em Cantagalo ou em lugares diferentes. Espero que haja sempre alguém esperando o surgimento de uma brecha no espaço do forte para desenvolver uma tática (CERTEAU, 1998) realizando produções discursivas com os educandos. De maneira semelhante, almejo ainda seguir com a criticidade, refletindo sobre a minha própria prática educativa.

REFERÊNCIAS

BARRIGA, Angel Diaz. Uma Polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAM, Maria Teresa(org.) **Avaliação: uma pratica em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: DP&A 2003, P. 51-82

BOTELHO, Nathália Azevedo. **O que o IDEB não vê? Desvisibilizando as produções curriculares no ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO; Thays Maria Queiroz Abreu; SILVA, Laís Araújo da; GUENTHER, Mariana. A poluição por plásticos e a educação ambiental como ferramenta de sensibilização. **Revbea**, São Paulo, V. 16, No 6: 285-300, 2021.

CAVALCANTI, Isabella Macário Ferro (Coordenadora do Projeto Educa Coronavírus). **Educação infantojuvenil em tempos de isolamento social** [recurso digital]. Rfb Editora, 1ª. ed., vol. 4. Belém: 2020. Coleção Educa Coronavírus. Disponível em: <<https://www.rfbeditora.com/ebooks-2020/ebook-9>>.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Editora vozes. 3ª Edição. Petrópolis, RJ 1998.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)**. Publicação Série Idéias n. 23, Pp. 25- 31. São Paulo: FDE, 1995.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Mais de um século de patologização da educação. In.: **Fórum: diálogos em Psicologia**. (Faculdades Integradas de Ourinhos) – v. 1, n. 1 (jul./dez. 2014) – Ourinhos, SP – Brasil – 2014 – semestral. Pp. 50-64.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CANTAGALO -RJ. **Escolas do Município**. Cantagalo, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<http://cmecantagalo.wixsite.com/conselho>>.

COUTINHO, Eduardo. **O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade**. Projeto História, São Paulo, 15: 165-191, abr. 1997.

DANTAS, Dalyane Laís da Silva; et. al. **COVID-19: conceito, etiologia e terapia nutricional**. Revista Diálogos em Saúde, Volume 3 - Número 1 - jan/jun de 2020. p. 166 – ISSN 2596-206X. Disponível em: <<https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/dialogosemsaude/article/view/301>>.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Antônio Flavio Barbosa Moreira; José Augusto Pacheco; Regina leite Garcia (orgs.) - Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRO, Emilia. **A ESCRITA... ANTES DAS LETRAS**. In: SINCLAIR, Hermine. **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990 (esgotado sem previsão de reedição)

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETZNER, Andréa Rosana. **Currículo**. V.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 117-140.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

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

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

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

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. Tradução: João Azenha Ir. Companhia das Letras, 48ª reimpressão. São Paulo, 1995.

GALLO, Sílvio. Deslocamento 3. **Rizoma e Educação**. In: _____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 85-99.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização – responsabilidade de todos. In: SAMPAIO, Carmen Sanches; LACERDA, Mitsi Pinheiro de; RIBEIRO, Tiago. **Alfabetização sem cartilhas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOULART, Cecília. **Alfabetização em perspectiva discursiva**. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 1, n. 9, jan./jun. 2019.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cantagalo**. Rio de Janeiro, 2022.

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **A Cuca – Tarsila do Amaral**. História das Artes, 2023.a

IMBROISI, Margaret; MARTINS, Simone. **Abaporu de Tarsila do Amaral**. História das Artes, 2023.b

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LACERDA, M. P. de. Em práticas pedagógicas e investigativas... a surpresa. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 4, n. 2, 2015. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v4i2.8260. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8260>.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. O ditado. **Calidoscópio**. Vol. 15, n. 1, p. 71-80, jan/abr 2017. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2017.151.06. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.151.06>.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Os métodos de alfabetização na produção do espaço escolar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, 2021.

MAGALHÃES, Suellen Silva Araújo; MACHADO, Carla Jorge. Conceitos epidemiológicos e as pandemias recentes: novos desafios. **Cadernos Saúde Coletiva** [online]. v. 22, n. 01, p. 109-110. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1414-462X201400010016>>. ISSN 2358-291X.

MORIN, Edgar. **Meu Caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, pp. 215-246.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: Setembro de 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** / Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Editora Unesp, 2014. P. 131-158.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Brasil, 2091**: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 17–51, 2019. DOI: 10.34024/olhares.2019.v7.9980. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>.

NASCIMENTO, Edna Gama do. **Aprendizagens experienciais da docência**: narrativas de professores/as alfabetizadores/as. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana. Bahia, 2021.

NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Tânia de Freitas. **Com e para além de Bourdieu**: revisitando duas teses centrais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 43, 2022.

PEREIRA, Manoelita Rodrigues Alves. **A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais**: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando

chegam à escola? Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2021.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação!. In: **Avaliação** – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre Artmed, 2008..pdf

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral, Projeto História, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.

QUINTELLA, Alexandre. **Fazenda Areias. Inventário das Fazendas do Vale do Paraíba Fluminense**. Instituto Estadual do Patrimônio Cultural. Secretaria de Estado de Cultura – RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura Municipal de Cantagalo. **Aspectos Geográficos de Cantagalo**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.cantagalo.rj.gov.br/aspectos-geograficos-de-cantagalo>>.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura Municipal de Cantagalo. **Histórico Municipal**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.cantagalo.rj.gov.br/historico-municipal>>.

RIBEIRO, Luis Filipe. **O conceito de linguagem em Bakhtin**. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 27 a 29 de novembro de 2006.

RODRIGUES, Susane Andrade. **Marcas de autoria em turma de alfabetização sob a perspectiva da AD Francesa**. Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.

RODRIGUES, Susane Andrade. **Heróis & Identidade - Proposta Didática para Alfabetização**. Supervisão: Carolina Fernandes.

RODRIGUES, Susane Andrade. **Heróis e Identidade - Proposta Didática para turma em Alfabetização**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2019.

ROMAGNOLI, R. C. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Psicologia & Sociedade; 21 (2): 166-173, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Letícia Roberta Gomes Martins da. **A participação das crianças na alfabetização e na avaliação deste processo: uma pesquisa sobre a própria prática**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Salas de aula, relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Wederson Paulo de. **Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Teologia e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Educação. Petrópolis, 2020.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez; SCHILLING, Cláudia. **A NOÇÃO DE "PROFISSIONAL REFLEXIVO" NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADE, USOS E LIMITES.** CADERNOS DE PESQUISA v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018.

VALLA, Victor Vincent. **A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas.** Educação & Realidade. 21(2): 177-190. jul/dez. 1996.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa.** 2ª ed. Reform. São Paulo, 2000.

ANEXOS

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os professores e o cotidiano da alfabetização

Pesquisador: TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 56921522.0.0000.8160

Instituição Proponente: Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.340.068

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do INFES da Universidade Federal Fluminense que propõe realizar pesquisa visando averiguar o que professores de turmas de alfabetização informam sobre sua prática pedagógica em classes com alunos com cerca de seis e sete anos de idade, abrangendo como é realizado o planejamento das atividades, em quais documentos mais se baseiam na seleção das atividades e sobre a possível elaboração de materiais por parte dos próprios docentes.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1885429.pdf, de 27/1/2022), Projeto Detalhado (01.docx, de 27/1/2022): resumo, metodologia, critérios de inclusão e critérios de exclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Alcançar dizeres acerca da prática profissional de docentes de alfabetização acerca de sua vivência em sala de aula, planejamento do ensino tal qual o que consideram como documentos e recursos mais pertinentes ao idealizar seu exercício pedagógico.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha

Bairro: GRAGOATA

CEP: 24.210-346

UF: RJ

Município: NITERÓI

Telefone: (21)2629-5119

E-mail: eticahumanas.comite@d.uff.br

Continuação do Parecer: 5.340.068

Objetivo Secundário:

Encontrar materiais produzidos por professores alfabetizadores da região abordada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos uma vez que a pesquisa tão somente terá como pessoas entrevistadas os professores que concordarem em ser entrevistados.

Benefícios:

A referida pesquisa pretende contribuir no entendimento do professor como ser capaz de ser também construtor de materiais para o ensino e aprendizagem de seus discentes, além de aumentar o arcabouço de experiências de ensino na área da alfabetização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia de Análise de Dados:

Os dados obtidos através da entrevista, serão primeiramente transcritos e depois analisados, juntamente com os possíveis materiais criados pelos educadores, tendo como base o referencial teórico, em especial do educador Paulo Freire.

Critério de Inclusão:

Ser professor que atua ou já atuou na alfabetização e tenha trabalhado em alguma escola na cidade de Cantagalo RJ.

Critério de Exclusão:

Pessoas que não atuaram na alfabetização e não tenham trabalhado em alguma escola na cidade de Cantagalo RJ.

Orçamento:

Financiamento próprio.

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA CEP: 24.210-346
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 E-mail: eticahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.340.068

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicita-se:

1. Em relação aos riscos da pesquisa, o proponente informa que não há riscos.

Todos os protocolos devem avaliar adequadamente os riscos, ainda que mínimos da pesquisa, pois como preconiza a resolução 510 e 466, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos.

A análise de risco deve constar na Folha de Informação Básica, Brochura/Projeto Completo e TCLE (TALE).

Resolução nº 466, item 5. Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados.

2. Em relação as entrevistas com os participantes da pesquisa, o proponente informa apenas no TCLE (documento "03.docx") que os participantes serão da Escola Municipal "Dacyr José Ribeiro".

O documento "04.docx" precisa ser reformulado, pois ele foi nomeado internamente como "TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Autorização para desenvolvimento de Pesquisa". No entanto, além desse ponto, essa carta de anuência precisa ser reformulada.

Os protocolos que indicam a realização de pesquisa em ambientes institucionais, escola, prisão, empresa, universidade, tribunal, dentre outros, é necessário anexar as cartas de anuência e a instituição deve ser incluída na Plataforma Brasil como instituição co-participante.

CARTA Nº 0212/CONEP/CNS, de 21 de outubro de 2010, abaixo reproduzida em parte:

- *4. Por instituição vinculada entende-se que seja aquela na qual o pesquisador principal tenha

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA CEP: 24.210-346
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 E-mail: elicahumanas.comite@id.uff.br

Continuação do Parecer: 5.340.068

vínculo, portanto aquela a partir da qual o projeto será proposto, ou seja, a Instituição PROPONENTE.

5. Por Instituição sediadora compreende-se aquela na qual haverá o desenvolvimento de alguma etapa da pesquisa. Esta é, portanto, uma instituição que participará do projeto, tal qual a proponente, apesar de não o ter proposto. É considerada uma Instituição CO-PARTICIPANTE. [...]"

No site do CEP-Humanas UFF, há um modelo de carta de anuência neste link:

<http://cephumanas.sites.uff.br/submissao-de-projetos/>

Caso a instituição coparticipante exija a aprovação do CEP como prerrogativa para conceder o termo/carta de anuência, o pesquisador deverá apresentar um termo de compromisso, assinado, em que: (1) justifique o motivo da não apresentação do(s) termo(s) institucional(ais) para apreciação prévia do Comitê e; (2) se comprometa a anexar tal documento na Plataforma assim que o mesmo for obtido.

Posteriormente o/s termo/s de anuência deve/m ser enviado/s ao CEP, via Plataforma Brasil, como notificação documental.

3. Reformular o TCLE apresentado no documento "03.docx de 27/1/2022" de modo a atender as determinações da Resolução CNS no. 510/2016, em especial, explicitando os riscos, declinando as medidas protetivas e enumerando os direitos dos participantes;

*Resolução CNS no. 510/2016:

Art 17 Art. 17. O Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa, incluindo: I - a justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com informação sobre métodos a serem utilizados, em linguagem clara e acessível, aos participantes da pesquisa, respeitada a natureza da pesquisa; II - a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa; III - a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; IV - a

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA CEP: 24.210-346
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 E-mail: eticahumanas.comite@d.uff.br

Continuação do Parecer: 5.340.068

garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa; V - informação sobre a forma de acompanhamento e a assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios, quando houver; VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa; VII - explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver; VIII - a informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa; IX - breve explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP local e, quando for o caso, da CONEP; e X - a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. [...] . § 3º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante”.

Como recomendação, há um modelo de RCLE (antigo TCLE) disponível no site do CEP-Humanas UFF no seguinte link:

<http://cephumanas.sites.uff.br/submissao-de-projetos/>

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar da data de sua emissão.

As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (carta-resposta). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. (A carta-resposta deve permitir o uso dos recursos “copiar” e “colar” em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser “colado”.) E todos os documentos ajustados devem ser nomeados com o seguinte padrão: “[nome anterior do arquivo] modificado”. Nenhum documento deverá ser excluído, pois a diferenciação deles será feita pela nomenclatura conforme indicado.

Ressalta-se que, uma vez aprovado o protocolo de pesquisa, cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA CEP: 24.210-346
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 E-mail: elcahumanas.comite@d.uff.br

Continuação do Parecer: 5.340.068

do tipo "relatório" para serem devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº. 001/13, item XI.2.d.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1885429.pdf	27/01/2022 15:58:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	01.docx	27/01/2022 15:51:01	TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	04.docx	27/01/2022 15:50:41	TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS	Aceito
Folha de Rosto	06.pdf	27/01/2022 15:48:52	TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS	Aceito
Outros	05.docx	27/01/2022 15:46:36	TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	03.docx	27/01/2022 15:46:14	TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS	Aceito
Cronograma	02.docx	27/01/2022 15:46:04	TEREZA MARIA DA SILVA LUCAS	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 08 de Abril de 2022

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA CEP: 24.210-346
UF: RJ Município: NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 E-mail: eticahumanas.comite@id.uff.br

ANEXO B _ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o (a) diretor (a) da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

AUTORIZO **Tereza Maria da Silva Lucas**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ, a desenvolver projeto de pesquisa intitulado “As professoras e o cotidiano da alfabetização” na instituição co-partipante **Escola Municipal “Dacyr José Ribeiro”**, localizada na Rua Azzer Ribeiro, SNº- Sao Jose, Cantagalo - Rio De Janeiro, através da consecução de procedimento que consiste na coleta de informações sobre experiências de alfabetizadores por meio de respostas a perguntas e possíveis materiais produzidos pelo contribuinte. Estou ciente de que: a) os dados coletados receberão tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o emprego dos depoimentos será a contribuição para com o desenvolvimento desta pesquisa e a inserção em publicação científica; c) diretora e professores da escola poderão participar do estudo, caso desejarem; d) pesquisadora e estará à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Em conformidade com a resolução CNS no. 510/2016, Art 17 Art. 17, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa. Inclui-se aqui: I - a justificativa é que o estudo contextualiza a importância dos docentes na realização do ensino e aprendizagem nesta etapa tão importante destinada ao aprendizado de leitura e escrita, fundamentais para a continuidade dos estudos em demais etapas e níveis de ensino; o projeto tem como objetivo analisar o contexto de alfabetização por meio de entrevistas realizadas com professores alfabetizadores, utilizando um roteiro. O estudo investiga, através da cartografia, entender como é o dia a dia neste primeiro ano do ensino fundamental em turmas de crianças com

idades por volta de seis e sete anos. Entre outras atividades pretendemos saber se os docentes produzem materiais voltados para o ensino e aprendizagem de seus alunos, ou seja, não necessariamente servindo-se de atividades encontradas na internet ou em livros didáticos. Se possível, as criações serão apresentadas no trabalho. Sobre os procedimentos, o participante, responderá às perguntas da entrevista e, além disso, poderá contribuir com atividades que possivelmente tenha elaborado para a sua prática alfabetizadora; II - Em conformidade com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. O contato com seres humanos nesta pesquisa será somente a entrevista com os educadores, os quais serão informados sobre a pesquisa e, caso sintam qualquer desconforto, o contato será gentilmente encerrado; III - o participante da pesquisa possui a plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; IV - é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa; V - os participantes receberão cópia do trabalho impresso ou por e-mail; a referida pesquisa pretende contribuir no entendimento do professor como ser capaz de ser também construtor de materiais para o ensino e aprendizagem de seus discentes, além de aumentar o arcabouço de experiências de ensino na área da alfabetização; VI - os participantes também serão comunicados em caso de submissão e publicação de texto, advindo desta pesquisa; VII - o participante não terá despesas tampouco lucros financeiros decorrentes da pesquisa; VIII - Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Tereza Maria da Silva Lucas, RG 26.762.876-6, CPF 138.772.727-38, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Os professores e o cotidiano da alfabetização”. Rua Eoly Luiz (Antiga Rua E), Número 69, Bairro São José, Cantagalo (RJ). E-mail: terezamaria@id.uff.br. Telefone: (22) 98143-0516. Dados da Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, Av. João Jasbick s/n – Bairro Aeroporto – Santo Antônio de Pádua/RJ – 28.470-000. E-mail:

ges.inf@id.uff.br. Tel: (22) 3851 0994 – (22) 3851 0725; IX - O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos. Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com; e X - o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. [...] . § 3º o Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante”.

Assinam o (a) Diretor (a) e a Mestranda em Ensino.

Nome e Assinatura do (a) Diretor (a)

Tereza Maria da Silva Lucas

Pesquisadora Responsável

Cantagalo (RJ), ____ de _____ de 2022.

*Autorização para pesquisa em 2 vias: Diretor (a) e Pesquisadora.

E-mail: terezamaria@id.uff.br

Telefone: (22) 98143-0516

ANEXO C _ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os (as) professores (as)
entrevistados (as)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

AUTORIZO **Tereza Maria da Silva Lucas**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ, a desenvolver projeto de pesquisa intitulado “As professoras e o cotidiano da alfabetização” na instituição co-partipante **Escola Municipal “Dacyr José Ribeiro”**, localizada na Rua Azzer Ribeiro, SNº- Sao Jose, Cantagalo - Rio De Janeiro, através da consecução de procedimento que consiste na coleta de informações sobre experiências de alfabetizadores por meio de respostas a perguntas e possíveis materiais produzidos pelo contribuinte. Estou ciente de que: a) os dados coletados receberão tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o emprego dos depoimentos será a contribuição para com o desenvolvimento desta pesquisa e a inserção em publicação científica; c) diretora e professores da escola poderão participar do estudo, caso desejarem; d) pesquisadora e estará à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Em conformidade com a resolução CNS no. 510/2016, Art 17 Art. 17, o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter esclarecimentos suficientes sobre a pesquisa. Inclui-se aqui: I - a justificativa é que o estudo contextualiza a importância dos docentes na realização do ensino e aprendizagem nesta etapa tão importante destinada ao aprendizado de leitura e escrita, fundamentais para a continuidade dos estudos em demais etapas e níveis de ensino; o projeto tem como objetivo analisar o contexto de alfabetização por meio de entrevistas realizadas com professores

alfabetizadores, utilizando um roteiro. O estudo investiga, através da cartografia, entender como é o dia a dia neste primeiro ano do ensino fundamental em turmas de crianças com idades por volta de seis e sete anos. Entre outras atividades pretendemos saber se os docentes produzem materiais voltados para o ensino e aprendizagem de seus alunos, ou seja, não necessariamente servindo-se de atividades encontradas na internet ou em livros didáticos. Se possível, as criações serão apresentadas no trabalho. Sobre os procedimentos, o participante, responderá às perguntas da entrevista e, além disso, poderá contribuir com atividades que possivelmente tenha elaborado para a sua prática alfabetizadora; II - Em conformidade com as Resoluções 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. O contato com seres humanos nesta pesquisa será somente a entrevista com os educadores, os quais serão informados sobre a pesquisa e, caso sintam qualquer desconforto, o contato será gentilmente encerrado; III - o participante da pesquisa possui a plena liberdade para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; IV - é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa; V - os participantes receberão cópia do trabalho impresso ou por e-mail; a referida pesquisa pretende contribuir no entendimento do professor como ser capaz de ser também construtor de materiais para o ensino e aprendizagem de seus discentes, além de aumentar o arcabouço de experiências de ensino na área da alfabetização; VI - os participantes também serão comunicados em caso de submissão e publicação de texto, advindo desta pesquisa; VII - o participante não terá despesas tampouco lucros financeiros decorrentes da pesquisa; VIII - Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Tereza Maria da Silva Lucas, RG 26.762.876-6, CPF 138.772.727-38, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Os professores e o cotidiano da alfabetização”. Rua Eoly Luiz (Antiga Rua E), Número 69, Bairro São José, Cantagalo (RJ). E-mail: terezamaria@id.uff.br. Telefone: (22) 98143-0516. Dados da Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo

Antônio de Pádua- RJ. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, Av. João Jasbick s/n – Bairro Aeroporto – Santo Antônio de Pádua/RJ – 28.470-000. E-mail: ges.inf@id.uff.br. Tel: (22) 3851 0994 – (22) 3851 0725; IX - O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos. Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com; e X - o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. [...] . § 3º Nos casos em que o consentimento ou o assentimento livre e esclarecido for registrado por escrito uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, deve ser entregue ao participante”.

Assinam o (a) Entrevistado (a) e a Mestranda em Ensino.

Nome e Assinatura do (a) Professor (a)

Tereza Maria da Silva Lucas

Pesquisadora Responsável

Cantagalo (RJ), ____ de _____ de 2022.

*Autorização para pesquisa em 2 vias: Entrevistado (a) e Pesquisadora.

E-mail: terezamaria@id.uff.br

Telefone: (22) 98143-0516

ANEXO D _ Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1) Título do protocolo do estudo: As professoras e o cotidiano da alfabetização

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa As professoras e o cotidiano da alfabetização. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em uma pesquisa realizada por Tereza Maria da Silva Lucas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ. O estudo contextualiza a importância dos docentes na realização do ensino e aprendizagem nesta etapa tão importante destinada ao aprendizado de leitura e escrita, fundamentais para a continuidade dos estudos em demais etapas e níveis de ensino.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa analisar o contexto de alfabetização por meio de entrevistas realizadas com professores alfabetizadores, utilizando um roteiro. O estudo investiga, através da cartografia, entender como é o dia a dia neste primeiro ano do ensino fundamental em turmas de crianças com idades por volta de seis e sete anos. Entre outras atividades pretendemos saber se os docentes produzem materiais voltados para o ensino e aprendizagem de seus alunos, ou seja, não necessariamente servindo-se de atividades encontradas na internet ou em livros didáticos. Se possível, as criações serão apresentadas no trabalho.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Você foi escolhido(a) por ser professor(a) que atua ou já atuou na alfabetização na cidade de Cantagalo (RJ). Os participantes serão entrevistados, sendo a participação voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto Os professores e o cotidiano da alfabetização você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pelo pesquisador, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Se for participar, você responderá às perguntas da entrevista e, além disso, poderá contribuir com atividades que possivelmente você tenha elaborado para a sua prática alfabetizadora.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

O desejo de participar.

9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?

Você não terá despesas.

10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

Em conformidade com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. O contato com seres humanos nesta pesquisa será somente a entrevista com os educadores, os quais serão informados sobre a pesquisa e, caso sintam qualquer desconforto, o contato será gentilmente encerrado.

11) Quais são os possíveis benefícios de participar?

A referida pesquisa pretende contribuir no entendimento do professor como ser capaz de ser também construtor de materiais para o ensino e aprendizagem de seus discentes, além de aumentar o arcabouço de experiências de ensino na área da alfabetização.

12) O que acontece quando o estudo termina?

Os participantes receberão cópia do trabalho impresso ou por e-mail. Também serão comunicados em caso de submissão e publicação de texto advindo desta pesquisa.

13) E se algo der errado?

A pesquisa só será realizada com o consentimento dos envolvidos. Se durante a participação o participante não se sentir confortável, poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa ou mesmo se retirar dela quando desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim, os nomes dos participantes não serão divulgados.

15) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável: Tereza Maria da Silva Lucas, RG 26.762.876-6, CPF 138.772.727-38, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Os professores e o cotidiano da alfabetização”. Rua Eoly Luiz (Antiga Rua E), Número 69, Bairro São José, Cantagalo (RJ). E-mail: terezamaria@id.uff.br. Telefone: (22) 98143-0516.

Dados da Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), Campus de Santo Antônio de Pádua- RJ. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior – INFES, Av. João Jasbick s/n – Bairro Aeroporto – Santo Antônio de Pádua/RJ – 28.470-000. E-mail: ges.inf@id.uff.br. Tel: (22) 3851 0994 – (22) 3851 0725.

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – *Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) Telefone: (21) 2629-5119 – Email: cephumanasuff@gmail.com*

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o à pesquisadora. Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____ / ____ / ____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos que esta Instituição tem interesse em participar do projeto : As professoras e o cotidiano da alfabetização, proposto pelo pesquisador : Tereza Maria da Silva Lucas, autorizando a sua execução.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012 e a Resolução CNS 510/2016. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes do projeto de pesquisa nela recrutados dispondo da infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo (s) Comitê (s) de Ética em Pesquisa responsável (is) por sua avaliação.

Data ____ / ____ / ____.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO F _ Roteiro para a entrevista

As professoras e o cotidiano da alfabetização

1. Fale sobre sua trajetória profissional como professora alfabetizadora.
2. Como se constitui o currículo com o qual você trabalha?
3. Você utiliza algum método em sua prática alfabetizadora?
4. Pode apresentar algum material didático que elaborou para seus alunos e alunas?