

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

THUANY SILVA REZENDE

**ALFABETIZAR-SE PARA ALFABETIZAR NA *PALAVRAMUNDO*: UM PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Santo Antônio de Pádua
2020

THUANY SILVA REZENDE

**ALFABETIZAR-SE PARA ALFABETIZAR NA *PALAVRAMUNDO*: UM PROCESSO
DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:
Profa. Dra. Cristiana Callai de Souza

Santo Antônio de Pádua
2020

THUANY SILVA REZENDE

ALFABETIZAR-SE PARA ALFABETIZAR NA *PALAVRAMUNDO*: UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Prof.^a Dr.^a. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense –Orientadora- UFF

Prof.^a Dr.^a. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito
Universidade Federal Fluminense – UFF
Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Mairce da Silva Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Lorena Lopes Pereira Bonomo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
Examinadora

Santo Antônio de Pádua
2020

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

R467a Rezende, Thuany Silva
Alfabetizar-se para alfabetizar na palavramundo : um processo de formação docente / Thuany Silva Rezende ; Cristiana Callai de Souza, orientador. Santo Antônio de Pádua, 2020.
97 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEN.2020.m.16043265737>

1. Alfabetização. 2. Processo Discursivo. 3. Narrativas. 4. Cotidiano Escolar. 5. Produção intelectual. I. Callai de Souza, Cristiana, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

AGRADECIMENTOS

Estar no mestrado em Ensino na UFF não foi nada fácil, mas muito aprendi e amadureci. Em todo o processo de formação docente trilhei por uma alfabetização na *palavramundo* que me levou a aprendizados que carregarei para a minha vida toda. Aqui gostaria de deixar meus agradecimentos para aqueles que contribuíram para que esse sonho fosse possível.

Gostaria primeiramente de agradecer a Deus em quem depositei toda a minha confiança. Aquele que me sustentou quando achei que as minhas forças haviam esgotado. Muito obrigada meu Deus, meu Paizinho.

Agradeço também à minha mãe, que todo esse tempo me deu forças para prosseguir e avançar em busca dos meus objetivos.

Agradeço à minha família que em todos os momentos de dificuldades estiveram ao meu lado confiando na minha capacidade.

Agradeço aos meus amigos que com paciência entenderam a minha distância e sempre se prontificaram a me ajudar.

Agradeço às professoras Heronilza, Jhennyffer, Silvana e Simone que se prontificaram a contribuir para o tecer dessa pesquisa.

Agradeço também aos meus/minhas alunos/as que com amor e carinho me deram inspiração e sinais para a pesquisa.

Agradeço à minha escola e ao município em que trabalho que me privilegiou com histórias e sinais para a pesquisa, por toda palavra amiga e auxílio nesses anos.

Agradeço à minha orientadora Cristiana Callai pela confiança e pela oportunidade. Obrigada Cris pelas orientações, pelas provocações, por todo incentivo nesta caminhada de pesquisa e por me acompanhar durante esses dois anos de mestrado.

Agradeço às professoras Mitsi, Mairce e Lorena pela leitura partilhada nessa fase final, em que outros olhares nos permitiram ver o que ainda não víamos. À professora Jacqueline Morais (em memória) pelas contribuições na banca de qualificação desse trabalho.

Agradeço, por último e, não menos importante, à Universidade Federal Fluminense por me acolher e me oferecer uma educação de qualidade, me proporcionar viver tantas experiências maravilhosas, ter me dado a oportunidade de conhecer tantas pessoas com conhecimentos potentes que tantas vezes me despertaram e me reanimaram.

As crianças aprendem conosco, nós aprendemos com as crianças, eu aprendo com as professoras e elas aprendem comigo. Um ensina para o outro e cada um aprende. A aprendizagem e ensinagem, ensinagem e aprendizagem são processos que se dão no mesmo *espaçotempo*. Mas, ainda estamos aprendendo a ver além das aparências imediatas, que são, muitas vezes, ofuscantes e enganosas.

Carmen Sampaio, 2008.

RESUMO

Esta pesquisa surge com o objetivo de pensar a formação docente, com ênfase na alfabetização da *palavramundo* dos sujeitos da educação, sendo tecida pela conversação da pesquisadora com sua própria formação acontecendo na prática. Para isso, foi preciso desprender-se de heranças bancárias e mergulhar no processo discursivo que se fundamenta na interação e no reconhecimento do outro como indispensável para o ensinoaprendizagem da leitura e escrita. As metodologias empregadas nesse estudo foram a Pesquisa narrativa, que auxiliou na composição da história de formação docente das professoras alfabetizadoras; e, ainda, as conversas, que possibilitam transitar por outros caminhos investigativos. A fundamentação teórica, contou com as contribuições de Freire (2019a), (2019b), (2019c), Santos (2010), Smolka (2001), Mortatti (2000b), Ferreiro (2011), Certeau (2014) entre outros que partilham suas palavras para transformar o mundo. O fio condutor dessa pesquisa foi o diálogo. Foram as palavras que deram os direcionamentos para as discussões acerca do processo de formação docente, práticas pedagógicas, processo discursivo, currículo e cotidiano escolar. Pronúncias do mundo que marcaram os desafios para o alfabetizar e alfabetizar-se na *palavramundo*.

Palavras- Chave: Alfabetização. Processo discursivo. Narrativas. Práticas Pedagógicas. Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This research emerges with the objective of thinking about teacher education, with emphasis on the literacy of the word world of the subjects of education, being woven by the conversation of the researcher with her own training happening in practice. For this, it was necessary to detach ourselves from bank inheritances and immerse ourselves in the discursive process that is based on the interaction and recognition of the other as indispensable for teaching reading and writing learning. The methodologies used in this study were narrative research, which assisted in the composition of the history of teacher education of literacy teachers; and, also, conversations, which make it possible to move through other investigative paths. The theoretical foundation included the contributions of Freire (2019a), (2019b), (2019c), Santos (2010), Smolka (2001), Mortatti (2000b), Ferreiro (2011), Certeau (2014) among others who share their words to transform the world. The guiding thread of this research was dialogue. It was the words that gave the directions to the discussions about the teaching education process, pedagogical practices, discursive process, curriculum and school life. Pronunciations of the world that marked the challenges for literacy and literacy in the word world.

Keywords: Literacy. Discursive process. Narratives. Pedagogical Practices. Everyday School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Manual Alfanumérico.....	61
Figura 2 –	BNCC em Planilha	62
Figura 3 –	Indícios do Letramento na BNCC	67
Figura 4 –	Reafirmação dos indícios de letramento	68
Figura 5 –	O casal de peixes de Romero Britto	73
Figura 6 –	Pintura de Davi	74
Figura 7 -	A armadilha	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.A	Classe de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	MEMORIAL	
1	INTRODUÇÃO: UMA LEITURA DO EU-TU.....	15
2	METODOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS: TRILHANDO POR UM CAMINHO DO ACASO	21
3	ALFABETIZAR-SE NA INTERAÇÃO COM O OUTRO: EMPRÉSTIMO POR UNS INSTANTES	29
3.1	Revirando o cotidiano escolar: As astúcias de formação docente	31
3.2	Processo de formação docente tecido por conhecimentos se encontram ..	38
3.2.1	<u>Tecendo fios históricos da leitura e escrita</u>	39
3.3	A alfabetização pautada no processo discursivo: meu lugar epistemológico	48
4	ALFABETIZAÇÃO NA (CONTRA) MÃO DA BNCC.....	52
4.1	Primeiramente uma análise da construção da BNCC.....	52
4.2	O processo de alfabetização na contra-mão da BNCC.....	59
5	PROCESSO DE FORMAÇÃO: ESCAPULINDO DAS AMARRAS DAS CARTILHAS PARA ALFABETIZAR-SE NA PALAVRAMUNDO	72
5.1	Pensando a partir do processo dialógico e discursivo na alfabetização para desconstruir a formação por cartilhas	83
6	ALFABETIZAR-SE E ALFABETIZAR NA PALAVRAMUNDO: UM DESAFIO	90
	REFERÊNCIAS	94
	ANEXO – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	97

MEMORIAL

Gostaria de me apresentar a você caro leitor... Meu nome é Thuany Silva Rezende. No dia 23 de Agosto de 1994 começaram a minha história e minhas leituras pela cidade de Santo Antônio de Pádua – RJ.

Filha de Dona de Casa e de um Soldado da Polícia Militar (P.M.). Minha mãe uma mulher guerreira, que vivia no meio rural e plantou arroz na vargem, juntamente com meu avô um cearense arretado, hoje com 97 anos. Mulher que em meio às dificuldades lutou para estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Já meu Pai, filho da zona urbana, em sua juventude foi vendedor e, posteriormente, por instrução do meu avô que era marceneiro e músico, fez o concurso da PM do Espírito Santo – ES e passou. Há 24 anos meu pai se encontra somente em nossas memórias, infelizmente um acidente de moto o levou dessa terra... Minha mãe e eu continuamos a nossa batalha após essa perda, mas nossa vida seguiu e ele seguiu ao nosso lado e em nossos corações.

Em uma família de músicos, vendedores, lavradores, donas de casas e cozinheiras é que se constituiu a minha história. Minha infância foi marcada pelas idas na casa da minha avó paterna, Dona Nita. Nessa casa havia um local especial que fora batizado barracão. O barracão é um grande quintal onde a criançada brincava, brigava e chorava enquanto o meu avô Silmar construía seus belíssimos móveis. Minha vó sempre se encontrava passando barro e cozinhando no seu fogão a lenha. Cortava lenha, esperava o fogo pegar e logo o aroma do seu café percorria por toda a casa. Hora do almoço! A criançada corria e já pegava seus pratinhos. Era uma bagunça e comida para todo lado. Após o almoço, a hora do descanso, mas, mesmo assim, tinha criança levada querendo brincar de cavalinho com a vassoura de mato da vovó. Todavia o cansaço chegava...

Após a mamadeira era a hora do banho e a tarde logo já estava por cair. Meu avô já iniciava a limpeza das serragens e já se preparava para uma de suas paixões. As crianças já se sentavam na rodinha e o Senhor Silmar pegava seu trompete e começava a tocar. Assim se encerravam as tardes na casa da Vovó e já era hora de ir para casa.

Aos 4 anos de idade fui matriculada na pré escola. No início foi aquele chororô, até que conheci a tia Lolô que era a merendeira da escola. Uma senhorinha paciente que tinha tanta doçura em sua voz levemente rouca. Além da tia Lolô também tinha a tia Edimar, ela também

me acolheu muito bem. Com ela aprendi as primeiras letras, as musiquinhas de rodinha e os números.

Aos 5 anos, no pré II, conheci a Tia Clarinha. Me recordo muito dela, pois a minha mãe admirava muito o seu trabalho. Era uma professora muito renomada na escola. Suas aulas eram marcadas por atividades encadernadas, eram uma espécie de livro composto por ela e todos os dias fazíamos atividades nele.

Aos 6 anos fui matriculada na escola conhecida pelos meus coleguinhos como a “escola dos Grandes”. Essa escola na verdade era a mesma da Educação Infantil, mas tinha um imenso muro que as separava. Ali tinha uma história que ainda não entendíamos. Neste ano fui matriculada na Classe de Alfabetização (C.A.) e as coisas eram diferentes.

A constituição do espaço não era marcado pelas rodinhas, músicas e histórias. As mesas eram enfileiradas e os corredores movidos por silêncio. Só se ouvia barulho na hora do recreio. As aulas na C. A. eram marcadas por folhinhas, caligrafia, leitura de sílabas e textos com palavras canônicas. Tia Noelma esteve conosco até a metade do ano e, depois, quem assumiu a turma foi a Tia Terezinha. Não tenho tantas lembranças dessa época, entretanto, me recordo da varetinha que a tia Terezinha usava para que as crianças fizessem a leitura das sílabas. Ao toque da varetinha íamos lendo as sílabas, as palavras, as frases, até chegar aos textos.

Em 2012 me formei no Ensino Médio. Minha formação, apesar de ser muito tecnicista, foi boa. Nesses últimos anos de escola tive que me comprometer com a leitura e a escrita para passar no vestibular. A leitura e a escrita ganharam um novo sentido nessa etapa da minha vida. Até aquele momento, elas tinham sido marcadas por uma instrução do outro e agora eu deveria assumir como um ato meu e fazer delas minhas aliadas para conquistar meu lugar na Universidade.

Por isso, me matriculei em um cursinho preparatório e fiquei estudando lá por um ano. No ano de 2013 veio a grande notícia: passei no vestibular para o Curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF). E foi nesse momento que eu precisei aprender a caminhar com as minhas próprias pernas e a entender que eu deveria encontrar a minha identidade e ressignificar o que a Educação desdobraria em mim... e foi a partir desses encontros com a leitura e a escrita que muitas coisas aconteceram na minha vida.

Em 2017 me formei no curso de Pedagogia e no mesmo ano passei em um concurso para professora da Prefeitura Municipal de Cambuci – RJ. No ano de 2018 passei no processo

seletivo para o Mestrado em Ensino e aqui estou. Aprendendo, errando, compreendendo e lutando por uma Educação de qualidade.

1.INTRODUÇÃO: UMA LEITURA DO EU-TU

A LEITURA E EU

Onde me encontrar?
Difícil pergunta a me fazer!
Em busca de memórias pensei e revirei
E ainda não encontrei.

Uma vida de menina que sempre
Brincava e falava sozinha
Imersa num mundo de brinquedos
Aonde a fantasia acontecia.

Gostava de ser prática,
Porém detalhista
Por isso com poucas frases,
Um texto eu escrevia.

A leitura e a escrita
Não eram a minha paixão
Na verdade,
O que eu gostava era de uma boa canção!

A leitura e a escrita
Ao longo de minha vida
Passou como uma obrigação
Um mero instrumento da Educação.

Ao chegar na adolescência
Os livros juvenis me rodeavam
E as minhas amigas
Só de livros falavam.

Por ironia do destino
Fui apresentada ao curso de Pedagogia
E no curso só leituras e leituras faziam.

Até que me vi a ser desafiada
E os conjuntos de letras
Me atormentavam.

Fui a busca de textos, contextos e conceitos.
Me posicionei!
Até que fui afetada
E à raiz da alfabetização eu cheguei.

Esse encontro foi muito bonito
E fui trilhando esse caminho,
Encontro e desencontros com a leitura.
E me encontrei na literatura.

Hoje posso dizer:
Faço leitura para a vida,
Ensino e aprendo leitura para a vida,
Me comprometo com a vida,
Enfim, sou uma leitora viva.

(Thuany – 2018).

A partir desse pequeno memorial fui remetida às reminiscências escolares. Me recorro pouco do meu processo de leitura e escrita, mas o meu sentimento é de que nada foi fácil. Sei que aprendi a ler através de cartilhas, tudo bem metódico e com muita repetição. A classe de Alfabetização era marcada por práticas pedagógicas como cadernos de caligrafias, cópias, ditados e, para completar, uma mãe exigente que seguia fielmente as orientações da escola.

Nesta pesquisa o ato de se conhecer se fez presente e foi um dos promovedores desse tecer. Este não é somente fruto de leituras intencionais para realimentar o pensamento e escrever; é antes, uma busca vigente de se conhecer. Compreendi nesse processo, que sem me autoconhecer não conseguiria alinhar os tecidos que me compuseram. E essa busca se tornou uma espécie de fuga para me libertar das amarras e armaduras que muitas vezes me distanciaram dos contextos históricos e sociais.

Minha preocupação inicial era apenas escrever a pesquisa e compreender as práticas que rodeavam a minha formação docente. Antes eu poderia enxergar o mestrado como mais uma forma de capacitação, todavia, entre uma leitura e outra fui tomando consciência do significado que essa palavra carregava. Aprender a estudar sobre um tema que foi se tornando complexo em toda a minha vida, seja como discente ou docente, era fruto de um ato que Freire (2019a) chama de tornar-se sujeito da sua própria história. Atrevo-me a dizer, que foi quando esse movimento dialógico começou é que a pesquisa aconteceu em mim.

Diante de tantas idas e vindas ao arquivo fui convidada a fitar-me e a reconhecer a minha formação. Era o momento de me desvelar, me quebrar por inteira, olhar nas entrelinhas e compreender os *entres* que eu estava me colocando. Santos (2010) diz que o conhecimento gera autoconhecimento e esse movimento estava acontecendo em mim. Agora o conhecer não era fruto de heranças que me forjavam como um produto social e, sim, como sujeito social em interação com o outro.

Entre tantas andanças proporcionada nesse processo fui compreendendo muitas coisas com o mestre maior: Paulo Freire que me levou a investigar e repensar a vida pessoal e profissional, ambas atravessadas. Nesta pesquisa que foi doída, sofrida, odiada e marcada por lágrimas, também amei e perdoei; enfim, entendi que somente deixando florescer a minha arte de criar poderia escrever linhas de minha autoria.

Em toda a minha formação ler e escrever sempre foram grandes desafios e, até mesmo, nesse exato momento, estou sendo desafiada por elas; é um ir e vir constante. Expresso meu pensamento em voz alta. Escrevo. Leio, “não está bom!” Apago. Escrevo novamente, “me enrolei!”. Apago. Penso e escrevo novamente. Leio. “Agora ficou bom!”. E assim continuo. É

até engraçado pensar em tantas pausas, mas é nesse movimento que a leitura e a escrita vão acontecendo.

Nessas dificuldades fui desafiada a encontrar fios e sinais que bloqueavam meu processo de leitura e escrita. Minha adolescência já denunciava as repulsas do ler e escrever na preparação para os exames. Ambas as avaliações, externas ou internas me cobravam um domínio da linguagem escrita, não favorecido pelo processo de alfabetização que eu vivera, que possibilitasse escrever as palavras articuladas com o pensamento. E a essa altura como unificar os processos de leitura e escrita que até então foram vistos de maneiras separadas?

Na adolescência a minha alternativa foi entrar em um cursinho preparatório com a finalidade de alcançar o sonho da faculdade federal. Minha vida no 3º ano do Ensino Médio era marcada por 5 horas na escola, 6 horas no cursinho, 2 horas para fazer as atividades de casa, 8 horas de sono e as 3 horas restantes era para comer e conversar com a família... Após esse ano cansativo era hora de colher os frutos e ingressar na graduação.

Chegando à graduação em Pedagogia fiquei assustada com a autonomia. Tudo era muito complexo, isto é, não tinha o modo de fazer da escola e não eram movidas somente por perguntas e respostas prontas, mas um cenário de discussões, no qual, muitas vezes, não consegui me expressar oralmente sem gaguejar e tremer. Esse nervosismo talvez não fosse marcado por um não saber, mas, poderia ser resquício de um cenário competitivo na escola em que quem tinha permissão de falar era o/a professor/a e os/as ‘considerados/as’ mais inteligentes enquanto os/as outros/as eram silenciados/as.

Todas as leituras de mundo que realizava no curso de Pedagogia me provocavam a reconhecer as marcas que o cenário de leitura e escrita na escola tinham feito em mim. Impulsionada pelas escritas de Larrosa (2002) sou movida a pensar que fazemos coisas com as palavras e as palavras também fazem coisas conosco e posso dizer que a pesquisa, as provocações, os não saberes e o processo de compreender-se como sujeito da história fizeram coisas comigo.

Acompanhada pela experiência (LARROSA, 2002) que me tocou e me atravessou a carne e o espírito é que cheguei ao tema da Alfabetização. Movida pelo compromisso, que é de todos como afirma Garcia (2019) é que ele se tornou para mim uma prática de investigação permanente. Mesmo com todas as armadilhas e artimanhas que fui trilhando ao longo dessa formação fui tomada a viver o processo dialógico de dizer e desdizer, ir e vir, errar e acertar, quebrar e consertar e não ter vergonha de assumir as minhas limitações. A partir das orientações de Paulo Freire (2019c) venho reconhecendo que é preciso humildade para haver diálogo.

Tomar a alfabetização como prática de investigação permanente possibilitou compreender muitas coisas da minha formação como sujeito. Me posicionar na pesquisa sobre esse processo ia muito além da justificativa de que meus estudos contribuiriam somente para a educação. No primeiro momento era uma preocupação que envolvia a mim e aos porquês que marcavam as minhas dificuldades em conseguir ampliar a concepção de mundo a partir da leitura e da escrita. E, após meu ingresso na instituição escola, como professora, esses sentimentos de buscas foram ainda mais aguçados ao verificar que meus/minhas alunos/as também tinham as mesmas dificuldades que eu, considerada letrada, tinha.

Diante de tantas inquietudes e frustrações entendi que tornar-se professora alfabetizadora iria exigir passar por um processo de alfabetizar-me a partir da *palavramundo*. Um alfabetizar que envolvesse a totalidade das práticas sociais e seu *sistema de representação da linguagem* e, não mais, como *código de transcrição*, como afirma Ferreiro (2011).

Ao me assumir sujeito que carrega uma inconclusão é que elaborei uma situação-problema. Na trajetória da minha formação discente e docente fui marcada pela dificuldade da aquisição em leitura e escrita e, atualmente, como professora do outro lado da sala de aula, ainda assim pude retornar ao mesmo panorama das dificuldades. Realizando uma análise desde criança até o momento atual, tentei compreender as heranças que herdei como aluna e, posteriormente, como professora.

Encontrei nos endurecimentos e aplicações um certo sentido de amarras, retornei aos contextos, à história e às práticas e teorias que me compuseram. Pesquisei partindo da minha ignorância, de um não saber que queria se fazer saber e da sedenta vontade de um ensinar que quer também aprender e vice-versa.

Foi quando encontrei na *palavramundo* sentido para falar de alfabetização e compreendi os pedaços em que fui sendo repartida e que agora estava juntando. Compreendi um contexto que se fez presente no tempo, mas camuflado e sabotado por uma herança bancária. Neste movimento de conhecer e tatear as realidades em que estava vivendo tive os estudos em Cotidianos como aliado, onde me reconheci como *sujeito insubmisso* que recorre as suas *táticas* para não se deixar consumir pelo *forte* (CERTEAU, 2014).

Reconhecendo a presença de diversas práticas influenciadas pela ciência moderna quando diz respeito ao processo de alfabetização tive como objetivo buscar dialogicamente um processo de alfabetizar-me para alfabetizar na *palavramundo* no sentido de conhecer a minha prática na *práxis*. Nesta pesquisa teci uma conversação com a minha formação acontecendo na prática. Para isso, precisei me desprender de heranças que me aprisionavam e me constituía como uma pasta vazia, para assim mergulhar no *processo discursivo* (SMOLKA, 2001), que é

a leitura e escrita, que se fundamenta na interação e o reconhecimento dos sujeitos como indispensável ao processo. Larrosa (2011) vai dizer que a leitura pode ser uma experiência, uma experiência da linguagem, do pensamento, do sentimento de um sujeito apaixonado e uma experiência em que podem estar em jogo os nossos sentimentos.

Quando me propus passar por esse processo de formação na docência não significou ir atrás dessa experiência, pois esta que é um movimento de *ida e volta* que já estava presente em mim. Ida, pois a experiência supõe um movimento de saída de mim mesmo; e volta, porque a experiência afeta a mim, no que penso, no que vejo, no que sou... (LARROSA, 2011). Logo essa experiência de formação docente que me passou e me tocou, também teve seu movimento de volta que trouxe inquietude e momentos de reflexões sobre a minha prática.

Nesse experienciar pela epistemologia da prática, pelo conhecer e construir uma práxis de alfabetização de acordo com os conceitos da *palavramundo* é que anuncio que esta pesquisa foi dividida em cinco capítulos de conversação, intrinsecamente, com a formação docente. Cada capítulo foi marcado pelo movimento de busca, de autoconhecimento e de sinais. Movidos pelo aventurar-se em problematizações, desconstruções e apontamentos por uma alfabetização outra.

Metodologias e epistemologias: trilhando por um caminho do acaso - Nesse processo de formação docente ao qual precisei conhecer os caminhos, tentei me desviar de uma lógica que é arquitetada por um método; fui dialogando com a metodologia e a epistemologia, desenhando e negociando esses caminhos. Logo para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi pertinente acolher a pesquisa narrativa, pois me permitiu rememorar experiências nos processos de formação docente junto com as professoras alfabetizadoras. As conversas como metodologia também foram acolhidas, onde narrativamente os diálogos me possibilitaram conhecer os saberes docentes onde não me prendi a roteiros e a conversa simplesmente aconteceu.

Alfabetizar-se na interação com o outro: empréstimo por uns instantes - Para alimentar ainda mais o pensamento acolhi nessa pesquisa empréstimos de saberes para tecer o meu, onde minhas escritas foram marcadas por uma relação dialógica do eu-tu. Nessas trocas, contei com as contribuições de Freire (2019a), (2019b), (2019c), Santos(2010), Smolka (2001), Mortatti (2000b), Ferreira (2011), Certeau (2014) entre outros companheiros que não se contentaram no silêncio e externaram suas palavras para transformar o mundo. Nesse alinhavar de escritas me debrucei em outras vertentes que me deram novos fios para tecer, para conhecer e reconhecer.

Alfabetização na (contra) mão da BNCC - A partir desses estudos, das contribuições das professoras alfabetizadoras e das minhas memórias enquanto professora da rede municipal achei importante trazer uma discussão acerca do currículo através da Base Nacional Comum

Curricular. Na tentativa de compreender a construção desse documento de caráter normativo, neste capítulo tentei também apresentar como o processo de alfabetização foi abordado e orientado, além de discutir a alfabetização e o currículo pelas vertentes da BNCC através de um processo inverso, trazendo para essa discussão as concepções da educação Bancária (FREIRE, 2019c).

Processo de formação: escapulindo das amarras das cartilhas para alfabetizar-se na *palavramundo* - Após as discussões em torno do documento que vem norteando a educação brasileira, tratei nesse capítulo de um dos instrumentos que geralmente é utilizado pelas professoras quando não sabem alfabetizar, pelas experientes e inexperientes: as cartilhas. Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas existentes na escola vêm sendo construídas por misturas teóricas e metodológicas que camuflam o ensino tradicional produzindo diversas armadilhas, foi que discuti, junto ao processo de formação docente a importância do processo discursivo (SMOLKA, 2001) quando tratamos da leitura e escrita.

Alfabetizar-se e alfabetizar na *palavramundo*: um desafio - Por último, fiz uma retomada das discussões que tiveram intenção de possibilitar a busca dialógica por um processo de alfabetizar-se para alfabetizar na *palavramundo*, processo esse que considerei um desafio, principalmente para quem se aventurar. Como professora pesquisadora da própria prática precisei passar por esse processo de formação para acolher a leitura e a escrita como uma linguagem viva de pronúncia do mundo como direito de todos.

2.METODOLOGIAS E EPISTEMOLOGIAS: TRILHANDO POR UM CAMINHO DO ACASO

As experiências que constituem os sujeitos ao serem narradas permitem que estes sujeitos interajam criando representações de si mesmos e do mundo. O diálogo surge como o lugar onde é possível tecer o encontro entre as diferentes experiências e narrativas, assim como, refletir sobre estas, nos diferentes espaçostempos em que se encontram e se desafiam. O confronto entre as diferentes experiências que nos constituem e a partilha de diferentes narrativas faz do encontro entre os sujeitos uma prática potencialmente educativa. (SERPA, 2013, p. 129).

Em uma pesquisa é fundamental conhecer os caminhos, os instrumentos e métodos a serem empregados e, para isso, contamos com o auxílio das metodologias científicas. A palavra metodologia em seu sentido tradicional ou cartesiano indica realizar a pesquisa na perspectiva de método para o caminho, mas o que aprendi com PASSOS, KASTRUP e LILIANA (2015) é que devo me atrever a fazer o caminho inverso, isto é, olhar o caminho e a partir dele acolher as metodologias.

Quando iniciei essa investigação a minha única certeza era que queria analisar e questionar o tema da alfabetização, pois ele vinha me instigando a exercer a profissão de professora-pesquisadora. Sei que a profissão que escolhi pauta-se, sobretudo, na pesquisa, no estudo da prática e o tema leitura e escrita era o que estava me movendo. E, durante toda a trajetória, muitas coisas mudaram.

Inicialmente a pesquisa contaria apenas com as narrativas das professoras alfabetizadoras e, quando eu menos esperei, já me encontrava no meio delas, querendo pesquisar a minha prática fruto de uma herança tradicional na tentativa de alfabetizar-me para alfabetizar na *palavramundo*. Não foi nada programado, foi simplesmente um acontecimento, que acredito também ser fruto dos diálogos que nos levam à outras dimensões.

A propostas inicial era de conversar com as professoras, resgatar memórias de processos de formação como professora alfabetizadora e, diante da contribuição delas, discutir o tema, mas a pesquisa na minha percepção, é como se fosse um rizoma, os pontos vão se conectando e se desconectando a outros pontos, proporcionando imprevisibilidades. E foram nessas imprevisibilidades que me encontrei nessa pesquisa para além de uma pesquisadora, me encontrei também como sujeito dela.

Na minha formação escolar sempre fui ensinada a realizar as minhas atividades linearmente. Tudo iniciava por um começo, passava por um meio e tinha um fim, como também tinha acontecido no meu processo de leitura e escrita: letras, sílabas, frases e textos. Posso dizer que a minha formação foi circunscrita por uma linearidade. Quando cheguei à universidade tive mestres a quem sou muito agradecida, que me orientaram a não me prender nessa ordem, contudo, me deixar seduzir por uma totalidade.

No início, foi muito difícil, pois não conseguia entender que poderia começar em qualquer ponto, e desde então comecei a me aventurar nessas escritas que não se prendem, mas que se deixam atravessar pelos acontecimentos, pelas leituras, pelas conversas, pelas narrativas, enfim pelos estudos em Cotidianos...

A partir dos Estudos em Cotidianos comecei a desfazer os nós de uma formação que me amarrava a uma lógica e devo isso a Certeau (2014), pois o autor me ensinou/ensina sobre as *artes de fazer*. Descobri através dessas artes que posso agir *astuciosamente* em anonimato neste *lugar*, circunscrito pelo *próprio*, e ainda desvencilhar-me dele assumindo a minha autoria como sujeito praticante que produz, cria, inventa e que pode desconstruir o que lhe é imposto.

Partindo do pressuposto que o cotidiano acontece a partir da invenção dos praticantes me permiti como professora-pesquisadora da sua prática a me movimentar, surpreender, não me prender a certezas e a realizar um *processo dialógico* na relação eu-tu-mundo (FREIRE, 2019c).

Quando compreendi que de acordo com as minhas percepções de mundo sou uma pesquisadora em cotidianos, também entendi que os métodos e instrumentos de uma pesquisa são acolhidos a partir de sinais oferecidos pelo campo.

Na tentativa de me afastar do objeto de pesquisa entendi que ser uma pesquisadora em cotidianos é também compreender um lugar epistemológico, onde penso, vejo e percebo minhas construções e desconstruções. Quando alimento a ideia de que não consegui me colocar fora, é porque eu nunca estive fora e, sim, sempre dentro, cuidando do que eu investigo. Por isso, nessa justificativa onde não tratei de método e sim de metodologia que caminha de mãos dadas à epistemologia corri o risco de ser condenada como afirma Lacerda (2014), pois me movi na teimosia do acaso, que segundo Morin (1999) é um ingrediente inevitável à desordem e um fio misturado com a necessidade.

Desviando de uma lógica que é arquitetada por um método, dialoguei com a metodologia e a epistemologia, desenhando e negociando caminhos. Logo para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi pertinente acolher a Pesquisa narrativa, pois rememorei experiências nos processos de formação docente das professoras alfabetizadoras. Outra

metodologia que acolhi na pesquisa foram as conversas, em que surgiram diálogos entre os sujeitos, que foram se tornando preciosidades para o processo de formação.

Nesta pesquisa também sou narradora e, por isso, não vou ao encontro das professoras para me dizer dona da verdade, até porque me comprometi a cuidar do meu objeto e negar a coisificação dos sujeitos. Desde o início eu sabia que precisaria de parceiros para pronunciar o mundo. Nesses encontros e desencontros, foram muitos os recuos, ou seja, professores/as que não aceitaram o convite da partilha. Alguns/mas disseram que não estavam preparados/as; outros/as que já questionaram o que haveria no encontro antes dele, e ainda aqueles/as que aceitaram o convite e, após o aceite, desistiram. Felizmente, alguns sorriram, aceitaram o convite, embora suas expressões trouxessem à tona um medo, insegurança.

Levantei a hipótese de que esse medo de dizer a palavra seria fruto de uma formação tradicional hegemônica que carregava o silenciamento como estratégia da opressão. Além disso, também desconfiei que esse temor e recusa poderia ter sido a expressão da conjectura de relações verticalizadas e antidialógicas. Aqui, não poderia afirmar com certeza tais questões, pois após o suspiro de “ufa” das professoras, ao mergulhar no encontro, nas conversas, expressando narrativamente as palavras que compunham as histórias de práticas docentes, onde não foram proferidas verdades absolutas e questões teóricas difíceis, fomos envolvidas por um ato que eu definiria como: digestão do pensamento. Um momento de olharmos umas para as outras e refletirmos sobre tudo o que havia sido dito naquele *espaçotempo*.

Diante desses registros cheguei à conclusão de que as metodologias que adotei se misturaram. Assim, de acordo com a minha episteme vejo a narrativa e as conversas unidas e não complementadas, pois quando me dou a conversar também tomo a posição de narradora.

Apreendi com Clandinin e Connelly (2011) que a pesquisa narrativa é uma forma de compreender as experiências humanas ultrapassando a ideia de que esta seria apenas uma contação de histórias. Adentrando o campo das narrativas vi que esta é uma forma de comunicação que permite redescobrir as experiências vividas pelo outro no seu encontro com o passado (memórias) que transita no presente e futuro.

Benjamin (1994) afirma que a memória é a musa da narração, mas vale ressaltar que esta não tem a intenção de ser transmitida como uma informação ou relatório. A narrativa não busca trazer a memória exatamente como aconteceu, mas de acordo com o enunciado (BAKHTIN, 2006) que se quer falar, isto é, a essência do acontecido permanece, mas de acordo com as circunstâncias do agora e do depois. Por isso, afirmei que o ato de narrar resgatado pela memória passada, transita no presente e no futuro.

Aprendendo com Certeau (2014) defendo que a memória trazida ao exterior reside nos detalhes tecidos na trama de quem se põe a lembrar, o que indica que as reminiscências dos processos de formação docente nesta pesquisa quando foi contada se faz outra história. Certeau (2014), explica essa ideia em outras palavras; que a história narrada cria um espaço de ficção, onde o nascimento de uma memória indica a morte de outra. Para mim é muito importante trazer essa percepção do autor ao falar de memória, pois a que é defendida nesta pesquisa não repousou sob o sentido tradicional, que a vê como uma pasta intacta.

Alinhando essas concepções também gostaria de ressaltar que as conversas entre os sujeitos desta pesquisa, inclusive eu, a própria autora, não serviram como ponto de apoio e nem escoras para erguerem argumentos. As vozes dos sujeitos, enquanto narradores são propiciadoras do embate, das mudanças de rumos e percepções, apontamentos de caminho (SERPA, 2010). Os textos da pesquisa são atravessados pela trama que não se compactua com o cartesiano, pois, sobremaneira, partem do princípio de que o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 2019c).

A minha concepção consciente e crítica de processo dialógico não é marcada por uma longa data, mas posso afirmar que é a marca de um processo de formação constituído na *práxis*. Nesta pesquisa, as professoras alfabetizadoras socializam seus saberes/fazeres. Quando em diálogo, ampliam seus pensamentos na formação docente que são atravessados pelo intercruzamento da temporalidade passado e presente. Compreendi que o diálogo é o lugar ao qual os sujeitos se assumem narradores tecendo outras aprendizagens ao partilhar suas experiências (SERPA, 2010).

A experiência é um fator importante nesta pesquisa, pois segundo Benjamin (1994) ela é a fonte em que os narradores bebem para pronunciar as suas palavras se distinguindo do que são informações, vivências. Não é aquela que se exerce sobre algo e se esgota no momento de sua ação, mas a que se constitui no conhecimento e nas leituras de mundo; que são movidas pela ação refletida e mesmo com o passar do tempo não morrem. Passam de geração em geração e são rememoradas através das narrativas, pois o narrador retira delas o que ele conta. Benjamin (1994) explica que, por conta da falta dessas experiências, os narradores estão em extinção. Me parece que as escritas do autor depois desses 26 anos ainda fazem mais sentido, pois estamos vivendo momentos em que as pessoas não conversam mais, não se olham mais, não narram as suas histórias e não se permitem novas vivências.

Na escola, as narrativas estão se perdendo no abarrotado de conteúdos exigidos nos documentos educacionais. Posso dizer isso, pois eu vivi/vivo nesse âmbito escolar, não querendo generalizar, mas acredito que essa lógica está presente na maioria das instituições.

O/A professor/a chega na escola, forma a fila com os/as alunos/as, canta o hino e cada grupo vai para a sua sala. Na hora do recreio, esse desencontro também acontece; diversos professores/as usam esse tempo para preencher diário, tomar conta de aluno/a, comer rapidamente (pois, quem tem dupla jornada precisa comer nesse tempo), corrige cadernos... e, nos cinco minutinhos finais, senta-se e respira.

A escola como espaço de relações e de produção de conhecimento está se perdendo. A cada dia são mais superficiais as conversas entre professores/as e alunos/as, sufocada por uma regulação infinita. E é assim que estamos nos contentando com os esbarrões nos corredores. É uma solidão. É triste olhar essa lógica, pois os/as professores/as gostam de conversar, narrar suas histórias, dividir suas angústias e o único momento que têm durante um bimestre inteiro é um conselho de classe.

E o que fazemos nele? Apenas nos limitamos a dizer os problemas, os destaques, o comportamento e o aprendizado de modo geral. Isso com fala contada no relógio. Ora, não temos tempo para contar o que fazemos, trocar ideias, sugerir coisas... tudo vai acontecendo nessas corridas contra o tempo.

Infelizmente temos um corpo docente adoecido que trabalha na movimentação de cobranças. Por um tempo me permiti ser assim na medida em que o sistema estava me engolindo. O tempo era curto e eu estava vivendo em um sistema de reprodução, ou seja, só querendo dar conta de um currículo mínimo que visasse o interesse de uma minoria. E os meus/minhas alunos/as? Estavam se tornando pastas vazias que recebiam depósitos diariamente. Eu olhava para mim e não me reconhecia; olhava para toda a minha formação na universidade e me perguntava onde estaria tudo que eu aprendi. Todas aquelas teorias, aquelas aulas conscientes, aquelas percepções críticas...

E a partir dessas angústias percebi que eu estava perdendo a minha identidade como sujeito que pronuncia o mundo e que o transforma através da sua *práxis* (FREIRE, 2919c). Nesse processo de formação, comecei a compreender que como *professora pesquisadora* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002), que fundamentalmente precisava pesquisar a sua prática, estava faltando o fator principal: o diálogo. Para isso, eu precisava utilizar as *táticas* para trabalhar na *ocasião* (CERTEAU, 2014); precisava conversar com as outras professoras para compreender a formação docente e precisava, por fim, entender que como afirmou Certeau (2014), que há, sim, uma vigilância, mas também uma sociedade que não se reduz a ela por virtude das suas *maneiras de fazer*.

Logo nesta perspectiva, onde o professor/a como sujeito “*ordinário*”, reflete sobre a sua prática e entende que pode burlar a sociedade opressora, ele também entende que o “*enfoque*

da cultura começa quando ele se torna narrador” (CERTEAU, 2014, p. 61), quando ele diz a sua palavra, quando ele cria, recria e inventa. Neste sentido, podemos dizer que é através das ressignificações que os professoras pesquisadoras fazem das suas ações, de acordo com o que lhe é dado para consumo, ele também interpreta e questiona o que lhe é proposto como currículo. Consequentemente, as conversas podem ser um ponto de partida para que essas ressignificações e negociações de saberes docentes aconteçam.

Serpa (2010) explica que essas relações dialógicas não são simples, pelo contrário: são tensas e conflituosas, pois são travadas por diversos enunciados. É um espaço de lutas entre as vozes sociais, onde muitas vezes encontramos limites que podem ser uma das condições para entendermos as complexidades do mundo. A autora ainda complementa dizendo que essa relação dialógica acontece porque renunciamos às nossas certezas e entendemos que o outro também pode ter a nos ensinar. Nesta passagem retorno ao que Freire (2019c) vai chamar por *incompletude* do sujeito, que entende a busca como alimento possível para a compreensão de mundo.

As conversas com as professoras foram me proporcionando caminhos para seguir. Cada palavra, cada escolha, cada sentido atribuído, despertamentos, erros e acertos, foram me direcionando para trilhas e aventuras. Quando digo as conversas e os caminhos, também me incluo, pois as palavras de cada uma me levavam a pensar a minha prática como professora alfabetizadora e ainda enriquecia a minha experiência. As conversas com as professoras alfabetizadoras e com os/as meus/minhas alunos/as (que foram registros do meu diário de campo) foram inauguradas por surpresas, pois como ensaiadas por Larrosa,

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer, o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (2003, p. 212).

Nas palavras de Larrosa (2003) posso justificar as conversas como uma das metodologias dessa pesquisa, pois esta foi toda tecida por conversas, em que as professoras se tornaram narradoras de suas experiências docentes. Quando o autor defende que uma conversa não se faz, mas se entra, ele nos dá indícios de uma grande diferença entre conversas e entrevistas, pois uma conversa não se prende a roteiros, ela vai acontecendo. Sobretudo, Portelli (1997) nos orienta que em uma conversa é preciso saber ouvir.

Uma conversa é sim um acontecimento, porém, Portelli (1997) considera o ouvir uma de suas artes. É preciso estar atento à conversa e entender que o que busco pode estar na fala

do outro. Conversar é permitir que a relação dialógica aconteça, onde não existe o detentor de uma verdade, mas sujeitos que produzem conhecimentos em comunhão. Retorno à Freire (2019c) novamente que diz que: “A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles” (p. 112).

Comungando e reconhecendo as dimensões e os sentidos dessas palavras (ouvir, comunhão e fé) retratadas por Portelli e Freire, pude chegar à compreensão de que os caminhos metodológicos e epistemológicos apresentados nessa pesquisa, que aconteceram sob a perspectiva dos Estudos em Cotidianos, foram como alimentos para o meu pensamento; para aprender com o outro e refletir sobre os saberes e práticas docentes.

Para me aproximar dos processos de leitura e escrita, desconstruir concepções, construir conhecimentos novos, levantar questões, fazer relação entre passado e presente, recorri à quatro professoras às quais desejo apresentá-las neste capítulo. Antes dessa apresentação gostaria de mencionar que as quatro assinaram um termo de consentimento, no qual me autorizam a citar seus nomes e a terem suas falas gravadas e transcritas para a elaboração desta pesquisa.

O primeiro encontro aconteceu com a Professora Jhennifer e com a Professora Heronilza. Jhennifer foi uma amiga de caminhada na universidade e que havia passado em um concurso público recentemente, como eu e tem sua primeira turma de alfabetização no primeiro ano de carreira. Já Heronilza, é sogra de Jhennifer, uma professora alfabetizadora com seus 25 anos de experiência na docência. O segundo encontro aconteceu entre a Professora Simone e a Professora Silvana, duas irmãs também recém concursadas que também tiveram a sua primeira turma de alfabetização nos seus primeiros anos de carreira.

Todas apresentaram suas narrativas e me sinalizaram caminhos. Ambos os encontros foram gravados em formato de áudio, o que me possibilitou, posteriormente, perceber aquilo que em meio as conversas eu não consegui apreender. Vários detalhes. Além disso também transcrevi tudo que me parecia relevante, tomando cuidado.

Esse momento da pesquisa é considerado muito difícil e complexo, pois nessa transcrição das narrativas possibilitada pelas conversas precisei ressignificá-las transformando-as em narrativa de pesquisa. As narrativas fruto da pesquisa de campo não serviram para dar respostas, mas contribuíram para o meu processo de formação docente como professora alfabetizadora que propôs a buscar por uma alfabetização na *palavramundo*.

As concepções das professoras, suas narrativas e história de vidas foram fundamentais para enriquecer e levantar questões sobre o processo de leitura e escrita, e foram esses fios que me sinalizaram os caminhos, as trilhas.

Outras falas e relatos que aparecem na pesquisa foram resgatados do meu diário de campo, no qual registrei acontecimentos, frases, estudos, apontamentos, experiências e levantando questões. Esse diário é um instrumento que vim tecendo desde que comecei a ministrar aulas. Este se tornou como uma espécie de baú, onde guardei/e guardo as preciosidades e as minhas lembranças do cotidiano escolar.

Concluindo a discussão metodológica e epistemológica onde reconheci o caminho gostaria de ressaltar que não me dediquei a registrar as falas das professoras em um só capítulo, visto que as narrativas percorreram toda a pesquisa. Desse modo, foram as professoras e os acontecimentos do meu cotidiano como profissional que me orientaram a tecer, alinhar e refletir sobre as teorias, as políticas, o currículo, os métodos e, por fim, o meu processo de formação docente como professora alfabetizadora. Logo, posso afirmar que me uni ao acaso e como afirma Morin (1999) e me aventurei a misturá-lo à minha necessidade.

3. ALFABETIZAR-SE NA INTERAÇÃO COM O OUTRO: EMPRÉSTIMO POR UNS INSTANTES

O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu (FREIRE, 2019c, p. 227).

Reconhecendo a importância do outro no processo de formação não apenas docente, mas também humana é que início as escritas desse capítulo. A epígrafe em que foram trazidas as palavras de Freire corrobora com a existência do outro como fundamental para o processo de *ensinoaprendizagem*. Apoiada nessa ideia dos “dois *tu* que se fazem dois *eu*” é que venho compreendendo a importância da interação de uma pesquisa embasada teoricamente pelo auxílio do outro.

Na teoria dialógica, segundo Freire (2019c), os sujeitos se encontram para a pronúncia do mundo sem transformar um ou outro em coisas. O autor ao trazer essa concepção (“dois tu e dois eu”) denuncia que em um processo dialógico não existe hereditariedade de conhecimento. Ambos ampliam o mundo.

Nesta pesquisa quando compreendo que preciso passar pelo processo de alfabetizar-se na *palavramundo*, até mesmo as maneiras de captar as teorias de autores que dialogam com o meu tema, passaram a ser vistas de maneira diferente e, conseqüentemente, em contrapartida, a lógica de um *consumismo* que tentam nos capitalizar (CERTEAU, 2014). Tecida no contexto histórico e social e sabendo da existência de uma sociedade de classes que carrega em seu seio práticas institucionais, mas, também instituintes (inaugurais¹) é que me aventuro na importância dos estudos com os Cotidianos.

Michel de Certeau (2014), pesquisador francês, que posso dizer um amigo nessa caminhada de formação docente, contribuiu criticamente sobre a composição dessa sociedade ao alertar sobre as *artes de fazer*². O mesmo autor em sua obra intitulada *Invenção do Cotidiano*, reconhece na sociedade maquinarias de vigilância e de reprodução, porém, também enxerga a presença de um *sujeito insubmisso* que não se reduz à sociedade da vigilância e do controle. O

¹ Um conceito que aprendi com Marilena Chauí (2003).

² Artes de fazer segundo as considerações de Certeau (2014), são as astúcias de consumidores, supostamente entregues à passividade e à disciplina, que conseguem a partir de suas táticas de resistência alterar os objetos e códigos da racionalidade técnica se reapropriando do espaço de acordo com o seu uso.

autor em sua perspicácia e, considerando o sujeito *praticante* do cotidiano, desloca a sua busca na compreensão da existência dos seres ordinários “que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para transformá-la” (p.40).

Passando nesse processo de formação docente e de autoconhecimento é que fui redescobrimo a importância dos cotidianos quando se fala em *sujeito insubmisso*. Creio que foi nesse processo de reconhecer-se como sujeito que pode se libertar e agir *astuciosamente* nas *ocasiões* é que me vi na encruzilhada da mudança de uma educação bancária para uma educação libertadora, emancipatória.

Ao propor na pesquisa alfabetizar-se na *palavramundo*, parto do princípio de que *palavramundo*, muito bem dita por Freire (2011), são conhecimentos que se dão em conexão com a realidade em que vive, leituras de mundo. O autor quando se remete às experiências existenciais que fizeram parte da sua infância não se limita a falar de coisas desconectadas com o mundo dele. Ele nos traz memórias que revigoram a relação que temos com o mundo e com as situações cotidianas. Ele relata lindamente a *leitura de mundo que antecedeu a leitura da palavra* quando diz que foi alfabetizado no chão de um quintal aonde este era o quadro-negro e os gravetos das mangueiras eram o seu giz.

No momento em que sou despertada a reconhecer a experiência que está sendo o processo de formação docente que estou vivendo ao me tornar professora alfabetizadora, também reconheço que preciso retornar ao que faz conexão com o meu mundo, com o meu cotidiano. Leituras de mundo essas, que aconteciam no barracão da casa dos meus avós que foram sendo invisibilizadas por saberes considerados pela racionalidade técnica em produtivos (FREIRE, 2011).

Quando ressalto a importância dos estudos com o cotidiano de acordo com as palavras de Certeau (2014) trago para a discussão esse movimento de se reconhecer como sujeito que não se limita a conformação e, sim, que vai em busca de fazer uso de suas *táticas*³ contra um processo hegemônico. Ao reconhecer que meu processo de formação se deu a partir da educação bancária não me coloco na posição de ser alienada mas, talvez, de estar alienada numa prática. O que nada me impede de retornar na contramão e alfabetizar-me na *palavramundo* para alfabetizar.

³ Para compreender o que são as táticas certeunianas é preciso retornar à visão do autor mediante aos modos de operações do sistema. Certeau (2014) afirma que o sistema é composto por um *fraco* e por um *forte*. O forte é aquele que circunscreve e se apropria do lugar estabelecendo uma ordem o que indica que essa isolamento do indivíduo em impor o seu querer é a sua *estratégia*. Já o fraco que não detém um próprio usa como arma de combate o *tempo* e nele age *astuciosamente* através de suas *táticas* à espreita de “captar no voo possibilidades de ganho” (p.46). Em outras palavras, táticas são as maneiras de fazer (astúcias de consumidores, os fracos) as práticas cotidianas.

Reconhecendo que esse processo de formação não se dará sozinho, lembrando as concepções de comunhão, é que digo que faço empréstimos de saberes que serão reapropriados do texto do outro. Nesta ação de alimentar o pensamento é que acontece a busca, a caça e a transformação aonde “um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (CERTEAU, 2014, p.48)⁴.

Talvez pode soar contraditório ser orientada com as ampliações de mundo de Certeau e Freire, porém, posso salientar que os dois foram unidos no meu processo de formação docente, visto que ambos veem na presença do sujeito uma forma de burlar o sistema que é regido por um processo de alienação ou vigilância.

Entendendo a pesquisa como um espaço de trocas e aberturas de possibilidades para novos conhecimentos, por isso, venho me alimentando de leituras que brindam a vivacidade da prática docente e a função social que nós professoras alfabetizadoras exercemos. Nesta pesquisa busquei beber das fontes de professores/as que tem em suas vidas um aroma de resistência e luta.

Aqui também coube me aventurar em leituras de autores que não se limitaram a olhar somente para fora para encontrarem soluções, mas que também olharam para dentro. Olharam para o micro considerado pela ciência moderna insignificante, olharam para suas formações técnicas, se reconheceram peças do sistema e não se contentaram, se atreveram na pesquisa e assumiram seus papéis como profissionais que visam a emancipação e que podem, em passos de formigas valentes, transformar o mundo.

3.1 REVIRANDO O COTIDIANO ESCOLAR AS *ASTÚCIAS* DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação acadêmica não te prepara para a sala de aula em si. Ela te abre a mente. Você estuda muita teoria, muitas visões, busca muitas coisas... Ela te preenche com uma teoria, mas aquela prática é muito pessoal, particular... (SIMONE, Out./2019).

A defesa de interrogar-se como parte constitutiva do ser professor/as não é algo inaugural. Diversos/as professores/as agarrados/as nesta ação do ir e vir tem contribuído para compreender a formação docente. Simone ao falar da formação acadêmica nos remete à fala desse interrogar-se que acontece na formação atravessado pelas práticas e teorias. Acreditando que o interrogar-se seja movido por *astúcias* certeunianas nas quais o/a professor/a não se

⁴ Certeau (2014, p. 48) ao falar do empréstimo que o leitor faz do texto do outro e posteriormente se apropria, tem referência aos estudos de Barthes.

conforma na condição imposta de ser reprodutor/a é que venho dialogar sobre a formação docente.

Analisando a formação docente, de modo geral, é possível pensar que as professoras estão sendo tomadas como incapacitadas e desatualizadas, na medida em que são orientadas pelas redes de ensino a participarem dos cursos de capacitação. Segundo Sampaio, Ribeiro e Moraes (2014) a formação docente tem sido vista em termos de *reciclagem*, o que indica a supremacia de um paradigma de conhecimento muito antigo que ainda recebe influências da lógica colonial.

Nessa dimensão política de colonização, por diversas vezes oculta, é que a educação brasileira, mesmo sendo dita moderna, vem sendo regida. Os reflexos da necessidade de um paradigma que acompanhe a modernidade nos revelam a cisão entre o pensar e o fazer. Em virtude dessa dissociação é estabelecido “[...] uma separação entre os que pensam e produzem os conhecimentos educativos e os que os colocam em prática, no dia-a-dia da escola” (SAMPAIO; RIBEIRO; MORAIS, 2014, p. 118).

Acolhendo o processo histórico para compreender a lógica ao qual estamos submersos, fica visível que o processo de transmissão que Freire (2019c) tanto nos fala é o palco dos aplausos de falsos progressos da formação docente e discente que estamos vivendo. O autor afirma que esse processo de transmissão, nessa lógica é a única margem de ação dos sujeitos para receberem os *depósitos, guardá-los e arquivá-los*.

Em oposição a essas amarras da educação bancária tenho compreendido que a formação docente é um ato político, na qual estão num mesmo fazer. Levando em consideração que todo trabalho começa e termina na prática é que venho em concordância com as palavras de Garcia (2019) ao dizer que “[...] não há avanço sem a vivência do círculo dialético prática-teoria-prática (p.44)”.

Em relação a esse círculo dialético há quem diga que ambas não caminham juntas, ao afirmar a frase clichê “na teoria é uma coisa e na prática é outra”. Um discurso, um tanto reproduzido, que por muitos anos ouvi nos corredores das escolas acabou me afligindo a ponto de me fazer acreditar que se tinha algo errado era comigo e que não estava sabendo fazer. Então, se eu não sabia, procurava ajuda com quem “sabia” e tentava fazer igual, mas isso ainda não era suficiente para mim. Além de não conseguir sustentar esse posicionamento me inquietava, pois não tinha me tornado professora para reproduzir, e sim para criar. Nesses momentos que comecei a me questionar; buscar pela minha *práxis* e descartar essa reprodução.

Sempre desejei ter esse “equilíbrio meio desequilibrado” que não se prende a padrões e, sim às investigações, interações com o meio e com o outro. E foi nesse movimento de

descompasso é que entendi que era preciso assumir-me *professora pesquisadora* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002) não mais de boca, não só pesquisadora na universidade, mas pesquisadora junto à escola e à minha prática tomando a *pesquisa como eixo de formação docente* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002) afim de construir e viver a minha práxis. Viver a *práxis* (FREIRE, 2019c) de que tanto ouvi falar na universidade, mas que não tinha me atravessado e nem me tocado (LARROSA, 2002). A relação que eu tinha com as palavras ‘prática e teoria’ era uma experiência que passa e não uma experiência que nos passa como afirma Larrosa (2011). Nesse momento as palavras que não tinham um sentido visceral para mim, já estavam fazendo coisas comigo e eu com elas.

Larrosa (2011) vai dizer que o “[...] sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (p. 8). Aquilo que me inquietava e provocava choque foi me desafiando a reconhecer-me na insegurança como professora. Minhas reflexões me sinalizavam a reconhecer um saber que só é saber quando se busca, inventa e reinventa (FREIRE, 2019c). Uma busca que não é solitária, mas solidária na interação com os/as outros/as professores/as, com as crianças, enfim, com os sujeitos homens/mulheres.

O que me ocorria naqueles momentos foram sensações únicas que me fizeram entender autora da construção da minha prática. Foram diversos momentos de reflexões, de respostas e não-respostas, de sentidos e não sentidos que fui me desdobrando na pesquisa. Serpa (2013) diz que nesse momento em que nos assumimos professoras-pesquisadoras e não aplicadoras e reprodutoras de apostilas e currículos é que nos afastamos de funções reprodutivistas e de programas que não dialogam com os nossos saberes.

As palavras da professora Andréa Serpa indicam que o ato de se assumir professora-pesquisadora nos leva ao afastamento daquilo que já não conversa com nosso lugar epistêmico. A prática da investigação ao qual se pensa, se ouve, se vê e, somente assim, se constrói e reconstrói nos fazem estabelecer epistemologias próprias. Santos (2010) vai nos dizer que por muito tempo a ciência moderna tentou estabelecer uma epistemologia única. Com muita alegria venho dizer que a diversidade dos *praticantes astuciosos e ordinários* (CERTEAU, 2014) causou crises e ausências de respostas nesse paradigma dominante.

Boaventura de Souza Santos (2010), sociólogo, português e filho de proletariado diz em largas palavras não louvar um conhecimento pronto fazendo uma crítica ao positivismo⁵. O

⁵ Segundo o dicionário online de português o positivismo é uma “doutrina filosófica criada por Auguste Comte (1798-1857), sugere fazer das ciências experimentais o padrão ou modelo por excelência do conhecimento humano, substituindo com isso

autor ainda justifica essa incompatibilidade alegando haver questões a serem explicadas por outros conhecimentos⁶ que não sejam esse mensurável, desdobrado apenas no “como fazer”.

Santos (2010), em uma conversa, um tanto filosófica, com as concepções de Rousseau, diz que o problema conceitual que estamos vivendo hoje se dá por conta da ausência de perguntas elementares, perguntas que atinjam o “magma mais profundo da nossa perplexidade individual e coletiva” (p. 8), o que indica que o ensino que estamos inseridos hoje nos leva a estudar muito sobre a parte e pouco sobre o todo.

Olhando para o discurso que o campo científico moderno vem esquadrinhando podemos perceber as influências que professores/as de modo geral, destacando as alfabetizadoras, receberam como alunas e, posteriormente, como professoras. Coligadas com a prática de um conhecimento positivista, que quer mandar, regular e gerir o conhecimento é que fomos sendo formados por conhecimentos rasos, fragmentados e ausentes de criticidade. Segundo Lacerda (2014):

A ciência moderna nos ensinou a olhar para o outro e analisá-lo a partir de cada uma das tantas partes em que fôssemos capazes de dividi-lo. Junto a isso, ignorou-se a necessidade de nos perguntarmos sobre as transformações que operamos no mundo quando nos dispomos a estudá-lo (p.31).

Visto essa cena lastimável, onde a ciência moderna separava os sentidos dos órgãos e ainda ignorava as outras fontes de conhecimento originadas pelo senso comum é que Santos (2010) traz uma rica contribuição ao propor um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente, um paradigma que o autor vai chamar de emergente. Entretanto, antes de transcorrer acerca dele, cabe levantar algumas influências que o paradigma dominante tenha causado na formação docente.

Recorrendo às análises do autor ao considerar a existência de um paradigma dominante, é possível identificar algumas influências ao longo das formações. Pensando um pouco nas práticas pedagógicas, poderíamos dizer que a Pedagogia tradicional e a Educação Bancária tenham sido influenciadas por esse paradigma dominante? Acredito que sim, pois, ambas as práticas legitimaram nas instituições de ensino e suas epistemologias próprias menosprezando os sujeitos do processo e os reduzindo a objetos a serem manipulados.

as teorias metafísicas ou teológicas; comtismo ou filosofia positiva”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/positivismo/> Acesso em: 20/01/2020.

⁶ O autor em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, além de fazer uma crítica ao positivismo ainda menciona a presença de uma ordem científica onde as ciências naturais são consideradas no patamar de ciências racionais enquanto o conhecimento do senso comum e os estudos humanísticos são considerados como não científicos, perturbadoras e intrusos (irracionais) (SANTOS, 2010).

Apesar dos marcos históricos terem sido em épocas diferentes, Santos (2010) explica que há um descompasso entre a ciência considerada paradigma pelas comunidades científicas e o tempo presente. Dessa maneira o autor vai afirmar que, em termos científicos, nós nem sequer acompanhamos o século XX e que, talvez, nem começemos antes que ele termine. Ao perceber o quanto o positivismo empobreceu as ciências, Santos (2010) propõe uma sociedade na qual o paradigma que venha emergir dela seja para além do que é mensurável e regulador. Para isso ele nos traz o paradigma emergente e o explica através das teses.

As teses que Boaventura de Souza Santos (2010) propõe para explicar esse paradigma científico e social, o emergente, são provenientes das crises que o paradigma dominante não conseguiu sanar, e nem conseguiria, por tratarmos de uma sociedade que não pode ser vista e nem explicada somente pelas ciências mensuráveis. Diante de tal afirmativa o autor ainda vai afirmar que o modelo global de racionalidade científica até admitiu as ciências sociais emergentes, no entanto, não as defendeu como conhecimento científico e, sim, como conhecimento irracional.

De acordo com as contribuições de Santos (2010) podemos retomar à discussão de que nos aproximou da atitude de ser uma professora-pesquisadora. Diante desse processo de investigação em que o/ professor/a não reproduz o conhecimento, mas o cria, constrói e reinventa na interação com o outro, podemos concluir que é fundamental que esse paradigma emergente seja acolhido, pois ele estabelece epistemologias próprias atravessadas pelo meio social e natural que fazem relação com o todo; nos leva a conhecimentos de origem local e total ao mesmo tempo sem dicotomias que subdividam e discriminem o saber; faz do nosso conhecimento também autoconhecimento que une as nossas intimidades ao que estudamos; e, por fim, e não menos importante, aponta o conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, que mesmo com a sua dimensão utópica, apresenta as suas virtualidades que enriquecerá as nossas relações com o mundo⁷.

Ao parafrasear as teses de Santos (2010) nota-se que a importância dada a esse paradigma na pesquisa tem muito a ver com o meu lugar epistêmico. Falo de acordo com as minhas concepções e dos lugares do qual acredito, como a escola. Sou movida pelos estudos em cotidianos e é neles que venho sendo tecida.

Quando me lanço a passar por um processo que atravessa o que é pessoal e reflete no coletivo, me abro a olhar por diversas lentes e ramificações com a intenção de aberturas para

⁷ Reflexões apoiadas nas 4 teses que Boaventura de Sousa Santos (2010) cria para esclarecer sobre o paradigma emergente: 1. Todo conhecimento científico-natural; 2. Todo conhecimento é local e total; 3. Todo conhecimento é autoconhecimento; 4. Todo conhecimento visa constituir-se em senso comum.

uma formação que se afaste de modelos preestabelecidos e hegemônicos. No momento em que entendemos que somos sujeitos diversos e criadores de conhecimentos passamos a refutar fontes que desconversam com essa linha autoral e mergulhamos na busca de possibilidades outras.

Olhando para as diversas ramificações que a formação docente pode nos levar a tatear, sempre veremos a presença de um forte e de um fraco como define Certeau (2014) e de acordo com esse meio social regulador não podemos dizer que o caminho é fácil. Passaremos por momentos árduos, momentos de contradições, de erros, mas, sobretudo, momentos de aprendizado, de reflexões, de interações, de descobertas e de lutas.

Diante de todas as evidências e percalços sempre teremos em nossas vidas cotidianas “*artes de fazer*” que nos levam a revirar os cotidianos escolares, adentrar os *espaçostempos* e sermos locatários de produtos fornecidos pelos fortes, onde fazemos usos deles efetuando as nossas operações. Embora estejamos imersos numa relação de poder, o que nos importa é o momento da ocasião. Nós praticantes somos sujeitos à espreita, que acolhe o tempo e espera pela ocasião, que segundo Certeau (2014) é um nó importantíssimo nas práticas cotidianas, pois não cessa de enganar as definições imposta pelos fortes.

Portanto, ao tratar da formação docente, vejo que os contextos e paradigmas ao qual estamos inseridos tem muito a ver com o que estamos formando posto que todas as etapas escolares são marcadas por essa palavra ‘formação’, venho repensando e questionando se a escola realmente forma. Creio que forma, mas com intencionalidades. Fiquei discorrendo sobre os órgãos governamentais, as instituições geridas por eles e nós das classes populares.

Será que estamos sendo formados? Estamos reproduzindo um molde de formação docente? Sendo oprimidos para depois sermos opressores como nos afirma Freire? Talvez sim, e acredito que são por essas incertezas é que tantos estudiosos têm buscado por um paradigma emergente, pela emancipação e por uma formação que não se desconecte da pesquisa.

Quando venho perpassando pela minha formação docente, que para mim é um ato de reflexão e de autoconhecimento, venho também analisando o que foi/é o contexto escolar. Longe de estar menosprezando a importância da escola, venho tentando entender o que estão fazendo com ela, com os/as professores/as e com os/as alunos/as.

A lógica a que a escola vem pertencendo está representada por uma pirâmide na qual quem manda é uma minoria que nem, ao menos, conhece a escola e que dita programas, pactos, bases, currículos mínimos dentre tantos outros dispositivos de regulação. Professores/as estão sendo a cada dia mais silenciados/as e limitados/as.

As trocas e diálogos sofrem atentados reguladores. Redes Municipais sendo regidas pelos interesses e participando de políticas compensatórias. Professores/as adoecendo e perdendo suas expectativas de vida. Triste realidade! Porém são nesses atos de indignação e não conformação que nascem as lutas, as astúcias dos seres ordinários que não se permitem amarrar, pelo contrário mergulham nessa grande embolada de se ampliar no mundo e não se limitar às imposições sobre ele.

Retornando ao subtítulo deste capítulo, de acordo com tudo que foi falado venho tecendo a formação docente como a astúcia de que nos fala Certeau (2014). Entre erros e acertos tenho sido alimentada pela busca, pela escuta, pelas experiências larrosianas, por um paradigma emergente como nos propões Santos (2010) e sempre à espreita, fazendo usos de táticas que não se permite engessar para reproduzir.

3.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE TECIDO POR CONHECIMENTOS SE ENCONTRAM

Após alguns amadurecimentos sobre as ciências, vimos alguns reflexos delas na formação docente é que venho tentando me aproximar do processo de Alfabetização na *palavramundo*. Antes de adentrar ao tema, busquei tentar compreender os contextos que marcaram o processo de leitura e escrita e me desamarrar de uma pedagogia opressora. Levando em consideração as concepções hegemônicas ao qual nossas formações vieram sendo ancoradas venho compreendendo os perpasses históricos do processo de alfabetização.

As discussões em torno da alfabetização na *palavramundo* tem me aproximado a reconhecer essa definição nos contextos históricos da educação. Por mais que tenhamos uma ciência como paradigma dominante, que avança na medida de especializações tenho tentado acolher o que Santos (2010) propõe quando nos fala da necessidade de um paradigma emergente na pós-modernidade.

Longe de querer fazer uma fragmentação e recorte disciplinar como orienta o paradigma dominante, tenho avançado a compreender o tema da leitura e escrita nas séries iniciais numa perspectiva pós-moderna que não se limita ao que é disciplinar. Caminhando por desvios através de trilhas tenho levado fielmente em consideração que todo *conhecimento é local e total* e que os “temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (SANTOS, 2010, p. 48).

A partir desse leque de possibilidades, tenho aproximado os meus estudos de autores que abordam a alfabetização junto aos processos sociais de ampliação do mundo. O processo

de formação que estou vivendo tem me levado até questões que foram sendo arrancadas do meu sujeito histórico e que hoje tenho tentado resgatar.

Entendendo que somos herdeiros de uma pedagogia tradicional que resulta em uma educação bancária, tecnicista, dentre tantas outras pedagogias que foram sendo criadas ao longo dos anos, apreendo também que preciso olhar o processo de Alfabetização para além da leitura e escrita da palavra.

O Alfabetizar-se que proponho não diz respeito a um *ensinaraprender* alfabetizar de maneira diferenciada ou por um método “considerado” ideal e cheios de certezas. Acredito que essa sedenta vontade de respostas por soluções é que tem levado a invisibilizar os pontos cruciais das questões de leitura e escrita e é nesse ponto que volto ao que Santos (2010) fala sobre conhecimento local e total, rememorando que o processo é um movimento de ir e vir e não de paralisar no que é legitimado como problema.

O processo de leitura e escrita vem sendo desenhado nas entrelinhas da sociedade como uma corrida contra o tempo e em uma análise sobre esses contextos da leitura e escrita. Assim, senti a necessidade de tecer fios históricos que me sinalizassem os caminhos percorridos até o momento presente. Em meio a tantas questões, venho sendo movida a estudar os contextos, as realidades, na tentativa de compreender as tessituras de um processo considerado complexo.

Acredito que essa visão complexa do processo de alfabetização, seja por virtude de conhecimentos geridos por uma herança pragmática, onde as conexões políticas, históricas, sociais e econômicas são muito superficiais ou determinadas pelo interesse de uma minoria.

3.2.1 Tecendo fios históricos da leitura e escrita

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 2019a, p. 42).

Iniciar essas escritas de tecidos históricos reflexionadas a essas palavras de Paulo Freire me levaram a reconhecer que a história e a herança deixada por elas me constituíram, tornando imprescindível conhecê-las, não somente na perspectiva de conhecimento do objeto de pesquisa, mas de autoconhecimento como sujeito da história.

Ao longo dos anos a leitura e a escrita foi sofrendo mudanças conceituais através dos movimentos de ressignificações com relação aos contextos determinantes de cada época. Para

o aprofundamento dessa ideia venho acolher na pesquisa estudos que me pareceram captar as mudanças conceituais e as práticas adotadas no processo de alfabetização.

Segundo o mapeamento de Pérez (2008), as concepções de leitura e escrita conforme a passagem do tempo histórico, podem nos orientar sobre a diversidade das práticas pedagógicas relativas à alfabetização. A autora marca seus estudos retratando o conceito de alfabetização partindo da antiguidade clássica até a contemporaneidade, demonstrando como os contextos foram sendo integrados e o processo de leitura e escrita ajustados aos seus respectivos interesses. Ao olhar a história da Educação me pareceu que nunca foi interesse da minoria universalizar a leitura e escrita. Ao decorrer da história veremos que no pano de fundo desse cenário sempre existiram interesses.

Pérez (2008) afirma que na antiguidade clássica o conhecimento era transmitido primeiramente pela oralidade, o que significava que o diálogo era o ponto inicial na relação entre mestre e aluno/a e, somente após o diálogo, esse conhecimento seria reproduzido fielmente pela escrita, o que sinalizava uma escrita subordinada à fala.

Após o enfraquecimento do Império Romano, devido às crises de cunho econômico e político, a cultura letrada caiu em desuso e a função da escrita foi restringida apenas ao âmbito da Igreja, sendo a escrita profana substituída pela escrita espiritual. Tudo isso indicou que a igreja tinha o monopólio da escrita, podendo exercer sobre ela censura.

Já na era Medieval, após a queda do Império Romano a escrita continuou sendo vista como algo sagrado, pois o monopólio dela ainda permanecia sob a Igreja Católica, e foi em meados do século XII e XIII que a função da escrita, ainda em ruptura com a leitura, foi alterada como instrumento do trabalho intelectual. Este ensino intelectual, que acontecia nos mosteiros, se dava pelo método da memorização com a finalidade de que o aprendiz associasse o sinal gráfico ao significado da escrita. Neste contexto de escrita e leitura em função da religião, nota-se que era essencial que os cidadãos cristãos aprendessem a ler para professar a sua fé.

Ainda na era medieval ocorreu a invenção da imprensa, o que fez com que o monopólio da igreja fosse quebrado. Já no período da reforma protestante, Martin Lutero substituiu os ritos oralizados pela letra impressa, o que o fez transformar o livro da palavra de Deus em mercadoria, objeto de desejo, consumo e lucro (PÉREZ, 2008, p. 182).

Neste contexto em que o livro sagrado se torna mercadoria percebe-se a associação da obrigatoriedade da escola com a salvação que só se daria mediante a relação do homem com este livro. Logo a leitura se tornou um dos elementos fundamentais da salvação trazendo a responsabilidade da alfabetização para a igreja e para a família, porém, essa alfabetização não

representou uma liberdade de leitura, na verdade, ler nesse contexto significava ler apenas os textos bíblicos e escrever se limitava a somente assinar o nome.

Na modernidade, com a ascensão do Capitalismo, após o colapso do Mercantilismo, novas exigências em vista ao ensino surgiram. Após a Revolução Científica (em meados do século XVI), a Revolução Francesa (em meados do século XVIII) e a Revolução Industrial (em meados do século XIX) houve a ampliação da escolarização, mediante a necessidade de mão de obra especializada sob a forte influência do campo científico.

A leitura e a escrita a esta altura já se encontravam com outro conceito, como instrumentos estratégicos para o desenvolvimento político e econômico. Em consequência disso, se fez necessário a escolarização em massa pautada na ordem e na disciplina, para assim preparar a população para a chegada das novas fábricas.

Lembrando que o Brasil, desde o seu período de colonização, aplicou uma forma de ensino segregada (ministrada pela companhia de Jesus), onde índios tinham educação elementar, filhos dos proprietários de terra educação secundária e escravos nenhum tipo de ensino (por não serem considerados seres com alma). Consequentemente analisando o cenário do país e as heranças deixadas por esse tempo histórico podemos compreender os tecidos que alimentam até hoje a realidade do ensino brasileiro.

Com o passar do tempo a educação, a sociedade de modo geral, que antes era pautada pelas explicações religiosas, pelo domínio do clero, da elite e da sua corte, foi sendo substituída pela racionalidade científica que agora ofereceria novas explicações para os acontecimentos e fatores do mundo.

Em coerência com essa percepção e entendendo que a ciência moderna influenciou o mundo de tal maneira, é que venho encontrando sinais para me aprofundar nos estudos sobre a leitura e a escrita. Em relação a esse contexto encontrei nas palavras de Lacerda (2015) reflexões que me levaram a pensar sobre a *herança* adquirida e perpetuada em práticas mecanicistas que deixou seus impactos no que diz respeito ao processo de alfabetização.

A autora, neste estudo, indaga sobre os mecanismos que foram apresentados juntos à racionalidade científica fazendo uma crítica ao sistema regulador advindo de um pensamento cartesiano. Essa discussão é um convite a pensar sobre a herança que a ciência moderna impregnou como forma de percepção do mundo, e como as novas ciências foram absorvendo esses mecanismos das ciências exatas.

Desse modo, o ensino foi contaminado com procedimentos de observações, categorizações, mensurações e pragmatismos, o que leva a crer que o processo de leitura e

escrita fora pautado nos entraves da *aplicabilidade teórica e universalidade* como nos afirma Lacerda (2015).

Lacerda (2015) explica a aplicabilidade teórica dizendo que é algo herdado das ciências duras que aprova a ideia de que a teoria é aplicável. Nesta lógica, a prática fica no plano da execução e o que chamamos de *práxis* não é levada em conta. Nesse plano a prática e a teoria, a ação e a reflexão são esmagadas pela física moderna que ignora a imprevisibilidade e apresenta respostas e cálculos de trajetórias sem mediações.

Todos os eventos que ocorrem no processo de leitura e escrita são pensados a partir de ciências da natureza controláveis e aplicáveis apoiadas em seus conceitos e procedimentos próprios que serão depositados em todos, providos da mesma fórmula.

Em uma ideia contrária ao que diz respeito à aplicabilidade teórica comungo das palavras de Lacerda (2015) ao dizer que:

A prática alfabetizadora não se presta como campo de aplicação teórica e nem tampouco ao exercício do método. Alfabetização é uma questão de autoria, uma prática escrita pela professora e seus alunos, em diálogo com o meio. A alfabetização é um problema que se configura na prática, em eventos discursivos e, em grande parte, inéditos e únicos (p. 194).

Posto isso e, pensando junto à escrita da autora, venho compreendendo que se falamos do campo da linguagem e, exclusivamente, sobre o processo de alfabetização, não podemos aderir a esse contexto científico, pois a leitura e a escrita não são processos de aplicação de teoria ou método; são construções coletivas nas quais os sujeitos são os seus autores que dizem e que transformam o mundo.

É preciso analisar os impactos que a ciência moderna também veio desencadear, apesar de todo o avanço científico, podemos comprovar através de estudos que toda essa dinâmica da física moderna foi aderida nos marcos históricos da alfabetização e não trouxe soluções, pelo contrário, manipularam os sujeitos, os colocaram a prova de ajustes e não conseguiram os propostos avanços.

Mortatti (2000b) afirma que os sentidos da alfabetização, de acordo com os perpasses históricos, são a base para analisar as práticas pedagógicas influenciadas pela ciência moderna. A autora ao realizar um estudo histórico da cultura letrada no país e, mais especificamente em São Paulo, denuncia a relação dicotomizada entre teoria e prática mediante a bússola de um paradigma moderno. Além disso, a autora também menciona nesses fios históricos a presença

de tensões, disputas metodológicas, entre o que era considerado novo e revolucionário e o que era considerado tradicional e antigo.

Em 1876, data que marca o início do estudo de Mortatti (2000b), veremos que a necessidade de universalizar o ensino no Brasil se encontra latente, por tratar-se de um momento histórico marcado por revoluções, que exigiam um ensino mais avançado para a execução das novas habilidades do mercado de trabalho.

É neste panorama de mão de obra qualificada que acontece a institucionalização da educação no Brasil. O país, a fim de alcançar o ensino em massa, teve que organizar um sistema público de educação e constituir um modelo específico para alcançar as práticas culturais de leitura e escrita.

Desse modo, se abriu a indispensabilidade de estudos que delimitariam um método para inserção dos cidadãos à cultura letrada. Nessa busca por uma metodologia urgente, é que foi aberto um espaço para discussões entre as comunidades científicas por um método rápido e eficaz. Mediante essa proposta e, conseqüentemente, em virtude dessa investigação urgente, ou melhor interesse político e econômico, as discussões acabaram se convertendo em acirradas disputas pelo melhor método.

Veremos que falar da universalização da Alfabetização em tempos remotos seria o mesmo que participar de uma competição. Eram disputas atrás de disputas com várias propostas de métodos, didáticas e até tentativas por soluções acerca da maturidade das crianças com bases psicológicas e biológicas.

Nas frustrações pela universalização em massa pela cultura letrada sempre havia um culpado; as marcas do fracasso escolar já se instauravam nos sujeitos, uma hora no professor/a outra no/a aluno/a, porém, após a análise de cada momento⁸ denominado por Mortatti como cruciais da história da alfabetização no Brasil, a mesma chegou à conclusão que apesar de cada momento ter tido as suas tematizações, o eixo central em cada um deles continuava o mesmo: a busca por um melhor método que conseguisse alfabetizar os indivíduos. Por isso, no último momento teremos uma passagem na história que foi chamada por desmetodização da alfabetização, que foi um momento de revolução conceitual que deslocou a discussões em relação ao método para uma discussão em vista o ensino e aprendizagem dos sujeitos.

⁸Na ocorrência dessas mensurações pela busca da eficácia de um método, Mortatti (2000) registra esses acontecimentos em quatro momentos. O primeiro é a Metodização do Ensino e da Leitura (i), o segundo é a Institucionalização do Método Analítico (ii), o terceiro é A Alfabetização sob medida (iii) e o quarto é a Alfabetização: Construtivismo e Desmetodização (iv). Esses momentos cruciais denominados pela autora, são os que anteriormente mencionei no texto em relação aos momentos de tensões no processo de leitura e escrita que na visão da autora apresentavam os sentidos da alfabetização.

Após a ditadura militar de 1964, o Brasil apresenta novas conjunturas trazendo novas exigências políticas e sociais principalmente no âmbito educacional. Depois desse longo período demarcado por lutas de liberdade o cenário democrático centrou-se no direito de educação para todos e, desde então, a última tradição que contava com os métodos e bases psicológicas passa a ser questionada.

Na intenção de ir na contramão do fracasso escolar em leitura e escrita houve no Brasil uma espécie de revolução conceitual. Mediante as não-respostas em relação às necessidades para a superação dos problemas sócio-político-educacionais, o discurso da Revolução Conceitual em leitura e escrita foi representado pela construção do conhecimento linguístico através das crianças, o que gerou o deslocamento da discussão que era em detrimento do métodos para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo.

Complementarmente a revolução conceitual neste período objetivou uma ruptura com o ponto de vista tradicional. Agora as bases que sustentavam o processo de alfabetização eram outras e foi nessa revolução conceitual, que se introduziu o construtivismo no Brasil.

O construtivismo destoante das outras teorias traz como ponto chave a Desmetodização do ensino da leitura e escrita, defendendo a ideia de que a leitura e escrita não é um código de transcrição sonora e, sim, uma representação do sistema cultural adquirido de forma interna e individual que leva em conta a natureza do objeto.

Proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o construtivismo foi instituído nas políticas educacionais e é uma das influências teóricas, porém, a proposta da autora em desvelar os processos de aprendizado das crianças, infelizmente foi distorcido e adotado nas escolas como método ou até mesmo avaliações cognitivas.

Veremos que a década de 1980 inaugura uma nova visão conceitual de leitura e escrita onde Ferreiro e Teberosky desfoam a discussão do processo de alfabetização do “como se ensina” para o “como se aprende”. As autoras então descontrolam uma visão fundamentada na questão do método para se aventurarem a olhar a construção do sujeito. Antes mesmo de pensar no método é preciso pensar no sujeito cognoscente que pensa e cria levantando hipóteses e criando estratégias.

Segundo as investigações de Ferreiro (2011) a escrita pode ser concebida de duas formas bem diferentes: como código de transcrição gráficas das unidades sonoras ou como representação da linguagem. A aprendizagem da escrita através do Sistema de Codificação segundo ela, é uma mera questão de estabelecer correspondências entre os sinais gráficos, indicando que a aprendizagem seria baseada em processos perceptivos e de discriminações

(visual e auditiva), significando que os elementos e as relações já estariam determinados nesse processo não se alterando.

Já a aprendizagem realizada a partir do sistema de representação, trabalha nas perspectivas de conceitos, isto é, pensa na natureza da linguagem, o que significa que os elementos e as relações não estão determinados; eles vão se construindo a partir dos desdobramentos do processo. Além disso, ela ainda vai ressaltar que o processo de codificação reduz a linguagem em uma série de sons que dissocia o significante sonoro do significado destruindo assim o signo linguístico.

De acordo com Ferreiro (2011) a invenção da escrita é parte de um processo histórico de construção de um sistema de representação e não de codificação ou repetição. O conhecimento nesse processo de representação é construído e atribuído sentidos dos próprios sujeitos que dialogaram e refletiram sobre a natureza dos elementos que compõem a leitura e escrita. Portanto, os saberes adquiridos nos processos de representação mergulham na emancipação do sujeito como detentor de conhecimento e por essas conclusões a autora afirma que:

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (p. 41).

Lado a lado com as denúncias que Ferreiro (2011) trouxe em um tom provocativo comecei a pensar o que é/era a instituição escola e mais uma vez enxerguei uma escola que comunga com os apelos de uma urgência econômica de aplicabilidade, de cunho mensurável.

A escola referenciada a uma herança histórica que destitui o sujeito e não o olha como humano, mas o coisifica como objeto nem poderia ser chamada de escola. Talvez minha visão pareça muito radical, entretanto, o que defendo por escola, como espaço de conhecimento, faz parte de um *espaçotempo* dotado de vivências entre os sujeitos.

Quando me deparo com essa história e vou me aprofundando nesses contextos de construção vou me aproximando também do que Freire (2019a) vai chamar por sociedade fechada. O autor afirma que Sociedade Fechada “[...] se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver um sistema educacional para manter este *status*” (p. 44). E tudo

faz sentido quando falamos desse contexto em que o conceito de leitura e a escrita veio baseado em necessidades políticas e econômicas.

Em síntese o autor vai dizer que essa sociedade alienada não tem consciência da sua existência e é nesse ponto que retornamos ao que Ferreiro (2011) denuncia por coisificação do sujeito (criança) em um par de olhos, uma mão que segura um instrumento e um aparelho fonador que transmite sons.

Reconheço o estudo de Ferreiro como uma contribuição riquíssima para se pensar a leitura e escrita, porém, desses alimentos para o pensamento e recorrendo ao meu lugar epistemológico, venho me acolhendo nas concepções do interacionismo linguístico proposto por Smolka (2001), por compreender que a leitura e a escrita não se pautam somente nas explicações das noções infantis. Em concordância com Smolka (2001) penso que as teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky não poderiam dar conta em termos políticos-pedagógicos do fracasso da alfabetização escolar. As autoras apontam a importância da interação, mas se premedem a explicar as noções de leitura e escrita infantis independentes delas. Isso se dá até mesmo por explicações em relação às bases teóricas que fundamentam a teoria do construtivismo, que são as teorias do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

Fazendo um retorno à história da Alfabetização juntamente com os registros de Mortatti (2000b) veremos que essas teorias propostas pelas autoras não fizeram parar com as disputas. Pelo contrário. As teorias mais uma vez foram tornadas métodos ou transformadas em avaliações cognitivas.

Além do construtivismo e o interacionismo linguístico, vale a pena destacar, um conceito que surgiu nesse processo de desmetodização: o letramento. Justifico meus esclarecimentos em vista a este conceito, antes mesmo de abordar o meu lugar epistemológico pois, o letramento vem sendo utilizada nos documentos que dizem respeito às políticas educacionais no Brasil.

O letramento, cujo termo é advindo do europeu *literacy*, foi proposto por diversos estudiosos como um conceito para explicitar a denominação de um processo de leitura e escrita que tenha alcançado além do reconhecimento de grafemas e fonemas o aprendizado pleno da leitura e escrita de acordo com as práticas sociais de linguagem. Como foi dito anteriormente, através dos mapeamentos e registros da história da alfabetização, por onde passamos por diversas revoluções conceituais, o termo “ser alfabetizado” se restringiu por muito tempo nas funções de somente escrever o nome completo, ler textos e não saber interpretá-los...

Em muitos momentos passamos por esses equívocos ou ancoramentos desse cunho, onde o termo alfabetização ainda não havia alcançado seus sentidos atribuídos à uma totalidade. Logo na ocorrência dessas ausências foi construído o termo letramento.

O letramento veio exatamente para falar sobre essa carência de função, expondo o termo alfabetização como ineficiente para abarcar essas questões de totalidade nos quesitos: ler, escrever e interpretar. Logo, este termo teve como proposta, trazer aos sistemas de codificação as práticas de leitura e escrita, isto é, enquanto a alfabetização era vista apenas como uma codificação de signos, o letramento serviria como via de complemento para inserir os indivíduos nas práticas sociais de linguagem.

Nas palavras de Soares (2004) a proposta do letramento vem como uma extensão do processo de alfabetização indicando que o indivíduo não somente aprenderá a ler e a escrever, mas também aprenderá a fazer uso da leitura e da escrita em vista das práticas sociais de linguagens. A mesma até defende que ver os processos dissociados seja um equívoco, por entendê-los como processos que acontecem juntos, porém, há uma insistência da parte dela ao apontar os dois processos com especificidades diferentes.

Às vezes, tenho a impressão de que a teoria do letramento veio apenas para camuflar e justificar um erro conceitual do processo de alfabetização que não é visto como um ato político. O problema estaria realmente no conceito de alfabetização, ou estaria no sentido que atribuímos a ele? Não seria um equívoco dizer que um processo de alfabetização precisaria de um complemento? Ora, poderia ser chamado de alfabetização um processo de leitura e escrita ao qual os indivíduos não pudessem se expressar de acordo com as suas leituras de mundo?

Questionamentos como este é que vieram alimentando meu pensamento no tecer desse processo de formação. Existe um contexto que influenciou a construção da nossa história, porém, não precisamos nos conformar com ela e, sim, dialogar, reconstruí-la, modificá-la, e como diria Freire (2019c) inserir-se na história na busca de se afirmar como sujeito. Os fios históricos sejam em educação, ou especificamente como foram elaborados nesse contexto na alfabetização, não são os mais importantes. A relevância dessa tessitura do passado se dá no que faremos com esses fatos e o transformaremos na nossa vida presente e futura.

Aqui, nesses desdobramentos da história, tentei esboçar um estudo do passado que na minha formação docente serviu para me dar ancoramentos que me sinalizaram no reconhecer o meu lugar epistemológico como professora-pesquisadora da sua prática.

3.3 A ALFABETIZAÇÃO PAUTADA NO PROCESSO DISCURSIVO: MEU LUGAR EPISTEMOLÓGICO

No decorrer dessas escritas perfilhei minhas heranças no processo de *ensinoaprendizagem* e me refiz a partir de um conhecimento que gera autoconhecimento. Após tantas análises e reflexões que abarcaram a minha formação docente, na qual tenho caminhado na necessidade de alfabetizar-me para alfabetizar na *palavramundo*, também trilhei o caminho até encontrar meu lugar epistemológico. Nele, tenho me ancorado e me encontrado nas evidências de um ser sujeito que reconhece o mundo e que se faz presente nele para dialogar.

Os estudos que reverberam na minha formação são também caminhos que me levam a ser um sujeito melhor; que pautadas em palavras freirianas tendem a suprimir a opressão e pronunciar o mundo em uma eterna busca. Os estudos em alfabetização, visto também em uma lógica intrínseca de minha vida, me auxiliaram a acolher as perspectivas de leitura e escrita que acreditei pertinente ao processo de se tornar professora alfabetizadora.

Logo na intenção de me aprofundar em uma alfabetização interligada ao contexto, as vivências e experiências dos sujeitos detentores de conhecimento, embarquei nos estudos da leitura e escrita como processo discursivo (SMOLKA, 2001). Neste processo fui remetida por uma busca histórica, social, cultural e psicológica pautadas em um pensamento/linguagem através do movimento das interações sociais.

Os ancoramentos desse processo discursivo são advindos de acolhimentos da professora Ana Luísa Smolka embasada nas contribuições de Vigotsky e Bakhtin que valorizam a atividade mental não apenas em um aspecto cognitivo, mas exclusivamente um aspecto discursivo. Pautada nessas visões de cunho psicológico e sobretudo filosófico, Smolka (2001) afirma que a atividade discursiva implica a elaboração conceitual pela palavra onde “[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” (p. 63). A ênfase desse processo se dá na relação social e na prática dialógica (SMOLKA, 2020).

A visão de uma perspectiva discursiva em alfabetização vai privilegiar a relação de ensino e não a proposição de uma didática ou método como foi visto no decorrer da história. As considerações que se alinhavam nesse processo dizem respeito às condições de produção de conhecimento tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as provenientes da interação de um com o outro em relação com o meio, o que justifica a teoria ser histórico crítica.

Ao realizarmos uma análise do processo de alfabetização na escola veremos que a linguagem é dificultada, pois a escrita da criança é distanciada da sua fala (SMOLKA, 2001).

Ao ouvir essa crítica, no primeiro momento, pode ser considerada um equívoco, visto que os métodos mais utilizados enfatizam a sonoridade expressa pela fala, então como seria a escrita distante da fala? Pensemos.

No método tradicional por exemplo, as crianças aprendem a memorizar as letras do alfabeto a partir de palavras ou imagens como, por exemplo, o B de bola, o C de casa, o D de dedo..., e posteriormente dão ênfase às famílias silábicas ou consciência fonológica, que também será um exercício repetidamente expresso pela fala. Contudo, o distanciamento que a autora adota para pensar envolve uma inexistência no quesito compreensão do mecanismo da linguagem à medida que não há uma interação do aluno com a própria linguagem.

As relações de ensino nas quais tenho me debruçado são constituídas nas interações sociais, nas trocas, nos diálogos e nas problematizações. O processo de escuta na leitura e escrita é um momento fundamental para o desenvolvimento da criança, mas também essa escuta é um agente facilitador para o/a professor/a que ensina. Quando retornamos a essa “fala” (retratada pela autora), fazemos referência a uma fala contextual, conectada a leituras de mundo, a processos enunciativos.

Bakhtin (2006), um filósofo da linguagem e, sobretudo, um teórico que vem alimentando meu pensamento, contribuiu muito para minhas concepções e reflexões em leitura e escrita. Entendendo que o processo de alfabetização se inscreve no campo da linguagem achei muito rico me conectar com as escritas de Bakhtin (2006).

O autor, em suas obras, mostra com sutileza um estudo tecido na própria linguagem, afirmando que a unidade dela é o enunciado⁹. Para ele o enunciado é sempre um acontecimento, onde sua existência se dá entre um enunciador e um receptor através do diálogo.

Bakhtin (2006), em seus estudos, denuncia a forma como foi sendo estudada a linguagem no mundo, o autor faz uma crítica aos estudos de Ferdinand de Saussure¹⁰ (considerado um dos pais da nossa formação tradicional), apontando que a construção da nossa formação estava pautada em estudos voltados à língua. O autor ao constatar essa abordagem entende que os estudos reduzidos ao objeto da língua promoveria a sua morte e, essa por consequência, deixava de ser viva e passava a ser somente pensada em seu aparato técnico e normativo. Mediante a isso Bakhtin (2006) vai dizer que:

⁹ Bakhtin (2006) afirma que: “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”, p. 124.

¹⁰ Linguista suíço que surgiu no cenário do positivismo.

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...] (BAKHTIN, 2006, p. 110).

Nessa escrita Bakhtin (2006) justifica o seu objeto de estudo na abordagem da própria linguagem. O autor entende que ao se tratar da língua não estaríamos trabalhando todo o sentido que a interação entre os sujeitos carrega, distanciando a linguagem da sua função social.

Nesse contexto podemos fazer referência à *educação bancária*¹¹ (FREIRE, 2019c), onde a comunicação humana é verticalizada apontando a presença de um emissor (professor/a detentor/a de saber estabelecido) e o/a receptor/a (aluno/a, pasta vazia) que apenas receberá a mensagem. Uma comunicação sem perturbações e sem perguntas, isto é, sem interação entre os sujeitos.

Os apontamentos dos dois autores denunciam a linguagem que temos por herança na nossa formação discente e docente. Tanto Bakhtin (2006) quanto Freire (2019c) afirmam que a construção de uma linguagem engessada não permite a presença de um diálogo. Vão em direção a uma desconstrução desse formato de linguagem defendendo o processo discursivo na alfabetização.

Quando menciono uma alfabetização na *palavramundo*, tenho em mente que é preciso uma desconstrução, fazendo essa relação entre passado e presente. Neste processo de investigação em meio a minha formação docente, onde faço as minhas análises, entendo a *palavramundo* como constituidora do sujeito que leva em consideração o enunciado e que extinguindo as dicotomias do eu-mundo reverberando na prática libertadora.

Quando Smolka (2001) propõe a leitura e escrita numa perspectiva discursiva articulada à interação social, ao diálogo e ao contexto como ferramentas para o processo discursivo, a relação de ensino é deslocada do método para os indícios, sinais que os sujeitos dão mediante as suas condições e apreensões de conhecimento em linguagem, pois “no movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano.” (SMOLKA, 2001, p 45).

¹¹ Educação Bancária: determinada metaforicamente por Paulo Freire, Educação Bancária é a relação vertical entre o educando e o educador. O educando nessa relação é o sujeito e o educador o objeto. O educando nessa relação de ensino deposita o conhecimento no educando, este o recebe passivamente e o arquiva. Nesta destorcida visão de ensino não há criatividade, transformação e tampouco saber (FREIRE, 1987).

Portanto, uma alfabetização que se processe no movimento discursivo reconhece o sujeito como produtor de conhecimento e de sentido. A escola, como espaço de produção de saberes, tem ensinado as crianças a lerem um sentido supostamente, como nos afirma Smolka (2001), unívoco, isto é, a escola ensina as crianças a lerem e a escreverem, mas não a dizer a sua palavra. Bakhtin (2006) afirma que a palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam sentidos ideológicos diversos.

Assim, diante de tal afirmação, como poderíamos reduzir o conhecimento no processo de alfabetização em palavras pinçadas do contexto, em que as crianças repetem sílabas, palavras e frases mecanicamente?

Fazendo referência a tudo que foi falado, a partir desse meu lugar epistêmico, encontrei em Freire (2019a) uma atribuição ao processo de leitura e escrita extremamente importante. O autor nos presentia com suas palavras dizendo que:

[...] a alfabetização mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto (FREIRE, 1979, p. 41).

Portanto, não me canso de ler esse sentido que ele atribui ao processo de leitura e escrita, se antes essas palavras eram lidas por mim superficialmente, hoje elas permanecem vivas. Freire (2019a) nessa passagem vem retomar toda essa concepção que eu venho tecendo para falar, não só da linguagem, mas com a linguagem, pois ele mesmo diz que “*quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa*” (p.95). Isso significa primeiramente a mim a confirmação da relação *eu-tu*, que se esclarece no entendimento de que *ninguém educa ninguém*, mas que aprendemos em comunhão uns com os outros (FREIRE, 2019c).

Por fim, nesta pesquisa, onde fiz/faço empréstimos de saberes para tecer o meu, me desdobrei nas problematizações para me achar a uma alfabetização na *palavramundo*.

Logo no reconhecimento de uma formação que veio sendo tecida historicamente na instauração de uma relação verticalizada é que puxei fios que me levaram a compreender essa herança tradicional, o currículo, as políticas atuais, que foram sendo desenhadas de acordo com esses interesses políticos e, as práticas que pautadas em métodos que nos desviam de uma alfabetização discursiva e emancipatória.

4. ALFABETIZAÇÃO NA (CONTRA) MÃO DA BNCC

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação. Transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar (FREIRE, 2019a, p.40).

Estávamos todas (nós, professoras) na escola quando a diretora nos convocou à secretaria e comunicou que teríamos uma *capacitação* na prefeitura para falarmos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Chegado o dia da capacitação, nos deslocamos até a cidade onde aconteceria o evento e nos sentamos para receber as orientações da Equipe Técnica do Município. Enquanto aguardávamos a chegada deles, conversávamos sobre o cotidiano escolar. Sobre os/as alunos/as, *ensinoaprendizagem*, dificuldades, contexto familiar dentre outros tantos assuntos que a escola nos convida a conversar.

Nosso diálogo foi interrompido pela chegada da Equipe juntamente com a Secretária de Educação. Aquele ambiente conversador cessou. Eles montaram o equipamento e iniciaram as argumentações iniciais...

Primeiramente a secretária falou sobre a importância da nossa função na Prefeitura e ressaltou os avanços que o Município havia alcançado nos últimos anos. Após a sua fala, a equipe técnica introduz o assunto que seria tratado naquela tarde, a BNCC, e lançou a pergunta “O que vocês sabem sobre a BNCC, para que serve?” Por alguns momentos aquele silêncio persistiu naquela sala até que uma professora, descontraidamente e com o sorriso irônico disse: “Serve para nivelar a educação no Brasil, igual que vai funcionar, né?”

Neste momento a sala ficou em silêncio mais uma vez e acredito que todas estavam a pensar sobre essa provocação. A equipe técnica nesse momento também ficou sem saber o que dizer e logo iniciam sua apresentação.

Neste capítulo será discutida a BNCC e a sua implementação nas escolas em relação ao conteúdo da leitura e a escrita. Reconhecendo que a Base é um documento que abarcou toda a educação básica e se fez referência para todas as escolas, acreditei ser importante trazer para a pesquisa considerações enviesadas a esse documento, tão atual, quando se fala principalmente a respeito da Alfabetização. Após alguns esclarecimentos e análise do que seja a Base também é discutido neste capítulo uma relação mais intrínseca da base com o processo de alfabetização pautada na *palavramundo*, no ato político e no contexto defendida por Paulo Freire. Além disso,

abre-se para a discussão a imposição de um currículo comum em um país constituído por uma população tão diversa e os principais interessados nessa centralização.

Para início de conversa, cabe aqui questionar como surgiu a BNCC, o que é a BNCC, para que serve e a quem serve? De fato, é uma discussão que pode haver uma mão única onde na qual você pode seguir as instruções ou subverter indo na contramão.

4.1 PRIMEIRAMENTE UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA BNCC

A leitura e a escrita é um dos conteúdos de maior “preocupação” das Políticas Educacionais Brasileiras, visto que o Brasil conta com mais de 11,041¹² milhões de brasileiros analfabetos - o que corresponde a 6,6% da população de 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever. Um número ainda muito relevante que desacompanha as exigências do momento histórico, econômico e competitivo do país.

Para combater as carências no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de leitura e escrita dos/as alunos/as o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolve programas, planos, pactos e documentos a fim de combater a taxa de analfabetismo que ainda é um número bem significativo.

No ano de 2014, após a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com a ampla participação de educadoras e educadores, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Este tem como objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014-2024 (BRASIL, 2014). E foi de acordo com a meta 7¹³ do PNE e por indicação da estratégia 7.1¹⁴ que foi estabelecida a implantação de uma base nacional comum dos currículos com a finalidade de atingir o Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Em 2015 foi publicada a primeira versão da Base ainda no governo Dilma Rousseff. Foram diversas versões publicadas, embargadas e debatidas até que em 20 de dezembro de 2017, no governo de Michel Temer a versão da BNCC foi homologada. De acordo com esse documento e seguindo fielmente a sua definição, a BNCC é:

¹²Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-desce-a-6-6-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos,70003364331>>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

¹³ Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2015).

¹⁴ Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2015).

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL,2017, p.7).

Isto indica que esse documento de caráter normativo é um dos instituidores do que deve constar no currículo das instituições de ensino. O documento é organizado de forma que cada ciclo da educação básica receba os seus conteúdos mínimos a fim de que sejam assegurados os direitos de aprendizagens dos/as alunos/as atingindo as 10 competências propostas no documento.

Como a pesquisa se propôs a discutir o processo de Alfabetização, a análise feita na BNCC será realizada na etapa do Ensino Fundamental anos iniciais no que diz respeito a Área do Conhecimento Linguagens, especialmente o componente curricular Língua Portuguesa.

Dentre esses conjuntos de práticas de linguagens, o documento propõe que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o foco da ação pedagógica seja voltado para o processo de Alfabetização. Isto indica que a versão homologada acelerou a aquisição desse processo, já que no ano de 2017 as indicações relacionadas à leitura e escrita, no ciclo do ensino fundamental, indicavam que os/as alunos/as deviam ser alfabetizados até o 3º ano. Diante dessa aceleração, nota-se que há uma corrida contra o tempo para combater o analfabetismo no país usando como estratégia a diminuição do tempo do processo de alfabetização dos/as alunos/as.

É possível analisar que a preocupação dos órgãos públicos é de encontrar uma estratégia que diminua as carências educacionais e é a partir dessas estratégias que podemos questionar sobre as condições como estão sendo implementadas essas leis na escola e os sentidos assumidos.

Aprendendo com as análises críticas de diversos estudiosos, podemos questionar o *slogan* “Educação é a Base”. Será? Uma frase composta por um duplo sentido pode de fato garantir o direito de Educação para todos? De acordo com as minhas leituras, há duas interpretações no direito da Educação dos cidadãos. Uma das interpretações desse *slogan* é de que a Educação é a base para que todo cidadão consiga se desenvolver e a reconhecer (ou se conformar) com o meio em que está vivendo e a outra é a indicação de que a “Base” é um meio de efetivar todos os cidadãos ao direito da Educação.

Se prosseguirmos na análise do sentido da primeira interpretação teremos que nos definir de que tipo de Educação estamos falando. Até porque a Educação que a Base promove não é uma Educação baseada na Emancipação, mas em uma Educação que promova o direito

de aprendizagem seja ele como for. Nesse sentido, o direito à Educação se reduz ao direito de aprendizagem e é esse um dos enganos que esse documento pretende nos convencer quando ele afirma ser um documento de revolução que garante a promoção de igualdade educacional.

Batendo nessa tecla, não seria viável pensar que estamos regredindo a Educação, um direito de todos, à uma Educação Bancária? A uma Pedagogia Tecnicista?

Paulo Freire (2019a) afirma que não se pode refletir sobre a Educação sem antes refletir sobre o próprio ser humano¹⁵ que é um ser inacabado e que se percebendo assim, busca por sua completude no ato de educar-se.

Esse pronome oblíquo “se” se torna parte integrante do verbo levando à compreensão do que é o homem e de que, no seu processo de autorreflexão, que se educa. Aprendendo com Freire percebe-se que somente a partir desse pensamento pode-se chegar à raiz da Educação.

A educação é, sobretudo, uma busca de tornar-se sujeito do processo, não podendo ser reduzido ao objeto da Educação. Segundo essa afirmação pode-se chegar às conclusões em que Freire diz que “ninguém educa ninguém”.

Mas como pode? Estamos tão acostumados a pensar que aprendemos por mérito do outro, que esquecemos a arte de educar-se. Somos sujeitos pensantes e criadores que se educam, entretanto, nossa educação não pode cair no processo das individualidades, ou seja, o nosso processo de educar-se deve ser um processo de comunhão com o outro na busca de si mesmo.

Sem dúvida, ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de uma consciência objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências (FREIRE, 2019a, p. 34).

Portanto, o processo de Educação não pode se reduzir às prescrições do outro, instruções do outro ou pela determinação do outro. É preciso comunhão para de fato reconhecer-se e é também necessário sair do comodismo, pensar-se como sujeito do seu ato de criação e de constituição de ser homem nesse mundo.

Professora Heronilza em uma de suas falas demonstra que a caminhada como professora foi tecida com muito estudo, troca e comunhão com outros/as professores/as.

¹⁵ Paulo Freire se referia ao HOMEM em uma época na qual as questões de gênero e os estudos feministas ainda eram incipientes. Posteriormente ele modificou este termo. Em “Pedagogia da Autonomia”, por exemplo, ele sempre se refere ao HOMEM e à MULHER.

Quando cheguei na escola em 94 eu peguei uma orientadora muito boa e como era em horário integral (8 horas) nós professoras tínhamos 2 horas de planejamento por dia. Era muito bom. Ali a gente estudava, dialogava e com orientação conhecíamos autores novos. Trazíamos as teorias para a nossa prática. E assim a gente criava o nosso jeito de trabalhar (Professora Heronilza, Ago./2018).

A professora nos leva a pensar sobre a troca com o outro e mais uma vez reafirma que ninguém aprende sozinho e que ninguém educa ninguém. Ambos se tornam facilitadores no que diz respeito ao conhecimento. A professora Jhennyfer em uma de suas tímidas falas diz: “Infelizmente na minha escola eu não tive essa ajuda, essa base de estudo. O que nós professoras recém-chegadas temos é muita solidariedade” (Professora Jhennyfer, ago/ 2018).

Ser solidário não é uma tarefa difícil, mas em meio ao sistema de sociedade competitiva e meritocrática que vivemos, esse ato tem sido refutado pelos seres humanos dando lugar ao individualismo.

As relações que estão sendo feitas nessa sociedade atual é a que vai na contramão da Educação dialógica. Quanto menos troca, mais individualismo, mais competição e menos humildade. Pensemos a partir da BNCC.

A BNCC é afirmada como um documento que teve “participacionismo social”, e por abrir suas versões ao público foi considerada fruto de uma ação “democrática”. Nas reuniões de capacitação da prefeitura que trabalho umas das supervisoras afirmou muito entusiasmada sobre essa ação dizendo:

A BNCC vem para dar um norte a educação brasileira, a nossa educação tão sonhada. Lá atrás quando tudo começou todos os municípios do Rio de Janeiro, em nível nacional tiveram a oportunidade de opinar, sobre essa base. Foram enviados vários questionários sobre a educação infantil, ensino fundamental... agora é fácil criticar a base, porque lá atrás muito não quiseram participar. Foi um processo muito bonito, democrático, totalmente participativo. Esse documento é muito importante, nada foi construído por acaso (SUPERVISORA, 2018).

Olhando pela defesa da supervisora, podemos sim acreditar que a BNCC foi um processo que contou com a participação social, porém, devemos alertar que as falas que reproduzimos podem estar encharcadas por um processo de alienação no qual repetimos o que os principais interessados desse documento querem ouvir. Partindo de uma suspeita de que esse documento pode conter contradições, se faz necessário retomar os estudos que pontuam esse “participacionismo social”.

Segundo Cássio (2019), a participação social como atribuição da BNCC não passa de mais um engano para convencer escolas e professores/as de que o documento significa uma

revolução na educação Brasileira. O autor nos chama atenção para um discurso laudatório que comprovariam as virtudes democráticas da base com um incrível número de 12 milhões de contribuições provenientes da primeira versão dela.

Apesar da comprovação desse número, o mesmo autor salienta que há um problema de escala em relação a esse número que contabilizou 5,78% da população brasileira. Em 2018 o Brasil contou com 209 milhões de habitantes e quase 2,2 milhões de professores/as nas redes públicas e privadas do país.

De acordo com os cálculos e com a porcentagem definida, é como se cada professor/a atuante tivesse contribuído cinco vezes com a consulta. Cássio (2019) ainda nos demonstra esse engano mostrando que o número girou em torno dos 143.928¹⁶ contribuintes, o que nos comprova uma margem de erro de 8400%.

Além disso, para o MEC, um clique de concordo em um comentário de 50 linhas foram considerados contribuições, entretanto, também não se mencionou como foram adaptadas essas “contribuições” e alterações nas versões do documento. Embora tenhamos os números como forma de impressionismo, ou até mesmo peça modeladoras dos discursos, podemos analisar que esse processo democrático do documento é provido de uma roupagem e uma regulação comum.

Diante desses dados, vale a pena repensar os discursos que atribuem a base e de seu caráter considerado democrático. Se foi democrático, por que apresenta ambiguidades em relação à participação social? A quem esse dado pode beneficiar?

A instituição da BNCC, além de ser uma orientação do PNE, também foi fruto de um momento histórico conturbado - desse modo se faz necessário voltar a atenção ao contexto histórico que essa base foi elaborada.

O processo de construção da base teve início no governo da Presidenta Dilma no ano de 2015, como foi mencionado no início desse capítulo, e no dia 16 de setembro desse mesmo ano foi publicada a primeira versão da base. Uma segunda versão foi publicada no ano de 2016 e neste ano, todavia houve o golpe com a aprovação do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

Com a mudança de governo, após um episódio sórdido, a política brasileira sofreu um aprofundamento na lógica mercantil, que já se fazia presente no governo anterior, mas não de

¹⁶ Números obtidos da Secretaria Executiva do MEC via Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011) (CÁSSIO, 2019).

maneira tão radical. Veremos que o documento após a mudança de governo não teve continuidade e o texto que havia sido debatido foi totalmente transformado.

Um exemplo dessa mutilação diz respeito ao Ensino Médio, no qual veremos que as áreas de conhecimentos Língua Portuguesa e Matemática são as únicas privilegiadas e detalhadas, o que justificou um desprezo e contrariedade ao que havia sendo debatido como conteúdo de extrema importância para a formação do homem. Observa-se que as prioridades estavam sendo marcadas por necessidades mercantis e por aquela famosa frase “preparação do homem para o mercado de trabalho”.

Em abril do ano de 2017, uma terceira versão foi divulgada pelo MEC e no final do mesmo ano foi publicada uma outra, esta última não tornada pública que foi enviada pelo Ministério de Educação e Cultura ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em caráter de urgência. Segundo as análises de Correa (2019) essa versão teve pouquíssimo tempo para ser apreciada e foi sob pressão de grupos empresariais que essa atitude foi tomada tão repentinamente.

De acordo com a mesma autora no ano de 2016 a versão se referia aos direitos de aprendizagens e apresentava em suas entrelinhas uma perspectiva engajada na Pedagogia das Competências. Logo na introdução de sua versão homologada, no ano de 2017, é apresentado “o conceito de aprendizagem como expressão do desenvolvimento de “competências”” (CORREA, 2019, p. 97). Antes o que estava nas entrelinhas passou a ser um fator de asseguramento para as aprendizagens essenciais, ou seja, a partir dessas competências estaria garantido o aprendizado proposto pela base. Segundo o documento da Base a competência é definida como:

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.8).

De acordo com essa definição do que seria competência, cabe aqui questionar de que modo essa mobilização do conhecimento é realizada. Sabemos que o conhecimento científico foi transformado em força produtiva capitalista e que é o atual modelo econômico do Brasil.

Todas essas mudanças e até mesmo a base são tentativas do governo para alavancar a economia qualificando mais os cidadãos para o mercado de trabalho. As exigências feitas por esses programas e até mesmo da BNCC não são frutos das necessidades dos sujeitos, mas frutos das necessidades de produção.

Diante dessa discussão, podemos voltar na epígrafe desse capítulo em que Paulo Freire (2019a) afirma que uma educação que pretenda adaptar o sujeito mata as possibilidades de ação transformando-o em abelha.

O autor quando cita abelha leva o leitor a perceber que o inseto em questão não tem essa liberdade de criar ou não, pois as suas ações são produtos do seu instinto, dos reflexos, das mecanicidades. E Freire ainda vai além afirmando que: *“Quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas”* (2019a, p. 40).

E no caso da Pedagogia das competências existentes na base? Não seria ela mais uma adaptação do homem ao contexto e necessidades econômicas? Em uma nota publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano de 2018 veremos uma crítica às competências existentes na BNCC:

Reiterar que cabe à escola desenvolver competências em relação ao “saber fazer” esvaziando seu conteúdo é uma forma de negar o que há de mais avançado no campo da ciência, da cultura e da arte para a maioria da população brasileira. É negar a escola como lugar de democratização do saber, do conhecimento. A ênfase na aprendizagem para desenvolver competências, sabemos, está articulada com as políticas que o Banco Mundial e outros organismos internacionais vêm desenvolvendo nos últimos tempos, e tem a ver com pensar a escola como se fosse uma empresa. Se o produto da empresa escolar são estas aprendizagens, ela tem que ser medida e avaliada principalmente pelos seus resultados. Não há uma preocupação com a formação integral do estudante, com um desenvolvimento unilateral dessas novas gerações. Pelo contrário: se trata de um desenvolvimento estreitamente ligado à inserção produtiva das novas gerações (ANPED, 2018, p. 3)¹⁷.

Assim é possível perceber o esquema de montagens que as políticas educacionais estão alicerçadas e que apesar de toda a propaganda de participação social, de que certo modo teve, que o projeto final do documento é demandado pelo movimento empresarial.

Ao olhar por essa ótica, podemos perceber que a BNCC deixou-se saturar pela opinião dos setores empresariais que buscam implementar os interesses do mercado. Com isso veremos que a Base, antes de tudo, se tornou uma política de centralização curricular que quer a consolidação de habilidades e o desenvolvimento de competências individuais. Diante dessas afirmações o documento propõe um trabalho antipedagógico e, mais uma vez, podemos recorrer ao que Freire diz sobre matar as possibilidades de ação do homem.

¹⁷Nota Publicada pela ANPED disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_mai_2018.pdf>. Acesso em: 28/11/2019.

Ser adaptado às normas desse documento é o mesmo que se acomodar diante da situação presente. Ditar o que será ensinado e aprendido é o mesmo que descaracterizar o trabalho docente e o sujeito do aprender. Ser as avaliações externas a bússola da educação é o mesmo que subalternizar os diálogos com a comunidade escolar.

Pensando sobre toda a construção da BNCC e diante de todos os acontecimentos, é inevitável pensar nas inautenticidades das palavras diálogo e democracia nesse documento. Segundo Freire (2019c), a palavra inautêntica é resultado do descompasso entre a ação e a sua correspondência, é o mesmo que conter, mas não constar. A palavra diálogo e democracia se fazem presente no documento, no entanto os seus sentidos não são assumidos e a palavra se torna oca, alienada e alienante (2019c). Paulo Freire ainda vai além dizendo que o diálogo é:

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019c, p. 109).

A partir dessa definição de diálogo construída pelo autor podemos traduzir que o diálogo é uma exigência humana; é a relação que marca a nossa história no mundo e não poderia um documento considerado tão importante ser esvaziado dessa ação e reflexão. Posteriormente a essas análises de construção da BNCC, pensemos o processo de Alfabetização diante de todas as discussões acima, na contra mão desse documento de mão única.

4.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA CONTRA-MÃO DA BNCC

Após a análise da construção da BNCC poderemos fazer uma discussão dos impactos que esse documento oferece ao processo de Alfabetização. De acordo com o contexto histórico em que a Base foi homologada, ficou claro que esse documento expressou as ideologias do Governo de Michel Temer, fruto da aliança entre ultraliberais e ultraconservadores.

Segundo Clara (2019), os ultraliberais representam os interesses do mercado enquanto os ultraconservadores querem ditar uma composição de sociedade, gerindo um discurso machista que agride os direitos básicos dos indivíduos. Olhando por essas questões destacadas, podemos afirmar que a BNCC jamais cumprirá a missão de orientar o trabalho docente, pelo contrário, esta, por sua vez, servirá apenas para controlar, desvalorizá-lo, subsidiar as avaliações de larga escala e produzir livros didáticos (CLARA, 2019).

O processo de Alfabetização mencionado no documento (BNCC) é registrado na Área de Conhecimento Linguagens e, mais especificamente, no componente curricular Língua Portuguesa. Embora o contexto do componente curricular inicie na defesa de que o/a aluno/a desde que nasce até a Educação Infantil seja cercado de práticas de leitura e escrita, o mesmo traz uma definição do processo de Alfabetização de maneira muito esvaziada e mecânica, afirmando que alfabetizar é o mesmo que codificar e decodificar os sons da língua.

Olhando criticamente, podemos analisar que a Alfabetização como foco da ação pedagógica no Ensino Fundamental anos iniciais é fruto de uma ruptura no que diz respeito às práticas sociais de linguagem, isto é, o que é mencionado como importante é a aquisição da língua resumida em ortografia e gramática. E a leitura de mundo, descartada?

Paulo Freire (2019c) afirma que o processo de Alfabetização deve ser marcado por uma relação dialógica que vá além do domínio mecânico das técnicas, ou seja, o que autor propõe é que seja um processo tecido por um ato de criação consciente. Mas será que a BNCC propõe esse ato de criação? Ou é mais um dispositivo de controle?

A Alfabetização tendo como foco o sistema da língua é o mesmo que retornar às concepções do que é técnico, bancário. Clara (2019), mencionando um cenário imaginativo, pressupõe que se Paulo Freire estivesse aqui, de corpo presente, diria que a BNCC é a própria expressão da Educação Bancária. Apesar da ausência de sua composição física, Freire deixou a sua palavra escrita viva para registrar o desserviço que é a homologação desse documento.

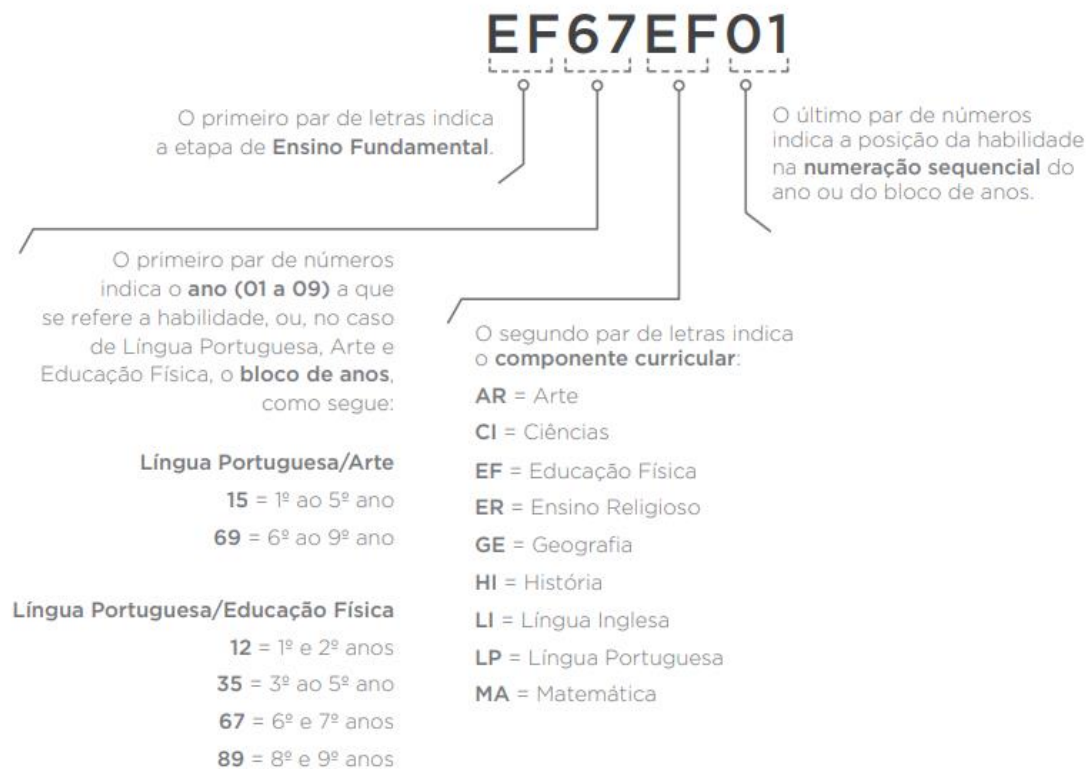
Na própria composição da base veremos resquícios de dispositivos de controle e a própria reafirmação da educação como sistema de depósito. Firmado esse documento de caráter normativo, em que os direitos de aprendizagem se sobrepõem ao direito à educação, nota-se que infelizmente o documento em questão fere o nosso ato de criação. Os direcionamentos feitos nele vão nos dizendo mansamente o que fazer, quando fazer, em que ano fazer e até mesmo o que não fazer. Essa afirmação pode ser vista segundo as figuras que foram criadas a partir da ferramenta de *Print Screen*¹⁸ no documento da BNCC.

A figura 1 retirada da própria BNCC é um manual alfanumérico construído pela base para poder identificar os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos. Na própria imagem teremos a legenda onde há a explicação de cada par de letras e cada par de números. Já na figura 2 temos uma planilha na qual são representados: componente curricular, ano/faixa, campos de

¹⁸ *Print Screen* é uma ferramenta constituída nos aparelhos eletrônicos, como computadores e celulares, que ao ser usada realiza capturas das telas em que o indivíduo se encontra e os transforma em imagem.

atuação¹⁹, práticas de linguagens, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas.

Figura 1 – Manual Alfanumérico



Fonte: MEC

¹⁹ Esse campo de atuação é registrado exclusivamente no componente curricular Língua Portuguesa visto que, a BNCC vê o texto como centralidade do processo de aprendizagem. O documento registra que através do texto serão trabalhadas todas as práticas de linguagem e todos os eixos da esfera linguística. De acordo com a base o ensino fundamental anos iniciais (que compreende o primeiro segmento), no que diz respeito ao aprendizado da língua materna, serão norteados pelos quatro campos de atuação que são: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida Pública. Já no Ensino fundamental anos finais (que compreende o segundo segmento) teremos algumas alterações observando que o Campo vida Cotidiana é subtraído e o Campo vida pública é subdividido em dois, indicando que os Campos de atuação do segundo segmento do ensino fundamental serão: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Figura 2: A BNCC em planilha



Língua Portuguesa					
COMPONENTE	ANO/FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Língua Portuguesa	1º	Todos os campos de atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura	(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
Língua Portuguesa	1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.
Língua Portuguesa	1º	Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.

Fonte: MEC

Ambas as figuras anexadas na pesquisa são para comprovar os direcionamentos que a base realiza no processo de *ensino aprendizagem*. Lembrando que estamos trabalhando o componente curricular Língua Portuguesa e que as figuras foram destacadas mediante o tema alfabetização demarcado no documento nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Essa planilha pode ser encontrada no *site* do MEC e pode ser construída de acordo com a etapa, ano,

área de conhecimento e componente curricular. Para isso basta você marcar a opção que deseja e a planilha será criada como é o caso da figura 2.

Nota-se que a partir das competências específicas de cada componente curricular juntamente com o manual alfanumérico, da planilha com as práticas de linguagem, dos objetos de conhecimentos e habilidades o/a professor/a tem todas as suas expectativas forjadas pelo sistema que já diz o que ele precisa fazer e quais habilidades deve desenvolver para alcançar as competências estabelecidas. Contraditoriamente à sua função social, o/a professor/a se torna apenas um aplicador, pois até mesmo os livros didáticos já são elaborados com essa intenção. Na hora do planejamento, quando há esse horário, que é reservado por lei, o/a professor/a se limita a esquadrihar a sua aula a partir desse documento com a finalidade de desenvolver as habilidades propostas pelo ano escolar que leciona.

O que está sendo dito aqui não quer determinar um antagonismo com os marcos legais da educação Brasileira, mas, sim como essas leis têm sido usadas para beneficiar terceiros. Sabemos da veracidade das leis institucionais, mas também, sabemos que há uma distorção em seus sentidos dependendo da intenção em que serão usados. Um exemplo é quando a BNCC registra em suas páginas, o que está no Artigo 26 da LDB:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter Base Nacional Comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Com linguagem bem direta, a BNCC, fazendo uso do Artigo 26, estabelece que o currículo deve ser composto por uma parte diversificada desde que antes venha o que foi estabelecido como conhecimentos ditos essenciais para o direito de aprendizagens. Logo podemos concluir que o que é diverso será ensinado somente após a conclusão do que é mínimo, ou será que podemos dizer do que é máximo?

Podem soar radicais tais afirmações, pois aparentemente a base ultrapassa suas intenções de orientações ou balizadoras de uma educação de qualidade, para assim se constituir como um instrumento de regulação que mina a composição do espaço escolar, tirando o que faz parte da sua leitura de mundo (FREIRE, 2011).

A partir dessas análises, podemos decifrar em suas entrelinhas a limitação do foco quando suas lentes estão apoiadas exclusivamente em competências, ou seja, no saber e nas habilidades. No aprender a saber fazer.

Logo na introdução do documento pode-se observar que o foco das práticas pedagógicas é adotado mediante o desenvolvimento de habilidades e competências, indicando que tais finalidades venham sempre à frente do sujeito. Tal afirmação me parece ser registrada no próprio documento da seguinte maneira:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas **devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber”** (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, **do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que **assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC** (BRASIL, 2017, p. 11, grifo nosso).

Diante disso é possível observar que a escola como referência de criação, espaço de produção de culturas, de libertação, autoria e diálogo, passa a ser um espaço restrito e esquadrihado pelas pretensões deste documento que subtrai dos processos educativos a sua dimensão política e social. Logo, em consequência disso, este homem/mulher que é sujeito do processo, é posto para fora da sua busca e da sua *práxis* (reflexão e ação do/a homem/mulher para transformar o mundo) sendo deslocado para o objeto do seu processo. Resumindo: converte-se em um mero recipiente a ser enchido, alienado.

De acordo com as concepções propostas na base, o/a professor/a também se torna alvo da alienação a partir do momento em que ele nem sequer é visto como sujeito do processo. Logo nesse movimento, o/a docente acaba por seguir as prescrições e os objetivos propostos pelas competências eliminando toda expectativa criada por ele/a, que poderia ser fruto das trocas com os/as alunos/as. O/A professor/a, além de ser manobrado/a para fora da sua função social, ainda serve de instrumento hegemônico do sistema.

Ferreiro (2011) afirma que há práticas que levam o sujeito a ficar fora do conhecimento se tornando apenas um/a expectador/a passivo/a, e este/a professor/a sujeitado/a a essa mecânica, que conseqüentemente não é fruto de práticas próprias, ficam impotentes ao questionamento do porquê se “ensina”.

No contexto do cotidiano escolar perceberemos a presença de crianças que questionam tudo: Por que fazer isso? Por que aprender aquilo? Para que vamos usar isso? Essas são as perguntas que mais ouvimos dos/as alunos/as.

Lembro-me que no Ensino Médio, como aluna, eu também fazia essas perguntas aos meus/minhas professores/as e muitos não conseguiam explicar o porquê de tais conteúdos,

alguns até diziam que era por estar no currículo mínimo e que precisaríamos deles para fazer as provas, os exames ou até mesmo aquelas avaliações do *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)* (que compensavam os/as melhores alunos/as com um *notebook*). É uma recordação triste, quando vejo que a intenção por trás dessa política compensatória era por conta de alavancar índices.

Em presença desses atos mascarados ao qual as memórias me remetem, consigo enxergar os atos conscientes que nós educadores precisamos atribuir ao processo de *ensinoaprendizagem*. A compreensão de mundo, de buscas e de inquietudes devem ser produzidas pelo sujeito, por isso Paulo Freire diz que ninguém educa ninguém, na verdade o que o educador faz é criar possibilidades (2019c).

No processo de Alfabetização é a mesma coisa: o/a professor/a alfabetizador/a cria possibilidades e ajuda as crianças a levantarem hipóteses sobre a leitura e a escrita. Eles juntos rascunham, erram, criam estratégias e em comunhão se educam e reconhecem suas capacidades de criação. E este episódio de criação, destacado na pesquisa me fez lembrar de Caetano, um aluno que na época se encontrava no segundo ano do Ensino Fundamental:

Toda sexta-feira era dia de retornarmos à criação do nosso livro. Juntávamos as nossas carteiras, vestíamos os nossos aventais de saco de lixo, pegávamos nossas folhas brancas, lápis, borracha, pincel, tinta e sem se esquecer a canequinha com água e um paninho.

Para a composição desse livro fazíamos o rodízio do escrivão. O escrivão, como a própria palavra já diz, era aquele que escreveria uma página do livro contando com a ajuda dos colegas e após finalizar a página o escrivão era substituído por outro e assim sucessivamente.

Naquela sala o movimento da leitura e escrita ia se constituindo por falas, questionamentos, dúvidas, esforços e trocas. Ambos estavam envolvidos na construção de um livro autoral composto por palavras e *leiturasmundos* que eram só deles. A cada página que fazíamos era uma descoberta... Tudo ocorria segundo a nossa expectativa e esse dia ao qual quero destacar, foi o dia em que Caetano aceitou a função de escrivão.

Caetano era um menino muito esforçado e carregava em seus olhos, sempre marejados, uma insegurança, um medo em relação à leitura e à escrita e uma frase que era seu clichê: “Eu não sei tia”. Às sextas-feiras eram marcadas pelas investidas das crianças a mobilizar o aluno a escrever junto conosco.

Caetano foi se animando na ilustração, na pintura até que nesse dia tomou coragem e pegou o lápis para escrever sobre quem era ele no livro. Após aquela escrita movida pelo esforço, vi o quanto Caetano tinha progredido.

O final daquela aula se aproximava e Caetano ia para sua casa na roça no mesmo ônibus que eu. Me ajudando a juntar os materiais que havíamos usado naquela aula Caetano e eu começamos uma conversa aonde eu o elogiava por seu desempenho. E ele movido pela alegria disse: “Tia a aula hoje foi muito legal eu consegui escrever no livro”. E logo com essa frase e movida pela curiosidade perguntei: “Caetano quem tem te ensinado a ler e a escrever?” Ele fixamente me olhou nos olhos e disse: “*ahhh tia... eu aprendi sozinho*” (DIÁRIO PESSOAL, 2019).

Quando o aluno me direcionou essa resposta fiquei intrigada, pois as concepções que tinha de ensino eram apoiadas na transmissão. Fiquei pensando que poderia ser a professora, a mãe, uma tia..., mas não reconhecia que pudesse ser possível esse processo de autoria. Ora, a minha formação na Educação Básica foi alicerçada na Pedagogia Tradicional, onde o/a professor/a era o/a único/a detentor/a de conhecimento e o/a aluno/a de nada sabia. Como que agora seria diferente?

Mesmo após passar por uma graduação onde conheci diversas teorias que abriram as possibilidades dessa relação professor/a-aluno/a, ainda assim, a minha assimilação perante o ensino de transmissão não era algo tão impossível, pois em minha mente eu aprendi assim, sendo silenciada e sendo monitorada. No entanto, no processo de educar-se, Caetano me sinalizava nas entrelinhas da palavra “sozinho” a não aceitação de um processo transmitido pelo outro e sim mediado. A palavra “sozinho” dita pelo aluno denunciava imbricações que compreendiam o coletivo.

Busquei esclarecimentos em Paulo Freire e compreendi que os seres humanos nasceram para criar, para se tornarem sujeitos da sua história e transformar o mundo. Ser emancipado. Caetano, uma criança de 7 anos, me alertava sobre uma iniciativa política do ser autor, e me mostrava erros na composição da pergunta que o negava como sujeito da sua história.

Freire (2019c) afirma que esse movimento dialógico de compreensão de sujeito liberto não é fácil e ainda diz que para entender-se sujeito é preciso travar uma luta contra uma herança opressora, é expulsar o opressor de dentro de si e tirar as lentes que o faz oprimido e, futuramente, um opressor. Por isso, a liberdade é comparada por Freire a um parto doloroso, onde nascerá um homem novo que superou a contradição e tece incessantemente o ato de libertar-se (FREIRE, 2019c).

Olhando para a BNCC e retornando ao “sozinho” do Caetano fui levada a desdobramentos que me fizeram refletir sobre a formação docente e discente que vem sendo regulada por um documento que não é resultado de atravessamentos que se fizeram na própria escola. Pensar o processo de Alfabetização e formação a partir da BNCC me induziu a pensar nas leituras de mundo que estão sendo apagadas das histórias dos sujeitos, em virtude de um documento que provoca exclusão; de manipulação cujo interesses são de terceiros ou como a própria base intitula de parceiros²⁰.

²⁰ A BNCC faz parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Ambos são entidades que reúnem gestores municipais e estaduais de educação do Brasil, respectivamente, e são apoiados por fundações e institutos privados. (CÁSSIO, 2019).

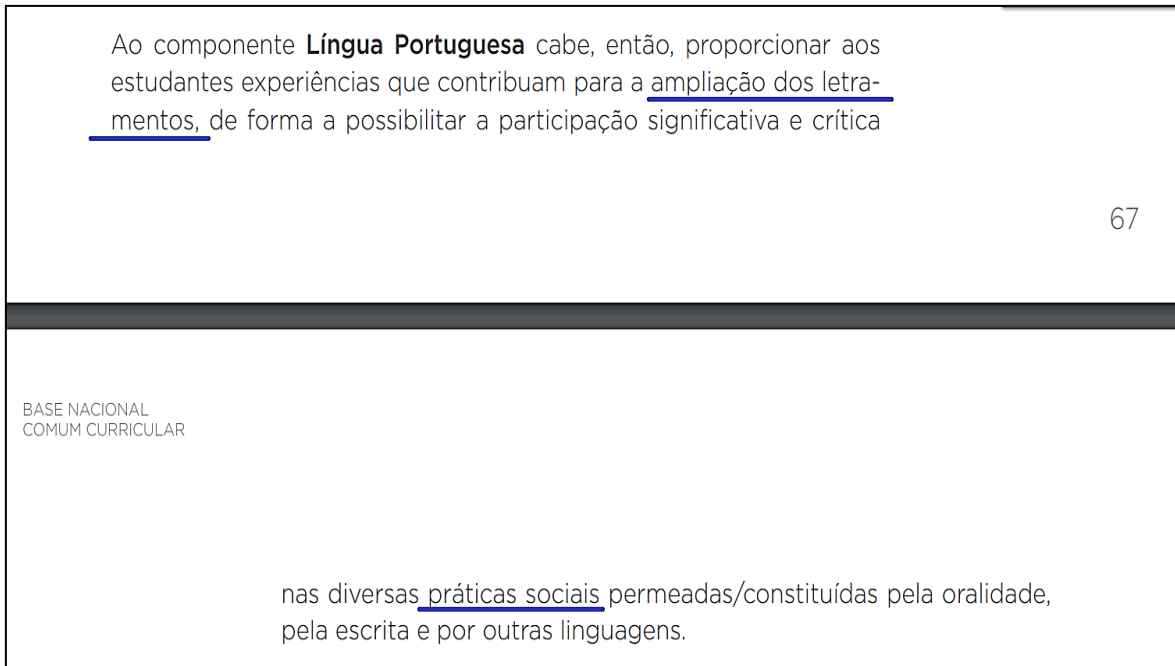
Olhando para um cenário de ler o mundo como nos demonstra Freire, como pensar no processo de Alfabetização nessa materialidade engessada e condensada em gramática e ortografia? Não seria a Alfabetização para além da leitura da palavra escrita? Parece-me que o documento ignora o ato político que envolve o processo, suprime a emancipação e coloca no lugar os desenvolvimentos de habilidades e competências, que geram um esvaziamento do currículo escolar.

Garcia (2019) nos alerta para um currículo que é construído a partir de um movimento dialético entre prática-teoria-prática e afirma que “ O ponto de chegada e o ponto de partida de qualquer trabalho tem de ser a prática, critério de verdade para a teoria” (2019, p. 44). Logo, a discussão reflexiva da autora remete, mais uma vez, ao ato criador. Uma ação refletida pelo homem, sua *práxis*.

A BNCC acolhe o processo de Alfabetização segundo a sua necessidade de combater o analfabetismo, por isso, cabe aqui dizer que a preocupação dos órgãos governamentais nada tem a ver com a libertação do sujeito. A precisão colocada é exclusivamente em busca de produção. Logo, veremos que o documento dá sinais de que essa necessidade de universalização do ensino da língua materna pode ser conquistada através da teoria do letramento. Esta conjectura, por sua vez pode ser comprovada a partir das figuras 3 e 4 que foram retiradas do documento.

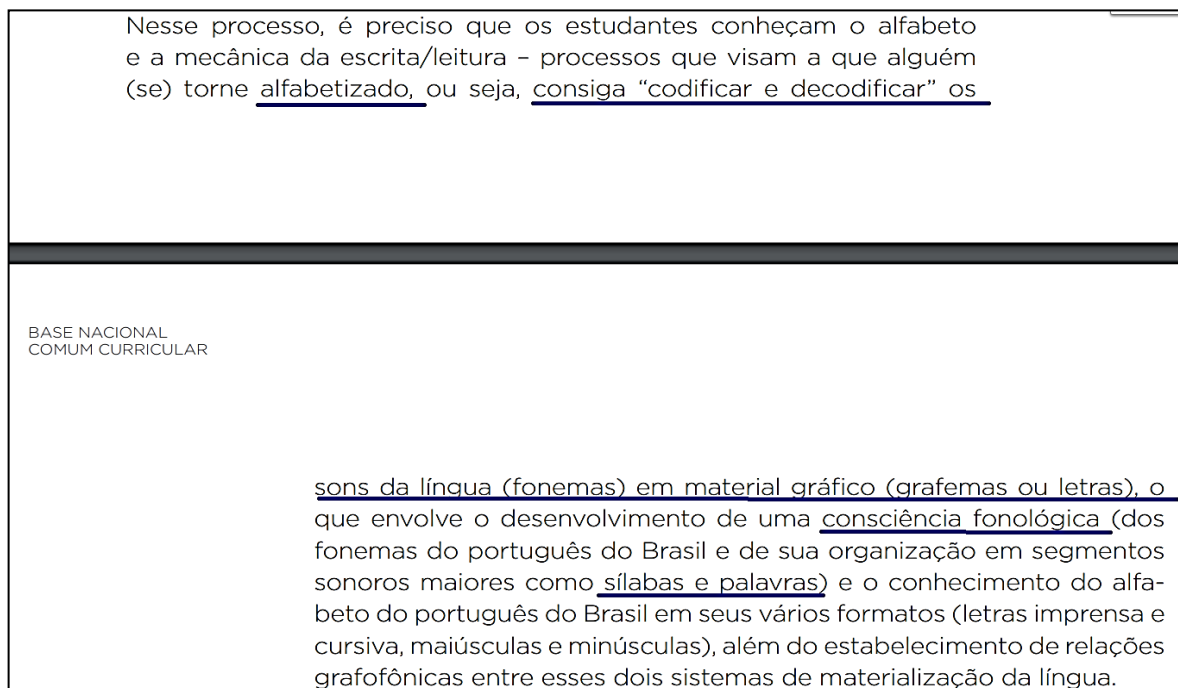
Na figura 3 – retirada do tópico que apresenta o componente curricular Língua Portuguesa na etapa do ensino fundamental – podemos ver a presença da palavra letramento enquanto forma de desenvolver habilidades nas práticas de linguagens. Já na figura 4 figura - retirada do tópico que se referia ao “Processo de Alfabetização” - é plausível verificar tal afirmação da presença do letramento, quando o próprio documento define que ser alfabetizado é codificar e decodificar os sons da língua.

Figura 3 – Indícios do letramento na BNCC



Fonte: MEC

Figura 4 – Reafirmação dos indícios de letramento na BNCC



Fonte: MEC

Tanto a figura 3 quanto a figura 4 levantam a suspeita da presença do letramento em suas entrelinhas, o que não quer dizer que o documento acolhe de forma explícita o conceito porém, a visão demonstrada mediante as figuras dão sinais da dissociabilidade entre o se tornar Alfabetizado e o letrado. Vimos que na apresentação do Componente Curricular Língua Portuguesa, tivemos a presença da ampliação das práticas de linguagens a partir do letramento,

porém, quando posteriormente se refere ao processo de alfabetização- se é que podemos chamar de processo- o assunto se torna outro. É como se toda a discussão das práticas sociais de linguagem exercitadas na educação infantil fosse jogada para fora para que assim entrassem em cena a decodificação e codificação de signos.

Ao afirmar os passos reivindicados por essa teoria de letrar, a escola passa a ser uma instituição de bloqueio para o/a aluno/a que tem acesso desde cedo às práticas sociais de linguagens e que de uma hora para outra são limitados ao chegar no processo de alfabetização. Logo, o que vem sendo afirmado na BNCC Ensino Fundamental é inaugurada por uma ruptura que prejudica a criança como coloca Garcia (2019):

É frequente, no entanto, que este processo que vinha sendo vivido pela criança seja bloqueado pela escola, com seus métodos, que longe de ajudá-la, a desviam de sua metodologia própria, colocando-a na forma homogeneizadora, que obrigue que todos caminhem juntos pelos mesmos caminhos que foram ensinados à professora para que cheguem juntos ao mesmo lugar, que dificilmente será o da proficiência da leitura e escrita (2019, p. 44).

Quando a criança inicia na instituição escola, há um rompimento do seu processo. O que antes era uma vivência das práticas sociais de leitura e escrita segundo as suas percepções de mundo; assim passa a ser apenas uma ministração de aula que tira a vivacidade dessas práticas. As aulas que eram ministradas pelas andanças, pela casa e pela cidade são substituídas por aulas de motricidade, reconhecimento de letras isoladas do seu contexto, atividades repetitivas e mecânicas.

Diante de tantas oportunidades de diálogos que são decapitados das salas de aula, percorremos uma relação de educador-educando que não se aperfeiçoa na alteridade e nem na solidariedade com o outro. O que é posto é uma relação individualizada e engajada nos propósitos de competências e habilidades que são firmados em ideologias empresariais.

Tratando-se da BNCC, não poderíamos esperar algo diferente a partir do momento em que foi apoiado o desenvolvimento integral dos/as alunos/as em desenvolvimento de competências. Fruto da necessidade do mercado, a Pedagogia das Competências só serviria para aumentar a competitividade e acompanhar a ciência moderna em virtude de seus princípios neoliberais, que trazem para o currículo da escola uma qualidade que seja em prol da produtividade.

Olhando pela definição do Neoliberalismo, que é um conjunto de ideias políticas e econômicas que prezam por mais competitividade excluindo a participação do Estado, podemos pensar que nada que venha dessa sociedade, conivente com essa ideologia, será fruto de

políticas que privilegiem o sujeito do processo. Desta maneira, o modelo de sociedade vigente apela para uma Pedagogia Tecnicista na qual os sujeitos do processo ocupam uma posição secundária.

Dentre tantas coisas ditas em relação à construção da BNCC e do processo de Alfabetização podemos concluir que este documento, que propõe um currículo mínimo, não tem como prioridade o olhar para a diversidade e muito menos faz viés com um processo de educação tecido pelo Cotidiano escolar. Tendo em vista que a BNCC traz em suas entrelinhas políticas centralizadoras e não apenas orientações para os docentes, fica nítida a descaracterização que ela faz em relação ao trabalho docente que envolve pesquisa, emancipação e autoria.

A BNCC – longe de ser um documento de mão dupla que dá direito aos sujeitos de ir e vir – marca seu território à medida em que vai oprimindo e reivindicando a legitimidade hegemônica na escola. Antes, se a escola tinha autonomia para elaborar seus currículos e seu Projeto Político Pedagógico conectado com o seu contexto cultural, hoje ela está sendo monitorada e deve submeter seus documentos internos às habilidades e competências da base. E nós, professores/as, o que faremos quanto a isso?

Dessa maneira, perante a todo esse momento lastimável de decapitação de direitos, cabe a nós professores/as seguirmos na contramão dessa supremacia, levando como arma as nossas *astúcias* e as nossas *artes de fazer* (CERTEAU, 2014). Trabalhar na ocasião e no tempo com luta e resistência por nossos/as alunos/as e pelo nosso papel social, histórico e político.

Após esse momento de reflexão podemos concluir que o processo de Alfabetização discutido neste capítulo, em referência a BNCC, fere a dimensão política da educação. Parece-me pouco provável que um documento alicerçado em práticas pedagógicas de leitura e escrita, tão enrijecido e excludente, alcance de fato uma educação de “qualidade”. Atrevo-me a dizer, de acordo com as minhas leituras, que a Base pouco tem a intenção de valorizar o trabalho do/a professor/a-pesquisador/a, esta, por sua vez, tem por intenção preparar um/a professor/a aplicador/a.

O momento histórico que estamos vivendo é complicado. A BNCC não é currículo e muito menos fruto de experiências. O currículo engloba mais que o saber socialmente construído. Engloba também um saber que compreende o mundo, um saber que vem do Cotidiano, um saber que é manifestação dos *espaçotempos*.

O que o documento oferece não é o bastante para o desenvolvimento do ser homem. A base tem por centralidade o objetivo que se quer chegar, o que indica a subalternização do sujeito que pensa, que cria e que transforma.

Nilda Alves (2018) explica que é preciso compreender que não é possível mudanças no currículo sem a participação cotidiana efetiva de discentes, docentes, responsáveis e de todos os envolvidos nos processos escolares, isto é, todo o processo de construção curricular é tecido por relações entre sujeitos sejam elas complexas ou simples, até porque o diálogo não exclui os conflitos (FREIRE, 2019).

O contexto de abordagem da BNCC, após instituir um currículo mínimo, embora proponha uma parte diversificada, apresenta a relação vertical que docentes e discentes estão sujeitos a viver, o que não garante a presença de diálogos. O mesmo acontece com o tipo de avaliação que é aplicada a partir desse documento, infelizmente, ao contrário de um processo de investigação que busque pelas possibilidades de *ensinoaprendizagem*, a avaliação vigente nesse documento visa solucionar as deficiências a partir de processos repetitivos de treinamentos com ênfase na memorização.

Podemos assemelhar esse documento até mesmo por uma concepção bancária que vê o educando um depósito a ser enchido de “[...] *conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade*[...]” (FREIRE, 2019, p. 79). Conteúdos esses com prioridades no campo mercantil – pois sabemos que por trás dessa política existem interesses empresariais – que visam um tipo de ensino que respondam as necessidades do mercado de trabalho.

Apesar das invisibilidades escolares provocadas por documentos controladores a escola ultrapassa esses limites; não deixa de criar seus currículos e apesar de toda repressão não abandona suas lutas políticas e nem permite que apaguem dela a sua autoria. Os docentes que se consideram pesquisadores permanentes continuam em posição de resistência e não se deixam cegar pelo ‘belo’ discurso.

Portanto, nesse espaço de diálogo, posso afirmar que esse processo de Alfabetização que envolve ato político e leituras de mundo (FREIRE, 2014) não é visto na BNCC, e cabe a nós professoras alfabetizadoras irmos na contra mão desse documento, aderindo em nossas práticas exatamente ao que não foi dito. No processo de ato político, envolvendo a leitura e escrita não basta apenas molhar as pontas dos pés com as prescrições do outro como se fôssemos sujeitos destituídos de conhecimento. Nesse processo do saber ler e escrever a *palavramundo* é preciso um mergulho que nos deixe molhados e ensopados (FREIRE, 2011).

5. PROCESSO DE FORMAÇÃO: ESCAPULINDO DAS AMARRAS DAS CARTILHAS PARA ALFABETIZAR-SE NA PALAVRAMUNDO

Valer-se de uma cartilha que apresenta frases, palavras, sílabas e letras, seja em que ordem for, apenas como pretexto para ensinar as crianças a decifrar e copiar, é radicalmente oposto a criar condições para que as crianças se apropriem da linguagem escrita a partir de sua própria experiência com a linguagem oral e com uma linguagem escrita (GARCIA, 2019, p. 54).

Era o primeiro dia de aula do ano de 2018, o ambiente era cercado de muita expectativa, sorrisos, cadernos novos e muitas conversas de reencontro. Estávamos em um novo lugar, pois a escola estava em reforma. Era um grande galpão e as salas eram divididas com PVCs. Por isso, as vozes soavam e extravasavam por cima das divisórias tendo como resultado falas que ecoavam pelos limites.

Como nessa escola trabalhávamos com turmas multisseriadas, naquele ano, eu iria trabalhar com o 1º e 2º ano e o 3º ficaria comigo até que a professora retornasse da licença maternidade. Para um primeiro dia de aula me organizei para levar uma atividade igual para todos, independentemente da turma. “Mas o que levar?” Tinha que ser uma atividade que todos conseguissem fazer. E foi nesse momento que me recordei de um dia de estágio em uma turma de educação infantil.

Toda semana nós estagiárias nos reuníamos e fazíamos nosso planejamento de atividades junto com as professoras. Nesse dia estávamos buscando uma atividade que trabalhasse com Pinturas Contemporâneas. O artista escolhido foi Romero Brito. Um pintor contemporâneo, que apresenta uma arte lúdica, colorida, atrativa aos pequenos. Logo ao escolher o artista, fomos pensar no que fazer com as pinturas dele. Olhamos, escolhemos algumas pinturas e ... bingo! Foi decidido fazer uma releitura com aqueles desenhos.

Em decorrência dessa lembrança decidi fazer a mesma atividade no primeiro dia de aula com as turmas multisseriadas. A princípio quis contextualizar essa atividade. Mostrei quem era o Pintor, os trabalhos do mesmo e o que faríamos com elas. Com a sugestão das crianças escolhemos juntos qual seria a Pintura que faríamos a releitura e prosseguimos. A pintura escolhida foi “O Casal de Peixes”:

Figura 5 – O casal de peixes de Romero Brito



Fonte: *Site Ideias e dicas*, 2018.

Cada criança estava fazendo a sua releitura. Todos concentrados e eu andando pela sala para ver os desenhos delas. Comecei então a perceber que quanto mais avançadas em relação ao ano mais tentavam copiar fielmente a pintura de Romero Brito. A princípio até pensei que fosse por conta das limitações devido a faixa etária, mas depois de um tempo tirei outra conclusão.

Após passados alguns instantes os/as alunos/as começaram a vir à minha mesa mostrar seus desenhos. Cada desenho mais idêntico que o outro. A turma do 3º ano tentou fielmente copiar as ideias centrais do pintor e o mesmo fizeram as crianças do 2º ano. Quando foi a vez do primeiro ano, um dos alunos foi até a minha mesa com um sorriso largo faltando alguns dentinhos e me deu uma leve cutucada, pôs seu desenho sobre a mesa e disparou a falar:

Tia existia um tubarão nesse mar, um tubarão malvado que queria comer todo mundo. Os peixinhos estavam namorando, apaixonados, quando de repente apareceu um polvo e um sapo com os seus girininhos indo para as suas casas e começaram a gritar: Aí vem o tubarão malvado e saiu todo mundo correndo. (Davi, Fevereiro/ 2018).

Durante esse relato, o menino, com seu sotaque carioca, contava a história apontando para os personagens desenhados por ele. Aqueles peixinhos sem vida representados por aquela cópia tinham ressuscitado e, junto a eles, Davi havia convidado mais personagens para a interação. Aquele desenho colorido e com as formas de Romero Brito acabava de ser

representado a partir de contextos, de cores e formas autorais pelo aluno Davi desenhado e testemunhado por suas leituras de mundo:

Figura 6– Pintura de Davi



Fonte: Arquivo Pessoal

Naquele momento, me mantive atenta ao que o menino contava entusiasmado. A cada palavra que ele pronunciou meus pensamentos foram levados a problematizar a atividade que eu havia proposto a eles. Logo entendia que o desenho também fazia parte de uma arte que é fruto da criação do homem, uma arte de fazer, uma prática social interligada ao contexto.

Suas denúncias refutavam a ideia de limitação, repetição e mecanização constituinte nas práticas escolares. Parecia que o ato do menino foi um pedido de fala me dizendo: - Estou aqui e preciso estar em diálogo com você. Não posso ficar calado! E é com essa memória e, sobretudo, com a experiência que inicio o assunto que será dialogado nesse capítulo.

Partindo do pressuposto de que as práticas pedagógicas existentes na escola e vêm sendo construídas por misturas teóricas e metodológicas que camuflam o ensino tradicional é que pretendo discutir junto ao processo de formação docente as práticas existentes na Alfabetização que são pautadas no método aplicados através de cartilhas. Neste capítulo, justifiquei a minha busca partindo desse instrumento, pois entendi que este tem funcionado como ponto de partida das professoras experientes e inexperientes que dizem “não saber alfabetizar”.

A cartilha pode ser considerada um manual didático e um instrumento para o exercício da língua. Ela está presente na História da Alfabetização no Brasil desde o século XIX. Esses manuais surgiram nos movimentos da escolarização das práticas culturais de leitura e escrita

no país, que foram marcados por diversas disputas metodológicas segundo os estudos de Mortatti (2000b). Na busca pela eficácia do melhor método a cartilha ganhou destaque passando a ocupar as tematizações, normatizações e concretizações sobre o ensino. A mesma servida como instrumento de aplicação do método trazia em suas configurações a matéria a ser ensinada (MORTATTI, 2000a).

Como entendemos que a cartilha estaria a serviço do método imposto em cada momento histórico veremos que na história da leitura e escrita no Brasil teremos diversas cartilhas com abordagens e método diferentes. Mortatti (2000b) menciona a presença das disputas entre os métodos, onde o método inicial no país foi marcado por marchas sintéticas o que desencadeou a elaboração de cartilhas da soletração e da silabação. Após a institucionalização do método analítico, as cartilhas também foram construídas partindo processo de palavração e sentencição.

A partir dos anos de 1930, começou-se a usar métodos mistos, as cartilhas passaram a ser baseadas pelos testes de ABC de Lourenço Filho, cuja finalidade era verificar o nível de maturidade necessária para o aprendizado em leitura e escrita. A partir dos anos de 1980, com a chegada das teorias construtivistas e interacionistas esses manuais começaram a ser questionados, porém podemos comprovar analisando o momento atual que as cartilhas não foram abandonadas, pelo contrário, nos anos 20 ainda se fazem presente (MORTATTI, 2000a).

Após essa definição e análise das cartilhas, talvez você esteja se perguntando qual a relação da história da releitura do peixe com o método pautados em cartilhas e o que posso adiantar a você que dialoga comigo é que ambos silenciam os sujeitos e fazem parte de uma prática que extingue o processo dialógico.

Em decorrência dessa busca me deparei com autores/as, docentes, alunos/as e até mesmo me choquei com a minha própria prática, com a finalidade de mais uma vez alfabetizar-me para alfabetizar na *palavramundo*. A intenção aqui, não foi a de estabelecer certezas e eleger o melhor instrumento para aplicar um método, mas sim ir de encontro com as situações que esbarramos ao longo do processo de leitura e escrita, e problematizar, pensar suas expressões (FREIRE, 2019c).

Muitas vezes somos pegos na escola fazendo coisas apenas para seguir o que já está estabelecido pelo outro, pelo currículo mínimo, pela direção ou pela coordenação. Quantas vezes nos pegamos cortando folhinhas, tirando xerox de coisas somente para preencher o dia e abarrotar os cadernos? Esta é uma herança que carregamos do Tecnicismo e que usurpam uma parte da nossa autoria. É um apelo à reprodução como se esta fosse sinônimo de aprendizagem.

O mesmo ocorre quando falamos em Alfabetização. Muitas folhinhas, muito treino, muita caligrafia, muita repetição, mas afinal aprendemos ler para que? Para quem? Como? Para que serve? Acredito que estas são as perguntas que nos levam a tecer quem seremos nesse processo de aquisição da leitura e escrita, são questionamentos como esses que nos levam à *práxis*.

Retornando à experiência com o aluno Davi que me deu uma aula com a sua história de tubarão, girinos e peixes pensei sobre a prática, a teoria, a autoria e até mesmo o Romero Brito. Quem seria esse homem? Davi, um menino de 6 anos, colocou Romero Brito, que para ele era um desconhecido para fora da sala e assumiu sua potencialidade autoral. O menino me alertou para que olhasse a relação professor/a-aluno/a e a armadilha que eu própria criei. O menino pisoteou a armadilha, escapuliu de suas amarras e ainda saiu saltitante. O impacto que a atitude do menino me causou, me sacudiu me fazendo repensar essas práticas que nos amarram e engessam a nossa autoria (MELO, 2017).

O que significava a presença de Romero Brito nessa atividade? Mais uma influência hegemônica? Mais uma venda de produto? Mais uma forma de reprodução? Ou o mesmo que uma cartilha em Alfabetização? Mas afinal, o que é uma releitura? Uma retirada da autoria a fim da emersão em repetição e treinamentos? Cópias?

Após muitas reflexões compreendi que o que chamamos de obras de artes são aquelas que nos adentram, que exerce um trabalho em nós expandindo pensamentos e fomentando a nossa linguagem. Com todo respeito ao pintor, o que ficou claro para mim é que Romero Brito não cria obras, ele apenas produz imagens para serem replicadas em série e aprisionadas em um formato.

Ao relacionar esse acontecimento da releitura e o processo de leitura e escrita, compreendi que em se tratando da Alfabetização, Romero Brito seria uma cartilha ao ser memorizada e repetida, indicando que qualquer processo de *ensinoaprendizagem* que seja apoiado em repetição e treinamentos não vê a linguagem como prática social, a vê apenas como um código a ser decifrado (FREIRE, 2019c).

Então, se desejo partir de práticas que se pautem na *palavramundo* preciso desconstruir e refutar essas práticas de herança tradicional cartilhada. Mello (2017) vai afirmar que o sucesso das cartilhas se deu por conta desse caráter de manual; quando não se sabe fazer algo você copia, reproduz. Em consequência a essa reprodução a autora vai levantar uma questão importantíssima quando questiona o que a cartilha faz com o sujeito, e logo ela mesma responde dizendo que esses manuais ao reduzir a linguagem causam: “[...] a perda de sentido, da

complexidade da cultura, em nome do apagamento do mundo, do aplainamento da experiência e do achatamento do pensamento (p. 119)”.

Analisando os fatores negativos que esse tipo de método provoca na nossa formação, como marca registrada, podemos verificar que os desdobramentos desses manuais coisificam e limitam o sujeito tirando dele o *direito* de exercer seu pensamento crítico de construção de mundo. Logo todas as causas levantadas por Mello (2017) comprovam um descumprimento no que diz respeito aos princípios básicos de ensino²¹, que são garantidos no Art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mas que ainda assim, são extremamente presentes nas práticas pedagógicas, o que fazem o ensino escolar ser tão monótono e, na visão de muitos, uma etapa da vida tão chata.

Uma das professoras com que conversei ao relatar uma quantidade absurda de atividades proposta pelas escolas me questionou o seguinte: “Por que aprender tem que ser uma coisa chata? Cópia... “A aprendizagem é viva. É texto. É história” (Professora Heronilza, Ago./2018).

Essa afirmação da professora me remeteu aos estudos da linguagem quando Bakhtin (2006) diz que a linguagem é viva e que por isso não poderia ser pautada nos estudos da língua. O autor e a professora mediante essas afirmações me fizeram compreender que a cartilha (anunciado até então como ponto de partida pelas professoras alfabetizadoras) é embasada em uma abordagem que mata a linguagem descartando a interação entre os sujeitos, as leituras de mundo, as complexidades da cultura, o que limita o pensamento dos sujeitos a somente reproduzir.

O método produzido por cartilhas é uma das procuras das professoras quando são direcionadas a uma turma de alfabetização. Muitas são pegas pelo medo e pelo desespero da primeira vez, outras dizem que adoraram alfabetizar nessa repetição, e ainda há quem diga que alfabetizar de maneira que subverta a cartilha é muito difícil. Alguma das professoras com que conversei me contaram como foi a sua primeira experiência na classe de alfabetização:

[...] a primeira letra, família do B. O dia que eu dei a família do B, a minha vontade era nem voltar na escola. Eu falo B com A, o aluno falava qualquer coisa menos o BA. O início foi difícil, eu precisei estudar muito para tentar de outra maneira (Professora Silvana, Out./2019).

²¹ Nesta nota busquei destacar para mais esclarecimentos o Artigo 3º da LDB com alguns princípios que são feridos pelo uso dos manuais (neste caso, as cartilhas).

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

X - Valorização da experiência extra-escolar;

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

‘Eva viu a uva’, quem nunca fez isso, se você não sabe? Tem que começar numa cartilha né? [...] após estudar muito vi que não fazia sentido nem para mim nem para as crianças. Percebi que tinha muita coisa viva para as crianças aprenderem (Professora Heronilza, Ago. /2018).

A fala das duas professoras denuncia a presença do método embasado em cartilhas e ambas nos contam uma experiência marcada por um não saber que precisa se fazer saber, pois o ano letivo já estava em andamento. Ao perguntar pelo período de alfabetização das duas pude constatar que a cartilha esteve presente nos seus processos de formação, e por isso, talvez, no primeiro momento, os critérios de escolha pela cartilha tenham sido por esse motivo.

Segundo Mortatti (2000b) a história da alfabetização foi marcada por questões, principalmente metodológicas, o que comprova que a maioria da população brasileira tenha sido alfabetizada mediante a imposição de métodos. Logo podemos dizer que ambas as professoras poderiam estar partindo do método de ensino ao qual foram ensinadas.

A fala da professora Silvana demonstra um certo desespero por não saber fazer e, posteriormente, uma frustração pelo não sucesso. A iniciativa da professora foi marcada por uma linearidade, onde o ensino partiria do isolamento das sílabas até chegar à sua totalidade, porém, ela foi desapontada pela não aceitação das crianças, pois para elas nada significa o “BA”.

Nesse episódio de isolamento de sílabas, um dos passos do método sintético apresentado através de cartilhas, pude aprender com Garcia (2019) que esse isolamento é uma oposição ao que chamamos de linguagem, pois esta é uma totalidade que ao ser fragmentada perde o sentido. Logo podemos compreender que a sílaba não tem significação para as crianças quando retiradas de contexto e, por esse motivo, elas dizem qualquer coisa ou palavra menos a sílaba BA.

Já a fala da professora Heronilza mostra num primeiro momento uma escolha pelo método expresso em cartilhas, onde a professora justifica sua escolha também pelo não saber, porém, sua fala é marcada por um processo de formação docente que desconstruiu esse ponto de partida por esse instrumento. Além de mencionar a presença dele na sua carreira como professora, Heronilza ainda alerta sobre a ausência de sentido que esse método carrega, pois diante da sua fala a cartilha mata a linguagem que é viva.

De acordo com Lacerda (2019) a cartilha cria dificuldades e ainda instala uma lógica no interior das relações, justificando que ao isolar as sílabas e fonemas a autora menciona que são criadas marcas nas relações sociais, que conseqüentemente negam as autorias, cercando as tramas discursivas e endurecem as interações dialógicas, apagando os atos de criação.

Mas gostaria de destacar um ponto em comum que as duas professoras tocam: o estudo. São duas professoras: uma que iniciou sua carreira na década de 90 e a outra nos anos de 2019 e mesmo se passando quase 30 anos ambas contam a mesma história apesar dos contextos serem diferentes.

As duas chegam à escola após passarem pelo ensino superior e seguem as mesmas iniciativas e, junto à história das duas, tenho certeza que há milhões de professoras que ao chegar no ambiente escolar, também sem saber o que fazer recorrem a uma cartilha, inclusive eu, como relatei a seguir:

No ano de 2017 eu acabava de sair da Universidade e estava prestes a tomar posse do meu primeiro concurso. A primeira turma de alfabetização foi no ano seguinte e a responsabilidade de alfabetizar me batia as costas. Na faculdade eu não tive nenhuma disciplina que discutisse o processo de Alfabetização, fora uma optativa²² com carga horária de 60 horas, fruto da luta solitária de uma professora. Posso dizer que esta disciplina me ajudou muito! Eu havia trilhado caminhos na faculdade que me levassem à compreensão do processo de alfabetização, pois eu acreditava que uma professora deveria sair da universidade sabendo alfabetizar. Os estudos teóricos adquiridos até o momento se faziam insuficientes para uma compreensão visceral do que seria o processo. E após ler e reler teorias e não compreender o “como fazer” de maneira que fosse na contramão da cartilha (pois não acreditava nesse método) tentei naquele ano de 2018 iniciar por ela até encontrar uma outra maneira de alfabetizar meus/minhas alunos/as.

Um dia em minha casa planejando algumas aulas para aquela turma, sentei-me à mesa do computador e comecei a acessar a internet. Abri o GOOGLE e digitei: Alfabetização. Ao clicar na ferramenta de busca se abriu na tela um abarrotado de atividades e, após olhar algumas, me deparei com uma cartilha com as famílias silábicas. Ela era composta pelas famílias silábicas e abaixo uma imagem que iniciava com a sílaba acima, isso de B à Z. Acreditando estar num caminho mais ou menos certo, mesmo em conflito com a cartilha peguei aquele arquivo, imprimir e levei para a turma.

No outro dia cheguei na escola com aquela porção de folhas e as fixei na parede. A minha intenção era que eles não ficassem presos em reproduzir aquilo, mas que tivessem um auxílio para a consciência fonológica. Iniciei a aula e toda palavra que eu escrevia e eles se esqueciam como formar eu recorria a cartilha. “É o M com A do macaco”. E assim foi... Todos avançaram de alguma forma, mas não como o esperado. O que me aliviava é que no outro ano eu sabia que eles estariam comigo novamente e que poderíamos dar continuidade ao processo, aonde eu teria mais tempo para me planejar.

Um belo dia propus às crianças que escrevessem os nomes das imagens dessa cartilha, em sua totalidade com a finalidade de rever aonde tínhamos avançado. Dei uma folha para cada um e eles começaram a escrever. Passando alguns minutos Hugo me chama e indaga: “Tia, tia vem cá, tia aonde está a família do (k), eu tenho que escrever *cup cake*, como se escreve?” Nesse momento olhei com estranhamento para ele e disse: “Hugo, mas não tem *cup cake* aí, deixa a tia ver” Quando fui à mesa de Hugo me surpreendi e dei uma risada, uma risada de mim. As crianças do 2º ano logo começaram a rodear a mesa dele e falarem: “Hugo isso é um doce” e ele insistia: “Não, é um *cup cake*!”.

²² A disciplina é fruto da luta solitária da professora que a criou durante o ajuste curricular, argumentando a inconsistência de um curso de Pedagogia cuja matriz não contemplasse o tema.

O que acontecia era que Hugo estava na família silábica da letra “D” e havia chegado no D+O. A imagem, para mim que já era letrada, indicava que a sílaba “DO” era representada pela imagem de um DOCE, entretanto a imagem lida por Hugo que ignorou a sílaba era um *cup cake*. O menino insistia que havia algo errado naquela ficha... Em seguida convencida pelo *cup cake* do menino fui a lousa, escrevi a palavra e expliquei a origem, pois de fato era um *cup cake*.

Por fim, diante de tantas amostras era hora de abandonar aquela cartilha de vez e partir para uma alfabetização outra, mas antes, era percebido que a mudança iria partir por mim em um processo de Alfabetizar-se (Diário Pessoal).

A seguir a cartilha com o respectivo *cup cake* de Hugo.

Figura 7 – A armadilha

 BA	 BE	 BI	 BO	 BU
 CA	 CE	 CI	 CO	 CU
 DA	 DE	 DI	 DO	 DU

Fonte: Soescola.com

Após esse acontecimento percebi que a minha prática se chocava com as teorias que eu queria dialogar. As percepções que os/as alunos/as tinham eram opostas a tudo que indicava na cartilha. Por mais que muitos repetissem as famílias silábicas, era nítido que aquele processo de repetição não se dava por motivos de compreensão da linguagem e, sim, de um movimento de reprodução a partir do método que eram apresentados a eles.

Aprendendo assim entre uma pancada e outra, me encontrei com as escritas de Garcia (2019), autora da epígrafe desse capítulo, que construiu uma crítica muito contundente com o que acontecia comigo naquele momento.

A autora, através de suas escritas me alertou que a cartilha faz oposição à criação de condições de apropriação da linguagem a partir das experiências próprias, o que me orientou a entender que a cartilha exclui as possibilidades outras de *ensinoaprendizagem*, e ainda limita o processo de leitura e escrita à conteúdos classificados como os de 1º ano. Isso me levou a pensar que nesta perspectiva acartilhada a criança que agora estava na classe de alfabetização, só

poderia ler bola, boi, baba, babá, Bia, mas não poderia ler palavras que estivessem fora desse contexto canônico (FREIRE, 2019c).

Diante dessas ideias podemos avaliar que nesse método há um locutor e um receptor que nunca mudam de lugar, o que nos leva a perceber que se tratando das cartilhas não há a presença de diálogo entre os sujeitos. Freire (2019c) afirma que o diálogo é uma exigência existencial que levam os homens a entenderem as suas significações enquanto homens, então como poderia um processo de alfabetização não levar em conta o diálogo e ampliar o mundo através da leitura e da escrita? Como expandir o mundo em um ensino pautado em um método que não se conecta ao contexto, mas somente em repetição de letras, sílabas e palavras canônicas?

A forminha a qual eu estava limitando a alfabetização me trazia momentos de reflexões e questionamentos seríssimos. O método ao qual eu vinha reproduzindo não instaurava relações dialógicas, pelo contrário, neste método o que as crianças aprendiam eram apenas regras, repetições, relações entre grafema e fonema, ortografia, gramática.

Freire (2019c) explica que o processo de Leitura e Escrita não é apenas aprender a ler e a escrever a língua materna; o ato de Alfabetizar e Alfabetizar-se é aprender a ler e a escrever a sua história; é aprender a ler e escrever a sua palavra; é se conhecer. Em outras palavras, é um ato reflexivo da cultura, é refletir criticamente sobre o mundo. É se humanizar; é um ato de liberdade...

Portanto, ao invés de apenas uma metodologia, é necessário que os envolvidos nesse processo compreendam que o método não é o único fundamental ao processo, contudo é parte integrante do *ensinoaprendizagem* do/a aluno/a e da formação do/a professor/a. O/A professor/a em seu processo formativo passa por constantes mudanças, pois ele vai se encontrando e construindo o que chamamos de *práxis*. E é nessa *práxis* que talvez construamos um método fruto da interdiscursividade entre os sujeitos (SMOLKA, 2001).

A leitura e a escrita vão para além da aquisição de uma técnica, a leitura e a escrita também é uma forma de se inscrever no mundo e ampliá-lo. Freire em suas obras fala de um conceito de leitura e escrita viva que não nasce de uma repetição mecânica e sim de vivências na infância, leituras de mundo (2011). Paulo Freire ainda afirma a alfabetização como um ato político e explica que os problemas que estamos enfrentando na educação “não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os problemas financeiros” (1997, p. 34).

Querer discutir a Educação sem partir da própria Educação é o mesmo que continuar parado. O movimento de investigação exige um contato intrínseco com o que será pesquisado,

o que indica que de nada adiantará se partirmos das partes. A educação precisa ser vista em sua totalidade e não por pedaços.

Talvez esse seja o nosso problema: olhar e pensar apenas nos problemas, nas dificuldades. Logo o que fazemos com a educação também fazemos no processo de leitura e escrita, olhamos para os problemas e queremos gerir soluções a partir deles. Em contrapartida, há a necessidade de ampliar para outras dimensões e, para isso, é preciso captar as relações que se dão nesse processo de *ensinoaprendizagem*, que atravessam os sujeitos. Uma prova disso é de como chegamos até o momento histórico atual e que se chegamos foram por iniciativas políticas sejam elas enviesadas em princípios ideológicos libertadores ou alienadores.

Em a Pedagogia do Oprimido, Freire (2019c) fala do processo de desumanização como uma realidade histórica. A desumanização segundo o autor não é somente de quem tem a humanidade roubada, mas também daqueles que a roubam. No processo de leitura e escrita não é diferente, pois ambos são roubados: tanto o oprimido quanto o opressor, tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a, tanto o educando quanto o/a educador/a. Analisando esse panorama podemos ver que nesse processo, quando mecanizado e reduzido a práticas tradicionais de aquisição de linguagem, não passa de uma prática que aprisiona e aliena o ser humano.

Quando a metodologia é pensada apenas para letrar o indivíduo e ele passa a ser tratado apenas como objeto e não como sujeito do processo, a prática da educação bancária já foi lançada. A meta não é o diálogo que o leve a emancipação, ou melhor, penso que não há diálogo.

A partir do momento que apresentamos o método, a cartilha e o educador como único sujeito do processo, o cidadão já passa a ser oprimido e aprisionado ao modelo de reprodução exibido. A verticalidade da relação exclui a possibilidade do/a professor/a e do/a aluno/a serem educando e educador/a ao mesmo tempo e de alcançarem a pedagogia libertadora (FREIRE, 2019c) onde ambos em união e diálogo passam a compreender o que é ser humano.

Nesta luta de permanente libertação é fundamental estarmos em solidariedade com o outro e, no século XXI, existem professores/as que lutam porque são resistentes e mantiveram a comunhão; se muniram de coragem e não deixaram que o medo fosse mais um dispositivo de desistência e de hegemonia. Se libertaram da cartilha e se juntaram para refletir, colocaram práticas em confrontos e possibilitaram a criação de conhecimento (GARCIA, 2019).

As escritas de Garcia (2019) é mais um alerta para dizer que a Alfabetização ou qualquer outro ato de conhecer é uma responsabilidade de todos e que uma educação de qualidade depende da perspectiva histórica dos que a praticam, isto é, se são seres explorados continuaram explorando, se são seres libertos continuam se emancipando e por fim, se forem indivíduos que

se dizem neutros continuarão reproduzindo indivíduos que não querem assumir um compromisso na sua transformação com o mundo.

Olhar por essa perspectiva pode soar um pouco dura e fria, pois não é fácil sair das amarras, sair do seu lugar de conforto, partir para um movimento contra hegemônico. É muito mais fácil poupar esforços e não chorar lágrimas de sangue, fingir demência.... Mas para que fomos criados? Para nos deixar levar pelos moldes da hegemonia, reproduzir, reproduzir e morrer? Ouso dizer que se a escola hoje ainda existe é porque tivemos professores/as e cidadãos/ãs que lutaram, que resistiram e se disseram sujeitos do tempo de vida. Assumiram atos políticos e se comprometeram em uma luta latente de frente com a escola burguesa. O que foi então o tempo de ditadura Militar? Resistência, lutas para transformar o mundo.

No processo de leitura de mundo, que não se dá apenas no processo de Alfabetização, não é de extrema importância discutir o método, mas sim as relações que se dão entre os sujeitos nesse processo de leitura e escrita (FREIRE, 1987).

Nessas relações estamos sujeitos à alienação ou podemos lutar por uma apropriação da linguagem que nos diz respeito. Na intenção de compreender além das relações o processo de formação que temos por herança recorri ao processo dialógico proposto por Freire (2019c), como instrumento para a libertação e emancipação e o processo discursivo proposto por Smolka (2001) para discutir a leitura e escrita na perspectiva de uma interação social que considera as condições de produção de conhecimento dos sujeitos.

5.1 PENSANDO A PARTIR DO PROCESSO DIALÓGICO E DISCURSIVO NA ALFABETIZAÇÃO PARA DESCONSTRUIR A FORMAÇÃO POR CARTILHAS

Lembro-me bem, que quando criança minha casa tinha uma sala bem grande e uma mesa retangular de granito. Era naquele espaço que as minhas aulas com a minha mãe aconteciam. Engraçado é que me lembro mais dela me ensinando do que a minha professora de Alfabetização. Ali naquela mesa eram longas horas de muito treino em que ela dizia *'a letra está grande! APAGA! 'O 'F' está com a barriga ao contrário! APAGA! 'Não escreveu na linha! APAGA! 'Trocou o 'T' pelo 'D'! APAGA...* E assim se configuravam as minhas tardes dos dias de semana...

Esta minha lembrança demonstra um pouco do que foi a minha formação escolar tendo como professora a minha mãe. Por trás da metodologia utilizada por ela, que era de acordo com a sua formação, também estava a figura da minha professora que orientava como os pais deveriam ensinar seus filhos em casa. Este ambiente era instituído por uma educação de herança bancária, como diria Paulo Freire, e pautada em uma relação vertical entre mestre e aluno/a.

Logo nesta perspectiva fica claro que não estamos falando de um processo discursivo movido por interações, mas de um processo baseado em termos técnicos.

Smolka (2001) ao analisar o processo de leitura e escrita na fase inicial das crianças dirá que este processo ao qual passei juntamente com a minha mãe é um dos pontos de vista que a alfabetização vem sendo apresentada e ensinada. A escola ao promover esse tipo de formação olha para a linguagem como algo que não precisa ser questionado, somente ensinado e, conseqüentemente, depositado nas crianças através de cartilhas. Logo podemos afirmar que a leitura e a escrita produzida na escola nada tem a ver com as experiências de vida e de linguagem da criança, o que torna esse processo estéril e estático por ser baseado na repetição e memorização (SMOLKA, 2001).

O ensino da leitura e da escrita quando escolarizado acaba se reduzindo a termos técnicos que segundo Smolka (2001) provoca uma ilusão de ensino. A autora ressalta que há diferença entre a tarefa de ensino e a relação de ensino que por ser uma imposição da escola, acaba se engessando, linear e estático, enquanto a relação entre professor/a e aluno/a é substituída por uma tarefa.

O/A professor/a imerso/a nessa missão subentende que ele/a está naquele espaço para transmitir conhecimento, por isso ele/a se apodera do mesmo, o que não significa que ele/a se apropria, logo ele/a fica sujeito a atos ilusórios. Não sabe por que ensina, não entende por que apaga, não compreende o que a criança quer dizer...

Esse assunto me fez lembrar de um aluno que tive. Ele se encontrava no 2º ano do ensino fundamental e quando eu ia à mesa dele e pegava a borracha ele começava a chorar, e eu ficava sem compreender o que se passava e ele dizia ‘Eu não sei como fazer!’ ‘Está tudo errado!’ ‘Você vai apagar?’ e ele me olhava fixamente com os olhos marejados e eu ficava sem saber o que fazer. E pensava... “não posso deixar essa criança ir com a atividade errada”, então eu dizia para ele: ‘Não ficou igual ao da tia, vamos ter que consertar, eu te ajudo!’ E mesmo assim ele chorava.

Eu compreendia que a minha relação de ensino com ele estava sendo interrompida pela missão de ensinar e, naquele momento, eu acabava não dando voz ao que ele tinha a me dizer e inconscientemente caía nesse movimento de ensino ilusório.

Hoje percebo que aquele choro poderia ser uma contestação da igualdade da escrita em meio a multiplicidade de pensamentos. Por que a escrita tinha que ser igual se somos diferentes? Por que a preocupação e o medo do errado se sobressaía ao trabalho discursivo com as crianças? Medo de quê e de quem?

Segundo Smolka (2001) as relações de ensino são constituídas nas interações sociais, nas trocas, nos diálogos e nas problematizações. O processo de escuta na leitura e escrita é um momento fundamental para o desenvolvimento da criança, mas também essa escuta é um agente facilitador para o/a professor/a que ensina. Quando essa interação sobrepõe o que está incorreto ortograficamente e o que está perfeito, o/a professor/a tende a dividir o espaço da sala de aula com a criança e não monopolizá-lo como um espaço aonde ele/a silencia a voz da criança. Desse modo ele/a desperta no/a aluno/a que ele/a também é um/a detentor/a de conhecimento, tirando-o/a de uma zona de insegurança e incapacidade.

Nesta caminhada de buscas vim questionando a quão estéril e estática foi a minha formação em leitura e escrita e que talvez a dificuldade e bloqueio em meio a esse processo seja por decorrência dessa não discursividade. Assim, comecei a tecer um processo diferente na minha formação docente, entendendo que o conhecimento em leitura e escrita ultrapassa os muros da escola por ser uma forma de linguagem que se constitui através da interação.

Fazendo uma reflexão a partir do texto de Smolka (2001), compreendo que a leitura e a escrita experienciadas como linguagem e, não como forma de transmissão, pode se criar, se transformar e se construir como forma de conhecimento. Ao tomar essas concepções de linguagem e partindo do pressuposto de que leitura e escrita nos representam e fazem parte da nossa incorporação como pessoa é que descobri a importância da interação social no processo de *ensinoaprendizagem*.

A linguagem quando se processa nesse jogo das representações sociais tem em conta o outro como *agente constitutivo do conhecimento* (SMOLKA, 2001) e creio que a ausência deste agente é um dos pontos que tem nos levados a percorrer por um caminho antidialógico que não emancipa ninguém.

Quando menciono na pesquisa a importância do eu-outro e a educação emancipatória, significa que tenho buscado por relações solidárias e inclusivas, que enxergam no outro a presença de um ser que ensina e aprende ao mesmo tempo e que não é reduzido à condição de pasta vazia, mas, que carrega junto a si suas experiências de mundo.

Sampaio (2008) afirma que educar sob horizontes emancipatórios significa (re) discutir coletivamente a concretude de um projeto político pedagógico, que ao invés de excluir, inclua e que veja na diferença a riqueza de possibilidades de aprendizados. Logo, nas palavras da autora podemos afirmar que o processo de mudança e libertação acontecem na troca, no olhar, nas experiências, o que nos indica que através dessa trilha alcançaremos uns aos outros por uma educação verdadeiramente democrática.

Ainda sob a reflexão da educação emancipatória que busca por inclusão, e vê na diferença riquezas de conhecimento, compreendo o que Freire (2019b) diz sobre o respeito a leitura de mundo que cada um carrega. O autor nos alerta a olhar para o que é distinto na intenção de compreender o mundo, o que nos deixa claro que o respeitar nem sempre significará concordância, pelo contrário, significará novamente as diferenças, entretanto, que precisam ser alimentadas pelo fio condutor, respeito. Exercendo esse ato o/a educador/a não deposita os seus comunicados nos/as alunos/as, como no caso das cartilhas, ele/a expõe suas leituras de mundo e fala com eles/as; interage. Entendendo nesta passagem com Paulo Freire que o respeito é o grande provedor das interações sociais e do processo dialógico é que venho sintetizando o que ele vai dizer sobre a disponibilidade de diálogo ser uma exigência do ensino.

Freire (2019b) menciona a presença do diálogo como exigência do ensino podemos perceber que essa abertura ao outro prova a nossa *incompletude* indicando que somos seres que não sabemos de tudo, porém sustentados pela *vocação de ser mais*. Mesmo situados em uma lógica individualista, nós *seres de vocação do ser mais*, mesmo sem saber forjamos esse sistema quando recorremos ao outro à medida que nos faltam respostas, porém, apesar de sabermos que necessitamos do outro no processo de *ensinoaprendizagem*, ainda assim, inconscientemente, somos dotados pelo discurso que o conhecimento acontece apenas a partir de quem ensina e não também de quem aprende, o que nos leva novamente extinguir o processo dialógico e reproduzir.

É como uma espécie de ciclo vicioso, você reconhece o outro como detentor de conhecimento, mas não se enxerga também como este outro que detém conhecimento e se vê no dever de copiar o conhecimento do outro por acreditar que este é o caminho correto. Neste tipo de relação vemos o enaltecimento de um personagem- o/a professor/a- o/a que ensina, que aplica um método, que avalia e classifica.

Quando retorno à ideia de verticalidade nas relações entre professor/a e aluno/a e faço uma crítica ao processo de leitura e escrita através das cartilhas, ressalto que o processo de Alfabetização requer mais de quem ensina e de quem aprende, onde os envolvidos não são precedidos pelo instrumento, e sim escolhem os instrumentos de acordo com as suas buscas.

Aprecio que o processo de leitura e escrita não precisa acontecer amarrado a uma ordem, à gramática, a repetições, à consciência fonológica... Não. O ensino aprendizagem pode e deve acontecer nas relações, nas experiências, nas mudanças de planos, nas falas inusitadas, nas leituras de mundo... e são a partir dessas provocações e desafios que tenho colhido as minhas angústias e aprendido junto à Freire sobre a dialogicidade e com Smolka (2001) sobre o processo de leitura e escrita ser discursivo.

Paulo Freire foi/é um educador que lutou em busca de uma educação que fosse ministrada segundo a formação de consciência política. Todos os seus estudos voltados no processo de alfabetização foram embasados nos contextos históricos dos indivíduos, não foram propostos por métodos que proporcionariam melhores índices no país. Para ele a visão que importava sobre a educação era que esta fosse praticada como um ato político que levassem os sujeitos a se reconhecerem como sujeitos detentores de conhecimento em uma sociedade opressora.

Quando Freire (2019c) trouxe o diálogo como instrumento para suprimir a opressão, ele também disse que este (o diálogo) seria constituído através da palavra de acordo com a suas duas extensões intensamente relacionadas, ação e a reflexão (*práxis*). Analisando o método aplicado nos formatos das cartilhas fiquei pensando como o meu/minha aluno/a que aprende a ler palavras por isolamento de sílabas poderia ampliar o mundo através desse diálogo? E recorrendo a Freire (2019), novamente, entendi que por essa lógica seria impossível, pois “Somente o diálogo, que implica um pensamento crítico, é capaz também, de gerá-lo” (p.115).

Smolka (2001) ao falar sobre a palavra²³, afirma que sua realidade social e funcional é que constitui a subjetividade, o que nos aponta que a palavra somente após passar por inúmeras articulações de visão de mundo é que é incorporada no nosso discurso individual. É como se a nossa palavra fosse marcada sempre por uma polifonia onde ninguém educou ninguém, ambos se educaram em comunhão uns com os outros (FREIRE, 2019).

Ao tentar desconstruir o processo de formação escolar em leitura e escrita pelas cartilhas, na perspectiva do processo discursivo, entendi que elas não alimentam a interação social como provedora de conhecimento. Logo, as escolas ao aderirem e fazerem uso das cartilhas nos seus espaços institucionais não consideram a alfabetização como um processo de construção. Com isso: “[...] a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas” (SMOLKA, 2001, p. 76). Desse modo a leitura e escrita descolada da sua função social se negando ao processo de interação, onde entendi uma relação entre o eu-tu-mundo, seria o mesmo que tornar o sujeito a-histórico (FREIRE, 2019c).

Atualmente, após passar por todo esse processo de formação docente, não consigo enxergar o mundo sem recorrer ao contexto histórico e, quando me propus a desconstruir a cartilha não poderia ser diferente, pois ela também carrega o contexto de uma sociedade que

²³ Smolka (2001) se baseia nas críticas de Vigotsky à Piaget para falar sobre a palavra como constituidora da subjetividade, por conta da sua articulação com o mundo.

traz marcas da indústria cultural²⁴. Podemos encontrar essa justificativa quando recorremos à história da alfabetização e nos deparamos com um contexto de disputas por um melhor método, a universalização do ensino em massa e ainda podemos citar uma aplicabilidade teórica proposta pela ciência moderna, que ocasionou mistificação da cultura e a neutralização das diferenças.

Portanto, olhando pela perspectiva do processo discursivo e dialógico não se pode encontrar na cartilha abordagens de interação social, já que esta foi fruto de um processo de mistificação do ato de criação e desconsideração das diferenças entre os sujeitos.

Tanto Smolka (2001) quanto Freire (2019c) ao dialogarem sobre leitura e escrita vão mencionar a presença ilustre das tensões entre os sujeitos compreendendo que se tratando do processo de alfabetização interligada ao contexto, *palavramundo* é preciso haver esses conflitos, para assim construir conhecimento e ampliar o mundo.

Quando nós professoras, analisamos, pensamos ou até mesmo adotamos a cartilha, “quando não sabemos fazer” estamos alimentando a ideia de que a alfabetização é sistema de codificação (FERREIRO, 2011). Quando fragmentamos a linguagem através de cartilhas e desconsideramos a sua totalidade temos indícios que esse processo, de quebra e posteriormente encaixes, matam a linguagem (BAKHTIN, 2006). Portanto, quando queremos ofertar uma alfabetização pautadas em manuais desconectados da *palavramundo* estamos refutando a ideia de que somos seres capazes de criar e recriar o mundo.

Diante de tantos acontecimentos e análises referentes à formação docente, posso dizer que os/as professores/as estão aprisionados/as à uma pedagogia opressora que dita os passos a passos para ensinar os sujeitos a lerem e a escreverem. Talvez essa seja a causa da conservação da cartilha como um manual em alfabetização.

Inúmeros métodos são criados, teorias elaboradas em educação que pretendem ser inovadoras. Entretanto, o que vemos nas escolas brasileiras nos séculos XIX, XX e XXI é a educação tradicional como pano de fundo. E ela se expressa de diversas maneiras: cópia de desenhos, alunos/as enfileirados/as, professor/a que transmite conteúdos silenciando e enfraquecendo a *palavramundo* presente em cada criança, descartando novas histórias, novas ideias e novos aprendizados.

Retornando então de onde parti, ao propor um escapular das amarras das cartilhas, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, onde acolhi o processo discursivo (SMOLKA, 2001) e o processo dialógico (FREIRE, 2019c), consegui chegar à

²⁴ Freire (2019a) vai dizer que *cultura* é tudo que o homem cria e recria nas permanentes relações entre ele-realidade e ele-estrutura.

compreensão de que alfabetizar-me na *palavramundo* é experienciar, criar, interagir com o outro e com o mundo e se re/conhecer como sujeito detentor de conhecimento.

6. ALFABETIZAR-SE E ALFABETIZAR NA *PALAVRAMUNDO*: UM DESAFIO

Alfabetizar para mim é uma missão, é ensinar a criança a ler o mundo. Eu acho que é a base de todos os anos escolares. É aguçar as curiosidades [...] alfabetizar é um aprender a ler e escrever... É um ler e escrever nas entrelinhas né, não é somente isso... Para que se aprende a ler e a escrever? É preciso mostrar isso para a criança (Professora Silvana, Out./2019).

Gostaria de dar uma pausa inconclusa nesta pesquisa retomando todo o desafio que foi/é o processo de formação docente. Como professora-pesquisadora permanente da minha prática teci nesta pesquisa questões atravessadas na *palavramundo*. Fazendo referência ao meu objetivo em que propus buscar dialogicamente um processo de alfabetizar-me para alfabetizar na *palavramundo*, também fui surpreendida por outros conhecimentos.

Talvez pelo título do trabalho seja possível pensar que se poderia encontrar nesta pesquisa um “como fazer”, mas o que têm são caminhos, aberturas de diálogos e um processo de formação docente que teve a intenção de (tentar) se libertar de amarras opressoras e de pensamentos hegemônicos.

Nesta pesquisa encontrei oportunidades para dialogar com uma alfabetização outra que, acolhe a *palavramundo* e permite que esse processo tão importante na minha/nossa vida não passe por mim/nós apenas como um sistema de codificação, mas como um *sistema de representação da linguagem* que favoreça a sua *enunciação e pronúncia* (FERREIRO, 2011; BAKHTIN, 2006; FREIRE, 2019c;).

Freire (2019c) ensina que dizer a palavra, a nossa palavra, é um direito de todos; é a marca de um processo dialógico e, por esse motivo talvez, eu tenha me permitido refutar as palavras desconectadas de um processo de leitura e escrita que se faziam inautênticas, que combatiam as leituras de mundo; os contextos e a leitura e escrita como ato político (FREIRE, 2011). Digo talvez, porque me considero um sujeito de *vocação do ser mais*, um sujeito que não se prende às certezas, mas que se baseia em conhecimentos que complexos precisam ser aguçados pelas incertezas.

Quando decidi buscar pela história da minha formação discente e docente partindo aos estudos históricos tentei analisar o motivo pelo qual passei por momentos inversos, de ser fragmentada para depois ter os pedaços montados. Percebi que fui vítima da coisificação, fui tratada como objeto e silenciada. Hoje com 25 anos, posso dizer que passei mais da metade da minha vida sendo calada e sem saber o porquê da minha existência e agora antes de passar por

esse *conhecimento* que gerou em mim *autoconhecimento* (SANTOS, 2010), não poderia eu, professora pesquisadora estar fazendo a mesma coisa com os/as meus/minhas alunos/as.

Quando atribuí a essa pesquisa a importância do processo de leitura e escrita, principalmente nas séries iniciais, foi porque acreditei que esses processos são um dos instrumentos de libertação que temos, por se tratar de linguagem, um dos artefatos mais incriveis do ser humano.

Desde que mergulhei nas palavras de Freire (2019c) me encontrei também, com um processo de leitura e escrita, que antes mesmo de se consolidar em letras, sílabas, palavras e frases se fez através das percepções, dos diálogos e das interações entre mundo e sujeitos. Por isso, mais do que nunca não canso de repetir que ninguém educa e nem liberta ninguém; os sujeitos se educam e se libertam em comunhão (FREIRE, 2019c).

Os estudos em Cotidianos nessa pesquisa também foram de extrema relevância, pois me encontrei na figura do que Certeau (2014) chama de sujeito insubmisso; que trabalha através de táticas. De acordo com essa trajetória reconheci que recebi por herança uma Educação Bancária (FREIRE, 2019c), mas como sujeito insubmisso, entendi também, que poderia escapar anonimamente dessa formatação, recorrendo às artes de fazer cotidianas, me apropriando do espaço e fazendo uso do que faz sentido para mim. Na espreita, esperando pela ocasião, me encontrei com a “palavra” e entendi que a ênfase da cultura está no fato de que quando nos tornamos narradores, nos pronunciamos (CERTEAU, 2014).

Precisei me pronunciar, precisei também ouvir a pronúncia de outros. Conversei, me envolvi, me aproximei, me afastei, criei, me recriei, me perdi e me encontrei... Compreendi a *palavramundo*, mas também, infelizmente vi sua ausência nos contextos escolares. Se fala muito em Paulo Freire, mas pouco se acolhe o que o autor orienta e convida a pensar. Não é um exercício fácil; o processo de desconstrução é sempre uma queda, pois as marcas da alienação ficam em nós e sempre ficamos esperando o dizer do outro propícios a cair em ciladas. Nesta pesquisa eu cresci, não somente como professora pesquisadora em leitura e escrita, mas também como ser humano que está imerso em relações diversas.

Professora Silvana na epígrafe dessa conclusão nos leva a pensar sobre a missão do que é alfabetizar e ela ainda vai além, alertando para um processo discursivo (SMOLKA, 2001), que privilegia as relações entre professor/a-aluno/a, implicando também na elaboração conceitual da palavra. É verdade que precisamos explorar esse conceito de leitura e escrita com as crianças, mas, muitas vezes, não estamos cientes do porquê ensinamos a leitura e a escrita. Vimos nos capítulos anteriores de acordo com a história que a questão da leitura e escrita foi uma construção cultural baseada em métodos, estruturalismo que acabaram por sua vez

matando a língua, isto é, sobrepondo o estudo da língua como uma coisa morta (BAKHTIN, 2006).

Outra evidência que podemos aqui lembrar, se atrevendo a chamá-los de antidialógicos, são os documentos normativos, como no caso dessa pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular. Vimos que esse documento que tem norteado a educação brasileira e ainda tem por objetivo constituir um currículo mínimo sem a participação cotidiana dos sujeitos, é também fruto de uma herança onde o processo dialógico não esteve presente.

Quando foi analisado o processo de Alfabetização nesse documento também conseguimos verificar que este não teve como insistência atribuir ao processo de leitura e escrita a concepção de linguagem. A importância que foi dada nesse documento, que tem feito parte da formação continuada dos/as professores/as, se deteve a estudar a língua e, no primeiro momento, a se limitar aos grafemas, fonemas, gramática e ortografia, tendo essa ideia reafirmada com a presença do letramento como embasamento teórico.

Trabalhar a leitura e a escrita como linguagem é também considerar que esta possui um enunciado, um contexto que a formou, mas ainda assim temos presente no nosso contexto escolar a aplicação dos métodos em alfabetização através das cartilhas. Em pleno século XXI. As cartilhas possuem amarras de uma herança hegemônica onde há a insistente existência do modo de fazer, do isolamento de sílabas, palavras canônicas, textos sem sentido para marcar repetições de sílabas, nenhum diálogo; apenas prescrições do outro, o que forja as expectativas dos sujeitos e ainda sufocam seus pensamentos.

Nessa caminhada, onde me aventurei a Alfabetizar-me para Alfabetizar na *palavramundo*, contando com as orientações da Pesquisa narrativa e das Conversas, fui marcada pelo movimento do ir e vir. Ao mesmo tempo que segui adiante, precisei voltar. Posso dizer que essa pesquisa é um tecer dialógico por um eterno aprender. Conhecer esse caminho me levou a desdobramentos que me alertaram sobre o cuidado com o meu objeto de pesquisa, com os sujeitos, com as histórias e com o próprio tema de Alfabetização.

De acordo com Freire (2019b) “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (p. 30). O autor nessas palavras ainda vai dizer que essas ações do ensinar e pesquisar estão intrinsecamente ligadas a prática docente, o que indica que como professora preciso sempre estar ressignificando minhas ações entendendo as minhas ignorâncias. Ao beber das fontes das narrativas também me reporte à narradora e tomei em minhas mãos o ato de criar, que é meu, que é do meu ser sujeito.

Por fim, gostaria de encerrar, como uma pausa, pois sei que o alfabetizar para alfabetizar na *palavramundo* precisa de mais amadurecimento, de mais conversas, de mais estudos, de mais

empréstimos de saberes, de mais resistência e luta. Alfabetizar na *palavramundo*, também foi um reconhecimento da importância da minha profissão, de me propor a ser pesquisadora da minha prática como professora. Neste espaço de *ensinoaprendizagem* compreendi também, que talvez, o problema esteja nas relações entre os sujeitos, que são antidialógicas e que acabam interferindo nos contextos escolares, nas políticas educacionais, nos currículos...

Dessas interferências são construídas barreiras e a partir dessas barreiras, que usurpam os nossos direitos, começam as nossas lutas. Por isso, afirmo que alfabetizar na *palavramundo* é um desafio, pois é preciso lutar para suprimir a opressão, é preciso lutar para dizer a nossa palavra é preciso lutar pela coletividade, pelo eu-tu-mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? In: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 44-48. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, L. D. B. Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível [http://www. Planalto. gov. br/ccivil_03/leis/l9394. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acessado em: 22 de junho de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> >Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 20 de Agosto de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.

CÁSSIO, F. Existe Vida Fora da Base? In: Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. (Org.) **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320 pp. Brochura. p. 13-40.

CERTEAU, M.de. **A invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer/ Michel de Certeau; Tradução de Ephraim Ferreira Alves**. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUÍ, M.S. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 10. Ed. - São Paulo: Cortes, 2003.

CLANDININ, D. J CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, Brasil, 2011.

CLARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC?. In: Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. (Org.) **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320 pp. Brochura. p. 85-92.

CORREA, B. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: Implicações para a educação infantil. In: Fernando Cássio e Roberto Catelli Jr. (Org.) **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. – São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320 pp. Brochura. p. 95-106.

ESTEBAN, M.T; ZACCUR, E. (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M.T.E.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização/ Emília Ferreiro.** – 26. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação e mudança.** 40ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019a

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire** – 58ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019c

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 259-268, 1987.

GARCIA, R. L. Alfabetização: Responsabilidade de todos. In: Carmen Sanches Sampaio, Mitsi Pinheiro de Lacerda e Tiago Ribeiro (Org.) **Alfabetização sem cartilha: Gestos, experiências e narrativas.** – Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 35-62

LACERDA, M. P. A alfabetização e o Inventário de uma herança. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

_____. **A professora e o cotidiano da cidade pequena/ Mitsi Pinheiro de Lacerda.** Niterói: Editora UFF, 2014.

LARROSA, J. A arte da conversa. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Jan /Fev /Mar/Abr 2002, nº 19. P. 20-28.

MELLO, M. B. **O Amor em tempos de escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Betrant Brasil, 1999.

MORTATTI, M. R. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In: **Cadernos Cedex,** ano XX, No. 52, novembro/2000a, 41-54.

MORTATTI, M.R. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo / 1876-1994)** / Maria do Rosário Longo Mortatti. – São Paulo: Editora UNESP, 2000b. – (Encyclopaideia).

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa- Intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PÉREZ, C.L.V. **Alfabetização: Um conceito em movimento.** PÉREZ, C. L. V.. In: Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 16ª Ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SAMPAIO, C.S; RIBEIRO, T; MORAIS, J.F.S. Formação docente instituinte: o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Revista Aleph.** V. 11, n. 22, jul./dez. 2014.

SAMPAIO, C.S. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali.../** Carmen Sanches Sampaio. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SERPA, A. **Quem são os outros na/da Avaliação?** Tese de Doutorado, UFF, 2010.

SERPA, A. Pesquisa *com* o cotidiano: caminhos da formação da professora pesquisadora. **Instrumento:** R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 15, n. 2, jul./dez. 2013.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo** / Ana Luiza Bustamente Smolka – 10 ed. – São Paulo: Cortes, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2001.

SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H. Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. **Campinas: Mercado das Letras**, 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** Letramento e alfabetização. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 N° 25. p. 5-17.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

CONCORDO em conceder a Thuany Silva Rezende, 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), uma entrevista referente ao tema de “Alfabetização” por meio de uma conversa. Essa coleta irá subsidiar o desenvolvimento da dissertação intitulada como: “Alfabetizar-se para alfabetizar na palavravundo: um processo de formação docente”. Estou ciente de que: a) os dados coletados receberão tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o emprego da coleta de registros será a contribuição para com o desenvolvimento desta dissertação; c) a mestranda estará à disposição para quaisquer esclarecimentos.

ASSINALE a opção abaixo, caso necessário:

NÃO CONCORDO que meu nome seja registrado no resultado desta pesquisa. Isso implica em que meu nome será substituído por um pseudônimo.

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

Assinatura da Professora

Assinatura da Mestranda

Santo Antônio de Pádua (RJ), _____ de _____ de 2019.

Nome da Estudante: Thuany Silva Rezende

Email: thuanrezende@hotmail.com

Celular: 22 981607793

*TCLE em duas vias: Mestranda e a Professora.