



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA
E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALENE MARA FRANÇA SANCHES SILVA

**SÃO CRISTÓVÃO
2022**

ALENE MARA FRANÇA SANCHES SILVA

A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E
ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Conhecimento e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot.

SÃO CRISTÓVÃO
2022

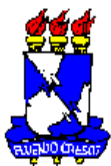
**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586r Silva, Alene Mara França Sanches
A relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 1º ano do ensino fundamental / Alene Mara França Sanches Silva ; orientador Bernard Jean Jacques Charlot. – São Cristóvão, SE, 2022.
211 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3. Crianças - Escrita. 4. Leitura – Ensino fundamental. 5. Aprendizagem. I. Charlot, Bernard Jean Jacques, orient. II. Título.

CDU 373.3:003-028.31



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ALENE MARA FRANÇA SANCHES SILVA

**“A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA
LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 29.08.2022

Prof. Dr. Bernard Jean Jacques Charlot (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Veleida Anahi da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Eânes dos Santos Correia
Faculdade do Noroeste da Bahia/FANEB

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 29/08/2022, às 19horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da dissertação de mestrado da discente Alene Mara França Sanches Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva
(UFS)



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA
EM BANCA EXAMINADORA**

Declaro que, no dia **29/08/2022**, às 19 horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da dissertação de mestrado da discente **Alene Mara França Sanches Silva**, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está aprovada.



Documento assinado digitalmente
MARILENE BATISTA DA CRUZ NASCIMENTO
Data: 04/09/2022 20:54:52-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Sergipe
SIAPE 2285496



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

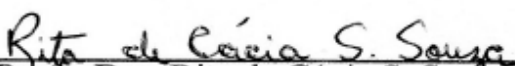
ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 29/08/2022, às 19 horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da dissertação de mestrado da discente Alene Mara França Sanches Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está Aprovada.

Atenciosamente,


Profª. Dra. Rita de Cácia S. Souza
Universidade Federal de Sergipe



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
GABINETE DO REITOR**

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO REMOTA EM BANCA
EXAMINADORA**

Declaro que no dia 29/08/2022, às 19horas, participei, de forma remota, com os demais membros deste ato público, da banca examinadora de defesa da dissertação de mestrado da discente Alene Mara França Sanches Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Considerando o trabalho avaliado, as arguições de todos os membros da banca e as respostas dadas pela discente, formalizo para fins de registro, minha decisão de que a discente está Aprovada.

Atenciosamente,

Eanes dos Santos Correia
Faculdade do Nordeste da Bahia

Aos meus sobrinhos Pedro Lucca e Ana Sophia.
Às crianças, participantes desta pesquisa, que
muito contribuíram para essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos e graças concedidas.

A Nossa Senhora pela sua proteção divina.

Ao Prof. Dr. Bernard Charlot, toda a minha gratidão por aceitar seguir comigo nessa aventura acadêmica. Sempre senti muito orgulho em tê-lo como orientador e, ao mesmo tempo, muita preocupação em ter um bom nível, pois sabia estar diante de um profissional e estudioso renomado. Sou grata pela confiança no meu trabalho e pela atenção, compreensão e sensibilidade nos momentos em que mais precisei. Muito obrigada por todo incentivo, por todas as orientações e por estar sempre disponível nos dias de dúvidas e preocupações, me mostrando uma direção e apresentando sábias soluções. Foi uma trajetória gratificante.

Gratidão à Prof.^a Dr.^a Veleida Anahi pelas valiosas contribuições durante a disciplina Seminário de Pesquisa que favoreceram e enriqueceram a escrita desta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Lene Nascimento por todos os ensinamentos na disciplina Metodologia de pesquisa em educação. Pela tranquilidade e disponibilidade em tirar todas as dúvidas, por toda a atenção, todo o zelo e todo o cuidado nas contribuições para a minha pesquisa.

Gratidão imensa à Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia por todo o incentivo e toda a colaboração na publicação dos meus artigos científicos e por sempre ter me incentivado a ingressar no mestrado. Agradeço por ter sido sua aluna no PPGED/UFS, cursando as disciplinas Pesquisa em Educação Especial e Tecnologias Assistivas, a partir da qual tive a oportunidade de conhecer e ingressar no meu primeiro grupo de estudos, o NÚPITA/UFS (Núcleo de Estudo Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva).

Ao prof. Dr. Eanes Correia por todas as valiosas contribuições na minha banca de defesa.

Ao grupo de pesquisa NÚPITA e ao GT Educação Infantil e Inclusão por todos os conhecimentos compartilhados.

Ao grupo de pesquisa EDUCON (Educação e Contemporaneidade) por todas as contribuições e pelo incentivo à produção científica.

Aos meus pais Ana França e Carlos Nascimento pelo exemplo de força, persistência e fé.

Aos meus irmãos Carla França e Alex França por todo o apoio e encorajamento para seguir em frente, mesmo diante de tantas dificuldades relacionadas a problemas de saúde com nossos pais.

À minha cunhada Maria dos Santos por sempre estar ao meu lado acompanhando meus desafios, desesperos, incertezas e sucessos com palavras de carinho.

Ao meu esposo Fabio Sanches pela compreensão e pelo respeito nos momentos em que precisei do silêncio e de várias horas sozinha para ler e escrever.

À minha grande amiga Ana Cláudia por todo o apoio e incentivo antes mesmo de ingressar no mestrado. Agradeço por toda atenção e pelos cuidados comigo nessa trajetória, me dando força e incentivo nos momentos de desespero de uma lauda em branco.

À amiga Cíntia Ataíde, parceira de mediação do GT Educação Infantil e Inclusão, que sempre me acompanhou nessa trajetória acadêmica, trazendo luz às minhas dúvidas e reflexões de maneira paciente e muito carinhosa.

Às minhas amigas Renata Cristiane e Débora Arieta pela companhia e descontração quando mais precisei, contribuindo muitas vezes como “válvulas de escape” nos momentos de aflição. Gratidão por vibrarem comigo a cada conquista!

À minha amiga Jacqueline de Oliveira por sempre dizer que é minha fã, por me transmitir segurança com tantos elogios e tantas palavras de afeto. Fico muito feliz em saber que, para você, sou exemplo de professora e pesquisadora! Você é uma pessoa de Luz!

À amiga e colega de trabalho Amanda Vidal por sempre me apoiar e compreender as minhas necessidades.

A todos os meus colegas de trabalho por sempre apoiarem os meus objetivos com palavras de encorajamento.

Gratidão eterna às crianças Pedro Lucca e Alice por participarem do teste piloto durante a pesquisa.

Agradeço a todas as crianças que participaram desta pesquisa, pois graças a elas o sonho do mestrado tornou-se realidade.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Aracaju por ter me concedido a licença para cursar o mestrado, possibilitando-me pesquisar com mais tempo e tranquilidade.

Enfim, agradeço a todos os meus familiares, amigos e professores que me apoiaram nessa abençoada conquista.

“Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz.”

(CHARLOT, 2005, p. 54).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Aracaju/Sergipe. Do ponto de vista epistemológico, este estudo está fundamentado na teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot, a partir da perspectiva antropológica, na qual a problemática se encontra na entrada do sujeito em uma atividade intelectual, ou seja, nas razões pelas quais ele se mobiliza e o que sustenta o seu ingresso em uma atividade. Quanto à natureza dos dados, esta investigação se classifica como qualitativa, e, quanto à fonte de informação, considera-se a pesquisa de campo, bem como o embasamento bibliográfico e a análise documental. Nesta investigação, participaram 20 crianças com idades entre 6 e 7 anos. Para a coleta de dados, foram utilizados a técnica da observação participante e um instrumento metodológico inspirado no Balanço do Saber, o qual foi denominado balanço da leitura e escrita. Os dados encontrados foram analisados e apresentados sob uma forma próxima à dos tipos ideais descritos na sociologia de Max Weber. Os resultados sinalizaram a construção de três tipos ideais: leitura e escrita como meta escolar (tipo ideal I); leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura (tipo ideal II); leitura e escrita como meio de comunicação e informação (tipo ideal III). Os tipos ideais apresentados são representativos da relação com o saber no processo de aprendizagem do público participante. Cada tendência dominante compreende os modos como os estudantes concebem, no todo, o ato de aprender a ler e escrever. Os resultados demonstraram que o tipo ideal I apresentou-se como o mais dominante no público pesquisado. Em suas expressões orais, as crianças externaram que era preciso aprender a ler e escrever para responder as tarefas escolares e tirar boas notas. O tipo ideal II foi evocado pelos estudantes que consideram o ato de aprender a ler e escrever como uma forma de realização profissional na vida adulta. Dessa maneira, além de se configurar como uma obrigação escolar, os discentes associaram essa aprendizagem à possibilidade de conseguir um emprego e ter uma renda, revelando a necessidade de aprender como meio de alcançar uma meta de longo prazo. O tipo ideal III foi representado por um quantitativo menor de estudantes. Nessa tendência, as crianças expressaram que as razões para aprender estavam de algum modo associadas ao uso social da língua. Nesse ínterim, percebem-se o sentido construído pelos discentes relativo à aprendizagem da leitura e da escrita e os móveis que os levam a ingressar nesse saber. Como sujeitos históricos e culturais, os estudantes ressignificam as suas relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e da escrita a partir de suas próprias experiências. Entre o público pesquisado, há uma forte tendência a aprender por razões de cumprir as tarefas escolares, como um código que necessita para atender às expectativas dos adultos, e não como uma forma de apropriação da função social da leitura e da escrita.

Palavras-chave: ensino fundamental. leitura e escrita. móveis. relação com o saber. sentido.

ABSTRACT

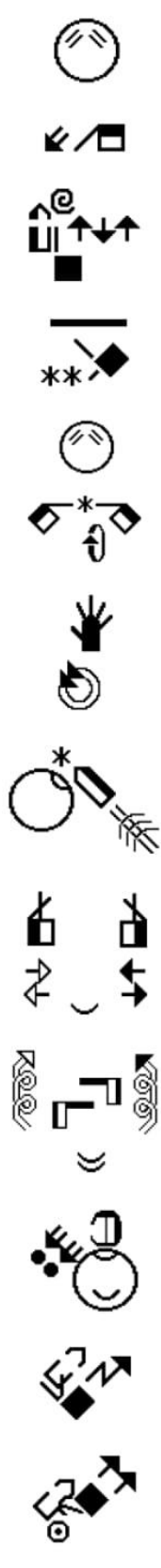
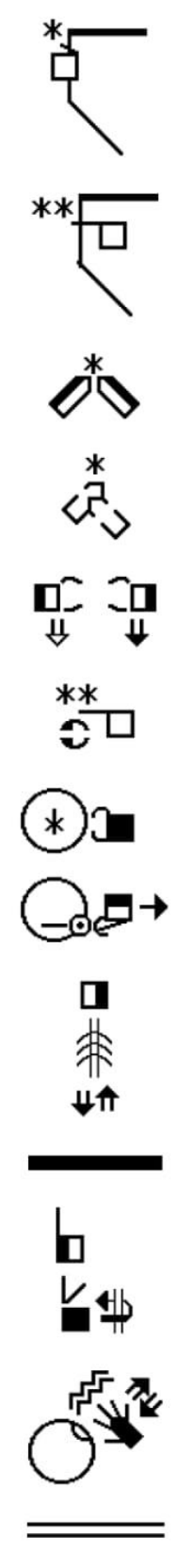
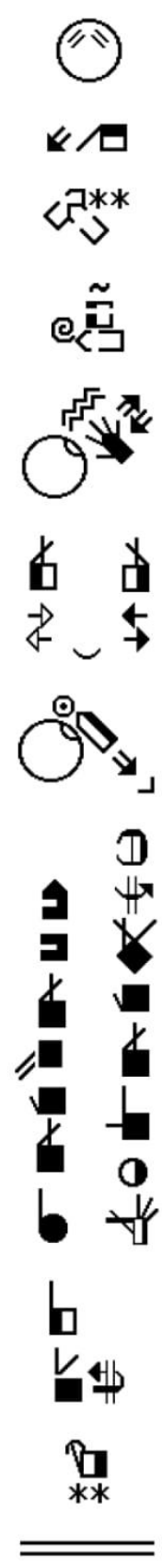
The main objective of this research is to understand the relations with knowledge in the learning process of reading and writing of students in the 1st year of Elementary School of a public school located in the City of Aracaju, in Brazil. From the epistemological point of view, the research is based on Bernard Charlot's Theory of Relation to Knowledge from the anthropological perspective, in which the problem lies in the subject's entry into an intellectual activity, i.e. in the reasons why one mobilizes and what sustains their entry into an activity. Regarding the nature of the data, this investigation is classified as qualitative. Concerning the source of information, field research was used, as well as bibliographic basis and documentary analysis. Twenty children aged between 6 and 7 years participated in this investigation. For data collection, we used Participant Observation Technique and a methodological instrument inspired by the Knowledge Balance, which we called Reading and Writing Balance. The data found were analyzed and presented in a way close to the ideal types described in Max Weber's Sociology. The results indicated the construction of three ideal types: reading and writing as a school goal (ideal type I); reading and writing as a condition for future personal life (ideal type II); reading and writing as a means of communication and information (ideal type III). The ideal types presented in this research are representative of the relationship with knowledge in the learning process of the participating public. Each dominant trend comprises the ways in which students conceived the act of learning to read and write. The results showed that ideal type I was the most dominant in the surveyed population. In their oral expressions, the children expressed that they had to learn to read and write in order to answer school tasks and get good grades. Ideal type II was evoked by the students who consider the act of learning to read and write as a form of professional achievement in adulthood. Thus, although reading and writing can be seen as mandatory by the school, the students associated this learning with the possibility of getting a job and having an income, revealing the need to learn as a means of achieving a long-term goal. Ideal type III was represented by a smaller number of students. In this trend, the children expressed that the reasons for learning were somehow associated with the social use of the language. Therefore, the meaning constructed by the students relative to the learning of reading and writing and the motives that lead them to enter into this knowledge are perceived. As historical and cultural subjects, the students re-signify their relationships with knowledge in the learning process of reading and writing based on their own experiences. Among the surveyed population, there is a strong tendency to learn for the sake of fulfilling school tasks, as a code that is needed to meet adult expectations, and not as a way of appropriating the social function of reading and writing.

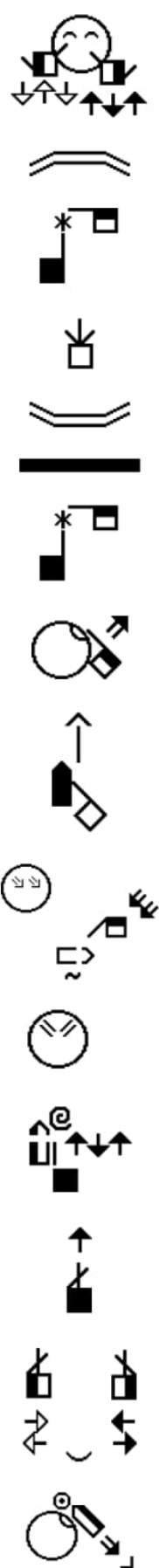
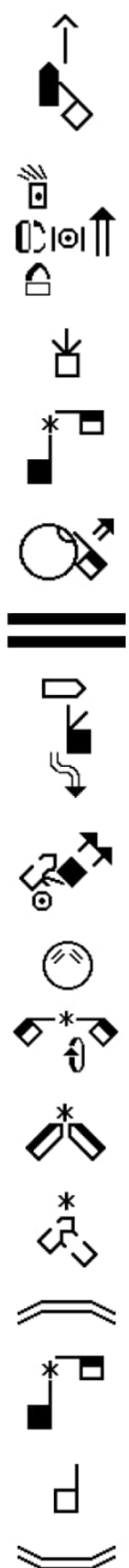
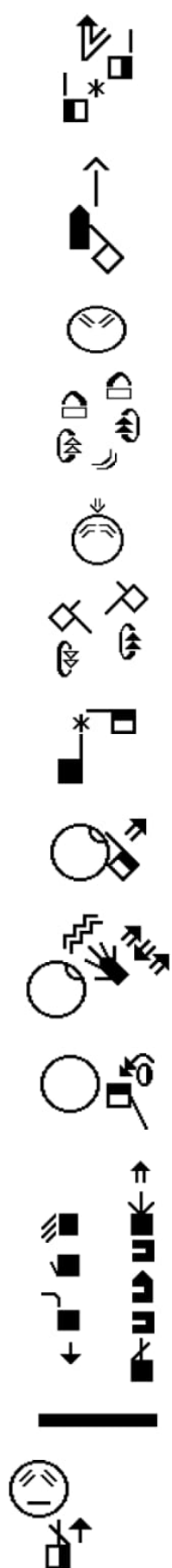
Keywords: elementary school. reading e writing. motive. relation with knowledge. meaning.

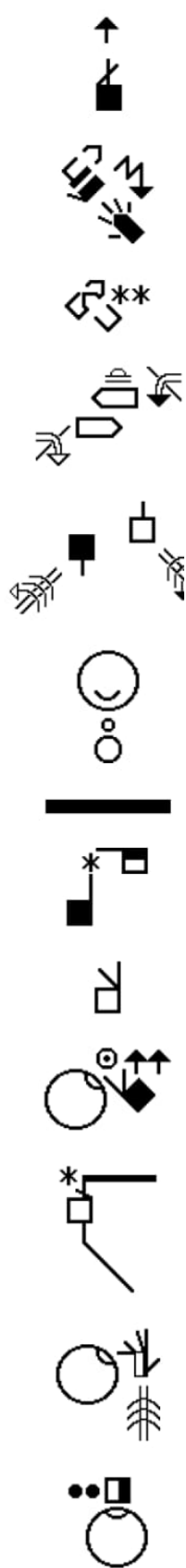
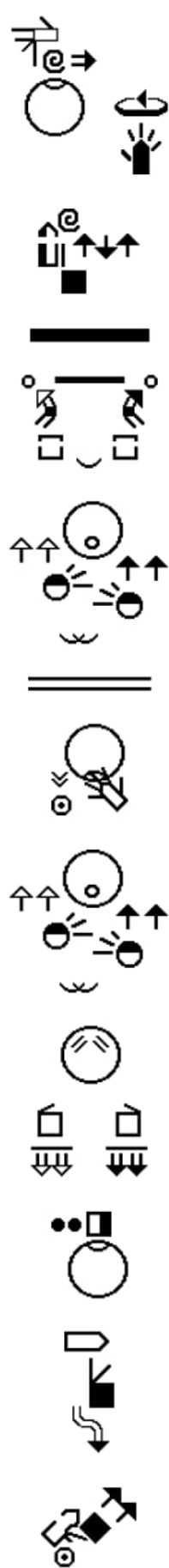
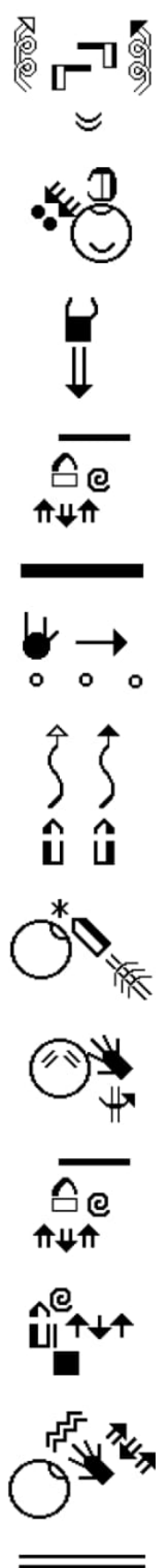
RÉSUMÉ

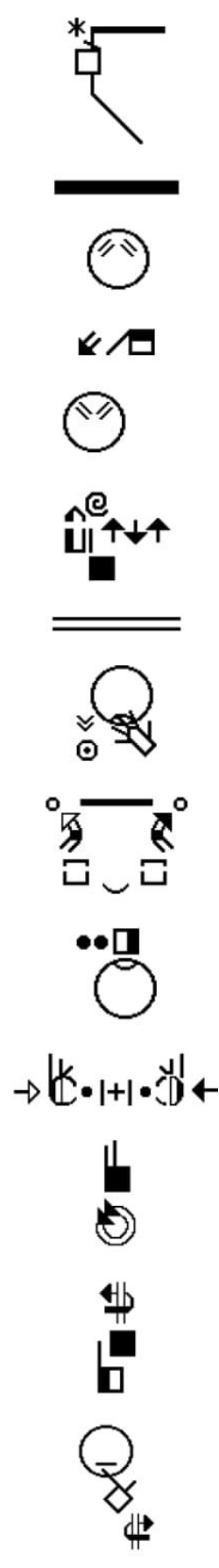
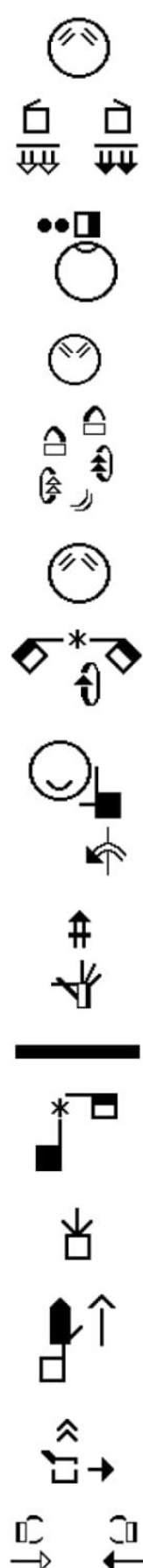
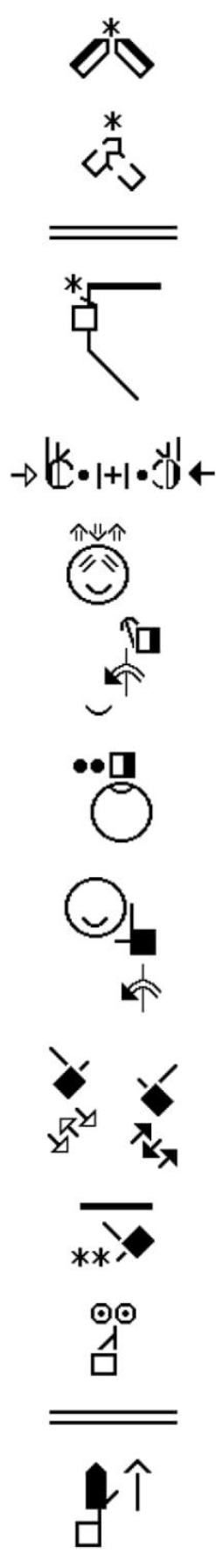
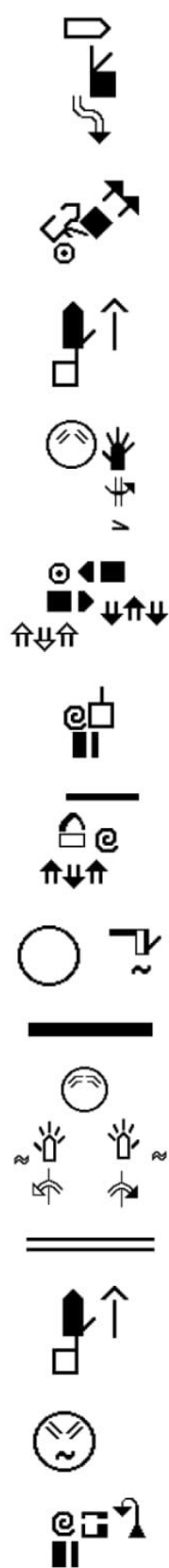
Cette recherche a pour objectif général de comprendre les rapports aux savoirs dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture des élèves de la 1^{ère} année d'une école élémentaire publique située dans la ville d'Aracaju/Sergipe. Du point de vue épistémologique, cette étude s'appuie sur la théorie du Rapport au Savoir de Bernard Charlot dans la perspective anthropologique, où le problème réside dans l'entrée du sujet dans une activité intellectuelle, les raisons pour lesquelles il se mobilise et ce qui soutient leur entrée dans cette activité. Quant à la nature des données, cette recherche est classée comme qualitative et quant à la source d'information nous considérons la recherche sur le terrain, ainsi que, la base bibliographique et l'analyse documentaire. Dans cette investigation ont participé 20 enfants âgés de 6 à 7 ans. Pour la collecte des données, nous avons utilisé la technique de l'observation participante et un instrument méthodologique inspiré au bilan de savoir, que nous avons appelé par bilan de la lecture et de l'écriture. Les données trouvées ont été analysées et présentées sous une forme proche des idéaux-types décrits dans la sociologie de Max Weber. Les résultats signalaient la construction de trois idéaux-types : la lecture et l'écriture comme objectif scolaire (idéaux-types I); la lecture et l'écriture comme condition de la vie personnelle future (idéaux-types II); la lecture et l'écriture comme moyen de communication et d'information (idéaux-types II). Les idéaux-types présentés dans cette enquête sont représentatifs du rapport au savoir dans le processus d'apprentissage du public participant. Chaque tendance dominante comprend les manières dont les participants conçoivent dans leur ensemble l'acte apprendre à lire et à écrire. Les résultats ont montré que le idéaux-types I s'est présenté comme le plus dominant dans le public recherché. Dans leurs expressions orales, les enfants ont dit qu'il fallait apprendre à lire et à écrire pour répondre aux tâches scolaires et obtenir de bonnes notes. Le idéaux-types II a été évoqué par les participants qui considèrent l'acte d'apprendre à lire et à écrire comme une forme de réalisation professionnelle dans la vie adulte. Ainsi, en plus de se définir comme une obligation scolaire, les étudiants ont associé cet apprentissage à la possibilité d'obtenir un emploi et d'avoir un revenu, révélant la nécessité d'apprendre comme moyen d'atteindre un objectif à long terme. Le idéaux-types III a été représenté par un plus petit nombre d'étudiants. Dans cette tendance, les enfants ont exprimé que les raisons d'apprendre étaient en quelque sorte associées à l'utilisation sociale de la langue. Dans cet intervalle, on perçoit le sens construit par les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et les motivations qui les amènent à entrer dans ce processus d'apprentissage. En tant que sujets historiques et culturels, les étudiants réévaluent leurs rapports aux savoirs dans le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture à partir de leurs propres expériences. Parmi le public interrogé, il y a une forte tendance à apprendre pour des raisons d'accomplir les tâches scolaires, comme un code dont il a besoin pour répondre aux attentes des adultes, et non comme une forme d'appropriation de la fonction sociale de la lecture et de l'écriture.

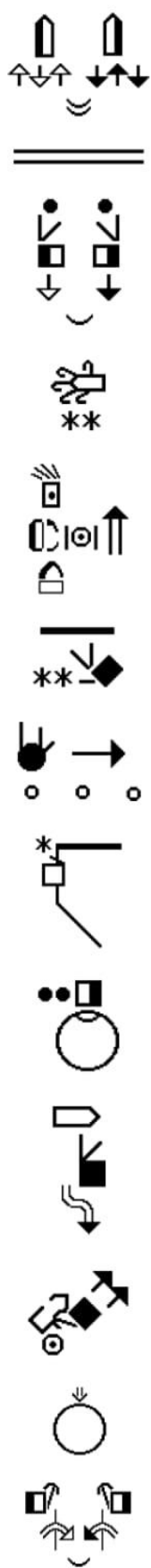
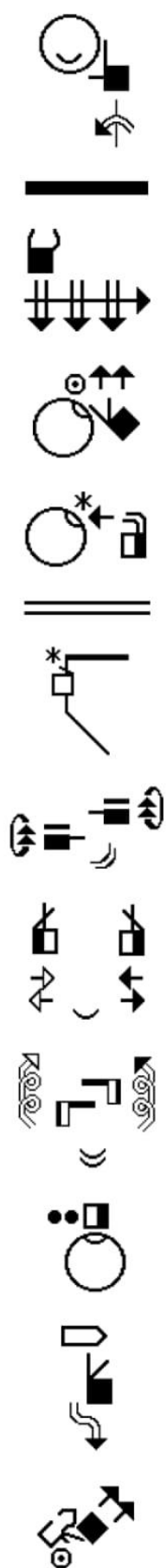
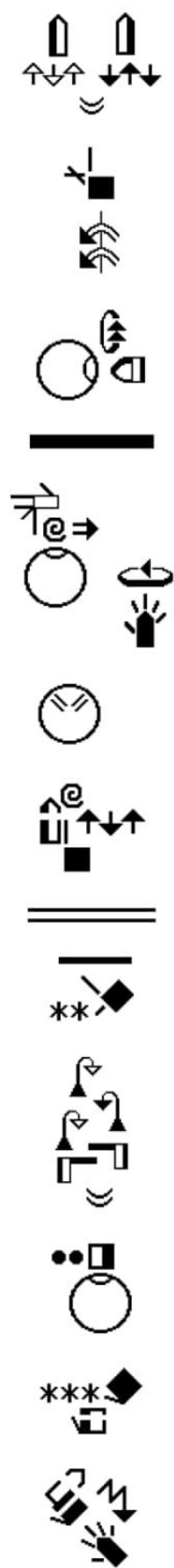
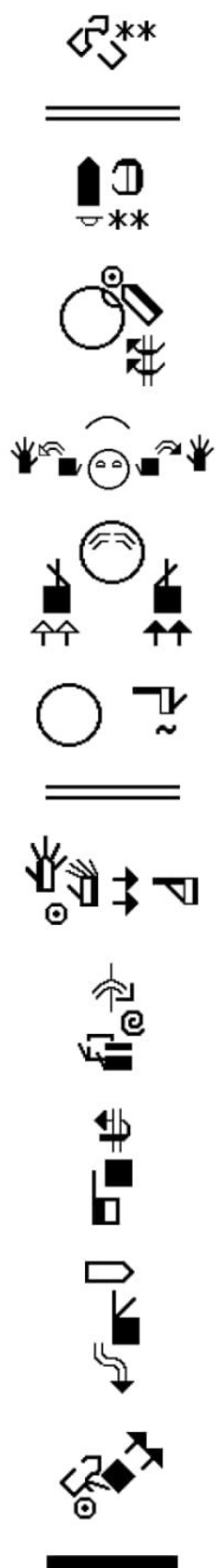
Mots-clés: l'enseignement primaire. lecture et écriture. meubles. rapport au savoir. sens.

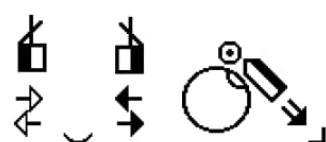
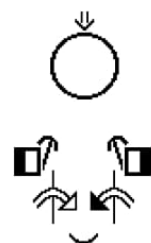
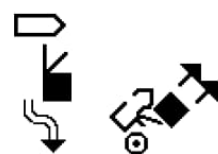
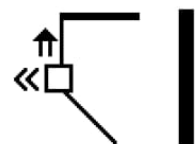












LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Triplo processo da Educação.....	53
Figura 2-	Equação pedagógica.....	57
Figura 3-	Figuras do aprender.....	60
Figura 4-	Relação com o saber.....	62
Figura 5-	Material de alfabetização de uma instituição de ensino em Aracaju/SE, 2020...	74
Figura 6-	Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (PEDRO, 2021).....	99
Figura 7-	Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (ALICE, 2021).....	100
Figura 8-	O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? (PEDRO, 2021).....	100
Figura 9-	O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? (ALICE, 2021).....	101
Figura 10-	Mapa de Sergipe subdividido por Diretorias Regionais de Educação (DRE)...	106
Figura 11-	Mapa da capital do estado de Sergipe fazendo referência à Diretoria de Ensino de Aracaju (DEA).....	106
Figura 12-	Livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental (2021).....	115
Figura 13-	Livros do Programa Alfabetizar pra Valer (2021).....	115
Figura 14-	Cartaz Animais de A a Z do Programa Alfabetizar Pra Valer (2021).....	117
Figura 15-	Exemplo de exercício do livro 1 do Programa Alfabetizar Pra valer (2021).....	119
Figura 16-	Exemplo de exercício do livro 1 do Programa Alfabetizar pra Valer (2021)....	120
Figura 17-	Atividade de leitura do PAPV (2021).....	125
Figura 18-	Atividade de associação de letras e formação de palavras-chave utilizando alfabeto móvel (2021).....	126
Figura 19-	Nuvem do saber das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (2021).....	132
Figura 20-	Sala de leitura da instituição de pesquisa.....	134
Figura 21-	Imagem retratando a contação da história “Menina bonita do laço de fita” (2021).....	135
Figura 22-	História criada por uma aluna do 1º ano (2021).....	137
Figura 23-	Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (BIA; RENATA, 2022).....	142
Figura 24-	O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? (DÁLIA; ANA, 2021).....	143
Figura 25-	O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (MELISSA; VITOR, 2021).....	144
Figura 26-	Respostas manuscritas do balanço da leitura e escrita (CARLA, 2021).....	148

Figura 27-	O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (CAROL, 2021).....	150
Figura 28-	Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (JÉSSICA, 2021).....	150
Figura 29-	O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (AMARÍLIS, 2021).....	156
Figura 30-	Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (CRIS; PAULO, 2021).....	158
Figura 31-	O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (BIA; ROSA, 2021).....	160
Figura 32-	O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (ALISSON; ALEX; RENATA, 2021).....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	37
Quadro 2-	Banco de Teses e Dissertações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).....	43
Quadro 3-	Tipos ideais (2022).....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-	Parâmetro de avaliação da fluência dos alunos.....	70
-----------	--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Evolução do Ideb na instituição de pesquisa.....	109
------------	--	-----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EF	Ensino Fundamental
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PAPV	Programa Alfabetizar pra Valer
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	29
1.1 Questões norteadoras e objetivos.....	34
1.2 Justificativa e relevância.....	35
1.3 Estado do conhecimento.....	36
1.4 Metodologia e estrutura da pesquisa.....	45
2 A RELAÇÃO COM O SABER E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA.....	47
2.1 Relação com o saber: origem e fundamentos antropológicos.....	51
2.2 Mobilização, atividade, sentido: conceitos essenciais.....	56
2.3 A relação com o saber e as figuras do aprender.....	59
3 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA: entre políticas e programas de alfabetização.....	64
3.1 O processo de alfabetização nas instituições de ensino.....	72
3.2 Ler e escrever na perspectiva do letramento.....	77
3.3 A questão do sentido no ato de ler e escrever.....	82
4 METODOLOGIA.....	87
4.1 Campo da pesquisa e participantes.....	88
4.2 Técnica e instrumento de coleta de dados e procedimentos de análise.....	92
4.3 Aplicação do instrumento de pesquisa como um teste piloto.....	97
5 APRENDER A LER E ESCRIVER: os sentidos atribuídos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental.....	105
5.1 Caracterização da instituição e sujeitos da pesquisa.....	105
5.2 Observação participante.....	112
5.3 Balanço da leitura e escrita.....	140
5.4 Análise dos dados.....	146
5.4.1 Tipo ideal I: Leitura e escrita como meta escolar.....	151
5.4.2 Tipo ideal II: Leitura e escrita como condição pessoal.....	157
5.4.3 Tipo ideal III: Leitura e escrita como meio de comunicação e informação.....	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	178
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	180

APÊNDICE C – Balanço da leitura e escrita.....	182
APÊNDICE D – Roteiro da observação participante.....	183
APÊNDICE E – Roteiro de anotações Balanço da leitura e escrita.....	184
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética.....	185
ANEXO B – História “E.T., o extraterrestre”.....	188
ANEXO C – Balanços da leitura e escrita dos estudantes.....	194

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de crianças com idades entre 6 e 7 anos. Tendo em vista que o 1º ano do Ensino Fundamental (EF) se configura como a fase introdutória de toda a trajetória escolar nesse âmbito de ensino, torna-se significativo promover pesquisas sobre a relação com o saber dos discentes que se encontram nos anos iniciais. Vale ressaltar que o ponto de partida desta pesquisa surgiu a partir das minhas¹ observações e inquietações durante a atuação na área da Educação como docente na Educação Infantil e no EF em escolas estaduais e municipais, atrelada ao interesse em estudos sobre a teoria do pesquisador francês Bernard Charlot.

Considero relevante abordar nesta introdução um relato que ecoa como fator impulsionador desta investigação. Em meados do mês de março de 2020, a mãe do estudante Pedro, de 5 anos de idade, conversava comigo sobre a dificuldade que a criança tinha em aprender a ler e escrever, aliada à falta de mobilização nessa aprendizagem. Ela relatava que algo deveria haver na criança por apresentar tais dificuldades. A sua preocupação era que ele ficasse para trás em relação aos outros colegas da turma. Importante ressaltar, neste momento, que, ao ser convidada a atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)² de uma escola estadual, atendendo a crianças que necessitavam do Atendimento Educacional Especializado (AEE), passei a receber inúmeros questionamentos de famílias e professores que propunham que eu fizesse algum tipo de avaliação em determinadas crianças que, segundo seus pais e/ou docentes, demonstravam algum tipo de dificuldade no que diz respeito ao ato de ler e escrever, sendo sugerido por eles possíveis encaminhamentos a setores especializados em diagnósticos.

O problema é que, muitas vezes, se trata uma criança como se ela carregasse um transtorno de aprendizagem, quando na verdade ela não se mobiliza, não movimenta recursos para aprender. Porém, existem os casos de estudantes diagnosticados com alguma deficiência ou dificuldade no processamento das informações por razões neurológicas, os quais necessitam do AEE. No entanto, isso não pode se tornar um fator generalizador dos inúmeros casos de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever na idade correspondente. Nesse ponto, destaco a pesquisa realizada por Silva (2017), a qual objetivou entender as dificuldades de aprendizado de crianças encaminhadas por três escolas do município de Goianira no estado de

¹ Nesta dissertação, serão utilizados verbos em 1ª pessoa do singular quando se referirem a experiências vivenciadas pela autora da pesquisa, assim como, também, na coleta de dados. Nas discussões teóricas e na análise dos dados, será usada a 1ª pessoa do plural, tendo em vista que esta produção envolve orientação acadêmica.

² Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2010).

Goiás. A referida investigação constatou que as dificuldades escolares eram próprias dos processos de ensino e aprendizagem, e não um transtorno de aprendizado capaz de gerar um diagnóstico à criança.

Prosseguindo com o relato ora apresentado, ao visitar o aluno Pedro, com o qual possuo um vínculo familiar, encontrei-o sentado em uma cadeira com os cotovelos apoiados na mesa e as duas mãos no queixo com um semblante de quem estava pensativo, a observar um livro e um caderno aberto à sua frente. Curiosa ao presenciar aquela cena, aproximei-me do garoto e perguntei o que tinha acontecido. Prontamente, ele me respondeu: “É que a minha professora e a minha mãe sempre dizem que eu tenho que aprender a ler e escrever. Só que eu não aguento mais ler isso aqui!” E apontou para o seu livro de alfabetização, lendo o que estava escrito usando um tom de desdém: “Cacá babou o cacau. O cacau caiu!” E a criança continuou: “Toda hora me mandam ler isso aqui, e eu nem sei quem é esse tal de Cacá e o que é esse cacau. Afffff!” Ao continuar o seu discurso, a criança me questionou: “Por que é que eu tenho que aprender a ler?” E foi assim, sendo interrogada por uma criança de apenas 5 anos de idade, que dei início às minhas pesquisas sobre os sentidos que a leitura e a escrita têm para os estudantes que iniciam essa aprendizagem.

Eu já tinha lido a obra *Da relação com o saber às práticas educativas*, de Bernard Charlot, e sabia que, naquele momento, eu não poderia dar como resposta o que normalmente vem à cabeça de qualquer adulto quando uma criança faz esse tipo de questionamento: “Você precisa aprender a ler para ter um bom emprego quando crescer!” É claro que aquela criança não iria de uma hora para outra se mobilizar para essa aprendizagem só porque, em um futuro distante, ela precisaria trabalhar e, por fim, ter dinheiro para adquirir bens.

O diálogo com a criança também me fez refletir sobre os postulados de Freire (2011, p. 71) quando afirma que “[...] aprender a ler e a escrever não é decorar ‘bocados’ de palavras para depois repeti-los”. Para o autor, a alfabetização compreende uma relação dinâmica que une linguagem e realidade. Na sua visão, a leitura e a escrita só farão sentido se estiverem acompanhadas da capacidade de ler e perceber o mundo, de reconhecer-se como parte desse mundo e reconhecer os papéis desempenhados pelos atores.

De fato, muitas crianças não encontram sentido no aprender. E foi adentrando essa questão do sentido que mergulhei nas leituras e me deparei com o artigo de Silva (2008, p. 150), o qual relata que “[...] para entender as dificuldades escolares dos alunos, foi desenvolvida na França, desde a década de 1980, uma abordagem em termos de relação com o saber, que prioriza a questão do sentido”. Nessa conjuntura, o pesquisador Bernard Charlot introduziu a expressão

e o conceito na área da Educação e, durante o decênio de 1990, elaborou *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, sendo o principal tema de suas pesquisas nos últimos anos.

De acordo com Charlot (2013), até a década de 1950, a escola primária cumpriu funções de alfabetização e transmissão de conhecimentos elementares, sendo poucas as crianças a prosseguirem nos estudos após essa etapa. O processo de construção do saber não fazia parte do debate social, incluindo-se na pauta de discussão somente o acesso à escola e a contribuição do ensino para a modernização do país. A partir dos anos 1960 e 1970, na maioria dos países, inclusive no Brasil, passou a existir um esforço de universalização da escola primária, surgindo perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Desse modo, a escola transforma-se em um espaço de concorrência, à medida que é necessário alcançar notas e diplomas superiores aos dos demais estudantes para conseguir as melhores vagas no mercado de trabalho e conquistar posições sociais favoráveis e lucrativas.

Já nas décadas de 1980 e 1990 desenvolvem-se as tecnologias da informação e comunicação, impondo-se à escola uma versão da modernização econômica e social, na qual, para o enfrentamento à concorrência no mundo globalizado, seria necessário o maior número possível de jovens ingressando no Ensino Superior, crescendo, assim, as exigências para a qualidade do EF, que se presumia em notas. Nessa via, a avaliação passa a ser o contrapeso lógico da atuação docente. O professor e a escola se veem na conjuntura de construir saberes e atribuir notas aos alunos, havendo uma formação cada vez mais voltada a dados quantitativos, ocultando-se o saber. De maneira geral, o sistema educacional brasileiro propôs estratégias de avaliações no intento de medir os conhecimentos dos alunos de forma quantitativa (CHARLOT, 2013).

A Política Nacional de Alfabetização fundamenta a qualidade do ensino brasileiro por meio de um cenário revelado pelos resultados das avaliações externas³, a exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁴, um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Tal sistema, criado em 1990, realizou avaliações nas escolas públicas brasileiras a partir de 1995. O último resultado da ANA tem como base a aplicação do exame, realizado em 2016, envolvendo os estudantes do 3º ano do EF, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Mediante resultados divulgados, 54,73% dos estudantes de 8 anos de idade concluintes dessa etapa do ensino básico

³ A avaliação externa é também denominada avaliação sistêmica ou em larga escala. Sistêmica quando se refere a uma rede ou sistema de ensino. Em larga escala quando envolve um número elevado de estudantes do país.

⁴ A ANA surgiu no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma política pública nacional que objetivou a alfabetização das crianças brasileiras até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019).

apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, “[...] o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes” (BRASIL, 2019, p. 10). Além disso, os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fizeram uma comparação dos resultados obtidos nos anos 2014 e 2016⁵, evidenciando uma estagnação no desempenho dos estudantes (BRASIL, 2017c).

Tomando como referência os resultados das avaliações externas, é notório que as habilidades de leitura de parte dos discentes do EF estão em nível crítico, muito aquém do desenvolvimento esperado, enquanto uma pequena porcentagem se encontra no nível adequado para idade/série (BRASIL, 2018). Nas minhas vivências profissionais, posso afirmar que a preocupação das escolas é alavancar os dados estatísticos do Ideb⁶ para ficar em melhor posição nas classificações, índice considerado pelas instituições escolares como um status nas políticas educacionais. O professor idealiza uma construção de saberes, mas vive na obrigação de acelerar os conteúdos para aplicar provas e dar notas aos estudantes. Dessa forma, o docente atua sob tensões e contradições educacionais, sociais e culturais.

Nessa conjuntura, faz-se necessário repensar tais critérios avaliativos, pois entender os sentidos que a escola tem para as crianças, bem como os motivos pelos quais não estão aprendendo, tem mais importância que um resultado atribuído por meio de notas ao final de uma unidade ou semestre letivo. De acordo com Silva (2009), é preciso entender o que está acontecendo nos anos iniciais do EF porque, ainda que essa fase de ensino da educação básica tenha se prolongado para nove anos, o Brasil não cumpre a meta de qualidade, isso porque a exigência não deve ser apenas quantitativa, deve ser qualitativa, à medida que “[...] uma sociedade moderna e democrática não se limita a acolher todos os jovens na escola, ela os leva ao próprio saber, o que requer um ensino de qualidade” (SILVA, 2009, p. 14).

Sobre qualidade da alfabetização, Ferreira (2011) enfatiza que é difícil saber o que se designa por qualidade nessa área da escolarização em meio a tantos processos avaliativos focados em divulgar dados estatísticos. Charlot (2013, p. 59) destaca que “[...] resta saber o que

⁵ Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, documento norteador da educação básica em todo o país, considerou-se que a consolidação da alfabetização deve acontecer nos dois primeiros anos do EF. Para tanto, a avaliação nacional passou a ser aplicada aos alunos do 2º ano, admitindo somente a nomenclatura Saeb, não mais adotando o termo ANA. Contudo, nessa nova configuração, que teve sua aplicação iniciada em 2021, as turmas do 2º ano do EF foram avaliadas apenas em algumas escolas do país em formato amostral, não havendo a divulgação de dados mais recentes até a escrita deste documento.

⁶ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

significam as palavras ‘qualidade’ e ‘eficácia’ quando referidas à escola. Pode esse sentido ser muito diferente em uma lógica do diploma e da concorrência e em um projeto de verdadeira formação para todos”.

As concepções relacionadas ao ensino da leitura e escrita ainda permanecem atreladas ao domínio do sistema e das regras da língua, distanciando-se de práticas pedagógicas interligadas à realidade dos estudantes. O ato de aprender a ler e escrever está associado à obrigação da aquisição dos conteúdos nos anos escolares seguintes, tornando-se um objeto importante para ser usado dentro da escola e obter a aprovação. Segundo Charlot (2013, p. 59), “[...] há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para ‘passar de ano’, sem encontrar nela sentido nem prazer”. Nessa direção, persiste um número de estudantes que se deparam com consideráveis dificuldades de apreensão da língua escrita, ainda que tenham passado pelos três primeiros anos de escolarização do EF. Outrossim, é possível notar um panorama distante daquele estabelecido pela meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2014-2024, a saber: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, é preciso desmistificar as narrativas de incapacidade, sendo necessário entender os motivos pelos quais uma criança não consegue se apropriar da leitura e escrita. Ferreiro (2012, p. 37, grifo da autora) afirma: “minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças *pensam* a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las”. Portanto, a criança precisa ser ouvida, pois, por meio do seu discurso, será possível entender o que ela compreende sobre o ato de ler e escrever e qual o sentido dessa prática em seu cotidiano.

Entender os sentidos atribuídos pelos estudantes em relação à aprendizagem da leitura e escrita torna-se essencial para a construção de atividades significativas. Daí a importância de escutá-los, uma vez que, ao narrarem fatos vividos e percebidos, permitem aos docentes recriarem um outro caminho para um aprender desejante, pois, com base nos estudos de Charlot (2000), a questão central e última da aprendizagem está no sentido. Nessa perspectiva, o sentido que a criança dá à escola e à aprendizagem depende da sua relação com o saber, ou seja, da sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesma.

Decerto, esta pesquisa fornece contribuições para o desenvolvimento da linha de pesquisa Educação, Conhecimento e Cultura, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a qual está ancorada nos estudos realizados por Bernard Charlot, um pesquisador conhecedor da realidade educacional brasileira que em seus estudos provoca reflexões sobre o ensino, a escola e a relação com o saber. Dessa maneira, a

presente pesquisa colabora tanto para os estudos em andamento do referido orientador quanto para outros pesquisadores e profissionais da área educacional.

1.1 Questões norteadoras e objetivos

O momento de entrada em uma pesquisa científica sabendo o que se quer investigar é importante. Como enfatiza Charlot (2006, p. 10), quem deseja fazer pesquisa em educação deve entrar no campo do conhecimento, pois, “[...] quando sabemos aquilo que queremos conhecer, temos a base de um projeto de pesquisa”. Para esse pesquisador em educação, todos aqueles que desejam adentrar uma investigação precisam refletir acerca do seguinte: “O que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu?”

Nessa mesma perspectiva, Nascimento (2012, p. 1) afirma que a pesquisa científica se apresenta “[...] como um processo reflexivo, controlado e crítico, que leva à descoberta de novos fatos ou leis, em todas as áreas de conhecimento. A ciência impulsiona avanços, a partir de respostas a questões relevantes postas pela comunidade científica, devendo ser de interesse social”. A pesquisa como um instrumento de construção de conhecimentos possibilita a resolução de problemáticas relevantes para a sociedade.

Por meio dessas reflexões e entendendo o quanto é importante que o processo de aprendizagem da leitura e escrita seja efetivado de maneira significativa nos anos iniciais do EF, surgiram as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: que relação os estudantes do 1º ano do EF estabelecem com o saber escolar em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita? Que sentidos esses alunos atribuem à aprendizagem da leitura e escrita? Qual a mobilização apresentada por esses estudantes em relação a essa aprendizagem?

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de estudantes do 1º ano do EF de uma escola estadual localizada no município de Aracaju/SE. A partir desse intento, delineamos os seguintes objetivos específicos: entender o sentido da aprendizagem em leitura e escrita para os alunos do 1º ano do EF e analisar os móveis que sustentam a aprendizagem das crianças em relação à leitura e à escrita.

Este estudo tem seu principal embasamento na teoria da relação com o saber de Charlot (2000, 2001, 2005, 2009, 2013, 2021), assim como nas concepções pedagógicas de Freire (2011); nos estudos sobre alfabetização e letramento de Soares (2019, 2020a, 2020b) e na teoria Histórico-Cultural de Vygotski (2007).

1.2 Justificativa e relevância

É possível observar nas instituições de ensino uma preocupação dos professores com as dificuldades de estudantes dos anos iniciais do EF em internalizar os aprendizados escolares. A principal inquietação referente aos primeiros anos de escolarização no Brasil, inclusive no Estado de Sergipe, tem sido a alfabetização na idade certa. Em vista disso, em meio às contradições educacionais, entre a construção de saberes e aprendizagens focadas em notas, estão os profissionais e pesquisadores da educação em busca de justificativas para o fracasso escolar. Com base nos estudos de Charlot (2000), não seria correto afirmar que um aluno é fracassado ou que tem sucesso na escola, tendo em vista que as relações com o saber são individuais e múltiplas, sendo necessário pensar o aluno como ser social e singular.

A partir dessa abordagem, considero necessário entender como acontecem as relações com o saber nos primeiros anos do EF e os sentidos que a leitura e a escrita têm para esses estudantes que compõem uma etapa considerada impulsionadora de todo o processo escolar. A relevância desta pesquisa está na intencionalidade de valorizar a voz das crianças por meio de uma escuta atenta, com enfoque na compreensão de como elas se relacionam com a aprendizagem da leitura e escrita, com vistas a entender os sentidos atribuídos a esse aprender. Vale ressaltar que

[...] é indiscutível que as crianças são agentes sociais e donas de um protagonismo ímpar nas relações humanas. Com base nesse pressuposto, estudos e práticas que defendem a pesquisa com crianças de pouca idade vêm crescendo, no Brasil, desafiando os pesquisadores em Educação a novas reflexões. (BOTH; BISSOLI; OLIVEIRA, 2021, p. 275).

De acordo com os autores, no campo científico, as pesquisas com o público infantil têm sido valorizadas, partindo principalmente dos seus próprios relatos, sendo considerado esse público como informante principal. Segundo Rego (2013, p. 5), pesquisadores que defendem essa abordagem a veem enquanto um ato “[...] revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças”. Nessa via, “as ciências sociais têm dado importante contribuição, defendendo e mostrando que as crianças são atores sociais e autores de suas vidas que integram grupos sociais com linguagens e culturas próprias, que merecem ser estudados e escutados” (FRIEDMANN, 2020, p. 37-38).

Desse modo, trata-se de instigar as crianças a produzirem discursos sobre as formas de se relacionarem com o saber, possibilitando reflexões acerca de como elas interpretam o ato de

aprender a ler e escrever. Diante de uma conjuntura em que há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para obter aprovação para o ano/série seguinte sem encontrar sentido ou prazer no aprendizado, os achados desta pesquisa poderão subsidiar reflexões quanto aos critérios de qualidade do ensino que se voltem para uma significativa formação.

1.3 Estado do conhecimento

O crescente aumento do número de estudos na área da Educação incita a necessidade de realizar levantamentos e análises no intento de verificar temáticas que já tenham sido pesquisadas, observando recorrências e possíveis lacunas existentes, com vistas a garantir o enriquecimento da futura pesquisa, evitando-se replicar dados anteriormente alcançados.

Os estudos que realizam o mapeamento de campos de conhecimento analisando e sintetizando resultados de pesquisas científicas recebem diferentes nomenclaturas. As análises denominadas “estado da arte” englobam tanto dissertações e teses, como também produções em congressos e periódicos da área pesquisada. Por outro lado, a investigação que levanta somente um setor das publicações sobre o tema a ser estudado tem sido nomeada de estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Nessa perspectiva, a presente pesquisa concentrou-se no tipo de busca chamada “Estado do Conhecimento”, definida por Morosini e Fernandes (2014, p. 156) como “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. De acordo com as autoras, a importância dessa busca está na contribuição para a presença do “novo” nas futuras pesquisas. Portanto, torna-se necessário saber o que já foi produzido para progredir no desenvolvimento das pesquisas em educação. Isso significa que

[a] compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Nessa direção, o estado do conhecimento permite um contato amplo com as pesquisas já realizadas e que tenham ligação com o objeto de investigação que se pretende desenvolver, possibilitando um rumo mais exato ao estudo com vistas ao seu enriquecimento e à identificação

de aspectos não aprofundados ou pouco explorados. Morosini e Fernandes (2014) acreditam que o estado do conhecimento deve ser o início de toda pesquisa, tendo em vista a possibilidade de nortear as etapas da investigação a partir do que já fora produzido com relação ao objeto de estudo do futuro pesquisador, trazendo compreensões acerca de silêncios significativos sobre a temática a ser explorada.

O mapeamento da produção científica caracterizado como estado do conhecimento se revela a partir da análise de um *corpus* específico em um determinado espaço de tempo, logo este estudo se atém à análise de dissertações e teses produzidas no Brasil durante o período de 2011 a 2020, baseado no levantamento de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que inclui os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa nesses bancos a partir da busca booleana⁷ por meio das palavras-chave “relação com o saber” AND “leitura” OR “alfabetização”, na qual foram localizados alguns estudos no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF. No entanto, não se verificou nenhum com o mesmo objetivo da pesquisa que ora se desenha. Dessa maneira, foram selecionados os que mais se aproximaram do objeto investigado, os quais estão elencados a seguir no Quadro 1.

Quadro 1- Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

AUTOR(A)	PESQUISA/LOCAL	ANO	TÍTULO
Thais Monteiro Ciardella	Dissertação/ Universidade de São Paulo	2019	As escolas são tudo igual - só muda as “crianças”: o Ensino Fundamental fotografado pelos alunos
Rejane Maria Dias de Oliveira	Dissertação/ Universidade Federal do Ceará	2018	As crianças do último ano da educação infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita: sujeitos, móveis e sentidos
Cláudia Santana Santos	Dissertação/ Universidade Federal de Sergipe	2018	Na teia das relações: a formação do aluno
Júlio César da Silva	Dissertação/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2017	A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola

⁷ “A busca booleana é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada” (SAKS, 2005, p. 4).

Denise Miyabe da Silva	Dissertação/ Universidade Estadual de Londrina	2015	Mediação pedagógica na alfabetização: um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I
Lealce Mendes da Silva	Dissertação/ Universidade Federal de Ouro Preto	2014	O sujeito na relação com o saber: do fracasso à inibição, atravessado pela política de resultados
Cláudia Moreno Zaniti	Dissertação/ Universidade Católica de Santos	2012	O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do "Programa Ler e Escrever" - SEE-SP
Justina Inês Sponchiado	Tese/ Universidade Federal de Santa Catarina	2012	Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda: Um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina
Sirlei Ivo Leite Zoocal	Dissertação/ Universidade Católica de Santos	2011	A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do programa Ler e Escrever

Fonte: Elaborado pela autora com base em levantamento da Capes e da BDTD (2021).

A dissertação de mestrado de Ciardella (2019), defendida na Universidade de São Paulo, teve o seu título baseado nas falas das crianças, apresentando como objetivo geral contribuir para a reflexão sobre o currículo proposto para o EF de nove anos, visto na relação com as infâncias, tomando por base aquilo que as crianças escolheram como elementos identificadores da escola e de suas práticas. Os procedimentos propostos envolveram pesquisa bibliográfica e análise documental, que incidiram sobre documentos de produção oficial a respeito da ampliação dessa etapa do Ensino Básico para nove anos. Realizaram-se rodas de conversa com crianças de uma escola pública da rede municipal de São Paulo acerca de fotografias produzidas por elas sobre o cotidiano escolar.

A relevância dessa pesquisa está no processo de análise baseado nos discursos das crianças que foi promovido por meio da relação com as imagens fotografadas por elas sobre o cotidiano escolar, processo esse em que a autora destacou possíveis significados atribuídos pelos discentes às experiências escolares. Essa investigação ocupou-se da reflexão e discussão sobre o currículo vivenciado pelos estudantes dos 1º, 2º e 5º anos do EF, buscando compreender em que medida as práticas escolares presentes no cotidiano da escola oferecem elementos para se pensar sobre a infância dos estudantes. Os dados coletados apontaram a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre a especificidade do conhecimento escolar nos anos iniciais,

na busca por criar condições favoráveis à aprendizagem e respeitosas em relação à condição infantil.

A dissertação de mestrado de Oliveira (2018) foi a que mais se aproximou do nosso objeto de estudo, com abordagem de uma temática semelhante. Teve como objetivo analisar a relação construída pelas crianças da Educação Infantil com a aprendizagem da escrita, considerando esses sujeitos em sua atividade, seus móveis e sentidos em relação a saber escrever. Para tanto, o lócus de investigação foi uma escola da rede pública de ensino do município de Fortaleza, tendo como sujeitos as crianças do último ano da Educação Infantil com idades entre 5 e 6 anos. Por meio de observação participante, diário de campo, fotografias e gravações das falas dos estudantes, a autora realizou uma análise da relação das crianças com a aprendizagem do saber escrever.

A pertinência da referida pesquisa está na intencionalidade de possibilitar a escuta das crianças da Educação Infantil, que, como elencado pela estudiosa, têm sua própria forma de expressar sobre como se percebem e como se constituem no processo de aprendizagem da língua escrita. A nossa pesquisa, no entanto, se volta para o sentido da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita nos primeiros anos do EF. Contudo, esse estudo trouxe importantes contribuições no que diz respeito à abordagem de crianças da primeira infância em estudos científicos, assim como denotou relevantes contributos quanto às técnicas utilizadas na coleta de dados, evidenciando que o pesquisador poderá criar o seu próprio instrumento de pesquisa a partir da adaptação dele às realidades infantis.

Na UFS, Santos (2018) apresentou sua dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo geral entender como a cultura do professor influencia na formação do aluno desde a pré-escola. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma turma da Educação Infantil de uma escola pública do município de Itabaiana/Sergipe. Essa investigação foi ancorada por meio da análise de documentos e da realização de entrevista semiestruturada com a equipe diretiva e com o professor da turma do agrupamento etário de 5 anos. Além disso, o estudo também envolveu a observação da prática docente na referida turma e a formação de grupo de ações junto aos alunos, com o intuito de complementar os dados obtidos nas etapas anteriores da pesquisa. A partir da análise lexical e temática, a autora organizou os resultados de modo a permitir melhor entendimento da relação de poder e da relação com o saber instituídas na sala de aula estudada.

Na pesquisa supracitada, concluiu-se que os princípios colocados em sala de aula são provenientes de uma construção histórica perpetuada por um sistema e potencializada pelos princípios singulares do professor, que deixa marcas nos discursos e ações dos alunos ao

transmitir ideais de obediência, regras e controle. Confluindo com essa abordagem, Almeida (2014) relata que as relações de poder incidem na construção de sujeitos submissos tanto no ambiente escolar quanto nos diversos âmbitos de sua vida, impedindo a formação de um indivíduo crítico e autossuficiente. Nesse sentido, o estudo de Santos (2018) concluiu que existe uma predominância da relação de poder na qual se transmitem valores e que a participação do aluno acontece de forma controlada, sem atividade real e espontaneidade. Destarte, consideramos importante elucidar essa investigação por se tratar de uma pesquisa que envolve a relação estabelecida pelos alunos da Educação Infantil com a aprendizagem mediada.

Na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Silva (2017) defendeu sua dissertação de mestrado, a qual objetivou explicitar como se configura a dificuldade de aprendizagem de crianças em processo de escolarização. Essa pesquisa estabeleceu-se a partir de questionamentos referentes ao sentido atribuído ao conceito de dificuldade de aprendizagem e do modo como a escola concebe, lida com e/ou encaminha as crianças. Para atingir seu objetivo, foi utilizada a pesquisa de campo em três escolas do município de Goianira/Goiás, sendo duas públicas e uma privada. Foram adotados procedimentos como entrevista, questionários e levantamento do tipo etnográfico. O autor utilizou uma avaliação pedagógica da aprendizagem e de conteúdos com as crianças encaminhadas pelas escolas como detentoras de dificuldades significativas de aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa foram coordenadores, professores e alunos do 1º ao 5º ano do EF.

Os resultados obtidos indicaram que as crianças investigadas não possuíam dificuldades que impedissem o aprendizado, mas se encontravam estagnadas em determinados e diferentes momentos de aprendizagem que, desconsiderados pela escola, acabavam por permitir a manutenção de situações de fracasso escolar. Diante disso, é importante destacar a reflexão de Ferreira (2011) quando afirma que, muitas vezes, se trata a criança como se ela carregasse a causa da sua dificuldade, o que deixa a instituição escolar isenta de responsabilidade.

A referida pesquisa foi considerada pertinente por enfatizar o processo de aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do EF, além de apresentar uma problemática presente no cotidiano escolar, pois é muito comum haver encaminhamento de alunos com a justificativa de dificuldades de aprendizagem por não conseguirem internalizar os saberes escolares. Como já abordado anteriormente, é evidente que existem alunos com algumas especificidades que necessitam de estratégias diferenciadas para eliminar as barreiras que impedem a construção dos seus conhecimentos em decorrência de uma possível deficiência. No entanto, os motivos pelos quais uma criança não está conseguindo aprender não devem ser rotulados a ponto de serem realizados cada vez mais encaminhamentos, induzindo a concepção de déficits

intelectuais, quando, na verdade, há muitas questões a serem refletidas, como a relação que o aluno estabelece com o saber escolar.

A dissertação de mestrado apresentada por Silva (2015), na Universidade Estadual de Londrina, teve como objetivo analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita desencadeado pela mediação pedagógica e compreender as significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino e aprendizagem em uma turma do 3º ano do EF de uma escola pública do município de Londrina/PR. Os participantes da pesquisa incluíram a docente da turma e nove crianças entre 8 e 12 anos de idade consideradas em defasagem no processo de alfabetização. Por meio da observação das práticas pedagógicas e ações dos estudantes durante as aulas, a autora produziu um diário de campo com o objetivo de registrar o comportamento dos sujeitos da pesquisa, os diálogos travados em sala de aula e os sentidos atribuídos pelos estudantes ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, esse estudo foi considerado relevante por buscar entender quais os sentidos e significados que as crianças constroem e reconstroem a respeito do ensinar e do aprender. Nessa via, a pesquisa se ocupou em coletar os dados por meio da observação diária das ações pedagógicas e da interação da professora com os estudantes considerados em defasagem no processo de alfabetização.

Silva (2014) concluiu sua dissertação de mestrado na Universidade Federal de Ouro Preto e teve como objetivo analisar a relação de crianças em fracasso escolar nos anos iniciais do EF com a produção de resultados nas avaliações sistêmicas e com a aprendizagem escolar. Para o desenvolvimento da sua pesquisa, o instrumento metodológico eleito foi o Balanço do Saber, e o arcabouço teórico usado para análise dos dados foi o psicanalítico, que, de acordo com a autora, é um campo que possibilita a elucidação do que ocorre inconscientemente e que vem incidir sobre as relações do sujeito com o mundo. Essa pesquisa foi realizada com alunos do 3º ao 5º ano do EF de três escolas públicas estaduais da cidade de Ouro Preto/MG. Foi considerada pertinente por analisar a relação com o saber de estudantes dos anos iniciais a partir da utilização do Balanço do Saber como instrumento metodológico.

Na Universidade Católica de Santos, Zaniti (2012) defendeu sua dissertação de mestrado, a qual teve como objeto de estudo a análise das práticas e narrativas dos professores alfabetizadores participantes do Projeto Intensivo no Ciclo do Programa Ler e Escrever, com o objetivo de compreender as relações que esses professores estabelecem com os saberes instituídos por essa política pública da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Conforme a autora, o estudo foi realizado com professoras consideradas pela Diretoria de Ensino de Santos como bem-sucedidas e, por isso, designadas a assumir salas destinadas à intensificação do trabalho com alunos que apresentavam dificuldades de leitura e escrita. Essa

pesquisa partiu do pressuposto de uma relação dialética entre as dimensões subjetiva e histórico-social no processo de formação e atuação dos sujeitos, pautando-se em parte no conceito de relação com o saber, proposto por Bernard Charlot, e na metodologia de análise dos núcleos de significação, que permite a aproximação com os sentidos e significados produzidos pelos sujeitos acerca do objeto investigado.

Na referida pesquisa, a autora concluiu que, apesar da tentativa do programa de homogeneizar as práticas pedagógicas da rede de ensino ao uniformizar o trabalho do professor em sala de aula, as professoras, sujeitos dessa investigação, estabeleciam relações diferentes com os saberes instituídos no que tange ao uso da sua autonomia no fazer pedagógico, tendo em vista as singularidades de cada indivíduo. Ao discutir sobre programas de alfabetização, Morais (2014) destaca a importância de um professor que decide sobre como alfabetizar seus alunos e busca ajustar-se às necessidades e aos interesses de cada sujeito. É preciso considerar a diversidade de níveis de conhecimento que os estudantes apresentam, evitando-se posturas homogeneizantes. Em suma, a seleção dessa pesquisa se deu por tratar da relação com o saber de professoras alfabetizadoras.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, Sponchiado (2012) apresentou sua tese de doutorado, a qual tinha como objetivo principal analisar as relações estabelecidas entre crianças e seus responsáveis com a escola e seus saberes. Por meio de observação participante na instituição e entrevista com a professora e familiares, principalmente as mães, a autora buscou compreender a importância da escola para os estudantes e seus responsáveis, bem como entender como as crianças vivenciavam as atividades, rotinas e exigências escolares a partir do discurso das famílias. Os dados coletados dialogam sobretudo com o ponto de vista de familiares responsáveis por crianças com 6 anos de idade que frequentavam uma escola pública estadual. A autora conclui refletindo que a inserção das crianças no 1º ano do EF parece não favorecer sua relação com a escola e com os saberes num contexto escolar não preparado suficientemente para atender a demandas educacionais da primeira infância. A importância desse estudo está na abordagem da relação com os saberes escolares de estudantes do 1º ano do EF, porém a autora buscou compreender a relação das crianças com a escola através dos discursos das famílias, o que difere do percurso metodológico da nossa pesquisa.

Zoocal (2011) defendeu a dissertação de mestrado intitulada *A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever*. Nesse estudo, a autora aborda que o “Programa Ler e Escrever” foi idealizado pela Política Pública de Educação do Estado de São Paulo e surgiu a partir dos dados avaliativos divulgados nacionalmente acerca da defasagem dos alunos na aquisição da base alfabética. De acordo com a autora, o referido

programa tinha como proposta subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores, com o escopo de uma reflexão acerca de como se aprende e de como se ensina do ponto de vista da Psicogênese da língua escrita, teoria desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Nesse sentido, tal pesquisa buscou compreender as relações que os docentes das escolas pertencentes à Diretoria de Santos/SP estabelecem com os saberes do programa, sendo a análise dos dados norteadas pelo conceito de relação com o saber, de Bernard Charlot.

De acordo com a estudiosa, os resultados apontaram uma relação contraditória e ambígua dos professores com os conhecimentos do programa, acerca do qual expressaram atitudes de submissão e resistência na tentativa de afirmarem sua identidade em relação ao seu fazer profissional. Apesar de essa pesquisa estar relacionada ao programa instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, vale ressaltar que a sua relevância está em considerar a relação com o saber de professores alfabetizadores.

Além do levantamento feito na Capes e na BDTD, foram realizadas buscas no banco de teses e dissertações disponíveis no setor de documentação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que mantém, desde a sua fundação, em 1990, um setor de documentação e memória, sendo considerado um dos mais importantes acervos do Brasil na área de alfabetização, leitura e escrita. O acervo está disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e oferece a estudiosos e pesquisadores a possibilidade de acesso a toda produção acadêmica sobre alfabetização gerada nos cursos de pós-graduação (CEALE, 2012). Nesse setor, existem diversas pesquisas que abordam sobre formação continuada dos professores alfabetizadores; práticas de alfabetização; mediação pedagógica na leitura e escrita; percepção dos professores sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), entre outras temáticas que envolvem os primeiros anos de escolarização. No entanto, não foram encontrados estudos que interligassem a teoria da Relação com o Saber com a leitura e escrita nos anos iniciais do EF. Desse modo, foram selecionadas as pesquisas que mais se aproximavam da nossa temática, as quais estão listadas no Quadro 2.

Quadro 2- Banco de Teses e Dissertações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

AUTOR(A)	PESQUISA/LOCAL	ANO	TÍTULO
Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza	Dissertação/ Faculdade de Educação (FaE) - UFMG	2018	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos

Maíra Tomayno de Melo Dias Azevedo	Tese/ Faculdade de Educação (FaE) - UFMG	2015	Leitura como atividade humana: “pra que que a gente lê?”
Jacqueline Araujo Corrêa Mendes	Tese/ Faculdade de Educação (FaE) - UFMG	2015	Escrita dentro e fora da escola: experiências de crianças em uma comunidade rural

Fonte: Elaborado pela autora com base em levantamento no CEALE/UFMG (2021).

A dissertação de mestrado defendida por Lanza (2018) objetivou caracterizar e analisar as estratégias de mediação pedagógica nas produções escritas de crianças de 5 anos, visando identificar se tais estratégias favoreciam o processo de reflexão metalinguística implicado na aprendizagem inicial da língua escrita. Nessa investigação, adotou-se a pesquisa de intervenção com análise qualitativa dos processos de interação ocorridos ao longo do desenvolvimento de um programa chamado “Escrita Inventada”. Tal programa de intervenção foi baseado em situações de produção colaborativa de escrita de palavras, nas quais as crianças eram mobilizadas a explicar, argumentar, descrever suas ideias a respeito do sistema de escrita alfabética para chegar a um consenso sobre como se escrevem determinadas palavras. De acordo com a autora, a escrita inventada foi uma ação que proporcionou transformações no pensamento da criança, na medida em que mobilizava a sua atenção para as pautas sonoras das palavras e para a forma como podia registrá-las. Durante as ações do programa, a mediação do adulto potencializou o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante.

Desse modo, essa pesquisa concluiu que a análise dos comportamentos das crianças ao longo dos encontros do grupo e de suas produções escritas nas avaliações inicial e final sugere que o Programa Escrita Inventada pode ter tido forte influência no processo de conceitualização das crianças. Apesar de não haver relação direta com o nosso objeto de estudo, a relevância dessa investigação está concentrada no estabelecimento de ações que tentaram promover a mobilização de crianças da primeira infância para práticas de escritas.

A tese de doutorado defendida por Azevedo (2015) visou analisar distintivamente as relações entre as atividades de leitura vivenciadas por crianças e por jovens e adultos. Apresentando o resultado de uma pesquisa longitudinal, a autora teve como foco duas turmas iniciais de alfabetização de duas escolas públicas, localizadas em Belo Horizonte/MG, com o acompanhamento de uma turma do 1º ao 3º ano e uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), pois sua investigação voltou-se para as semelhanças e diferenças no processo de apropriação da leitura por esses dois âmbitos de ensino. A coleta de dados foi realizada durante o período de três anos por meio de observação participante, notas de campo, análise de artefatos

do grupo, entrevistas, fotografias, gravações de vídeo e áudio. A relevância dessa pesquisa encontra-se nas constatações dos seus resultados, nos quais se evidenciou que as ações pedagógicas nas turmas pesquisadas estavam focadas no processo de formação dos alunos, e não apenas no conteúdo ou no currículo a ser cumprido, concluindo-se, assim, que a leitura, como qualquer atividade humana, pressupõe sua natureza afetiva, cognitiva e social, e é determinada, em grande parte, pela qualidade do processo da mediação.

A tese de Mendes (2015) investigou a presença e os usos da escrita em uma comunidade rural do Norte de Minas Gerais, privilegiando a análise da participação de crianças dessa comunidade em eventos de letramento dentro e fora da escola. Por meio da exploração numa perspectiva etnográfica, procedeu-se à observação participante, bem como à realização de entrevistas semiestruturadas, à produção de diário de campo e de gravações de áudio e vídeo e à coleta de artefatos escritos usados e/ou produzidos dentro e fora da escola. Teve como sujeitos de pesquisa 10 crianças na faixa etária de 8 a 10 anos, seus familiares e sua professora. A autora buscou descrever e analisar a disponibilidade e o acesso à escrita tanto na comunidade quanto na escola e evidenciou que múltiplos letramentos ocorrem fora do ambiente escolar e que as crianças encontram disponibilidade e acesso à escrita dentro e fora da instituição. No entanto, os dados mostraram que, apesar da disponibilidade de textos no interior da sala de aula e na escola, as relações de poder que envolviam os participantes da pesquisa nas atividades escolares perpassavam os materiais escritos, o que enfatiza que a disponibilidade e o acesso também estavam subordinados ao direcionamento da professora. A seleção dessa pesquisa se deu por ela trazer reflexões relevantes sobre o uso social da escrita a partir do interesse e da descoberta das crianças.

Assim, notei que há uma escassez de pesquisas voltadas à relação com o saber de estudantes que se encontram na fase de alfabetização nos anos iniciais do EF, um âmbito de ensino que pode ser considerado a mola propulsora de toda a jornada escolar. Contudo, os resultados desses estudos possibilitam subsidiar várias discussões abordadas na fundamentação teórica desta investigação, e, portanto, permitem corroborar ou confrontar pensamentos e ideias. Ademais, esse levantamento possibilitou uma reflexão acerca do que queremos saber que ainda ninguém sabe.

1.4 Metodologia e estrutura da pesquisa

Referente à natureza dos dados, esta pesquisa se classifica como qualitativa. Quanto à fonte de informação, consideramos a pesquisa de campo, o embasamento bibliográfico e a

análise documental. Para a coleta dos dados, utilizamos a técnica observação participante e um instrumento de pesquisa inspirado no “Balanço do saber”, o qual fora denominado por nós de “Balanço da leitura e escrita”.

Nesta pesquisa, apresentamos inicialmente a introdução, que conta com a motivação que mobilizou este estudo, as questões norteadoras, abordando o que se quer saber, bem como os objetivos, a justificativa, a relevância e o levantamento de pesquisas que se aproximam do objeto deste estudo, além da metodologia e estrutura da pesquisa.

Na segunda seção, fundamentamos a teoria da relação com o saber na perspectiva antropológica, com a apresentação dos principais conceitos e sua interligação ao ato de aprender a ler e escrever.

Na terceira seção, trazemos, a princípio, uma abordagem sobre as políticas e os programas de alfabetização, contextualizando com o processo de aprendizagem nas instituições escolares. Em seguida, abordamos os conceitos de alfabetização e letramento e a importância da questão do sentido nesse processo.

Na quarta seção, traçamos os caminhos metodológicos, com ênfase no campo de pesquisa, nos participantes, nos instrumentos de coleta de dados e nos procedimentos de análises, além de discorrer sobre a aplicação do instrumento dessa investigação como um teste piloto, o qual visou verificar a sua funcionalidade com um público semelhante aos participantes deste estudo, realizando em seguida uma breve discussão dos achados.

Na quinta seção, apresentamos o detalhamento da aplicação da técnica observação participante e do instrumento de pesquisa, a compilação dos dados coletados e a análise sistemática dos resultados encontrados nesta investigação.

Na sexta seção, por fim, trazemos as considerações finais.

2 A RELAÇÃO COM O SABER E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Esta seção visa discorrer sobre a teoria da relação com o saber contextualizando-a ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. Nas três subseções, trazemos a origem da teoria na perspectiva antropológica; destacamos os conceitos de mobilização, atividade e sentido, os quais são essenciais nos estudos que abordam a relação com o saber, e apresentamos as figuras do aprender, as quais demonstram as diversas formas de relação do sujeito com os saberes.

Para adentrar a teoria da relação com o saber à luz das reflexões de Bernard Charlot, esta seção elucida a questão da aprendizagem em leitura e escrita nas instituições educacionais, um assunto presente nas discussões dos profissionais da educação, de pesquisadores e estudiosos da temática, com o objetivo de apresentar soluções eficazes para a inserção do aluno nesse conhecimento. Comumente, os estudantes dos anos iniciais do EF chegam ao 5º ano, última etapa desse âmbito de ensino, com dificuldades de leitura, escrita e interpretação. As habilidades de compreensão e identificação da funcionalidade de textos diversificados somente se consolidam para um reduzido número de alunos.

De fato, muitos estudantes ao final dessa etapa se mantêm retidos por um ou vários anos ou são aprovados carregando consideráveis dificuldades no tocante ao ato de ler e escrever, trazendo muitas discussões entre os profissionais de ensino, que há longos anos atribuem o termo fracasso escolar como nomenclatura para aqueles alunos que não atingiram o nível de conhecimento esperado.

É notável que a preocupação referente aos primeiros anos de escolarização no Brasil tem recaído sobre a alfabetização na idade certa. Conforme a Política Nacional de Alfabetização, “quando a criança chega ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida” (BRASIL, 2019, p. 11). Nesse sentido, as estatísticas evidenciam que a maior parte das crianças em fase de alfabetização apresenta resultados insatisfatórios quanto ao processo de aquisição da leitura e escrita, refletindo, principalmente, em retenção nos anos seguintes de escolarização, levando muitas vezes à distorção idade-série, ao abandono e à evasão escolar, questionando-se a qualidade da educação pública brasileira.

Ferreiro (2011) esboça que é difícil discutir sobre alfabetização evitando as posturas dominantes dessa área, pois, de um lado, existe o discurso oficial e, do outro, o discurso puramente ideologizante, ao qual ela chama de “discurso da denúncia”. A autora revela a existência de um discurso oficial centrado nas estatísticas; enquanto o outro desconsidera essas

cifras, preocupando-se em mostrar “a face oculta” da alfabetização. Dessa maneira, quando o discurso oficial enfatiza veementemente a necessidade de eliminar o analfabetismo, o da denúncia apresenta um interesse voltado somente para a melhoria das estatísticas, no intento de garantir uma melhor posição nas reuniões internacionais.

Ao se referir ao EF, Soares (2020) destaca uma recorrência do fracasso escolar há anos na rede pública, sendo frequentes a reprovação e a evasão, o fluxo irregular, o baixo nível de proficiência em alfabetização e as reduzidas taxas de conclusão na idade prevista. De acordo com Ferreira (2011), as maiores taxas de repetência situavam-se nas três primeiras séries do 1º grau – hoje denominado ensino fundamental; estando o filtro mais severo, na passagem do primeiro para o segundo ano, alcançam-se em alguns países números expressivos de repetência, inclusive no Brasil, sendo a principal causa dela a não aquisição de rudimentos de leitura e de escrita. Diante desse problema, como afirma a autora, propuseram-se duas soluções principais: a promoção automática e a ampliação dos serviços especializados de apoio. Porém, a primeira “[...] tem sérios oponentes dentro e fora das fileiras do magistério: eles sustentam que é uma medida que leva a ‘baixar a qualidade do ensino’ e que faz desaparecer o que seria um dos estímulos fundamentais da aprendizagem (a promoção)” (FERREIRO, 2011, p. 13). Nesse contexto, Soares (2019) ressalta que há um equivocado conceito de progressão continuada, considerada como alternativa para os índices de reprovação. Já na segunda solução, “[...] trata-se a criança como se ela levasse consigo a causa de seu próprio transtorno. A instituição escolar fica livre de responsabilidade. Algo deve haver na própria criança que a leva a fracassar” (FERREIRO, 2011, p. 14).

Essa segunda solução é interpretada por Ferreira (2011) como a mais séria, pois, quando uma criança é enviada a um sistema especializado, assume-se uma atitude semelhante à que se adota com crianças realmente “especiais” ou “atípicas”, fazendo os encaminhamentos cumprirem uma função discriminatória. Além disso, segundo a autora, como o fracasso escolar se concentra nos estudantes de classe popular das regiões pobres, é muito comum um olhar “patologizante”, levando a crer que esses alunos são portadores de uma patologia individual, ou seja, imaturidade, ausência de coordenação visomotora, falta de percepção visual ou auditiva, entre outros; ou ainda de uma patologia social, como falta de estímulo no lar, deficiências linguísticas e culturais etc.

Como enfatiza Ferreira (2011, p. 13), “[...] ainda que se possa sustentar com fundamento que a repetência é antieconômica, antipedagógica e antipsicológica, também é certo que a promoção automática, por si só, não faz senão deslocar o ‘funil da repetência’[...]”. Nesse caso, como atualmente a aprovação automática ocorre nos dois primeiros anos do EF, as turmas do

3º ano são consideradas o gargalo da aprovação nos exames finais, gerando um novo problema a se resolver. O fato é que muitos alunos ao final dessa etapa se mantêm retidos por um ou vários anos e, ainda assim, são posteriormente aprovados carregando consideráveis dificuldades no que diz respeito ao ato de ler e escrever, o que traz muitas discussões entre os profissionais de ensino relativas a essa problemática.

Ao adentrar essa questão, Soares (2020) nomeia como ideologia do dom a maneira como muitas vezes foram entendidas, e por vezes até hoje ainda são muito presentes na educação, as causas do sucesso ou do fracasso na escola, as quais foram atribuídas às características dos estudantes, isso porque “[...] a escola oferece ‘igualdade de oportunidades’; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom – aptidão, inteligência, talento – de cada um” (SOARES, 2020, p. 17). A partir desse entendimento, a autora aborda com criticidade que, nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido, conceito esse internalizado pelos estudantes, os quais passaram a atribuir a si mesmos a culpa pelo fracasso.

Silva (2009) lembra que, ao universalizar o ensino primário (antiga denominação para os anos iniciais do EF) ao final do século XIX, os países do Primeiro Mundo depararam-se com o problema da aprendizagem em leitura e escrita por parte das crianças. “Estes alunos foram considerados ‘atrasados’, até intelectualmente débeis, e Binet e Simon definiram o famoso Quociente de Inteligência (Q.I.) e criaram testes que se espalharam no mundo inteiro” (SILVA, 2009, p. 20). Dessa maneira, as explicações para esse problema instalavam-se diretamente nos níveis de inteligência determinados por testes de aptidão, ou seja, nos dons individuais e naturais de cada criança.

Na sequência, a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, notou-se que as diferenças naturais não ocorriam apenas entre sujeitos, mas, sobretudo, entre grupos de pessoas, levando estudiosos a se questionarem sobre os motivos pelos quais o fracasso escolar está concentrado nos estudantes advindos das camadas populares, socioeconomicamente desfavorecidas. A busca por respostas, de acordo com Soares (2020), levou ao surgimento da ideologia da deficiência cultural, a qual aborda que os menos dotados, menos aptos, menos inteligentes constituiriam essas camadas. Diante disso, observou-se como natural que os alunos dos meios populares tinham maior probabilidade de fracasso na escola.

A partir da década de 60, Bourdieu e Passeron (1992) fundamentaram suas teorias em sociologia da educação voltadas para a questão das desigualdades escolares. Para esses sociólogos, as oportunidades e chances de sucesso na escola não são as mesmas para crianças de diferentes classes sociais. Para explicar esse processo, Pierre Bourdieu propôs o conceito de

habitus, em que as práticas e representações de cada pessoa são estruturadas pelo seu próprio *habitus*, ou seja, por um conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, adquiridas de acordo com as condições de vida de cada um. À medida que a escola admite e postula praxes condizentes com aquelas engendradas nas camadas favorecidas, os filhos destas se beneficiam, obtendo êxito escolar, e, por outro lado, os filhos dos mais pobres, que não possuem tais práticas, fracassam. De acordo com Bourdieu e Passeron (1992), a instituição escolar seria, então, reprodutora indireta do poder exercido pelas classes dominantes. Os autores elucidam que o capital cultural é a bagagem de conhecimentos trazida por cada estudante à escola, e essa diferença de culturas poderá reproduzir a divisão social na sala de aula. Os sociólogos buscaram mostrar que os estudantes das camadas populares enfrentam maiores dificuldades na escola, concentrando-se entre eles o maior quantitativo de retenções nos anos escolares, diferentemente dos alunos advindos das classes mais favorecidas.

Para Charlot (2005), a análise educacional reprodutivista não é suficiente para compreender a experiência escolar do aluno, tendo em vista que o reprodutivismo não explica o fato de muitos alunos pertencentes a classes populares obterem êxito na escola e outros de classe dominante apresentarem situações de fracasso nesse ambiente. Dessa maneira, “[...] o indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconsciente) ao mundo, aos outros e a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 40). Logo, a condição de dominação não pode suprimir a de um sujeito ativo que interpreta o mundo e busca construir situações a partir de sua forma de vida. A origem social do aluno não *determina* o seu futuro estudantil. Para o referido autor, a leitura positiva do sucesso ou fracasso escolar exprime o ponto de partida para a designação de uma sociologia do sujeito, que tem como base estruturante o conceito de relação com o saber. Assim, “a abordagem em termos de relação com o saber e com a escola, sem negar de forma alguma a desigualdade social diante da escola, pretende ultrapassar as análises da sociologia da reprodução” (SILVA, 2009, p. 21). Diante do exposto, torna-se necessário compreender como é construída uma relação com o saber que tenha a marca da origem social, mas que não seja determinada por esta.

A análise da teoria de Charlot (2000) busca promover uma leitura positiva da realidade vivenciada pelo sujeito, baseando-se no que ele consegue fazer, em como dá sentido às suas experiências, ao ato de aprender e como interpreta o mundo ao seu redor. Portanto, não se pauta nas falhas e carências, interpretando de outra maneira aquilo que é lido como falta pela leitura negativa, uma vez que esta enfatiza deficiências, carências, falhas e passividade dos alunos no processo de aprendizagem, rotulando-os diante do fracasso escolar. Por outro lado, a leitura

positiva busca compreensões acerca de como se concebe a situação de um estudante com insucesso no aprendizado, fundamentando-se na concepção de um sujeito social, singular e ativo, com desejos e interesses. Nesse aspecto, é preciso fundamentar a questão do aprender como fator antropológico, adentrando a teoria da relação com o saber, de Bernard Charlot.

2.1 Relação com o saber: origem e fundamentos antropológicos

Esta subseção objetiva apresentar a origem da teoria da relação com o saber numa perspectiva antropológica. A maioria dos trabalhos científicos que fazem referência à noção histórica da relação com o saber relata a sua origem entre as décadas de 1960 e 1970. Em um primeiro momento, seu surgimento é marcado pelo uso da expressão “*rapport au savoir*”, sendo usada inicialmente na Psicanálise, com Jacques Lacan e, posteriormente, na Sociologia, com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (CAVALCANTI, 2015).

De acordo com Cavalcanti (2015), o sentido da relação ao saber em Lacan corresponde à passagem da condição de sujeito que deseja um objeto, que, no entanto, não tem consciência desse desejo, a um sujeito consciente de seu desejo, ou seja, um sujeito de desejo. O sujeito está dividido entre consciente e inconsciente e por isso não sabe imediatamente as razões pelas quais age de determinada maneira. Nessa perspectiva, por se tratar da questão do desejo, poderíamos, nesta pesquisa, levantar o assunto do inconsciente e introduzir questionamentos de Lacan, em particular porque ele considera que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, porém essa abordagem não foi considerada nesta pesquisa por requerer conhecimentos psicanalíticos, e esse não é o foco deste estudo.

No contexto da sociologia, Charlot (2000) constatou que Bourdieu e Passeron abordaram em seu livro *La Reproduction*, em 1970, as expressões “relação com a cultura” e “relação com a linguagem e o saber”, analisando o fracasso escolar em termos de diferenças entre posições sociais. Nessa via, os estudos indicam que o termo nasceu na França, e sua noção e utilização não se detiveram apenas à Psicanálise e à Sociologia, pois, de acordo com Cavalcanti (2015, p. 274), a expressão “[...] foi bastante utilizada no campo da Formação de Adultos e, posteriormente, evolui para uma noção acerca da qual se organizam equipes de pesquisas e eventos científicos que fomentam estudos e pesquisas no Campo das Ciências da Educação”. Conforme o autor, a noção do termo passa a ser desenvolvida principalmente nesse campo porque, apesar de as suas primeiras utilizações terem sido na área da Psicanálise e da Sociologia, o seu principal emprego nas últimas décadas tem sido na área da Educação e Formação.

Ainda segundo Cavalcanti (2015), as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela institucionalização da noção de relação com o saber como problemática de pesquisa na área da ciência da educação e no campo das didáticas. Nessa propagação, teorias acerca da relação com o saber são desenvolvidas pela equipe “*Savoir et rapport au savoir*”, liderada por Jacky Beillerot, em que “[...] o ponto de partida deve ser a questão do desejo, analisado com os instrumentos da Psicanálise” (SILVA, 2009, p. 24); assim como pelos trabalhos desenvolvidos por Yves Chevallard, o qual elaborou reflexões acerca da relação com o saber na área da didática; e pela Equipe ESCOL⁸, sob a liderança de Bernard Charlot, que inseriu a expressão e o conceito na área da educação e, na década de 1990, elaborou “elementos para uma teoria” da relação com o saber. Nessa obra, o pesquisador introduz o conceito de Relação com o Saber a partir de uma abordagem antropológica da condição do “filho do homem”, fundamentada sobre a “obrigação de aprender” (CAVALCANTI, 2015).

A noção de relação com o saber baseada numa perspectiva antropológica a partir das reflexões de Charlot (2000) compreende o homem⁹ como um ser que é construído enquanto sujeito uno, o qual possui uma história singular. Nesse sentido, a educação constitui-se em um triplo processo, abarcando três dimensões indissociáveis: humanização (tornar-se homem), socialização (ocupar seu lugar em uma comunidade, partilhando seus valores) e subjetivação/singularização (tornar-se um exemplar único de homem). Assim, o homem se torna humano graças à educação. E a sua história de vida, enquanto membro de uma sociedade e de uma cultura concebida no tempo, o torna singular. Tal concepção apresenta-se ilustrada na Figura 1, a seguir.

⁸ A equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais – ESCOL do Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris VIII, Saint-Denis, desenvolve pesquisas sobre as relações com o saber.

⁹ Nesta dissertação, homem significa ser humano, seja qual for o gênero.

alcançar sua totalidade, trazendo em si aquilo que está ausente, sob a forma de desejo. Nesse cenário, Charlot (2021, p. 14) reforça: “paradoxalmente, se eu pudesse realmente obter o que desejo, completamente e para sempre, teria fechado o mundo e me aniquilado enquanto ser humano desejante; teria saído da condição humana”. Nesse sentido, a humanidade sempre carrega uma ausência em si, sob a forma de desejo. Tal ausência revela o desejo de um outro ser humano que, se realmente pudesse ser saciado, anularia a sua incompletude.

Essa ação presume uma atividade da criança, a qual também exige uma atividade dos adultos mediadores entre o mundo e o sujeito. Por conseguinte, a atividade humana é desenvolvida por meio da coletividade, sendo estruturada por relações sociais, e, como reitera Gadotti (2003, p. 48), “[...] é o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende. Mas é no coletivo que se aprende. Eu dialogo com a realidade, com autores, com meus pares, com a diferença”. Diante dessa reflexão, torna-se notório o desenvolvimento da singularidade ao estar inserido na coletividade.

Nesse âmbito, Charlot (2000) evoca o pensamento de Kant (1966), o qual afirma que o homem é a única criatura que precisa ser educada, diferentemente dos outros animais, uma vez que um animal, por ser dotado de instintos, adapta-se celeremente ao seu habitat, enquanto o filho do homem, ao contrário do animal, nasce inacabado, devendo continuar a sua humanização após o nascimento. Essa ideia é enunciada por Gadotti (2003, p. 47) ao expressar que

Aprendemos porque somos seres inacabados: as tartarugas nascem “sabendo” o que precisam. Nascem na praia sem a presença da mãe. Mesmo assim, elas “sabem” que devem ir logo para o mar, caso contrário podem acabar na boca de algum predador. Os seres humanos, contudo, se abandonados, mesmo com alguns meses de vida, eles morreriam. Nascem frágeis. Se os pais não os alimentam, morrem.

Dessa maneira, Kant (1966) afirma que a disciplina transforma a animalidade em humanidade. É possível compreender por disciplina um conjunto de regras que moldam o comportamento humano. E, quando Kant assinala que o homem veio ao mundo em estado bruto e por isso a sua conduta deve ser determinada por outros, remete-se a uma necessidade de lapidação desse estado bruto que, como o filósofo enfatiza, só se dá por meio da educação; para educar, é necessário a existência da disciplina submetendo o homem às leis da humanidade, impondo-lhe limites e conduzindo-o a uma reflexão (CHARLOT, 2014).

Nesse ponto, ao evidenciar a pedagogia, quer seja tradicional ou nova, Charlot (2021) ressalta que ambas se constituem como uma proposta teórica e prática de regulação dialética entre desejo e norma e afirma o seguinte:

[...] trata-se mesmo de uma dialética, no sentido hegeliano do termo, ou seja, de uma relação entre dois opostos que se implicam um ao outro: só há desejo quando nem tudo é possível, há um limite, uma norma (senão, há loucura) e a norma só funciona se, de alguma forma, ela mesma for desejável (CHARLOT, 2021, p. 15).

Nessa direção, o homem precisa aprender a conviver com seus pares, o que requer uma forma específica de regulação do desejo. São regulações sociais e/ou culturais, envolvendo, muitas vezes, a internalização de normas. Por se constituir como ser incompleto, o homem precisa aprender com o outro, relacionando-se, sendo mediado e inserido numa sociedade e em uma cultura. Baseados nesse pensamento, temos que, para se humanizar, a criança precisa apropriar-se do mundo que fora criado por gerações anteriores, encontrando nele o seu lugar, tornando-se um ser social e singular. Por esse motivo, o autor citado afirma que nascer é estar submetido à obrigação de aprender: “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53). Ao nascer, portanto, a criança se vê diante da necessidade de ocupar um lugar no mundo, onde será necessário exercer uma atividade enquanto ser humano, social e singular.

Do mesmo modo, como reitera Gadotti (2003, p. 47), “[...] a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu”. Dessa maneira, esse longo movimento, nunca inteiramente finalizado, em que o homem se constrói e é construído pelos outros é chamado educação. E, como exposto por Charlot (2000, p. 54), “toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é ‘desejo de’; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis”. Logo, o processo de educar só acontece se houver consentimento e colaboração do sujeito a ser educado, e esse movimento torna-se favorável quando existe troca com os outros e com o mundo, sendo necessário que o estudante encontre no mundo o que lhe permite construir-se. Dessa forma, a criança educa-se por um movimento interno, o qual só é possível devido à existência de um mundo externo e, conseqüentemente, à mediação de outrem.

Em consonância com essa discussão, Vygotski (2007) destaca que, para aprender e se desenvolver, é preciso a mediação, elemento indispensável ao desenvolvimento humano. A mediação acontece a partir das relações sociais e do contato com a cultura, sendo entendida enquanto um dispositivo de contributo para novas aprendizagens e vivências, ampliando a bagagem dos aprendizados já consolidados, bem como auxiliando na formação de novas estruturas e no aperfeiçoamento das antigas. A partir das relações que a criança estabelece com o outro, suas experiências vividas e já apreendidas serão aprimoradas, como também surgirão novas aprendizagens. Percebemos, assim, o quão importante esse contato se faz na construção dos saberes e que todas as relações são fundamentais para conhecer a si e o mundo ao seu redor, edificando as descobertas.

À vista disso, coloca-se a questão da relação com o saber, quando se constata que há crianças, jovens ou adultos que possuem desejo de aprender, ao passo que outros não expressam esse desejo, havendo, portanto, uma diferença de comportamento diante dos saberes (CHARLOT, 2001). Na prática, quando se trata da aprendizagem em leitura e escrita, percebemos que um considerável número de alunos não consegue aprender a ler ou adquirir fluência em leitura e/ou apresenta uma verdadeira aversão ao ato de ler e escrever. Nesse sentido, é preciso que cada pessoa seja observada nas suas relações com o saber. E, como destaca Cavalcanti (2015, p. 276), “podemos dizer que é uma noção-chave para analisar a subjetividade, a identidade, a epistemologia, o discurso e a prática dos professores, mas também para desmistificar e reorientar o foco acerca do tão polêmico tema do fracasso escolar”.

Por conseguinte, a teoria em estudo envolve epistemologicamente o desejo, o sentido. Nessa perspectiva, para aprender é necessário haver mobilização, atividade e sentido. E, “[...] para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Assim, um sujeito que se mobiliza é levado pelo desejo e envolvido em relações sociais.

Dessa maneira, o estudante só aprende se encontrar alguma forma de prazer no aprendizado. E, nessa via, é o sentido e o desejo que impulsionam a mobilização do sujeito, sendo esses elementos essenciais na trajetória escolar.

2.2 Mobilização, atividade, sentido: conceitos essenciais

Nesta subseção, consideramos importante destacar os três conceitos utilizados pela equipe ESCOL em suas análises da relação com o saber, tendo em vista que o desejo é o ponto

de partida da mobilização e, portanto, da atividade, de um sujeito envolvido no mundo, em relação aos outros e consigo mesmo.

A definição de mobilização pressupõe uma dinâmica de movimento que reflete a interioridade e a exterioridade, pois “[...] eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me” (CHARLOT, 2000, p. 55). Assim, diferentemente da motivação, que acontece de forma externa, a mobilização é um evento interno. Nesse processo, a questão central é saber como provocar, no aluno, esse movimento interior, esse desejo interno de aprender.

Nesse ínterim, mobilizar é colocar recursos em movimento, é o engajamento em uma atividade originada por móveis, que seriam a razão de agir. Os móveis (as boas razões) produzem a movimentação e impulsionam a entrada em atividade, visando uma meta. “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (CHARLOT, 2000, p. 55). A questão crucial da relação com o saber está na mobilização do sujeito e em sua entrada na atividade intelectual, em como se desencadeia um processo de aprendizagem, em como ocorre o ingresso no aprender. Relativo a esse entendimento, Charlot (2005, p. 54) assinala que

[...] para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz.

Para o autor, a transformação da escola está relacionada à atividade do aluno, pois só há aprendizagem se houver atividade intelectual, e, para isso, o sujeito precisa encontrar sentido no aprender. Por conseguinte, o estudante só aprende se ele se deparar com alguma forma de prazer no aprendizado. O sentido e o desejo são as molas propulsoras da mobilização e, por isso, elementos essenciais na trajetória escolar. Assim, na concepção do pesquisador, há uma equação pedagógica fundamental nesse processo, a qual se encontra esquematizada a seguir.

Figura 2- Equação pedagógica



Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir das concepções de Charlot (2000).

É possível depreender que não se pode educar sem desejo, na medida em que sem este não há movimento. Logo, o principal conceito largamente utilizado nas pesquisas do professor Bernard Charlot e sua equipe é “sentido”, o qual é construído por meio da relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Como evidenciado por Gadotti (2003, p. 47), “[...] o que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não ‘aprendemos’. O que aprendemos tem que ‘significar’ para nós”. Para esse autor, o que dá sentido ao conhecimento é aquilo que o corpo aprende para viver. Na concepção de Charlot (2000), o ato de aprender é entendido como um movimento interior da criança que só existe havendo o externo, a intervenção de um adulto. Sobre a importância da mediação, Feuerstein et al. (2014, p. 77) destacam que

[a] aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles.

Fica evidenciado que o mediador engendra formas de abordar os fenômenos, provocando no aprendente o desejo de compreendê-los. Para confluir com a equação pedagógica, o desenvolvimento educacional para os atos de leitura e escrita deve romper com os paradigmas de causalidade mecânica, de linearidade e de unidirecionalidade, que por muitos anos se constituíram como um marco regulatório das atividades da leitura e escrita, e esse rompimento deve se dar porque tais paradigmas não potencializam as competências linguísticas da criança e suas capacidades cognoscitivas.

Para uma criança aprender a escrever, de acordo com Vygotski, Luria e Leontiev (2017), a relação com os objetos ao seu redor deve representar algum interesse, precisa apresentar um papel instrumental ou utilitário, visto que só haverá sentido se servir para alcançar algum objetivo. Além disso, a criança deve ser capaz de controlar o seu próprio comportamento por meio desses incentivos, os quais funcionam como estímulo que ela mesma elabora. Para os autores, quando a criança passa a se relacionar com o mundo ao seu redor de forma diferenciada, desenvolvendo a sua relação funcional com as coisas, é possível afirmar que os aspectos intelectuais do comportamento humano passaram a se desenvolver. Isso porque, para a criança compreender que a língua escrita é um sistema de signos que funciona como suporte para a memória, os conceitos e os registros, é necessário haver significado para ela – a criança.

Portanto, o processo de apropriação da escrita não acontece da mesma forma ou ao mesmo tempo para toda criança.

Nessa perspectiva, é possível destacar o pensamento de Charlot (2001, p. 21) quando afirma: “o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele”. E, para Teberosky (2001), havendo separação entre ler e dar sentido, posteriormente fica difícil juntar os dois, e, portanto, os anseios da criança devem ser interpretados para que os mediadores possam programar situações de aprendizagem. Nessa conjuntura, Gadotti (2003, p. 48) esclarece que

[...] todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto. Quem dá significado ao que aprendemos é o contexto. Por isso, para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina. Nesse sentido, todo educador é também um historiador.

Destarte, o processo de aprendizagem da leitura e escrita deve ser entendido num contexto dialógico, perpassando a partir da relação estabelecida pelo indivíduo com o mundo. Nessa ótica, a teoria desenvolvida por Charlot (2000) aponta que a construção do saber e do aprender precisa transcorrer por processos que vão além da assimilação intelectual. Para o estudioso, além do processamento cognitivo, o ato de aprender deve ser permeado por atividade, sentido e prazer, e toda relação com o saber se constitui como singular e social. Assim, o aprendizado é um processo particular desenvolvido por um sujeito social que se apropria de conhecimentos produzidos por relações sociais. Nessa via, existem várias figuras do aprender que serão elucidadas na próxima subseção.

2.3 A relação com o saber e as figuras do aprender

Ao trazer uma discussão sobre a relação com o saber, nossas reflexões se voltam imediatamente para o ser criança, sujeito de direitos, singular e social que faz parte de um contexto histórico e cultural em um determinado tempo e espaço. Nessa via, a aprendizagem pode ser concebida tanto em ambientes formais, como a escola, quanto em outros locais, como o seio familiar ou rodas de conversa com colegas. Portanto, cada aprendizagem compreende processos de construção diferentes.

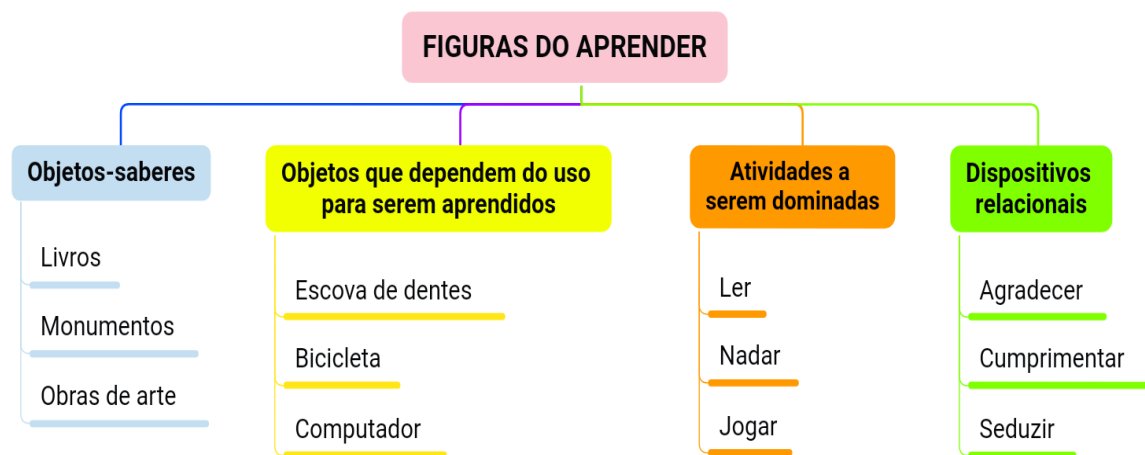
Como já fora elucidado, de acordo com Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa

obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. A partir dessa ideia, é possível inferir que aprender é ocupar um lugar no mundo apropriando-se dele, construindo, através da sua história, um exemplar único de homem. Ainda segundo o autor, todo ser humano aprende; caso contrário, não se tornaria humano. E, portanto,

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática, a data da batalha de Marignan, a circulação do sangue, a história da arte... Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...) (CHARLOT, 2000, p. 59).

De acordo com o pesquisador, aprender é um conceito bem mais amplo que o saber, tendo em vista que existem maneiras de aprender que não abarcam a apropriação de um saber, compreendido como conteúdo intelectual; nesse contexto, aprender é apreender as figuras do saber, as quais são apresentadas pelo autor como pressupostos teóricos. A criança nasce incompleta e tornar-se-á humana, social, sujeito singular apropriando-se de uma parte do que fora criado pelas gerações anteriores. Dentre as coisas que ela irá aprender, há conteúdos tanto da vida cotidiana quanto do tipo científico que serão transmitidos pelos adultos. Porém, aquilo que ganha mais sentido para a criança, o que será mais importante para ela, vai depender do seu contexto social, da sua história singular. E é justamente essa a questão das figuras do aprender, as quais foram inventariadas por Charlot (2000) e são apresentadas no esquema a seguir, trazendo exemplificações.

Figura 3- Figuras do aprender



Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir das concepções de Charlot (2000).

Considerando suas histórias de vida, necessidades e intenções em determinado tempo-espço, as figuras do aprender manifestam as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes. Para Charlot (2000), as crianças são confrontadas com a necessidade de aprender ao se depararem no mundo com objetos nos quais o saber está incorporado (livros, monumentos, obras de arte, programas culturais etc.); objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais simples aos mais elaborados (escovar os dentes, andar de bicicleta, mexer no computador ou celular etc.); atividades a serem dominadas, de diferentes naturezas (ler, nadar, jogar, correr etc.); dispositivos relacionais e formas de apropriação (agradecer, cumprimentar, iniciar uma relação amorosa etc.). Tais objetos, atividades, dispositivos e formas revelam diferentes relações epistêmicas com o saber, e, portanto, aprender se configura como uma maneira de apropriação do mundo. Assim, “[...] aprender é sempre aprender algo e, para aprendê-lo, é preciso entrar na relação epistêmica que o permite – e que não é a mesma para aprender a nadar, a mentir, a poesia ou a matemática” (CHARLOT, 2021, p. 16). Nessa perspectiva, o aprendizado não passa pelos mesmos processos, pois, além da dimensão cognitiva e didática, é preciso entender que tipo de atividade está sendo exercida no ato de aprender.

De acordo com o autor, as figuras do aprender são diferentes pelo tipo de atividade desenvolvida e pela natureza do resultado, contudo podem ser combinadas em configurações mais ou menos complementares. Ele considera que aprender a ler é uma atividade complexa, a qual requer a mobilização de vários tipos de figuras de aprender, assim como é o caso de aprender a escrita, visto que entendê-la como uma técnica não é o mesmo que aprender a escrever em diferentes contextos. Aprender os enunciados que tratam sobre a escrita não é suficiente para escrever de maneira apropriada, pois é necessário um exercício de produção em situações diversas e de diferentes complexidades.

Porém, a abordagem epistêmica não esgota o inventário das figuras do aprender. Dessa maneira, “[...] aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p. 67, grifo do autor). Nesse contexto, o aprendizado é marcado tanto pela localidade, pelas pessoas, como também pelo momento. Diante de qualquer que seja a figura, aprender estará sempre relacionado a um momento na história de vida do sujeito, da humanidade, da sociedade e aos adultos encarregados pelo ensino. E, nesse espaço-tempo, além de uma relação epistêmica e didática, estão situadas, também, relações com os outros e relações consigo mesmo. Portanto, sempre essa relação epistêmica é também uma relação social e identitária, isso porque “[...] através do ‘aprender’, qualquer que seja a figura sob a qual se

apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Por conseguinte, a relação com o saber não deixa de ser uma relação social e deverá ser sempre analisada na dupla dimensão do epistêmico e do identitário, haja vista que o ato de aprender faz referência à história do sujeito, às suas expectativas e referências, à sua concepção de vida, às suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nessa direção, a relação com o saber é sempre, ao mesmo tempo, epistêmica, social e identitária. Tais relações se encontram expressas a seguir.

Figura 4- Relação com o saber



Fonte: Elaborada pela autora (2021) a partir das concepções de Charlot (2000).

Nesse entendimento, Charlot (2000) nos traz a compreensão do aprender como um processo complexo que não se limita à aprendizagem de conteúdos intelectuais, constituindo uma relação do sujeito com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Ademais, a questão a ser refletida é a do aprender enquanto modo de apropriação do mundo, e não somente como modo de acesso ou posição nesse mundo. Trata-se de uma apropriação que requer tempo, inscrita numa história da espécie humana, transmitida a cada geração e que jamais se esgota. Assim, ao se referir ao termo relação com o saber, Cavalcanti (2015, p. 277) expressa que

[a] noção representa uma relação dinâmica que se constitui naturalmente – a partir de processos psíquicos e sociais – e/ou se estabelece intencionalmente – a partir de uma relação didática. Nesse sentido, a relação ao saber não é algo absoluto, preciso e fixo. É algo que evolui, isto é, se transforma em relação ao tempo na trajetória do sujeito.

Destarte, analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado com a obrigação de aprender, é investigar uma relação simbólica, ativa e temporal inscrita por um sujeito singular num espaço social e, à medida que necessita aprender, apropriar-se do mundo e construir-se. A pessoa “é” relação com o saber, não sendo correto, portanto, afirmar que se “tem” relação com o saber, pois essa relação é o próprio sujeito (CHARLOT, 2000).

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com seus pares e com os adultos. Portanto, o primeiro ponto de referência dela é a família, na qual se incorpora valores éticos, vivencia experiências e cria laços afetivos, cabendo à escola assumir um lugar onde a criança se desenvolva, proporcionando apoio e estímulos indispensáveis a cada fase da vida.

Nessa perspectiva, quando a criança chega à escola, não é o docente quem produz o saber dela. Ao professor cabe planejar e oportunizar situações de aprendizagem para que o aluno se envolva em atividades intelectuais. Frequentemente, é possível observar nas instituições escolares uma grande preocupação dos professores com as dificuldades de alunos dos anos iniciais do EF em internalizar os saberes escolares. E a principal inquietação referente aos primeiros anos de escolarização tem sido a aquisição das habilidades em leitura e escrita na idade correspondente.

Nesse contexto, consideramos relevante compreender o que significa ler e escrever, na visão da criança, e como ela está incorporando esses saberes. Dado esse entendimento, a teoria da relação com o saber trará, nesta pesquisa, embasamentos para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos alunos ao ato de aprender a ler e escrever.

3 A CRIANÇA E A APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E ESCRITA: entre políticas e programas de alfabetização

Nesta seção, apresentamos uma discussão sobre o desenvolvimento da criança e a aprendizagem inicial da leitura e escrita, fazendo uma interlocução com a teoria da relação com o saber, tendo em vista uma realidade aparentemente contraditória das pedagogias contemporâneas. Nas três subseções, trazemos uma discussão sobre o processo de alfabetização nas instituições de ensino; apresentamos a importância da leitura e escrita na perspectiva do letramento; e abordamos sobre a questão do sentido no ato de aprender a ler e escrever.

As políticas e os programas estabelecidos para enfrentar as possíveis carências e lacunas relacionadas ao processo de alfabetização têm sido motivo de preocupações e tensos debates no contexto das pesquisas em educação e nas instituições escolares. As discussões de estudiosos do assunto giram em torno de apontar caminhos para a realização de um trabalho que verdadeiramente promova o acesso dos estudantes a um mundo que é organizado e orientado pela escrita em confronto com um ensino sob o controle e como instrumento do mercado econômico.

Nas palavras de Colello (2021, p. 26), “[...] importa defender a alfabetização não com belas palavras que, de modo supostamente óbvio, são impressas nas políticas educacionais, nas diretrizes de ensino e nos currículos escolares, importa defendê-la com uma prática discursiva no contexto da escola e da vida social”. Nesse sentido, é preciso rever os elementos enraizados na cultura escolar, pois a leitura e a escrita necessitam ser vislumbradas como um campo inesgotável de conhecimentos, e não como um pré-requisito para se ter acesso aos conhecimentos.

Nessa discussão, consideramos pertinente trazer um texto intitulado “Receita de alfabetização”, retirado da obra de Carvalho (2015, p. 132), escrito que aborda com criticidade um diálogo entre a teoria e a prática de ensino da leitura e escrita nas instituições escolares:

Pegue uma criança de 6 anos e lave-a bem. Enxugue-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Repita o processo com as demais crianças da mesma turma. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercícios de prontidão. Na 9ª semana, ponha uma cartilha nas mãos da criança. Tome cuidado para que ela não se contamine no contato com os livros, revistas, jornais e outros perigosos materiais impressos.

Abra a boca da criança e faça com que ela engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada no mínimo 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses fazendo muitos exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isso acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes forem necessárias. Ao fim de três anos, embrulhe a criança num papel pardo e coloque um rótulo: *aluno renitente*.

A receita em questão levanta uma problemática ainda presente no cotidiano escolar, ainda mais diante da nova política de alfabetização do Brasil instituída pelo atual governo¹⁰, uma alfabetização focada exclusivamente no ato de copiar e de memorizar, a qual se apega a um tipo de método para alfabetizar, afastando-se das práticas sociais do uso da escrita. As letras, as sílabas, as palavras ou frases obedecem a uma certa ordem para apreensão desse conhecimento. Segundo Ferreiro (2011), a pedagogia da leitura e escrita dedicou-se com insistência a uma polêmica infrutífera sobre os métodos, à medida que são construídas sequências idealizadas de progressão acumulativa, que vão do simples ao complexo, do fácil ao difícil, com uma definição desses termos feita de fora, sem sequer cogitar a possibilidade de essas definições não corresponderem ao que é difícil ou complexo para o aprendente. Nessa exposição, a autora ainda acrescenta:

[...] nega-se acesso à informação linguística até que se tenham cumprido os rituais da iniciação; não se permite à criança ‘escutar a língua escrita’ (em seus diferentes registros) até que a mesma não possa ler; a língua escrita se apresenta fora de contexto (o professor não lê para informar-se nem para informar a outros, mas para ‘ensinar a ler’; não escreve para comunicar ou para guardar informações, mas para ‘ensinar a escrever’) (FERREIRO, 2011, p. 30).

Assim, as práticas mecânicas levam aos exercícios de prontidão, os quais buscam avaliar se a criança está “pronta” para avançar para a próxima etapa. O exemplo a seguir esclarece essa questão:

Numa rua de subúrbio, uma menina, sentada à porta de casa, olhava um livro ilustrado. Perto dali havia uma escola normal e passavam muitas jovens que se preparavam para ser professoras.

Uma delas parou ao ver a criança com o livro nas mãos e disse:

¹⁰ Refere-se ao período governado pelo Presidente Jair Bolsonaro.

- Que gracinha!
 - Me conta a história?
 - Não, primeiro você tem que aprender a ler. Quer que eu te ensine? Olhando o título, a jovem apontou:
 - A, o, e, u, i, o. Não, assim, não. Melhor assim: a, e, i, o, u.
 A criança olhou desconsolada e pediu novamente para ouvir a história. A futura professora não desistiu.
 - Veja, é fácil: **a** com **i** faz **ai**! Como você fala quando sente uma dor. E **e** com **u** faz **eu**! E apontava para o próprio peito, dizendo: **eu, ai! eu, ai!**
 Um pouco assustada, a criança desviou o olhar e abriu o livro. A normalista aborreceu-se e foi para a aula de *Métodos e técnicas de alfabetização* contar para a professora que tinha encontrado uma pobre criança que era um caso típico de falta de prontidão para a leitura (CARVALHO, 2015, p. 129, grifos da autora).

As pesquisas realizadas nos últimos anos sobre a aprendizagem da leitura e escrita têm demonstrado que esse processo é complexo e multifacetado, considerando-se relevante a articulação entre as dimensões técnica e sociocultural. Assim, tais práticas levam em consideração tanto o código alfabético quanto a valorização das condutas de letramento, configurando-se como o uso social da aprendizagem em seus diferentes contextos. É possível afirmar que a escrita ocupa um lugar de destaque nas interações com os pares, porém é importante ressaltar que escrever vai muito além de unir fonemas e grafemas. Como elucida Soares (2020a), ler é uma atividade complexa de organização do pensamento e de expressão de ideias, tendo em vista que, no processamento textual, os leitores mobilizam conhecimentos linguísticos, sociais e discursivos.

É importante destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define os conteúdos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, na qual traz o termo letramento quando informa que, nos dois primeiros anos do EF, as práticas pedagógicas devem focar no processo de alfabetização, com o intuito de “[...] garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2017a, p. 59). Nesse sentido, a BNCC aborda o referido termo como um conjunto de práticas sociais envolvendo a oralidade, a escrita e as diferentes tecnologias, incluindo as digitais, as quais são denominadas pelo documento como multiletramentos.

Já na recente Política Nacional de Alfabetização (PNA), estabelecida por meio do Decreto nº 9.765/19, de 11 de abril de 2019, não há o conceito de letramento, pois o documento faz referência à palavra “literacia”, um termo utilizado em Portugal e definido como um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). De acordo com o referido documento, a opção

pela utilização dessa nomenclatura é por trazer diversas vantagens ao se alinhar a uma terminologia científica consolidada internacionalmente, além de abordar como justificativa que o termo está mais próximo daquele que ficou conhecido em outros países como *literacy*. A denominação letramento, a qual será mais detalhada posteriormente nessa seção, se popularizou ancorada na tradução da palavra *literacy*, de origem inglesa, com destaque para os significados de base antropológica, com foco etnográfico e sociolinguístico. No entanto, a exclusão dessa designação na PNA implica o rompimento com uma gama de materiais produzidos historicamente no Brasil, o que tem gerado constantes discussões no tocante à atual política de alfabetização.

A PNA prenuncia, ainda, a prioridade de alfabetização no 1º ano do EF. Em 2017, a BNCC estipulou que as crianças fossem alfabetizadas até o 2º ano do EF. Já o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece que as crianças devem ser alfabetizadas, no máximo, até o final do 3º ano do EF. Essa desconexão demonstra um conflito entre normas jurídicas que são hierarquicamente diferentes. Enquanto a PNE, por exemplo, trata-se de uma Lei, a BNCC é uma Resolução. Nesse conflito de diferentes concepções acerca do âmbito de ensino em que a aprendizagem da leitura e escrita deverá ser consolidada por parte das crianças, está a questão da alfabetização que se mantém como um dos graves problemas da educação brasileira.

As orientações formuladas pela PNA foram denominadas pelo Ministério da Educação (MEC) como uma cartilha que tem a finalidade de apresentar detalhes, princípios, objetivos e diretrizes a respeito da alfabetização no país. A referida cartilha detalha que a política de alfabetização foi “[...] instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro” (BRASIL, 2019, p. 40). Além disso, o documento prevê ajuda financeira e assistência técnica da União aos municípios que aderirem ao programa, materiais didático-pedagógicos para serem utilizados nas escolas e o aumento da participação das famílias no processo de alfabetização dos estudantes.

Nessa perspectiva, baseado no decreto da PNA, o MEC instituiu, por meio da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, o Programa Tempo de Aprender, cujo objetivo é elevar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil por meio de abordagens cientificamente fundamentadas (BRASIL, 2020). Com base na PNA, as disciplinas que estudam a mente, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva, desvendam o funcionamento do cérebro durante a aprendizagem da leitura e escrita e contribuem eficazmente

para que os docentes percebam como é possível facilitar o aprendizado. Além disso, a política enfatiza o método fônico como uma evidência científica no sucesso da alfabetização (BRASIL, 2019).

Um ponto importante a destacar é que o referido documento teve o apoio de psicólogos cognitivos e neurocientistas na sua elaboração. Contudo, há uma questão a se colocar: muitos problemas de ordem educacional não podem ser resolvidos apenas com base em estudos experimentais. Existem problemáticas no campo da educação que não podem, nem devem ser reduzidas a resultados de pesquisas em laboratórios. Esse debate pode ser melhor esclarecido na seguinte exemplificação de Charlot:

Se quisermos saber como melhorar a memorização do curso ou como a leitura de grafemas pode produzir fonemas, é para o lado das neurociências que devemos olhar e não para o lado de uma teoria da relação com o saber. Mas se quisermos saber por que o aluno escuta (ou não) o curso e por que ele lê o livro em vez de ir jogar futebol com os amigos, as neurociências dificilmente têm utilidade e é pela relação com o saber que temos que nos interessar (2021, p. 3-4).

Baseado nisso, o ato de aprender não pode ser reduzido à atividade cerebral. Ou, com uma formulação mais exata, a própria atividade cerebral não se reduz à ligação orgânica entre sinapses, ela envolve a construção de um conjunto de relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De fato, as pesquisas neurocientíficas têm o seu lugar no campo das ciências da educação. Todavia, a PNA ressalta, no decorrer de todo o seu texto, que a alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas. Contudo, como afirma Charlot (2020), questões complexas sobre o homem e seus desejos, a sociedade e suas normas não são resolvidas pela neurociência, tendo em vista que o aprendizado é um processo singular de um sujeito social que se apropria de conhecimentos por meio de relações sociais. Para Moraes (2019), a PNA enfatiza uma didática homogeneizante que desrespeita a diversidade de estudantes e os saberes e experiências dos professores.

Diante disso, a Política de Alfabetização do país tem sido largamente discutida, recebendo diferentes críticas de pesquisadores da área, principalmente devido à proposta de adoção do método fônico como o único eficaz no processo inicial de aprendizagem da leitura e escrita. Tal conhecimento parte das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) relacionando-as às letras (grafemas) para somente depois chegar às palavras. No entanto, Soares (2020a, p. 46-47) destaca que “[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua

escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta¹¹ determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica”.

Nesse âmbito, Soares (2019) aborda que políticas e programas de alfabetização ainda insistem em método de ensino, quando, na verdade, a questão central é: como a criança aprende. Segundo a autora, o foco da alfabetização não está na escolha de um método, mas sim em adequar procedimentos que fundamentam facetas essenciais nesse processo e que acompanham o desenvolvimento da criança. Desse modo, Soares (2019, p. 32) faz uma reflexão sobre essa questão dos métodos de alfabetização, evidenciando “[...] que cada um deles privilegia determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais”. Assim, ela defende que não se trata de optar por um método, mas de alfabetizar compreendendo o processo, sabendo como agir e como intervir para a aprendizagem da criança.

De acordo com Moraes (2019), a PNA não considera o direito constitucional das escolas e dos docentes de escolherem as metodologias que julgam adequadas para trabalhar qualquer conteúdo de ensino. Nesse sentido, o autor denomina como antidemocrática a intenção do documento de impor um método aos profissionais da educação, com o atrativo de apoio financeiro e material didático aos que aderirem a tal política, considerada como uma estratégia equivocada para se alcançar o sucesso em alfabetização. Além disso, o estudioso faz duras críticas ao material, na medida em que trata a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas, sem ao menos investigar o que ela pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos.

Nessa via, para Moraes (2019, p. 67), a PNA revela a face do autoritarismo e da mercantilização, assim como ocorreu na formulação da BNCC, e, nesse contexto, o autor relata a existência de pontos de convergência entre ambas, “[...] porque fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC [...]”. Diante dessa centralização, o estudioso chama atenção para um fato curioso: antes da oficialização da Base, que ocorreu no final de 2017, as mesmas empresas já estavam, naquela ocasião, “[...] oferecendo ao mercado livros didáticos, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente ‘alinhados’ à BNCC” (MORAIS, 2019, p. 67).

¹¹ As facetas em alfabetização são estas: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística envolve o processo de alfabetização, ao passo que a interativa e a sociocultural englobam o letramento (SOARES, 2019).

Ao falar em pontos de divergência entre a PNA e a BNCC, Moraes (2019) destaca que os proponentes da Política de Alfabetização foram autoritários ao impor o método fônico e ao mesmo tempo querer apagar da recente história da alfabetização brasileira o termo letramento. Devido a essa abordagem, o Ministério da Educação sugeriu fazer uma revisão na Base Nacional Comum Curricular na parte que corresponde à alfabetização, afirmando que ignora conceitos do método fônico. Na verdade, a referida BNCC considera que crianças aprendem de diferentes maneiras, sem enaltecer um tipo de método para alfabetizar.

A PNA enfatiza a todo momento uma alfabetização baseada em “evidências científicas” e destaca que “professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 33). Esse documento, como explanado na Tabela 1, a seguir, ressalta o número médio de palavras que os estudantes de cada ano do EF devem ler, padronizando dessa maneira o ritmo de desenvolvimento das crianças.

Tabela 1- Parâmetro de avaliação da fluência dos alunos

Ano do Ensino Fundamental	Nível médio de palavras lidas por minuto
1º	60
2º	80
3º	90
4º	100
5º	130

Fonte: Brasil (2019).

Nessa perspectiva, o MEC lançou uma prova denominada Avaliação Nacional de Fluência para medir quantas palavras por minuto são lidas pelas crianças do 2º ano do EF. O primeiro teste piloto foi aplicado em várias escolas públicas brasileiras durante o segundo semestre do ano de 2019. A aplicação da Avaliação foi feita de forma individualizada, na qual o examinador¹² apontava para as palavras que estavam no papel, e o aluno deveria ler; ao mesmo tempo, utilizava-se um cronômetro para verificar a capacidade da criança em decodificar o máximo de palavras em um minuto. Tal avaliação compreendeu três momentos, sendo que a princípio houve um bloco de palavras usuais; no segundo momento, foram apresentadas pseudopalavras que eram palavras inventadas, que não tinham sentido algum, mas seguiam

¹² Enquanto professora de escola pública, no ano em que foi aplicada essa avaliação, fui escalada pelos gestores da instituição para compor o quadro de examinadores, mesmo não concordando com esse tipo de testagem da fluência, tendo em vista a pressão imposta à professora e aos alunos sob a lógica do desempenho e da concorrência.

regras ortográficas, e no terceiro e último momento foi apresentado um texto para leitura, ao qual se seguiam algumas perguntas sobre sua compreensão.

Muitos pesquisadores da área da alfabetização criticam esse tipo de avaliação por considerarem uma pressão desnecessária à criança, alegando que a velocidade não demonstra a sua compreensão sobre o que lê. A fluência é considerada como um fator determinante no desempenho escolar por se refletir em todas as áreas do conhecimento. Porém, a discussão ora abordada insere-se no fato de haver uma imposição exercida sobre a criança por meio de um monitoramento de uma política pública que traz como argumento a produção de resultados confiáveis para identificação de níveis de leitura dos estudantes. Na visão de Moraes (2019, p. 72-73),

[...] os autores da PNA concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas. Mesmo que o aprendiz não esteja entendendo que letras substituem sons pequeninhos, menores que a sílaba oral, esses estudiosos acham que o caminho adequado é a criança ser obrigada a ler e escrever listas de palavras – inclusive palavras que não existem no mundo – e que são muito controladamente escolhidas pelo adulto, sem considerar o que a criança está pensando e, muito menos, se ela teria interesse em ler ou em escrever aquelas palavras.

Para o autor supracitado, aqueles que defendem a utilização exclusiva do método fônico no processo de alfabetização tratam todas as crianças de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os estudantes apresentam. Além disso, para ele, a PNA não considera o professor como um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, aquele que busca ajustar-se às necessidades e aos interesses de cada um, configurando-se, assim, em um desrespeito aos saberes profissionais e às experiências dos docentes.

Diante dessa abordagem, Colello (2021, p. 9) considera relevante “[...] colocar em evidência, no plano político-pedagógico, o sentido educativo da alfabetização e as concepções de língua e de aprendizagem, assim como as diretrizes que subsidiam a formação de sujeitos efetivamente leitores e produtores de texto”. Contudo, entre políticas e métodos, a alfabetização tende a ficar diluída na incongruência de lemas governamentais e pedagógicos que circulam tanto nos documentos oficiais quanto nas diretrizes didático-metodológicas, sem haver propriamente um consenso sobre o processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, entre ensinar a ler e formar o sujeito leitor, há um desencontro entre treinar habilidades e garantir acesso à leitura como aparato de formação da pessoa, como forma

de ser e de viver em sociedade. Portanto, uma grande questão a se colocar no processo de alfabetização é que, se o aprendizado da leitura e escrita ocorre sem sentido, sem atender a alguma demanda ou necessidade de comunicação, interlocução ou preservação de determinada informação, fica difícil para a criança entender a essência desse aprendizado, e, conseqüentemente, o processo de aprender a ler e escrever torna-se incurso.

3.1 O processo de alfabetização nas instituições de ensino

Esta subseção visa refletir sobre a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do EF, a qual tem sido tema de discussão há várias décadas na política educacional brasileira e em produções científicas da área. A leitura e a escrita são atividades sociais essenciais na comunicação e obtenção de informações; elas permitem ao sujeito ressignificar a linguagem, relacionando-se com o mundo e com os outros, além de possibilitar o registro permanentemente de ideias, pensamentos, críticas e conquistas. Sua funcionalidade parece evidente, mas as estatísticas ressaltam que um considerável número de estudantes não aprende a ler e escrever.

Os debates e análises referentes a essa qualidade giram sempre em torno de duas óticas: ou se buscam os fatores que determinam a qualidade da educação ou se promove uma aferição dessa qualidade através da avaliação dos resultados do processo de aprendizagem da leitura e escrita. Na primeira, procura-se resolver essa questão através de propostas de intervenção, a exemplo de modificações no currículo, substituições de métodos de ensino; distribuição de material didático; programas de formação para professores alfabetizadores e oferta de serviços que buscam sanar fatores extraescolares, como alimentação, higiene, atendimento à saúde etc. E, na segunda, essa condição é analisada sob o enfoque dos resultados das avaliações internas e externas, índices de aprovação e permanência na escola (SOARES, 2020a).

Ao colocar em discussão tal questão, Charlot (2013, p. 46) ressalta que “[...] infelizmente, hoje em dia, o argumento da qualidade da escola serve, sobretudo, para justificar a generalização da concorrência já nas primeiras séries do ensino fundamental, às vezes no ensino infantil”. Ainda para o autor, “[...] enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na da atividade intelectual. Não vai à escola para aprender, mas para tirar boas notas e passar de ano [...]” (CHARLOT, 2013, p. 108). Em alfabetização, o grau indicativo da qualidade é analisado por meio da avaliação do desempenho da criança em leitura e escrita. No entanto, se um determinado estudante não se sai bem em uma prova de conhecimentos, não se discutem as razões pelas quais se obteve esse ou aquele resultado ou os motivos que o

conduziram à situação de repetência e até mesmo evasão; não são colocadas em questão possíveis alternativas para sanar tal problemática, a esse aluno apenas se atribui uma nota. Em adendo, quando se fala em qualidade da alfabetização, há um fator crucial que merece ser levado em consideração: é necessário definir com clareza quais parâmetros determinam a natureza dessa qualidade e, portanto, o que na verdade merece ser aferido numa avaliação.

Ademais, um importante ponto a ser ressaltado é referente à implantação de programas de alfabetização, que, de acordo com Mortatti e Frade (2014, p. 91), já percorrem uma longa história, porém carregam a marca do insucesso, tendo em vista que “[...] esses programas quase sempre anunciam metas que não se cumprem e o analfabetismo persiste no país, em níveis considerados inadmissíveis, se forem levadas em conta as condições econômicas efetivas do país para reverter tal quadro”. Nessa abordagem, o mais importante não é o acerto da estratégia de alfabetização, mas o impacto político da referida implantação. A verdade é que, por trás do lançamento de cada programa, sempre há um discurso político-eleitoral, ficando em segundo plano a reflexão sobre os seus resultados, pois o que está em primeiro plano é o crédito político daquele momento (MORTATTI; FRADE, 2014).

No tocante aos objetivos da alfabetização, Ferreiro (2011) destaca que se definem de modo geral nos planos e programas, que a criança deve alcançar o prazer da leitura e que deve ser capaz de expressar-se por escrito; no entanto, a autora enfatiza a presença de uma práxis pedagógica contraditória no cotidiano escolar e nos exercícios sugeridos para a aprendizagem, tendo em vista a existência de fórmulas estereotipadas na perspectiva de uma escrita fora de contexto, sem função comunicativa real ou preservação da informação.

Dentre as propostas de intervenção, um fator frequentemente mencionado como necessário para a eficácia do processo de alfabetização são os materiais direcionados aos docentes como recomendação de atuação durante as suas práticas, os quais influenciam o seu fazer pedagógico. Contudo, para Ferreiro (2011, p. 33), “[...] esses materiais são úteis na medida em que se evite a versão ‘receita culinária’ (isto é, use os ingredientes em tal ordem e obterá um resultado comestível)”. Tais materiais tornam-se um problema, na medida em que desprofissionalizam o professor e delegam às crianças a responsabilidade pela obtenção do resultado.

Ainda de acordo com Ferreiro (2011), é preciso desmistificar certos tipos de materiais completamente desnecessários e contraproducentes, pois, para alfabetizar, é essencial o acesso à língua, assim como, para aprender a falar, é imprescindível que se tenha acesso à linguagem oral. Todavia, hodiernamente, é muito comum encontrar livros ou manuais de alfabetização com orações estereotipadas, com as quais é impossível se ter contato em textos com real função

comunicativa ou informativa e até mesmo estética, por exemplo: Bia babou o bubu; o boi bebe; o dedo de Dudu dói etc. Enfim, “[...] são pseudoenunciados que só existem nos manuais escolares, que não comunicam nada, que não informam acerca de nada e que as crianças devem aceitar sem perguntar ‘que quer dizer’” (FERREIRO, 2011, p. 35).

Ao confluir com essa abordagem, Soares (2020a) destaca que, apesar de pesquisas terem demonstrado um discurso renovador na área da alfabetização enfatizando a substituição das tradicionais cartilhas pelos chamados livros de alfabetização, na prática diária da escola, continuam predominando um processo mecanizado de ensino e textos baseados nas antigas cartilhas. A seguir, é apresentado, na Figura 5, um exemplo de atividade executada por uma criança de 5 anos, estudante do último ano da Educação Infantil, em fevereiro de 2020.

Figura 5- Material de alfabetização de uma instituição de ensino em Aracaju/SE, 2020

1ª) Leia o texto com atenção e desenhe o que você entendeu:



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Na tentativa de buscar justificativas para tais práticas completamente ancestrais, Ferreiro (2011, p. 35) elucida com criticidade:

[...] pretende-se que a criança compreenda a mecânica da codificação; depois — e somente depois — poderá fazer algo inteligente. Isso é tão pouco racional como supor que se aprende melhor matemática aprendendo primeiro a recitar mecanicamente a série dos números e os resultados das operações, para poder pensar depois. Ou tão absurdo como se, para aprender a língua oral, déssemos primeiro às crianças exercícios fonéticos, obrigando-as a dizer coisas sem sentido para que pudessem comunicar-se oralmente depois.

O problema das práticas mecânicas de alfabetização nas instituições escolares está na estagnação do raciocínio e do pensamento da criança, visto que esses manuais promovem uma rigidez na aprendizagem e, além disso, não levam em consideração as variantes dialetais e regionais existentes no país. Como consequência, frequentemente, os alunos chegam ao 5º ano,

última etapa dos anos iniciais do EF, com o hábito de transcrever e de copiar, apresentando consideráveis dificuldades de imaginação, criatividade, raciocínio e pensamento crítico. Nesse contexto, Ferreiro (2011, p. 22-23) destaca o seguinte:

[...] ao mesmo tempo que se apresenta a escrita como um objeto imutável (não como o produto de uma prática histórica) e como um objeto “em si” quase sacralizado (não como um poderoso instrumento nas ações sociais), se propõem à criança orações para ler e para copiar que constituem uma afronta à inteligência infantil.

A autora faz críticas bastante incisivas em relação aos processos de aquisição da escrita baseados na repetição, os quais desempenham um papel muito limitado na aprendizagem. E, na visão de Soares (2020a, p. 103-104, grifo da autora), “[...] enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança *desaprende* a escrita como situação de interlocução real”. A verdade é que, ao iniciar sua trajetória escolar, o estudante se depara com determinados textos, nos quais não há coesão ou coerência, não apresentam nenhum significado para ele, e não há, portanto, mobilização nesse aprender, o que dificulta o seu processo de alfabetização.

Ainda de acordo com Soares (2020a), as crianças provenientes das camadas favorecidas, por conviverem, de uma maneira geral, em um contexto cultural de contato com livros ou por ouvirem histórias que lhes são lidas por familiares, logo notam que os textos presentes nos manuais ou cartilhas não são “para ler”, mas sim frases para “aprender a ler”, e que os exercícios são apenas para “aprender a escrever”, sem nenhuma função comunicativa ou informativa. Por outro lado, segundo a autora, os estudantes das classes populares, que em sua maioria não convivem com livros e não têm quem lhes leia histórias, ao ingressarem na instituição escolar, vivenciam o conflito entre as suas suposições de leitura e escrita e aquilo que é apresentado pela escola. A partir dessa reflexão, julgamos importante destacar o pensamento de Ferreiro (2011, p. 23):

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que *terminam* de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar-se muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Porém, há outras crianças, [...] que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. Essas práticas escolares, entretanto, não lhes permitem apropriar-se de nada: acabam por ser meras reproduzoras de signos estranhos (grifo da autora).

Notamos que existe na literatura uma discussão em torno das práticas de ensino realizadas nas escolas em busca de compreender os motivos pelos quais tantas crianças passam pelos anos iniciais sem serem completamente alfabetizadas, carregando dificuldades de compreensões acerca da leitura e escrita. Contudo, é possível inferir que muitas vezes a escrita é apresentada à criança como se fosse um instrumento exclusivo da escola, ou seja, ela precisa aprender a ler e escrever para apreender e comprovar a sua assimilação do conhecimento por meio da transcrição de ideias em seu caderno. Com isso, oculta-se a função da escrita como objeto social, anulando-se a compreensão da sua função extraescolar.

Soares (2020a) relata que, durante as suas pesquisas, ao solicitar aos alunos alfabetizando que escrevessem textos sobre o que quisessem, notou que as suas escritas sempre buscavam obedecer a um modelo. Para a autora, o que as crianças querem é a aprovação da professora, pois não escrevem para expressar-se (função pessoal), não escrevem para criar (função imaginativa); solicitadas a escrever de forma espontânea, todas elas escreveram sobre “a pipa”, tema de uma lição que estudavam na ocasião. Geralmente, em todas as redações, as personagens são sempre Didi, Lulu ou Dadá; além disso, a pipa é sempre verde, bela e voa. Percebemos, portanto, que não há nas crianças a intenção de relatar um fato, uma história. Nessa direção, Ferreiro (2011, p. 21) elucida que

[...] a escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo.

A ênfase reiterada na cópia durante o processo de alfabetização faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à capacidade de compreensão. Apesar dos avanços da sociedade moderna, o ato de escrever continua sendo um importante instrumento dentro da escola para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado, útil para a promoção ao ano escolar seguinte.

Nessa perspectiva, Mortatti e Frade (2014) destacam que, quando o processo de alfabetização fica centrado apenas nos mecanismos de codificação (escrita) e decodificação (leitura), o ensino da língua escrita aparece de forma paralela ao contexto de vida, restringindo-se a um conteúdo prefixado, maçante e sem significado, tornando o aluno incapaz de transpor seus aprendizados para suas práticas sociais. Sobre o ato de ler, já dizia Paulo Freire (2011, p. 19) que “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Por meio dessa lógica, Ferreiro (2011, p. 25) assinala que “[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)”. Diante disso, consideramos imprescindível destacar o pensamento de Freire (2011, p. 19-20) quando afirma que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Dessa maneira, para alcançar a compreensão daquilo que se lê, é necessário que o leitor mantenha uma relação entre o texto e o contexto. E, voltando ao pensamento de Ferreiro (2011, p. 21), “é imperioso (porém, nada fácil de conseguir) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso”.

Nesse aporte, para que a criança perceba a importância e a necessidade do aprendizado da leitura e escrita para além dos muros da escola, os estudos de Soares (2020a) refletem o princípio de uma alfabetização atrelada ao letramento, tendo em vista que o ato de ler e escrever é sobretudo um meio de comunicação e interação e deve ser visto pela criança como instrumento de envolvimento nas práticas sociais.

Baseados em Kleiman (2008), vemos que, comumente, a escola acaba se descuidando do letramento enquanto prática social, preocupando-se exclusivamente com a aquisição da língua escrita como forma de sucesso e promoção escolar. Tal conduta influencia, consequentemente, as expectativas que as crianças apresentam em seu processo de alfabetização e como irão relacionar-se com a aprendizagem.

De fato, muitos estudantes se deparam com dificuldades por não encontrarem sentido no processamento do código alfabético, e, à medida que esse processo se afasta da perspectiva do letramento, esse problema se intensifica. Decerto, em uma discussão sobre a qualidade da alfabetização, devem estar em pauta os parâmetros, os critérios que determinam esse atributo.

3.2 Ler e escrever na perspectiva do letramento

Esta subseção traz um debate sobre a importância de aprender a ler e escrever na perspectiva do letramento, ou seja, a relevância de um ensino pautado nas práticas sociais da leitura e escrita. As definições de alfabetização e letramento permeiam discussões acadêmicas, consolidando a articulação entre ambos. Embora distintos, são complementares e interdependentes no processo de aquisição da leitura e escrita.

Segundo Tfouni (2010), a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu a partir da reflexão, entre os linguistas, de que haveria algo que iria além da alfabetização e até mesmo determinante dela. De acordo com a autora, enquanto a alfabetização se refere à aquisição da escrita por um grupo ou por um sujeito, o letramento se constitui como um processo de natureza sócio-histórica.

Baseados em Soares (2020b), observamos que é na metade dos anos 80 que surge a palavra letramento no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Uma das primeiras ocorrências dessa denominação foi em 1986, no livro *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato, no qual a autora afirma que a língua falada culta é consequência do letramento.

Já em 1988, foi publicado o livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni, no qual a estudiosa diferencia alfabetização de letramento, passando a representar um marco histórico em pesquisas dessa área (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018). A partir desse princípio, o termo letramento tornou-se frequente nos discursos de estudiosos do assunto, sendo apresentado em 1995 como título de um livro organizado por Ângela Kleiman – *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

De acordo com Kleiman (2008), letramento é um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para alcançar determinados objetivos. Segundo a autora, é um processo que abrange diversas capacidades e conhecimentos relacionados à leitura de mundo, iniciando-se a partir do momento em que a pessoa passa a interagir socialmente com as práticas de escrita.

Nessa conjuntura, Colello (2021) ressalta que foi a partir da última década do século XX, devido às rogativas da sociedade, das mudanças no mercado de trabalho e da abertura política no Brasil, que os estudos sobre letramento debatido por vários pesquisadores, principalmente por Soares (2020a), tornaram-se intensos. As pesquisas mostraram que a alfabetização, sob uma perspectiva mais abrangente, possibilita ao sujeito uma nova maneira de ser e de encarar a realidade, contribuindo para uma verdadeira transformação do seu estado e da condição de um grupo social. Assim, “Mais do que a aquisição de uma tecnologia, a alfabetização, na sua conotação mais ampla, diz respeito à constituição do sujeito, do cidadão e da sociedade democrática” (COLELLO, 2021, p. 11). Nesse sentido, pesquisas nessa área se dedicam a debater uma alfabetização que não se restrinja à associação de fonemas (som) e grafemas (letra), mas que se volte para uma forma em que o sujeito se identifique e se relacione com o mundo.

Segundo Soares (2020b, p. 17), o termo letramento é proveniente da palavra *Literacy*, da língua inglesa, a qual etimologicamente “[...] vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]”. Desse modo, *literacy* é a condição assumida pela pessoa que aprende a ler e escrever, e nesse conceito está implícita a ideia de que a escrita abarca consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o sujeito quanto para o grupo social.

Portanto, aprender a ler e escrever envolvendo-se nas práticas sociais da leitura e escrita produz impactos sobre o indivíduo, alterando seu estado em diversos aspectos (sociais, psicológicos, culturais, cognitivos etc.), e essa mudança é designada pelo termo *literacy*, que, traduzido, deu origem à palavra letramento: letra-, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que remete ao resultado de uma ação. Nessa via, a palavra letramento, que fora criada a partir dessa tradução, “[...] é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2020b, p. 18). Em suma, letramento é a condição daquele que não apenas sabe ler e escrever, mas se envolve nas mais diversas práticas sociais da leitura e escrita.

Dessa maneira, Soares (2020b) aborda que, social e culturalmente, uma pessoa que incorpora as práticas de letramento já não é a mesma de antes, de quando era iletrada, pois passa a ter uma outra condição social e cultural. Isso não se trata de mudar de nível ou classe social, mas de uma mudança no seu modo de viver em sociedade, na sua relação com os outros, com o contexto e com os bens culturais. Diante disso, a autora faz uma importante observação:

[...] *ter-se apropriado da escrita* é diferente de *ter aprendido a ler e escrever*: *aprender a ler e escrever* significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; *apropriar-se da escrita* é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’ (SOARES, 2020b, p. 39, grifos da autora).

Em síntese, Soares (2020a) esclarece que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, porém inseparáveis no processo de aprendizagem. Uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever e, portanto, não é necessariamente letrada; já o sujeito que vive em estado de letramento é aquele que, além de ter incorporado essa tecnologia, utiliza tal aprendizado em suas práxis, respondendo adequadamente às demandas do seu tempo. Para a autora, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais, propiciando a formação de um indivíduo que seja ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. Nessa abordagem, Santos e Mendonça (2007, p. 98) explicam que alfabetizar na perspectiva do

letramento é “[...] oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Nesse aporte, “[...] alfabetizar sem considerar o letramento reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos, e esse ‘aprendizado’ não produz resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não os torna letrados” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p. 17). Portanto, o aprendizado da leitura e escrita apenas como processo de codificar e decodificar se configura como um ato mecânico, uma vez que torna o conteúdo sem significado para a criança. Nesse caso, a alfabetização está para além de ensinar tais habilidades, tendo em vista que abrange o domínio desses conhecimentos nas práxis dos estudantes. E, segundo Colello (2021), em havendo distanciamento entre as práticas sociais e escolares, o sentido do aprender ficará comprometido porque os alunos não conseguem transpor a fronteira que separa os conteúdos e as exigências da escola da vida cotidiana.

Para esclarecer o termo alfabetizar de forma isolada, Moraes (2014, p. 13) exemplifica: “[...] quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente e com esforço”. De acordo com o autor, ser alfabetizado é ter adquirido um nível mínimo dessas habilidades, é ler palavras e textos mesmo sem compreender o que se lê, como também é escrever qualquer enunciado ainda que não conheça o conteúdo daquilo que está escrevendo. Assim, Soares (2020b) complementa afirmando que letrar vai muito além de alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do estudante. Diante disso, o ato de alfabetizar não se constitui como condição satisfatória para atender às demandas da aprendizagem, tendo em vista que é necessário desenvolver competências que vão além das práticas de codificação e decodificação, as quais representam um papel muito limitado nesse processo.

Em suas pesquisas, Freire (2011) traz essa questão ao afirmar que se alfabetizar não é uma manipulação mecânica das palavras, e sim uma relação de dinamicidade que interliga linguagem e realidade. Na visão do estudioso, o ato de ler e escrever deve compreender o contexto do aluno. E é justamente isso que integra a abordagem de uma alfabetização atrelada ao letramento, cujo conceito surgiu para resolver o complexo processo de aprendizado da leitura e escrita. Mais ampla que a definição de alfabetização, a noção de letrar refere-se não apenas ao domínio da tecnologia escrita, mas ao impacto social advindo dessa aprendizagem. Nessa perspectiva, Santos e Mendonça (2007, p. 46-47) esclarecem o seguinte:

[...] um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação.

Por meio dessa compreensão, inferimos que, para viabilizar uma aprendizagem que se apresente como significativa, se torna essencial incluir a participação do aluno em eventos variados de leitura e escrita, de modo que ele possa desenvolver suas habilidades nas práticas sociais. Por outro lado, Santos e Mendonça (2017, p. 97) destacam que “[...] propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade”. Para as autoras, ao incluir um material escrito para ser trabalhado em sala de aula, é preciso definir com clareza o seu propósito para que os estudantes encontrem algum sentido nesse aprendizado. Nessa via, as concepções de Vygotski (2007 p. 143) já revelavam que

[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem usadas apenas para escrever congratulações oficiais para os membros da diretoria da escola ou para qualquer pessoa que o professor julgar interessante (e sugerir claramente para as crianças) então o exercício da escrita passará a ser puramente mecânico e logo poderá entediar as crianças; suas atividades não se expressarão em sua escrita e suas personalidades não desabrocharão. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite.

Para esse pesquisador, uma necessidade intrínseca ao aprender deve ser despertada nas crianças, e a escrita deve ser incorporada como uma atividade necessária e relevante para a sua vida. Somente a partir de então é que será possível verificar que elas desenvolveram a capacidade de escrever não como hábito de mãos e dedos, mas como uma nova e complexa forma de linguagem. Essa necessidade interior de aprender nos remete, portanto, à questão da mobilização, definida por Charlot (2000) como engajamento em uma atividade propulsão por boas razões em executá-las. Nessa concepção, quanto mais significativo for o conteúdo, mais o estudante se põe em movimento, se mobiliza para se relacionar com aquilo que está sendo ensinado.

Portanto, o fio condutor de todo esse processo está na questão do sentido, está nos significados que a criança atribui ao aprendizado da leitura e escrita para poder envolver-se em uma atividade intelectual, que conseqüentemente compreende a existência de um desejo.

3.3 A questão do sentido no ato de ler e escrever

Esta subseção objetiva abordar a importância do sentido na aprendizagem da leitura e escrita, um debate fundamental para uma alfabetização eficaz. Ler e escrever configuram-se como práticas valorizadas nas sociedades, tendo em vista a possibilidade de participação social ativa do sujeito e, conseqüentemente, o seu posicionamento crítico e reflexivo no contexto em que está inserido e o seu acesso à informação e à produção constante do pensamento. A transformação da escola está diretamente ligada à atividade do aluno, pois só pode haver aprendizagem se houver atividade intelectual, e, para que isso ocorra, é preciso que o sujeito encontre um propósito, uma finalidade no ato de aprender.

Em seus estudos, Ferreiro (2011) indica que as crianças têm um papel ativo no aprendizado e destaca a descoberta de como adquirem compreensões sobre a escrita interagindo com o objeto de conhecimento. Para a autora, mesmo antes de chegar à escola, a criança domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem. Nessa direção, é necessária uma reflexão sobre as formas de conduzir o processo de construção do aprendizado da leitura e da escrita.

Assim como esta seção aborda logo em seu início uma discussão baseada no texto “Receita de alfabetização”, consideramos relevante trazer nesta subseção um outro texto denominado “Alfabetização sem receita”, publicado também por Carvalho (2015, p. 133), o qual nos traz uma importante ponderação sobre o ingresso da criança na cultura da escrita:

Pegue uma criança de 6 anos ou mais, no estado em que estiver, suja ou limpa e coloque-a numa sala de aula onde existam muitas coisas escritas para olhar e examinar. Servem jornais, livros, revistas, embalagens, propaganda eleitoral, latas vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, vários tipos de materiais que estiverem a seu alcance. Convide as crianças para brincarem de ler, adivinhando o que está escrito: você vai ver que elas já sabem muitas coisas.

Converse com a turma, troque ideias sobre quem são vocês e as coisas de que gostam e não gostam. Escreva no quadro algumas das frases que foram ditas e leia-as em voz alta. Peça às crianças que olhem os escritos que existem por aí, nas lojas, nos ônibus, nas ruas, na televisão. Escreva algumas dessas coisas no quadro e leia-as para a turma.

Deixe as crianças cortarem letras, palavras e frases dos jornais velhos e não esqueça de mandá-las limpar o chão depois, para não criar problemas na escola.

Todos os dias, leia em voz alta alguma coisa interessante: historinha, poesia, notícia de jornal, anedota, letra de música, adivinhações.

Mostre alguns tipos de coisas escritas que elas talvez não conheçam: um catálogo telefônico, um dicionário, um telegrama, uma carta, um bilhete, um livro de receitas de cozinha.

Desafie as crianças a pensarem sobre a escrita e pense você também. Quando elas estiverem escrevendo, deixe-as perguntar ou pedir ajuda ao colega. Não se apavore se uma criança estiver comendo letra: até hoje não houve caso de indigestão alfabética. Acalme a diretora se ela estiver alarmada.

Invente sua própria cartilha. Use sua capacidade de observação para verificar o que funciona, qual o modo de ensinar que dá certo na sua turma. Leia e estude você também.

Com base nesse escrito, é possível ponderar que a educação não acontece de forma unilateral, sem a interlocução ativa do estudante. As questões ligadas ao processo de alfabetização não se resolvem calculando a porcentagem de pessoas que conhecem o sistema de escrita. Em pleno século XXI, torna-se urgente desmistificar a ideia de que apenas o ato de codificar e decodificar assegura a autonomia e o ingresso do indivíduo no mundo letrado.

O texto remete à discussão do início desta seção relativa à atual Política de Alfabetização, sendo possível associá-lo ao que Moraes (2019, p. 74) expõe: “[...] esperamos que cada rede de ensino crie sua própria política de alfabetização e que os docentes continuem a ser criaturas pensantes, que decidem o melhor para seus alunos, sem bater continência para uma proposta autoritária [...]”. Em um cenário de supervalorização quantitativa, no qual se aplicam cada vez mais provas e exames para aferição da aprendizagem, e na atual circunstância em que um tipo de método sobressai em detrimento de outros, com valor de verdade científica, a alfabetização tende a ser vista como um mero cumprimento de etapas metodológicas preconcebidas. Inferimos aí a importância de se discutir sobre o sentido desse aprendizado, pois, em meio às supostas receitas de alfabetização, está um aluno que pensa, possui desejos, emoções, criatividade e poder de discernimento para compreender aquilo que é útil e o que é importante em suas práticas diárias.

A abordagem sócio-histórica aponta a necessidade do aprender para o curso do desenvolvimento humano. Mudanças qualitativas e quantitativas impulsionadas pela aprendizagem são oriundas da imersão do homem na sociedade e na cultura (VYGOTSKI; LURIA, 1996). Nesse âmbito, o aspecto individual da formação da consciência e do aprendizado acontece através da coletividade.

Dentre os pontos fundamentais dessa perspectiva, é possível destacar a contestação da ideia de criança universal e a ruptura de paradigmas desenvolvimentais de causalidade mecânica, de linearidade e de unidirecionalidade, que, por muitos anos, balizaram os processos

de desenvolvimento e aprendizagem. A teoria sócio-histórica busca ampliar a compreensão dos atos de leitura e escrita, compreendendo-os de forma dinâmica entre o sujeito e o social. Portanto, o ato de aprender a ler e escrever deve ser entendido como processo contínuo e ativo, no qual a mobilização do sujeito no meio social é de crucial relevância para os aprendizados.

É relevante elucidar, nesse contexto, os estudos de Soares (2020a) quando afirma que é possível alfabetizar letrando, ensinar às crianças os sons representados pelas letras e, ao mesmo tempo, convidá-las a participarem da aventura do conhecimento inserida no ato de ler. De acordo com Carvalho (2015), para aprender a ler, é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender a escrita. E, para Colello (2021), aprender a ler e escrever envolve (re)significar a linguagem, redimensionando a relação com o mundo, sendo até mesmo possível uma interação com interlocutores ausentes, apesar da distância em termos de tempos e espaços. É entender como as mesmas histórias podem ser contadas e recontadas, como as ideias podem ser registradas de modo perene, como as conquistas do homem podem ser armazenadas na colossal biblioteca de saberes. A escrita é capaz de viabilizar até mesmo a imortalidade, requalificando a existência humana. Isso porque “Homens e mulheres morrem; suas palavras ficam e, assim, a própria vida ganha outro significado. É por esse motivo que se pode (também) defender o sentido transformador da língua escrita” (COLELLO, 2021, p. 21-22).

Conferir sentido ao aprender e ter prazer em estudar se configuram como dois dos desafios da educação contemporânea. Para o aluno se apropriar dos saberes produzidos pela humanidade, é necessário haver atividade intelectual, e, para isso, aquilo que está sendo aprendido precisa ter um significado para ele. E, nesse processo, não há uma receita a ser seguida. O que Charlot (2000) propõe é uma leitura positiva do sujeito, levando em consideração a sua história de vida, os seus desejos e as suas atividades diárias. O seguinte pensamento de Vygotski (2007, p. 125) se apresenta como uma reflexão atual no que concerne às práticas de ensino:

Até agora, a escrita ocupou um lugar estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Relativo à aprendizagem da escrita, Colello (2021) anuncia que o professor tem a incumbência de criar condições para que os estudantes vivenciem verdadeiramente essa linguagem, proporcionando reflexão sobre o seu funcionamento, para que eles possam atribuir

sentido ao ato de ler e escrever. Para a autora, cabe ao docente promover estratégias de aproximação das práticas sociais de comunicação aos propósitos didáticos, ou seja, associar o aprendizado da leitura e escrita ao contexto da própria vida.

Segundo Carvalho (2015, p. 53), preparar o estudante para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler, e, para isso, é preciso “[...] criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita”. A partir daí, ela destaca que as crianças compreenderão tal aprendizagem quando forem capazes de perceber como as letras funcionam para representar os sons da fala e, ao mesmo tempo, possam pensar e entender aquilo que estão lendo. Para tanto, a autora propõe o ensino da leitura e escrita por meio de textos significativos, e não por um texto acartilhado, que hoje são denominados de livros de alfabetização ou apostilas para alfabetizar. Nessa abordagem, Colello (2021, p. 30) enfatiza que

[...] compreender a aprendizagem da escrita como a aquisição de um sistema simbólico que se inicia muito antes do ingresso na escola permite ao professor um novo posicionamento em face de um processo cognitivo já em curso: um ensino que incide sobre a negociação de significados e sentidos sob determinadas circunstâncias comunicativas, e não a mecanização de operações com letras e sinais gráficos.

Muitas vezes, o ensino da língua escrita é visto como um pré-requisito para se ter acesso aos conhecimentos, todavia ela é em si um campo de saber que não se esgota. E, como afirma Carvalho (2015, p. 53), “[...] o domínio da escrita é um aprendizado de longa duração que começa na alfabetização e se estende por muitos anos”. Desse modo, ensinar a ler e escrever não se limita a garantir ao sujeito a relação fonema e grafema, mas se constitui como um alicerce para a constituição de si ou de um grupo social em um cenário verdadeiramente humano. Às políticas educacionais, às diretrizes de ensino e aos currículos escolares importa estabelecer os conteúdos que devem ser ensinados para garantir alunos alfabetizados por meio da implantação de programas ou métodos de alfabetização que buscam conduzir o trabalho do professor.

O momento político atual elucida diretrizes que apontam para o método fônico como caminho para uma alfabetização eficaz. Contudo, é preciso colocar em evidência a questão dos sentidos atribuídos à aprendizagem da leitura e escrita, no intento de propagar práticas pedagógicas que se aproximem da realidade dos estudantes e dos apelos da sociedade. De acordo com Colello (2021, p. 59), “[...] a negociação de sentidos é, por si só, educativa e merece ser fortalecida na sala de aula pela relação dialógica e reflexiva entre professores e alunos – relação esta que valoriza a escuta do sujeito aprendiz sem desconsiderar o papel do professor”.

Para a autora, um trabalho de acolhimento da palavra do outro significa considerar sua existência e viabilidade.

Como afirma Lerner (2002, p. 79), a leitura configura-se como um objeto de ensino, porém “[...] para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza”. E, para Gadotti (2003, p. 11), “[...] sentido quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer [...]”.

O conceito de “sentido”, amplamente utilizado nas pesquisas de Charlot (2000, p. 56) e sua equipe, é assim definido:

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante [...] o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante [...] o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros.

Em síntese, o sentido surge por meio do estabelecimento de relações do sujeito com o mundo ou com os outros. Nessa via, o sentido do aprendizado da leitura e escrita é a relação entre a meta que se pretende alcançar e seu móbil, entre aquilo que o instiga a agir e o que orienta a sua ação para esse saber. Nessa perspectiva, Colello (2021, p. 60) reforça que

[...] se o papel da escola é ampliar a relação do sujeito com a língua escrita, é preciso dar voz ao aluno e tecer – a partir da sua fala, leitura ou interpretação – as negociações para a construção de sentidos, um processo interativo e dialógico que não deixa de ser um modo de se constituir e recriar o mundo.

Por meio da escuta dos estudantes, é possível construir novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem. As crianças desempenham um papel ativo e importante no ato de aprender, sendo necessário, portanto, promover seus direitos e valorizar suas contribuições para a construção de sentidos na sua relação com o saber.

4 METODOLOGIA

Esta seção objetiva descrever os rumos da investigação, ou seja, o caminho trilhado para atingir os objetivos do estudo, além de detalhar os instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise que tencionam fundamentar e sistematizar os achados da pesquisa. Para compreender a realidade social em uma pesquisa educacional, a construção do pensamento está ligada aos aspectos metodológicos. Na primeira subseção, apresentamos o campo de pesquisa e os participantes desta investigação. Na segunda subseção, detalhamos a técnica e o instrumento de coleta de dados utilizados, bem como os procedimentos de análise. E, na terceira subseção, discorremos sobre a aplicação do nosso instrumento de pesquisa como um teste piloto.

De acordo com Minayo (2002, p. 16), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Tal afirmação é corroborada por Gonsalves (2011, p. 65) quando aponta que “a metodologia inclui também a criatividade e a experiência do pesquisador”. A partir desse entendimento, é possível depreender que, ao descrever o percurso do estudo, além de apontar os procedimentos que serão utilizados na produção dos dados, o investigador poderá criar o seu próprio caminho, evidenciando o método construído na trajetória da pesquisa.

Do ponto de vista epistemológico, este estudo está fundamentado na teoria da Relação com o Saber, do pesquisador francês Bernard Charlot. De acordo com ele, “[...] a questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade, a questão é compreender o que sustenta sua mobilização” (CHARLOT, 2001, p. 19). Dessa maneira, a entrada do sujeito em uma atividade intelectual é questão central na problemática da relação com o saber, ou seja, as razões pelas quais o sujeito se mobiliza e o que sustenta o seu ingresso em uma atividade. Nessa perspectiva, buscamos responder aos seguintes questionamentos: que relação os estudantes do 1º ano do EF estabelecem com o saber escolar em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita? Que sentidos esses alunos atribuem a aprendizagem da leitura e escrita? Qual a mobilização apresentada por esses estudantes em relação a essa aprendizagem?

Desse modo, objetivamos compreender as relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos dos primeiros anos do EF e, nessa via, entender os

sentidos que eles atribuem a essa aprendizagem, bem como analisar os móveis (boas razões) que sustentam essa ação.

No que concerne à natureza dos dados, a presente pesquisa se classifica como qualitativa, em que seu cerne de abordagem está no processo e seu significado, havendo a interpretação dos fenômenos observados. Considera que há uma relação dinâmica e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, tendo o ambiente como fonte direta de coleta dos dados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Quanto à fonte de informação, consideramos a pesquisa de campo, a qual pretende buscar compreensões diretamente com a população pesquisada, visando reunir dados a serem analisados (GONSALVES, 2011). E, portanto, “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59). Também foram utilizados embasamento bibliográfico e análise documental. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 55) esclarecem que “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]”. Assim, consideramos como documento de análise neste estudo os registros que puderam ser usados como fontes de informações, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Planejamento anual, livros didáticos, o calendário escolar com cronograma de atividades e as fichas de matrícula dos alunos da turma do 1º ano.

4.1 Campo da pesquisa e participantes

Os participantes deste estudo foram 20 estudantes com idades entre 6 e 7 anos, matriculados em uma turma do 1º ano do EF de uma escola estadual de anos iniciais localizada no município de Aracaju/SE.

A referida instituição recebe estudantes residentes na zona urbana, bem como na zona rural, devido à sua proximidade com alguns povoados, sendo composta por discentes oriundos de famílias com diferentes níveis socioeconômicos. Configurou-se como um relevante campo de investigação, tendo em vista que Bernard Charlot e a equipe Escol sempre promoveram pesquisas para compreender que sentidos os alunos de diferentes classes sociais atribuem ao saber e à escola, lançando uma nova perspectiva sobre as desigualdades sociais e o sucesso ou fracasso escolar.

A escola campo desta investigação teve seus resultados divulgados pelo Inep referentes à Prova Brasil do ano 2017, segundo os quais foi possível calcular a proporção de alunos com aprendizado pertinente à sua etapa escolar. De acordo com tais resultados, 34% é a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano nessa instituição. E, relativo aos dados referentes ao desempenho dos estudantes do 2º ano do EF na avaliação da fluência aplicada em 2019, 24% é a taxa¹³ de alunos fluentes na leitura de palavras.

O enfoque nesses dados é uma forma de contextualizar o campo desta pesquisa nas avaliações nacionais. Contudo, Ataídes et al. (2019, p. 4) pontuam que “[...] estudos recentes mostram que essas avaliações — não desmerecendo sua importância — não conseguem analisar o processo em sua totalidade, sendo insuficientes na compreensão da qualidade do ensino”. Portanto, os autores destacam que avaliar a qualidade educacional por meio de dados quantitativos não é capaz de medir o saber em construção, a educação emancipatória e o dia a dia dos docentes por uma escola plural e democrática. Para Charlot (2013, p. 46), o debate fundamental a esse respeito está em definir quais são os critérios dessa qualidade: “[...] Ter boas notas? Passar de ano? Decorar conteúdos que foram memorizados sem terem sido compreendidos? Entender a vida, o seu relacionamento com os outros e consigo mesmo?” Diante disso, ele ressalta que é preciso determinar quais são os problemas a serem resolvidos, uma discussão que remete ao aprimoramento do ensino.

Relativo aos participantes desta pesquisa, a escolha desse grupo se deu por fazer parte da etapa inicial do EF, a qual se encontra na fase introdutória de aprendizagem da leitura e escrita, sendo considerado um âmbito de ensino que se constitui como a mola propulsora de toda a trajetória escolar nessa fase da Educação Básica. Além disso, consideramos importante destacar as crianças como sujeitos sociais que pensam, refletem e argumentam, pois “[...] pensá-las como atores é também considerá-las como informantes competentes em processos de investigação científica” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 270).

Nesse contexto, compreendemos esses atores como seres ativos, críticos e comunicativos, capazes de se posicionar a respeito das situações e suas relações com o mundo. Para Friedmann (2020, p. 19), “[...] escutas e pesquisas com crianças constituem uma pauta urgente para adentrar e compreender seus universos e poder (re)conhecê-las em suas diversidades e singularidades”. De acordo com a autora e outros pesquisadores que buscam compreensões sobre a infância, não é muito comum encontrar estudos em que as crianças,

¹³ Coordenadoria de Estudos e Avaliação Educacional/Sergipe. Dados disponíveis em: <https://www.seed.se.gov.br/ceave/#/>.

principalmente as da primeira infância, sejam os participantes da pesquisa. Normalmente, elas são objetos de estudo, mas não participantes ativos. Para saber o que esse público pensa e deseja, muitas vezes se recorre aos adultos que convivem com elas. Nessa via, Faria, Demartini e Prado (2009) enfatizam que uma coisa é ouvir os adultos que falam sobre a infância e outra bem diferente é escutar as próprias crianças. Portanto, torna-se relevante dar a vez e a voz para esses sujeitos que possuem o direito ao discurso. Além disso, a relação desses estudantes com a leitura e a escrita é um aspecto que merece atenção quando se colocam em debate questões sobre as situações de sucesso ou de fracasso em alfabetização, tendo em vista que a compreensão dessa relação poderá apontar caminhos para uma efetiva qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que os participantes deste estudo não foram considerados como uma amostra representativa de toda a população entre 6 e 7 anos de idade, na medida em que não é possível generalizar e considerar como definitivos os resultados encontrados. As respostas para as indagações desta pesquisa são válidas para a população investigada, sendo relevante entender como funciona o processo de aprender a ler e escrever na visão desses alunos. Como esclarece Charlot (2001, p. 22), a relação com o saber é construída a partir de um conjunto de relações que um sujeito mantém com o fato de aprender. “Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive as institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo”. Nesse sentido, a maneira como as crianças aprendem está relacionada ao seu contexto de vida, ao seu envolvimento com os objetos de conhecimento, ao seu vínculo escolar e ao seu modo singular de agir durante o processo de aprendizagem. E, portanto, analisar a relação com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e identitárias de um sujeito imerso no processo de aprendizagem (CHARLOT, 2000). Por conseguinte, consideramos interessante compreender a relação que os alunos estabelecem com o saber escolar em seu processo de aprender a ler e escrever. Como afirmam Sarmento e Gouveia (2008, p. 219):

[...] quando nos dispomos a mergulhar e participar do universo infantil, através da pesquisa, dialogando com as crianças e buscando compreender os sentidos de suas conversas e brincadeiras, nos damos conta de que essa tarefa não se esgota como alvo de investigações, mas abre fendas para a construção de relações instauradoras do diálogo entre as gerações.

Nesse ínterim, a promoção do diálogo com o público infantil proporciona modos de compreensão de como as crianças percebem e atribuem sentidos aos signos culturais de seu tempo. Logo, “Investir e se aprofundar em tais processos de escuta e pesquisa abre a

possibilidade de – construir novos conhecimentos, originados a partir das vozes e expressões das próprias crianças” (FRIEDMANN, 2020, p. 21).

É relevante destacar a importância da apreciação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, que integra o Sistema da Plataforma Brasil, garantindo a confidencialidade e a privacidade dos sujeitos. Por se tratar de participantes menores de idade e visando a ética da pesquisa, foi apresentado aos pais dos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), fundamentado na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, o qual adota a seguinte definição:

II.23 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar [...] (BRASIL, 2012, s/p).

Esse documento, além de explicar os detalhes da pesquisa, como justificativa, objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios, entre outros aspectos, também informa e assegura os direitos dos participantes. Para as crianças que tiveram sua participação devidamente autorizada pelos responsáveis, foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento elaborado em linguagem acessível para os menores, que, após serem devidamente esclarecidos, expressaram sua aceitação em participar da pesquisa. Como expõem Sigaud et al. (2009, p. 1343),

[o] consentimento informado dos pais, ainda que indispensável, não é suficiente. A prática de concentrar a decisão no âmbito do adulto baseia-se numa premissa paternalista e romântica que toma a criança como um ser incapaz e, por isso, indefeso. Entretanto, partindo-se da premissa que a criança é um sujeito de direitos e, portanto, tem direito à voz, é imprescindível que o pesquisador garanta condições para sua participação na decisão de colaborar ou não com a pesquisa.

Dessa maneira, a adesão da criança em fazer parte de estudos científicos configura-se como uma condição de respeito à sua vontade e individualidade, devendo ser garantida além do consentimento esclarecido de seus responsáveis. Portanto, “[...] estando ela em acordo e ainda como forma de confirmar seu desejo de participar da pesquisa, pode-se lhe solicitar que assine um termo de consentimento” (SIGAUD et al., 2009, p. 1345). Desse modo, consideramos que a criança se sentiu valorizada ao solicitarmos a sua autorização, atitude que contribuiu para a sua autonomia. Cabe mencionar também que

Inicialmente, embora a pesquisa beneficie direta ou indiretamente as crianças, o pesquisador precisa assumir seu interesse pessoal no desenvolvimento da investigação e explicitá-lo com clareza, solicitando a ajuda ou colaboração da criança para o alcance de seus objetivos. Para ser honesto e transparente, bem como não iludir a criança, deve ter o cuidado de adotar atitudes de empatia, autenticidade e congruência. Essas atitudes consistem em demonstrar compreensão, aceitação e interesse pela criança, mesmo ante sua recusa em contribuir na coleta de dados. Enfim, o pesquisador precisa esforçar-se para transmitir à criança sua real intenção e manifestar sua gratidão, explicitamente, ao final do procedimento (SIGAUD et al., 2009, p. 1344).

Nessa perspectiva, acreditamos que, devido à minha experiência e vivência como docente da Educação Infantil e anos iniciais do EF há exatamente 20 anos, foi possível um engajamento pedagogicamente acessível, proporcionando maior envolvimento e participação dos sujeitos, tendo em vista que a abordagem ao público infantil deve ser de forma cuidadosa e responsável, de modo a permitir espontaneidade nas respostas das crianças, bem como fazê-las sentir interesse em participar da pesquisa. O TCLE e o TALE foram fundamentados conforme as orientações do Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe.

4.2 Técnica e instrumento de coleta de dados e procedimentos de análise

Após definir as fontes e o tipo de pesquisa, é preciso apresentar as técnicas e/ou o instrumento de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise. Dessa maneira, esta subseção visa descrever como obtivemos os elementos de que precisávamos para responder aos problemas deste estudo, correlacionando os objetivos aos meios para alcançá-los.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a coleta de dados é a fase da pesquisa em que o propósito é obter informações da realidade, sendo a etapa na qual se define onde e como será realizada a investigação. Além disso, cada técnica e instrumento utilizados devem corresponder a um tratamento adequado à sua natureza.

Nessa direção, utilizamos, a princípio, como técnica de coleta de informações, a observação participante, a qual consiste na participação real do conhecimento na vida de uma determinada população ou situação, e o observador assume, até certo ponto, o papel de um membro do grupo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Portanto, a utilização da observação participante neste estudo configurou-se como um importante instrumento para compreendermos determinados fenômenos na população pesquisada. Como afirma Minayo (2002, p. 59-60),

[...] a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo [...].

Desse modo, a utilização dessa técnica mostrou-se adequada neste estudo por permitir uma real aproximação ao contexto em que os sujeitos estavam inseridos. Além disso, por se tratar de uma pesquisa na qual os participantes foram crianças, esse tipo de observação se constituiu como uma técnica essencial, tendo em vista a necessidade da confiança e da fluidez na comunicação por parte desse público no decorrer da coleta dos dados. Como afirmam Sigaud et al. (2009, p. 1345),

[o] elemento principal que determina a espontaneidade das crianças é a relação de confiança com o pesquisador e, para isso, é necessário dispensar tempo para interagir com ela. O tempo utilizado, que parece excessivo ao início do estudo com crianças, converte-se em benefício inclusive para o pesquisador, uma vez que a adoção de procedimentos apropriados é a única forma de efetivar a confiança e a possibilidade de participação, além de potencializar a adesão da criança em etapas posteriores da pesquisa.

Durante a realização dessa técnica, foi proposta uma interação com a professora da turma e os alunos, estabelecendo vínculos por meio da participação na dinâmica das atividades realizadas, acolhendo curiosidades das crianças, respondendo aos possíveis questionamentos e participando de atividades que envolviam o desenho, a brincadeira, entre outras ações que proporcionaram uma relação de engajamento. Na ocasião, visando uma maior aproximação junto ao público participante desta investigação, promovemos uma contação de história intitulada “E.T., o extraterrestre”¹⁴, a qual foi posteriormente contextualizada ao instrumento utilizado nesta pesquisa. A intenção de envolver os alunos em uma história antes de coletar respostas para os questionamentos visou o envolvimento de uma relação de confiança entre pesquisadora e informantes, bem como um meio de fazer com que os alunos se sentissem mobilizados em participar da pesquisa.

O instrumento utilizado na coleta dos dados nesta pesquisa foi inspirado no “balanço do saber”, termo traduzido da expressão em francês *bilan de savoir*, criada por Bernard Charlot em 1987 e utilizada nas pesquisas sobre relação com o saber. Esse balanço consiste numa produção textual elaborada pelo participante do estudo acerca das interrogações propostas pelo pesquisador. Para a sua realização, é lançado um enunciado, conforme os objetivos da pesquisa,

¹⁴ Da autora Kim Smith, história baseada no filme de Steven Spielberg (Anexo B). Nessa história, um menino chamado Elliott encontra uma criatura muito diferente e descobre que seu novo amigo vem de outro planeta.

podendo ser uma frase ou um texto curto, com uma ou mais perguntas para nortear a redação do sujeito.

Baseados nisso, criamos um instrumento de pesquisa, denominado “Balanço da leitura e escrita”, com a intenção de dar voz às crianças considerando as suas particularidades e as indagações desta investigação. Como a relação com o saber expressa-se pela formulação do discurso, procuramos instigar as crianças a produzirem um discurso de si mesmas. E, por se tratar de um público em fase de construção de conhecimentos em leitura e escrita, buscamos valorizar a oralidade durante as respostas aos questionamentos. Por meio de uma escuta atenta e respeitosa, procuramos compreender os sentidos dessa aprendizagem estabelecidos pela população pesquisada e, também, os móveis que nutrem esse saber.

O “balanço da leitura e escrita” fundamenta-se em uma situação imaginária contextualizada no processo do aprender a ler e escrever, no qual são lançadas interrogações visando a obtenção de respostas expressas pelos alunos. A situação elaborada está descrita a seguir:

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas: por que eu preciso aprender a ler e escrever? O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (Elaborado pela autora da pesquisa, 2021).

De acordo com Kishimoto (2003), através de uma situação imaginária, a criança desenvolve a iniciativa e expressa seus desejos. Por meio desse instrumento, buscamos formular uma conversa entre as crianças sobre as suas relações com a aprendizagem da leitura e escrita, visando adentrar a construção dos sentidos e a questão da mobilização no ato de aprender. Ao envolvermos os alunos em uma história, na qual é lançada a proposta de ajudar alguém a entender o sentido de aprender a ler e escrever, abrem-se caminhos e possibilidades de os estudantes se sentirem instigados a responder às indagações com vistas a colaborar e auxiliar um ser vivo que vem de um lugar onde não há escolas.

Cabe mencionar que, durante a aplicação deste instrumento, foram criadas estratégias que pudessem apoiar as falas dos participantes. Dessa maneira, após a leitura da situação imaginária, foi solicitado às crianças que formulassem suas respostas inicialmente por meio de desenhos, que, posteriormente, foram interpretados por elas oralmente, garantindo a sustentação da fala. Embora o foco metodológico não estivesse relacionado à análise do desenho infantil, buscamos uma estratégia que pudesse tornar a pesquisa atrativa e evitar uma

possível inibição das crianças ao formularem suas respostas, como também promover a valorização da expressão de ideias, pois, de acordo com Luquet (1969), o desenho infantil, uma vez executado, recebe do autor uma interpretação, sendo a sua intenção o prolongamento de uma ideia e a manifestação da sua representação mental.

Dessa maneira, Faria, Demartini e Prado (2009, p. 76) esclarecem que os desenhos devem ser vistos como documentos que proporcionam “[...] aos pesquisadores saber mais acerca desses sujeitos e não somente isso, possibilitam-nos conhecer mais suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos”.

Segundo Perondi (2001, p. 175), por sua vez, “[...] os desenhos podem ser inspirados por circunstâncias não previsíveis, porém, frequentemente, eles se relacionam por acontecimentos próximos ou por circunstâncias similares às experiências já vividas”. Nesse sentido, a criança, como um ser pensante e sensível, é capaz de construir, através das suas representações gráficas, um espaço real e imaginário. Consideramos que o desenho infantil é um caminho de expressão e comunicação, e, portanto, ao elaborarem suas respostas por meio desse recurso, as crianças revelaram as suas próprias experiências, os seus saberes e fazeres relativos à aprendizagem da leitura e escrita.

Para Gobbi (2002), o desenho das crianças é um registro que possibilita um maior aprofundamento sobre como elas percebem o mundo. A opção de conjugar a fala das crianças ao desenho teve fundamento em outras pesquisas, a exemplo da experiência vivenciada por Mário de Andrade, a partir do ano de 1937, enquanto chefe do Departamento de Cultura do município de São Paulo, a qual pode ser considerada precursora na perspectiva de ouvir os menores (GOBBI, 2002). O pesquisador realizou concursos de desenho infantil com o objetivo de compreender as experiências e os desejos de crianças que frequentavam os parques infantis. “[...] Os desenhos deveriam retratar a forma que elas viam a escola, a cidade, os amigos, a família, enfim, como ‘viam o mundo’ naquele momento histórico” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 275).

Um outro estudo realizado também através de desenhos e que procurou dar visibilidade à percepção de mundo das crianças foi o trabalho realizado por Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo, na gestão de 1989 a 1992. Foi proposto a todos os professores da Educação Infantil do município que estimulassem as crianças a desenharem como elas viam a sua escola para obter como resultado a visão construída por elas acerca da instituição. “Tal iniciativa indica uma mudança na visão com relação às crianças enquanto participantes ativos, evidenciando um grande avanço, resultando, inclusive, na elaboração de

políticas públicas com base no que as crianças expressaram” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 275).

Outra experiência que privilegiou o desenho infantil foi a pesquisa realizada por Gobbi em 1997, intitulada *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Foi com a utilização concomitante da fala e do desenho que a pesquisadora buscou identificar relações de gênero entre meninos e meninas, na faixa etária de 4 anos, em uma escola municipal de Educação Infantil da periferia paulistana. Para Gobbi (2002), os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças, nos quais é possível conhecer muito sobre as vivências delas. Portanto, ainda que o foco da metodologia não fosse a análise dos desenhos dos participantes, valorizamos esse recurso como uma forma de promover a espontaneidade das crianças, bem como se configurou como uma importante estratégia de concretização da fala.

A aplicação do balanço da leitura e escrita foi realizada de forma individual no intuito de evitar que os estudantes reproduzissem as respostas dos colegas, uma vez que, nessa fase, se nota que as crianças possuem uma tendência a repetir as falas dos seus pares ao serem indagadas em grupos.

A análise dos dados baseou-se nas concepções metodológicas de Charlot (2001, p. 22), o qual elucida que “[...] a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos”. Portanto, os estudos direcionados à relação com o saber são objeto de um trabalho de análise e interpretação, e, para que as respostas façam sentido, é necessário reagrupá-las, permitindo estudar o tipo-ideal do aluno apresentado sob uma forma próxima da análise descrita pelo sociólogo Max Weber (2015).

O tipo-ideal é uma construção intelectual baseada em manifestações particulares de um fenômeno frequente que permite entender a realidade. Ao buscar entre os sujeitos respostas para as indagações desta pesquisa, obtivemos um conjunto de ações que nos permitiu melhor entender o sentido que eles atribuem ao ato de ler e escrever. Munidos dessas respostas, fizemos uma comparação dos dados para identificar processos e verificar as tendências dominantes de relação com o saber.

Os “balanços da leitura e escrita”, por sua vez, são respostas produzidas por sujeitos singulares, nas quais se busca encontrar regularidades que permitam identificar os processos pelos quais os indivíduos colocam o mundo em ordem. Posto isso, nesta pesquisa, identificamos processos e estabelecemos tipos-ideais como um modo de se alcançar as tendências dominantes

da relação das crianças com o aprender a ler e escrever, tentando ilustrar os sentidos e móveis inerentes a essa relação.

4.3 Aplicação do instrumento de pesquisa como um teste piloto

A aplicação de um teste piloto em uma pesquisa possibilita ao investigador vivenciar como serão a coleta de dados e o diálogo com os sujeitos participantes. É uma forma de validar o instrumento ao verificar a sua funcionalidade com um público semelhante ao almejado na investigação.

Então, o estudo piloto permite testar os instrumentos, garantir que cada um renderá resultados próprios para responder as perguntas de pesquisa; antever resultados; avaliar a viabilidade e utilidade dos métodos de coleta em cada fase de execução; revisar e aprimorar os pontos necessários. Enfim, o estudo piloto mostra-se instrumento valioso, já que permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas mais afinadas (BAILER; TOMITCH; D'ELY, 2011, p.130).

Portanto, esse teste configura-se como uma estratégia metodológica capaz de auxiliar o pesquisador na aprimoração da coleta de dados, bem como verificar e constatar a eficácia da aplicabilidade do instrumento de pesquisa. Como afirmam Laville e Dionne (1999, p. 11), “[...] é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos”.

Baseados nisso, consideramos relevante aplicar o instrumento desta pesquisa com duas crianças de 6 anos de idade, estudantes do 1º ano do EF. A intenção foi verificar a funcionalidade do “balanço da leitura e escrita” com crianças dessa faixa etária. Dessa maneira, levamos em consideração os fatores idade, tempo e dinâmica da escuta desses sujeitos.

Aplicamos o procedimento visando construir uma conversa com as crianças sobre suas relações com a leitura e a escrita no intento de adentrar os sentidos e móveis que elas construíam para se apropriarem desse saber. Desse modo, a situação imaginária foi pensada para ser o gatilho disparador para se obter as respostas delas.

Realizamos um teste de forma presencial e outro por meio de chamada de vídeo. Nos dois formatos de comunicação, conseguimos fazer a coleta dos dados eficazmente. A escolha das duas crianças participantes se deu pelo fato de termos proximidade familiar e afetiva, dispensando o uso de estratégias que possibilitassem ganhar a confiança delas, tendo em vista a relação de amizade já construída. Os dois participantes possuem histórico de terem cursado a

Educação Infantil, estando atualmente matriculados no 1º ano do EF, sendo um deles com aulas presenciais e o outro com aulas remotas.

Antecipadamente, convidamos as crianças a participarem da pesquisa explicando-lhes a importância e necessidade da sua realização, as quais prontamente aceitaram e consideraram interessante estar em uma posição em que iriam contribuir com um estudo. Ao aplicarmos o balanço da leitura e escrita, dissemos às crianças que elas poderiam registrar suas respostas em forma de desenhos. Para tanto, disponibilizamos papel sulfite e materiais gráficos diversos, como lápis grafite, lápis de cor e giz de cera. Nesse cenário, constatamos o postulado de Pillar (2012, p. 68) quando afirma que “[...] entre 5 e 7 anos, as crianças desenhavam com notável expressividade, organização e prazer. Há uma necessidade afetiva de expressar-se num domínio simbólico, buscando entender o mundo e elaborar sentimento em relação a temas que lhes são caros”.

Nessa direção, fazendo uso do instrumento criado por nós, as crianças foram instigadas a responder às seguintes curiosidades do E.T.: “por que eu preciso aprender a ler e escrever?”; “O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?”; “O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?”

O primeiro teste foi realizado presencialmente com um garoto chamado Pedro. Ao fazermos o relato da situação imaginária, percebemos que a criança já trazia um conhecimento prévio sobre extraterrestres (E.T.) e considerava aquele assunto muito interessante. Já o segundo teste, realizado com uma garota chamada Alice, ocorreu por meio de chamada de vídeo. Neste caso, a criança, afirmou nunca ter ouvido falar em extraterrestres, por isso sentimos a necessidade de inserir o relato da história “E.T., o extraterrestre” antes de aplicarmos o balanço da leitura e escrita. Para responder aos questionamentos, as suas respostas foram retratadas por meio de desenhos, os quais foram, posteriormente, interpretados por elas e expostos a seguir.

Figura 6- Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (PEDRO, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Após a produção do seu primeiro desenho, Pedro respondeu que diria ao E.T. que é preciso aprender a ler e escrever “pra ficar sabido, para ser o que ele quer quando crescer e ganhar dinheiro pra mudar de casa”. Nessa imagem, a criança relata que desenhou um policial indo trabalhar com seu carro, representando aquilo que o aluno gostaria de ser quando crescer. É interessante destacar que nessa ilustração a criança mistura a realidade com a fantasia ao desenhar um carro com características de um animal, que, segundo ela, seria o veículo que gostaria de ter.

Ao ser questionada sobre por que é preciso aprender a ler e escrever, Alice verbalizou uma resposta semelhante: “A gente precisa aprender a ler e escrever pra virar adulto, pra trabalhar em um emprego legal”. E relata que desenhou uma creche, local onde gostaria de atuar quando adulta, cuidando de crianças. Em seu desenho (Figura 7), ela representa um lugar com flores e árvore, expressando que seria um ambiente favorável onde as crianças da creche iriam gostar de conviver. Além disso, ela desenha a si mesma cuidando de uma criança.

Figura 7- Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (ALICE, 2021)

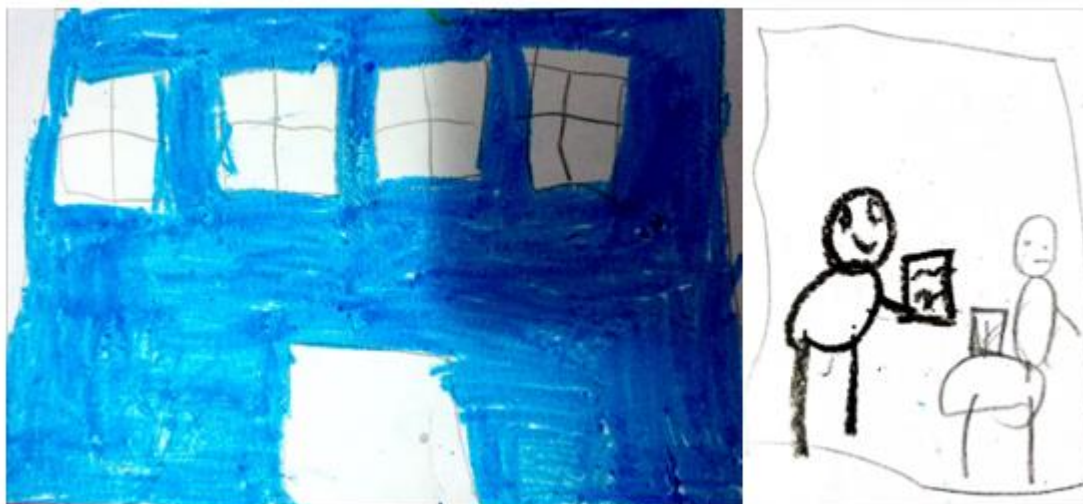


Fonte: Arquivo da autora (2021).

Dessa maneira, as duas crianças apontaram objetivos vinculados à condição pessoal, justificando a aprendizagem da leitura e escrita como possibilidade de alcançar uma meta a longo prazo.

Na Figura 8, representada a seguir, quando questionado sobre o que o E.T. precisava fazer para aprender a ler e escrever, Pedro relata ter desenhado a escola e a sala de aula com a professora, mostrando ao extraterrestre a atividade que ele precisava fazer.

Figura 8- O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? (PEDRO, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Relativo a essa mesma indagação, Alice afirma que desenhou (Figura 9) a sala de aula, a professora, o quadro do ABC e um garrafão de água (no canto inferior direito) para que os

alunos não precisassem sair da sala quando sentissem sede e assim prestassem atenção a tudo o que era dito pela professora.

Figura 9- O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? (ALICE, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Após a produção do seu desenho (Figura 8), Pedro fez o seguinte relato: “para aprender a ler e escrever precisa ir pra escola todos os dias, depois pegar o lápis e a borracha e fazer tudo o que a professora tá mandando. Ah! E também, precisa fazer letra bonita”.

Já na visão de Alice (Figura 9), para que o E.T. aprenda a ler e escrever, “ele precisa de uma sala de aula com uma professora, um quadro e também precisa de papel para estudar muito e repetir falando e escrevendo a palavra ‘GATO’ várias vezes, tem que copiar muitas vezes”.

É possível notar que as respostas representadas pelas duas crianças refletem as suas próprias experiências escolares, pois, ao desenhar, elas criam pontes entre o mundo real e o imaginário, expressando suas concepções e percepções de mundo.

Relativo ao último questionamento sobre o que a escola pode fazer para que o extraterrestre aprenda a ler e escrever, Pedro respondeu da seguinte maneira: “a escola precisa fazer o aluno estudar e deixar ele brincar durante mais tempo na hora do recreio”. Nesse mesmo quesito, Alice respondeu: “a escola precisa ter muita paciência, porque senão a gente risca todo o livro e vai pra diretoria, e a mãe e o pai vai brigar, e depois ficar de recuperação”.

Tais relatos revelam, respectivamente, os anseios das crianças por momentos que priorizem o brincar e o respeito ao seu tempo de aprender, preceitos que apontam rotas alternativas para uma práxis pedagógica que proporcione a ludicidade e a valorização da diversidade no modo de aprender.

Diante desse teste piloto, foi possível inferir que a técnica proposta se apresenta como satisfatória, cumprindo com os objetivos de entender o sentido da aprendizagem em leitura e escrita para as crianças da faixa etária visualizada neste estudo, bem como refletir sobre as razões que sustentam esse aprendizado na visão desse público, pois, por meio desse instrumento, as crianças puderam oralizar como se percebiam no ato de aprender a ler e escrever, revelando a sua relação com a escola e com a atividade proposta.

A partir da validação do nosso instrumento de pesquisa, os achados nos conduziram a dois tipos de relação com a aprendizagem da leitura e escrita relativos às respostas das duas crianças participantes do teste piloto. Importante destacar que, por se tratar de um teste, a discussão desses achados não se configura, nesse momento, a partir da construção de tipos-ideais, uma vez que a identificação de processos para se alcançar as tendências dominantes supõe mais casos, tendo em vista que, no sentido de Weber (2015), uma resposta por si só não se trata de um tipo-ideal, pois essa construção baseia-se no sentido de uma ação que tem certa frequência.

No primeiro questionamento, a partir do instrumento utilizado, as duas crianças demonstraram que a aprendizagem da leitura e escrita está relacionada à “condição pessoal”, visto que o sentido desse saber está vinculado ao fato de tornar-se inteligente e a uma recompensa distante, ter uma profissão, adquirir bens, atender às suas necessidades materiais. Como exemplo disso, temos as seguintes frases expressas, respectivamente, nas vozes dos participantes: “é preciso aprender a ler e escrever pra ficar sabido, ganhar dinheiro”; “pra virar adulto, pra trabalhar em um emprego legal”.

As respostas das crianças nos remetem a uma reprodução de argumentos do senso comum, levando-nos a crer que podem ser um reflexo das expectativas dos familiares. Todavia, considerar a leitura e a escrita como metas de longo prazo é como se essas práticas não tivessem utilidade no presente.

A partir do segundo questionamento do balanço da leitura e escrita, as respostas nos revelaram que um dos sentidos do ato de aprender a ler e escrever se configura como um “preceito escolar”, pois foi possível perceber que a relação das crianças com esse saber está evidenciada pelo treino das letras, pela repetição das palavras e pela memorização, estando o ato de aprender reduzido ao aspecto técnico, à destreza motora, e não como um patrimônio cultural da humanidade. Tal preceito fica evidenciado nas seguintes falas, quando questionadas, respectivamente, sobre o que é preciso fazer para aprender a ler e escrever: “[...] precisa fazer letra bonita”; “[...] repetir falando e escrevendo a palavra ‘GATO’ várias vezes, tem que copiar muitas vezes”.

Portanto, nessa relação das crianças com o ato de ler e escrever, constatamos que elas demonstram empenhar-se no aprendizado para atender às demandas da rotina escolar, na medida em que, através das expressões orais, os participantes revelaram uma concepção de leitura e escrita como instrumento de reprodução, como um modelo a ser seguido, fato que supõe determinada carência de uma diversidade de experiências significativas por meio de situações que envolvam o uso social dessas linguagens. Essa concepção pode ser verificada diante da seguinte fala: “para aprender a ler e escrever precisa ir pra escola todos os dias, depois pegar o lápis e a borracha e fazer tudo o que a professora tá mandando”. Diante disso, além do aspecto técnico, essa relação se configura como uma forma de obediência à professora, representando uma maneira de aprender para atender às necessidades da escola, e não como uma forma de apreensão da aplicabilidade social da leitura e escrita. Além disso, as crianças demonstraram uma aprendizagem focada na tarefa (fazer), contrapondo-se ao saber (ter aprendido alguma coisa). Diante dessa abordagem, Ferreiro (2012, p. 13-14) destaca que

[...] desde suas origens, o ensino desses saberes foi entendido como aquisição de uma técnica: técnica do traçado das letras, por um lado, e técnica da correta oralização do texto, por outro. Só depois de dominada a técnica é que surgiriam, como num passe de mágica, a leitura expressiva [...].

Com isso, a aprendizagem inicial da leitura e escrita como uma forma de comunicação, informação, expressão de ideias e criatividade tem se distanciado das práticas pedagógicas diárias, perdurando uma preocupação demasiada com uma forma mecanizada de ensino. Nesse contexto, é relevante destacar o postulado de Soares (2020) quando exprime que o aprendizado da leitura e escrita se dá em uma perspectiva de letramento, em diferentes situações de uso social, em que seja possível levantar hipóteses sobre o uso das letras a partir da exploração dos diversos suportes e gêneros textuais do universo infantil.

A partir dessa discussão, notamos que a relação com o saber ler e escrever, nesses dois casos, apresenta-se distante de uma atividade intelectual no sentido de que a criança sinta desejo de aprender para se apropriar desse objeto como uma linguagem, como uma prática social. Há uma forte tendência a aprender por razões de cumprir as tarefas escolares designadas a elas, como um código que necessita para atender às expectativas dos adultos.

No que se refere ao que a escola pode fazer para que os alunos possam aprender a ler e escrever, as crianças externaram seus desejos por uma escola a qual valorize a brincadeira como parte desse processo e o respeito ao seu ritmo de aprendizagem. Nessa via, indiretamente, as crianças chamam atenção para uma reflexão sobre estratégias mais atrativas e significativas de

apresentação desse saber, considerando suas especificidades, suas hipóteses a respeito da leitura e escrita e suas formas de se relacionarem com o saber.

Ademais, essa discussão nos permitiu perceber que, para os participantes do teste piloto, a escrita não é vista como um instrumento cultural importante para a expressão de ideias ou de aquisição de informações, tampouco são impulsionados pelo desejo da comunicação. A aprendizagem desse saber é vista pelas crianças como uma forma de atender às expectativas de outros e às demandas e normas da escola.

Com efeito, o ato de aprender a ler e escrever não deve se limitar a um estoque de habilidades, mas se configurar como acesso a uma gama de conhecimentos, como uma forma de ser e estar no mundo. Compreender as concepções das crianças sobre a leitura e escrita nos direciona a entender como elas se relacionam com esse aprendizado, permitindo vislumbrar caminhos para uma aprendizagem significativa.

5 APRENDER A LER E ESCREVER: os sentidos atribuídos pelas crianças do 1º ano do ensino fundamental

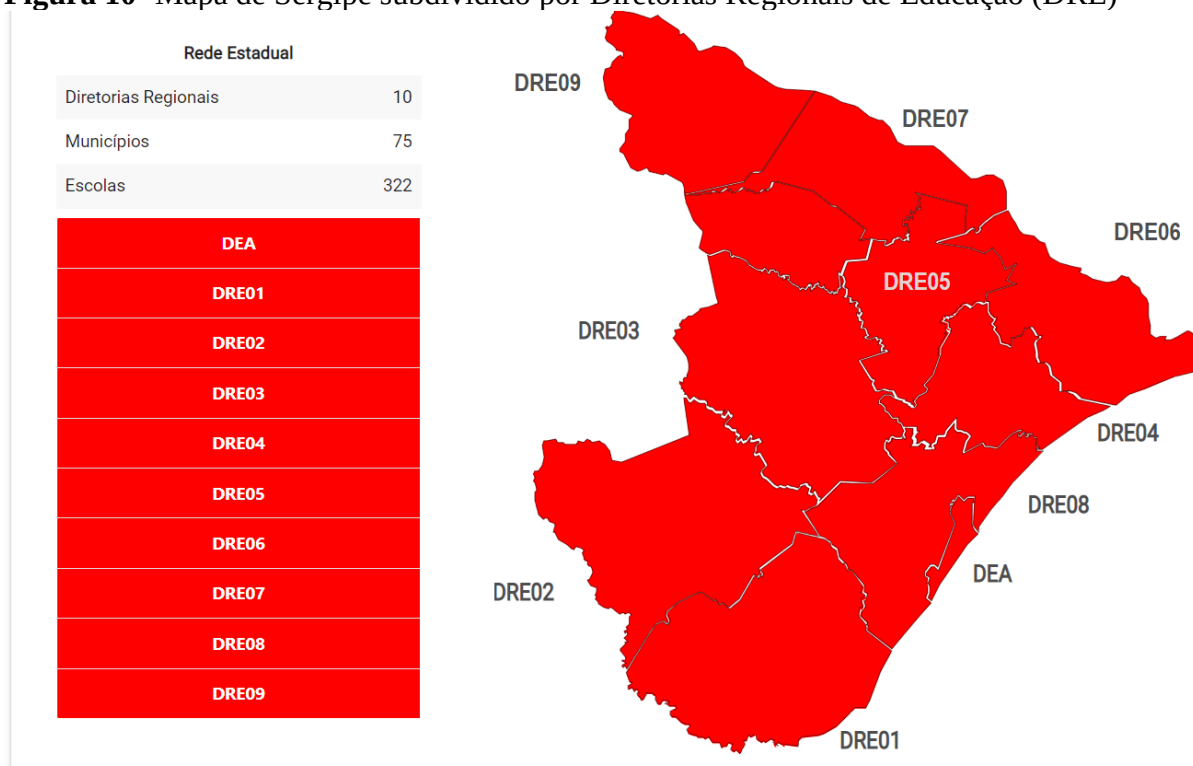
Identificar os sentidos que os estudantes estabelecem à aprendizagem da leitura e escrita implica conhecermos as relações que estão sendo construídas em torno desse saber. Quando os alunos já estão em atividade, cabe ao pesquisador estar atento aos motivos que os levam a adentrar o processo de aprender. Nesse ínterim, quando se constata que há uma diferença de comportamento diante dos saberes, ou seja, quando algumas crianças possuem o desejo de aprender, ao passo que outras não expressam essa vontade, é preciso que cada uma delas seja observada nas suas relações com o saber e, portanto, na sua subjetividade.

Esta seção visa discorrer sobre os instrumentos de pesquisa aplicados no campo de nossa investigação; compilar os dados coletados e fazer uma análise fundamentada no intento de buscar respostas para as nossas inquietações. Para tanto, este estudo foi realizado após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Federal de Sergipe, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 2016, e 466, de 2012, e na Norma Operacional nº 001, de 2013, do CNS. Esta pesquisa possui Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 49545521.6.0000.5546, aprovada em 16 de agosto de 2021 sob o Parecer nº 4.908.628.

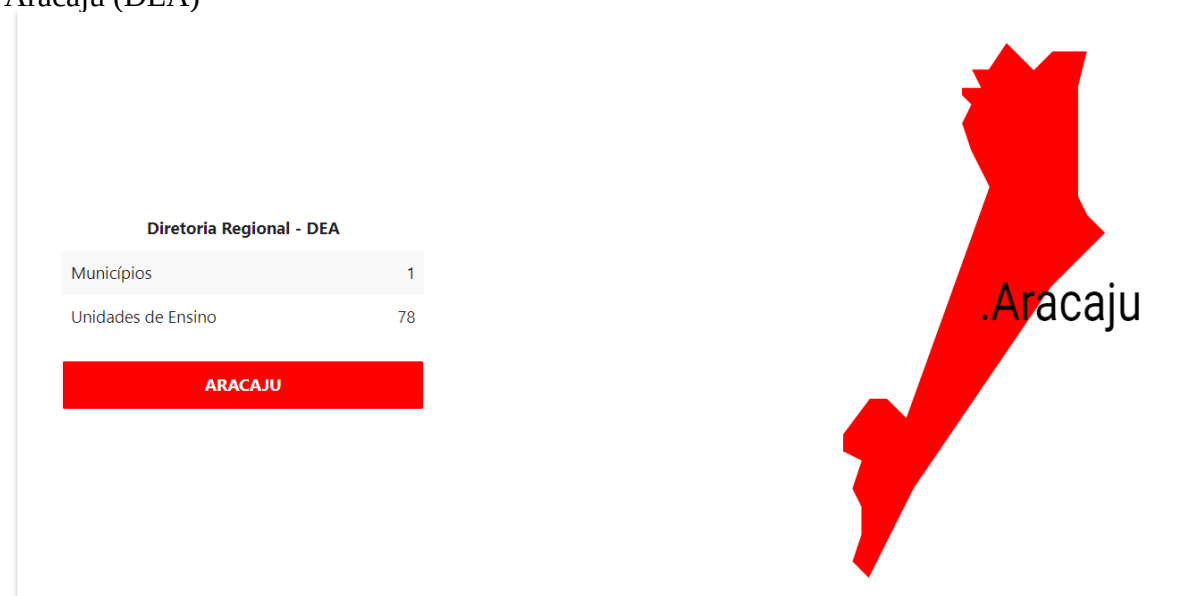
Na subseção 5.1, trazemos a caracterização do nosso campo de pesquisa e apresentamos os participantes desta investigação. Na subseção 5.2, detalhamos a aplicação da técnica observação participante. Na subseção 5.3, apresentamos a aplicação do balanço da leitura e escrita entre os participantes. E, na subseção 5.4, trazemos a análise dos dados coletados e a discussão a respeito dos resultados encontrados.

5.1 Caracterização da instituição e sujeitos da pesquisa

A instituição educacional onde fora realizada a coleta dos dados faz parte da rede de ensino estadual de Sergipe, localizada na zona urbana da capital. A Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC/SE) é subdividida em 10 diretorias regionais, que envolvem os 75 municípios sergipanos, totalizando 322 escolas (Figura 10). A diretoria de educação que corresponde à cidade de Aracaju compreende 78 unidades de ensino, dentre as quais uma delas foi o lócus desta investigação (Figura 11).

Figura 10- Mapa de Sergipe subdividido por Diretorias Regionais de Educação (DRE)

Fonte: Sergipe, 2020.

Figura 11- Mapa da capital do estado de Sergipe fazendo referência à Diretoria de Ensino de Aracaju (DEA)

Fonte: Sergipe, 2020.

Para manter a ética da pesquisa, resguardar a escola e todos os participantes, garantimos o sigilo dos nomes, substituindo por outras denominações quando necessário. A escolha dessa escola se deu tanto pelo fato de ser composta por discentes oriundos de famílias com diferentes

níveis socioeconômicos, como também por ser uma instituição que apoiou a realização da pesquisa mediante autorização formal por meio do termo de anuência. Além disso, a equipe diretiva disponibilizou documentos que auxiliaram na análise deste estudo, como Projeto Político Pedagógico da escola, planejamento anual, livros didáticos, calendário escolar com cronograma de atividades e fichas de matrícula dos alunos da turma do 1º ano.

As aulas presenciais da referida escola iniciaram no dia 8 de setembro de 2021, após um longo período de aulas remotas devido à pandemia de COVID-19¹⁵, que impôs como algumas das medidas necessárias ao seu enfrentamento o distanciamento social e a suspensão das atividades escolares presenciais. Desse modo, durante o ano de 2020 até agosto de 2021, a instituição desenvolveu atividades na modalidade remota, sendo esta, durante aquele período, a única forma possível de manutenção do trabalho pedagógico. Assim, ao iniciar o segundo semestre letivo, ingressamos no campo desta investigação, a princípio conhecendo a estrutura física, administrativa e pedagógica da escola.

Em relação à estrutura física, a escola dispõe de sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala de diretoria e coordenação, uma secretaria, um banheiro para os funcionários e outros dois para os estudantes, uma Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, uma sala de leitura, uma sala de professores, um pátio, uma cozinha, um refeitório e uma quadra. As salas de aula são espaçosas, com boa iluminação e arejadas. Em cada sala havia conjuntos de cadeiras e mesas arrumados em fileiras, um quadro branco, uma mesa com cadeira para a professora, armário para guardar livros e outros materiais didáticos. Algumas salas tinham estantes com livros de histórias infantis que eram disponibilizados para as crianças se houvesse tempo após terminarem as tarefas. Na sala de leitura, havia alguns livros de literatura infantil de gêneros diversificados, porém não era visitada com frequência pelas crianças e, geralmente, era utilizada com a finalidade de escolher um livro para fazer caligrafia.

A estrutura administrativa, pessoal de apoio e corpo docente é composta por uma diretora, duas coordenadoras, uma secretária, um oficial administrativo, duas merendeiras, dois executores de serviços básicos, dois porteiros e 19 professores. No geral, a escola possui uma estrutura física adequada para o atendimento aos seus usuários, bem como recursos humanos para o andamento do processo escolar.

¹⁵ Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global (BRASIL, 2021a).

A proposta pedagógica da instituição está fundamentada no direito à Educação Básica, de acordo com a Lei nº 9.394/96, art. 32, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

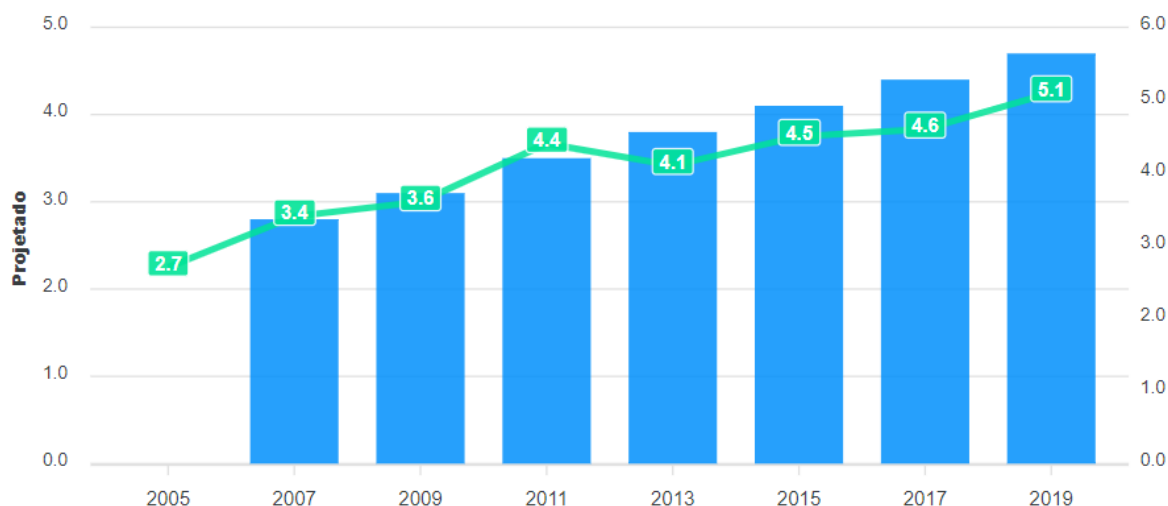
III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2017b).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola atende a 272¹⁶ estudantes nos turnos matutino e vespertino, do 1º ao 5º ano do EF, totalizando 14 turmas com discentes na faixa etária de 6 a 14 anos advindos de comunidades que apresentam um nível significativo de problemas socioeconômicos, sendo dois locais de zona rural e outros dois de zona urbana. Os estudantes são conduzidos à escola por transporte escolar oferecido pela SEDUC/SE.

O planejamento anual de cada turma é baseado nos objetivos e nas habilidades previstas no Currículo do Estado de Sergipe, que, por sua vez, foi elaborado em conformidade com a BNCC. Dessa maneira, são esses documentos que norteiam as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem. A média do Ideb calculada no ano de 2019 foi de 5,1, apresentando uma considerável progressão a partir do ano de 2005 (Gráfico 1).

¹⁶ Dados referentes ao ano letivo de 2021.

Gráfico 1- Evolução do Ideb na instituição de pesquisa**Evolução do IDEB**

Fonte: Brasil, 2022.

Segundo o PPP, tais resultados podem ter relação com as estratégias desenvolvidas pela SEDUC/SE, que orienta as unidades de ensino para o desenvolvimento de programas e projetos pedagógicos, os quais visam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, monitorando a frequência e o rendimento escolar do aluno. O documento ressalta, ainda, que a escola possui uma proposta interacionista baseada nos estudos de Vygotski. Nesse enfoque, a função do professor é propiciar situações para que a criança construa seu próprio conhecimento e propor atividades desafiadoras, organizadas sob a forma de situações-problema, que estimulem a reflexão e a descoberta, de forma a levar esse aluno a comparar, propor e comprovar hipóteses, concluir, interpretar, escolher e justificar suas escolhas. A partir dessa perspectiva, a escola deve ensinar aos alunos através dos problemas suscitados por eles, de modo a lhes oferecer soluções que tenham significado para a vida. Além disso, o PPP aborda que a concepção pedagógica da escola leva em consideração a ludicidade na inserção de novas competências e habilidades nas cinco áreas previstas para o EF: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

Nessa direção, o Projeto Político Pedagógico aponta que o programa curricular da instituição é desenvolvido por meio de práticas pedagógicas que envolvem as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Religião, Educação

Física e Educação Empreendedora¹⁷, que visam o pleno desenvolvimento cognitivo do aluno em suas reais necessidades e potencialidades, conforme a observância das competências definidas pela BNCC. Ainda de acordo com esse documento, a escola realiza inúmeros eventos que buscam uma maior integração entre alunos, família e escola, além de atividades que ajudam no desenvolvimento do educando, como gincanas, campeonatos, feiras culturais e passeios. As referidas atividades são desenvolvidas por meio de projetos que são escolhidos a partir de experiências, vivências e interesses das crianças.

No que concerne às avaliações, o PPP elucida que o professor utiliza esse instrumento não como uma forma de destacar os melhores alunos, mas de auxiliar naquilo que for preciso os que tiveram menos êxito. O documento esclarece que o estudante é submetido a quatro etapas de provas ordinárias durante o ano letivo, as quais ocorrem ao final de cada bimestre, em período estabelecido no calendário escolar, podendo ser complementadas por outras formas de avaliação definidas pelo docente de cada turma, como trabalhos, simulados, pesquisas, debates, entre outros.

Além da avaliação diagnóstica e processual, a escola desenvolve Estudos de Intensificação da Aprendizagem em consonância com a Portaria nº 7046/2018/SEED, de 16 agosto de 2018, que estabelece as diretrizes para a implementação desses estudos e do Conselho de Classe nas instituições de ensino da rede pública estadual de Sergipe. De acordo com o artigo 2º da referida portaria, “os estudos de intensificação da aprendizagem são um conjunto de atividades diversificadas colocadas à disposição dos estudantes com o objetivo de ampliar as oportunidades de ensino e de aprendizagem, a fim de subsidiar as ações de intervenção pedagógica [...]” (SERGIPE, 2018).

Assim, os estudantes que não alcançarem a média 5,0 nas avaliações bimestrais são considerados em situação de menor rendimento e terão asseguradas oportunidades de consolidação da aprendizagem, seguidas de uma nova avaliação. No entanto, ao observar o cronograma de atividades no calendário escolar, verificamos que tais provas ocorrem, geralmente, na semana seguinte após a avaliação bimestral, disponibilizando ao estudante uma suposta intensificação da aprendizagem na mesma semana em que deverá realizar outro exame para aferir o seu aprendizado. Na prática, essa Portaria demonstra que o sistema educacional do estado está muito mais preocupado com a elevação da nota do aluno, e não com o seu saber escolar.

¹⁷ O Projeto de Lei nº 2.944 de 2021 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir os temas do empreendedorismo nos currículos da Educação Básica e Superior (BRASIL, 2021b).

Referente aos estudantes das duas turmas do 1º ano, participantes desta pesquisa, foi possível verificar, por meio dos dados coletados em fichas de matrícula, que todos apresentavam um histórico anterior de frequência em creche e/ou pré-escola, ingressando na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade. Durante esta pesquisa, todas as crianças se encontravam na faixa etária entre 6 e 7 anos.

A maioria dos responsáveis pelos alunos estava cadastrada no Bolsa Família, um programa social de transferência de renda criado em 2003 pelo Governo Federal para a população carente. De acordo com Castro (2021), a população-alvo beneficiária desse programa é constituída por famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza, que possuem renda de até R\$ 178,00 (cento e setenta e oito reais) por pessoa. Assim, dos 25 alunos matriculados nas duas turmas dos primeiros anos, 14 eram cadastrados no programa, inferindo-se que 56% das crianças eram provenientes de famílias em situação econômica desfavorável. No geral, os responsáveis por esses alunos eram desempregados ou possuíam trabalho informal. Por sua vez, os outros 11 estudantes (44%) eram advindos de grupos familiares com emprego fixo ou concursado.

É importante destacar que esse enfoque relativo às situações socioeconômicas dos discentes se deu pelo fato de ser relevante compreender os sentidos que alunos de diferentes classes sociais atribuem ao saber escolar. Apesar de considerarmos que não há correlação entre o sucesso das crianças na escola e a categoria socioeconômica dos seus genitores, trouxemos esses dados no intuito de ressaltar a diversidade de classe social da população pesquisada, pois o que importa é sabermos como esses dados serão interpretados diante dos achados nesta investigação. Como esclarece Charlot (2009, p. 14-15),

[...] a história escolar de uma criança é única, feita de encontros e acontecimentos que lhe conferem uma originalidade irreduzível: a minha história escolar não é semelhante àquela do meu vizinho, nem à do meu irmão – quaisquer que sejam, no entanto, as nossas semelhanças socioculturais.

Portanto, é preciso ressaltar que a criança é um ser indissociavelmente singular e social. A sua singularidade é que lhe confere a sua existência, e, nesse contexto, a sua história escolar é única. De acordo com Colello (2021, p. 171), “[...] o modo como as crianças aprendem depende do contexto de vida, da relação que elas têm com os objetos de conhecimento, além do vínculo com a escola e do modo singular como reagem ao ensino [...]”. Nessa premissa, a relação das crianças com a leitura e a escrita é um aspecto fundamental para a constituição do sucesso ou fracasso no processo de alfabetização. Dessa maneira, a compreensão da relação dos

estudantes com o saber pode indicar rotas alternativas e ressignificadoras de práxis pedagógicas.

Por meio da aplicação de uma técnica e de um importante instrumento de pesquisa, as subseções a seguir buscaram discorrer sobre o cotidiano escolar vivenciado pelos estudantes, com a intenção de compreender suas relações com o aprendizado e com a escola, como também captar informações essenciais em seus discursos para entender o sentido da aprendizagem em leitura e escrita e refletir sobre o que, de fato, os mobiliza nesse processo de aprender.

5.2 Observação participante

Esta subseção visa detalhar como ocorreu a aplicação da técnica observação participante, a qual tencionou coletar dados para alcançar os objetivos desta investigação. De acordo com Silva e Mathias (2018, p. 56), “a observação pode ser coadjuvante da participação, desde que o pesquisador se proponha a ir além da passividade da observação de pessoas e eventos [...]”. Nessa perspectiva, durante a utilização dessa técnica, assumi¹⁸ até certo ponto o papel de um membro do grupo, vivenciando o cotidiano pedagógico e participando das ações escolares.

Em uma pesquisa qualitativa, tal técnica pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo, pois “sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (MINAYO, 2009, p. 70).

Assim, no dia 18 de outubro de 2021, iniciei a observação participante em duas salas de aula do 1º ano do EF, onde passei o período de 20 dias letivos, com permanência de 4 horas diárias em cada sala de aula nos turnos manhã e tarde. Durante o uso dessa técnica de coleta de dados, assumi uma postura de acolhimento entre as crianças e as professoras, disposta a conhecê-las, respondendo a suas curiosidades e inserindo-me, gradativamente, na dinâmica das turmas.

No decurso da observação participante, sempre tive o propósito de me aproximar dos estudantes e conquistar sua confiança para obter a adesão deles à etapa posterior do estudo – a aplicação dos balanços da leitura e escrita –, isso porque considerei necessário que as crianças sentissem interesse em participar da pesquisa para que eu pudesse obter êxito na coleta das suas

¹⁸ As subseções 5.2 e 5.3 desta seção correspondem à fase de coleta de dados, explicitando o período de aplicação dos instrumentos de pesquisa em campo. Dessa maneira, tornou-se inevitável a utilização de verbos em 1ª pessoa do singular. No entanto, quando a análise dos dados for argumentada, será usada a 1ª pessoa do plural, tendo em vista que esta produção envolve orientação acadêmica.

respostas espontâneas e, conseqüentemente, responder aos questionamentos desta investigação. Além disso, no decorrer desse período, mantive um olhar atento para compreender a relação das crianças com o aprendizado da leitura e escrita, visando associar os possíveis dados encontrados ao segundo instrumento de pesquisa posteriormente aplicado.

A turma do 1º ano A, que correspondia ao turno da manhã, era composta por 11 alunos, e a turma do 1º ano B, que compreendia o turno da tarde, era formada por 14 estudantes. Para evitar aglomeração, devido ao período pandêmico, as salas eram arrumadas de maneira que os alunos tinham de sentar-se com o distanciamento correspondente a uma mesa com cadeira, ou seja, um estudante não podia se sentar imediatamente atrás do outro, era necessário que entre um aluno e outro houvesse uma mesa com cadeira os separando. Além disso, professores e alunos tinham de fazer uso de máscaras protegendo boca e nariz a fim de evitar possíveis contaminações por coronavírus. A temperatura dos alunos e funcionários era sempre aferida na entrada da escola, e as mãos eram higienizadas com álcool em gel.

Quando ingressei no campo de pesquisa, tinha em mente que a aplicação da técnica de observação em uma sala de aula poderia gerar um certo desconforto para as professoras. Contudo, promovi um diálogo com as docentes das duas turmas, esclarecendo os objetivos do estudo e os motivos pelos quais necessitava realizar a observação participante. Posto isso, as professoras demonstraram apoio e colaboração para a pesquisa. Assim, fui me inserindo aos poucos no ambiente e na rotina da sala de aula, sempre adotando uma postura de respeito e buscando estabelecer vínculos com os envolvidos.

No primeiro dia de observação, em cada turma, a professora titular fez a minha apresentação rapidamente para os alunos, explicando que eu iria passar um período acompanhando a rotina escolar daquela sala. A princípio, as crianças ficaram bastante curiosas, buscando entender o porquê da minha presença. Então, esclareci que eu precisava fazer uma pesquisa com estudantes daquelas turmas para entender o que eles pensavam sobre a aprendizagem da leitura e escrita. Ressaltei que, posteriormente, iria aplicar entre eles uma técnica de pesquisa envolvendo uma história bem interessante, no entanto só iriam participar aqueles que concordassem. Alguns alunos mostraram-se receosos e outros bastante curiosos para entender como seria a tal técnica. Esclareci que os seus responsáveis precisavam autorizar a participação deles por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contudo eles – os alunos – teriam o poder de decisão para participar.

Então, na primeira semana, com auxílio da professora da turma, comecei a distribuir entre as crianças o TCLE para que os seus responsáveis pudessem ler e devolvê-lo assinado, caso autorizassem a participação delas. Como a maioria dos alunos retornava para casa no

ônibus escolar, não havia contato diário com os pais. Dessa maneira, para tornar a compreensão do TCLE mais acessível, gravei um áudio explicando de maneira clara os objetivos da pesquisa, o qual foi enviado pelas professoras das turmas ao grupo de *WhatsApp* do qual elas e os responsáveis pelos estudantes faziam parte. Quanto ao TALE, preferi que os alunos assinassem quando iniciasse a aplicação do balanço da leitura e escrita, pois assim eles teriam o período de observação para decidir sobre a participação.

No início, optei por não fazer nenhum tipo de anotação, imaginei que seria um tanto desconfortável ficar escrevendo coisas enquanto a professora ministrava a sua aula, pois, se eu estivesse no lugar dela, talvez me sentisse incomodada e um tanto curiosa imaginando o que a outra pessoa poderia estar escrevendo sobre as ações da minha turma. Dessa maneira, costumava fazer algumas anotações quando os alunos iam para o refeitório e ao final da aula.

A rotina diária das duas turmas era bastante intensa; o cotidiano escolar baseava-se na utilização dos livros didáticos (Figura 12) abrangendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, História e Geografia, além de um livro de projetos, direcionado a um trabalho que envolvia o corpo e o movimento, e outro sobre educação empreendedora, havendo também os livros que faziam parte de um Programa denominado Alfabetizar Pra Valer (Figura 13), que compreendia um volume a cada bimestre, sendo o seu uso iniciado a partir daquele segundo semestre letivo.

Figura 12- Livros didáticos do 1º ano do Ensino Fundamental (2021)



Fonte: Arquivo pessoal (material fotografado durante a pesquisa de campo).

Figura 13- Livros do Programa Alfabetizar pra Valer (2021)



Fonte: Arquivo pessoal (material fotografado durante a pesquisa de campo).

O Programa Alfabetizar Pra Valer (PAPV), considerado um pacto sergipano pela alfabetização na idade certa, foi criado por meio da Lei Estadual nº 8.597, em 7 de novembro

de 2019, e implementado por meio da Portaria nº 0485, de 29 de janeiro de 2020, que, em seu Art. 3º, aponta como objetivos do Programa:

- I – Fortalecer o Regime de Colaboração com os Municípios do Estado de Sergipe, estabelecendo as bases do Pacto Sergipano pela Alfabetização na Idade Certa;
- II – Garantir a alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade, matriculadas nas redes públicas de ensino, estadual e municipais.
- III – Promover o compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais entre a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura – SEDUC e os municípios, com foco no último ano da Educação Infantil e nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- IV – Adotar políticas ordenadas para incentivar leitura e escrita (SERGIPE, 2020).

Dessa maneira, o PAPV é uma iniciativa do Governo do Estado de Sergipe, em parceria com as redes municipais de educação, e, além de garantir a alfabetização de todos os estudantes até os 7 anos de idade, envolve formação para professores e gestores escolares; distribuição de material didático complementar; premiação para escolas com os melhores resultados e apoio financeiro para escolas com os menores resultados (ANDRADE, 2020a).

De acordo com Andrade (2020a), foram os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que impulsionaram o nascimento do PAPV, pois revelaram que 80% dos alunos do 3º ano do EF em Sergipe possuíam níveis de leitura considerados insuficientes. A partir de então, considerou-se “[...] a necessidade de criação de uma Política Estadual de Alfabetização que ofertasse aos estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental uma metodologia diferenciada de ensino” (ANDRADE, 2020a, p. 7).

Nessa premissa, ao saber que o material foi criado a partir de uma lei estadual, direcionado aos estudantes sergipanos e elaborado por meio de uma metodologia personalizada, me vieram à mente os postulados de Freire (2011) sobre o processo de alfabetização, pois este, segundo o estudioso, deve interligar linguagem e realidade, deve estar aliado ao cotidiano do aluno. Desse modo, “quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. Para pensar certo devemos pensar sobre a nossa prática no trabalho. Devemos pensar sobre a nossa vida diária” (FREIRE, 2011, p. 70-71). Partindo dessa ideia, poderia facilmente deduzir que, se o material foi elaborado para os estudantes do estado de Sergipe, logo ele estaria adequado à realidade vivenciada por esses sujeitos.

Assim, ao dar início à observação participante, notei que a sala de aula continha em suas paredes cartazes que faziam parte do PAPV, e um desses me chamou atenção logo no primeiro

dia, uma vez que trazia as letras do alfabeto sempre acompanhadas de uma determinada gravura de animal (Figura 14).

Figura 14- Cartaz Animais de A a Z do Programa Alfabetizar Pra Valer (2021)



Fonte: Arquivo pessoal, coletado durante a pesquisa de campo.

Quando me reportei a Freire (2011) ao abordar sobre o PAPV, imaginei que o referido material poderia apresentar as letras trazendo elementos que fizessem parte da rotina dos

estudantes de Sergipe. No entanto, além de o cartaz e o livro trazerem, em sua maioria, nomes de animais muito distantes da vivência dos discentes, havia situações que causavam uma verdadeira confusão de associação de imagens. Um exemplo disso era quando os alunos olhavam a letra C no cartaz, que vem acompanhada de um crocodilo, e imediatamente diziam que a inicial correspondia ao jacaré, pois a imagem causa esse conflito de associação para os alunos que estão em processo de aprendizagem da leitura e escrita. Essa mesma situação acontecia com outras letras do cartaz, quando as crianças diziam que era D de camelo, quando, na verdade, a imagem trazia um dromedário; N de cobra, onde a imagem trazia a figura de uma naja; X de pássaro, e no cartaz era um xexéu. O questionamento somente aparecia advindo daqueles discentes que já tinham alguma noção de grafema e fonema, verificando que aquela letra poderia não corresponder à imagem que eles deduziam ser. Além disso, havia também algumas letras que traziam nomes de animais bastante desconhecidos pelos estudantes, como “O de ocelote” e “S de suricato”.

De acordo com Charlot (2012, p. 23-24), “a escola é por natureza universalista, mas, ao mesmo tempo, é um lugar onde, muitas vezes, se ensinam coisas que só têm sentido dentro da escola. [...] Portanto, a escola deve também, de certa forma, se ligar à comunidade”. Para o autor, a instituição de ensino deve estar alinhada à comunidade, mas também deve trazer algo inovador, visto que não é nada interessante aprender o que já se sabe. É preciso trazer elementos do convívio do estudante associados a novas descobertas, pois a instituição escolar só ganha sentido quando aborda coisas interessantes, as quais possibilitam entender o mundo, a sociedade e a vida.

Dessa maneira, elucidando sobre o material utilizado no 1º ano, acredito que seria muito mais proveitoso se esses estudantes, em fase de aquisição da leitura e escrita, associassem a letra inicial a elementos da convivência diária. Um exemplo disso, para melhor esclarecer, seria os alimentos da culinária nordestina. Dito de outro modo, a letra C poderia ser apresentada como inicial da palavra “cuscuz”, ou da “castanha” ou do “caju” e até mesmo uma associação aos crustáceos, como “caranguejo” e “camarão”, inserindo o aprendizado no contexto vivenciado, trazendo o letramento para a sala de aula e ao mesmo tempo ressaltando a cultura da região, na medida em que esses elementos precisam ser considerados no processo de aprender. Poderia até dizer que o material apresentado seria uma oportunidade de os alunos conhecerem animais existentes em outros países, mas acredito que esse assunto seria mais bem abordado nos anos seguintes ao processo de alfabetização. O primeiro volume do livro que faz parte do PAPV traz exercícios (Figuras 15 e 16) que têm relação com o cartaz do alfabeto.

Figura 15- Exemplo de exercício do livro 1 do Programa Alfabetizar Pra valer (2021)

Dia ____ . ____ . ____

• Texto-base: *Parece... mas não É*
 • Material: livro de leitura, Caderno de Atividades e fichas dos Animais Que Se Parecem

1ª ETAPA • 7ª SEMANA • 2ª DIA

 **LENDO E COMPREENDENDO**

1 LEIA O TEXTO COM SEU COLEGA. PINTO O NOME DO ANIMAL QUE COMEÇA COM AS LETRAS **G** E **Q**.

PARECE GUAXINIM...
 MAS É QUATI
 COMEÇA COM A LETRA **Q**

PARECE MANGUSTO...
 MAS É SURICATO
 COMEÇA COM A LETRA **S**

PARECE ALCE...
 MAS É RENA
 COMEÇA COM A LETRA **R**

PARECE ONÇA...
 MAS É TIGRE
 COMEÇA COM A LETRA **T**

 **APROPRIAÇÃO DA ESCRITA**

2 COMPLETE O QUADRO COM OS NOMES DOS ANIMAIS ESTUDADOS.

NOME QUE TERMINA COM A LETRA M	NOMES COM A MESMA QUANTIDADE DE LETRAS	NOME QUE COMEÇA COM A LETRA M E TERMINA COM A LETRA O	NOME DO ANIMAL QUE PUXA O TRENÓ DE PAPAI NOEL

Fonte: Andrade (2020b, p. 53).

Figura 16- Exemplo de exercício do livro 1 do Programa Alfabetizar pra Valer (2021)**3 COMPLETE O QUADRO.**

	QUANTAS LETRAS AO TODO?	QUANTAS VEZES VOCÊ ABRE A BOCA PARA FALAR A PALAVRA?
JAVALI		
ABUTRE		
FALCÃO		
BÚFALO		
IGUANA		
GORILA		

**4 ESCREVA O QUE VOCÊ SABE SOBRE CADA ANIMAL.**

TIGRE _____

CROCODILO _____

NAJA _____

Fonte: Andrade (2020b, p. 41).

Tomando como base as atividades em tela, foi possível observar que a maioria dos animais apresentados no livro era desconhecida pelos alunos, tornando o conhecimento muito abstrato, dificultando a pronúncia das palavras e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Assim, ao invés de trabalhar nomes de animais distantes da vivência dos estudantes, como a palavra “mangusto”, apresentada no texto da figura 14, eles poderiam descobrir, por exemplo, até mesmo por meio dos conhecimentos prévios de outras crianças,

curiosidades sobre o “caranguejo”, facilitando também a pronúncia por ser um vocábulo muito presente no dia a dia dos sergipanos. Dessa maneira, o aprendizado do nome das letras e dos sons para formação de palavras torna-se muito mais significativo e interessante quando os alunos se aprofundam e descobrem curiosidades de elementos do seu próprio convívio.

Decerto, os alunos precisam ter acesso a um rico vocabulário. Contudo, é preciso ressaltar que o processo de associação fonema e grafema é bastante complexo para aqueles que estão iniciando nesse universo de saber. E, quanto mais a aprendizagem estiver interligada ao contexto social das crianças, mais ela se enche de significado. De acordo com Freire (1987), é essencial no processo de alfabetização fazer um levantamento do vocabulário que faz parte da vida do estudante, no intento de identificar as palavras geradoras, aquelas utilizadas com mais frequência no seu universo vocabular. Para esse autor, os estudantes possuem um conhecimento fundamentado na sua cultura, em suas vivências, e, portanto, precisam ser tratados como sujeitos do próprio saber e não como objetos. Ainda na sua concepção,

Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós alfabetização, busca e investiga o ‘tema gerador’. Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 1987, p. 59).

Nessa via, o autor cita como exemplo o trabalho de um jovem professor chileno, revelando ser uma contribuição de mais alta importância, quando este relatou que,

[...] na sua experiência, observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão, quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na decodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo (FREIRE, 1987, p. 63).

Nessa perspectiva, a leitura de palavras que façam parte da experiência dos estudantes possibilita mais sentido no processo de aprender a escrever. Como destaca Ferreiro (2011, p. 25), “as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido (como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais)”. Portanto, uma situação de aprendizagem trabalhada de forma descontextualizada do universo infantil faz

com que a apropriação da escrita se torne mecânica e desarticulada, o que muitas vezes causa o desinteresse no processo de aprender.

Dado esse contexto, ressalto que dediquei alguns parágrafos para discorrer sobre o Programa Alfabetizar Pra Valer porque este é considerado o principal material norteador do aprendizado das crianças do 1º ano, subsidiando o trabalho pedagógico não só da escola campo desta investigação, mas da maioria das escolas estaduais de Sergipe. Contudo, minha intenção não é fazer um julgamento sobre a sua elaboração, mas é inevitável trazer uma reflexão ancorada em embasamentos teóricos de estudiosos da educação, tendo em vista ser esse o programa que atualmente propulsiona o aprendizado da leitura e escrita nas turmas dos primeiros anos, e porque, também, é preciso contextualizar a relação das crianças com o ato de ler e escrever. Na verdade, como já fora abordado na seção 3 deste estudo, programas de alfabetização são lançados a cada nova gestão governamental com a justificativa de alcançar a qualidade da alfabetização. No entanto, percebemos que o intuito é padronizar o ensino na busca de elevar o Ideb das escolas e, consequentemente, o prestígio da gestão política.

Em suas investigações, Zaniti (2012) constatou que políticas públicas através de ações de programas de alfabetização deixam o docente numa posição quase que oposta à sua essência: a de intelectual capaz de planejar e propor situações de aprendizagens significativas aos seus alunos, levando em consideração as especificidades de cada um e de cada contexto de trabalho, para a posição de executor de procedimentos e orientações que são estabelecidos pelos materiais. Já os estudos de Zoocal (2011), que buscou compreender as relações dos docentes com o programa de leitura e escrita do estado de São Paulo, ressaltam que os professores ora expressavam resistência quanto ao uso do material estabelecido, na busca por afirmar uma identidade própria do seu fazer profissional, ora apresentavam submissão visando o cumprimento das metas de execução do programa.

Bettelheim e Zelan (1984, p. 15-16), em suas pesquisas sobre alfabetização sob um enfoque psicanalítico, elucidam que “uma boa parte dos procedimentos cotidianos das escolas são concedidos por causa das necessidades do sistema educacional estabelecido, e essas necessidades, frequentemente, prevalecem sobre as necessidades das crianças”. Para os autores, dentro da escola, as crianças ficam expostas não só a conhecimentos que beneficiam a elas mesmas, mas também a outras experiências que, sobretudo, servem para beneficiar a burocracia educacional. Assim, “As crianças sentem essas tensões, apesar do fato de elas, nas primeiras séries, serem muito novas para se tornarem conscientes dessas tensões (BETTELHEIM; ZELAN, 1984, p. 15-16).

Corroborando os autores supracitados, Charlot (2013, p. 103) pontua que

[...] existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época.

No decorrer da observação participante, percebi que as duas turmas mantinham uma rotina acelerada, pois em alguns momentos as professoras sentiam-se preocupadas com relação ao tempo de cada tarefa, precisando realizar um trabalho que envolvesse todos os livros didáticos e o material do Programa Alfabetizar Pra Valer. As duas docentes priorizavam o uso dos livros do referido programa, visto que recebiam a orientação da Secretaria de Educação de que o material deveria ser usado três vezes na semana, perfazendo um total de 2 horas diárias ou 6 horas semanais. Contudo, na maioria das vezes, as atividades tomavam mais tempo do que o esperado porque cada criança possui um ritmo, um modo particular de aprender e de responder as tarefas. Além disso, os estudantes dessa etapa do EF necessitam de uma atenção mais individualizada da professora para conseguir realizar os exercícios.

Durante o período de observação, costumava sentar-me na última cadeira de uma das fileiras da sala de aula. Sempre que as crianças concluíam uma atividade, se aproximavam de mim e faziam algumas perguntas interessantes, como, por exemplo, por quanto tempo eu iria ficar com eles, como era a escola em que eu estudava e se a minha pesquisa era algum tipo de experimento. Sempre estive aberta a responder a todas as dúvidas e curiosidades das crianças, que com o tempo se habituaram à minha presença na sala de aula, recebendo-me carinhosamente no dia a dia.

Quando iniciei a pesquisa de campo, a sala de aula estava organizada de uma maneira que teríamos de manter determinado distanciamento, as mesas que as crianças não poderiam utilizar eram sinalizadas com uma fita adesiva na cor vermelha em formato de um X. Certo dia, na última cadeira da fileira em que eu costumava me sentar, por uma questão de arrumação da sala, havia duas mesas seguidas sinalizadas com um X vermelho, a mesa que ocupei e a mesa anterior. Duas crianças vieram em minha direção com semblante de preocupação dizendo alto: “Tia, não sente nesse lugar porque a senhora vai pegar o coronavírus. Veja! Aí tem um X, esse lugar tá infectado”. Naquele momento, percebi que algumas crianças não compreendiam muito bem o sentido daquela sinalização. Acredito que seria uma oportunidade de trabalhar uma situação que envolvesse o letramento com as crianças.

Assim, enquanto a professora fazia as suas anotações e esperávamos o início da aula, comecei a explicar aos alunos que aquele lugar estava bem distante do colega sentado mais na frente, esclarecendo que aquele símbolo não significava que a cadeira e a mesa estavam contaminadas, mas sim uma forma mais fácil de organização e visualização para que cada criança pudesse se sentar com uma determinada distância uma das outras, explicando como na verdade aconteceria a transmissão pelo vírus da COVID-19. Às vezes, devido a uma grande demanda didática que precisa ser cumprida no dia a dia escolar, questões importantes para se abordar envolvendo as práticas sociais são deixadas de lado para cumprir o conteúdo programático. Naquela mesma semana, uma nova Portaria de nº 4221/21, emitida pela SEDUC/SE, desobrigava o uso do distanciamento entre os alunos, permanecendo somente a obrigatoriedade do uso de máscaras e da aferição de temperatura na entrada da escola.

No decurso da rotina escolar, os alunos estavam sempre respondendo atividades ou copiando alguma tarefa do quadro. Na turma A, havia uma maior preocupação por parte da professora para que os alunos aprendessem a copiar, no caderno ou na agenda, palavras e frases que eram expostas na lousa. É muito comum nas escolas priorizar que as crianças sigam para os anos posteriores sabendo copiar apontamentos que são colocados no quadro pelo professor. A docente dessa turma sempre ministrava suas aulas baseada nos livros didáticos e em alguns momentos utilizava atividades escritas elaboradas por ela mesma. Costumava colocar no quadro famílias silábicas de uma mesma letra (ca, ce, ci, co, cu) para os alunos escreverem uma palavra iniciada com determinadas sílabas e escrevia frases na lousa para ressaltar o fonema que estavam estudando durante a semana, como por exemplo: “A cuia é de coco”. Assim, a cada semana, a professora enfatizava uma letra formando palavras e frases. Os estudantes não costumavam questionar, apenas tentavam executar o que era solicitado.

Na busca por encontrar uma forma mais fácil de os alunos conseguirem associar grafema-fonema, até hoje muitas escolas utilizam o procedimento de formar uma frase que ressalte sempre o mesmo som inicial em todas as palavras da oração. Inclusive, a leitura por meio da repetição é enfatizada em alguns textos do PAPV (Figura 17). As citações de versos com aliterações (repetição do mesmo fonema consonantal) podem se tornar uma brincadeira para crianças que já conseguem ler, pois o desafio é conseguir recitá-las rapidamente. No entanto, para as crianças que estão iniciando o processo de aprender a ler, essa decodificação se torna enfadonha e sem significado.

Figura 17- Atividade de leitura do PAPV (2021)

D LEIA SOZINHO E BRINQUE COM AS PALAVRAS. DEPOIS, LEIA APENAS AS PALAVRAS DESTACADAS.

É UM DEDO, É UM DADO, É UM DIA.
É UM DIA, É UM DADO, É UM DEDO.
É UM DEDO, É UM DIA, É UM DADO.
É UM DADO, É UM DEDO, É UM DIA.
É UM DIA, É UM DEDO, É UM DADO.

E LEIA, MEMORIZE E RECITE. DEPOIS, EM DUPLA, DIGA CINCO PALAVRAS QUE RIMAM COM DOCE.

O DOCE PERGUNTOU PRO DOCE
QUAL É O DOCE MAIS DOCE
QUE O DOCE DE BATATA-DOCE.
O DOCE RESPONDEU PRO DOCE
QUE O DOCE MAIS DOCE
É O DOCE DE BATATA-DOCE.

F LEIA BEM RÁPIDO.

FEIJÃO, MELÃO, PINHÃO, MAMÃO.
MEIJÃO, MALÃO, FEINHÃO, PIMÃO.
PEIJÃO, FEILÃO, MANHÃO, MEMÃO.
MAJÃO, PILÃO, MENHÃO, FEIMÃO.



Fonte: Andrade (2020b, p. 10-11).

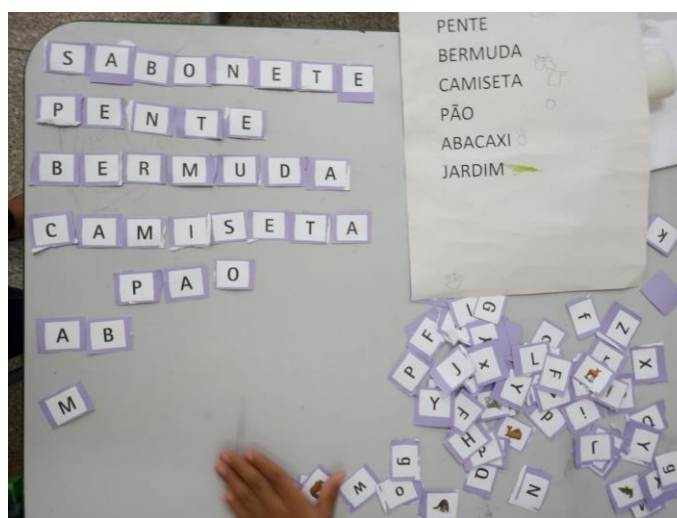
Com base nos estudos de Bettelheim e Zelan (1984, p. 17), a criança sente um enorme prazer e satisfação quando consegue ler algumas palavras. Contudo, os autores destacam que “[...] esse entusiasmo logo se esvanece quando os textos que a criança deve ler a forçam a reler interminavelmente a mesma palavra. O reconhecimento da palavra deteriora-se rapidamente”. Portanto, uma aprendizagem centrada tão somente na memorização, sem um enfoque na leitura de textos significativos, torna-se mecanizada e desinteressante.

Uma criança forçada a ler: ‘Eva vê a ave. Eva vê a ave voar. A vovó vê o ovo. A vovó vê o ovo novo’ e outras bobagens semelhantes certamente não recebe a impressão de que ela está sendo conduzida para ficar alfabetizada em seu sentido pleno, pois aquilo que ela está sendo forçada a ler obviamente não é literatura. Não é que as crianças não gostem de brincar com palavras; elas adoram inventar palavras, incluindo palavras e rimas sem sentido e revelam-se em suas capacidades recentemente conquistadas ao procederem assim. Mas, para que tal jogo de palavras permaneça agradável, ele não deve se tornar uma tarefa obrigatória, pois assim todo o prazer desaparece dele, e junto com este prazer desaparece a leitura. A criança brinca com palavras porque ela acha esse jogo divertido e inteligente (BETTELHEIM; ZELAN, 1984, p. 18).

Para esses estudiosos da alfabetização, o que importa para a criança durante o ato de aprender a ler é como a leitura é apresentada para ela, ou seja, se a forma como o professor conduz esse aprendizado consegue fazer com que os alunos percebam o valor e o significado de aprender a ler. “Se a leitura parecer uma experiência interessante, válida e agradável, então os esforços exigidos [...] parecer-lhe-ão um pequeno preço a pagar, considerando a grande vantagem que uma pessoa conquista com o fato de ser alfabetizada no seu pleno sentido” (BETTELHEIM; ZELAN, 1984, p. 17). E, de acordo com Ferreiro (2011), são os adultos que têm dificultado o processo de alfabetização, idealizando o que seja fácil ou difícil para a aprendizagem inicial da leitura e escrita, sem levar em consideração o que pensa a criança.

Na turma B, a professora trabalhava os textos que faziam parte do PAPV e explorava de várias maneiras as palavras-chave. Enfatizava as letras e os sons iniciais e finais de cada palavra; escrevia no quadro outros vocábulos que tivessem o mesmo som inicial ou termos que produzissem rimas; explorava a quantidade de letras e incentivava os alunos a pronunciar e escrever palavras que tivessem os mesmos fonemas. Notava que a professora se esforçava para promover atividades e aprendizados que fossem além daqueles determinados pelo livro. Apesar de a turma ter uma demanda significativa de tarefas a cumprir nos livros didáticos, sempre que possível, os alunos eram incentivados a utilizar o alfabeto móvel produzido em madeira, emborrachado ou papel para formação de palavras, trabalhavam atividades de recorte e colagem fazendo associação de letras e gravuras, realizavam leitura coletiva de palavras e em seguida desenhavam figuras correspondentes a cada vocábulo. Frequentemente, a professora auxiliava os alunos individualmente, e, sempre que possível, eu buscava colaborar nas ações pedagógicas.

Figura 18- Atividade de associação de letras e formação de palavras-chave utilizando alfabeto móvel (2021)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Houve momentos em que as professoras das duas turmas externavam suas preocupações, ambas consideravam uma quantidade excessiva de livros para trabalhar com os alunos em fase de alfabetização. Contudo, a docente da turma A demonstrava estar habituada a lidar com as demandas de tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos e buscava sempre cumprir o uso dos livros didáticos e os do PAPV. A professora da turma B, em diversas situações, comentava que ficava difícil dar conta de tantos livros e que muitas vezes os exercícios não eram condizentes com a realidade de uma turma de alfabetizandos. Considerava o nível de aprendizagem dos alunos bastante diversificado, externando que sempre se perguntava se era mais viável trabalhar adiantando as atividades do livro ou se seria mais interessante trabalhar de acordo com as reais necessidades individuais dos estudantes. Foi possível notar, portanto, em algumas situações, que as obras didáticas eram tidas para cumprir tarefas e preencher formulários de acompanhamento como forma de comprovar à Secretaria de Educação que o material estava sendo utilizado.

Na segunda semana de observação, as crianças já estavam familiarizadas com a minha presença, fazendo questão de me mostrar suas atividades escritas no intento de receber elogios, como também me solicitavam auxílio para respondê-las, faziam perguntas e tiravam dúvidas. No dia a dia, o estabelecimento de vínculos nas duas turmas se fortalecia, assim como a confiança que as professoras depositavam em mim. Nessa mesma semana, houve um momento em que a docente da turma B precisou se ausentar da sala de aula para uma breve reunião na diretoria da escola. Com a sua ausência e sem nenhum tipo de preocupação com a minha presença, as crianças começaram a levantar das suas cadeiras e ficaram bastante agitadas, atitudes, claro, que são bastante comuns em qualquer turma do EF. Como estavam acostumados a ficarem quietos em seus lugares, os alunos agiam de uma maneira como se percebessem na ausência da professora uma chance de dominar o ambiente e fazer algo que sempre desejaram, conversar, correr, pular, brincar, cantar, mexer nas estantes, rabiscar o quadro, entre outras; além disso, alguns costumavam observar se a professora estava retornando no intuito de dar tempo de avisar aos outros para voltarem aos seus lugares.

Na ocasião, percebendo que aquele momento de total independência dos estudantes pudesse demorar um pouco mais, resolvi improvisar. Fui à frente da sala de aula como uma professora pesquisadora para dialogar com os alunos e ao mesmo tempo conquistar as suas atenções. Perguntei quem tinha interesse em ouvir histórias e prontamente todos levantaram a mão. Então, propus às crianças a narração de um relato que comecei a criar. Inventei uma história de uma criança que passeava por um bosque e encontrou um animal que a deixou muito

curiosa devido as características dele. Sem revelar que estava descrevendo uma borboleta, comecei a informar o tamanho, as cores, como se movimentava e de que se alimentava. Assim, através das pistas, as crianças tentavam descobrir de que espécie se tratava. Ao descrever uma nova característica, os alunos pareciam ainda mais curiosos, sempre atentos a cada novo fato da história, se esforçavam para tentar descobrir o animal que estava sendo retratado. Ao final, peguei algumas folhas de papel que havia em minha pasta e entreguei às crianças para que elas pudessem desenhar o animal relatado na história de acordo com as suas percepções. Os alunos ficaram bastante curiosos para ver os desenhos uns dos outros.

Em seguida, pedi a cada um deles que desse um nome ao seu animal. Após isso, cada um apresentou o seu desenho explicando os motivos pelos quais tinha feito a sua escolha, se referindo a alguma característica presente na narrativa aliada à sua imaginação. Nesse momento, a professora da turma retornou à sala e assistiu atenta, com expressão de admiração, às apresentações de cada criança. Ao final, ela agradeceu a minha colaboração e solicitou aos alunos que retirassem o livro da mochila para iniciar a aula.

Durante essa segunda semana de observação, notei que a escola estava preparando professores e alunos das turmas do 2º e 5º anos para a realização de um exame externo, denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (SAESE), instituído pela Lei nº 8.595/19, a mesma que deu origem ao Programa Alfabetizar Pra Valer. Dessa maneira, além de implantar o referido programa, o estado de Sergipe criou um sistema de avaliação próprio para aferir o nível de proficiência em Língua Portuguesa de todos os alunos dos 2º ano do EF e o nível de aprendizado em Português e Matemática dos estudantes do 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do Ensino Médio (SERGIPE, 2021).

A realização desse sistema de avaliação foi estabelecida por meio de diretrizes da Portaria nº 3.766, de 13 de setembro de 2021, na qual, em seu artigo 2º, esclarece que “O SAESE é um sistema de avaliação externa de larga escala que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica, produzir indicadores educacionais, avaliar a qualidade da educação, subsidiar, monitorar e aprimorar as políticas públicas para a educação” (SERGIPE, 2021). Durante o ano de 2021, o PAPV e o SAESE estavam sendo utilizados e aplicados pela primeira vez. De acordo com a SEDUC/SE, o surgimento dessa avaliação faz parte da meta 7 do Plano Nacional de Educação (OLIVEIRA, 2021), a qual esclarece o compromisso de fomentar a qualidade da Educação Básica de modo a alcançar a média nacional 6,0 para o Ideb nos anos iniciais do EF (BRASIL, 2014).

Segundo o secretário de educação do estado de Sergipe, o objetivo do SAESE é mensurar a alfabetização e o letramento na rede estadual, pois seus resultados irão gerar o Índice

de Desenvolvimento da Educação de Sergipe (Idese), que subsidiará outros indicadores na composição do ICMS-Social¹⁹ (OLIVEIRA, 2021). Com isso, os municípios que avançarem na Educação receberão mais recursos do Governo do Estado, existindo, assim, uma maior preocupação dos governantes e, conseqüentemente, dos gestores escolares em alavancar também as notas do SAESE, pois vale ressaltar que essa preocupação com os dados estatísticos em avaliações externas já existia com o Saeb e com as provas de fluência em leitura, as quais já foram enfatizadas na seção 3 deste estudo. Portanto, ainda que essas avaliações ocorram no 2º ano do EF, já a partir do 1º ano os alunos são orientados e preparados para as avaliações externas.

Na verdade, a preocupação primeira e maior das políticas educacionais e dos sistemas de ensino está nas avaliações. Cada vez mais é proposto às escolas um ensino para avaliar. Os conteúdos precisam ser acelerados para que os estudantes realizem um simulado ao final de cada bimestre e com isso estejam treinados para responder os exames externos. Nessa direção, os docentes se veem diante de contradições políticas educacionais, uma vez que se preocupam em construir saberes, mas precisam a todo momento treinar os estudantes para responderem as provas.

Tomando como referência os estudos de Soares (2020), há uma permanente discussão sobre a qualidade da alfabetização, que tem sido feita basicamente sob duas perspectivas: ou se buscam os fatores que determinam a qualidade, ou se busca aferir a qualidade por meio da avaliação dos resultados da aprendizagem da leitura e escrita. Na primeira, são discutidos os fatores responsáveis: mudanças curriculares; substituição de métodos de alfabetização; fatores extraescolares, como alimentação, saúde e higiene; material didático; formação de professores etc. Para a autora, a grande questão é que essas propostas pressupõem que se saiba, com clareza, o que as crianças devem aprender para serem alfabetizadas. E, nesse caso, a qualidade é analisada em função dos índices de exclusão, evasão e repetência. Na segunda perspectiva, a qualidade é discutida em termos dos resultados das avaliações. E nos dois casos presume-se que os parâmetros de qualidade estão suficientemente claros. No entanto, é preciso definir “[...] que propriedades, atributos, condições constituem essa qualidade da alfabetização e, portanto, que propriedades, atributos, condições devem ser aferidos, numa avaliação dessa qualidade” (SOARES, 2020, p. 56).

¹⁹ ICMS é o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços. Atualmente, o Governo do Estado repassa 75% do ICMS arrecadado para os municípios de acordo com o resultado da arrecadação de cada um deles, e 25% são repassados de forma igualitária. Com o ICMS-Social, o que antes era repassado de forma igualitária será distribuído de acordo com o desempenho dos municípios em Saúde e Educação (SERGIPE, 2019).

Para Charlot (2013), o argumento sobre a qualidade da escola funciona para justificar a generalização da concorrência nos primeiros anos do EF e até mesmo na Educação Infantil. O estudante vivencia a instituição escolar sob a lógica da nota e da concorrência, suprimindo, dessa maneira, a sua mobilização intelectual, pois não frequenta a escola para aprender, mas para obter notas e passar de ano.

Na terceira semana de observação, houve um determinado dia em que os professores da instituição precisaram se reunir com a diretora e as coordenadoras. Percebendo antecipadamente que durante algum tempo as crianças iriam permanecer na sala sem a presença da professora, pedi a sua autorização para utilizar um dos livros de história dentre tantos outros que havia na estante da sala de aula para oportunizar aos alunos um momento de narrativa infantil enquanto aguardavam o seu retorno. As crianças ficaram eufóricas ao saberem que seria um momento de contação de história. Os livros infantis que ficavam na estante da sala de aula sem uso de repente deram vida àquela turma, reluzindo em seus olhares um semblante de alegria e satisfação. Foi difícil escolher um livro que tivesse maior aceitação pela turma; eles queriam que eu contasse as histórias de várias obras, mas expliquei que deveríamos escolher somente uma, afinal de contas, uma única contação de história já consegue preencher um longo espaço de tempo, ainda mais quando se usa a entonação de voz de acordo com cada situação da narrativa, bem como expressões faciais e corporais que objetivam enriquecer o momento. Para Abramovich (1997, p. 17), ler histórias para crianças é

[...] suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo).

Era perceptível o desejo que as crianças tinham de saber o que estava escrito no livro. Iniciei a história que narrava as aventuras de dois animais e no fundo abordava sobre a importância da amizade e convivência, apresentando o título e as informações contidas na capa. As crianças observavam atentas cada página virada, ficavam na expectativa, curiosas para saber o que estava por vir. Quando a narrativa já estava chegando ao final, a professora retornou à sala e observou, bastante admirada, a concentração dos alunos ao ouvirem a história. Ao término, as crianças imediatamente me perguntaram se poderiam fazer um desenho sobre o enredo daquela literatura infantil, assim como haviam feito na semana anterior. No entanto,

bastante preocupada com o horário e com um semblante de quem precisava cumprir aquilo que estava no cronograma diário, a docente da turma explicou aos alunos que eles precisavam fazer as tarefas do livro que faziam parte do PAPV.

Depois daquelas primeiras semanas, todos os dias quando eu chegava à sala de aula, as crianças me pediam para contar uma história. Elas iam até a estante, pegavam um livro e demonstravam curiosidade em saber o que estava escrito. Contudo, a professora precisava adiantar os conteúdos e as tarefas que os alunos tinham de realizar. Abramovich (1997, p. 17) reforça que

É ATRAVÉS DUMA HISTÓRIA QUE SE PODE DESCOBRIR OUTROS LUGARES, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (grifos da autora).

A literatura infantil é capaz de abrir caminhos e possibilidades para a formação de crianças leitoras, além de permitir diversos aprendizados (BAMBERGER, 2002). Contudo, a didática tem a sua importância, e, nessa via, se instala a necessidade de uma mediação docente que proporcione a mobilização dos estudantes. Segundo Charlot (2012, p. 12), “o problema não é fazer com que os alunos façam o que eles não estão com vontade de fazer; o problema é fazer nascer um desejo”. É preciso evidenciar que as crianças pensam de uma maneira particular, criam expectativas sobre a escola, desejam conhecer coisas novas que também sejam úteis e importantes para a sua vida e, portanto, necessitam encontrar sentido no aprendizado.

Bettelheim e Zelan (1984, p. 39) destacam que “a maior parte das crianças aprendem a ler mais cedo ou mais tarde, mais ou menos bem. Entretanto, somente uma minoria, felizmente uma minoria relativamente grande, encontra prazer em ler, e mais tarde, durante toda a sua vida, encontra grandes benefícios na leitura”. Para esses estudiosos da alfabetização, no caso de estudantes que preferem evitar a leitura, isso ocorre porque suas experiências iniciais e posteriores não foram capazes de fazê-los se envolver pessoalmente, mas foram experiências que se caracterizaram como uma tarefa passiva, alheia a seus interesses, focada apenas na pura decodificação de palavras e frases vazias de significado.

Durante a quarta semana de observação, solicitei às duas docentes um espaço ao final de uma das aulas para que eu pudesse aplicar uma dinâmica com os alunos, a qual iria subsidiar ou até mesmo corroborar as análises realizadas após a aplicação dessa técnica de pesquisa. Dado

o consentimento, distribuí algumas folhas em branco aos estudantes, juntamente com lápis de cor e giz de cera. Em seguida, solicitei que eles fizessem um desenho que representasse um momento de aprendizado na escola. Posteriormente, solicitei aos alunos que me relatassem o que haviam desenhado, pois a intenção dessa dinâmica era perceber o universo explicativo que esses estudantes utilizavam para traçar os saberes construídos. Nessa perspectiva, anotei palavras-chave que estavam inseridas nos discursos das crianças e construí uma nuvem de palavras²⁰ (Figura 19) alusivas ao saber escolar.

Figura 19- Nuvem do saber das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental (2021)



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao fazer uma breve análise desse momento, é possível perceber que os saberes construídos pelos estudantes estão centrados principalmente na figura da professora, um saber baseado no cumprimento de tarefas e na cópia de palavras. Ao referenciar um momento de aprendizado, a maioria dos discentes verbalizou que havia desenhado a professora escrevendo na lousa e as crianças sentadas em seus lugares copiando ou respondendo exercícios. Alguns alunos desenharam um quadro com palavras simples de duas sílabas, como “bola, casa, pato, gato, bolo”; outros desenharam a lousa da sala de aula com uma sequência numérica de 1 a 30;

²⁰ Uma nuvem de palavras é um recurso gráfico para descrever os termos mais frequentes de uma situação. Os vocábulos mais citados são desenhados em fontes de tamanho maior, e os menos frequentes são apresentados em fontes menores.

e outros, ainda, fizeram a professora escrevendo a agenda do dia ou o alfabeto. Além disso, teve uma aluna que fez o desenho da sua própria mão, e, quando questionada sobre a sua produção, relatou o seguinte: “Eu desenhei a minha mão porque é a parte do meu corpo que eu mais uso para aprender, com a mão eu faço várias coisas, faço os deveres no caderno, no livro e copio a agenda”. Interessante destacar também que uma estudante desenhou o seu percurso de ida à escola, oralizando a seguinte ideia: “É no caminho de vir pra escola que eu aprendo a ler, eu fico olhando as placas na rua e as palavras nos ônibus e tento ler o que tá escrito”. E uma outra criança a desenhou utilizando um jogo de formação de palavras. Para Ferreiro (2011, p. 19),

[...] a ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com que a escrita se apresente como um objeto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado.

De acordo com a autora, para cumprir os objetivos da alfabetização com eficácia, é preciso superar a visão da introdução à leitura e à escrita como aprendizagem de uma técnica. As instituições de ensino transformaram a escrita em um objeto exclusivo da sala de aula, suprimindo as suas funções para além dos muros da escola, uma atitude que faz com que esse aprendizado seja desprovido de sentido porque não suscita o desejo de ler e escrever. Nessa direção, considero relevante destacar a seguinte afirmação de Freire (2011, p. 28):

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse ‘enchendo’ com suas palavras as cabeças supostamente ‘vazias’ dos alfabetizandos.

Para o autor, a alfabetização é um ato de conhecimento e de criação. O fato de o alfabetizando necessitar da mediação não significa dizer que a sua criatividade deverá ser anulada no processo de aprendizagem. E, nessa relação pedagógica, o discente precisa se sentir responsável pela construção da sua linguagem oral e escrita.

Durante essa fase da pesquisa, busquei construir vínculos com os alunos e compreender seus anseios e curiosidades. Ao refletir sobre todas as situações vivenciadas, durante a última semana de observação, considerei pertinente propor um momento de contação de histórias. Até mesmo porque o segundo instrumento de pesquisa a ser aplicado entre os estudantes teria relação com uma narrativa infantil. Articulei com as professoras o dia e o horário que seriam

mais oportunos, de maneira que não prejudicasse o fluxo do trabalho na sala de aula, e solicitei permissão para utilizar o espaço da sala de leitura. As crianças se expressavam com bastante alegria pela oportunidade de participar daquele momento e, inclusive, ainda não haviam visitado a sala de leitura naquele período letivo.

Figura 20- Sala de leitura da instituição de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Após se acomodarem no referido espaço, iniciei aquele momento contando uma história intitulada “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, que aborda questões ligadas ao respeito e à valorização das diferenças. A escolha dessa obra se deu pelo fato de estar interligada ao contexto de aprendizagem vivenciado durante aquela semana. O Dia da Consciência Negra se aproximava, e o planejamento escolar incluía a abordagem da temática afro-brasileira, que se tornou obrigatória nos currículos do EF após aprovação da Lei nº 10.639/03. No intento de proporcionar maior interatividade, utilizei todos os personagens e objetos da história confeccionados em material emborrachado (Figura 21) para atrair a atenção e cativar a participação dos alunos.

Figura 21- Imagem retratando a contação da história “Menina bonita do laço de fita” (2021)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Para Abramovich (1997, p. 24), “ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada”. Após a contação da história, distribuí alguns livros para cada grupo de estudantes para que pudessem manter o contato com esses materiais escritos. Havia literatura infantil somente com imagens, livros de contos, poemas, fábulas e histórias em quadrinhos. Por alguns minutos, fiquei observando as reações dos alunos, notei que alguns escolheram livros que usavam a linguagem apenas com ilustrações, e logo um deles percebeu a possibilidade de contar a sua própria história a partir das ações apresentadas em cada página. Outros estudantes escolheram obras induzidos pelas gravuras e cores da capa, e alguns se interessaram por histórias em quadrinhos. Ao folhearem os livros, as crianças tentavam deduzir a história que estaria por trás das ilustrações; algumas criavam seu próprio enredo falando baixinho, outras pediam insistentemente que eu fizesse a leitura de um conto. Combinamos que eu iria ler o gênero literário mais selecionado por eles. Posto isso, a maioria dos alunos optou por uma literatura infantil que continha somente imagens em suas páginas. Abramovich (1997, p. 26) ressalta que

[...] não é de hoje que editoras inglesas, japonesas, americanas, alemãs e outras colocam nas estantes de livrarias de todo o mundo belíssimas publicações

totalmente sem textos... Ou melhor, com narrativa apenas visual, onde toda a história é contada através de desenhos, ou fotos, sem nenhuma palavra...

Para a autora, ao prescindir do texto, os autores desse tipo de obra dão a possibilidade de as crianças oralizarem a história, tornando-as capazes de expressar a sua criatividade ao terem estimulado o seu poder de criar diversas narrativas. Ao observar as imagens de um livro, a criança imagina e cria expectativas sobre um possível enredo para as ações apresentadas.

Assim, a história foi contada em colaboração com a turma, observando a sequência de ilustrações que víamos no livro *A Bruxinha Zuzu*, de Eva Funari. Em seguida, considerei o momento oportuno para sugerir às crianças que criassem a sua própria história somente com imagens, tendo em vista que estavam em processo de aprender a ler e escrever. Distribuí entre elas pequenos blocos de páginas em branco que imitavam um minilivro com apenas cinco folhas em cada um, além de caixas de lápis de cor. No bloquinho, elas poderiam fazer seus desenhos e utilizar quantas folhas desejassem, podendo acrescentar mais páginas, caso fosse necessário. Foi um momento de bastante interesse e criatividade. As crianças usaram a imaginação, criaram pequenas sequências de imagens e em seguida fizeram o reconto para que todos da turma pudessem ouvir. A seguir (Figura 22), apresento uma pequena história realizada por uma das crianças do 1º ano.

Figura 22- História criada por uma aluna do 1º ano (2021)



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Ao terminar de produzir as imagens utilizando apenas três páginas do seu minilivro, a criança relatou que havia feito inicialmente a capa com o título da história e apresentou aos colegas, contando o seguinte:

A bela flor. Era uma vez uma bela flor que vivia sozinha num jardim. Certo dia, uma menina chamada Lara viu a bela flor sozinha no jardim e pensou: Nossa! Deve ser muito triste viver aí tão sozinha! Preciso dar um jeito nisso! Daí a menina convidou a melhor amiga dela para brincar perto da flor. Todos os dias elas sempre brincavam lá naquele mesmo lugar perto da flor. Então, de tanta felicidade, a bela flor, que já era muito bela, se tornou a mais bela de todas as flores de qualquer jardim. Fim! (Relato oral de uma aluna, 2021).

Nesse exemplo, é possível perceber o potencial criativo e leitor da criança, bem como a vontade de se apropriar da cultura escrita ao tentar escrever o título da sua história. Na verdade, observei que muitas crianças fizeram as suas hipóteses de escrita em algum momento durante a criação das sequências de imagens, revelando a iniciativa de comunicar algo que estava além do desenho ou uma tentativa de explicar o que estava exposto nas ilustrações criadas por elas. Esse contexto me faz refletir sobre como seria interessante e proveitoso se, em toda instituição escolar, houvesse espaço para uma leitura e escrita como instrumentos de expressão, criação, imaginação e comunicação.

É preciso considerar que, muitas vezes, a criança inicia seu processo de escolarização com desejos e expectativas, que logo são suprimidos ao serem submetidas a uma prática pedagógica baseada na cópia e na repetição. Nesse sentido, Soares (2020) ressalta que, enquanto a criança aprende a usar a escrita por meio de uma interlocução artificial atribuída pela escola consequentemente desaprende o seu uso como situação de interlocução real. A questão é que, ao ingressar na sala de aula, comumente o estudante se depara com determinados textos em que não há nenhuma coerência ou não traz significado para ele, dificultando, portanto, o seu aprendizado.

Para finalizar aquele momento na sala de leitura, apresentei aos alunos a história intitulada “E.T., o extraterrestre”, a qual teria relação com o próximo instrumento de pesquisa. As crianças observavam com admiração as imagens do livro e bastante atentas ao enredo da história que abordava sobre um garoto que fez amizade com um pequeno extraterrestre perdido no planeta Terra. Nessa narrativa, a amizade dos dois fez com que o menino fizesse de tudo para que o alienígena não fosse capturado pelos cientistas e retornasse para a sua casa e família com segurança. Ao final da história, expliquei aos alunos que na semana seguinte iria iniciar a próxima etapa da pesquisa, reforçando sobre a voluntariedade, pois só iriam participar aqueles que assim desejassem.

O período de observação participante findou após o momento de contação de histórias. Ao término desta etapa, eu já estava de posse dos TCLE assinados pelos responsáveis dos alunos, totalizando 20 termos autorizados. Diante disso, esclareci aos estudantes que a participação deles seria consentida mediante a assinatura do TALE e, ainda que seus responsáveis tivessem autorizado, eles teriam voz e poder de decisão. Na ocasião, percebi o quanto os alunos sentiam vontade de participar, pois já externavam esse desejo, o que me deixava bastante entusiasmada.

Os momentos vivenciados durante a técnica de observação participante foram essenciais para as análises desta investigação. Mantive um olhar e uma escuta atentos para entender as

relações das crianças com o aprender, busquei construir vínculos de amizade e confiança, atendi às dúvidas e aos anseios dos estudantes sobre a pesquisa, e experienciamos uma prazerosa aventura. De modo geral, as crianças se empenhavam em responder as atividades que envolviam o ato de ler e escrever. Contudo, muitas das vezes, esse empenho estava atrelado à pressa para terminar e ficar livre da obrigação no intuito de sobrar tempo para desenhar, pintar ou brincar antes que a professora anunciasse um novo comando para a próxima tarefa. Esse fato me faz refletir sobre as relações dos estudantes com aquilo que lhes é ensinado, pois, como elucida Charlot (2001, p. 21),

[...] o que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Porém, o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste saber ou deste ‘aprender’ específico [...]. Trata-se prioritariamente de uma dialética e não de uma simples complementaridade: o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber.

Desse modo, é possível dizer que aquelas crianças somente se envolveriam, de fato, nas atividades escolares se estivessem imersas num desejo atrelado a um contexto significativo que as fizesse perceber sentido naquilo que estava sendo ensinado. Importante destacar que as professoras demonstravam paciência, compromisso e dedicação no trabalho pedagógico. Elas se empenhavam na condução de um ensino voltado para o processo de aprender a ler e escrever. Contudo, a relação das crianças com essa aprendizagem estava comumente centrada em responder as tarefas dos livros, principalmente os que faziam parte do PAPV, sendo predominante um trabalho baseado na codificação e decodificação, com pouca exploração do uso social da leitura e escrita. Além disso, era essencial que os alunos aprendessem a copiar apontamentos da lousa. Esse exercício era realizado diariamente, especialmente por meio da cópia da agenda do dia, na qual os alunos escreviam quais seriam as atividades que deveriam responder em casa.

Durante a observação participante, busquei compreender as relações das crianças com a aprendizagem da leitura e escrita porque o sentido que o aluno atribuirá a esse aprendizado vai depender das relações que estão sendo construídas em torno desse saber. Por isso, é importante refletir sobre o cotidiano escolar para entender como a instituição de ensino tem contribuído para que o estudante construa a sua relação com o saber. Nessa trajetória, percebi que os discentes do 1º ano demonstravam curiosidade, abertura para encarar o novo, apresentavam vontade de descobrir coisas novas, de criar, construir. Mas, para isso, revelavam

a necessidade de um ambiente desafiador, instigante, que impulsionasse o desejo de aprender. No entanto, o trabalho realizado pelas crianças era o reflexo de um ensino preocupado em atender a um Sistema Educacional Nacional e a um Programa Estadual de Alfabetização que buscavam capacitá-las para a decodificação de palavras e frases para responder as avaliações internas e externas. Além disso, observei contradições entre as proposições do PPP e as práticas pedagógicas diante desse novo programa de ensino, pois, enquanto o primeiro apontava um ensino voltado para a construção de um saber a partir da curiosidade dos alunos, o último parte de uma ideia universalista de padronização do ensino.

Ademais, durante o período observado, foi possível notar que havia pouco tempo e espaço para a criação, a imaginação e o envolvimento com o uso social da leitura e escrita. Nesse ínterim, me questionei sobre como as crianças iriam utilizar a leitura e a escrita quando já tivessem internalizado esse saber. Será que era tão somente para responder as avaliações externas para elevar os percentuais de alunos alfabetizados no Idese e no Ideb, ou eles iriam entender o ato de ler e escrever como um meio de comunicação, interação, transformação e conhecimento? Amiúde, buscava refletir acerca dos sentidos que os alunos estavam concebendo sobre o ato de ler e escrever e os motivos que os levavam a esse aprender. Essas inquietações estariam para mim mais esclarecidas com a aplicação dos balanços da leitura e escrita, instrumento que fora aplicado durante esta pesquisa de campo após a observação participante.

5.3 Balanço da leitura e escrita

Esta subseção objetiva explicitar como fora aplicado o balanço da leitura e escrita entre os participantes desta investigação, além de promover uma breve discussão relativa aos dados encontrados, os quais serão analisados de forma mais sistemática na próxima subseção. Esse instrumento metodológico buscou valorizar os discursos dos estudantes do 1º ano do EF no intento de compreender o sentido que eles atribuem ao processo de aprender a ler e escrever, bem como analisar os móveis que sustentam esse saber. Nessa via, conceber a criança como protagonista na pesquisa científica é uma forma de efetivar o direito que ela possui de ser ouvida e respeitá-la como participante ativo em investigações que abordam assuntos que tratam a seu respeito.

Durante a aplicação do balanço da leitura e escrita, as crianças foram envolvidas em uma história e instigadas a responder aos seguintes questionamentos: “Por que eu preciso aprender a ler e escrever?”; “O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?”; “O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?” Para responder a essas indagações,

as suas respostas foram apresentadas por meio de desenhos como uma forma de suscitar a fala. Contudo, ressalto que não houve obrigatoriedade na produção de desenhos para responder às indagações da pesquisa. Os participantes foram incentivados a produzi-los, mas as suas opções foram consideradas. Assim, no dia 22 de novembro de 2021, iniciei a aplicação do instrumento de pesquisa de forma individual com cada uma das 20 crianças participantes, sendo 14 meninas e 6 meninos. Importante destacar que todos os estudantes foram suficientemente esclarecidos sobre a voluntariedade mediante assinatura do TALE. Em cada turno, conseguia aplicar o balanço com duas crianças, levando cerca de 50 minutos com cada uma.

A aplicação do balanço ocorreu no espaço da sala de leitura, ambiente disponibilizado pela instituição, o qual era mais favorável para realização da pesquisa por ser um local silencioso e pouco visitado, permitindo a concentração e organização do pensamento da criança. Ao chegar à sala, inicialmente auxiliava o estudante na assinatura do Termo de Assentimento; após, lembrava-o sobre a história “E.T., o extraterrestre”, apresentando logo em seguida o texto do balanço da leitura e escrita, responsável por ser o gatilho disparador das respostas das crianças.

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas: por que eu preciso aprender a ler e escrever? O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (Elaborado pela autora da pesquisa, 2021).

Dessa maneira, embarcando em um faz de conta para envolver as crianças na pesquisa, apliquei o balanço visando construir uma conversa dos estudantes com um E.T. sobre as suas relações com o aprender a ler e escrever. Por meio desse diálogo, adentrei os sentidos e as razões que os participantes construíam para se apropriarem desse saber. Após a leitura do texto, era disponibilizada uma folha de papel sulfite contendo imagens de E.T. junto aos questionamentos direcionados às crianças, e elas deveriam responder por meio de desenhos, se assim desejassem. Eram oferecidos, também, lápis grafite e caixas de lápis de cor, caso os participantes quisessem colorir suas ilustrações. A maioria dos estudantes se expressou através de imagens, oralizando diferentes respostas aos questionamentos, como apresentado nos exemplos das figuras 23, 24 e 25 a seguir.

Figura 23- Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (BIA; RENATA, 2022)



Fonte: Arquivos da autora (2022).

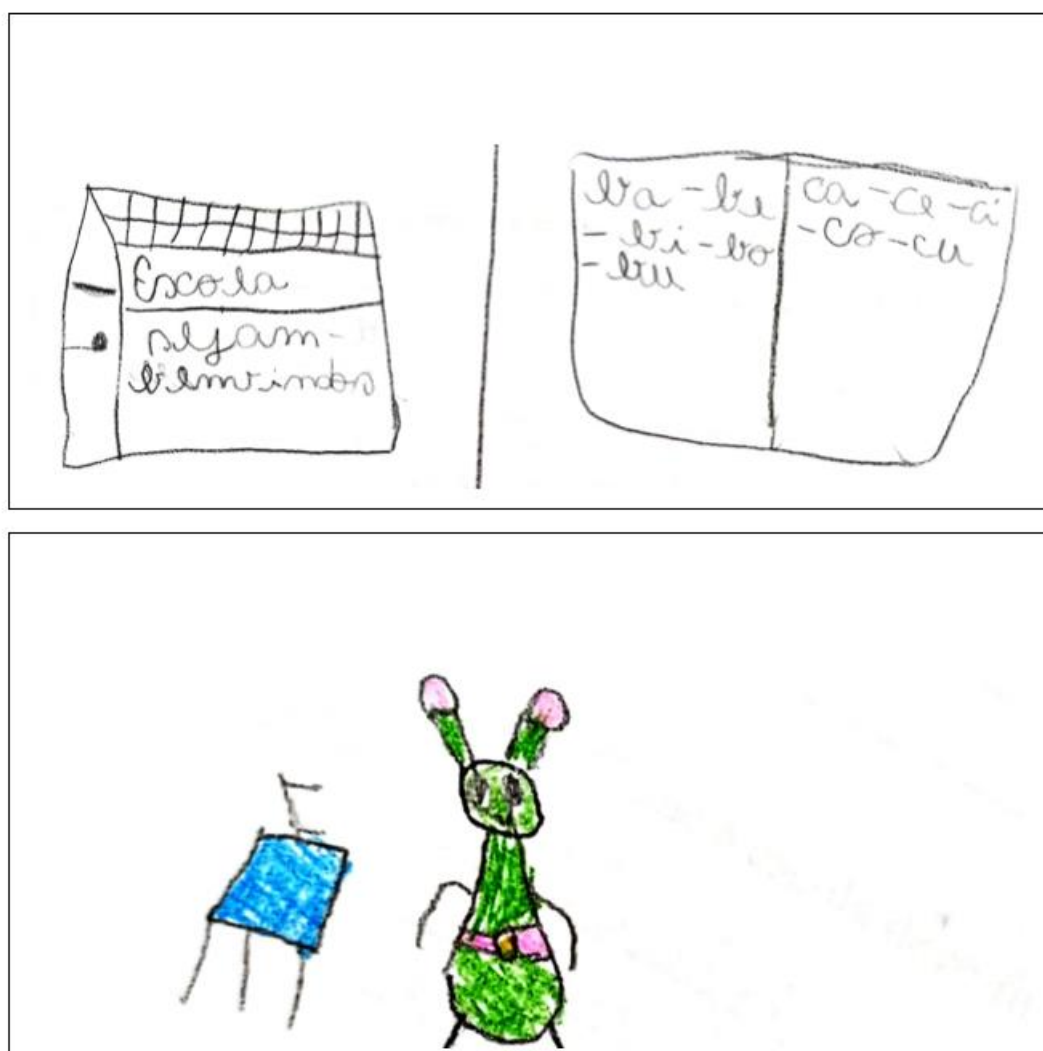
Na primeira ilustração, figura 23, a estudante Bia relatou ter desenhado a sala de aula com a professora mostrando ao E.T. onde ele deveria sentar-se para aprender. Em seguida, a aluna verbalizou que diria ao extraterrestre que é preciso aprender a ler e escrever “porque, se todos os adultos sabem ler, as crianças quando nascem também precisam aprender, e a escola vai ensinar tudo o que você precisa pra quando ser adulto saber ler”²¹. A aluna Renata mostrou sua produção informando ter ilustrado a lousa da sala de aula com algumas letras do alfabeto sendo apresentadas por uma docente aos estudantes, representados por figuras de E.T., e verbalizou o seguinte no que diz respeito ao primeiro questionamento: “porque quando ficar adulto a gente precisa entender o que tá escrito nas coisas, nas placas, no jornal, na revista. E também para ler histórias e ler a receita do bolo que tá anotada no caderno pra mãe dele (do E.T.) fazer”.

Por meio das respostas das duas participantes, é possível notar que elas visualizam o ato de aprender a ler e escrever como algo útil para a vida adulta e, portanto, associado a uma

²¹ A apresentação das expressões orais dos participantes respeitou o modo como foram originalmente verbalizadas.

condição pessoal futura. Contudo, a aluna Renata agrega em seu relato a necessidade de aprender como fonte de informação ao citar que é preciso ler o que estaria escrito em placas, jornais, revistas, livros de histórias, ainda que ela concebesse grande parte dessa utilidade somente na maioridade. Diante disso, considero pertinente destacar as concepções de Ferreira (2012) e Soares (2020a) quando abordam sobre os riscos de separar a alfabetização do letramento, pois os estudantes precisam ingressar nesse aprendizado entendendo a finalidade social da língua em suas práticas cotidianas, e não, somente, para a vida adulta. Relativo ao segundo questionamento realizado por meio do instrumento utilizado nesta investigação, dois relatos são apresentados a seguir (figura 24).

Figura 24- O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever? (DÁLIA; ANA, 2021)

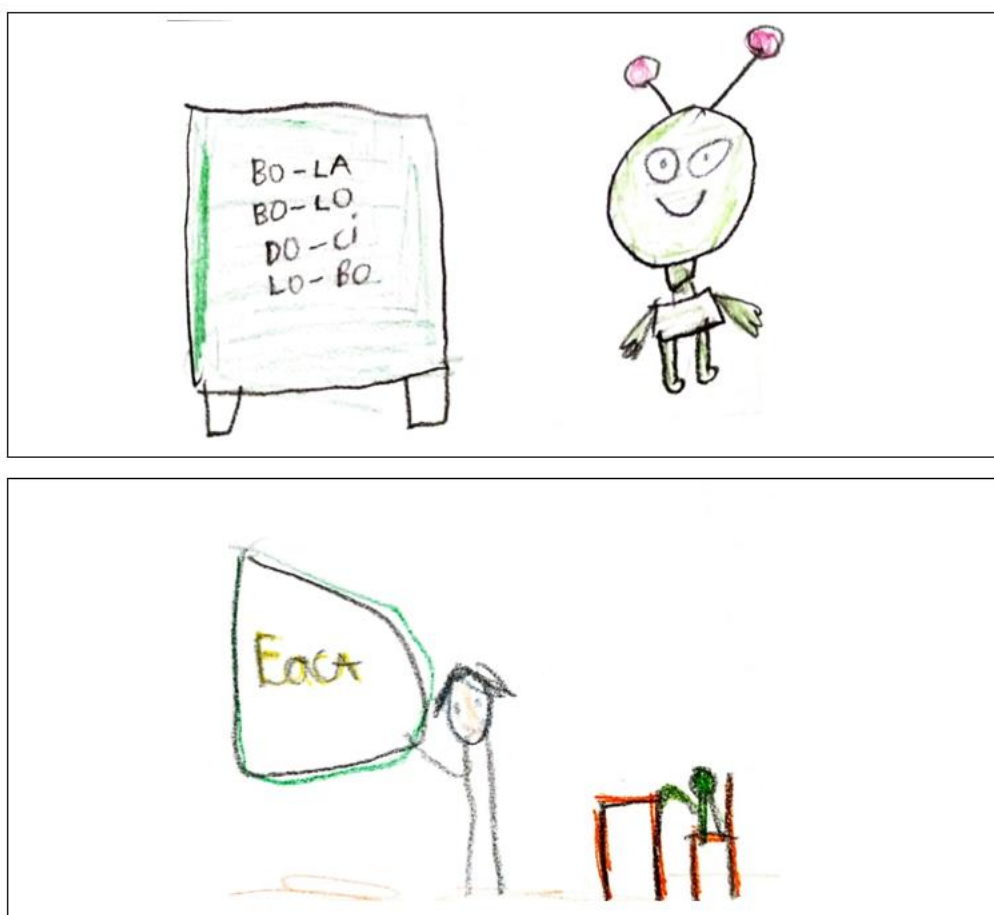


Fonte: Arquivos da autora (2021).

Diante dessa indagação, Dália, que apresentou em suas ilustrações a escola e uma lousa com a escrita de algumas sílabas, respondeu o seguinte: “Pra aprender a ler e escrever, a gente

precisa ir para a escola todos os dias e ler o livro com as sílabas e copiar as palavras no caderno de caligrafia”. Enquanto Ana relatou ter desenhado o E.T. na sala de aula e respondeu: “tem que ir pra escola e olhar bem pra professora porque, se errar, vai fazer tudo de novo, não pode faltar nenhum dia”. A partir dessas falas, as crianças nos conduzem ao entendimento de uma aprendizagem vinculada ao aspecto técnico da língua ao relatarem que, para aprender a ler e escrever, é preciso “copiar”, como expresso na voz de Dália, além de manifestarem uma certa passividade no processo de aprendizagem ao reforçarem que, para aprender, é necessário manter-se atento com o olhar fixo em tudo aquilo que está sendo apresentado pela professora, como exposto por Ana. No que diz respeito ao terceiro questionamento do balanço da leitura e escrita, outros dois exemplos são apresentados na figura 25.

Figura 25- O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (MELISSA; VITOR, 2021)



Fonte: Arquivos da autora (2021).

Ao ser indagada pelo E.T. sobre “o que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?”, a aluna Melissa expôs em sua ilustração o extraterrestre olhando para o quadro da sala de aula, aprendendo a separar as sílabas das palavras “bola, bolo, doce e lobo”, ao mesmo

tempo que expressou que a escola deve “ensinar juntando as letras para formar o nome”. E Vitor, que exibiu em seu desenho a docente mostrando ao E.T. a palavra “faca” na lousa, oralizou a seguinte ideia: “a professora deve escrever no quadro as palavras para os alunos conseguirem ler”. Diante dos relatos orais, é possível depreender que as crianças estariam externando as suas próprias vivências escolares, as quais estariam associadas ao cumprimento das obrigações e a execuções de tarefas.

Em minhas anotações, tinha sempre o cuidado de transcrever de forma fidedigna as falas das crianças, as quais demonstravam suas próprias experiências de aprendizagem ao tentarem responder às indagações do E.T. Com a utilização do balanço, obtive diferentes respostas dos participantes, inclusive algumas bem inusitadas, a exemplo do aluno João, que, ao ser questionado pelo E.T. sobre o que a escola deveria fazer para que ele aprendesse a ler e escrever, desenhou a representação de Jesus Cristo e respondeu o seguinte: “A escola precisa de Deus pra usar o seu poder e colocar as coisas nas cabeças das crianças porque ler é muito difícil”. Por meio dessa expressão, é possível notar que o aluno percebe a aprendizagem como algo muito distante das suas potencialidades, como se o aprendizado da leitura e escrita só pudesse ocorrer através de uma obra divina. Esse relato pode ser interpretado como uma necessidade de ressignificação de estratégias pedagógicas, no intento de promover atividades que garantam sentido e suscitem a curiosidade, pois é preciso compreendermos que, se um aluno não aprende da maneira como ensinamos, é preciso ensiná-lo de uma maneira que ele aprenda. Na visão de Colello (2021, p. 180),

[...] compreender as concepções ou representações infantis sobre o mundo é compreender como as crianças lidam com a realidade e como enfrentam os desafios de seu dia a dia. Seguindo essa linha de raciocínio, a compreensão acerca da relação do sujeito com os objetos de conhecimento não apenas permite vislumbrar os caminhos de aprendizagem, como também as alternativas para a superação de supostas dificuldades.

Nesse processo de investigação, escutar e valorizar as expressões das crianças foi uma prazerosa aventura e um privilégio em tê-las como participantes. Na trajetória da coleta de dados, percebia que cada vez mais a pesquisa era enriquecida. Assim, por meio das transcrições das falas de cada estudante, analisamos os sentidos que eles atribuíam ao aprendizado da leitura e escrita e os móveis (motivos) pelos quais ingressavam nesse aprender. A aplicação do balanço foi concluída em 10 de dezembro de 2021. Após esse período, despedi-me das crianças e das professoras agradecendo-lhes pelas valiosas contribuições.

5.4 Análise dos dados

Nesta subseção, apresentamos o processo de análise sistemática dos dados coletados, bem como os resultados encontrados durante esta investigação. Dessa maneira, consideramos importante lembrar que durante esta pesquisa buscamos responder aos seguintes questionamentos: que relação os estudantes do 1º ano do EF estabelecem com o saber escolar em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita? Que sentido esses alunos atribuem à aprendizagem da leitura e escrita? Qual a mobilização apresentada por esses estudantes em relação a essa aprendizagem?

Com base nas análises de Charlot (2001), o que importa na problemática da relação com o saber é compreender como se constrói a conexão entre um sujeito e um saber, ou seja, de que maneira ele, o sujeito, se envolve no processo de aprender. E, se esse sujeito já está em atividade, a questão é entender o que promove e mantém a sua mobilização. Nessa via, o aprendizado só pode ser internalizado pelo estudante se fizer sentido para ele. Nesta investigação, entendemos por sentido aquilo que tem valor, que desperta desejo: será que para as crianças é importante aprender a ler e escrever? Nessa perspectiva, durante a análise dos dados, buscamos compreender as relações dos estudantes do 1º ano com o processo de aprendizagem da leitura e escrita, sob um olhar atento e reflexivo para aquilo que os mobilizava e lhes possibilitava construir sentido.

Dessa maneira, por meio da análise das respostas dos estudantes através do balanço da leitura e escrita, foi possível realizar uma comparação de dados, visualizar os elementos mais frequentes, com os quais pudéssemos operar analiticamente e estabelecer conexões entre eles, pois, de acordo com Charlot (2001), a problemática da relação com o saber implica uma metodologia que tenciona identificar processos e, em seguida, construir tipos ideais a partir de um conjunto de elementos postos em relação pelo próprio pesquisador.

Desse modo, através de uma análise fundamentada nas concepções do autor, interpretamos as respostas das crianças por meio de uma leitura em positivo da realidade analisada. Assim, durante a análise das falas dos estudantes, a partir de um trabalho de identificação de elementos frequentes e construção de processos, foi possível visualizar as tendências dominantes na relação dos discentes com o aprender a ler e escrever, que foram apresentados sob a forma de tipos ideais, um procedimento metodológico utilizado por Weber (2015) com o propósito de análise que orienta a investigação como uma espécie de representação de um conceito e que pode ser utilizado para captar fenômenos de uma singularidade.

Os tipos ideais apresentados nesta análise são representativos da relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita do público participante. Importante ressaltar que cada tendência dominante compreende os modos como os participantes da pesquisa concebem, no todo, a leitura e a escrita. Dessa forma, percebemos o sentido construído pelos estudantes relativo ao ato de aprender a ler e escrever, bem como os móveis que os levam a ingressar nesse saber. Nesse percurso, elaboramos um quadro que elucida três tipos ideais construídos a partir da análise desta investigação. Esse quadro apresenta as formas como as crianças se relacionam com a leitura e a escrita, as quais se configuram como as tendências dominantes de relação com esse saber: leitura e escrita como meta escolar (tipo ideal I), leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura (tipo ideal II) e leitura e escrita como meio de comunicação e informação (tipo ideal III).

Quadro 3- Tipos ideais (2022)

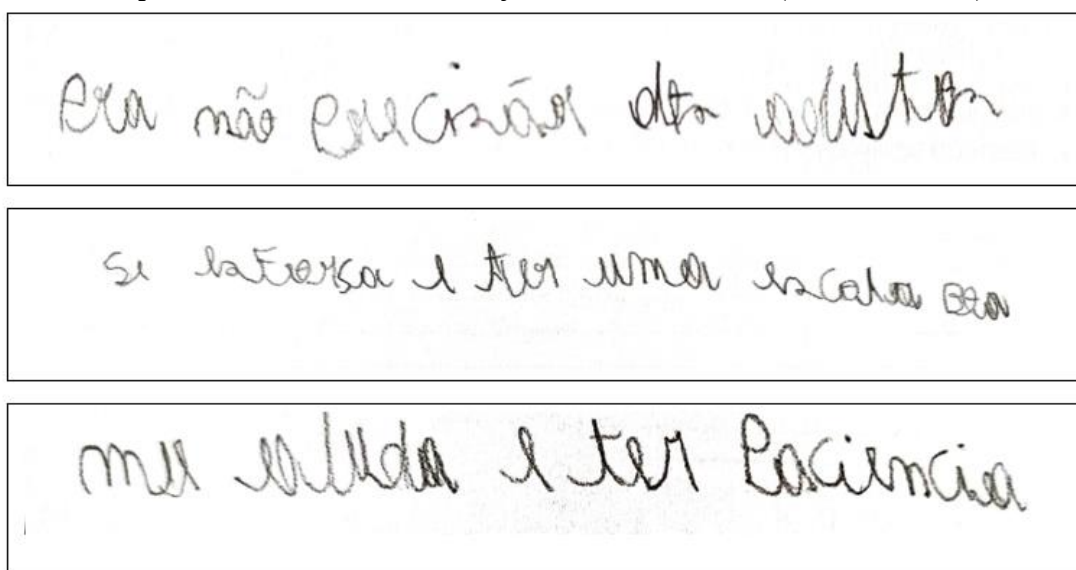
	Leitura e escrita como meta escolar (tipo ideal I)	Leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura (tipo ideal II)	Leitura e escrita como meio de comunicação e informação (tipo ideal III)	Com traços do tipo ideal I	Com traços do tipo ideal II	Com traços do tipo ideal III
ALEX						
ALISSON						
AMARÍLIS						
ANA						
BIA						
CARLA						
CAROL						
CRIS						
DÁLIA						
IRIS						
JÉSSICA						
JOÃO						
KELY						
LAURA						
MAURO						
MELISSA						
PAULO						
RENATA						
ROSA						
VITOR						

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da análise do quadro 3, é possível notar que um determinado tipo ideal apresenta uma tendência dominante; no entanto, às vezes, podem aparecer, em um mesmo participante,

formas secundárias, de outro tipo ideal. Dessa maneira, cada aluno só pertence a um tipo, mas pode apresentar (ou não) traços de um ou mais tipos ideais. Dito de outro modo, um aluno pode estar diretamente propenso a um tipo ideal, embora traços que caracterizam um outro tipo possam aparecer em seu discurso. Vejamos um exemplo dessa ocorrência na narrativa da aluna Carla, que verbalizou saber ler e escrever e, por isso, preferiu responder aos questionamentos por meio da sua própria escrita, como apresentado na figura 26, a qual foi complementada por ela oralmente.

Figura 26- Respostas manuscritas do balanço da leitura e escrita (CARLA, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Ao responder a primeira curiosidade do E.T., a estudante Carla relatou que precisa aprender a ler e escrever “pra não precisar dos adultos” quando tivesse de ler a tarefa da escola ou algum jogo e que para isso é necessário “se esforçar e ter uma escola boa”. Ao complementar sua resposta de forma oral, a aluna explicou que uma escola boa é aquela que faz a criança se esforçar, e para isso acontecer “o adulto tem que ‘ficar no pé’, tem que insistir para a criança estudar”. A fala de Carla chama atenção pelo fato de que para ela é papel do professor pedir com insistência para as crianças executarem as tarefas, significando que uma instituição escolar boa é aquela que exige a aprendizagem do estudante de forma persistente, concepção que pode ter relação com falas do senso comum. E relativo à terceira questão, sobre o que a escola deve fazer para promover o aprendizado da leitura e escrita, a aluna respondeu que as professoras precisam ajudar a criança e ter muita paciência. Ao se expressar oralmente, Carla expôs que o ato de aprender a ler e escrever é um processo muito difícil e demorado, e por esse motivo era necessário paciência por parte de quem ensina.

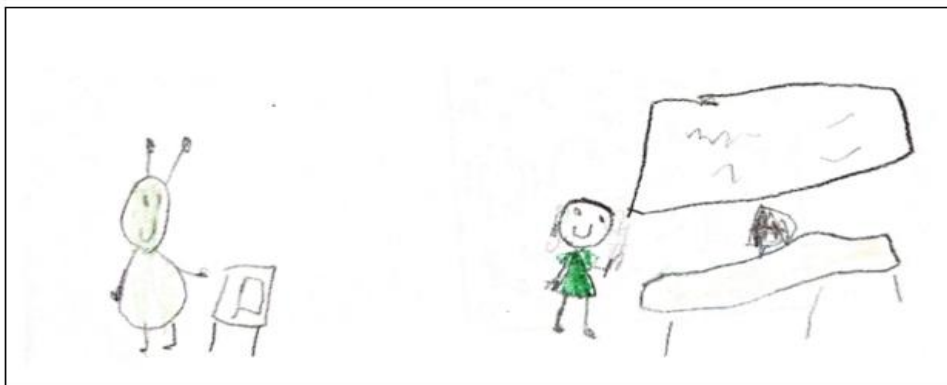
Ao fazer uma análise da fala da discente, é possível depreender que, apesar de ela reconhecer o aprendizado como uma obrigação escolar vinculada à garantia de independência (aprender para ler a tarefa sem precisar de um adulto – tipo ideal I), Carla apresenta uma breve compreensão de leitura como aquisição de uma informação útil para a sua vivência (ler algum jogo – traços do tipo ideal III). Essa mesma impressão é possível ser observada nas falas de Carol, pois, ao ser questionada sobre por que é preciso aprender a ler e escrever, explicou que desenhou a sua mãe segurando um celular e verbalizou o seguinte:

A gente precisa aprender a ler e escrever pra ficar esperto quando crescer, pra mandar mensagens no *WhatsApp* porque nem sempre as pessoas mandam áudio, mandam letras escritas, e a gente precisa saber ler o que a pessoa escreveu. E tem que aprender a escrever pra ficar com letra bonita, senão tira nota baixa (CAROL, 2022, informação verbal).

Por meio desse relato, é possível perceber que a referida criança valoriza a escrita como uma possibilidade de interação e comunicação através da troca de mensagens (traços do tipo ideal III). Contudo, revela a compreensão do uso da escrita como meio de comunicação atrelado à vida adulta, refletindo a sua vivência em família, uma vez que oralizou que a sua genitora, a qual trabalha com serviços de decoração de festas, anota os pedidos dos clientes que são enviados por meio do aplicativo *WhatsApp*, portanto uma necessidade de comunicação voltada para a atuação profissional (traços do tipo ideal II). Tal relato nos induz ao entendimento de que a relação com a família pode compor os móveis que conduzem as crianças ao processo de aprendizagem. Além disso, a estudante reflete as suas próprias experiências escolares ao externar a necessidade de exercitar a escrita como garantia de boas notas (tipo ideal I). Ao ser interrogada pelo E.T. sobre o que era preciso fazer para aprender a ler e escrever, a estudante respondeu: “tem que estudar, prestar muita atenção na aula, escrever a agenda e as respostas das tarefinhas”.

Relativo ao que a escola deveria fazer para que o extraterrestre aprendesse a leitura e a escrita, Carol relatou ter desenhado a professora apresentando ao E.T. algumas palavras no quadro para ele reproduzir no caderno (figura 27): “o professor tem que saber ler, e as crianças têm que treinar todo dia”. A fala dessa discente, portanto, denota que, em sua visão, ler é algo que cabe ao professor; às crianças cabe copiar e treinar todo dia para aprender, revelando um aprendizado passivo voltado para a destreza motora. Dessa forma, os discursos da estudante nos apresentam uma tendência dominante para o tipo ideal I, ou seja, um entendimento da leitura e escrita como meta escolar, porém apresenta traços dos tipos ideais II e III.

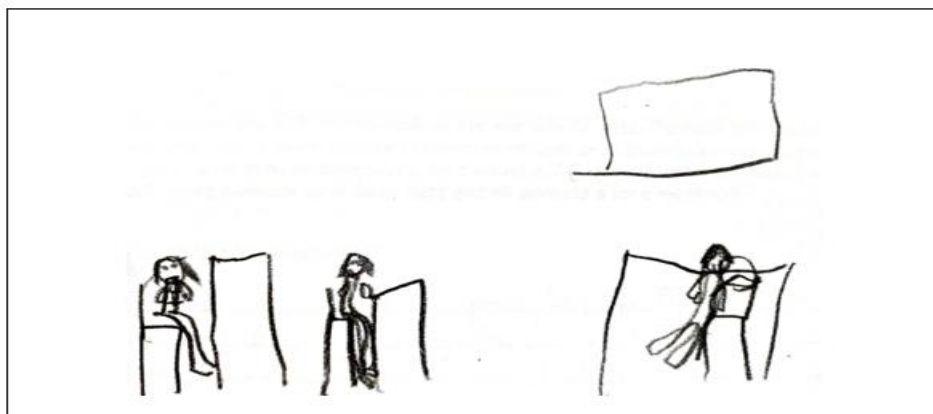
Figura 27- O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (CAROL, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Por meio da análise do quadro 3, podemos inferir que a leitura e escrita como meta escolar (tipo ideal I) apresenta-se como a mais dominante no grupo de estudantes do 1º ano do EF. Uma possível interpretação para esse achado seria o modo como essa aprendizagem estava sendo apresentada às crianças, pois em suas expressões orais externavam que era preciso aprender a ler e escrever para responder as tarefas escolares e tirar boas notas. Além disso, essa análise nos remete à técnica de observação participante, na qual foi possível perceber que o aprendizado da leitura e escrita estava centrado em responder as tarefas dos livros, principalmente os que faziam parte do PAPV. Na verdade, o trabalho realizado pelos estudantes demonstrava ser reflexo de um ensino voltado para atender ao Sistema Educacional Nacional e ao Programa Estadual de Alfabetização, que buscam preparar os estudantes para responderem as avaliações internas e externas. A discente Jéssica, por exemplo, diante do primeiro questionamento apresentado pelo E.T., afirmou ter desenhado a professora mostrando às crianças o livro do programa PAPV (figura 28), ao tempo que respondeu que era preciso aprender a ler e escrever “pra ser alguém na vida, pra ter futuro, ter emprego”.

Figura 28- Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (JÉSSICA, 2021)



Fonte: Arquivos da autora (2021).

A leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura (tipo ideal II) foi evocada pelos estudantes que consideram o ato de aprender a ler e escrever como uma forma de realização profissional na vida adulta. Dessa maneira, além de se configurar como uma obrigação escolar, os discentes associaram essa aprendizagem à possibilidade de conseguir um emprego e ter uma renda, revelando a necessidade de aprender como meio de alcançar uma meta de longo prazo.

Ler e escrever como meio de comunicação e informação (tipo ideal III) foi representado por um quantitativo menor de estudantes. Nessa tendência, as crianças expressaram que as razões para aprender estavam de algum modo associadas ao uso social da língua, como: ler um manual de instruções para montar um brinquedo, ler as regras de um jogo novo, ler uma receita, ler as placas nas ruas, escrever uma mensagem no *WhatsApp*, ler uma revista, entre outros meios de comunicação. Dessa forma, os estudantes cuja fala é esclarecida, sobretudo, por esse tipo ideal demonstraram reconhecer o uso social da escrita como fonte de interação, comunicação e informação. Contudo, os alunos do tipo ideal III apresentaram traços do tipo ideal I, pois também consideram o aprendizado como uma forma de atender às expectativas da escola, ou seja, estudar para cumprir as tarefas e conseguir boas notas.

Ao analisar as respostas dos estudantes, buscamos compreender as suas relações com a leitura e escrita e o uso que eles fariam em suas práticas sociais daquilo que estavam aprendendo, o que nos levou a refletir sobre a experiência escolar vivenciada por eles, sobre o quanto as tendências dominantes de relação dos alunos com o ato de aprender a ler e escrever poderiam estar interligadas aos tipos de atividades que lhes eram oportunizadas no cotidiano escolar e sobre o quanto poderiam estar associadas às falas do senso comum, da família e da escola. Dessa maneira, tanto as relações educacionais com a leitura e escrita quanto as vivências cotidianas podem influenciar diretamente no sentido que os estudantes atribuem ao saber. Nas subseções a seguir, iremos detalhar cada um dos tipos ideais para melhor esclarecer esses achados e alcançar os objetivos pretendidos nesta pesquisa.

5.4.1 Tipo ideal I: Leitura e escrita como meta escolar

O tipo ideal I revela que os participantes compreendem o aprendizado da leitura e escrita como uma meta escolar, ou seja, é preciso aprender a ler e escrever para cumprir os objetivos da instituição de ensino. Desse modo, o processo de aprendizagem está fundamentado na expectativa do adulto e nas exigências da escola. Nessa perspectiva, a predominância do tipo ideal I poderia ser justificada em decorrência das demandas escolares que priorizam a leitura e

escrita como uma técnica a ser aprendida e como uma cobrança de notas nas avaliações internas e externas.

Através da aplicação do balanço da leitura e escrita, foi possível perceber o sentido que as crianças estavam construindo sobre o aprendizado. As suas respostas indicavam uma relação com o ato de ler e escrever direcionada para a cópia de letras, sílabas e palavras, reduzindo a aprendizagem desse saber, basicamente, ao aspecto técnico da língua e não como um patrimônio cultural construído pela humanidade. Um exemplo dessa situação foi quando a aluna Kely, ao ser questionada sobre por que é preciso aprender a ler e escrever, desenhou a professora mostrando na lousa as palavras “vaca, bolo, bala, vela” e disse o seguinte: “a gente precisa aprender a ler pra conseguir fazer o dever bem direitinho”. Nessa via, o aprendizado voltado para o cumprimento de tarefas fica evidenciado na voz de outros estudantes quando indagados pelo E.T. sobre esse mesmo questionamento:

Melissa: Pra estudar precisa saber ler. E a gente tem que aprender a ler pra ficar esperto, inteligente e saber responder as provas.

Carla: A gente precisa aprender a ler pra não precisar dos adultos quando tiver que ler a atividade da escola ou algum jogo.

Vitor: Pra ficar inteligente, pra acertar fazer todos os deveres.

Carol: Tem que aprender a escrever pra ficar com letra bonita, senão tira nota baixa (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

Por meio dos relatos desses estudantes, é possível depreender que o motivo para aprender a ler e escrever está relacionado ao cumprimento de tarefas, à destreza na escrita, a boas notas nas avaliações e à garantia dos estudos nos anos/séries seguintes, com o objetivo de satisfazer aos adultos e atender às exigências da instituição educacional. Portanto, para o público investigado, o aprendizado da leitura e escrita está relacionado ao alcance de uma meta escolar, e não como um saber construído pela humanidade que necessita ser explorado e reconstruído como forma de expressão, comunicação, aquisição de novas informações e propagação de conhecimentos, pois, como esclarece Charlot (2001, p. 20), “aprender é apropriar-se do que foi aprendido, é tornar algo seu, é ‘interiorizá-lo’. Contudo, aprender é também apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo... que existe antes que eu aprenda, exterior a mim [...]”.

O tipo ideal I tem uma significativa predominância entre o público pesquisado, o que poderia ser explicado como reflexo de um sistema de ensino que frequentemente se restringe ao treino e à memorização, que tem como prioridade a cobrança nas avaliações do desempenho escolar e a garantia de boas notas como passaporte para a continuidade dos estudos. Por essa razão, o tipo ideal em análise nos revela que o sentido de aprender a ler e escrever tem relação

com o cumprimento de uma meta institucional, haja vista as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar verificadas durante a observação participante e nas vozes das crianças demonstradas a seguir, ao responderem ao segundo questionamento do ET: “O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?”

Ana: Tem que ir pra escola, olhar bem pra professora, porque, se errar, vai fazer tudo de novo, não pode faltar nenhum dia.

Kely: Tem que treinar, repetir as palavras. Tem que vir todo dia pra escola, sentar na mesinha e escrever.

Melissa: Tem que ir pra escola e estudar muito, muito mesmo. Tem que aprender o ABC copiando as letras e falando para conseguir fazer todos os deveres.

Carla: Tem que se esforçar e estudar numa escola boa. Pra se esforçar, o adulto tem que ficar no pé, tem que insistir pra criança estudar.

Laura: Tem que copiar tudo o que o adulto manda fazer.

Jéssica: Estudar, ler livros, ler os textinhos e depois copiar no caderno.

Vitor: Tem que tentar ler juntando as sílabas pra conseguir ler a palavra bola, e depois ler e escrever muitas vezes até aprender.

Dália: Precisa ir para a escola todos os dias e ler o livro com as sílabas e copiar as palavras no caderno de caligrafia

Mauro: Tem que acordar cedo, estudar, não faltar à aula, tem que pegar o lápis, a borracha, o caderno e escrever tudo o que a professora coloca no quadro. Tem que terminar o dever pra ir lanche e depois volta e faz o dever novamente pra depois ir pra casa.

Carol: Tem que estudar, prestar muita atenção na aula, escrever a agenda e as respostas das tarefinhas (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

Antes de responderem às curiosidades do E.T., os alunos, de uma forma geral, expressaram as suas falas por meio de desenhos. Ao relatarem o que haviam ilustrado, eles informaram que fizeram a sala de aula, a professora ensinando palavras na lousa e os alunos juntamente com o extraterrestre, cada um em seus lugares copiando no caderno aquilo que era apresentado pela docente. O que nos chama atenção nas falas das crianças é que o processo de aprender se concretiza por meio de uma rotina condicionada e passiva, como expresso nas vozes de Kely (“tem que treinar, repetir as palavras. Tem que vir todo dia pra escola, sentar na mesinha e escrever”), de Mauro (“[...] tem que pegar o lápis, a borracha, o caderno e escrever tudo o que a professora coloca no quadro”) e de Laura (“Tem que copiar tudo o que o adulto manda fazer”). Portanto, as respostas das crianças indicam que o ato de aprender a ler e escrever não se constitui como uma atividade de sentido permeada pela definição de Charlot (2000, p. 56):

[...] tem ‘significação’ o que tem sentido, que diz algo do mundo e se pode trocar com outros. Que será *sentido*, estritamente dito? É sempre o sentido de um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que o constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema.

Para o autor, somente faz sentido aquilo que tem relação com outras coisas na vida de uma pessoa, aquilo que pode ser compreendido com clareza, que pode ser utilizado nas ações cotidianas, aquilo que é comunicável e que pode ser entendido em uma relação de troca com o outro. Por outro lado, os relatos dos estudantes revelam que a fonte de construção de sentido está na aquisição do aspecto técnico da leitura e escrita, na destreza motora, no treino das letras, sílabas e palavras, visto que a obtenção dessa habilidade pode proporcionar às crianças escrever para ter letra bonita; ler para conseguir responder às tarefas; aprender a ler e escrever para não errar os exercícios e, de certa forma, não ser punido, ou seja, não ter de refazer a tarefa.

Portanto, a preponderância do tipo ideal I no público pesquisado aponta para a execução por parte dos alunos das exigências da escola. Dessa maneira, as razões para esses estudantes ingressarem no processo de aprender a ler e escrever estão ancoradas nas demandas da instituição de ensino, uma tarefa que deve ser cumprida em obediência à expectativa dos adultos, e não como um desejo, como uma necessidade pessoal. Desse modo, as crianças passam a ressignificar as suas relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita por meio da compreensão de que o motivo para aprender está associado a atender às exigências da escola. Nessa via, Colello (2021, p. 177) destaca que

[...] a dificuldade da maior parte dos alunos em perceber a língua como um recurso imprescindível para a comunicação social, a leitura por prazer e as possibilidades de interpretar, de criar, de compor e de se manifestar reflete (e ao mesmo tempo justifica) uma certa distância do sujeito com relação à língua como objeto de conhecimento, o que, certamente, explica muitas dificuldades na alfabetização.

De fato, o ensino da escrita como uma técnica, ou seja, voltado tão somente para o traçado e a identificação de letras, dificulta a compreensão dos estudantes sobre a funcionalidade da língua, tendo em vista as práticas escolares, que muitas das vezes não contribuem para o aluno perceber o ato de ler e escrever para além de uma tarefa a ser cumprida, isto é, como um instrumento de comunicação e informação necessário para as relações humanas, podendo ser transformado em objeto de desejo.

Na concepção do estudante Vitor, para aprender é necessário unir as sílabas da palavra e em seguida ler e escrever a mesma palavra várias vezes. Esse entendimento é reforçado pela aluna Melissa ao relatar que é preciso copiar o alfabeto ao mesmo tempo que fala os nomes das letras para decorar e, posteriormente, conseguir realizar os deveres escolares. A mobilização

dos estudantes no ato de aprender possivelmente está ancorada naquilo que lhes é exigido como uma regra, uma norma a ser seguida, e não como um saber que se deseja alcançar.

No que diz respeito ao terceiro questionamento apresentado às crianças pelo E.T. (“O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?”), obtivemos respostas que têm estreita relação com as expressões orais no questionamento anterior. Vejamos o que disseram os participantes:

Amarílis: Tem que prestar atenção ao que a professora tá falando e quando entender ele (o E. T.) escreve no caderno.

Kely: Fazer provas fáceis porque a gente ainda não sabe ler.

Melissa: Ensinar juntando as letras para formar o nome.

Carla: As professoras precisam ter paciência.

Laura: A professora tem que ajudar a ler.

Vitor: A professora deve escrever no quadro as palavras para os alunos conseguirem ler.

Jéssica: A professora escreve a matéria, e as crianças copiam tudo que tá no quadro.

Mauro: A escola tem que mandar dever pra casa.

Carol: o professor tem que saber ler, e as crianças têm que treinar todo dia. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

Por meio das respostas das crianças, podemos notar o quanto está enraizado na cultura escolar um processo de aprendizagem baseado na cópia e na repetição, reproduzindo modelos de mecanização do ensino. Como enfatiza Ferreiro (2011, p. 19), “um dos objetivos sintomaticamente ausente dos programas de alfabetização de crianças é o de compreender as funções da língua escrita na sociedade”. De acordo com a autora, a ênfase de um ensino baseado na cópia faz com que o processo de aprendizagem da leitura e escrita se apresente como um objeto distante da capacidade de compreensão, pois não se apresenta como forma de compreensão e recriação, mas como um modelo a ser reproduzido. Para Soares (2020a), ler e escrever engloba desde as habilidades de traduzir sons em sílabas, fonemas em grafemas até competências cognitivas e metacognitivas; inclui aptidão motora e de decodificação, bem como de captação do sentido de um texto e seleção das informações relevantes. Ler e escrever também se refere à construção de significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, à reflexão sobre a importância do que foi lido, a tirar conclusões, organizar as ideias e estabelecer relações. Dessa maneira,

[...] não podemos mais ficar presos à forma da língua, sob o pretexto de que basta conhecer sua estrutura gramatical para saber usá-la. Além de forma, língua é ferramenta de interação social e seus usos seguem padrões textuais conhecidos como gêneros de texto, os quais são produzidos em diferentes

circunstâncias geradoras de diferenciadas necessidades comunicativas e, sem o entendimento dessa plasticidade da língua frente aos seus contextos de uso, as atividades em língua escrita podem se reduzir a exercícios escolares mecânicos, sem quaisquer vínculos com a vida fora da escola, o que sabota completamente a dimensão dos sentidos do texto (SOUZA; SÁ; GERÔNIMO, 2019, p. 90-91).

Nessa perspectiva, embora a escola introduza o trabalho com textos, o modelo de ensino mecanizado baseado na decoreba ainda persiste, como podemos perceber na fala da aluna Amarílis, que desenhou a professora e os estudantes em fila recebendo um texto das mãos dela e disse: “a professora tem que dar um texto para as crianças lerem em casa, e no outro dia as crianças precisam saber ler sozinhas” (figura 29).

Figura 29- O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (AMARÍLIS, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Dessa forma, o texto se faz presente para ser memorizado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. Além disso, o aprendizado da escrita em diversas expressões orais reflete uma restrição ao aspecto técnico da língua, ao conjunto de regras e à destreza motora. Ao analisarmos a relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos estudantes público-alvo desta investigação, compreendemos que o sentido (“aprender a ler pra ficar esperto, inteligente, saber responder as provas, ler a atividade da escola e pra ficar com letra bonita”) e os móveis (“tem que aprender o ABC copiando as letras e falando para conseguir fazer todos os deveres”) que as crianças encontraram para as suas aprendizagens estavam diretamente relacionados às formas como elas se relacionavam cotidianamente com o aprendizado, ora determinado por um sistema escolar.

Desse modo, as impressões que temos diante dessa tendência dominante com a massiva presença das crianças no tipo ideal I é que estas necessitam de múltiplas experiências

significativas e desafiadoras no intento de lhes oportunizar situações que envolvam as funções intelectuais (compreensão, conhecimento, senso crítico), culturais (preservação de memórias) e sociais (interação, comunicação e informação) da leitura e escrita. Para corresponder a essas funções, o aprendizado deveria consistir na oportunidade de a criança apoderar-se de uma linguagem por meio da qual fomentasse uma maneira de ser e de se manifestar no mundo, na sua relação consigo e com os outros.

5.4.2 Tipo ideal II: Leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura

No tipo ideal II, os estudantes concebem o aprendizado da leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura, ou seja, o processo de aprender é considerado como um conhecimento necessário para a vida adulta, como a via de ingresso no mercado de trabalho. Dessa forma, para os participantes desta pesquisa, as razões para aprender estão interligadas a uma garantia de sustento econômico para o futuro.

Nesse tipo ideal, os alunos expressaram em forma de desenhos diversas profissões, objetivando mostrar ao E.T. que ele precisava aprender a ler e escrever para obter um emprego. Nessa via, os estudantes externaram que a alfabetização, além de garantir condições financeiras (aprender a ler e escrever para trabalhar, para ter dinheiro), tem relação com a maneira como eles se veem e como são vistos pelos outros (aprender a ler e escrever para ficar inteligente, para ser alguém na vida, para ler para os filhos) e, portanto, uma tendência dominante que se refere à condição pessoal. De certa forma, essa tendência nos parece uma reprodução do senso comum, na qual muitas vezes a ideia de se frequentar a escola diz respeito, tão somente, à garantia de um ofício no futuro. Vejamos, a seguir, as respostas das crianças ao primeiro questionamento desta investigação (“Por que eu preciso aprender a ler e escrever?”).

Bia: Porque, se todos os adultos sabem ler, a crianças quando nascem também precisam aprender, e a escola vai ensinar tudo o que você precisa pra quando ser adulto saber ler.

Cris: Pra ser o que quiser quando crescer. Para quando tiver filhos ler as coisas que eles quiserem ouvir, como o nome da escola nos deveres de casa.

Íris: Pra trabalhar quando crescer e pra dirigir pra ir pra o trabalho. Pra dirigir precisa ler, pra evitar acidente, pra não se perder.

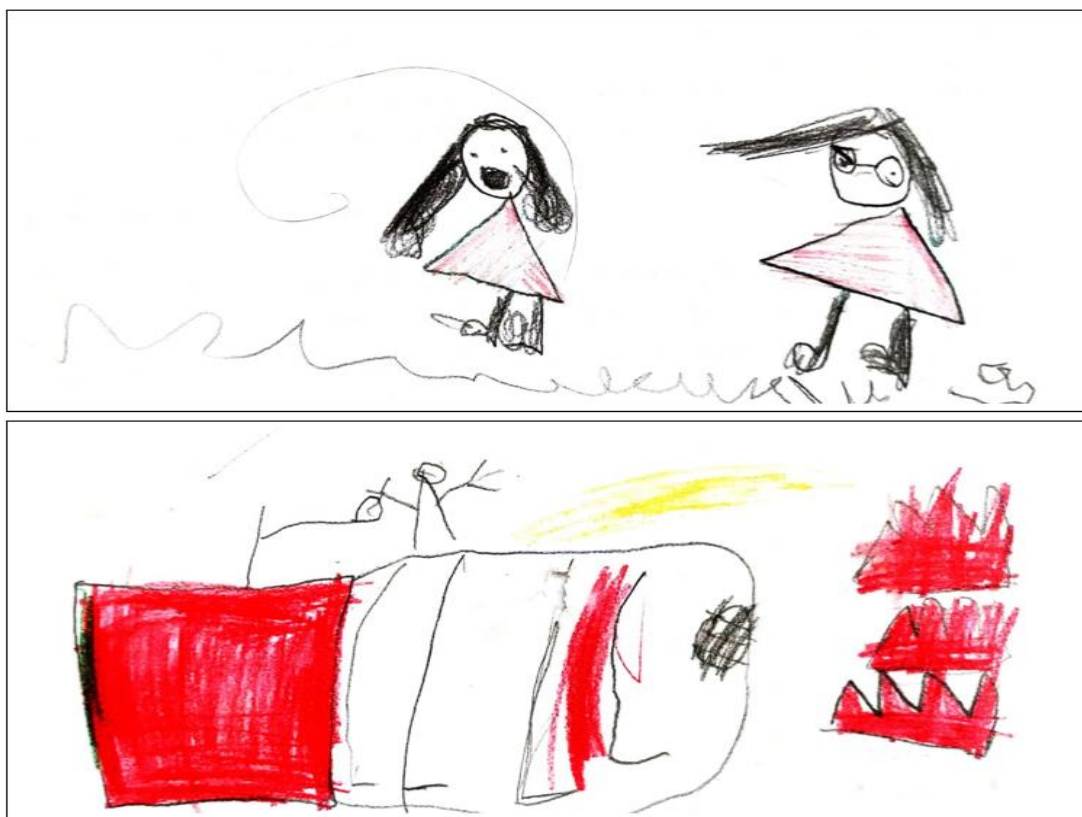
João: Para trabalhar e ter dinheiro pra comprar comida.

Paulo: Pra ficar inteligente e ter uma profissão quando crescer.

Rosa: Pra ficar inteligente, pra ser alguém na vida, pra ter dinheiro, pra trabalhar. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

Os discursos das crianças revelam que o empenho dos discentes para aprenderem a ler e escrever justifica-se pela possibilidade de conseguirem determinada condição social (“pra ser o que quiser quando crescer”) ou para a própria sobrevivência (“[...] ter dinheiro pra comprar comida”). Refere-se a uma aprendizagem que possibilita ganhos através da aquisição de um emprego na vida adulta (“pra ficar inteligente e ter uma profissão quando crescer”). Portanto, essa tendência poderia estar relacionada ao cumprimento de uma exigência da geração anterior, como um modelo a ser seguido, e não como um aprendizado almejado. A fala de Bia, por exemplo, apresenta a ideia de que ler é uma prática necessária somente para a vida adulta e, por isso, ela considera importante frequentar a escola, uma vez que é preciso atender a uma expectativa social, reproduzir uma demanda da família e da escola. A aluna Cris apresentou em sua ilustração a representação de si mesma executando as profissões de cantora e professora, enquanto Paulo explicou que havia desenhado um bombeiro apagando o fogo; ambos os estudantes afirmaram que estavam mostrando ao E.T. a profissão desejada por eles (figura 30).

Figura 30- Por que eu preciso aprender a ler e escrever? (CRIS; PAULO, 2021)



Fonte: Arquivos da autora (2021).

As expressões orais das crianças do tipo ideal II revelam que os motivos para se empenharem no processo de aprendizagem estão relacionados aos ganhos pessoais futuros. Ao

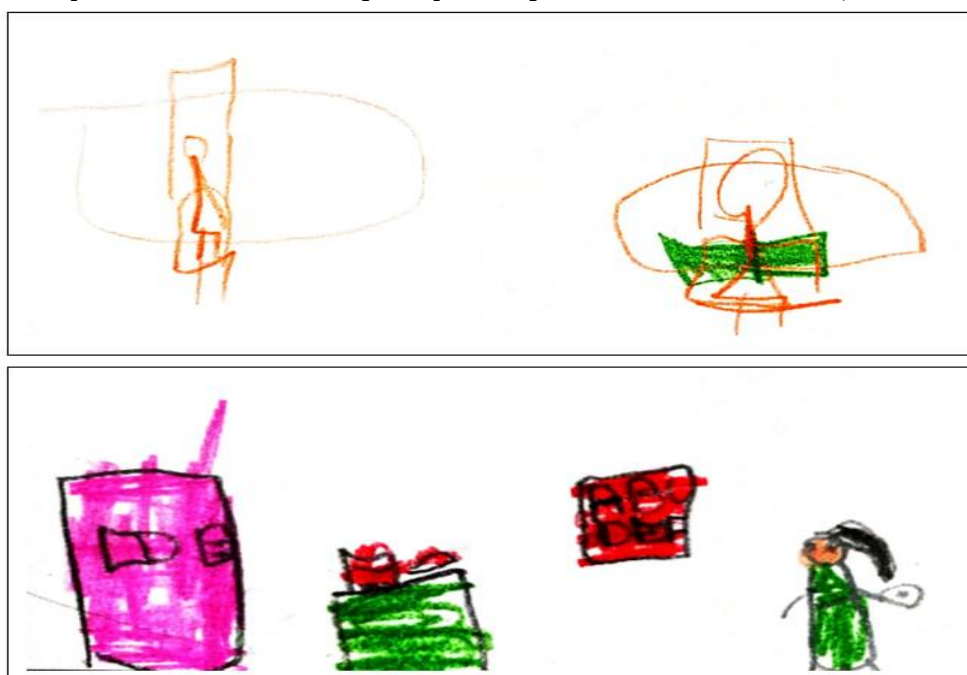
responder sobre por que era preciso aprender a ler e escrever, Íris disse: “pra trabalhar quando crescer e pra dirigir pra ir pra o trabalho. Pra dirigir precisa ler, pra evitar acidente, pra não se perder”. Ao se expressar verbalmente, a estudante parece sugerir que, além de proporcionar condições para a vida pessoal futura, o aprendizado da leitura e escrita também tem valor informativo (traços do tipo ideal III), pois ela ressalta que para dirigir um veículo é preciso saber ler, bem como compreender a localização para encontrar o caminho correto ao dirigir, demonstrando a necessidade de ler placas de trânsito.

Em seu discurso, a estudante Rosa revela que é necessário aprender “pra ficar inteligente, pra ser alguém na vida, pra ter dinheiro, pra trabalhar”, mas, para isso, ao responder ao segundo questionamento, ela ressalta: “primeiro tem que aprender as letras do alfabeto copiando e falando para conseguir fazer todos os deveres”. Diante disso, a aluna expõe em sua fala que ler e escrever trata-se de um conhecimento que permite transformar a condição de vida de uma pessoa; além disso, significa também o cumprimento de uma demanda escolar (aprender para conseguir fazer os deveres), exibindo traços do tipo ideal I. Os argumentos do estudante Paulo assemelham-se ao pensamento de Rosa quando diz que é preciso envolver-se na aprendizagem “pra ficar inteligente e ter uma profissão quando crescer”, ao tempo que relata para o E.T. que para aprender ele precisa “estudar, prestar atenção ao que a professora tá dizendo e fazer tudo o que ela mandar” (traços do tipo ideal I).

Nessa via, a nossa análise nos leva ao entendimento de que o sentido de aprender a ler e escrever, apresentado pelas crianças nesse tipo ideal, está na garantia de satisfação pessoal na vida adulta (para ficar inteligente, para ser alguém na vida, para ser o que quiser quando crescer), e os móveis estão relacionados à obtenção de emprego e renda no futuro, uma mobilização que se configura como uma meta de longo prazo, ou seja, para eles existe uma divisão entre o período em que eles precisam estudar para aprender e um outro período que seria para usar o que foi aprendido. Dessa forma, os ganhos adquiridos com a alfabetização se configuram como um objetivo longínquo, já que se aprende enquanto criança para utilizar esse saber somente na vida adulta. Assim, os alunos evocam uma compreensão do aprendizado da leitura e escrita como algo distante do presente, como se o ato de ler e escrever só tivesse benefício e funcionalidade na maioridade. No entanto, as respostas dos alunos nos conduzem à interpretação de que podem se referir a estereótipos sociais, ao alcance de objetivos projetados pela família, a ter uma profissão, a ter dinheiro, bem como podem apontar para a reprodução de suas próprias percepções pessoais, que remetem a uma aspiração profunda, ou seja, o desejo das crianças de se tornarem adultos e ficarem inteligentes.

Referente à terceira indagação desta pesquisa (“O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?”), a estudante Bia, que desenhou a professora e o E.T. na sala de leitura lendo um livro, e a aluna Rosa, a qual ilustrou a professora segurando um livro caminhando em direção a uma biblioteca (figura 31), apontaram em suas falas para o desejo de ouvir histórias, brincar e desenhar, explicitando que, para aprender a ler e escrever, na escola deve “ler historinhas” (BIA, 2021), “levar as crianças pra biblioteca, mostrar livros de historinhas, brincar, desenhar, mostrar as letrinhas, escrever [...]” (ROSA, 2021).

Figura 31- O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (BIA; ROSA, 2021)



Fonte: Arquivo da autora (2021).

Ao refletirmos sobre as falas dessas estudantes, é possível deduzir que elas estivessem expressando a vontade de um aprendizado que fosse além do cumprimento de uma rotina baseada em tarefas, desejando vivenciar outras possibilidades de aprender por meio da contação de histórias, da brincadeira e do desenho. Diante disso, é possível percebermos nesses relatos que os estudantes trazem um pouco dos seus anseios no mundo letrado do qual já se fazem partícipes, articulando tais conhecimentos ao que lhes apresentam no meio escolar. Partindo desses discursos, notamos que os discentes, sujeitos ativos no processo de aprender, questionam os modos de compartilhar conhecimentos. Além disso, certas crianças apontam a necessidade de resignificação da instituição escolar, de modo a considerarem o direito de elas terem acesso aos mais diversos materiais escritos produzidos em seu meio letrado e de compreenderem o processo de construção inerente a esse saber.

5.4.3 Tipo Ideal III: Leitura e escrita como meio de comunicação e informação

O tipo ideal III se diferencia dos dois anteriormente discutidos porque as crianças em sua relação com o saber ler e escrever são movidas pela vontade de utilizar a leitura e a escrita como fontes de comunicação e informação. Dessa maneira, ao serem indagadas pelo E.T. sobre por que é preciso aprender a ler e escrever, os estudantes se manifestaram dizendo o seguinte:

Alex: É muito importante saber ler o nome das pessoas, saber o ba, be, bi, bo, bu. Pra saber o que tá escrito nas coisas, nos livros, no quadro, no brinquedo pra saber como é que monta, ler o manual de instruções pra montar um boneco, a gente pode ler um livro engraçado e, se souber o que tá escrito, pode até dar uma risada.

Alisson: Para ficar inteligente, pra entrar no ônibus, pra ler algum jogo, pra ler historinhas.

Renata: Porque quando ficar adulto a gente precisa entender o que tá escrito nas coisas, nas placas, no jornal, na revista. E também para ler histórias e ler a receita do bolo que tá anotada no caderno para a mãe dele (do E.T.) fazer. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2021).

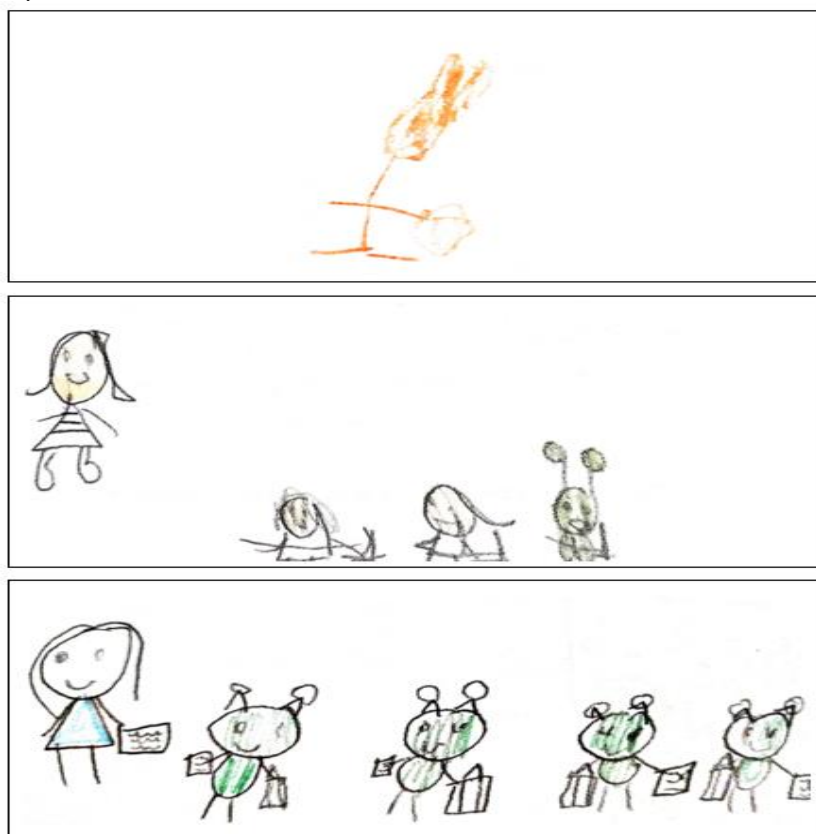
Por meio das respostas das crianças, é possível notar que o participante Alex encontra sentido no aprendizado da leitura e escrita a partir do momento em que ele percebe a sua utilidade nas suas vivências diárias, como ler um livro ou um manual de instruções de um brinquedo novo. Além disso, demonstra curiosidade em saber o que possivelmente estaria escrito em objetos, lugares, lousa, bem como visualiza o livro como uma leitura interessante e que pode proporcionar comunicação e divertimento. Por sua vez, apesar de os estudantes Alisson e Renata inicialmente verbalizarem um sentido de aprender a ler e escrever interligado de certa forma à vida adulta, ou seja, ler para saber se locomover (entrar no ônibus) e para utilizar os meios de comunicação (jornal, revista), esses participantes reconhecem o ato de ler e escrever como útil em suas práticas diárias ao relatarem a necessidade desse saber para ler histórias, interpretar um jogo e ler uma receita.

No que diz respeito à segunda indagação desta pesquisa, o estudante Alisson foi sucinto em sua resposta ao afirmar que, para aprender a ler e escrever, era necessário “estudar”, enquanto Alex verbalizou que, para o E.T. aprender, ele precisava “ir à escola, prestar atenção nas palavras, fazer o que a professora mandar, ler o ba, be, bi, bo, bu, prestar atenção ao quadro e ir copiando”, e a estudante Renata se expressou de forma semelhante, afirmando que para aprender era preciso “juntar as letras, formar palavras, pegar uma folha para escrever as palavras e treinar a mesma palavra lendo várias vezes”. Desse modo, as crianças enfatizaram um

processo de aprender voltado para o treino das habilidades básicas dessa linguagem, uma interpretação que os conduziu aos traços do tipo ideal I. Nessa via, é importante destacar o pensamento de Mello (2014, p. 26) quando afirma que “[...] escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação, toma para a criança o sentido de atividade que se faz na escola para atender à exigência do professor”.

Quando questionados sobre o que a escola deveria fazer para que o E.T aprendesse a ler e escrever, o estudante Alisson respondeu que retratou o E.T. brincando com uma bola em sua ilustração e informou que era preciso deixar os alunos brincarem, enquanto Alex salientou que desenhou os alunos e a professora na sala de aula e respondeu que na escola deveriam “fazer algumas brincadeiras, deixar as crianças escolherem um livro na sala de leitura”. E Renata, que desenhou a professora e os alunos em fila, sugeriu o seguinte: “a professora pode entregar para as crianças livros de historinhas para as crianças levarem pra casa” (figura 32). Diante desses relatos, mais uma vez é possível notar o desejo das crianças de se apropriarem do saber de uma forma mais ativa, por meio da brincadeira e da contação de histórias infantis.

Figura 32- O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever? (ALISSON; ALEX; RENATA, 2021)



Fonte: Arquivos da autora (2021).

De acordo com Abramovich (1997), é essencial para qualquer criança o contato com muitas histórias, pois esse é o começo da aprendizagem para a formação de um leitor. Durante a observação participante, foi possível perceber que os estudantes interagem com textos e trechos de músicas, porém esse contato ocorre de forma mecânica, apenas com o objetivo de identificar sílabas e palavras. Dessa maneira, é provável que para muitas crianças o primeiro contato com textos seja por meio do livro didático, o que justificaria os anseios desses estudantes por momentos de contação de história, contato com livros infantis, visita à biblioteca ou à sala de leitura. Segundo Coelho (2000, p. 16),

[...] a escola é, hoje, o *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (grifos da autora).

Para a autora, a literatura infantil cumpre tarefa fundamental ao servir como agente de formação, seja no convívio espontâneo entre o leitor e o livro, seja no diálogo estimulado pela escola entre o estudante e o texto. Portanto, “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens” (COELHO, 2000, p. 15). Nesse sentido, a literatura infantil se configura como instrumento essencial na construção do conhecimento por parte dos estudantes, além de ser capaz de despertar o prazer de ler por meio de uma aprendizagem significativa.

É importante destacar que, em suas respostas, os estudantes participantes revelaram também a importância do brincar no processo de aprendizagem. Sobre essa questão, Vygotski (2007) esclarece que a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, possibilita a ampliação da zona de desenvolvimento proximal (funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, determinadas pela solução de problemas), viabilizando a elaboração de estruturas cognitivas e intelectuais que possibilitarão o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. É a partir da brincadeira (imaginação, imitação e regra) que a criança tem a possibilidade de se apropriar do mundo real, ter domínio dos conhecimentos e se integrar culturalmente. Assim, brincar possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, uma vez que mobiliza a atenção, a memória, a imaginação, entre outras funções psíquicas superiores.

Nesta investigação, buscamos de forma ética valorizar os discursos das crianças e enfatizar seus protagonismos em pesquisas científicas. Estudos sobre a relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita desses estudantes poderão apontar caminhos para uma efetiva qualidade da alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das avaliações externas evidenciam que as habilidades em leitura e escrita de mais da metade dos estudantes brasileiros de oito anos de idade se encontram em nível crítico, ou seja, eles ainda não conseguem ler, interpretar ou identificar a finalidade de um texto curto. Diante disso, tornou-se relevante entender os sentidos que o aprender têm para as crianças que se encontram na etapa inicial do EF. O esforço empreendido nesta investigação se propôs a compreender as relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de discentes do 1º ano do EF de uma escola estadual, localizada no município de Aracaju/SE. Empenhamo-nos para entender qual o sentido de aprender a ler e escrever para esses alunos, bem como analisar os móveis que sustentam o aprendizado das crianças em relação à leitura e escrita. Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizamos a técnica da observação participante e um instrumento de pesquisa denominado balanço da leitura e escrita, no qual os dados coletados foram analisados sob a forma de tipos ideais.

Esta pesquisa foi realizada com discentes de duas turmas do 1º ano. Não encontramos, entre as respostas dos participantes, semelhanças ou diferenças relevantes que pudessem estar associadas aos níveis socioeconômicos das famílias, mas as expressões orais nos levaram ao entendimento de que as relações com o aprendizado estavam associadas às próprias vivências desses estudantes.

Ao responderem aos questionamentos desta investigação, os alunos revelaram tendências dominantes de relação com a aprendizagem da leitura e escrita. Durante a análise sistemática dos achados, percebemos que tais tendências no modo como os participantes se relacionam com o ato de aprender a ler e escrever são representadas por três tipos ideais: leitura e escrita como meta escolar (tipo ideal I), leitura e escrita como condição para a vida pessoal futura (tipo ideal II), leitura e escrita como meio de comunicação e informação (tipo ideal III). Em cada tendência, foi possível compreender os móveis (motivos) e os sentidos (valores) de aprender a ler e escrever para os participantes deste estudo, os quais externaram suas próprias experiências no processo de aprendizado.

No tipo ideal I, as crianças revelaram que em suas relações com o aprendizado da leitura e escrita buscam corresponder às demandas da instituição escolar. Dessa forma, os participantes nos conduziram ao entendimento de que, o motivo para aprender está associado a uma meta institucional, ou seja, é preciso engajar-se nas atividades escolares para cumprir os objetivos da instituição de ensino. Para esses alunos, o sentido do aprendizado está em atender às exigências da escola, satisfazer aos adultos e garantir boas notas como passaporte de continuidade dos

estudos nos anos/séries seguintes. Os discentes se mobilizam no processo de aprender no intuito de cumprir tarefas e adquirir o aspecto técnico da língua. Vale ressaltar que os dados coletados durante a observação participante mostraram que as crianças se empenhavam em responder aos exercícios que envolviam o ato de ler e escrever. Todavia, esse empenho parecia estar relacionado à pressa em terminar, para ficar livre da obrigação e sobrar tempo para a realização de outras atividades como, desenhar, pintar e brincar.

No tipo ideal II, as crianças indicaram que os motivos para aprender a ler e escrever estão relacionados à obtenção de emprego e renda. O sentido desse aprendizado se refere à possibilidade de satisfação pessoal na vida adulta. Os estudantes mobilizam-se no processo de aprendizagem como forma de conseguir determinada condição social ou até mesmo para a sua própria sobrevivência no futuro, um conhecimento que possibilita obter profissão e dinheiro.

No tipo ideal III, as crianças demonstraram mobilização no aprendizado da leitura e escrita pelo desejo de utilizar esse saber como fonte de comunicação e informação. Nessa via, os participantes expressaram que os motivos para ingressarem no processo de aprender estão relacionados à utilidade que a leitura e escrita têm em suas vidas, como ler um livro de literatura infantil, uma receita ou um manual de instruções de um brinquedo. Desse modo, esse desejo ultrapassa as tarefas escolares e impulsiona as crianças a compreenderem, por meio da leitura e escrita, informações relevantes às suas vidas.

Dado o exposto, ao analisarmos os móbeis que sustentam a aprendizagem dos estudantes em relação à leitura e escrita, notamos que no tipo ideal I as respostas dos participantes podem estar associadas às expectativas escolares e a um sistema educacional que prioriza esse aprendizado como uma técnica, como um pré-requisito para continuar os estudos e como cobrança nos processos avaliativos. Ademais, durante o período de observação participante foi possível notar que havia pouco tempo e espaço para atividades que envolvessem o uso social da leitura e escrita. Essas vivências diárias na instituição escolar poderiam, de algum modo, justificar a significativa predominância dessa tendência entre o público pesquisado. Afinal de contas, cotidianamente, os alunos precisam cumprir demandas escolares, treinar letras, sílabas e palavras, responder às tarefas e fazer provas para obter notas.

No tipo ideal II, as expressões orais dos discentes parecem mais reproduzir clichês do senso comum (estudar para obter emprego e dinheiro) do que a manifestação de uma ideia própria com base em suas experiências diárias. Por outro lado, os relatos dos estudantes nesse tipo ideal podem exprimir, também, a conquista de um modo de ser, um desejo pessoal no qual almejam se tornarem adultos e inteligentes.

No tipo ideal III, os participantes revelaram que são movidos pela curiosidade de saber o que está escrito em um livro ou em materiais a que porventura eles tenham acesso. Apesar de uma boa parte desses alunos apresentar traços do tipo ideal I, o desejo que os impulsiona no processo de aprendizagem ultrapassa a obrigação de cumprir tarefas escolares, pois os discentes compreendem a leitura e a escrita como um aprendizado relevante às suas vidas na infância. Além disso, as crianças do tipo ideal III pareciam reivindicar propostas pedagógicas de ensino ao evocarem que, para aprender, a escola deveria proporcionar momentos de brincadeiras e de contação de histórias. Assim, elas propõem um sentido ao ato de aprender a ler e escrever ao expressarem seus interesses individual e coletivos.

Diante disso, consideramos que os sentidos construídos pelas crianças, nos três tipos ideais, mostram que a relação com o saber ler e escrever está predominantemente voltada às expectativas institucionais, o que sugere uma submissão do estudante às exigências da escola, e, por conseguinte, nesse caso, o aprendizado justifica-se pelas situações vivenciadas no ambiente escolar. Entre o público pesquisado, há uma forte tendência em aprender por razões de cumprir as tarefas escolares, como um código que necessita para atender às expectativas dos adultos, e não como uma forma de apropriação da função social da leitura e escrita.

A razão menos destacada pelos discentes está no processo de aprender como meio de comunicação e informação, possibilidade que se traduz nas múltiplas formas de ler e escrever. Além disso, boa parte das crianças considera a alfabetização como uma meta de longo prazo, fato que compromete o aprender para ser usado “hoje”. Assim, os estudantes incorporam um entendimento, por vezes, enraizado na sociedade que separa o momento de aprender da oportunidade de usufruir no presente dos benefícios que a leitura e a escrita podem proporcionar.

Seja como forma de atender a uma demanda da escola, como reprodução de vozes do senso comum ou como um posicionamento pessoal, as expressões dos estudantes conduzem a um entendimento muito restrito diante dos benefícios que a aprendizagem da leitura e escrita pode propiciar, fato que pode fragilizar o desejo de aprender. Importante destacar que, apesar de não vivenciarem a leitura e escrita como prática social e de terem acesso a um repertório limitado de gêneros textuais, os participantes demonstraram vontade de entender sobre as funções desse aprendizado.

Como sujeitos históricos e culturais, os discentes ressignificam as suas relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita a partir de suas próprias experiências. Compreender as perspectivas infantis sobre o modo de aprender é entender como as crianças se relacionam com esse saber, o que permite vislumbrar rotas alternativas de aprendizagem. Os

estudantes aprendem por meio de concepções e com valores que os colocam em diferentes condições de aprender. É preciso promover entre os discentes a construção de conhecimentos que problematizem situações vivenciadas e atividades que garantam sentido ao conteúdo escolar no intento de despertar desejos e curiosidades e proporcionar reflexões e interações com o meio e com os outros. O fato de conseguir codificar e decodificar o sistema de escrita não assegura a cidadania e autonomia no mundo letrado; é necessário garantir aos estudantes o potencial criativo e transformador dado pelo saber ler e escrever. A alfabetização não deve se limitar à aquisição de habilidades de transformar fonemas em grafemas, mas se configurar como forma de ser e estar no mundo.

As implicações desta pesquisa consistem no fato de que é preciso superar o entendimento desse aprendizado como a aquisição tão somente de uma técnica e ressaltar a importância do sentido no ato de aprender a ler e escrever. Isso porque, se as políticas e os programas de ensino não assumirem uma postura sobre alfabetização no sentido cultural, social e político, a aprendizagem continuará associada, apenas, à aplicação de provas, à taxação de notas e ao cálculo das porcentagens de alunos que adquiriram, ou não, a fluência na leitura e escrita.

O ato de aprender a ler e escrever não se caracteriza como um processo unilateral, assim como não existem receitas de alfabetização em meio a realidades completamente heterogêneas. É importante considerar o protagonismo docente, ou seja, o direito de escolas e professores optarem por metodologias que se definam como apropriadas no processo de aprendizagem dos estudantes. Diante de um cenário em que há uma preocupação em acelerar a memorização de conteúdos e preparar alunos para a realização de provas ao final de um bimestre ou semestre letivo, o desafio da escola é fazer com que o saber se torne fonte de atividade intelectual, sentido e prazer.

Dessa maneira, torna-se urgente pensar as escolas como instituições imersas em diferentes contextos socioculturais, em condições diversas e com seres únicos que necessitam de mobilização no processo de aprender. Nessa via, é preciso compreender que os estudantes precisam ser ouvidos quanto aos seus interesses e expectativas no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita, na intenção de promover práticas pedagógicas significativas, pois os docentes possuem o importante papel na mediação de um ensino que tenha sentido e que desperte o desejo dos discentes. O processo de aprendizagem da leitura e escrita não se limita a garantir à criança a associação fonema e grafema, mas se configura como um alicerce para a constituição de um sujeito singular e de uma sociedade democrática.

Esta investigação não finaliza aqui, na medida em que abre caminhos e possibilidades para outras pesquisas com crianças, visto que traz alguns elementos primordiais para subsidiar o pesquisador na construção de percursos metodológicos que possibilitem maior proximidade a esses sujeitos. Este estudo nos faz refletir sobre muitas inquietações que podem fomentar o desenvolvimento de outras análises, uma vez que um dado fenômeno estudado pode revelar outras questões que poderão ser investigadas. Dessa maneira, uma outra possibilidade de investigação seria adentrar os móveis e sentidos construídos pelos estudantes da etapa final dos anos iniciais do EF, tendo em vista que as experiências com esse saber percorrem todo o processo de escolarização. Outro processo investigativo seria fazer uma comparação entre as concepções sobre leitura e escrita dos estudantes do 1º e do 5º anos do EF no intento de analisar evocações abrangentes com o objetivo de entender se os pontos de vista infantis podem ser modificados ou ampliados no que se refere aos sentidos de aprender a ler e escrever. Diante disso, visualizamos em nossa pesquisa temáticas relevantes para serem abordadas em outros processos investigativos na certeza de que outros estudos poderão enriquecer a ciência da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul./dez. 2014.

ANDRADE, Maria Amália Simonetti Gomes de. **Proposta didática para alfabetizar letrando**: caderno do professor (1ª a 4ª etapas). Aracaju: SEDUC/SE, 2020a.

ANDRADE, Maria Amália Simonetti Gomes de (Org.). **Vamos passear na escrita**: caderno de atividades do aluno (1ª etapa). Aracaju: SEDUC/SE, 2020b.

ANGROSINO, Michael V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ATAÍDES, Fernanda Barros et al. Avaliações externas e a qualidade do ensino brasileiro. **Revista eletrônica de graduação e pós-graduação em educação REJ/UFG**, v. 15, n. 2, p. 1-11, 2019.

AZEVEDO, Máira Tomayno de Melo Dias. **Leitura como atividade humana**: “pra que que a gente lê?”. 2015. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2015.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV, p. 129-146, 2011.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2002.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ler e do aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas; OLIVEIRA, Márcio de. Pesquisa com crianças: algumas reflexões sobre a Educação infantil a partir de entrevistas com crianças pré-escolares em Manaus-AM. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.28, p. 275-290, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual de orientação**: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais. Brasília: MEC, SEESP, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, SASE, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação. Brasília: MEC, SASE, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

BRASIL. **MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem**. Ministério da Educação. Governo Federal. 2017c Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-de-alfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **O que é a COVID-19**. Ministério da Saúde. Governo Federal, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus> Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Projeto de Lei n. 2944. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir os temas do empreendedorismo e da inovação nos currículos da educação básica e superior. Atividade Legislativa, Senado Federal, 2021b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149527>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. Use dados: transforme a educação. **QEDu**, 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTRO, Amanda. Bolsa família 2021: novos valores e calendário de pagamento. **Fdr**, 2021. Disponível em: <https://fdr.com.br/artigos/bolsa-familia-2021/> Acesso em: 11 abr. 2022.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber**: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 427f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2015.

CEALE, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **O que é o CEALE**. 2012. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 13 mar. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares**: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: CIE/Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, jan./jul., 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, jan./mar. 2021.

CIARDELLA, Thais Monteiro. **“As escolas são tudo igual - só muda as criança”**: o ensino fundamental fotografado pelos alunos. 2019. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias de (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com criança. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

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

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Revista Pro-Posições**, v. 10, n. 1, p. 139-156, 1999.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

KANT, Immanuel. **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Vrin, 1966.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LANZA, Paula Moreira Martins de Oliveira. **A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Porto: Companhia Editora do Minho, 1969.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Sueli Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 21-36.

MENDES, Jacqueline Araujo Corrêa. **Escrita dentro e fora da escola**: experiências de crianças em uma comunidade rural. 2015. 240f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (FaE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10, edição especial, p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos?. São Paulo: Unesp, 2014.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz. **Iniciação científica e seus impactos na formação acadêmica superior**: um estudo de caso em Sergipe (1995-2008). 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2012.

OLIVEIRA, Rejane Maria Dias de. **As crianças do último ano da educação infantil e sua relação com a aprendizagem da escrita**: sujeitos, móveis e sentidos. 2018. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

OLIVEIRA, Silvio. Estado e Municípios unem-se para realizar a primeira avaliação da Educação Básica de Sergipe. **SEDUC/SE**, 2021. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=17540>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PERONDI, José Dário. **Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil**. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, Teresa Cristina. Protagonismo Infantil. **Revista Educação Cultura e Sociologia da Infância**. Edição Especial, São Paulo, p. 5, 2013.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário

brasileiro. **Revista Nuances, estudos sobre Educação**, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SAKS, Flavia do Canto. **Busca booleana: teoria e prática**. 2005. 61f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Gestão da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Cláudia Santana. **Na teia das relações: a formação do aluno**. 2018. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SERGIPE. **Portaria nº 7046, de 16 agosto de 2018**. Estabelece as diretrizes para a implementação dos Estudos de Intensificação da Aprendizagem e do Conselho de Classe nas instituições de ensino da rede pública estadual. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Aracaju, SE, 2018.

SERGIPE, Governo do Estado. **Municípios que avançarem na Educação e na Saúde receberão mais recursos do Governo do Estado**. Governo do Estado de Sergipe, 2019. Disponível em:

https://www.se.gov.br/noticias/governo/municipios_que_avancarem_na_educacao_e_na_saude_receberao_mais_recursos_do_governo_do_estado. Acesso em: 20 mar. 2022.

SERGIPE. **Portaria nº 0485, de 29 de janeiro de 2020**. Dispõe sobre a implementação do Programa Alfabetizar pra Valer, que estabelece as bases, em regime de colaboração com os municípios sergipanos, e dá outras providências. Gabinete do secretário de estado da educação. Aracaju, SE, 2020.

SERGIPE. Escolas Rede Estadual. **SEDUC**, 2020. Disponível em:

<https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp> Acesso em: 15 abr. 2022.

SERGIPE. **Portaria nº 3766 de 13 de setembro de 2021**. Estabelece as Diretrizes para a Realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe - SAESE, nas Escolas das Redes Públicas Estadual e Municipais de Ensino, e dá providências correlatas. Gabinete do secretário de estado da educação. Aracaju, SE, 2021.

SERGIPE. **Portaria nº 4221 de 18 de outubro de 2021**. Estabelece normas e diretrizes para a conclusão do ano letivo de 2021 das Instituições de Ensino integrantes da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. Gabinete do secretário de estado da educação. Aracaju, SE, 2021.

SIGAUD, Cecília Helena de Siqueira et al. Aspectos éticos e estratégias para a participação voluntária da criança em pesquisa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 1342-1346, 2009.

SILVA, Denise Miyabe da. **Mediação pedagógica na alfabetização**: um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I. 2015. 134 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Júlio César da. **A invenção da dificuldade de aprendizagem pela escola**. 2017. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Lealce Mendes da. **O sujeito na relação com o saber**: do fracasso à inibição, atravessado pela política de resultados. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum e; MATHIAS, Mércia Santana. A etnografia e observação participante na pesquisa qualitativa. **Revista Ensaios Pedagógicos**. Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 54-61, jan./abr. 2018.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

SILVA, Veleida Anahi da. **Por que e para que aprender a matemática?**: a relação com a matemática dos alunos de séries iniciais. São Paulo: Cortez, 2009.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2020c.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização** - Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Rita de Cácia Santos Souza; SÁ, Silvânia Meneses Gerônimo de; GERÔNIMO, Sidiney Menezes. Escrita e Leitura no Brasil da Década de 2010: Análise das Políticas Públicas. **Revista Cajueiro**: Ciência da Informação e Cultura da Leitura, Aracaju, v. 1, n. 2, p. 78-104, maio/nov., 2019.

SPONCHIADO, Justina Inês. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda**: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. 2012. 403 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Unisinos**, v. 16, n. 1, p. 16-24, jan./abr. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

ZANITI, Claudia Moreno. **O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever” - SEE-SP**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos/UniSantos, Santos, 2012.

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever**. 2011. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos/UniSantos, Santos, 2011.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Senhores pais e/ou responsáveis,

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 1º ano do ensino fundamental” sob responsabilidade da pesquisadora Alene Mara França Sanches Silva, estudante do mestrado em educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). A pesquisa tem como objetivo compreender as relações com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Pois, a principal inquietação referente aos primeiros anos de escolarização no Brasil, inclusive no Estado de Sergipe, tem sido a alfabetização na idade certa. Devido a isso, torna-se importante entender os sentidos que o aprendizado da leitura e escrita tem para esses estudantes.

Para tanto, será utilizado um instrumento de coleta dos dados inspirado no “balanço do saber”, uma técnica criada pelo pesquisador Bernard Charlot e utilizado nas pesquisas sobre relação com o saber. Para a sua realização é lançado um enunciado, conforme os objetivos da pesquisa, podendo ser uma frase ou um texto curto com uma ou mais perguntas para nortear a redação do participante. Dessa maneira, as crianças serão envolvidas em uma situação imaginária visando ajudar um personagem muito curioso que quer aprender a ler e escrever. Nessa história, as crianças serão instigadas a responder as seguintes curiosidades: “por que eu preciso aprender a ler e escrever?”; “O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?”; “O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?”.

Durante as perguntas serão criadas estratégias que possam apoiar as falas dos participantes. Dessa maneira, após a leitura da situação imaginária, será sugerido às crianças que formulem suas respostas inicialmente por meio de desenhos, que posteriormente, serão interpretados por elas oralmente, garantindo a sustentação da fala.

Por se tratar de um público em fase de aquisição dos conhecimentos em leitura e escrita, pretende-se valorizar a oralidade durante as respostas aos questionamentos. Por meio de uma escuta atenta e respeitosa busca-se compreender os sentidos que a leitura e escrita tem para as crianças. A pesquisa será realizada individualmente em uma das salas disponibilizadas pela instituição escolar do(a) seu (sua) filho (a) respeitando os protocolos sanitários estabelecidos pela escola.

Essa pesquisa poderá oferecer riscos quanto aos dados pessoais dos participantes, porém a pesquisadora se compromete a guardar esses dados de forma sigilosa, bem como substituir o nome da criança e o da escola por outros nomes. As respostas das crianças serão anotadas mantendo o anonimato. Assim como também, os desenhos produzidos por elas, os quais serão utilizados somente como um meio de expressão das crianças.

Rubrica pesquisadora

Rubrica responsável legal

Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em apresentações orais, em artigos, em revistas científicas e na dissertação de mestrado. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) a participar da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para subsidiar reflexões quanto aos critérios de qualidade do ensino que se voltem para uma verdadeira e significativa formação para todos.

Seu (Sua) filho(a) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. A participação da criança é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ela participe, bem como retirar a participação dela a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação do(a) seu (sua) filho(a), ou desistir da mesma. A participação não incide em nenhuma despesa para os envolvidos. Contudo, caso os participantes da pesquisa tenham qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste documento de consentimento, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone disponibilizado, para esclarecimento de qualquer dúvida. Ou ainda, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS pelo telefone (79) 3194 7208 ou pelo e-mail cep@academico.ufs.br caso necessite de maiores esclarecimentos.

Se você estiver suficientemente esclarecido (a) e de acordo com a participação do seu (sua) filho(a) no projeto de pesquisa, poderá assinar este documento que atesta o seu consentimento. A sua autorização não impede que você possa desistir deste estudo, se mudar de ideia. Você receberá uma via original deste documento assinada pela pesquisadora.

Pesquisadora

Aracaju/SE, _____ de _____ de 2021

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do(a) meu (minha) filho(a) na pesquisa e concordo com sua participação.

Assinatura do responsável legal

Nome do participante: _____

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Que tal, criança!

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa organizada por mim, Alene Mara França Sanches Silva, a qual tem como título “A relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 1º ano do ensino fundamental - anos iniciais”. Estudo na Universidade Federal de Sergipe (UFS), uma instituição parecida com a de vocês. Lá as pessoas estudam e fazem diversas pesquisas. E como a minha pesquisa quer saber qual a relação das crianças com a aprendizagem da leitura e escrita, penso que você é capaz



e pode contribuir bastante durante a realização desse estudo. Pois, é possível observar nas escolas uma grande preocupação dos professores com as dificuldades de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em aprender a ler e escrever, discutindo meios para que a alfabetização aconteça na idade certa. Portanto, conversarei com as crianças que desejarem participar e lhes contarei uma história muito interessante sobre um personagem muito curioso que queria aprender ler e escrever. Que tal embarcar nessa situação imaginária e responder algumas perguntas para essa pesquisa? Conversaremos sobre por que nós temos que aprender a ler e escrever, sobre o que nós temos que fazer para aprender a leitura e a escrita e o que a escola pode fazer para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Você poderá se expressar por meio de desenhos, se assim desejar, pois será disponibilizado papéis e lápis de cor. E depois, você poderá falar sobre o seu desenho.

Essa pesquisa poderá oferecer riscos quanto aos seus dados pessoais, porém me comprometo a guardar em segredo esses dados, bem como substituir seu nome e o da escola por outros nomes. Terei muito cuidado com as informações anotadas sobre as suas respostas. O seu desenho será utilizado somente para apoiar a sua fala, sendo seu nome mantido em segredo. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois compreender o que as crianças pensam sobre a leitura e escrita nos ajudam a entender como elas se relacionam com esse aprendizado, nos permitindo construir caminhos para uma aprendizagem interessante e que tenha sentido para a vida das crianças.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em apresentações orais, em textos escritos por mim, que se chamam artigos, em revistas científicas e no meu trabalho que irei entregar no final do meu curso.

Rubrica pesquisadora

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Caso não queira participar, não irá se prejudicar em nada. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e se tiver, durante a sua participação, algo que esteja lhe incomodando, que você não esteja sentindo-se bem, poderá me dizer e conversaremos sobre o assunto no momento que quiser. Em caso de dúvidas e queira fazer perguntas, pode entrar em contato comigo pessoalmente, ou então, você e seu responsável poderão ligar para meu contato telefônico ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFS pelo telefone (79) 3194 7208.

A sua participação não terá nenhuma despesa. No entanto, caso os participantes da pesquisa tenham qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não neste documento de assentimento, têm direito à indenização, por parte da pesquisadora.

Então, caso você queira participar dessa pesquisa, deverá preencher com minha ajuda ou do seu responsável a declaração a seguir:

Eu, _____ aceito participar da pesquisa intitulada “A relação com o saber no processo de aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 1º ano do ensino fundamental – anos iniciais”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir, pois ninguém vai ficar chateado comigo.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via original deste termo de assentimento com todas as páginas rubricadas e assinadas pela pesquisadora.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Aracaju/SE, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Balanço da leitura e escrita**A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



Empty rectangular box for student responses to the first question.



Empty rectangular box for student responses to the second question.

Empty rectangular box for student responses to the third question.



APÊNDICE D – Roteiro da observação participante

Data da observação: ____/____/____

Número de crianças: _____

- 1) Interação das crianças entre si
- 2) Interação das crianças com a professora
- 3) A leitura e escrita no contexto da organização do espaço físico da sala de aula e da escola
- 4) A leitura e escrita na rotina diária
 - Tempo destinado para o trabalho com a leitura e escrita dentro da rotina;
 - Como a leitura e escrita é trabalhada com as crianças;
 - Tipos de atividades propostos em sala.
- 5) A relação das crianças com o ato de aprender a ler e escrever
 - Reações das crianças diante das atividades de leitura e escrita

APÊNDICE E – Roteiro de anotações balanço da leitura e escrita**A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALUNO (A): _____

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

1) Por que eu preciso aprender a ler e escrever?

2) O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?

3) O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS

Pesquisador: Alene Mara França Sanches Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49545521.6.0000.5546

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.908.628

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa" (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1786595.pdf Versão do Projeto: 1 postado em 06/07/2021

Introdução:

Este projeto tem como objeto de estudo a relação com o saber de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental (EF), no que diz respeito ao processo de aprendizagem da leitura e escrita desenvolvido nessa etapa do ensino básico. Tendo em vista que este ciclo se configura como a fase introdutória de toda a trajetória escolar no EF, sendo, portanto, relevante promover estudos de relação com o saber dos discentes que se encontram nesse âmbito de ensino. Vale ressaltar que, a motivação deste estudo surgiu a partir das minhas observações e inquietações durante atuação na área da educação como docente no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais e municipais, atrelado ao interesse em estudos com foco na relação com o saber escolar, impulsionando a curiosidade por pesquisas neste campo. Trata-se de uma pesquisa a ser realizada em uma escola estadual de ensino fundamental localizada no município de Aracaju/Sergipe. A população objeto deste estudo, será formada por alunos com

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



Continuação do Parecer: 4.908.628

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1786595.pdf	06/07/2021 15:45:24		Aceito
Outros	TCUD.pdf	06/07/2021 15:40:09	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	06/07/2021 15:38:16	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	06/07/2021 15:17:52	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.pdf	06/07/2021 15:16:14	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao_infraestrutura.pdf	06/07/2021 15:00:44	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	06/07/2021 14:51:19	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/07/2021 14:51:03	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	06/07/2021 00:03:04	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	06/07/2021 00:00:11	Alene Mara França Sanches Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 16 de Agosto de 2021

Assinado por:
FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

CEP: 49.060-110

E-mail: cep@academico.ufs.br

Portal do Governo Brasileiro

 principal

Público

Pesquisador

Alterar Meus Dados

Alene Mara França Sanches Silva - Pesquisador |

Cadastros

Sua sessão expira em: 3

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

—

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS

Pesquisador Responsável: Alene Mara França Sanches Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49545521.6.0000.5546

Submetido em: 06/07/2021

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_178659

ANEXO B – História “E.T., o extraterrestre”





Com certeza não era um coiote.



Elliott foi correndo avisar a família:
— Tem um monstro no depósito!
Um monstro de verdade!
— Cadê a pizza? — perguntou Michael.



No dia seguinte, Elliott foi até a floresta procurar o monstro. Havia umas pessoas com aparelhos estranhos por ali. Estavam em busca de alguma coisa.

Será que também estavam atrás do monstro?
E o que fariam com ele se o encontrassem?
Elliott tinha que achar logo a simpática criatura.



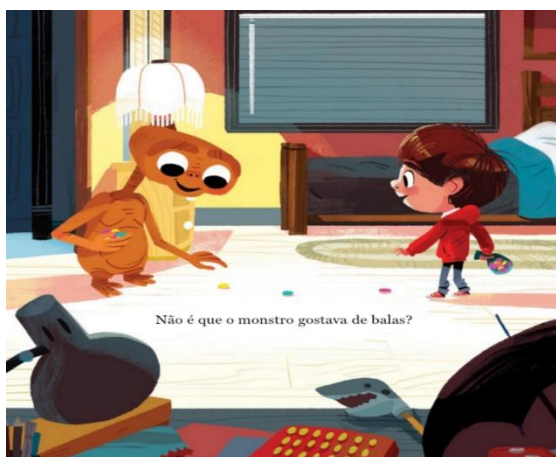
À noite, depois que todo mundo já tinha ido dormir, Elliott deixou uma trilha de balas do depósito até a casa,



escada acima,



até seu quarto.



Não é que o monstro gostava de balas?



No dia seguinte, Elliott apresentou o monstro a Michael



Michael e Gertie logo perceberam o que Elliott já sabia: o monstro era bonzinho e muito esperto.



As crianças ficaram curiosas e animadas com o novo amigo. Ele era legal demais para ser um monstro.

— Talvez ele seja um macaco — disse o irmão.
— Os pés dele são estranhos — disse a irmã.

O monstro não era monstro coisa nenhuma.

Era um extraterrestre: um alienígena, um ser de outro planeta!

Elliott o chamou de E.T., que é mais fácil.



No dia seguinte, quando Elliott e os irmãos estavam na escola, a mãe deles ouviu um barulho no armário.

Mas quando abriu a porta, ela viu apenas uma porção de bichinhos de pelúcia.



Depois, foi procurar alguma coisa para comer.



Ele encontrou um brinquedo divertido...



e uma história legal para ler.



O monstro apontou para o céu!

Então ele usou seus poderes (e algumas frutas e legumes) para montar um modelo do sistema solar em que vivia.



Enquanto isso, as pessoas que procuravam o E.T. estavam cada vez mais perto de encontrá-lo...



Então ela saiu para o trabalho. Com a casa todinha só para ele, o E.T. foi explorar o lugar.



Primeiro, fez amizade com a fauna local.

Viu televisão...



e aprendeu um pouco sobre os meios de comunicação na Terra.

Depois de ver tudo isso, o E.T. teve uma ideia.



Só precisava encontrar os materiais certos.



Quando chegou em casa, Gertie ensinou o alfabeto ao E.T.

— B de balão — dizia ela.

— B... — repetiu o E.T.



Elliott encontrou uma caixa cheia de coisas que o E.T. havia juntado. Quando foi pegar uma lâmina de serra, acabou se cortando.

— Ai! — gritou Elliott.



— Ai — repetiu o E.T.

O dedo do E.T. começou a brilhar. Ele encostou no dedo de Elliott... e o machucado sumiu!



Elliott chegou em casa pouco depois da irmã e encontrou os dois mexendo no armário dele, brincando de se fantasiar.

— Elliott... — disse o E.T.

— Eu ensinei o E.T. a falar! — contou Gertie, toda orgulhosa.



Então o E.T. mostrou para as crianças um desenho do que ele queria construir. Parecia um rádio.

— Telefone — disse o E.T. — Minha casa.



O E.T. passou a noite construindo o rádio.

Enquanto isso, as pessoas que estavam procurando por ele se aproximavam.

O E.T. queria avisar à sua família onde estava, para que viessem buscá-lo.



Então chegou o dia do Halloween. Era o momento certo para levar o E.T. à floresta, onde o rádio funcionava melhor. Para passar pela mãe, Michael e Elliott fingiram que o E.T. era Gertie.



Eles saíram tranquilamente, em plena luz do dia. Ninguém suspeitou de nada!

Algumas fantasias faziam o E.T. se lembrar de casa.



Elliott voltou para casa, onde encontrou as pessoas que estavam atrás do E.T. Eram cientistas. Eles o colocaram em uma caixa, para levá-lo ao laboratório.



Os amigos de Michael foram ajudar. Juntos, eles fugiram para a floresta.



Os cientistas saíram correndo atrás deles!

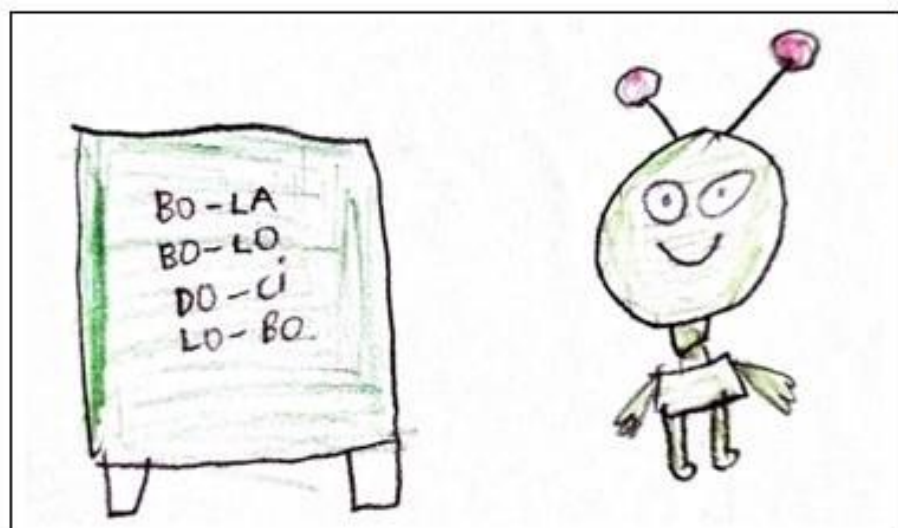
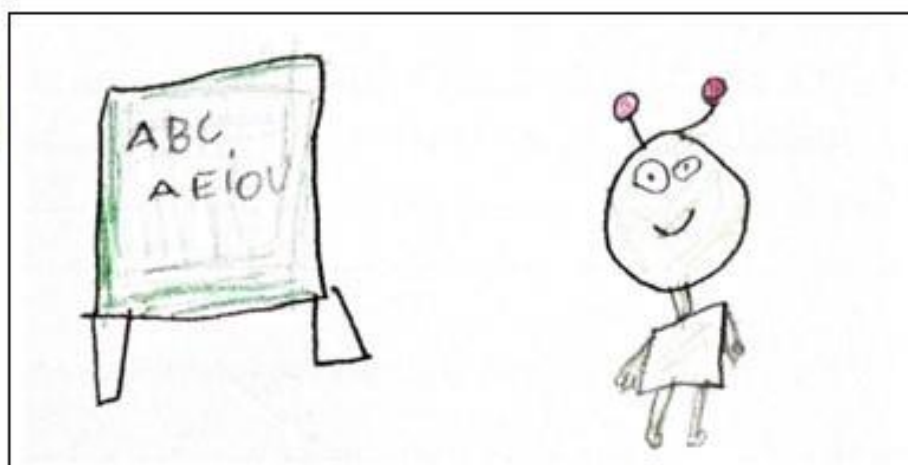
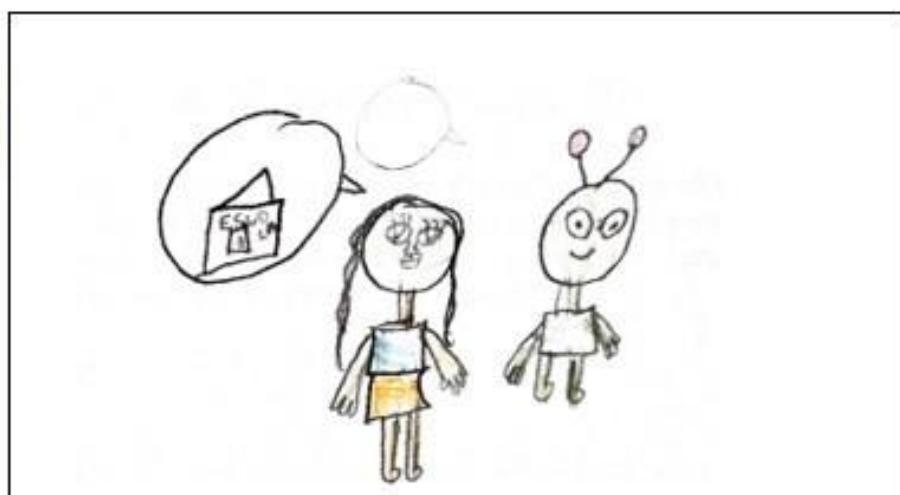




ANEXO C – Balanços da leitura e escrita dos estudantes

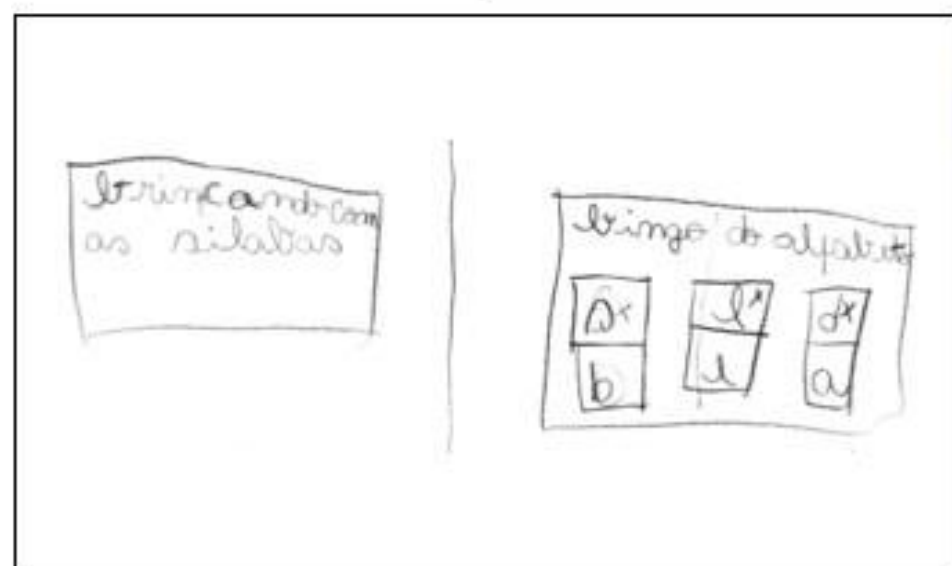
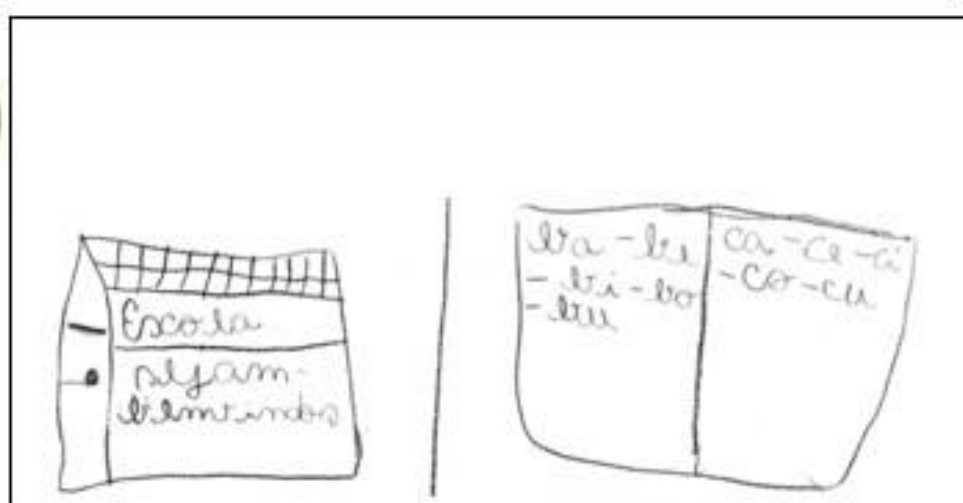
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



Por que eu
preciso
aprender a ler e
escrever?



O que eu tenho
que fazer para
aprender a ler e
escrever?



O que a
escola deve
fazer para que
eu aprenda a
ler e escrever?



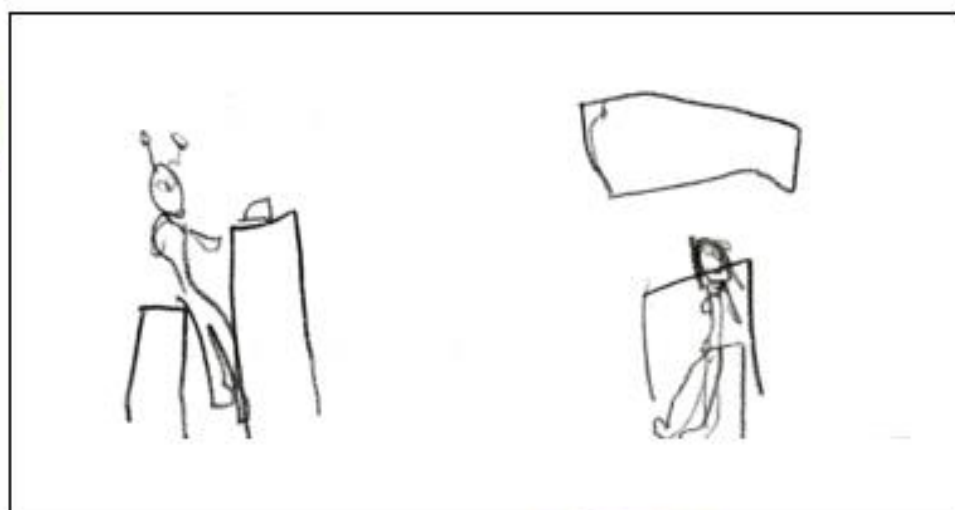
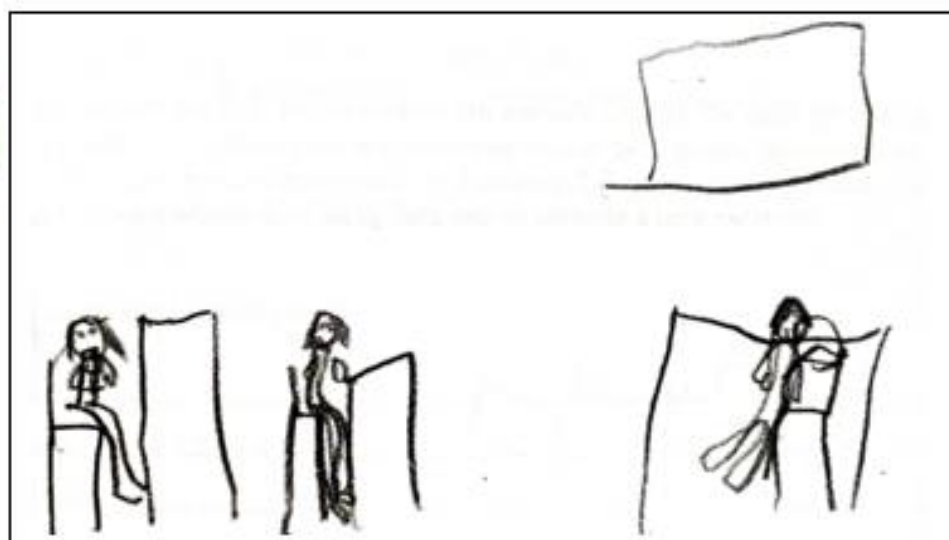
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

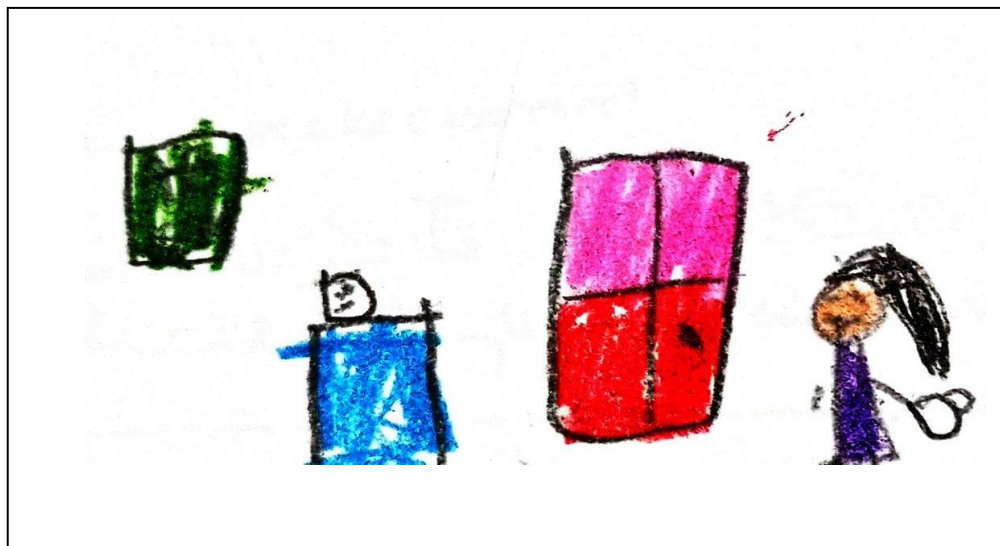
Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?



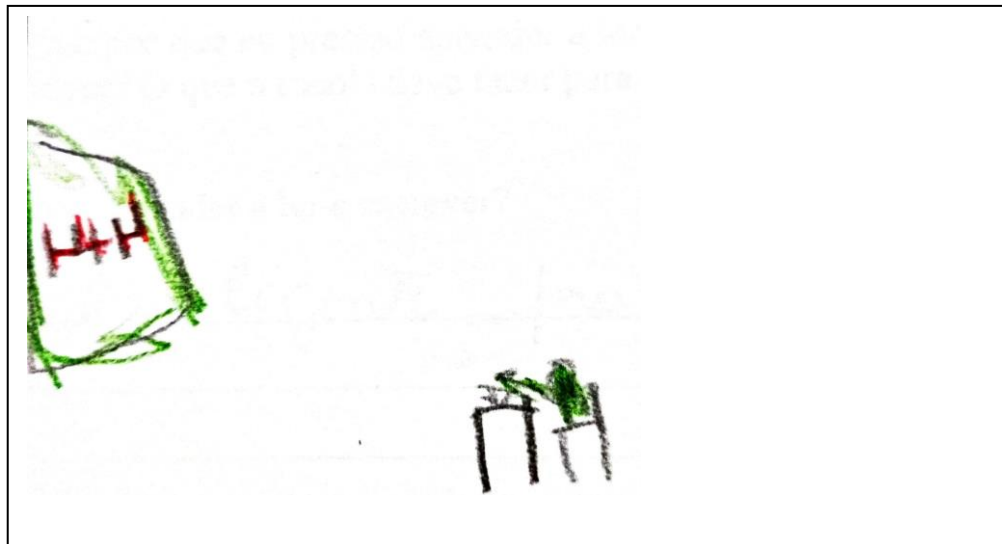
O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



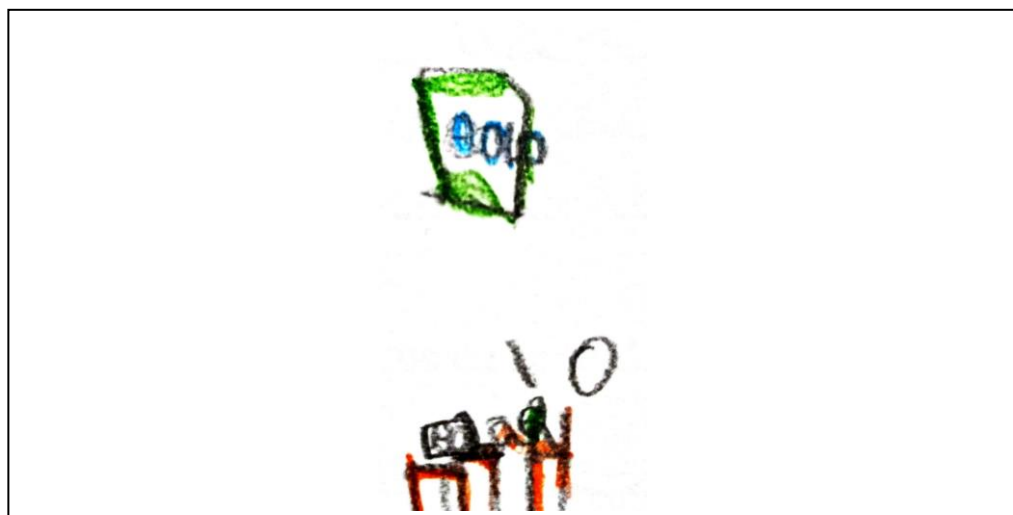
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

Por que eu
preciso
aprender a ler e
escrever?



O que eu tenho
que fazer para
aprender a ler e
escrever?



O que a
escola deve
fazer para que
eu aprenda a
ler e escrever?



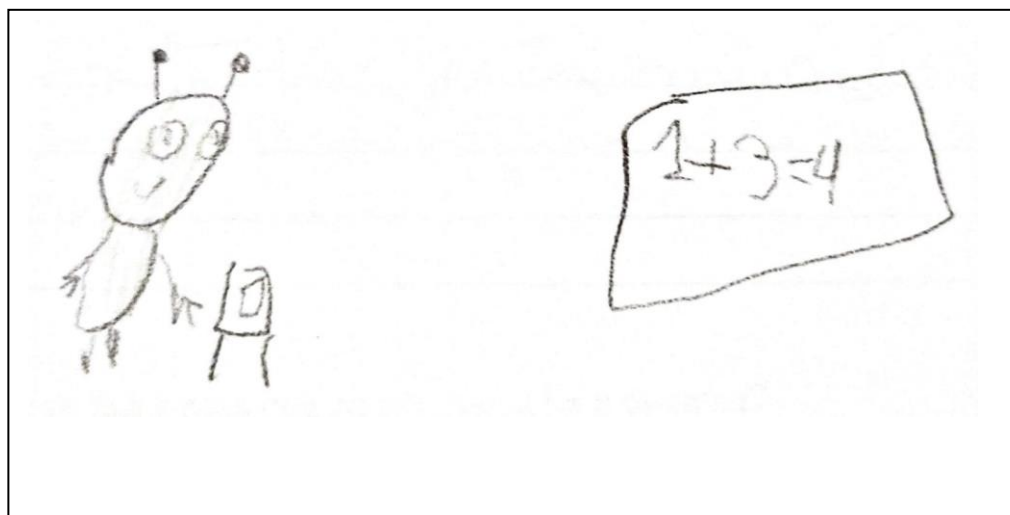
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

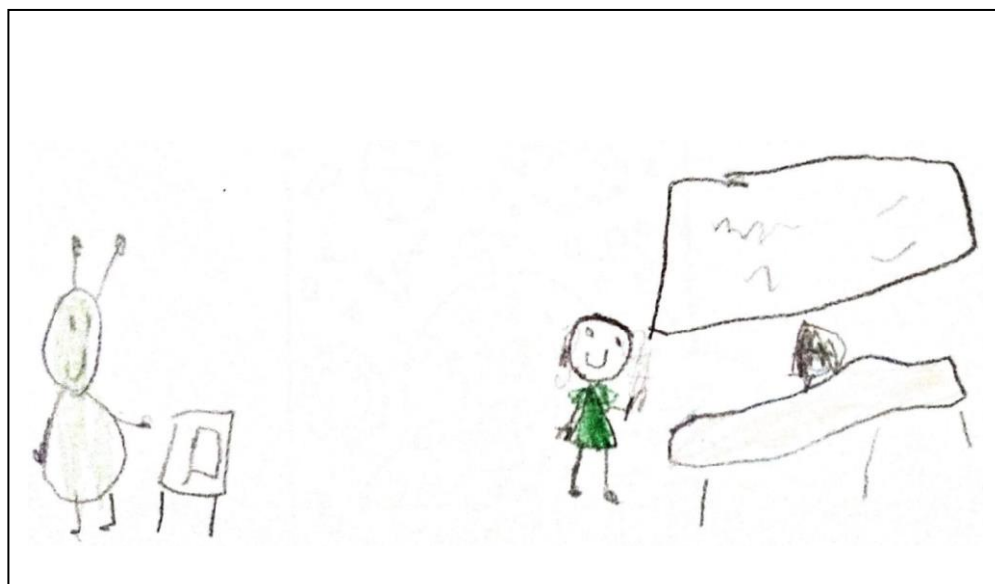
Por que eu
preciso
aprender a ler e
escrever?



O que eu tenho
que fazer para
aprender a ler e
escrever?

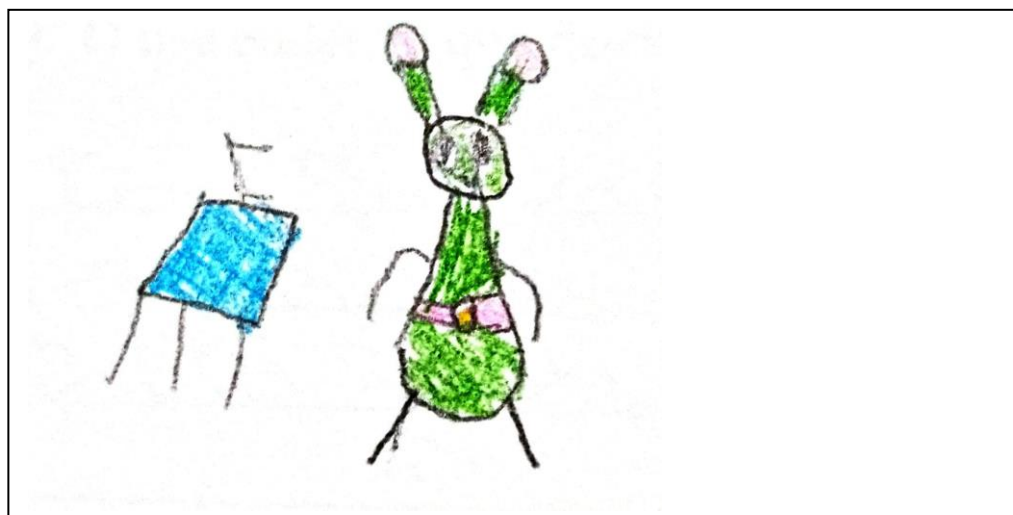
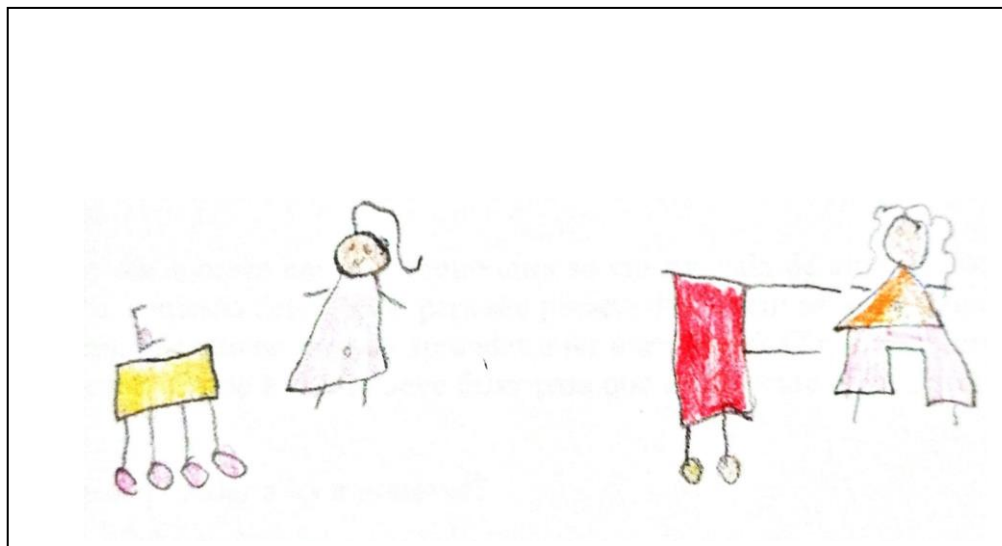


O que a
escola deve
fazer para que
eu aprenda a
ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



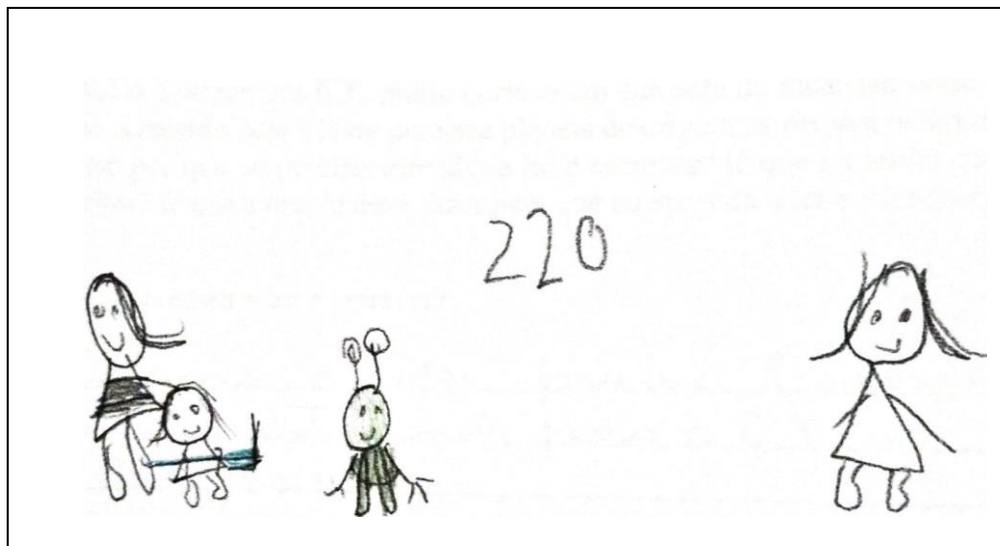
O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



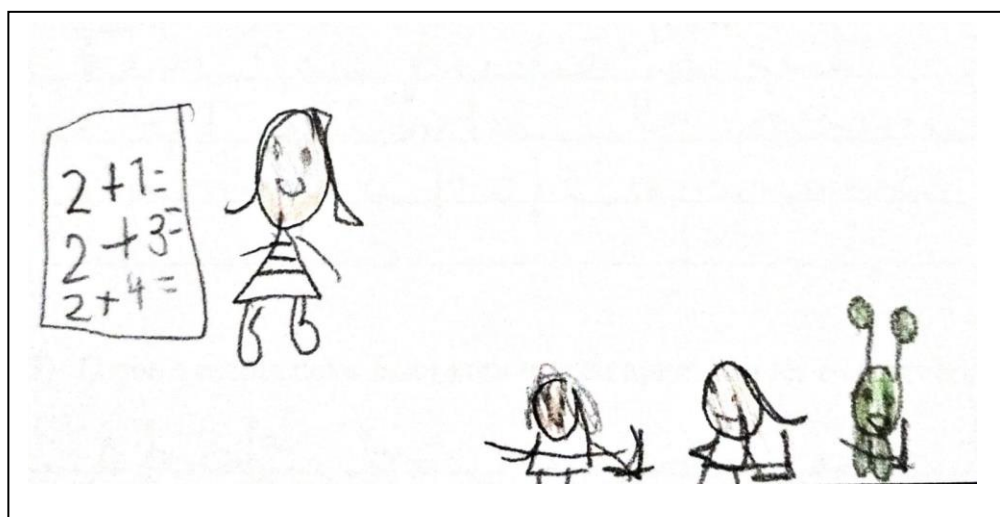
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

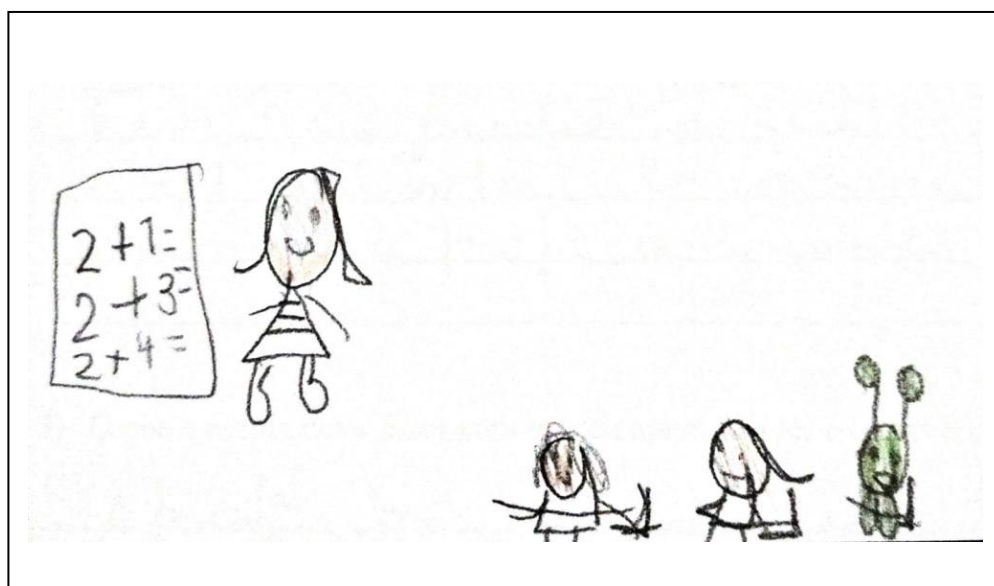
Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?



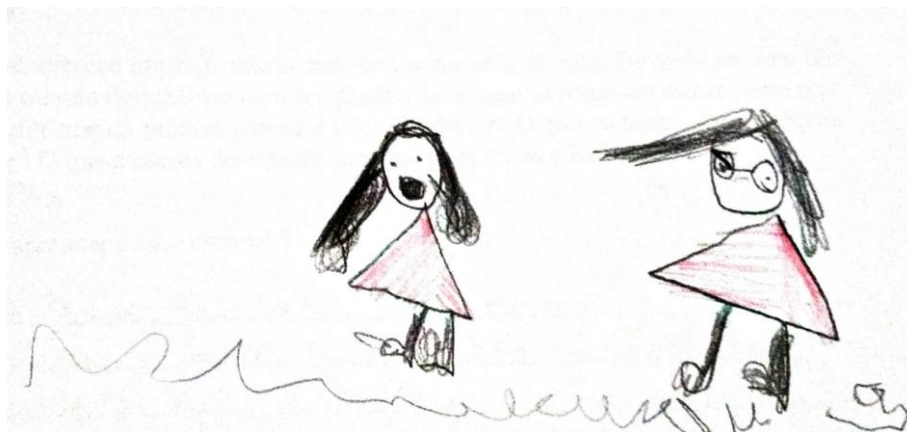
O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



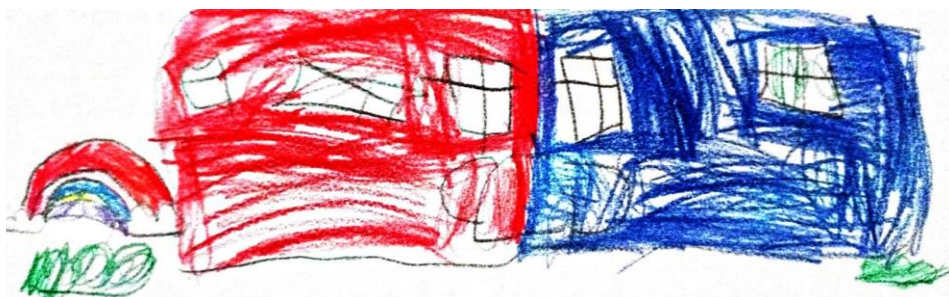
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

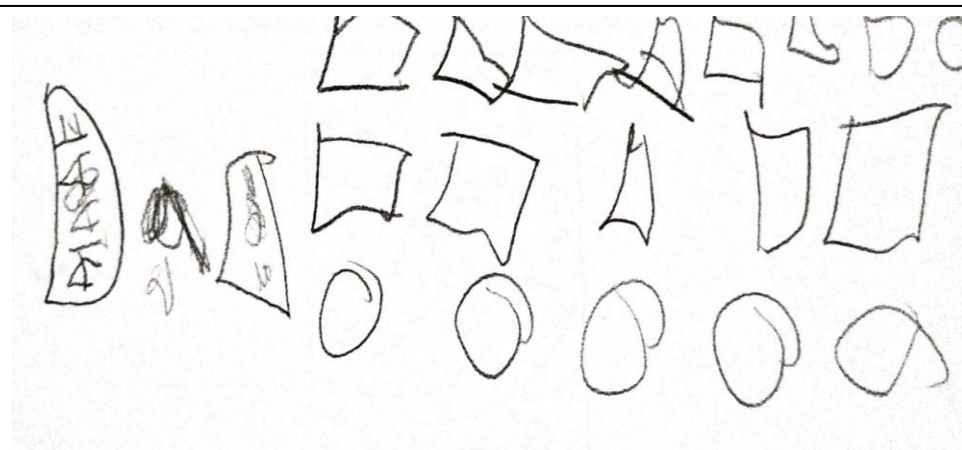
Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?



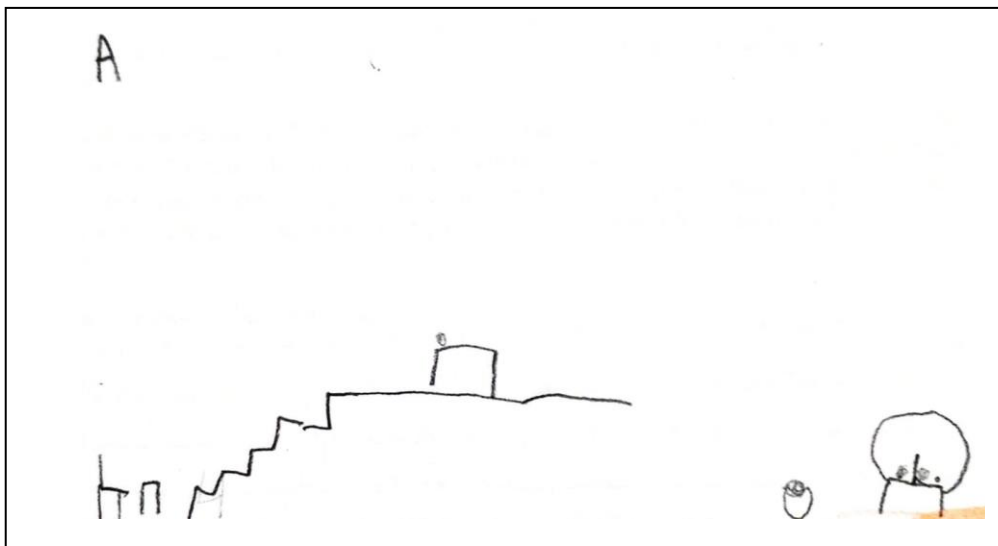
O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

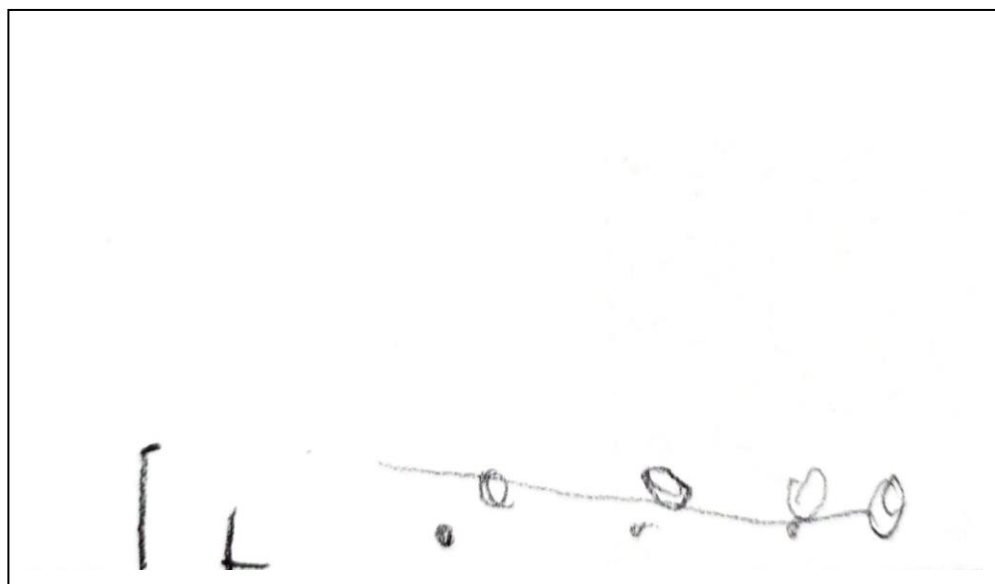
Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?



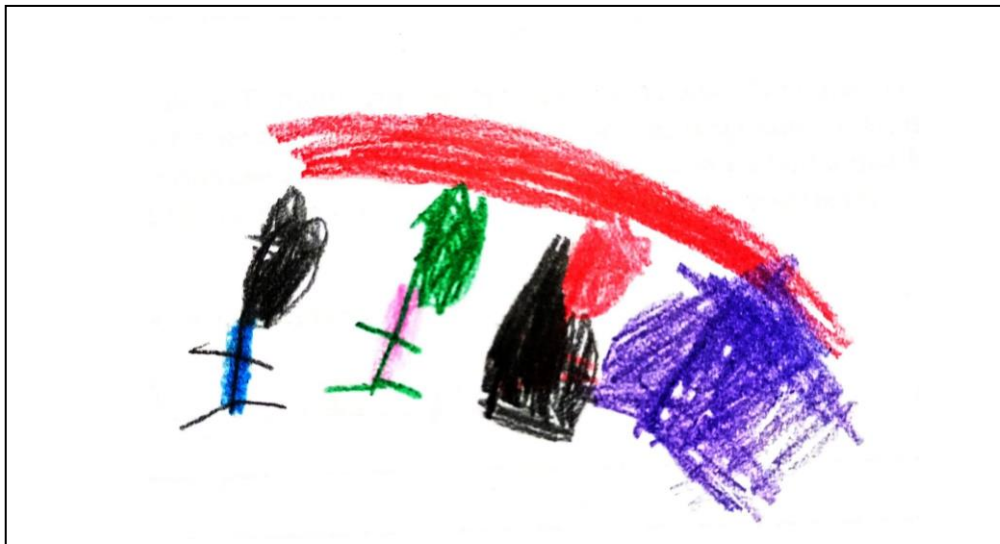
O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

Por que eu
preciso
aprender a ler e
escrever?



O que eu tenho
que fazer para
aprender a ler e
escrever?



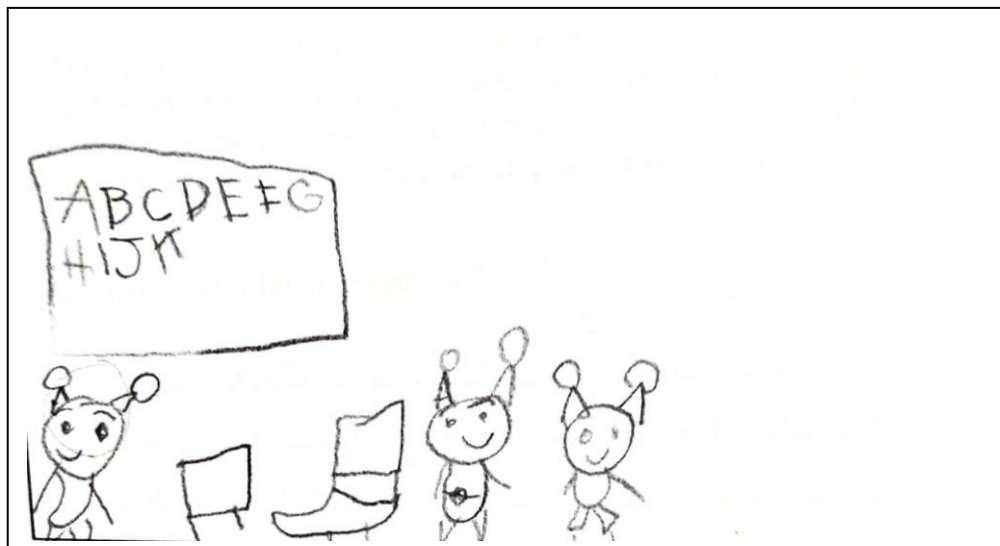
O que a
escola deve
fazer para que
eu aprenda a
ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

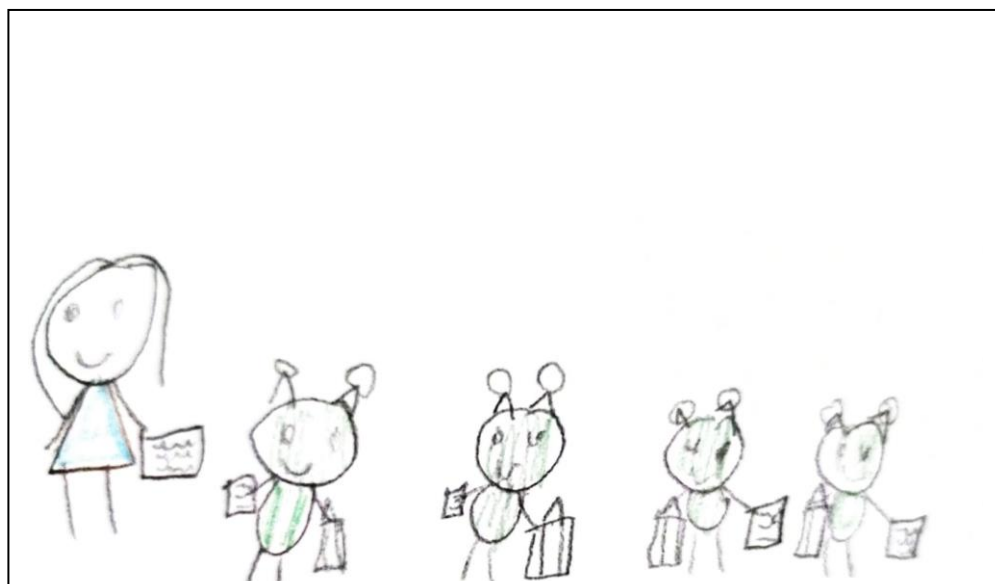
Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?

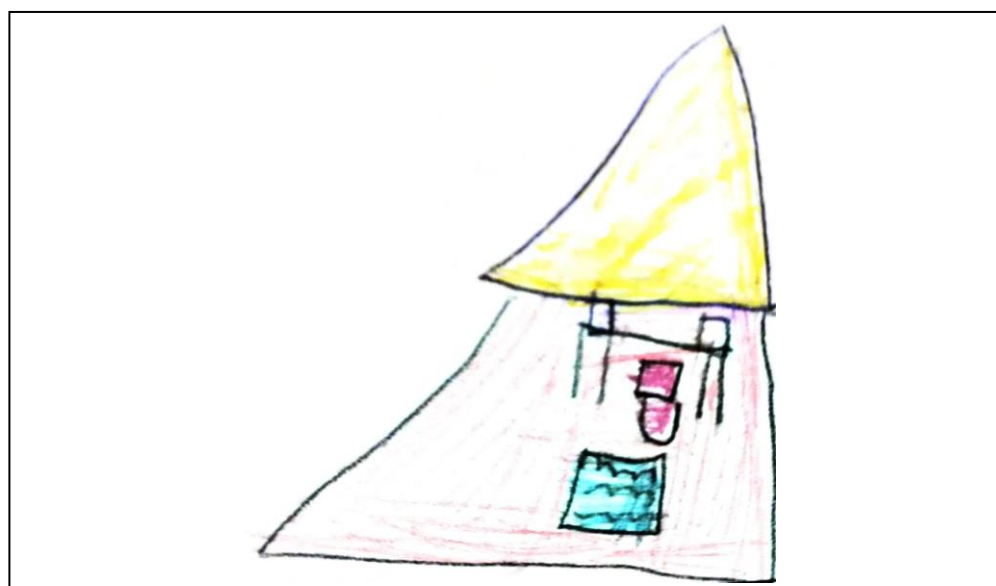
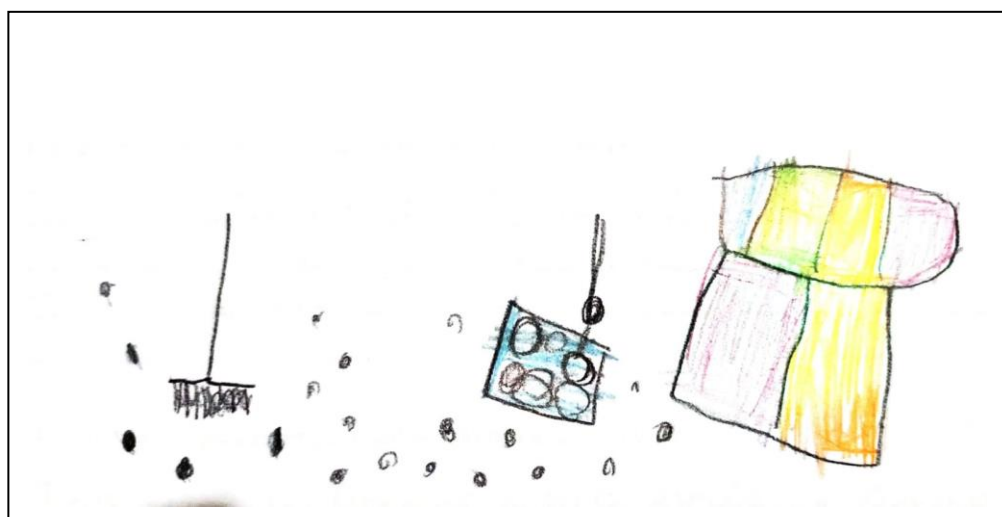
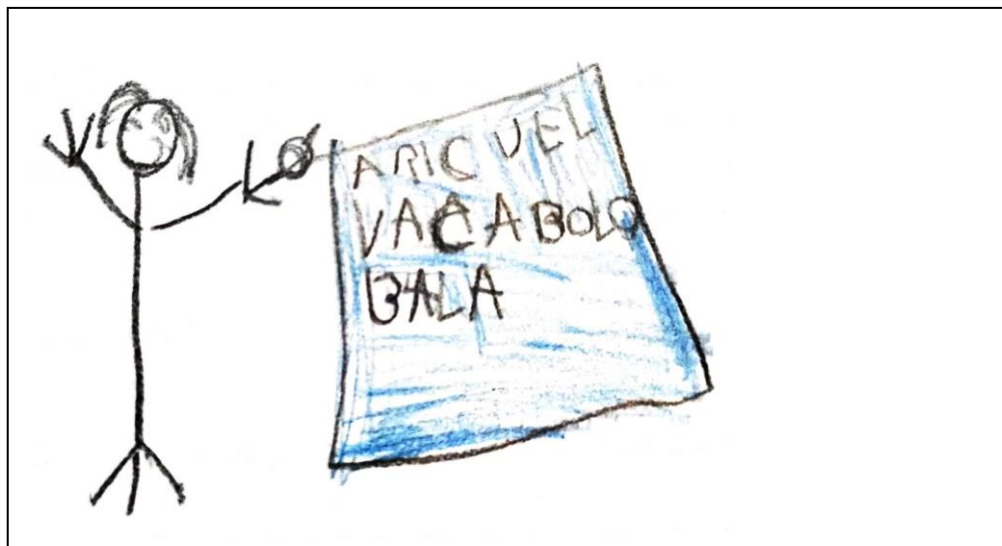


O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?



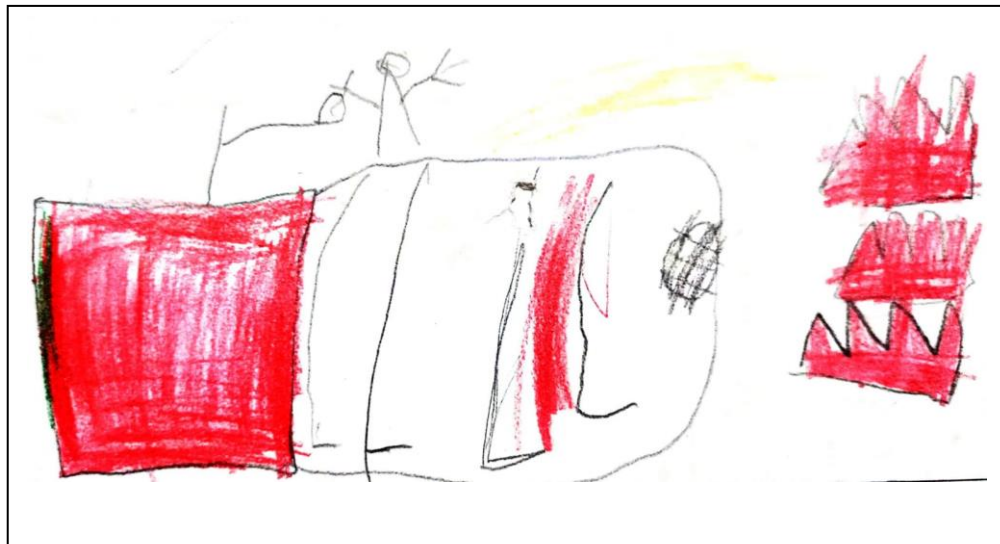
O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

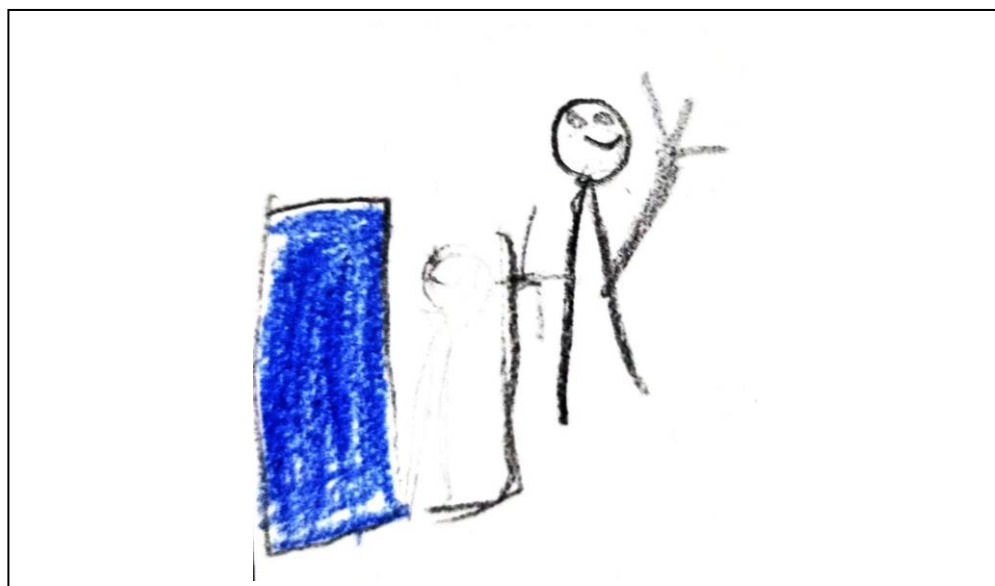
Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?



O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



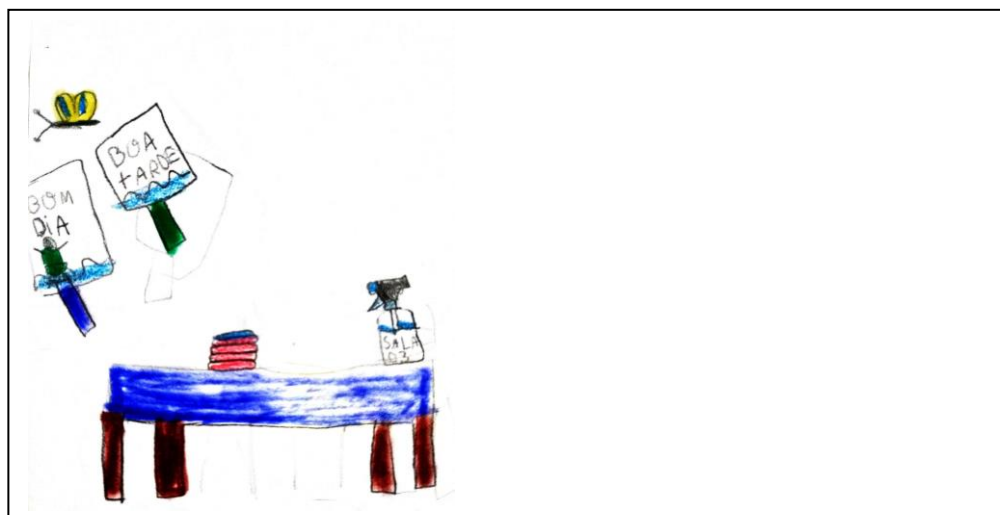
A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

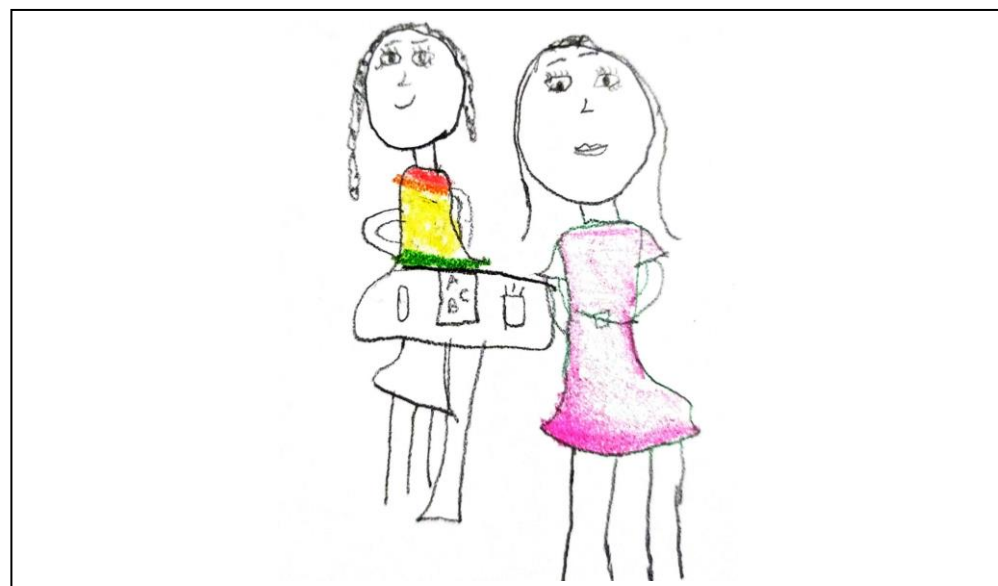
Por que eu preciso aprender a ler e escrever?



O que eu tenho que fazer para aprender a ler e escrever?

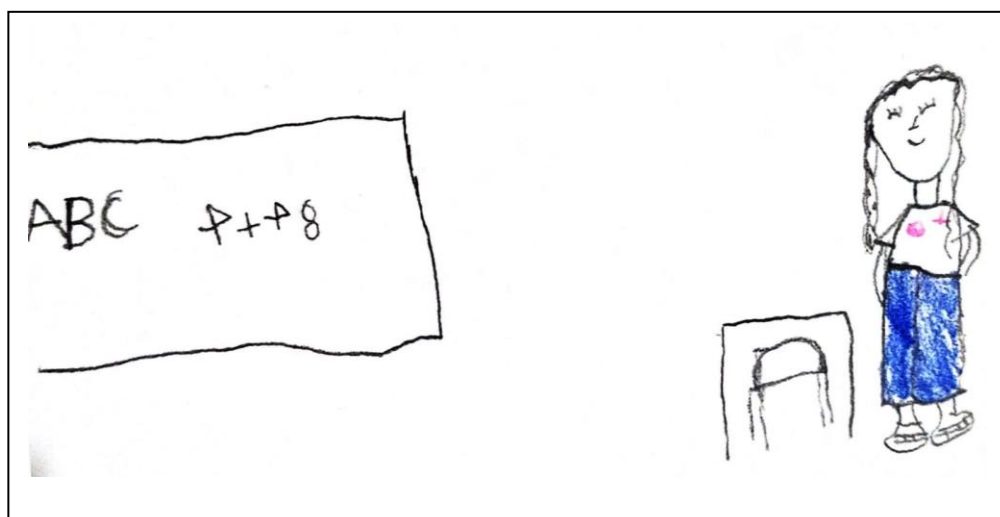
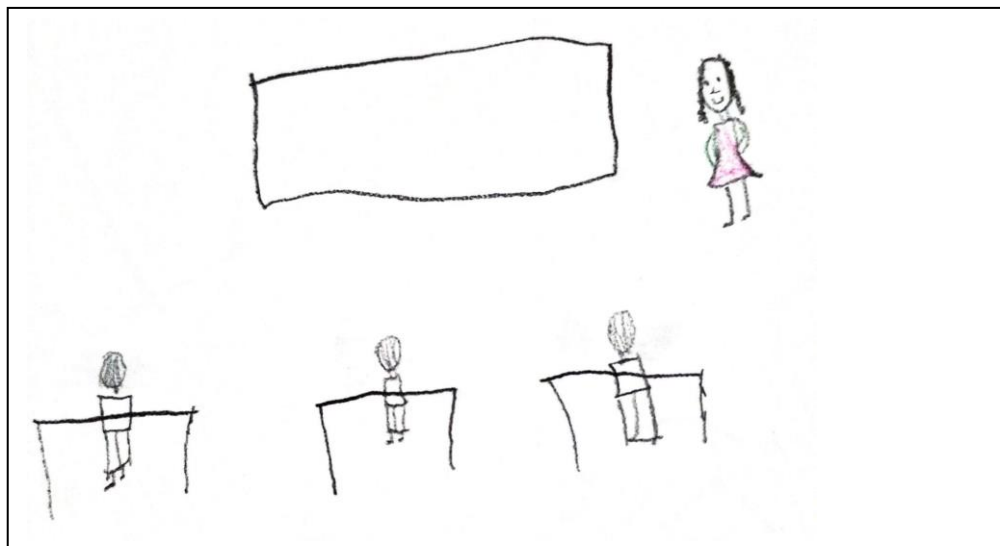


O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:



O que a escola deve fazer para que eu aprenda a ler e escrever?



A RELAÇÃO COM O SABER NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Imagine que um belo dia aparece um E.T. muito curioso em sua sala de aula. De onde ele vem não há escolas, e, portanto, a missão dele é levar para seu planeta de origem as respostas das crianças para as seguintes perguntas:

Por que eu
preciso
aprender a ler e
escrever?

Por não conseguir ler e escrever

O que eu tenho
que fazer para
aprender a ler e
escrever?

Se a escola e ter uma escola boa

O que a
escola deve
fazer para que
eu aprenda a
ler e escrever?

me ajudar e ter paciência



