



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

DILZA MARIA ALVES RODRIGUES

**CULTURA ESCRITA E CULTURA VIVIDA NA ESCOLA:  
DO LUGAR QUE PENSAM, FALAM E ESCREVEM AS CRIANÇAS DO  
1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belém/PA  
2019

DILZA MARIA ALVES RODRIGUES

**CULTURA ESCRITA E CULTURA VIVIDA NA ESCOLA:  
DO LUGAR QUE PENSAM, FALAM E ESCREVEM AS CRIANÇAS DO  
1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Estado do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

Belém/PA  
2019

(FICHA CATALOGRÁFICA EM CONSTRUÇÃO –  
VERSÃO FINAL SERÁ EMITIDA PELA BIBLIOTECA)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

Rodrigues, Dilza Maria Alves.

Cultura escrita e cultura vivida na escola: do lugar que pensam, falam e escrevem as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental / Dilza Maria Alves Rodrigues - Belém, 2019. 198 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão

1. Cultura escrita. 2. Cultura vivida. 3. Cultura autêntica. 4. Voz. I. Título.

DILZA MARIA ALVES RODRIGUES

**CULTURA ESCRITA E CULTURA VIVIDA NA ESCOLA:  
DO LUGAR QUE PENSAM, FALAM E ESCREVEM AS CRIANÇAS DO 1º AO 3º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Estado do Pará (UFPA), na Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão  
Orientador - PPGED/ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Damião Bezerra de Oliveira  
Avaliador Interno - PPGED/ICED/UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucélia de Moraes Bassalo  
Avaliadora Externa - PPGED/UEPA

Data da Aprovação: Belém, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Ao meu estimado pai, Daniel Francisco Rodrigues (*in memoriam*), pelo amor, exemplo e dedicação que tanto me incentivou nessa caminhada em prol de uma melhor educação.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão pela capacidade intelectual democrática e humana como conduziu esse processo de profunda reflexão e criação desde trabalho desde sua gênese.

Aos professores(as) Dr. Damião Bezerra de Oliveira e a Dr.<sup>a</sup> Lucélia de Moraes Bassalo, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa da dissertação.

A minha filha querida Maria Vitória ao meu filho amado Marcelo, carinhosamente chamado de maninho e ao meu esposo Sandro Marcelo pela compreensão e pelo companheirismo em toda essa jornada instigante de construção e aprendizagem, inteireza e desvelamento da realidade concreta em busca de dias melhores aqueles que se encontram marginalizado no sistema formal de ensino.

As minhas irmãs e irmãos que não são poucos e a minha mãe.

Aos meus amigos e amigas.

A escola que abriu suas portas para realização exitosa desta pesquisa.

Aos professores(as) do 1º ao 3º ano do ensino fundamental pela dedicação a escola pública.

As crianças do 1º ao 3º dos anos iniciais e seus pais que participaram incondicionalmente deste despertar intelectual e cultural do conhecimento superando a situacionalidade e condicionamentos históricos culturais nos quais são submetidos no chão da escola.

A todos e todas que participaram de alguma forma desta pesquisa, em especial, as crianças sujeitos intelectuais, minha admiração, respeito e empenho.

Muito obrigada!

Os/As  
Os homens  
Os prédios  
As faculdades  
Os territórios  
Os Loucos  
Os anônimos  
Os patriotas  
Os fracos  
Os reis  
As leis  
As libertinagens  
As virgens  
Os povos  
Os negros  
Os índios  
As raças  
Os rios  
Os dilúvios  
As babilônias  
As escrituras  
As deusas  
As catástrofes  
Aos...  
Roda o mundo com a sua carga  
Na órbita louca e desumana  
Aos...  
Ninguém será o resumo  
Talvez meio. O fim: loucura  
Canção será flor se flor for dor  
Sem cor e pavor  
Libertem a América Latina

*(Paixão, 2015)*

## RESUMO

A presente dissertação traz em seu bojo a questão da cultura escrita autêntica das crianças de 1º ao 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública como expressão cultural, social e epistemológica conectada ao vivido no cotidiano e a cultura escrita que se manifestam no contexto escolar. Atos de comunicação a partir do lugar que falam e deles pensam e escrevem. Nessas condições de necessária existência dialógica e dialética com o eu-mundo-outro (a) que se afloram sujeito de linguagem, de cultura. O objetivo central de investigação, analisar a importância e o significado da elaboração da linguagem escrita autêntica pelos estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e quais relações estabelece com a cultura vivida e cultura escrita convencional para que seja possível tirá-las da invisibilidade no qual historicamente se acham submetidas pela cultura dominante no qual opera a educação escolar, de maneira que sejam valorizadas, consideradas como parte da atividade intelectual e de apropriação do conhecimento socialmente construído e como elemento da cultura. Como caminho de pesquisa a opção pela abordagem qualitativa, a etnografia pela possibilidade da proximidade para além de uma mera descrição, mas conexão com a reconstrução do sentido cultural como condição de visualização das particularidades e significados construídos. Nesse sentido, como *locus* de pesquisa uma escola pública de pequeno porte localizada no nordeste paraense nos quais se acham os sujeitos investigados, crianças dos três primeiros anos escolares dos anos iniciais. Como problemática, a desconsideração da linguagem escrita autêntica das crianças na escola cujas condições históricas, culturais e sociais têm agido na invalidação do seu saber, conhecimento, conseqüentemente dificultando a possibilidade de pensamento autêntico. Como achados da pesquisa, tem-se a práxis, dentre elas, a prática pedagógica com características neoconservadoras e pseudodemocrática, alinhada a cultura de opressão, assentada na aceção da racionalização técnica que tem adentrado e vem se aprofundando nos primeiros anos de escolaridade dos anos iniciais o que tem provocado a invisibilização da escrita autêntica elaborada nas salas de aula e o silenciamento da voz que tem emergido destas elaborações subjetivadas que parte de uma identidade cultural e social que lhe são próprias. em detrimento de uma pretensão cultural modelo-produto de tradição no qual age na direção a uniformização de pensamentos e ações para o conformismo e o silenciamento desde a infância. Contudo a escrita autêntica vem resistindo e esta presente na sala de aula por certo período que não tendo a devida atenção por parte do (a) professor (a) fica marginalizada e a parte considerável das crianças a abandona e se adequam a reprodução tradicional. A pesquisa evidencia que as crianças são sujeitos intelectuais com um potencial criador e recriador, (re)constróem ideias acerca da linguagem escrita formal, pensando autenticamente o mundo simbolizado e significando-o, assim produz cultura. Na escola e principalmente na sala de aula há espaço para interconexões entre a cultura vivida e a linguagem formal, para as práticas contra hegemônicas desde que sejam valorizadas as escritas genuínas e fortalecidos os processos de diálogo por meio de práticas comunicativas e intercomunicativas, agindo no espaço-tempo pedagógico a favor das culturas de linguagens escritas de forma a serem apreciadas como parte do percurso de apropriação da cultura, como conhecimento. Enxergar a escrita autêntica e escutar a voz que vem dela é ir ao encontro do desenvolvimento de autonomia intelectual e da inteireza humana como condição ao exercício democrático e como prática de liberdade a manifestações das culturas das linguagens na escola que permitem desocultação da realidade objetiva para vislumbramento de sonhos possíveis que dirimem as injustiças e sofrimento.

**Palavras-chave:** Cultura escrita. Cultura vivida. Cultura autêntica. Voz.

## ABSTRACT

This dissertation brings with it the question of the authentic written culture of children from the 1st to the 3rd grade of an elementary school in a public school as a cultural, social, and epistemological expression connected to daily life and written culture that manifest themselves in the school context. Acts of communication from the place they speak and from them think and write. In these conditions of necessary dialogic and dialectical existence with the other-world-self, a subject of language, of culture, emerges. The main objective of this research is to analyze the importance and meaning of the elaboration of authentic written language by students from the 1st to the 3rd grades of elementary school and what relations it establishes with the lived culture and traditional written culture. So that it is possible to remove them from invisibility in which are historically subjected to the dominant culture in which school education operates, so that they are valued, considered as part of the intellectual activity and appropriation of socially constructed knowledge and as an element of culture. As a research path, the option for a qualitative approach, ethnography for the possibility of proximity beyond mere description, but connection with the reconstruction of the cultural sense as a condition of visualization of the constructed particularities and meanings. In this sense, as a research locus, a small public school located in the northeast of Pará, in which the subjects are found, children of the first three years of the early years. As problematic, the disregard of the authentic written language of children in school whose historical, cultural, and social conditions have acted in the invalidation of their knowledge, consequently hindering the possibility of authentic thinking. As research findings, there is the praxis, among them, the pedagogical practice with neoconservative and pseudo-democratic characteristics, aligned with the culture of oppression, based on the sense of technical rationalization that has entered and is deepening in the early years of schooling of the early years. This has caused the invisibility of authentic writing elaborated in the classrooms and the silencing of the voice that has emerged from these subjective elaborations, which starts from a cultural and social identity that is their own, to the detriment of a cultural model-product claim of tradition in the classroom, which acts towards the standardization of thoughts and actions towards conformity and silencing from childhood. However, authentic writing has been resisting and is present in the classroom for a while that without proper attention on the part of the teacher is marginalized, and the considerable part of children abandon it and adapt to traditional reproduction. The research shows that children are intellectual subjects with a creative and recreating potential, (re)construct ideas about formal written language, authentically thinking about the symbolized world, and meaning it, thus producing culture. At school and especially in the classroom, there is room for interconnections between lived culture and formal language, for counter-hegemonic practices provided that original writing is strengthened, and dialogue processes strengthened through communicative and intercommunicate practices, acting in pedagogical space-time in favor of written language cultures in order to be appreciated as part of the course of culture appropriation, as knowledge. To see authentic writing and to hear the voice that comes from it is to meet the development of intellectual autonomy and human wholeness as a condition for the democratic exercise and as a practice of freedom to manifestations of language cultures in the school that allow the uncovering of objective reality for a glimpse of possible dreams that address injustice and suffering.

**Keywords:** Written culture. Lived culture. Authentic culture. Voice.

## LISTAS DE SIGLAS

AMSTAM	–	Avaliação Municipal de Santa Maria do Pará
ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	–	ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	–	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
OCDE	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	–	Plano de Ações Articuladas
PINAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PPGED	–	Programa de Pós- Graduação em Educação
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	–	Secretária Municipal de Educação
SEPLAN	–	Secretaria de Estado do Planejamento
SOME	–	Sistema Modular de Ensino
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UNICAMP	–	Universidade Estadual de Campinas

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo um.....	34
Figura 2 - Exemplo dois .....	37
Figura 3 - Exemplo nível três .....	38
Figura 4 – Exemplo nível 4 (a).....	39
Figura 5 - Exemplo nível 4 (b) .....	40
Figura 6 - Exemplo nível cinco .....	41
Figura 7 - Região Norte.....	42
Figura 8 - Paradigmas de alfabetização.....	63
Figura 9 - Movimento da comunicação.....	80
Figura 10 - Colaboração .....	80
Figura 11 - Comunicação .....	81
Figura 12 – Movimento .....	81
Figura 13 - Sede do município .....	115
Figura 14 - Sala do 1º ano .....	118
Figura 15 - Sala do 2º ano (a).....	118
Figura 16 - Sala do 2º ano (b) .....	119
Figura 17 - Sala 3º ano (a).....	119
Figura 18 - Sala 3º ano (b) .....	120
Figura 19 - No pátio, a cultura vivida.....	121
Figura 20 - Pátio da escola .....	121
Figura 21 - 1º ano: sujeitos em socialização.....	123
Figura 22 - 2º ano: entre linguagens, o oral e sua relação com o escrito.....	124
Figura 23 - 2º ano: sujeitos na co-laboração.....	126
Figura 24 - 2º ano: sujeitos em co-laboração.....	127
Figura 25 - 3º ano: entre linguagens, a fala e sua relação com o escrito .....	128
Figura 26 - Na turma do 1º "B" .....	130
Figura 27 - Livro da lição .....	131
Figura 28 - manipulando alfabeto imprensa maiúsculo .....	135
Figura 29 - Escritas Autênticas (a) .....	143
Figura 30 - Escritas Autênticas (b).....	143
Figura 31 - Escritas Autênticas (c) .....	144
Figura 32 - A construção do pensamento (a).....	145
Figura 33 - A construção do pensamento (b) .....	145
Figura 34 - Escritas Autênticas (d).....	147
Figura 35 - Escritas Autênticas (e) .....	148
Figura 36 - Escritas Autênticas (f).....	149
Figura 37 - Escritas Autênticas (g).....	151
Figura 38 - 3º ano tarde .....	152

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação de escrita .....	33
Quadro 2 - Nível um.....	34
Quadro 3 - Nível dois .....	37
Quadro 4 - Nível três .....	38
Quadro 5 - Nível quatro.....	39
Quadro 6 - Nível cinco .....	40
Quadro 7 - Desempenho em escrita SAEB/ANA- PA .....	43
Quadro 8 - Dados gerais SAEB/ANA - PA.....	44
Quadro 9 - Eixo Apropriação do sistema da escrita .....	47
Quadro 10 - Eixo Apropriação do sistema da escrita: desdobramento das habilidades .....	48
Quadro 11 - Eixo Apropriação do sistema da escrita .....	48
Quadro 12 - Eixo Apropriação do sistema da escrita .....	49
Quadro 13 - Análise da escrita de palavras .....	49
Quadro 14 - Investigadores: história dos métodos .....	64
Quadro 15 - Concepções e aprendizado da escrita .....	64
Quadro 16 - Tendências Atuais da aprendizagem da escrita: o velho com cara de novo .....	65
Quadro 17 - Antagonismos da Educação Bancária .....	76
Quadro 18 - Elementos que sustentam a Pedagogia Opressora.....	78
Quadro 19 - Sustentação da visão de escolarização .....	85
Quadro 20 - Discurso conservador/Prática educacional.....	86
Quadro 21 - Liberal e a Prática Educacional.....	87
Quadro 22 - Tipos Específicos de Discursos.....	88
Quadro 23 - Categorias de vozes .....	89
Quadro 24 - Raízes históricas .....	92
Quadro 25 - Missão do Intelectual Orgânico das classes subordinadas .....	95
Quadro 26 - primeiros momentos de nomeação das letras.....	135

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho médio por regiões.....	42
Tabela 2 - 1º ano no turno da Manhã 2019.....	154
Tabela 3 - 1º ano "B" turno da Tarde-2019 .....	155
Tabela 4 - 2º ano “A” turno da Manhã 2019 .....	156
Tabela 5 - 2º ano "B" turno da Tarde 2019 .....	157
Tabela 6 - 3º Ano “A” turno da Manhã 2019 .....	157
Tabela 7 - 3º ano “B” turno da Manhã 2019 .....	157
Tabela 8 - 3º ano "C" turno da Tarde 2019 .....	158
Tabela 9 - Análise distorção-idade .....	159
Tabela 10 - Perfil Socioeconômico (2018).....	162
Tabela 11 – Nível de proficiência-insuficiente em leitura e escrita (Meta 5 PNE), 2016.....	164
Tabela 12 – Idade/Ano .....	166
Tabela 13 – Repetência.....	167
Tabela 14 – Conceituação da escrita/leitura nos meses de março a junho de 2019 .....	168
Tabela 15 – conceitualização da escrita/leitura nos meses de agosto a outubro 2019 .....	180

## SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	9
1.1	Por entre a cultura da escrita: a origem da pesquisa.....	9
1.2	Baliza do vivido: cultura do trabalho e experiência vivida .....	12
1.3	A escrita como objeto cultural: um reencontro a partir das memórias e vivências .....	16
1.4	Memórias de atos de escritas autênticas .....	21
1.5	Crescendo em um mundo permeado por materiais escritos .....	23
2	O CONTEXTO DA ESCRITA NA CULTURA ESCOLAR.....	26
2.1	Índices de leitura e escrita: servem a quem? .....	31
2.2	Escrita e avaliação de larga escala.....	32
2.3	Questões norteadoras da pesquisa .....	50
2.4	Problema de pesquisa .....	60
2.5	Objetivo geral .....	60
2.6	Objetivos específicos .....	60
3	A CULTURA COMO MARCADOR INVESTIGATIVO.....	61
3.1	Revisão da literatura: categorias em movimento.....	61
3.2	Linguagem, mitos e diálogos.....	66
3.3	A voz como possibilidade.....	83
3.4	O intelectual na organização da cultura.....	91
3.5	Cultura escrita.....	96
3.6	Cultura vivida .....	101
4	A CULTURA DE PESQUISA .....	108
4.1	Encontro com os sujeitos da pesquisa .....	110
5	A CULTURA VIVIDA E A ESCRITA AUTÊNTICA.....	115
5.1	Cotidiano: entrelaçados cultura escrita e cultura vivida.....	115
5.2	O município: o lugar onde vivo .....	115
5.3	O bairro: a linguagem do espaço .....	116
5.4	Por entre a cultura escrita: permeando o cotidiano escolar .....	117
5.5	A linguagem do primeiro dia de aula: as demarcações .....	121
5.6	Expressão e linguagem escrita na escola .....	123
5.7	Mãos que talham e se expressam em linguagem pensamento.....	129
5.8	A linguagem nas atividades avaliativas .....	132
5.9	Plantão pedagógico: momento de linguagem.....	133
5.10	Atividade em grupo com estudantes rotulados.....	134
5.11	Escrita autêntica: libertação cognitiva .....	140
5.12	Mapeamento das escritas autênticas .....	141
5.13	A configuração das turmas pesquisadas do 1º ao 3º ano .....	153
5.14	Por entre a cultura escrita: permeando o cotidiano escolar .....	160
5.15	A linguagem universal de escola .....	162
6	ESCRITA AUTÊNTICA: A RESISTÊNCIA COMO PROJETO.....	165
6.1	A criança no ato da escrita autêntica .....	169
6.2	Resistir para ser mais .....	172

6.3	Mostrando a escrita na sala de aula .....	173
6.4	Adequação: crianças com notas mais altas são consideradas as melhores.....	175
6.5	Currículo: o ensino na perspectiva da escola.....	176
6.6	Anseio pela cultura como forma de conhecimento e existência.....	183
6.7	Cultura autêntica como projeto cultural .....	184
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	185
8	REFERÊNCIAS.....	188
	APÊNDICES .....	194

# 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1.1 Por entre a cultura da escrita: a origem da pesquisa

Nascemos. Imediatamente somos lançados no mundo cultural, social nomeado tanto pela palavra falada (som) como pela escrita (representação gráfica do pensamento). Mundo este mediado pela linguagem humana, que se traduz em diferentes linguagens: da fala, da escrita e outros signos. Ambos inter-relacionados e que dão significado a tudo que existe nesse mundo, cuja imaginação é humana. Nele crescemos e convivemos sociocultural. Desse mundo elaborado transitamos por entre culturas, no qual a linguagem tem uma importante função social e simbólica que presta serviço a aprendizagem e ao desenvolvimento como seres humanos.

A gênese desta pesquisa tem suas raízes alicerçadas na linguagem escrita como instrumento sociocultural e simbólico cujas marcas culturais e históricas envolvem as práticas vivida e educativa com relação ao meu objeto de conhecimento, a cultura da escrita.

Partindo-se de cultura no sentido de Geertz (1973) como teia de significados, como elaboração humana que regula comportamentos, as mentes que também se autorregulam. O que nos impõe a lançar-se conscientemente na investigação dessa pesquisa intitulada **“Cultura escrita e cultura vivida na escola: do lugar que pensam, falam e escrevem as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental,”** é sair do senso comum e da crítica ingênua para travar um diálogo cuja essência vai de encontro aos determinismos e condicionamentos historicamente imputados a homens, mulheres e crianças socioculturais. Nesse sentido, a presente pesquisa opta pelo caminho no qual visualiza a sociedade sob o ponto de vista daqueles que se encontram na condição de invisibilidade ou de pouca importância no seio sociocultural.

Nos escritos de Freire (1968), pode-se perceber que a cultura é o elemento central para os desvendamentos da realidade de uma sociedade injusta como também o autor anuncia que o mundo é uma construção eminentemente humana, por isso passível de reconstrução.

A sociedade como construção humana possui uma natureza que envolve visão e/ou visões de mundo que são definidas direta ou indiretamente e previamente por aqueles que estão ligados ao poder. Definições que dão forma ao mundo que conhecemos, por conseguinte incide em tipos e classificações e juízos de valor de certo ou errado do que vem a ser sociedade, escola, formação, estudante e do que deve ser valorizado ou não. Consequentemente vão exercendo influências nas vidas humanas e no modo como as vivem e

as percebem. Vida que nos seus enlances históricos e culturais vão sendo construídas e inscritas no e pelo cotidiano.

Assim, a vida que se vive culturalmente nesse mundo elaborado por forças que se fundam na concretude das experiências humanas nos mais diferentes lugares que se ocupam e permitem ocupá-las. Nessas vivências, tecem-se significados, nos quais cada humano passa atribuir a partir do seu pequeno universo vivente. Nos termos de Paixão (1993), a cultura vivida no seu sentido sociológico, antropológico e fenomenológico em que circunscreve as atividades humanas, É a vida propriamente vivida, sentida e entendida nessas interseções de quem se encontra nela, no cotidiano.

Freire (1996), fala em leitura de mundo que precede a leitura da palavra. Empregando leitura no sentido de interpretações da vida em ação em que se percebem as contradições vivendo no mundo. Compreendemos que esse viver também se dá entre a palavra dita e/ou escrita e a ação realizada, em que há distâncias existentes entre elas. A palavra dita sem realização coerente perdeu seu prestígio. Pois palavra e ação, na prática se revelaram contraditórias. A contradição se evidencia na no vivido. Portanto devemos considerá-las como aspecto singular do viver no tempo presente.

Para Paixão (2012), a cultura vivida são derivações da cultura como resultado das experiências vividas, nos quais são repletos de saberes propiciado pelas vivências, constituídas por uma riqueza de simbologias. Por isso, a cultura vivida é fonte de autorreflexão, propicia aprendizagem e ensino ao mesmo tempo. É prática educativa.

Portanto, “Cultura escrita e cultura vivida na escola: do lugar que pensam, falam e escrevem as crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental” foi desencadeada a partir da cultura do trabalho escolar, do exercício epistemológico e pedagógico como professora na dimensão da *práxis* humana, nos quais convivemos e aprendemos com saberes e conhecimentos que vem da (s) cultura (s) vivida (s) que nos chegam também por meio das salas de aulas das escolas. Além das vivências que são propiciadas pelas crianças que chegam ao chão da escola, como sujeitos epistemológicos e culturais com sua forma de ver e viver que de imediato se chocam com outras formas de visão de mundo, deparando-se com outra cultura, institucionalizada pela escola, nos quais tentam interpretá-las partindo do lugar que se encontram, do seu modo de particular de ver, sentir e conviver, influenciados por experiências vividas no espaço que se encontram e também por eles são vistos.

A pesquisa então se insere no contexto da cultura (s) da (s) escrita (s). Escrita entendida como assinala Vygotsky (2007), como processos superiores, ou seja, como

processos sociais que se dão nas relações sociais, por meio delas internalizadas pelos sujeitos que estão de alguma forma em contato com ela.

No intento de perceber a Cultura (s) da (s) escrita (s) na escola e sua intercessão com a cultura vivida permeando o universo epistemológico da criança do 1º ao 3º ano do ensino fundamental que, em interação com sua própria escrita vai emergindo para o mundo como ser humano dotado de capacidade de pensar e expressar-se pelo que originalmente elabora, a sua cultura da escrita, que lhe é muito próprio.

No pequeno mundo da escola das crianças do 1º ao 3º ano, entre ensino e aprendizagens da escrita e da leitura, os dias letivos se configuram e cada um vai compondo uma cultura vivida escolar no qual vais também e sendo esculpido. Ambiente específico que passam uma parte significativa do seu tempo, três horas e quarenta e cinco minutos diariamente, tempo suficiente para viver e experienciar o mundo escolar de formas diferentes.

No encontro com esse universo escolar, reencontro-me com a menininha que um dia fui que de alguma maneira convive com a mulher, mãe, professora, estudante de hoje e com aquela que ainda persigo ser.

O gosto de mim da liberdade que me fez, desde a mais tenra infância, sonhar com justiça, com a equidade, com a superação dos obstáculos à realização jamais absoluta, na história, do que viria chamar de vocação humana para *o ser mais* me engajou até hoje, à minha maneira, na luta pela libertação de mulheres e homens. O gosto pela liberdade gerando-se no amor à vida, no medo de perdê-la. (FREIRE, 2015, p. 251).

Liberdade almejada e buscada no qual esta pesquisa tem sua principal motivação. Motivos que abrangem a relevância social, profissional, pessoal e científica. Na dimensão social porque se trata de questões relacionadas ao direito inalienável à educação cujo objetivo principal é a apropriação da cultura no espaço escolar por meio do processo de aprendizagem, nos quais às crianças se encontram em situações de exclusão desse processo, ou melhor, estão numa condição de desvalorização dos seus saberes e conhecimentos culturais. Crianças estas que não foram aceitas e vistas como sujeito que pensa a respeito do objeto cultural, a escrita.

A dimensão profissional porque está vinculada a minha profissão de professora dos anos iniciais que são motores para autorreflexão acerca da prática pedagógica ligada à escrita. Dimensão entrelaçadas com o pessoal por se tratar de uma trajetória ligada a ela como um objeto cultural e epistemológico instigante que tem implicações na inserção no mundo de representações e simbologias nos quais a palavra escrita tem um peso extremamente relevante porque pode determinar o nível de participação na sociedade dos “homens.” Ambas levam a dimensão científica, que contribui para problematizar a realidade para compreendê-la,

compreendendo-a vislumbra-se ação na reflexão e a união entre teoria e prática. Deteremos por um breve momento na cultura do trabalho.

## **1.2 Baliza do vivido: cultura do trabalho e experiência vivida**

Desde muito cedo, ainda criança, decidi por ser professora, decisão levada pelo vivido ligada ao contexto mais amplo e sua relação com a escola, que mais tarde compreendi que tal decisão foi uma opção política do querer “ser mais” como diria Freire (2015), como também uma postura em defesa dos historicamente silenciados, que assim como eu não poderiam sozinhos entender a realidade concreta no qual vivia e ter consciência dela. “Não é a consciência que determina a vida [...] é a vida que faz a consciência” (MARX, 1998, p. XXV).

Vida que na sua trajetória de desenvolvimento humano, cultural e social passa por dentro da escola. Nela vão se construindo histórias de vidas escolares nos quais acarretam boas ou más lembranças de algumas experiências vivenciadas, mas que de algum modo ensinam. Ensinaamentos estes que implicam a subjetividades individual e coletiva que podem assumir diferentes visões de escola e de trabalho escolar, podendo ainda reforçar a impotência dos sujeitos frente ao poder da cultura dominante e as relações hierárquicas. Podem provocar a partir dessas experiências, indagações sobre a realidade escolar na qual estão inseridos de forma a perceberem os condicionamentos, reconhecerem resistências e vislumbrarem caminhos alternativos de ação consciente que devem contribuir pela busca incessante as práticas pedagógicas progressistas e democráticas na instituição social e cultural que é escola.

Freire (1996), deu uma grande contribuição prático-teórica no qual fundamenta a prática educativa, denominada de Pedagogia da Autonomia, nos possibilitou pensar politicamente a educação, nos levando a descobrir uma pedagogia própria na cultura dos desprivilegiados da sociedade e do mundo, no qual devemos nos debruçar para compreendê-la, torná-la visível, valorizá-la e reconhecê-la como possibilidade necessária a formação intelectual dos(as) estudante da escola pública, que teoriza a sua própria vivência e compreensão de mundo, representado pela sua escrita autêntica que se revela no início dos anos iniciais de escolarização, por meio do que temos chamado de teorização cultural da linguagem escrita no sentido gramsciano, freireano e de Giroux.

Significado construído no qual fez com que visse na escola pública o caminho e a oportunidade de aprender mais do que o senso comum, problematiza-lo para ir além das práticas rotineiras, ritualizadas e acríticas que persistem na escola até hoje. Levou-me a

procurar as causas “conhecer melhor o que ela já conhece a partir da prática [...] conhecer o que ainda não conhece” (FREIRE, 1983, p. 69). Uma forma de, na qualidade de professora assumir a importância da democratização do conhecimento e do saber, numa luta contra a marginalização cultural. Pois o mundo se faz elitista pela escrita da palavra, por isso não era possível não se indagar sobre o porquê de tantas crianças fora da escola, de não terem na cultura escrita uma forma de linguagem, de representação, expressão e interação sociocultural.

A dominação se verifica no prestígio de uma cultura ou uma língua em detrimento de outras. A cultura dominante tem na linguagem sua funcionalidade e manutenção. Por isso a vida é linguagem, faz-se e refaz-se nela. A Linguagem também está presente na escola. Segundo Giroux (1998), a linguagem está atrelada ao poder, assume assim um papel central nessa relação, fazendo-se presente nos diferentes níveis de escolarização, por isso deve ser desvelado. Para o autor, a linguagem é mais que uma simples ferramenta que tem o papel de expressão do pensamento ou função no desenvolvimento da criança. A linguagem precisa ser analisada criticamente porque ela incorpora formas de poder e autoridade que acabam por legitimar e deslegitimar práticas de linguagem existentes. O poder se utiliza da linguagem porque é ao mesmo tempo sujeito e objeto dela.

Outro fator de igual importância é a dimensão escola e trabalho que tem na linguagem falada e escrita um de seus principais veículos de expressão e de intercâmbio social e cultural. Para Arendt (2014), somos inseridos por palavras e atos no mundo humano. Não estamos desconectados delas.

Escola e trabalho passam a se relacionarem continuamente porque a vida e o trabalho estão fortemente ligados. Segundo Paro (2018), a ação educativa necessita ser vista como processo de trabalho porque a princípio o trabalho no sentido de Marx (1986), está vinculado a uma condição historicamente produzida. Trabalho é uma atividade humana que precisa ter sentido e ser compreendida a partir da sua natureza. Além do que, sem trabalho não é possível à existência e sociedade, mas também se estende a outras atividades.

O autor explica que o “trabalhador (sujeito) usa sua força de trabalho (sua condição subjetiva) para realizar o trabalho. Ele não é um de seus elementos, mas quem utiliza esses elementos” (PARO, 2018, p. 69). Para tanto, o autor diz que no processo educativo, o produto do trabalho tem por fim último o ser humano educado. Educação que para ele tem a ver com um trabalho direcionado a apropriação da cultura pelo sujeito que aprende para que ele possa apreciar os direitos humanos (PARO, 2018, p.140). No entendimento do autor somente pela

cultura que nos fazemos humanos, por isso mesmo, não pode ser negada ou negligenciada por motivo de dominação.

O sentido do trabalho na escola perpassa assim, essa vertente cultural que nos diferencia dos outros animais, mas também passa pela vertente político-pedagógica-ideológico de cultura. “O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 2000, p.79), é o que nos permitirá a possibilidade de conforme Freire de não apenas se adaptar ao mundo e ser objeto dele, no entanto ser sujeito da mudança,

Por isso, chegar à escola como professora e ir ao encontro das crianças como seres da vida que partilham conhecimentos e a na sala de aula, não são meros corpos apáticos determinados, ao contrário são sujeitos “históricos porque vivem a história como tempo de possibilidade não de determinação” (FREIRE, 2000, p. 78), foi um passo importante, uma mudança.

Nesta perspectiva, ser professora decorreu em aprender e compartilhar conhecimentos, saberes e experiências por algumas horas por dia é de uma riqueza sem igual porque estamos diante de um dos mais importantes recursos da humanidade o ser humano, no qual deveríamos ter todo apreço, investimento e preocupação com seu processo de aprendizagem e ensino. Ainda com Freire (2000), é nesse processo do está com, que a presença vai se tornando convivência em contexto para intervir na realidade.

Nessa realidade que não é dada, mas criada, inclui-se a escola no qual estamos imersos para emergirmos como intelectuais crítico da prática para fazer a travessia nessa jornada que e a cultura humana. Nesse sentido, estar com os(as) estudantes foi e é sentir esperança, a reponsabilidade social, o compromisso com a mudança e a clareza quanto aos obstáculos de ir de encontro a uma tradição cultural da escola com os verbalismos e os direcionamentos ideológicos, a insistência na lógica da reprodução. Tradição, fundamentada em uma cultura do trabalho ritualizada, que visa à obediência e ao controle. Trabalho que Marx (1986) denominou de trabalho alienado.

Trabalho escolar que por vezes pela condição em que é realizado, não nos damos conta do que está embutido nele, colaboramos inconscientemente com sua manutenção ideológico-pedagógica, na qual já tomei parte, prática educativa em que o ensino não tinha nenhuma conexão com a vida, com a cultura dos (as) estudantes e com a comunidade, favorecendo a cultura privilegiada.

Ensinei por meio da repetição silábica sem sentido e significado para os estudantes. Eles(as) escreviam, mas não respondiam como eu esperava e como acreditava ter ensinado. As respostas das crianças felizmente abalaram minha concepção de linguagem e o modelo de

ensino e aprendizagem de leitura e escrita que tinha aprendido no magistério. Todas aquelas formas autoritárias de ensinar e aprender foram sendo gradativamente desconstruída, à medida que a distância entre teoria e prática foi sendo diluída. Foi necessário ter atenção sobre a minha própria prática de ensinar para perceber a incoerência entre o ensino que praticava e a escrita desenvolvida pelos meninos (as).

Naquele contexto (1996-1998), não tive acesso às pesquisas de Ferreiro para entender o que estava ocorrendo em sala de aula. “Mas o atraso relativo a teoria não é apenas produto das circunstância” (FREIRE, 2011, p. 8), Contudo tive a coragem de enxergar pelo menos que havia algo errado. Ocasão que me induziu as perguntas. Por que se ensina dessa forma? E como se aprende a ler? A escrever? Não poderia continuar e insistir nesse caminho mesmo sem o arcabouço teórico para embasar-me. Tive a convicção de que o fundamental era a busca pela compreensão e a mudança da prática porque ser professora “não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 67). A busca pelo “Aprender é uma relação dialógica com o contexto e com os outros” (GADOTTI, 2008, p. 62).

Como Professora, encontrei principalmente em Freire a inspiração e o embasamento teórico para pensar criticamente a prática, o mundo e sua constante reelaboração. Aprender a partir da leitura do contexto conforme o legado freireano me levou a ver que, por entre meninos e meninas, professores e professoras e demais funcionários escolares, passei e ainda passo sistematicamente a presenciar e ouvir muitas histórias de ensino e de aprendizagem de insucesso que recaem sobre a parte mais fragilizada nesse processo, os (as) estudantes. Histórias marcadas por narrativas sobre os não aprendentes ou com dificuldades, os tidos como os que não sabem escrever e nem ler. Por outro lado, deparo-me com a voz dos (as) estudantes que de tanto escutarem que não sabem escrever e ler passou a duvidar de si, de sua capacidade de pensar, de aprender e de participar do processo ativamente, o que tem provocado um desconserto na sua perspectiva de futuro na escolaridade. Tudo isso, em decorrência da crença na possibilidade do não saber.

É preciso que se tenha respeito aos saberes dos educandos das classes populares, que são violentados pela realidade concreta, por isso há necessariamente reflexão sobre a prática, que exige um pensar sobre o fazer e o reconhecimento necessário de identidade cultural, assumindo sujeito e não objeto (FREIRE, 1996, p. 30-41).

Diante dessa realidade constatada e preocupante, a inquietação e a busca pela compreensão desse fenômeno dentro do espaço escolar em relação aos estudantes foi o começo de uma busca epistemológica acerca da escrita como objeto de conhecimento no quais professores e professoras do 1º ao 3º ano do fundamental estão em constante interação

no processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez, estão direcionados aos estudantes na escola. Escola que possui uma função social que cumpri ou deveria cumprir nesse espaço em específico.

Nessa circunstância, presente e passado se entrecruzaram e dialogaram incessantemente. A realidade sob meus olhos que acionaram as experiências vividas com cultura da escrita como veremos adiante.

### **1.3 A escrita como objeto cultural: um reencontro a partir das memórias e vivências**

Como fez Freire (2006,) para discorrer sobre o ato de ler retomou a infância, com o objetivo claro de buscar sua compreensão acerca do ler a partir do seu mundo particular do qual é extremamente significativo acaba por recriar e reviver no seu próprio ato da escrita, a experiência vivida em um dado momento histórico no qual ainda não lia a palavra convencionalmente. Eu, conscientemente também embarco nessa incrível viagem pela lembrança de criança com a intenção de resgatar e entender como se deu o ato de escrever na infância, na escola e fora dela, cujo gatilho para tamanha empreitada que me proponho agora nesta pesquisa, tem muito dos pequeninos (as) de hoje que estão na escola pública.

me vejo então na casa em que nasci [...] rodeadas de árvores, algumas dela como se fosse gente [...] os quartos [...] o quintal [...] mundo das minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras” as “letras” daquele contexto [...] do meu mundo imediato-fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos (FREIRE 2006, p.12-15).

Vejo de igual maneira a relação com a escrita das minhas primeiras palavras, frases e textos como representação de minha experiência cultural em certo tempo e espaço. Na escola, diante das escritas produzidas pelas crianças no ambiente da sala de aula, reencontro-me com a criança do antigo primeiro grau (1983), com as práticas culturais de escrita escolares, assim como com a escrita como elemento de cultura, comunicação, expressão, representação, símbolo e significado. De acordo com Vygotsky (2008), a criança tem necessidade da aprendizagem da palavra que a subsidia na formulação de perguntas e ao fazê-la aprende signos nos quais estão vinculados aos objetos. O que as levam a descoberta da função simbólica. Aprendizagem que se dá antes da entrada na escola, dentro dela e se prolonga fora dela.

Isto fica muito visível em relação à escrita, por ser uma ferramenta cultural. A escrita como objeto cultural me conduziu a pensar sobre a trajetória no que se refere ao ato de escrever autenticamente no processo de escolarização e fora dela. Ocorreram-me alguns

eventos marcantes e interessantes durante a vida escolar na infância que está relacionado com o porquê destes escritos.

Cabe aqui, particularmente uma fala de Freire:

Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para estar aqui hoje: dizer algo do processo em que me inserir enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo. 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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre texto e contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática [...]. (FREIRE, 2006, p. 11)

Assim parafraseando Freire na crítica ao ato de ler como decodificação, a escrita também não é codificação. A compreensão do ato de escrever implica necessariamente criticidade e liberdade. Liberdade de pensar a escrita como cultura, como representação e interpretação do mundo culturalmente elaborado. Nessa perspectiva, a linguagem escrita, exige leituras do escrito e do contexto que nos encontramos. Por isso mesmo, leitura do mundo. Então é importante salientar que o ato de ler e escrever não são atos separados, mas intimamente interligados e complementares. Logo, coloco-me assim como Freire, na releitura do contexto de minha própria prática. Ponho-me na escrita, a minha história em um processo de reflexão e autorreflexão sobre minha relação com os materiais escritos e com o ato de escrever que me leva ao ato de ler.

Primeiro a escrita tem um vínculo com o social, pois a vontade de interpretá-la que cultivou a curiosidade e estas as indagações do por que do não saber, de não poder lê-las convencionalmente. Nesse sentimento de não saber, passou-se a um querer que de maneira muito latente e constante que foi se nutrindo a esperança em ultrapassar os obstáculos sociais e culturais impostos a uma menina de uma família retirante de 16 irmãos (das quais 11 são mulheres), que tem tido a ousadia de escrever a sua história no mundo e com o mundo.

A escrita teve e tem uma relação de apropriação, como algo a ser desvelado, um processo que esteve diretamente ligado a escola e que, apesar da tenra idade, delineava-se uma percepção aguçada provocada pela contradição social, pelo inconformismo alimentado pela cultura vivida, no qual se mostrava socialmente e culturalmente difícil e desprestigiada, mas que ela poderia contribuir com outras possibilidades de vida menos dura daquela vivida naquele período histórico.

Era início dos anos 1980, cenário de grande efervescência política e luta pelos direitos políticos e sociais no Brasil, período das “Campanhas pelas Diretas Já”, ano importante que contextualizaram a formulação e aprovação da Constituição de 1988. Época em que se ressaltavam o papel da educação na formação democrática do povo brasileiro. Contexto que contribui consideravelmente para vislumbrar a educação formal, no caso da escola, como lugar de possibilidades futuras, na constituição de uma sociedade menos excludente.

A escola foi sendo vista pelas famílias da classe trabalhadora, como no caso da família na qual faço parte, como importante meio de sair da condição de trabalho físico com baixíssimo retorno de remuneração, conseqüentemente desvalorizado socialmente. Cresci ouvindo a velha frase “quem não estuda, vai puxar carroça.” Expressão que nos revela a dimensão econômica atrelada a escola. Era sabido que era preciso estudar na escola formal, perpassar o domínio cultural da escrita e da leitura para ser gente. Tinha-se clareza quanto à necessidade da escola, haja vista que era a única alternativa para a décima quarta filha de um lavrador analfabeto imigrante do Ceará e de uma dona de casa de ribeirinha paraense que se encontrava na mesma condição de não alfabetizada.

Olhar para o passado, é perceber o movimento e sua direção na história. Segundo Thompson (1992), a experiência vivida pelas pessoas é matéria-prima da história porque contribui com a possibilidade mais real de uma reconstrução de certa realidade.

Por isso, penso que rememorar é também aprender com a história, não mitificar o mundo, mas relê-lo. Memórias de momentos que dizem respeito aos primeiros contatos com os escritos e as escritas que se deram por entre livros didáticos de minhas irmãs mais velhas que conseguiram frequentar escola na década de 1980. Escola que estava sob a os ditames da ditadura militar (1964-1985).

Presenciei por diversas vezes a leitura em voz alta com o objetivo de memorização de conteúdo para a prova e a construção de cópias. Folheava os livros, fascinada pelas imagens gráficas do escrito contido neles, sem mesmo entendê-los. Posteriormente ao iniciar a vida escolar formal, a proximidade com material escrito de escola foi se intensificando. Nesse contexto não apresentava entusiasmo pelas cartilhas porque não tinha textos de verdade. As cartilhas são para Freire (2006), Ferreiro e Teberosky (1999), Smith (1999), elas são uma espécie de pseudotexto porque não tinham como parâmetro as práticas sociais de linguagem e textos completos. Corroborando Freire (2006), diz que não há ralação de sentido para aqueles que aprendem no bê-á-bá.

As cartilhas fizeram parte do meu universo cultural. Recordo de um material de leitura comprado pelo meu pai na taberna de tanto que pedia para ir à escola, porém não poderia por

não haver vaga para todos (as). Segundo Pilletti (1990), a Lei N° 5. 692 de 1971, preconizava que o ensino do 1º grau era obrigatório a partir dos 7 anos de idade. Contudo, apesar de ter sete anos completos, estava fora da escola. Segundo os dados do “IBGE de 1980, havia no Brasil cerca de aproximadamente 07 (sete) milhões de crianças entre 07 a 14 anos que não frequentavam a escola, o que representava 30% do total de criança. (PILLETTI, 1990, p. 25).

Diante da impossibilidade de frequentar o sistema escolar público e dada a importância, meu pai fez um esforço econômico enorme para pagar algumas aulas particulares para que fosse possível aprender a escrever e ler. Foi até reconhecida professora que lecionava em uma escola pública pela manhã e ensinava em casa à tarde os filhos dos comerciantes da cidade e me colocou lá também.

Na primeira tarde de aula particular, defronto-me com meninos e meninas muito bem apresentados e perfumados a espera do início da aula. Percebi que havia algo diferente entre eu que carregava meu material que cabia todo ele em saco de um quilo de farinha e os demais estudantes presentes naquela ocasião. Fiz uma leitura que se deu pelo contraste social que se manifestou naquela situação no qual foi inevitável a comparação manifestada pelo capital linguístico (formas de falar) e material (objetos escolares, vestimenta), que externamente procurei não deixar transparecer e me intimidar porque sabia o motivo pelo qual estava naquele lugar, porém do qual senti que não fazia parte. Constatei que era uma realidade da qual não pertencia, estava distante.

A aula foi iniciada pela professora com a apresentação das letras do alfabeto na cartilha do ABC em que se aprendia primeiro o nome de cada uma delas e depois seu traçado. O alfabeto maiúsculo e minúsculo em cursiva e posteriormente em imprensa. Na sequência a leitura das letras maiúsculas em imprensa, conforme a ordem apresentada na cartilha.

A lição tinha uma ordem a seguir para facilitar a memorização dos nomes das letras, percorria-se de A à H, de I à Q e de R à Z. Somente era possível passar de uma sequência a outra, se houvesse a nomeação e pronúncia adequada de cada uma delas. Vencida toda essa etapa, dava-se prosseguimento a memorização das famílias silábicas, depois leitura de algumas palavras correspondente a essas famílias e cópias. Essa forma ensino é característica do método sintético. Método estudado por Ferreiro e Teberosky (1999); Dangió e Santos (2018); Mortatti (2014) Zacharias (2005).

Recordo de um livrinho com uma imagem de uma mulher jovem com cabelos muito bem arrumado, com uma cintura finíssima, trajando algo que se parecia muito com um uniforme (saia plissada preta e blusa branca com gola). Parecia uma professora e com a mesma vestimenta padrão, uma menina, a aluna. Foi assim que fui apresentada a cartilha do

ABC como era denominada a época. Mas para Corrêa e Silva (2008), Cartas do ABC por ser menos abrangentes que as cartilhas, de custo financeiro muito baixo que facilitava seu acesso e possibilitava o contato das crianças com esse específico material gráfico de escrita e leitura fora da escola.

Somente com o ingresso na escola que entrei em contato com outras cartilhas, como por exemplo, a Caminho Suave de Branca Alves de Lima distribuída pelo Ministério da Educação e Cultura, alfabetização pela imagem. Segundo Zacharias (2005) Caminho Suave, caracteriza-se como cartilha analítica, lançada em 1948 e utilizada até a década de 1990. Ante e após anos de 1980, o debate sobre métodos de leitura e escrita sempre voltava ao centro das discussões de alfabetização. As cartilhas, não despertava entusiasmo, a não ser pelo colorido das imagens.

Na década de 1980, o acesso à estrutura escrita dos livros literários era muito raro na escola porque não havia biblioteca e tampouco se disponibilizavam materiais variados para apreciação dos estudantes no ambiente da sala de aula ou mesmo na escola. Apesar disso, a oportunidades de manusear livros, particularmente livro-texto de língua portuguesa fora valorosa, permitiu o contato com os aspectos gráficos dos livros, pois observava cada detalhe: começando pela capa, o título com letras grandes e coloridas que se diferenciavam dos demais escritos que estavam no interior do livro. Olhavam-nas com intriga e com admiração. Os dedos iam deslizando lentamente pelo texto escrito da esquerda para a direita e de cima para baixo, com delicadeza como se o escrito fosse revelar o seu conteúdo somente pelo toque.

A escrita por um período foi um mistério. Indagava-me com a curiosidade de uma criança de como alguém poderia escrevê-las e dizer o que nela continha somente olhando-as. Esse episódio me lembrou de Certeau (1982) quando fala sobre a reação dos tupinambás diante de uma escrita, acreditando ser feitiçaria, mas que na verdade era uma relação de poder.

Os atos de escrever e ler me parecia algo valioso, bonito e prazeroso, mas distante da realidade no qual vivia. Percebi que, quem escrevia e lia os escritos tinha prestígio social no quais os mais velhos se referiam como “os inteligentes,” Logo a cultura da escrita e da leitura se manifestava no contexto social e cultural como um privilégio a uma determinada camada da sociedade. Mesmo na ingenuidade de criança, sem ter a clareza de hoje, fazia uma leitura de classe a partir da vida experienciada, no qual me fez sentir os pormenores da negação social e cultural quanto à escrita e a leitura parte do processo do conhecimento no qual me distanciava de sua apropriação.

Freire (2011), disse que todo esse mundo é histórico-cultural no qual é resultado da *práxis* humana e quando se compreende essa relação não fica restrito a adaptação ao mundo, mas pensa a realidade social e cultural como ser que tem a possibilidade de transformá-lo por outras trajetórias humanas possíveis.

O escrito e a escrita na infância foram por muito tempo uma espécie de ato mágico e notadamente que poucos tinham poder de conquistá-la e podiam desvendá-la. Isso decorria de acordo com Freire (2006) porque a alfabetização era realizada como uma espécie de doação numa espécie de compreensão mágica.

Quando tinha um material escrito (mais complexo) importante em casa, era preciso solicitar a alguém para lê-lo, uma vez que, eram poucos que a dominavam, geralmente de classe mais abastada e certamente mais instruído. Fato que acontecia quando se tratava da leitura de documentos ou uma eventual carta formal que chegava. O que nem sempre era possível, porém mesmo com certa dificuldade esse problema de alguma forma era resolvido, ao contrário da produção escrita, as possibilidades eram menores de alguém se atrever a produzi-la com segurança e autonomia por ser considerada mais difícil que a leitura. Pois o ato de escrever era considerado bem mais complexo por conta de sua convenção nos quais poucos tinham se apropriado dela, a cultura da gramática. O que prevalecia era o desenho do nome próprio, como faziam meus pais ou a cópia de textos como faziam minhas irmãs e posteriormente eu. Era muito incomum na classe social desprestigiada encontrar uma pessoa que a soubesse, tivesse uma escrita produzida com autonomia, autêntica e autoral.

#### **1.4 Memórias de atos de escritas autênticas**

Certa vez quando tinha oito a nove anos, numa noite de céu iluminado por tantas estrelas e entre mulheres rezando o terço, as Aves Marias, de uma de tantas novenas que acontecia no período que antecedia o Círio paraense, na casa de meus pais, quando uma das minhas irmãs mais valha e umas amigas da escola adentraram ao quarto no qual me encontrava, concentrada escrevendo em cima da cama e arrancaram com brutalidade de minhas mãos a página no qual escrevia e saíram correndo para lê-lo sem minha autorização. Supliquei-lhe chorando que o devolvesse e não lesse o que estava escrito. Contudo, foram em vão as tentativas de lê-lo, pois disseram não haver nada que pudesse ser lido porque as escritas que estavam ali, era errada por isso, devolveram-na. Fiquei surpresa com o fato e confusa ao mesmo tempo.

Naquela ocasião, entre o alívio por não ter sido descoberta e a incompreensão do por que não teria sido possível a leitura do escrito. Em vez disso, ouvi uma pronúncia do lido estranhíssima aos meus ouvidos que não correspondiam com o que sabia ter escrito ali. A leitura das palavras escritas não fazia sentido para elas e tampouco para mim. Sem compreender a situação, desistiram e saíram. Apanhei a escrita de volta e a observei atentamente o que pensara ter escrito. Fiquei curiosa sobre o porquê de não terem dito o que pensara ter escrito. Foi quando percebi que a escrita deveria ter outra forma, porém não tinha clareza do que se tratava. Tive consciência que ela só era compreensível para mim, não fui descoberta e dei-me por aliviada.

Felizmente com os estudos de Emília Ferreiro (1995), as escritas das crianças passaram a ser vistas numa nova perspectiva, como processo histórico e como sistema de representação da linguagem, não como codificação. No decurso das pesquisas com crianças que estavam ingressando na escolaridade formal, percebeu que elas têm uma forma de representar a escrita, de um modo diferente daquela adotada pelos adultos ou de quem já lê no sistema alfabético oficial convencional. Para a autora, existem alguns tipos de escritas infantis: garatujas quando faz rabiscos imitando tipos de letras podendo ser a cursiva ou bastão; pré-silábico quando não diferencia letra de números; silábico quando escreve uma letra qualquer do seu repertório para uma determinada sílaba (sem valor sonoro) ou quando representa uma letra que pertence a sílaba (com valor sonoro) da palavra escrita; silábico-alfabético quando escreve usando ora uma escrita silábica ora a sílaba completa e por fim, o nível alfabético no qual a criança já atingiu uma escrita alfabética podendo aparecer “erros” considerados pelo sistema convencional como ortográficos.

Aquela primeira lembrança de escrita autônoma, do exemplo anterior, tratava-se de uma tentativa autêntica de escrita, no gênero bilhete, cuja intenção foi comunicar a um colega de turma sobre o sentimento de afeto e amizade, mas que não foi possível compreendê-lo na ocasião porque não se sabia muito sobre as ideias que as crianças faziam sobre o sistema da escrita. Era uma escrita não convencional, ignorada.

Mais adiante, em outra fase epistemológica de escrita alfabética, no qual me encontrava e experienciei a produção escrita de uma carta motivada pela saudade provocada pela ausência de meu pai que precisou procurar emprego em outra cidade muito distante. Ao escrevê-la tentei cumprir com as convenções características desse gênero, identificação do local e dada, posteriormente uma saudação, seguida de uma solicitação muito comum entre filhas e pais, na qual minha irmã mais experiente na escrita ao lê-la para verificar se o que estava escrita era de fato o que se pretendia comunicar observou que em vez de benção,

escreveu-se penca. A confusão se deu entre as letras: “b” e “p” e “c” e “ç,” , causadas pela semelhança espacial, nos quais são muito comuns nesta fase de desenvolvimento, mas que foi reescrita adequadamente com auxílio de adultos alfabetizados.

O gosto pela escrita se ampliou, um simples caderno foi transformado em um lindo diário improvisado e customizado em que eram registrados todos os acontecimentos do dia considerados importantes e significativos. Em seguida, veio a fase de escrever estórias e já no magistério, a escrita de poemas de protestos cujo tema eram as questões sociais, um deles tinha o título Terra para inglês ver, que retratava os problemas sociais vividos na década 1990. Nos anos 2000, na universidade a escrita esteve ligada a prática pedagógica da sala de aula, procurando sempre a ligação entre teoria e prática para meu discurso, nos termos de Freire, ser coerente com meu quefazer pedagógico. Na pós-graduação não foi diferente, a realidade sempre me inquietou e provocou-me a ação crítica-reflexiva diante da malvez do mundo.

Trazer à memória, de certa forma não nos deixa cair no esquecimento os fatos históricos, sociais, políticos e culturais que tem a capacidade de nos mobilizar a pensar sobre e a reviver momentos significativos da vida, um deles com a cultura escrita que hoje tem forte relação com o que presencio na sala de aula, no qual é extremamente rico e revelador para repensar a educação e a prática.

### **1.5 Crescendo em um mundo permeado por materiais escritos**

De acordo com Teberosky e Colomer (2003), o ambiente material e social contribui para o aprendizado da escrita porque tem abundantes e diferentes materiais escritos empregado em sua prática real, em contexto. Ambiente onde circulam pessoas e é compartilhado por todos (as) no cotidiano da vida.

A escrita está em toda parte e não foi diferente na minha infância a não ser pela quantidade. A interação com materiais das culturas do escrito e da escrita acaba por vir à tona outros episódios instigantes como o dia em que encontrei meu pai folheando as páginas de uma bíblia numa tentativa frustrante para ler as escrituras sagrada sem a mediação de um pastor. Ele observando as letras miúdas numa organização diferente da qual eu já tivera visto, foi quando meu pai me revelou o desejo de traduzi-las ativamente para ter acesso à palavra de Deus sem intervenção de terceiros.

Esse contexto me instigou na busca pela apropriação do escrito para que eu tivesse condição de realizar o desejo dele. Aos nove anos de idade tive a honra de ter meu pai como meu primeiro aluno nas tardezinhos de 1985, após um longo dia de trabalho, e a cozinha era

minha sala de aula e a bíblia meu material pedagógico, no qual a palavra escrita era nosso objeto de conhecimento e descoberta.

Antes de saber escrever e ler convencionalmente, compartilhamos outros muitos momentos de práticas de linguagens, entrando em contato com diferentes tipos de escritos nos variados lugares da pequena cidade no qual morava: placa de ônibus, letreiros de lojas, cartazes, bula de remédio, contas de água, luz, carta, cujo contato social direto com a cultura dos escritos solicitava-nos maior familiaridade. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), os espaços urbanos estão repletos de escritos em situação de uso. Eles proporcionam contato direto com escritas em suportes de linguagem. São escritos urbanos para serem visto pelo público, cuja função é informar, organizar o espaço, chamar atenção para seu estabelecimento a partir de um nome, dentre outros.

Desde cedo acompanhei meus pais pelo bairro. De acordo com Certeau (2013), o bairro é o espaço da relação com as pessoas e com o mundo, lugar de passagem e dinamismo. Ir a qualquer lugar é a realização de um ato cultural.

Como ato eminentemente cultural, andar pela feira no centro da cidade de minha infância, é imaginar um trajeto em que estava sempre rodeada pelos letreiros das lojas e placas que chamavam minha atenção e despertava-me para a descoberta da linguagem escritas. Assim, a cultura da escrita sempre cercou o meio sociocultural no qual estava inserida e ligada a minha cultura vivida, estava sempre prestando bastante atenção a tudo quanto era material escrito durante as idas e vindas ao mercado. Era comum recebermos o produto comprado embrulhado em papel com parte de um material impresso de dias atrás que serviram também como incentivo a curiosidade sobre as escritas contidas nele, ainda não sabia que eram notícias.

Ao andar pelo comércio no qual cresci e ter contato com modelo de leitores, onde vi adultos folheando atentamente uma enorme folha de papel escrito acompanhadas de imagens coloridas impressas. Elas eram tão grandes que cobria metade do corpo de quem a observava e ainda assim, era motivo de tanta atenção por parte de quem o segurava. Era o jornal, gênero consumido e apreciado pela uma pequena elite local. Teberosky Colomer (2003, p.109), classificam esse material escrito em suportes da vida cotidiana no qual facilitam na atribuição de significado.

Estas memórias de materiais escritos e da cultura escrita passaram incessante tomar conta dos meus pensamentos como professora-pesquisadora que se depara com escritas semelhantes a que havia escrito há muito tempo, no período que cursava a primeira série do primeiro grau. O que até então estava adormecido, acordou com a força da curiosidade

epistemológica, o desejo de desvendar os mistérios das escritas produzidas por crianças do 1º ao 3º ano que não é compreendida pelos adultos, mas que é de compreensão das crianças.

Assim, a escrita como cultura passou a ser um objeto de conhecimento a ser desbravado nessa pesquisa, que culminou também na busca pelo entendimento da natureza da cultura das escritas em crianças na fase inicial da escolarização, bem como saber como os professores (as) reagem diante delas e como as/as próprios/as estudantes do 1º ao 3º anos do ensino fundamental elaboram e interpretam suas escritas originais.

São meninos e meninas, sujeitos, que precisam ser conhecidos pelas suas escritas autênticas e pelas vozes que derivam dela, mas que ainda não foram dadas a devida importância na escola. Suas escritas, falas e pensamentos não são aleatórios, pois partem de algum lugar. Lugar de onde escrevem, falam e pensam originalmente.

Nesse sentido, é oportuno dizer que Freire (1996) ao falar sobre a necessidade de uma nova pedagogia, da autonomia, ressaltou a importância da “reflexão crítica sobre a prática” demonstrou que há exigência de se fazer uma relação entre a teoria à prática, pois sem relacioná-las fica impossível entendê-la concretamente.

O autor pontua também que há necessidade de considerar as culturas, os cultivos aos vários saberes e ao pensar certo no viés antropológico, ontológico, ético, epistemológico e políticos para garantia de uma educação menos excludente. Ideias e pensamento nos quais se alinham aos conceitos de Paixão anteriormente citados e fundamentais no desdobramento deste trabalho de pesquisa.

## 2 O CONTEXTO DA ESCRITA NA CULTURA ESCOLAR

O atual contexto político e econômico brasileiro trouxe de volta velhos debates sobre como e o que se ensinam nas escolas, retomando, por exemplo, a questão do método de alfabetização no qual já tínhamos avançado. São tempos sombrios e de retrocesso, no qual a educação está no centro dos ataques. A narrativa consiste na desconstrução. Está em curso uma guerra ideológica contra a educação como cultura, onde as instituições educacionais, dentre elas, a escola pública tem sofrido com discursos e ações de desconstrução do espaço público como direito social e cultural, formador, bem como os professores (as) tem sido alvo de todo um movimento de hostilidade, de terrorismo e medo. Hoje vivemos um estado de exceção no qual a democracia está em jogo, conseqüentemente a educação.

Pensar criticamente o mundo que estamos, é antes, fazer uma leitura dele como tanto Freire (2000) salientou, propôs que em comunhão sonhássemos com um mundo em que a educação fosse idealizada como prática de liberdade. Assim, antes de pensar o futuro, é necessário fazer a leitura do mundo presente, no qual, sucinta lembrar acontecimentos históricos ocorridos na humanidade como foi o holocausto. Antes dela, porém, houve ações que sinalizaram para a tragédia que estava por vir, a violência gratuita. Os episódios que antecederam se pautaram no conservadorismo, no discurso de ódio, na intolerância, na justiça com as próprias mãos, no nacionalismo, no populismo, nas agressões de toda ordem (da psicológica a física).

Atitudes que muito se assemelham ao período que estamos vivenciando no Brasil, mas que já vinham se delineando há mais tempo, tanto no exterior, como nos países da América latina, como na Europa, Estados unidos, dentre outros. Incitação à violência, infelizmente e terrivelmente é uma prática antiga registrada na história e utilizada por regimes antidemocráticos. Portanto é preciso aprender com a história, aprender a ver e ler os sinais, pois estão em toda parte e a cada dia vão cooptando mais seguidores vorazes em todos os segmentos da sociedade, inclusive na escola. A educação não está isenta do conservadorismo, da desumanização que vem se intensificando pela globalização (etapa do capitalismo).

Nesse sentido, a educação formal brasileira a partir do viés inicialmente liberal e atualmente neoliberal e pautado no discurso conservador historicamente tem contribuído para o cerceamento dos direitos sociais, políticos duramente conquistados, dentre eles, o da educação democrática.

A apropriação da escrita, assim como a leitura foi e é ainda um privilégio. Nascida e cultivada numa relação de poder e de regulação. Estudos de Freire (2006), e de Ferreira

(2009), chamam atenção para tamanha negligência social e cultural em que estão submetidos muitos estudantes, principalmente das classes subalternas no que concernem essas duas ferramentas socioculturais tão necessárias a participação na sociedade moderna urbanizada em que se encontram em constante movimento. Freire (2006, p. 21) ao refletir sobre a importância do ato de ler disse “que implica sempre, percepção crítica, interpretação e reescrita do lido”. Ferreiro (2009) ao discorrer a respeito de ler e escrever em um mundo em transformação ressaltou que há muito séculos passados, a escrita e a leitura eram para profissionais, considerado como um ofício. Estavam ligados “ao exercício de poder.” (FERREIRO, 2009, p. 11). Para Chartier (2002), as funções eram distintas e controladas, por isso os que escreviam não eram os mesmos que estavam autorizados a ler. A escrita ficava separada do discurso.

Os autores (as) anteriormente citados têm em comum a compreensão de que as práticas pedagógicas não são neutras, que escrever e ler são processos sociais e culturais que necessariamente precisam ser democratizados por ser um importante instrumento do desenvolvimento cultural da humanidade. Vygotsky (2007), constatou que a criação e o uso de ferramentas culturais e sociais possibilitam novas formas de comportamento e controle social. Percebendo nelas a potencialidade de se atingir e experimentar maiores níveis de desenvolvimento humano, expressados pelas funções superiores.

O que nos leva a dizer, que a escrita e a leitura são esses elementos socioculturais primordiais. Assim, a linguagem (o signo) passou a ser objeto de análise e estudo porque constitui para o autor um processo importante de desenvolvimento, não se restringindo ao biológico, mas passando ao histórico cultural porque cria e significa a realidade humana, ou seja, constrói significado. Tem a capacidade de unir-se ao pensamento e organizar mentalmente essa realidade.

Vygotsky (1930) observou que o psiquismo humano tem uma forte relação de dependência com a vida social e com o desenvolvimento histórico porque o humano não é simplesmente desenvolvimento biológico, sobretudo sua existência é de natureza social. Foi a partir desse aspecto que houve o desenvolvimento cultural. Concluiu que tal evolução permitiu um novo tipo de homem moderno. Notou que determinadas condições materiais e culturais são determinantes para que se desenvolvessem como seres humanos para a sociedade, no qual vivem, sem degeneração mental e espiritual, sem ser unilateralidade, sem fragmentação, sem degradação física ou intelectual.

Para o autor, qualquer transformação que se possa e se deseje alcançar, incorrem nas relações humanas, isto é, no modo como as relações se dão entre as pessoas. Ele viu grande

potencialidade na educação social, como caminho a mudança, para formação de um novo tipo de homem (que não desumanize) porque entendeu que a mente humana evolui com e a partir de, ou seja, nas relações entre os seres humanos.

Acreditamos que a relação humana é um fator preponderante na cultura escolar porque perpassa todos os âmbitos, principalmente em sala de aula em que essa relação se dá por meio da linguagem hierarquizada entre professor (a) e estudante. Para Giroux (1997), a escola é local de instrução, de aprendizagem da cultura dominante, no qual perpassam questões ligadas as relações entre poder e dominação. Ressalta que a escola não é neutra e que na escola são selecionadas “formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínios, relações sociais e experiências vividas” (GIROUX, 1997, p.26).

As linguagens das escritas e a leitura passaram por grande evolução histórica, social e cultural e chega à vida moderna, como fio condutor de novas formas de relação humana e comportamentos, estando a serviço da dominação ou de exclusão. Parte inalienável do “homem” moderno, chamado de cidadão, cuja exigência é o uso adequado das ferramentas aprimoradas e empregada no mundo capitalista em diferentes contextos de sua expansão.

Neste século (XXI), com a intensificação de novas formas de comunicação e interação impulsionada pela renovação permanente dos *modus operandi* do sistema capitalista vem à tona a questão da competência, ou melhor, do discurso da competência, no qual está atrelada a demanda de mão de obra especializada necessária as novas funções e ocupações no mercado de trabalho que precisam de trabalhadores que consigam operar com ferramentas tecnológicas que exigem mais destrezas de quem as operam, isto é, racionalização-técnica. Toda vez que nos deparamos com discursos sobre educação de qualidade, estão fazendo referência à mão de obra qualificada para manipulação de máquinas ou outros equipamentos tecnológicos da atualidade que estão inseridos a partir do desenvolvimento econômico e industrial na fase da globalização mundial.

As reformas educacionais, como política pública historicamente surgiram interligada ao setor econômico, à medida que vão surgindo novas demandas, passam a questionar o Estado no âmbito da educação formal, atribuindo a ela o fracasso escolar, bem como dela requerendo à formação que o sistema econômico/capitalista tanto necessita. Em virtude dessa estreita relação, faremos um recorte temporal para reflexão de como, a nosso ver, isso se manifestou explicitamente no Brasil.

Para entendimento da atualidade, é importante fazer referência ao estudo de Teixeira (1999), sobre educação no Brasil principalmente a partir do final da década de 1920, com grande efervescência de 1930 em diante, no qual o autor descreveu a situação educacional

brasileira considerando o cenário político, econômico e social daquele período onde constatou educação como privilégio no qual nos remete a formação da educação nacional, enfatizando dois tipos de educação: uma que permeava a formação para o intelecto, outra a formação necessária a mão de obra ao setor econômico da industrialização que estava despontando naquele contexto. Delineava-se concretamente a formação para a nova elite burguesa e aos cargos de comando político, por isso o cultivo do intelecto, na outra ponta, a nova classe social, os operários, cuja formação era a instrução mínima.

[...] as escolas, a princípio mantida pela igreja, se fazem depois independentes e particulares, sob patrocínio discreto e acidental do Estado. Somente no século XIX é que o Estado entra maciçamente a interferir na educação e, a princípio a oferecer o mínimo de educação escolar, considerando necessitaria a nova vida em comum, complexa e progressiva de civilização industrial moderna (TEIXEIRA, 1999, p. 40).

Desde o princípio há dualidade na educação e formação no qual se estende até os dias de hoje, mas com novos contornos, com instrumentos mais aprimorados, discursos renovados e justificado pela competência. Segundo Rodrigues (2019), existe uma lógica de desconstrução do sujeito e de sua subjetividade, de forma que fique esvaziado de sentido e significado, para que esse vazio seja ocupado por uma visão de mundo que não é sua, mas que a introjeta como sendo sua. Assim ocorre com o que temos escutado sobre competência. O que Chauí (2011) denominou de discurso competente que visa o beneficiar um determinado grupo, o econômico.

Aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado [...] porque perdeu laços com o lugar e o tempo de sua origem. [...] é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outra qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente é e confunde-se, pois, com a linguagem institucional permitida e autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual o lugar e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones de sua própria competência. (CHAUI, 2011, p. 19).

Um discurso que rotula meninos e meninas em idade escolar, como os que não dominam os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Por isso, incompetentes por não possuírem as competências para o mercado de trabalho, por não adquirir as habilidades previamente estabelecidas aos novos tempos, a nova era das quais necessitam ter um trabalhador ou trabalhadora eficiente e capacitados (as) no saber fazer, moldado no utilitarismo da sociedade global, em que pesa o uso de ferramentas tecnológicas, que não se resume a simples desgaste físico.

Diante dessa realidade, comungamos da compreensão de Vygotsky (2008), de que a palavra em si, é uma generalização (significado) e esta por sua vez, é uma manifestação verbal do pensamento que se reflete de forma bem diferentes da sensação e da percepção. Nas palavras do autor, o significado é tanto “ato do pensamento” quanto parte intrínseca da palavra, pertencendo a dois domínios simultaneamente, o da linguagem como do pensamento. O que o levou a concluir que a “verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra” (VYGOSTKY, 2008, p. 07).

Chegamos, ao tema cultura escrita, no qual sempre remete a leitura, conforme Ferreiro (2013), Freire (2005), Vygotsky (1930) processos interligados e dependentes, processos culturais, socialmente construídos e reelaborados internamente.

Freire (2005) e Ferreiro (2013) compreendem assim como esta pesquisa, alfabetização no seu sentido pleno como direito inalienável a compreensão do mundo cultural na sua inteireza, não se resumindo a técnica, a codificar e decodificar, mas a entendendo como possuidora de uma dimensão humana: política, epistemológica e pedagógica.

Para Freire (2005), a alfabetização não se concretiza pelo jogo de palavras e repetição dela, mas pela consciência reflexiva da cultura. Alfabetização acima de tudo é um processo permanente, de ação dialógica, antiautoritária, de descoberta do mundo cultural permeado pela palavra falada ou grafada que constitui a descodificação do mundo, cuja necessidade concerne em saber “a partir da situação presente, existencial, concreta” (FREIRE, 2005, p. 100).

Portanto, não é cabível nas palavras do autor, “falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la” (FREIRE, 200, p.100). É antes uma “consciência de sua atividade e do mundo que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de suas buscas em si e em suas relações com o mundo”. (FREIRE, 2005, p.103).

Para Ferreiro (2001), alfabetização, não é método, não é teste de prontidão, sobretudo não é técnica assim como para Freire (2006) não é ação mecânica e Vygotsky (2014) não é exclusivo do espaço escolar. Para ambos, envolve um processo dinâmico, cultural, que envolve um sujeito que pensa, interpreta, elabora e que aprende. O que nos leva a afirmar que a alfabetização é um contínuo movimento incessante de aprendizado partindo do pressuposto de Freire de que a alfabetização “primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre foi a leitura da palavra mundo” (FREIRE, 2006, p. 12), que nas palavras de Severino citado no prefácio do livro “A Importância do Ato

de Ler”, a descreve como “alfabetizar-se é antes de mais nada aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2006, p. 8).

Esclarecido o conceito que adotamos de alfabetização, passemos a uma breve leitura dos índices de alfabetização no Brasil e análise das avaliações de larga escala do Ministério da Educação, para problematizarmos a concepção de escrita assumida e difundida por este órgão por meio das políticas públicas de alfabetização, nos quais foram aderidas pelos municípios do nosso país. Para posteriormente aprofundarmos em nosso objeto de investigação que é cultura escrita de crianças do 1º ao 3º ano do fundamental menor. Contudo, um questionamento é relevante. O que está por trás dos índices de leitura e escrita?

## **2.1 Índices de Leitura e Escrita: servem a quem?**

A partir da década de 1990, no Brasil, iniciou-se um processo de avaliação vinculado a Organização para Cooperação e desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão internacional que serve aos interesses do grande capital econômico mundial. Segundo Charlot (2013), OCDE é um órgão que foi idealizado em bases neoliberais, tendo como foco a educação dos países nos quais as organizações internacionais têm interesses econômicos e servem ao capital internacional da globalização, cujos objetivos são impulsionar a economia de mercado. Assim, a OCDE oferece ideias e sugere reformas na educação com o argumento de qualidade educacional.

Uma das ferramentas da OCDE é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Segundo Oliveira (2017), o Brasil está inserido em um contexto de perda de autonomia crescente no que se refere às políticas públicas educacionais, uma vez que está sob forte tutela dos órgãos como Banco Mundial (FMI), União Europeia, OCDE, nos quais dão as diretrizes. No caso da OCDE, o PISA acontece a cada triênio nos 36 países os quais está ligado, dentre eles o Brasil. O PISA avalia os estudantes entre 15 e 16 anos de idades que estão na escola e conforme resultado os classifica em nível de proficiência.

Nesse sentido, nas áreas de leitura, matemática e ciências. Mas no caso do propósito deste estudo, nos deteremos na escrita que está ligada a leitura, com o olhar para avaliações brasileiras que se fundamenta nela, o Sistema de Avaliação Educacional Básica (SAEB), nos quais pertencem a Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização que no atual cenário político vem sofrendo alterações, mas que não mudam sua racionalidade-técnica e

seus propósitos, que ao contrário estão sendo ampliados e aprofundados na atual conjuntura nacional.

## 2.2 Escrita e Avaliação de larga escala

Uma das avaliações do MEC, como já falado anteriormente é Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA (2016) que compõe o sistema nacional de educação básica, avaliação direcionada aos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização (última fase do ciclo de alfabetização) do ensino fundamental não ser objeto desta pesquisa propriamente, mas transitar-se-á por ela porque tem grande impacto nas diretrizes e ações das secretarias municipais-SEMED de todo o país, no qual se insere o município investigado no que se referem à escrita e leitura. Município que por meio de políticas públicas nacionais participa pelo regime de adesão por meio do Plano de Ações articuladas (PAR) e colaboração, nos quais são sempre executores, como por exemplo, o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (2012), que em articulação com as demais avaliações existentes vislumbram alfabetização de todos (as) estudantes do Brasil até o 3º ano do ciclo de alfabetização.

Portanto, para o Ministério da Educação-MEC os sistemas de ensino público nessa etapa em específico têm que garantir que todos (as) estejam alfabetizados em língua portuguesa numa vertente conceitual de alfabetização e letramento. Discorre então sobre o direito de aprendizagem, nos quais trazem a leitura e a escrita como elementos essenciais para que isso venha ocorrer. Levando-o aos municípios brasileiros a ANA cujas características de avaliação estão assentadas em teste de leitura e escrita, organizadas em 12 (doze) itens, dos quais 09 (nove) são dedicados à leitura e 03 a escrita. De acordo com o MEC/INEP:

[...] alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos. (BRASIL, 2016, p. 21).

Assim, no eixo da escrita (ANA) vê-se como objetivo do MEC a preocupação em constituir e estabelecer o grau de desenvolvimento de habilidades em escrever palavras convencionalmente e produzir texto conforme o gênero indicado. No interior dos eixos estruturantes se encontra a escrita, no qual se articulam as habilidades, a saber:

Quadro 1 - Avaliação de escrita

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

O quadro acima traz nas habilidades número dez e onze, o termo grafar, ou seja, escrever ortograficamente. Enfatizando a relação grafema (letras) e o som. O referido documento base (2016) faz ressalvas quanto à análise das informações coletadas na avaliação ANA a respeito do uso social da língua escrita, pois consideram que os instrumentos de aplicação em larga escala, verifica somente certos aspectos do letramento relativos ao letramento escolar inicial, mas não todas as suas dimensões. Mesmo fazendo tais ressalvas, não orientam claramente quanto a elas, ficando o município com o resultado final como absoluto e sem reflexão crítica acerca deles.

Na ANA, em relação a questão que se refere a produção escrita, apresentam dois tipos de resposta possíveis: escrita de palavras e produção de texto. A finalidade dos itens de escrita de palavras é conhecer a capacidade de se escrever palavras adequadamente respeitando correspondências regulares diretas e contextuais. Na produção textual, a identificação se refere a capacidade de se escrever uma narrativa em uma dada situação.

Nesse sentido, a ANA tem uma escala de proficiência de escrita, distribuídas em níveis, no total de cinco, numa escala de 350 pontos a 600, obedecendo a critérios de cada nível exposto mais adiante. Os níveis trazem duas situações de escrita: primeiro solicita dos/as estudantes a escrita de nome de figuras a partir de imagens diferentes como veremos adiante.

Observando o relatório da ANA (2018), a análise final se concentra somente na escrita em si, sem uma escuta do sujeito que a escreveu, ficando a cargo do avaliador (a) a interpretação dela, sem saber qual a interpretação dada pelo (a) estudante. O que nos indica homogeneização das respostas esperadas. Neste mesmo relatório se tem as análises pedagógicas das escritas, porém essas análises se pautam da racionalidade técnica, partindo de uma visão de escrita como técnica e especializada, classificando-as entre o saber escrever e o não saber segundo a visão dominante padronizada e validada.

Olhemos o quadro comparativo abaixo para compressão dessas análises:

Quadro 2 - Nível um

Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

Tem-se acima o nível e a proficiência que é considerável baixo. Abaixo a demonstração da competência e habilidade do estudante no modelo de avaliação do nível 1(um) de escrita.

Observe atentamente:

Figura 1 - Exemplo um



Fonte: Sistematização da autora a partir do Relatório SAEB-ANA 2016.

As questões 01 (um) e 02 (dois), ambas solicitam a escrita do nome a partir da figura TELEFONE e ÁRVORE. No qual o (a) estudante apresenta TLNE para TELEFONE e AVE para árvore. Estas duas produções de palavras escritas são reveladoras, colocando a análise pedagógica em questão. Vamos problematizá-la.

Aparentemente a análise da escrita do (a) referida estudante, é simples. No entanto, numa observação mais detalhada surge uma indagação muito pertinente, a partir da escrita TLNE que está como objeto da análise de um determinado (a) avaliador (a) uma vez que não

se pode contar com a interpretação do estudante sobre sua própria escrita porque ele (a) não está presente no momento que serão feitas as correções e análises. A questão que se coloca fundamenta nos estudos de Ferreiro e Teberosky, que na escrita “TLNE”, pode-se inferir que “T” é de “TE” e “L” de “LE”, mas o “NE” é de “NE”? Ou “N” é de “NE” e “E” é de “FE”? Para sanar essas dificuldades seria necessário escutá-los (as), pois é a fonte primordial de informação é a voz daquele que a escreveu. Para Ferreiro (1995), não é fácil dizer qual o nível conceitual de leitura e escrita de um sujeito se embasando unicamente por um resultado registrado no papel, sem considerar o processo de construção como um todo porque é preciso levar em conta o ponto de vista de quem o escreveu e que o (a) levou a representar a escrita da forma tal como a apresenta.

A escrita acompanhada imediatamente da interpretação do(a) estudante esclareceria, contudo nesse tipo de avaliação isso não é viável. O que o avaliador (a) pode contar como parâmetro de orientação são modelos de escrita-padronizada de quatro tipos específicos. São estas questões acerca da avaliação de larga escala que é preciso ponderar, analisar e problematizar porque a padronização é um complicador. Além do mais, quantas escritas estão sendo descartadas? Sem ter sido ao menos consideradas com objeto de investigação? Analisadas em outros parâmetros?

Ferreiro (1995) no livro Reflexões sobre alfabetização faz uma colocação que merece atenção. Ela diz que durante toda a pesquisa coletou muitas escritas infantis, no qual se deteve em cinco delas: garatuja, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético no qual representam o nível que se encontram as concepções infantis. Entretanto, existem outras que precisam ser estudadas. São nesses outras que também é oportuno nos aprofundarmos. Bem como mostra a ineficiência da padronização do modelo de escrita pela avaliação de larga escala

Voltando a escrita de TELEFONE, representada pela criança como sendo TLNE, poder-se-ia supor que se estaria no nível de escrita silábico-alfabético. Nível, segundo Ferreiro (2015), considerado como uma etapa de transição por ter numa mesma escrita uma letra para sílaba e duas letras para outra, como no exemplo acima de TLNE: T, uma sílaba para TE; e L uma sílaba para LE e NE, duas letras para sílaba NE. O que não dar para afirmar porque a voz que interpreta a escrita está ausente.

Uma segunda possibilidade poder-se-ia concluir que a referida escrita demonstra o nível silábico, mais precisamente o silábico com valor sonoro em transição porque tem-se: T para TE; L para LE; a letra N seria para FO? Ou o N está junto com o E fazendo parte da quarta sílaba e o NE? Uma dúvida que vai permanecer. Poder-se-ia supor ainda que na

palavra TELEFONE, há quatro sílabas: TE (1)-LE (2)-FO (3)-NE (4). A criança poderia estar construindo sua hipótese conferido a pauta sonora e ao mesmo tempo voltada para a sua própria escrita TLNE, verificando que as quatro letras coincidem com a pauta sonora. No entanto, fica a pergunta, se já escreve a partir da pauta sonora, onde está a letra da terceira sílaba, o F? O? Ou o FO?

Na última sílaba de TLNE, aparece o NE, poder-se ia considerar que representa a sílaba toda? Não temos como afirmar por questões colocadas anteriormente, a ausência da presença do estudante no ato da escrita é um impedimento. O que podemos confirmar fundamentado em Ferreiro (2015), o estudante demonstra um enorme esforço cognitivo sendo realizado no processo de reflexão a respeito da linguagem escritas. Interpretações e análises sobre a sua própria produção escrita em que estão manifestando o pensamento.

Na segunda escrita de ÁRVORE, tem-se a produção espontânea de AVE (questão dois), “A” corresponde a ÁR, “V” para VO e “E” para RE. Aqui especificamente se caracteriza o nível silábico com valor sonoro. A progressão do (a) estudante nesse caso, não é considerada. O foco está naqueles aspectos que se encontram no sistema de escrita alfabético convencional.

Na questão 03 (três), sobre produção de texto escrito de um acontecimento foi considerado (a) na mesma lógica do não saber, sendo o texto julgado como incompreensível do ponto de vista da avaliação. Portanto, faz-se uma análise muito limitada, deixando de lado, por exemplo, a variação linguística. No documento de análise pedagógica, incorre o mesmo erro explicitado por Ferreiro, classificando a produção escrita no nível dos quais não escrevem no sistema de escrita alfabético porque apresentam uma escrita ilegível, explicando que as letras utilizadas não têm relação com a pauta sonora ou algumas correspondências entre as letras grafadas e o som. Mas uma vez, a deslegitimação do conhecimento que está em plena elaboração pelo (a) estudante, silenciando-o (a), forçando o abandono de uma elaboração autêntica para reproduzir uma linguagem alicerçada na reprodução.

Passemos a outro nível. Vejamos no próximo quadro comparativo:

Quadro 3 - Nível dois

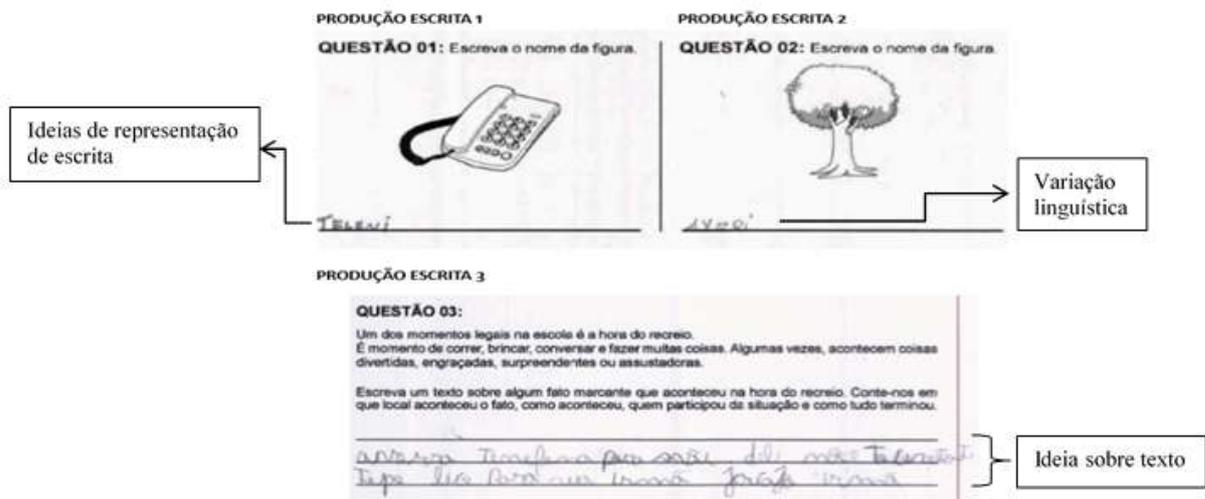
Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
NÍVEL 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

Neste nível, não há diferença na percepção do conhecimento produzido pelo(a) estudante. Mantém-se a visão anterior, de desconsideração do processo de evolução da escrita atingida.

Observe o modelo de avaliação da escrita no nível 2 (dois) abaixo:

Figura 2 - Exemplo dois



Fonte: Sistematização da autora a partir do Relatório SAEB-ANA, 2016.

Nos estudos de Ferreiro (1989), na representação da palavra árvore por AVERI não se trata de omissão ou troca de letras ou desvio. Mas mostra a hipótese que o (a) estudante está construindo a respeito dos sistemas da escrita. Está testando e ao fazê-lo vai avançando. Contudo para a avaliação padronizada, isso não é relevante.

Passemos ao próximo quadro. Observemos abaixo:

Quadro 4 - Nível três

Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita	
<p>NÍVEL 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)</p>	<p>Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.</p>

Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

Terceiro nível, a enfatiza-se os aspectos ortográficos em detrimento ao ensino e aprendizagem da língua. Vê-se outra vez, nenhuma referência as ideias que os(as) estudantes fazem sobre o sistema da escrita. A ênfase está no desvio padrão.

Veja o modelo de avaliação da escrita no nível 03 (três) abaixo:

Figura 3 - Exemplo nível três

PRODUÇÃO ESCRITA 1  
QUESTÃO 01: Escreva o nome da figura.

Escrita convencional esperada

PRODUÇÃO ESCRITA 2  
QUESTÃO 02: Escreva o nome da figura.

Resposta desconsiderada

PRODUÇÃO ESCRITA 3  
QUESTÃO 03:  
Um dos momentos legais na escola é a hora do recreio. É momento de correr, brincar, conversar e fazer muitas coisas. Algumas vezes, acontecem coisas divertidas, engraçadas, surpreendentes ou assustadoras.  
Escreva um texto sobre algum fato marcante que aconteceu na hora do recreio. Conte-nos em que local aconteceu o fato, como aconteceu, quem participou da situação e como tudo terminou.

Informações importantes, não valorizadas.

Fonte: Sistematização da autora a partir do Relatório SAEB-ANA, 2016.

Nessa amostra de texto, conforme o quadro quatro novamente se reitera a questão referente ao desvio ortográfico. Em nenhum momento se enfatiza o processo pelo qual possivelmente se encontra o (a) estudante e quais formulações e reflexões está fazendo sobre a língua. Não se dá importância ao que está se tentando colocar por parte do estudante no

decorrer do texto, os aspectos enfatizados são referentes à norma padrão. O que exclui os saberes prévios e empobrece consideravelmente a avaliação, não permitindo novas possibilidades de interpretação que não seja da linguagem dominante. A exigência em relação ao texto cumpre somente a regra estrutural, perdendo a riqueza de informações sobre a interação do estudante com a atividade proposta nos termos de Leontiev.

Passemos então ao quadro seguinte de análise. Vejamos:

Quadro 5 - Nível quatro

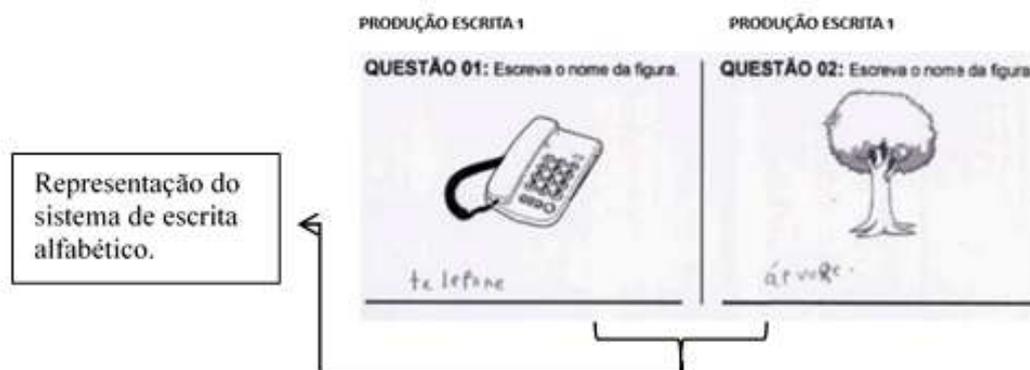
Interpretação da Escala de Proficiência em Escrita	
<b>NÍVEL 4</b> (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.

Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

Aqui, à medida que as exigências do ponto de vista dominante vão sendo atingido, o (a) estudante vai sendo classificado como competente pelo conjunto de habilidades realizadas. Para Smith (1989), no que se tange à ortografia, há um problema quando considerado como somente representação do som, pois segundo o autor, na língua escrita vai prevalecer o significado, assim como em assinalou Vygotsky (2008).

Veja o modelo de avaliação da escrita no nível 4 (quatro), nas figuras a seguir:

Figura 4 – Exemplo nível 4 (a)



Fonte: Sistematização da autora a partir do Relatório SAEB-ANA, 2016.



Neste nível, a competência está totalmente conquistada segundo a avaliação de larga escala. É a meta adequada aos novos meios de produção, apto a sociedade da racionalidade técnica e a linguagem da cultura dominante. O que leva a caracterizá-lo como competente aos termos da compreensão dominante.

Modelo de avaliação do nível 5 (cinco) de escrita:

Figura 6 - Exemplo nível cinco

PRODUÇÃO ESCRITA 1

QUESTÃO 01: Escreva o nome da figura.

*telefone*

PRODUÇÃO ESCRITA 2

QUESTÃO 02: Escreva o nome da figura.

*árvore*

QUESTÃO 03:

Um dos momentos legais na escola é a hora do recreio. É momento de correr, brincar, conversar e fazer muitas coisas. Algumas vezes, acontecem coisas divertidas, engraçadas, surpreendentes ou assustadoras.

Escreva um texto sobre algum fato marcante que aconteceu na hora do recreio. Conte-nos em que local aconteceu o fato, como aconteceu, quem participou da situação e como tudo terminou.

*Além disso eu lembro de uma situação bastante divertida de tirar a mão muito fácil a gente está em um ambiente muito agradável a gente foi lá para um jogo de futebol depois da hora do recreio, depois a gente sentamos a assistir, depois da hora jogamos com algumas amigas delas e depois a gente jogamos com amigas, meninas, meninas, com amigas e depois a gente jogamos muito e depois tudo terminou mas que eu lembro muito e as amigas pediram para jogar com a gente e foi assim*

Linguagem dominante almejada

Fonte: Sistematização da autora a partir do Relatório SAEB-ANA, 2016.

Mais uma vez, a avaliação desconsidera o sujeito sociocultural, dotado de uma experiência sem igual, para focar somente a normatização. Perdendo de vista, que o sujeito que escreve vive numa cultura, uma dada realidade, pensa e reflete sobre ela, elabora representações acerca delas. Nenhuma cultura escrita é sem valor ou sem nexos. Para entendê-la, há que dá espaço para ela florescer e ser compreendido pelo diálogo.

A avaliação de larga escala separa o sujeito pensante de seu objeto de construção, a própria escrita. Para análise, são tomados os registros gráficos produzidos pelo estudante, no qual não está representando o processo como um todo, mas parte dele, ficando incompleta.

Ferreiro (1999), diz que, o que está sendo analisado pelo (a) avaliador (a) está fragmentado, ficando nos aspectos gráficos, sem a dimensão do sujeito que escreve e elabora noções conceituais sobre o sistema da linguagem escrita. O que a avaliação de larga tem feito é silenciar as vozes das crianças em pleno movimento epistemológico no sistema formal de

ensino, a escola. Uma avaliação sem a escuta do sujeito, não permite um diagnóstico seguro, ao contrário reforça o mito do fracasso escolar e fortalece o mito da competência.

A seguir, vê-se um quadro apresentando os resultados nacional e regional de escrita quantificadamente numa comparação entre as áreas urbana e rural:

Vejamos primeiramente a localização do Estado do Pará

Figura 7 - Região Norte



Fonte: [www.infoescola.com](http://www.infoescola.com)

Para em seguida, observarmos a tabela que expõe o desempenho médio em escrita por regiões:

Tabela 1 – Desempenho médio por regiões

Agregação	ESCRITA					
	Rural		Urbana		Total	
	Média	Erro-Padrão	Média	Erro-Padrão	Média	Erro-Padrão
Brasil	462,18	0,419	505,76	0,197	500,00	0,183
Norte	444,03	1,024	477,49	0,726	470,26	0,621
Nordeste	460,41	0,546	475,16	0,394	471,34	0,327
Sudeste	520,45	0,888	536,22	0,262	535,48	0,253
Sul	528,48	0,814	534,66	0,378	534,19	0,355
Centro-Oeste	488,61	1,855	518,37	0,557	516,20	0,538

Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

A Região Norte apresenta o menor desempenho em relação à média total (rural e urbana) nas demais regiões do Brasil. No que diz respeito ao estado do Pará, a proficiência média em escrita até o 3º ano das séries é ainda pior, como observado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Desempenho em escrita SAEB/ANA- PA



Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

Conforme o quadro acima, em relação à escrita, o nível de proficiência não satisfaz as exigências da linguagem escrita dominante, pois a não proficiência é interpretada como o não saber, aquele ou aquela que não possui as habilidades para seguir a escolaridade, ou seja, ir para o 4º ano. Se não está apto, fica retido no 3º ano do ciclo até que atinja o nível de proficiência para o 3º ano exigido.

É interessante fazer uma reflexão a partir de Ferreira (2008), sobre taxas de repetências. A autora observando-as constatou que havia uma concentração nos primeiros anos de escolaridade no Brasil no ano de 1985, mais precisamente da passagem da antiga primeira série (2º ano) para a segunda série (3º ano) do fundamental, passados vinte quatro anos, o Brasil altera os termos para anos iniciais, mas a concentração se manteve.

Por isso, cabe aqui uma explicação para melhor compreensão de como está organizada atualmente a educação básica no que diz respeito à segunda etapa, o Ensino fundamental. Hoje por meio Lei Nº 11.274 de fevereiro de 2006 foi assim estabelecido a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a nomenclatura ano em vez de série. Assim, o fundamental

ficou subdividido em anos iniciais (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) e anos finais (6º, 7º, 8º e 9º anos). O sistema nacional de educação amplia a oferta e inclui o 1º ano para atender a demanda de crianças na faixa etária de seis anos de idade.

Retomando a pesquisa de Ferreiro (2008), chamamos a atenção para a problematização em relação às duas formas de enfrentamento do problema, a Promoção automática e o aumento do apoio especializado. Segundo a autora, a promoção automática faz com que haja um deslocamento da repetência, isto é, o que antes recaía na 1ª série (2º ano hoje), em que havia uma concentração da repetência que no nosso entender e observação passou para o 3º ano. A previsão de Ferreiro tem se confirmado, basta verificar a distorção idade ano/série no 3º ano do fundamental que de acordo com SAEB/ANA-2016, nos quais deveriam finalizar com 8 (oito) anos, permanecem até os dez anos ou mais.

É importante que os estudantes se apropriem do sistema alfabético da escrita valorizada e normatizada. Contudo, chamamos atenção para a padronização dos resultados que geram equívocos quanto a pluralidade de formas de representação da linguagem escrita pelos (as) estudantes, levando o foco somente para as escritas convencionais e deixando de lado aquelas escritas que poderiam fornecer importantes dados qualitativos acerca da cultura escrita das crianças nessa fase de escolarização. A homogeneização tem impedido práticas pedagógicas diversificadas, que considerem o (a) outro (a) como capazes de refletir sobre a forma como se elabora a escrita, gerando equívocos quanto a natureza do verdadeiro problema, deslocando-os para a questão de métodos pedagógicos, consequentemente fortalecendo o discurso da culpabilização do fracasso escolar. Quando a questão é mais complexa e ampla.

Ainda tratando-se do Pará, vejamos o quadro seguinte:

Quadro 8 - Dados gerais SAEB/ANA - PA



Fonte: Relatório SAEB-ANA, 2016.

No quadro acima, tem-se a quantidade de escolas que participaram da avaliação de larga escala na última fase do ciclo de alfabetização (1º 2º e 3º anos). Destas 3.635 escolas paraenses ofertam matrícula para o 3º ano do ensino fundamental, nos quais 2.752 são escolas públicas municipais com maior número de oferta na área urbana. Compreendendo um total de 126.542 estudantes. Estudantes avaliados segundo critério exposto nos parágrafos anteriores tendo como diretriz o PISA.

Esses dados (SAEB/ANA-2016) são complementados com outros dados relacionados no mesmo documento: 37,2% das escolas estão classificadas como nível socioeconômico médio-baixo; 53,1% têm 24 alunos (as) por turma. Do percentual que realizaram a prova 50,7% são meninos e 45,3% são meninas e desse total, 11,5% estão em distorção idade-série (com dez anos de idade ou mais no 3º ano). Além disso, apenas 26,6% das escolas possuem biblioteca ou 30% salas de leitura nas escolas; 50,3% dos docentes são classificados como formação adequada ao nível que lecionam e em relação a matrícula, 30,4% das escolas tem entre 50 a 300 matrículas por unidade de ensino.

Percebe-se que a ANA deixa de considerar a cultura das escritas para assumir a escrita como técnica. Não olham o processo e analisam os níveis de escrita de forma homogeneizadora, focando-o como somente a etapa final do processo. O que favorece a rotulação dos estudantes como incompetentes no eixo da escrita. Agravadas pela falta de adequação a do instrumento avaliativo a cultura local em relação às linguagens gráficas, ao universo semântico em que estão culturalmente os estudantes, ocasionando um dado que não corresponde à realidade na sua totalidade. A avaliação de larga escala tem muitas limitações e isso deve ser levado em consideração.

Esse tipo de avaliação padronizada destituindo o sujeito de seu saber e conhecimento no qual está vinculada a vivência local. Exigindo desses estudantes, do Pará, um conhecimento distante de sua realidade experienciada, levando-os a dificuldades de compreensão, conseqüentemente os levam a respostas que não são as esperadas pelos avaliadores, posteriormente o classificam com base no resultado. Tais resultados que são sempre insatisfatórios alimentam os discursos de competências/incompetência em que fortalecem a adesão às práticas racionalista da técnica em que aleijam o processo de alfabetização.

As secretarias de educação, docentes e coordenadores escolares assumem alfabetização inicial com treino para discriminação visual e auditiva, como destreza. A preocupação a nível nacional com o resultado toma forma nos currículos e vão sendo recheados com descritores de competências/habilidades contidas selecionadas pelas

avaliações de larga escala de escrita e leitura. Assumindo a padronização como o ideal, aderindo-os, elegendo e concebendo a escrita como técnica e deixando de fora uma camada significativa de estudantes pensantes e autênticos para forjá-los na cultura homogêneas, cuja vertente é a competência somente para o saber fazer em detrimento do aprender a pensar para além da lógica do mercado, do neoliberalismo e neoconservadorismo.

Além da ANA, tem-se a Provinha Brasil (2007), Avaliação da Alfabetização instituída por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007. Realizada no início e no final do ano letivo, do 2º ano do ensino fundamental. Segundo o MEC:

A Provinha Brasil, avaliação diagnóstica, visa identificar o desempenho dos alunos no início e no final do segundo ano de escolaridade do ensino fundamental. A escolha do segundo ano do ensino fundamental foi adotada considerando o disposto no Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação (2007), que expressa a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico” (artigo 2º, inciso II). (BRASIL, 2015, p. 8).

Para a referida avaliação, as habilidades compreendem os eixos de Apropriação do sistema de escrita, Leitura e Compreensão e valorização da cultura escrita. A avaliação sobre a apropriação do sistema de escrita busca averiguar a compreensão por parte do estudante a respeito do sistema da língua escrita, do sistema alfabético de escrita, se ele (a) é capaz de identificar letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica, de reconhecer unidades sonoras (fonemas e sílabas), bem como de representações gráficas delas. Se, além disso, reconhecem diferentes estruturas silábicas das palavras e conhecem marcas gráficas que delimitam o início e o término de uma palavra escrita.

No eixo Leitura, tem-se o entendimento de que ler é uma atividade individual, via processamento, que se dá em um contexto social que “envolve [...] capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentido” (BRASIL, 2015, p.10), no eixo, Compreensão e Valorização da Cultura Escrita, o documento faz referência ao “processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, considerando os usos formalizados no ambiente escolar e os de ocorrência mais espontânea no cotidiano”. (BRASIL, 2015, p.10).

Apesar de toda uma tentativa de reforçar que a escrita não é técnica, define escrita como:

Escrita aqui é entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdos e formas se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados e a um contexto previamente estabelecido. Para ser um escritor competente, é necessário desenvolver desde habilidades no nível da codificação de palavras formadas por sílabas simples (consoante-vogal) e complexas

(consoante-vogal-consoante ou consoante-consoante-vogal, por exemplo) até escrever frases, bilhetes, cartas, histórias, entre outros gêneros, utilizando o princípio alfabético. (BRASIL, 2015, p.10).

Conforme veremos a seguir na Matriz de referência da avaliação da Provinha Brasil no quadro abaixo, a ênfase tem recaído nas habilidades do reconhecimento do som/grafema, ou seja, na codificação.

Quadro 9 - Eixo Apropriação do sistema da escrita

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita
D1 – Reconhecer letras	D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos.
	D1.2 – Identificar as letras do alfabeto.
	D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.
D2 – Reconhecer sílabas	D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens.
D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	D3.1 – Identificar vogais nasalizadas.
	D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f).
	D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).
	D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba.
	D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.

Fonte: Provinha Brasil (2015) com adaptações da autora.

Na coluna do 1º eixo, verificando-se 03 (três) descritores: na primeira, vê-se 03 (três) habilidades; na segunda, uma habilidade e na terceira, 05 (cinco) habilidades. Ambas numa organização complementar, com foco na relação letra/som, isto é, em suas partes.

Emília Ferreira (2001) já dizia que a escrita não é uma questão perceptiva visual e auditiva. No quadro abaixo, percebe-se alguns aspectos dos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), no item D1.1, mas fora do contexto por ela defendido.

Quadro 10 - Eixo Apropriação do sistema da escrita: desdobramento das habilidades

<b>D1 – Reconhecer letras</b>
<b>D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar, em sequências com letras, desenhos, números, sinais de pontuação, a que possui apenas letras.</li> </ul>
<b>D1.2 – Identificar as letras do alfabeto.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar uma única letra ditada pelo aplicador.</li> <li>• Identificar, entre várias sequências de letras, a sequência ditada pelo aplicador.</li> </ul>
<b>D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar uma mesma palavra que se repete, escrita com letras de diferentes tipos, combinando letras: <ul style="list-style-type: none"> <li>– de imprensa maiúsculas e minúsculas;</li> <li>– minúsculas de imprensa e cursiva.</li> </ul> </li> <li>• Identificar mais de uma palavra que se repete, escritas com letras de diferentes tipos, combinando letras: <ul style="list-style-type: none"> <li>– de imprensa maiúsculas e minúsculas;</li> <li>– minúsculas de imprensa e cursiva.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Provinha Brasil (2015) com adaptações da autora.

Neste exemplo, é possível perceber os aspectos das marcas gráficas, mas de forma descontextualizada das práticas sócias de produção da cultura escrita. Há uma fragmentação das etapas, no qual vai de encontro a forma como o sujeito aprende.

Vejamos o quadro seguinte:

Quadro 11 - Eixo Apropriação do sistema da escrita

<b>D2 – Reconhecer sílabas</b>
<b>D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar sílabas canônicas, com base em uma imagem.</li> <li>• Contar sílabas não canônicas, com base em uma imagem.</li> <li>• Comparar palavras dadas por imagens e relacionar as que possuem o mesmo número de sílabas.</li> </ul>

Fonte: Provinha Brasil (2015) com adaptações da autora.

O mesmo modo de concepção prossegue na apropriação do sistema convencional de escrita, menciona a relação quantidade e sílabas, no entanto não fica claro como.

Quadro 12 - Eixo Apropriação do sistema da escrita

<b>D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas</b>	
<b>D3.1 – Identificar vogais nasalizadas.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a alternativa que corresponde ao nome de uma figura, apenas pela identificação da sílaba nasal inicial.</li> </ul>	
<b>D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f).</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada.</li> <li>Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde ao nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.</li> </ul>	
<b>D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada.</li> <li>Escolher, entre as alternativas, o nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.</li> </ul>	
<b>D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher, entre palavras listadas, aquela que corresponde ao que foi ditado pelo aplicador, a partir do reconhecimento da variação de apenas uma sílaba no início, no meio ou no fim das palavras.</li> </ul>	
<b>D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher o nome de uma figura em que, nas alternativas, só varia uma sílaba no início, no meio ou no fim da palavra.</li> <li>Comparar palavras e escolher aquelas que têm a mesma sílaba no início, no meio ou no fim.</li> </ul>	

Fonte: Provinha Brasil (2015) com adaptações da autora.

O conjunto de habilidades enfatiza a decodificação. Além disso, não apresenta o terceiro eixo, Compreensão e valorização da cultura escrita.

Quadro 13 - Análise da escrita de palavras

<b>QUESTÃO 25</b>	
<b>Proposta de análise da escrita do nome: BOLA.</b>	
<b>A (correta)</b>	A palavra foi grafada SEM ERROS ortográficos.
<b>B (correta)</b>	A palavra foi grafada com erro(s) ortográfico(s), ou seja, com violação de regra ortográfica.
<b>C (correta)</b>	Há incorreção no traçado de alguma(s) letra(s), mas é possível decifrar a palavra. Como exemplo, podemos citar os casos de troca de letras que representam sons muito próximos, como "b" e "p". Isto pode ocorrer na grafia da palavra desta questão, "bola", em que o aluno pode trocar "b" por "p", escrevendo "pola".
<b>D (incorreta)</b>	A escrita é apresentada com omissões, acréscimos ou trocas de letras em algumas sílabas, de modo aproximado ou de modo muito diferente da palavra. Nesse caso, há um comprometimento maior na decifração da palavra, sendo difícil entender o que o aluno escreveu, senão se souber, de antemão, o que ele intencionava escrever. Ex.: <i>pora, pona</i> .
<b>E (incorreta)</b>	A escrita é silábica, apresentando uma letra para cada sílaba. Ex.: <i>BL, BA, OL</i> .
<b>F (incorreta)</b>	O registro foi apresentado por meio de desenhos, garatujas ou uso de letras que não apresentam relação com a escrita da palavra. Ex.: <i>AOR, IERJ</i> .

Fonte: Provinha Brasil, 2015.

Acima, as alternativas A, B e C são consideradas corretas, levando em consideração o erros ortográficos, ou seja, desvio e trocas (p, b, v, t, d) de letras, mas dentro de um modelo padrão, Mesmo assim, muitas escritas ficam de fora porque não estão dentro das classificações previstas pela avaliação.

Nessa mesma vertente, em 2017, surge o Programa Mais Alfabetização como o PNAIC foi instituído pelo Ministério da Educação–MEC, por meio da Portaria N° 142/2018. Está direcionada ao 1° e 2° anos do ensino fundamental. Antecipando para o 2° ano, o que estava previsto para o 3° ano dos anos iniciais. A avaliação nos mesmos moldes das demais.

Segundo a Resolução N° 07/2018:

Que o estudante, para ser considerado alfabetizado, deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita, construir autonomia de leitura e se apropriar de estratégias de compreensão e de produção de textos; Que os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes ao fim do 3° ano do ensino fundamental, apontam para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática); Que oitenta e nove por cento dos participantes do SAEB-ANA 2016 possuíam 8 anos ou mais de idade em março de 2016 e que a avaliação é aplicada em novembro; Que o 3° ano do Ensino Fundamental ainda apresenta taxas elevadas de reprovação; a média brasileira, em 2017, é de 12,2%; Que a alfabetização constitui a base para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo e que o professor alfabetizador tem papel fundamental neste complexo processo; (BRASIL, 2018, p. 2).

Um dos objetivos do programa Mais Alfabetização é fazer a articulação das ações do programa para fortalecer a política de alfabetização da rede municipal. Para as escolas, os objetivos se referem à aplicação de diagnósticos e acompanhamento da evolução da aprendizagem dos estudantes. Os diagnósticos se centralizam na leitura (reconhecimento do som), isto é, na nomeação e identificação das diferentes letras para posteriormente a leitura de palavras e frases, bem como trabalha no reconhecimento da escrita na sua forma gráfica (direção, espaçamento) e finaliza com a proposta de reconhecimento do gênero textual e sua finalidade. Não se faz menção a produção espontânea por parte do estudante em relação cultura escrita. Elas vêm muito alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (2017).

### **2.3 Questões norteadoras da pesquisa**

Esta pesquisa parte da suposição de que as crianças das camadas populares do 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental da escola pública elaboram escritas autênticas em sala de aula. Entendo escrita autêntica como ato cultural, escritas elaboradas nas quais aparecem letras do alfabeto aleatórias ou não, ou ainda contendo outro símbolo gráfico que a criança atribui

como palavra (s) ou escrita dando-lhe uma interpretação própria mediada pela sua linguagem e cultura. Linguagem de pertencimento cultural, social e histórico nos quais são expressões do lugar de onde falam, escrevem e pensam.

Para nós, a escrita autêntica é independente de classe ou origem social, todas as crianças passam por essa fase de escrita cultural e social. Escrita que tem estreito vínculo com a cultura vivida e é condição para que venha manifestar-se no espaço da sala de aula, por conseguinte ligada a cultura escrita mais ampla.

Contudo, suspeitamos que os atos de escritas autênticas não são elaborações influenciadas pelo contexto da sala de aula e no espaço escolar, mas aparecem neles nos momentos de atividades que solicitam a escrita como no caso tradicional do ditado. Apesar disso não estão sendo visibilizadas como parte importante do processo de desenvolvimento da aprendizagem da cultura escrita no sistema formal de ensino, ao contrário, elas têm sido rejeitadas, descartadas, desacreditadas em virtude de uma linguagem escrita puramente escolar na linha do produto-resultado, que não permite favorecer a construção de atos de escritas por suposição por aquele (a) que se vê diante de uma solicitação ou necessidade de escrever e compreender o universo cultural das escritas sociais.

Creemos que a causa dessa negação também se deva a um modelo de linguagem assumido historicamente como válido, aliada a uma prática arraigada na transmissão de uma escrita convencional pronta e acabada, esperando para inculcamento. Indo na contramão da natureza cultural da qual pertencemos, a criação.

Fato que consideramos que, ao nascer, iniciamos no mundo da cultura mediada pelas linguagens. Linguagens que representam esse mundo cultural, no qual a vida humana se inscreve historicamente. Cada lugar e povo tem um jeito próprio de viver, de relacionar-se, de comunicar-se, de registrar por escrito sua vida, a sociedade e tudo que o cerca, tem seu modo de falar e expressar-se, retratar-se, gesticular e movimentar-se, pensar, valorizar e desvalorizar, de professar a sua fé, de alimentar-se, vestir-se, educar-se e educar, de criar seus instrumentos de modo a organizar o mundo modificando-o e adaptando-o as suas necessidades e interesses. O que é consenso a denominação de Cultura.

Nesse processo, a vida em sociedade vai seguindo um curso cuja trajetória falsamente “dada” transformando o mundo e a vida humana para um mundo que tem se configurado demasiadamente injusto historicamente, social e culturalmente. No qual um grupo dominante controla a sociedade organizando a cultura que para Gramsci (1982), é uma forma hegemônica de manutenção da estrutura de poder no qual a escola tem um papel preponderante.

Supomos, além disso, que é preciso considerar que ao manifestar escritas autênticas, principia nesse momento especial de pensamento genuíno, o movimento em direção ao sujeito ativo, uma formação de intelectual preconizado por Gramsci (1982), Freire (1996; 2006; e 2009) e Giroux (1997), que de acordo com o nosso ponto de vista não está tão somente na fase adulta, mas no instante que a criança se projeta como construtora da cultura. Isso se manifesta na escrita autêntica nas primeiras palavras. Quando isso ocorre, acontece outro fenômeno de muita relevância, aparece na criança, é uma fala, ou melhor, voz ou vozes que acompanham o ato da escrita simultaneamente em forma de diálogo para si mesmo, com o outro e com mundo.

Isso nos leva a outra suposição, de que o movimento decorrente da fala das crianças no ato da escrita e nas indagações realizadas por elas no processo de criação não tem assumido um papel pedagógico importante na construção do conhecimento por parte do(a) professor(a) como condição a reverem suas práticas de linguagens e que por isso, todas as manifestações originárias desse momento único, não são consideradas como fio condutor na construção da linguagem escrita, por conseguinte da leitura, como ação e expressão do pensamento autêntico e como possibilidade de reconstrução da experiência na direção de elaboração e reinterpretação da realidade, do conhecimento “dado” para um conhecimento novo. O que tem gerado dificuldades e impedimentos no sentido de construção de significados a favor de uma cultura escolar democrática, de elaborações de escritas autênticas e críticas.

Atos de escritas e pensamentos autênticos nos quais pensamos que são elaborados pelos estudantes do 1º ao 3º ano, não tem ganhado espaço na escola, ou melhor, não considerados como “achados” que precisam ser olhados com curiosidade epistemológica e cultural necessária pelo professor (a), coordenação pedagógica ou mesmo a direção da escola. Estes atos de escritas autênticos insistentes que aparecem e que vão de encontro às práticas de linguagem de tradição escolar, não são interpretados adequadamente pelos adultos da escola e na sala de aula quando surgem principalmente não são merecedores de atenção pedagógica, logo não são dadas as oportunidades de manifestação na sua completude. Quando aparecem e são vistos, são considerados na perspectiva de erro perceptivo (visual ou auditivo) no qual representa defeito, um grave problema que deve ser urgentemente corrigido, para isso, a criança é reconduzida ao modo de pensar dominante por meio de um processo de ensino e aprendizagem em que são levados em conta somente a linguagem validada, a língua padrão.

A sistemática forma de organização da cultura escrita dominante nas escolas e nas salas de aulas é um fator a considerar como obstáculo aos atos de escrita autênticos no qual não estão sendo levados adiante quando se manifestam na sala de aula. É preciso perceber as

condições para garantir o espaço pedagógico necessário para seu desocultamento para que venha ser notados (as escritas) como elemento crucial de desenvolvimento cultural, como verdadeiro movimento de elaboração de conhecimento por parte das crianças das classes populares marginalizadas. Camada social que historicamente tem sido vista como aquela que precisa ser disciplinada, conduzida e direcionada, que precisa aceitar e saber o suficiente para se enquadrar na organização social e cultural dominante que age na manutenção dos privilégios conquistados e na desconstrução da subjetividade particular para uma universal.

Não estamos dizendo que não se deva, os (as) filhos (as) da classe trabalhadora, não se apropriem da linguagem dominante, ao contrário, o pensamento mobilizado e revelado no ato das escritas autênticas das crianças que vão em direção à compreensão do sistema alfabético convencional no qual está estruturada a linguagem dominante, no caso de nosso país, a língua portuguesa em que se percebe o desejo de compreensão dela.

Estamos colocando que as formas como nas escolas vem sendo tratadas as linguagens, mais precisamente o modo como às crianças da escola pública manifestam à escrita e que não tem tido objeto de conhecimento e recebido atenção que merecem por conta de como ela tem sido apresentada em detrimento a valorização somente da linguagem dominante na perspectiva da única língua certa, dificultando outras possibilidades. Parafraseando Freire (2009), escrever é uma ação inteligente que exige de quem se lança ao ato da escrita, curiosidade no processo de conhecer, sendo sujeito dele. Escrever é uma busca de compreensão do próprio ato, do processo de criação autêntica, que é de engajamento, de experiência criadora em face da compreensão e da expressão comunicativa, que se dá por via da escuta.

Pensamos nas possibilidades de tornar visíveis as escritas autênticas como forma de combater as formas inautênticas de práticas culturais e sociais de linguagens escritas que estão historicamente presente nas práticas das escolas e nas salas de aulas. Alternativas que permitem ampliação nesses espaços de ações conscientes e de relações autênticas entre professor(a) e estudante para que os espaços-tempos sejam utilizados de outra forma que no contexto atual de ensino e aprendizagem no qual a relação perdeu seu real significado e distanciou-se do espírito da descoberta e da inventividade humana.

Invenção no sentido de aprender com o outro (a) para sair da condição de invisibilidade para a condição de visibilidade por meio de práticas de linguagem democráticas que exercitem o pensamento, o olhar e a escuta consciente para que possam ver e ir além dos fenômenos aparentes. Para que possam ir ao encontro daqueles que estão conduzindo as aprendizagens escolares na concretização do currículo para que se permita a abertura à

pluralidade de escritas e vozes que se fazem presentes e que esperam por serem validadas, mas ainda infelizmente não foram ouvidas e vistas.

Proporcionadas às condições pedagógicas autênticas, as crianças estiverem adequadamente mobilizados a escreverem e falarem sobre o que escrevem a partir de sua identidade cultural nos termos de Freire (2009), no qual ressalta a necessidade do conhecimento da sintaxe que as crianças da classe popular utilizam, pois cada sujeito é a partir de um lugar e um tempo, mas nunca inferior. Manifestam-se por meio da linguagem (formas de expressão, representação) porque pertencem a um grupo/classe social.

É necessário construir caminhos de diálogos que quebrem a verticalização e a hegemonia da linguagem dominante na sala de aula principalmente, assim haverá as condições pedagógicas de espaço e tempo presente que é preciso para enxergarmos o mundo que se faz no aqui e agora, projetando-se ao ouvir conscientemente as crianças que nos momentos dos atos autênticos de escrita falam, porém estão existindo somente no contexto e no universo cultural da própria criança, na sua cognição, não se expandiram para o processo de aprendizagem do professor (a).

Transitando pelas culturas de linguagens das crianças e aproximando delas, haverá formas pedagógicas concretas de torná-las visíveis e consolidá-las, de modo que sejam elucidados a construção de suas ideias e de como as elaboram, provocando na criança e no professor (a) movimentos em direção à representação simbólica, a socialização, a fazer suposições originais sobre a escrita, sobre o mundo segundo seu viver, sua experiência reconstruída no mundo e com o mundo.

Quando isso acontecer, teremos condições de uma revolução cultural a partir das camadas mais pobres. Seu espírito se achará forte, encorajado a enveredar por caminhos não determinados e manipulados na sua totalidade. Ficará de pé novamente para ver o mundo sob outro e diferentes ângulos possíveis. Voltará à condição de acreditar em si no qual tinha esquecido. Não há nada mais poderoso do que ter fé na dimensão humana, na potencialidade do conhecimento humano em favor da vida, da humanização. Quanto mais se acredita como sujeito-criança-pensante que escreve o mundo e diz as suas primeiras manifestações de fala para e com, tanto mais se apresenta o desejo de querer-se elaborando, sabendo-se, revelando-se, conhecendo-se, descobrindo-se fazedor de ideias e de conhecimento, sem ser podado desde a tenra idade por uma cultura universal que não provoca o pensar certo nos termos freireanos.

É no lampejo do pensamento autêntico da criança proporcionado pelos atos de escrita e falas autênticas que a criança revela as ideias que conjectura sobre como se escreve.

Revelando no exercício concreto com aquele (a) com que abertamente dialoga sobre escrita, é que se descobre o espaço-tempo que facilite a criação da originalidade. É nesse momento sociocultural de linguagem, epistemológico de imaginação criadora da criança que nosso olhar tem que está direcionado e o nosso ouvido apto à escuta para com ela (e) permitam-se o movimento dialógico.

Entendemos que se encontra nesse processo de diálogo democrático que teremos a oportunidade e justamente a possibilidade de levar a florescer o intelectual do povo, sonho freireano de falar com o povo e não falar por ele.

É preciso ter clareza que nos primeiros anos de escolaridade, a criança principiante na cultura escolar ainda não foi contaminada por completo pela cultura que se pretende comum e universal, pois não suplantada a espontaneidade e a originalidade de pensar, escrever e falar. É um grande momento simbólico, de plena construção de significação da experiência no mundo de representação que se encontra em pleno movimento dialógico consigo e com os pares que vai da palavra falada à palavra escrita e da palavra escrita à falada, a partir de uma elaboração cultural e social que não foi ensinada a criança, mas que a expressa segundo seu ponto de vista, concepção de escrita e experiência vivida.

A concepção infantil de escrita, autêntica, dos filhos e filhas de trabalhadores (as) necessitam sair da invisibilidade, para ser reconhecida e merecer atenção para ser uma alternativa de linguagem, o princípio do caminho a formação intelectual que combata conforme Giroux (1999), a linguagem elitista, o anti-intelectualíssimo das massas, a colonização da linguagem, num discurso unificado, que reivindica um padrão universal de alfabetização. Para o autor, é “a maneira como a linguagem e o poder se reúnem de maneiras de complexas para excluir diversas narrativas que rompem os códigos dominantes e abrem novos espaços para a possibilidade de leitura, escrita e ação” (GIROUX, 1999, p.7).

Isto acontece logo nos primeiros anos de ensino sistemático de escrita no qual as crianças são submetidas quando adentram o espaço da escola no início da escolarização. As escritas que parte de sua hipótese vão sendo minadas das salas de aulas junto com o pensamento autêntico que se manifesta por meio da escrita, consequência da tradição de produção cultural de escrita padronizada. Modelo de escrita que vem obedecendo a uma lógica racionalizada na técnica e na instrumentalização, que tem no passo-a-passo a escrita autorizada ao uso escolar, forma eficiente prontamente a ser copiado, que não exige criatividade, elaboração autêntica de quem recebe e adota como seu.

Na escola há uma tradição histórica e cultural de escrita autorizada institucionalmente conforme Ferreiro e Teberosky (1999). A cultura da linguagem é de uma monoescrita e não de sua pluralidade. Tem-se um modelo de escrita aceito como verdadeiro.

Lançar-se na criação e a inventividade é a natureza e o espírito de todas as crianças. Com a escrita em especial, é dá um salto cultural qualitativo no mundo da linguagem humana. Por esse motivo, desacreditar a escrita autêntica desde cedo nas salas de aula ainda que “inconsciente” é contribuir com a manutenção da realidade vigente, de não a fazer ir adiante com a ousadia infantil de pensar o mundo segundo sua visão de linguagem escrita social e cultural. Para Charlot (2013), a relação com o saber, é uma relação com o eu epistêmico com o mundo simbólico e na construção de sentido.

A escrita é um agir comunicativo em que a linguagem é uma fala consigo e para fora de si, com os pares e com seu entorno. Deixar a criança tomar o gosto de pensar autenticamente a escrita, corre-se o risco do filho e da filha da população subalterna achar-se em condições de ainda criança em igualdade de escrever a história a partir do lugar que falam, vivem, sentem a realidade, de elaborar a cultura sob outro modo de vida e de mundo. Possibilidade de escrever o mundo com autonomia.

Ora uma criança filha da doméstica, do agricultor, de um pai ou uma mãe desempregada não pode e não deve ter a mesma capacidade de criar uma escrita de acordo com o que ela considera epistemologicamente que seja essa representação de escrita. Fazer isso é acreditar no seu potencial intelectual inovador. O que nos levará a mobilização cognitiva, por conseguinte ir de encontro ao embotamento mental, a descolonização cultural da mente.

O que nos permite vislumbrar a importância de pensar a partir da cultura, esse mundo histórico em que a vida humana tem perdido seu valor no sentido pleno de humanidade e de humanização, nos quais ainda estão muito distantes a pluralidade de linguagem, o cuidar, o ouvir, o dar voz e o trabalho em colaboração para o bem coletivo. Pensar a escrita culturalmente nos coloca a questão da educação como sistema formal de ensino numa matriz da cultura dominante, tendo a escola como lugar em que a linguagem tem a função de código e mediação social e cultural. Nessa perspectiva, a linguagem realizada é constituída como forma ideológica.

A cultura da escrita cultivada é da classe privilegiada e dominante, (re) conhecida, repassada, assegurada pela tradição cultural curricular da escola que está alinhada a racionalização técnica de alfabetização. Além de atribuí-la a função acrítica de formação nos quais as habilidades linguísticas vão em direção ao saber fazer automaticamente necessárias

as ocupações laborais, desacreditando uma cultura escrita para a vida pública e para a cidadania crítica.

O modelo vigente de ensino e aprendizagem da cultura da linguagem escrita nas salas de aulas, não tem permitido a necessária visibilidade da escrita que permita o pensamento autêntico que se anuncia logo nas primeiras tentativas de escrita das crianças do 1º ao 3º ano na escola. Acreditamos que quando a criança se debruça sobre ato ou atos de escrita de uma palavra quaisquer com sentido, uma frase ou mesmo um texto, demonstra sua capacidade de pensar o mundo cultural.

No entanto, as escritas genuínas que surgem a partir das atividades realizadas com as crianças nos parecem que estão sendo descartadas por não corresponderem à perspectiva da linguagem convencional e do modo como o currículo opera, o que tem acarretado a desvalorização por parte de quem ensina e o abandono dessas escritas por parte das crianças principalmente por serem concebidas e vistas como inadequadas e incorretas. Diante delas costumam escutar *“não é assim que escreve! Não sabe escrever. Ensino, ensino e ainda assim não aprenderam a escrever e nem ler. Fazem tudo errado.”* Fala muito frequente aos ouvidos das crianças, que tem dificultado a manifestação da escrita autêntica. A criança não vai se lançar ao desafio de escrever por si mesmo sabendo o que terá como resposta, uma negação do seu saber e do modo pensar. Vai para seu lugar, senta na carteira ou passeia pela sala de aula ou pela escola esperando pela autorização do que, como, onde, de que forma e quando escrever.

Partindo do princípio de que a não valorização das escritas autênticas é um forte indício para a desistência do pensar autêntica em quase sua totalidade para aderir à forma existente de linguagem dominante na escola, mas por outro lado àqueles que não as abandonam, resistindo à pressão da reprodução podem estar vinculados à repetência porque são incompreendidos a partir dessa construção, recebendo rotulações porque acreditam que essas crianças tem problema de aprendizado de escrita e da leitura, ficando maior parte, de certa forma a marginalizado.

A criança nesse contexto escolar e de sala de aula acredita que não sabe escrever e nem ler convencionalmente ficando desencorajada a participação social, a socialização, a elaboração própria do mundo, uma vez que já tem um mundo ideologicamente pensado para ela, numa linguagem que não é dela, numa cultura que está fora de seu universo vivido e de sua experiência imediata. Passando a pensar, a introjetar e aderir à subjetividade que não é sua, mas passa acreditar que o seja. O que inviabiliza a formação do (a) intelectual por meio da escola pública.

A participação social, cultural e política que exige o uso cultural da escrita e da leitura uma vez que, a sociedade evolui culturalmente pela linguagem. O mundo funciona a partir de diferentes linguagens que tem na escrita uma das formas de difusão e legitimação. A vida urbana é permeada de escritas. Ela dá ciência da existência humana e de criação como mundo simbólico, sobressai o registro escrito que vão do registro de nascimento a uma reclamação formal. Tudo perpassa pela necessidade da escrita.

Dominar a escrita é ter a possibilidade de ação ativa no mundo sociocultural em que ela tem um papel preponderante, que formaliza e representa um determinado fim. Um mundo em que a palavra (falada) não tem valor nenhum no sentido de garantia sem o registro escrito. O que vale é o que fica escriturado. Assim, são estabelecidos os acordos, os consensos e dissensos, as regras, as instruções, os fatos, dentre tantos outros.

Ambos se dão por meio da fala que é elemento do diálogo que faz parte do processo (ou deveria sempre fazer), é uma etapa relevante. A palavra dialogada é um poderoso recurso de intercâmbio cultural e social, do pensamento humano, contudo carece de uma representação simbólica, a escrita. Escrita e leitura são processos indissociáveis.

É fundamental entender que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2011, p.51) porque segundo todos (as) têm necessariamente vocação para ação, ou seja, sujeito. O autor, a educação para o povo é fator cultural preponderante porque a educação pode servir a liberdade, agir contra a domesticação, que ao invés de “educação para homem-objeto, tenha-se educação para homem-sujeito” (FREIRE, 2011, p. 52).

Mesmo que o autor tenha dedicado essas palavras à educação de jovens e adultos, ela se aplica aqui, sob um olhar muito similar porque estamos nos reportando aos filhos e filhas dos homens e das mulheres do povo e trabalhadores (as) que estão nas escolas públicas e que na tradição cultural no sentido de Forquin (1993), tem sido silenciada desde cedo por uma prática de ensino e aprendizagem alicerçados em uma cultura da reprodução e seleção.

A reflexão acerca da aprendizagem da cultura escrita nas primeiras fases iniciais, que é a nosso ver, tem-se um período extremamente rico e revelador da capacidade intelectual da criança, isto é, demonstração de pensamento reflexivo que surge na infância, no qual estão em contato permanente com a linguagem mediada em e que por isso, devem interagir e formular pensamentos sobre a construção da escrita, o ato de escrever e ler. Atos estes que estão sendo encobertos e não valorizados como deveriam e necessitam ser potencializado para fazê-los serem externalizado cada vez mais pelos (as) estudantes no ambiente da sala de aula, tendo-os como parte do processo de aprendizagem e ensino da escrita e da interpretação dela, a leitura.

O que nos coloca no plano das perguntas norteadoras da pesquisa:

- Como os estudantes diante de uma atividade de produção escrita numa relação prática-concreta se põem em movimento e se revela como sujeito epistemológico e sociocultural em sala de aula da escola pública?
- O que caracteriza na cultura escrita dos estudantes do 1º ao 3º ano uma escrita autêntica?
- Qual o lugar que ocupa a escrita autêntica da criança de 1º ao 3º do ensino fundamental (anos iniciais) na sala de aula de escola pública?
- Como acontece o processo de elaboração e manifestação da escrita autêntica no espaço-tempo em sala de aula?
- Por que atribuir importância à escrita autêntica dos estudantes de 1º ao 3º do ensino fundamental no processo de aprendizagem-ensino?

Indagações nos quais fazemos e consideramos como importante percurso de desvelamento da realidade escolar que vivem muitas crianças nessa etapa da escolaridade obrigatória que precisam ser consideradas como sujeitos intelectuais, epistêmicos e culturais. Portanto, tem-se como finalidade ir ao encontro desses sujeitos-criança que pensa a escrita autenticamente e trazê-los à tona, de forma que se dê a continuidade a esse pensamento original e autônomo, nas palavras de Freire (1996) “do pensar certo” que não foi ainda notado e liberado pedagogicamente para que ele continue ressurgindo, ampliando-se, consolidando-se até chegar a um patamar que não se possa silenciar, mas revolucionar culturalmente a sociedade que temos hoje porque acreditamos que é nesse processo epistêmico e cultural que as crianças se iniciam ao elaborarem ideias sobre o sistema da escrita que estão à chave para a educação como prática da liberdade, educação para o pensamento autêntico.

A cultura escolar que vive atualmente não tem contribuído para dialogar com as crianças na horizontalidade, escutando-a atentamente, interagindo com ela de modo a compreender sobre o que estão formulando, pensando e como estão fazendo as atividades de escrita e leitura. O ensino da forma que vem acontecendo tem negligenciado a curiosidade epistemológica e a escrita autêntica, negando-a e não dando espaço para a sua manifestação de forma a mantê-la na invisibilidade, não permitindo que as ideias que as crianças constroem originalmente ganhe força e venham a ser potencializadas nas salas de aulas.

A escola ao contrário, tem contribuído para que ela continue invisível e reforçando a reprodução de pensamentos e práticas pedagógicas de tradição dominantes, de submissão e passividade, tem levado meninos e meninas a desistirem de se firmarem como sujeitos intelectuais críticos para um futuro próximo, são levados a se adequarem a cultura escolar no qual o ensino e aprendizagem são voltados para o mito da incompetência. Aqueles que resistem a esta cultura ficam excluídos do processo, tornam-se repetentes, com problemas de aprendizado.

## **2.4 Problema de pesquisa**

Por que as escritas autênticas manifestadas pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental tem sido invisibilizadas na sala de aula e na escola pública e quais significados essa invisibilização representa aos filhos (as) da classe trabalhadora subalternizada no sistema educacional diante do atual contexto político social e cultural mais amplo?

## **2.5 Objetivo geral**

Analisar a importância e o significado da elaboração da linguagem escrita autêntica pelos/as estudantes do 1º ao 3ª ano do ensino fundamental (anos iniciais) na sala de aula e as relações que estabelecem com a cultura vivida e a cultura escrita convencional para que seja possível tirá-las da invisibilidade que historicamente se acham submetidas pela cultura dominante operada pela educação escolar, de maneira que sejam valorizadas, consideradas como parte da atividade intelectual e de apropriação do conhecimento socialmente construído e como elemento da cultura.

## **2.6 Objetivos específicos**

- Mapear a cultura escrita autêntica das crianças do 1º ao 3º ano a partir do lugar que pensam, falam e escrevem;
- Descrever como ocorrem a elaboração e a manifestação das escritas autênticas produzidas pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a partir da prática-concreta;
- Averiguar os significados das escritas autênticas a partir dos dados coletados a relação no qual estabelece com e entre a cultura escrita e cultura vivida na escola.

### 3 A CULTURA COMO MARCADOR INVESTIGATIVO

Diante do que já foi posto anteriormente, os atos de escritas autênticas e as vozes que emergem desse importante processo intelectual e sociocultural humano, tem condições de serem analisados e fundamentados a luz de importantes intelectuais da cultura(as) nos quais seus estudos e pesquisas contribuíram para entender o importante papel que a cultura assume e sua relação com a educação, sociedade e o mundo. Portanto, partimos de algumas categorias desenvolvidas por intelectuais como Freire (1980, 1986, 1990, 1992, 1996, 2000, 2000b, 2005, 2006, 2009, 2011, 2011b, 2015, 2015b e 2016), Giroux (1982; 1983; 1997 e 1999; 2002 e 2003), Gramsci (1982), Ferreiro e Teberosky (1999, 2005, 2013, 2015) e Paixão (2006; 2012 e 2015;), apresentadas como categorias principais que nortearão nossa conversa expressa na cultura da linguagem escrita, manifestando nosso ponto de vista, imbuídos na tarefa de se fazer compreender e ser compreendido no ato da experiência concreta de interpretar o mundo vivente por meio da cultura escrita exposta posteriormente. Antes, porém enveredaremos por uma breve revisão da literatura que abordam as categorias que também dialogaram com outras e entre si.

#### 3.1 Revisão da literatura: categorias em movimento

Nesta parte da pesquisa, apresento modestamente as categorias cultura escrita e cultura vivida a partir da qual temos dialogado. Elas têm uma relação com o ser existente, seres cultural e social em que nas andanças e trocas simbólicas feitas se constituem e (re) significam o mundo no qual se encontram, dele e a partir falam e se localizam no espaço-tempo.

Para o estado atual da pesquisa, em relação às categorias investigadas foi necessário realizar um levantamento utilizando as categorias cultura escrita e cultura vivida como referências de busca. Optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD por considerá-la mais completa, acessível e didática. A busca se deu por assunto. Primeiro cada categoria em separado que nos levou a uma gama expressiva de trabalhos de pesquisa feitas pelas universidades do Brasil, apresentando um total de 3.838 documentos entre teses e dissertações, delimitando o período de busca entre 2010-2019, foram achamos 2.992, dos quais 2004 são dissertações e 988 são teses. Refinando mais a seleção utilizando o termo escrita, constatou-se que um total de 85 documentos, e acrescentando cultura aparecem 101 trabalhos. O termo Cultura Escrita aparecem em 43 pesquisas, na UFPA.

Em relação ao *stricto sensu*, 148 são de Programa de Pós-Graduação, 79 em Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, 72 em Programa de Pós-Graduação em Letras, 55 em Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, 51 em Programa de Pós-Graduação em História e em Educação 36.

Já em relação à busca por cultura vivida, no Banco de teses e dissertações da CAPES utilizando o mesmo procedimento, o termo que surge com frequência foi experiência vivida nos mais diversos campos, não foi possível encontrar o termo que procuramos Cultura escrita e cultura vivida, ou seja, a categoria do qual tratamos.

Cultura vivida como categoria principal surge na dissertação de mestrado-UNICAMP intitulada “A Cultura Vivida e o Currículo na EMPG San Martin” de 1993 de Carlos Jorge Paixão. Bem como ela aparece também em artigos cujo título “Escolarização, Cultura vivida e Alegorias” publicado em 2012 pela Universidade Federal do Pará - Revista Cocar, v.6.n.11. Além de “No território do Ensino Fundamental: Demarcações na Cultura Curricular como experiência vivida de professores” de 2015, no qual elegem a cultura vivida como categoria principal para dialogar com currículo e demarcações mais amplas. Na dissertação denominada “As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha” de 2018 pela UFPA-PPGED, cuja autoria é de Márcia Carvalho, no qual a perspectiva abordada é de letramento e cultura vivida.

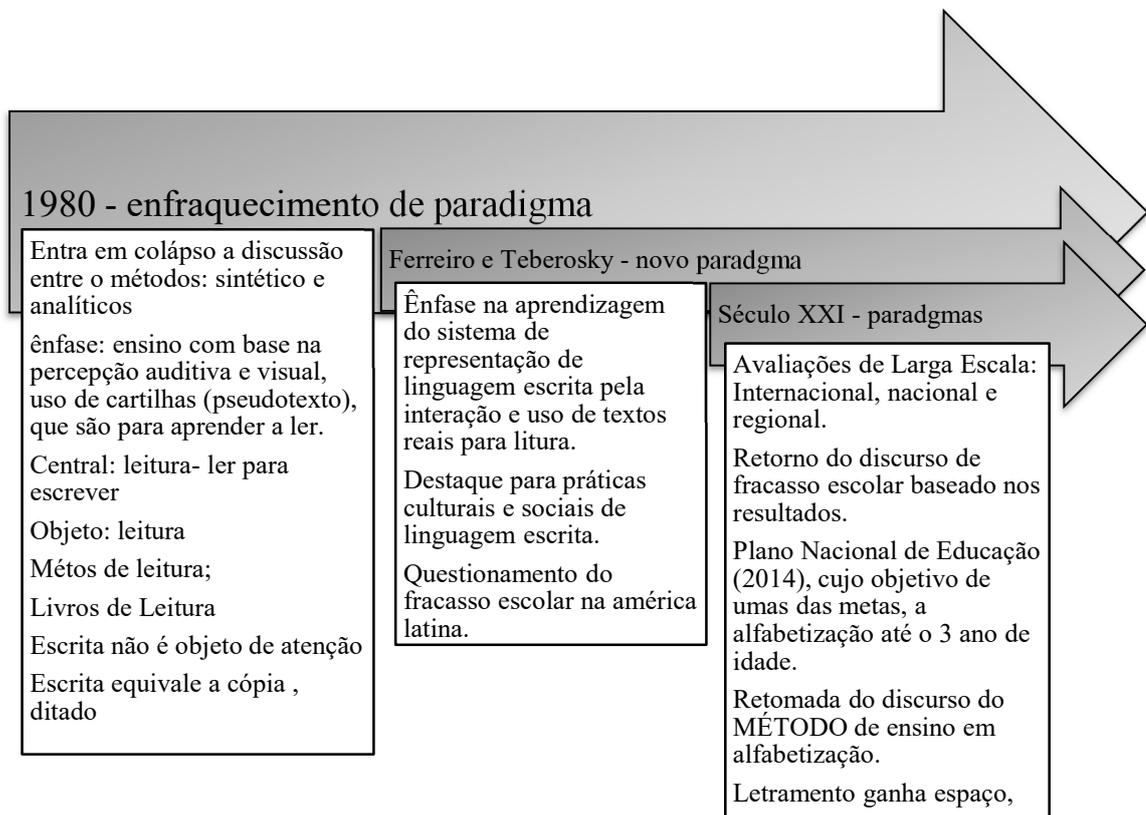
A categoria cultura vivida está presente também em pesquisas apresentadas em resumos expandidos intitulados “A cultura vivida e o SOME na comunidade de Vila Cardoso: Leituras sobre o cotidiano” e “Currículo: do cotidiano a cultura vivida” ambos em 2018, nos quais são estudos realizados por Rodrigues, Pereira e Paixão (2018) sobre currículo que entrelaçam cultura vivida, cotidiano e estes com o currículo formal, apresentado no IV Colóquio do PPGED organizado pela linha de pesquisa Educação Cultura e Sociedade, além de um artigo intitulado “Possibilidades de leitura e escrita no 3ºano do ensino fundamental: a aprendizagem aliada à cultura vivida dos estudantes de Santa Maria do Pará” também de Rodrigues e Pereira, apresentado na 2ª ANPED Norte de 2018.

No que diz respeito à cultura escrita e cultura vivida relacionas não encontramos nenhum trabalho de pesquisa na BDTD. Contudo relacionando cultura escrita e alfabetização, emergem 150 trabalhos de pesquisa em pós-graduação, mas somente uma dissertação publicada em 2015, que se aproxima de certa forma do que estamos investigamos, pois aborda a cultura, mas sob a ênfase do conceito de capital cultural, focando os estudantes como desvelamento da reprovação escolar. A aproximação do qual me reporto diz respeito ao olhar sobre a cultura do estudante em um contexto condicionado, no qual desconsidera seu saber e

conhecimento. Contudo essa pesquisa se distancia á medida que nos centramos no diálogo e na voz da criança do 1º ao 3º ano como elemento fundamental a elaboração da escrita autêntica como forma de superação a invalidação da sua cultura vivida e de seu potencial intelectual.

É relevante ressaltar o levantamento realizado por Soares (2018), um material conciso contendo o estado do conhecimento, um importante arcabouço teórico e bibliográfico para compreensão do atual cenário brasileiro em relação às pesquisas sobre a escrita. A autora faz um recorte temporal a partir da década de 1980. Enfatizando duas vias de evolução que se abriram para o estudo da leitura e escrita como cultura que se contrapunham, a chamada “guerra dos métodos” (sintéticos e analíticos).

Figura 8 - Paradigmas de alfabetização



Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Alfabetização: a questão dos métodos (SOARES, 2018).

Segundo Magda Soares (2018), os Estados Unidos e França (influenciadores) enfrentam o mesmo problema e compartilham as mesmas raízes históricas em relação à questão do método. Atualmente ancorado nos resultados negativos em relação aos baixos desempenhos acadêmicos de aprendizagem da escrita. Segundo a autora, somente a partir do século XX que a alfabetização passou a ser objeto de estudo e investigação científica. No

Brasil, nos anos de 1960, com destaque para a pós-graduação em educação institucionalizada no final dessa mesma década.

Quadro 14 - Investigadores: história dos métodos

França	Países de língua inglesa	Estados Unidos	América Latina, Brasil
Chartier e Hérbrard (2001); Kric, Reichstadt, e Terrail (2007).	Mathews (1966); Adams (1990, 1999); Sadoski (2004); Sthal (2006).	Alexander e Fox (2004)	Ferreiro (1986) Freire (grifo nosso) Soares, (2004, 2006)
	Tradição histórica em priorizar a leitura		

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Alfabetização: a questão dos métodos (SOARES, 2018).

A história nos tem ensinado que os discursos e práticas se alternam em um dado espaço-tempo, dependendo do contexto político e econômico e relações de forças que os constituem.

Soares (2018), citando Farnan e Dahl (2003), explica que predominou por muito tempo na pesquisa, a temática da leitura (116.62 pesquisas) em detrimento do tema escrita (63.480 trabalhos no total). A partir de 1990, o interesse foi se invertendo e o quadro se alterando, a escrita com 24.831 documentos e artigos catalogados, quanto em leitura, 22.941.

Quadro 15 - Concepções e aprendizado da escrita

Frank Smith, Goldmam 1986	Ferreiro (1999)	Soares (2018)	Freire (2009)
A escrita ocorre pelo processo de aprendizagem natural	Escrita não é um código, mas representação	É resultado do exercício simultâneo de várias competências	Não é código, é diálogo com a cultura.

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Alfabetização: a questão dos métodos (SOARES, 2018).

Essas concepções são consequência dos estudos e pesquisas que contribuem para compreensão da natureza da escrita e a realidade.

Quadro 16 - Tendências Atuais da aprendizagem da escrita: o velho com cara de novo

<b>Semiótica</b>	<b>Psicogenética</b>	<b>Fonológica</b>
Vygotsky (1935) Luria, Kress	Ferreiro e Teberosky (1970), Ferreiro	Países de língua inglesa: Frith e Enhri (1980)
Escrita sistema de símbolos e signos Escrita: natureza social e cultural	Escrita sistema de representação Escrita: objeto social e cultural	Escrita: sistema notacional (letras) Escrita: sistema alfabético-foco na leitura
Compreendendo-a a partir da história do desenvolvimento dos signos na criança	Níveis de desenvolvimento da escrita: Garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético	Escrita: relação entre o fonológico e o ortográfico
Atribui uma pré-história da linguagem escrita (rabiscos, desenhos, jogos...)	Objeto de conhecimento: escrita	Objeto de conhecimento: sistema alfabeto
Construção de um sistema de representação da linguagem escrita	Construção de um sistema de representação da linguagem escrita	Construção da consciência fonológica
Construção do significado pela criança	Mostra as hipóteses conceituais construídas pela criança	Compreensão de que as letras representam sons

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2018).

No século XXI, nos seus quase vinte anos, muitos países, incluindo o Brasil retomam a questão dos métodos, revigorando velhos discursos ideológicos sobre os métodos e abordagem de alfabetização, reaparecendo defensores do método fônico e acentuando críticas ao construtivismo no qual vai perdendo terreno e o letramento surgindo como proposta. Um cenário cheio de controvérsias e discursos com argumento e contra-argumento. Saiu de cena a dualidade entre métodos sintético e analítico para reaparecer noutra vertente e assumindo essa condição, a dualidade gravita agora entorno da escrita ser ou não um código (fônico versus construtivismo). Além disso, há outro elemento no atual cenário brasileiro que diz respeito ao alfabetizar letrando motivo de acalorados debates com Emília Ferreiro.

A polêmica criada acerca do sistema da escrita como representação, segue uma regra antiga a de desconstruí-la para invalidá-la. Como já explanamos em discussão anterior, sobre a ênfase no método, é uma estratégia recorrente para desvirtuar a verdadeira natureza do problema, uma forma de minimizar a questão, como também se evidenciam interesses na venda de assessorias e materiais de orientação a países, como o Brasil, um fenômeno da mercantilização da educação.

Esta pesquisa tem clareza quanto às teorias que fundamentam cada vertente explanada até aqui e sua relação com as atuais tendências que vem se projetando no Brasil, promovidas por aqueles que não conhecem historicamente e nem culturalmente as questões que envolvem a educação. A guerra de narrativas e a retomada acerca dos métodos vem na direção do retrocesso, do desconhecimento da realidade e dos estudos sobre linguagem e das pesquisas

sérias em relação a escrita e a leitura, bem como a teoria de Paulo Freire e tantos outros. Vivemos um processo de desvalorização da educação como cultura, em que estão desvirtuando seu caráter político, cultural, social, ideológico e elitista.

Adentraremos nas categorias que fundamentará a discussão.

### 3.2 Linguagem, mitos e diálogos

Paulo Freire (1921-1997) explica com toda clareza e rigorosidade científica que somos seres de curiosidade, inacabados, de conectividade, sujeitos históricos, imersos no mundo das relações, do trabalho, de criações de existências e de culturas. Mundo este em construção e de possibilidades, das quais temos que reencontrá-las. Possibilidade que estão no campo da *práxis* (prática e teoria), no qual a educação não é neutra, “educação é prática política” (FREIRE, 2009, p. 101), que exige o entendimento do funcionamento e movimento do mundo, que por sua vez, requer leitura crítica do mundo. Mundo que não é “só de estar na realidade, *mas* estar *com ela*” (FREIRE, 2000, p. 67), por meio de relações constantes com essa realidade de pluralidade, criticidade, consequências e de temporalidades. Relação que é manifestada por meio de uma linguagem.

Nesse sentido, a leitura de mundo envolve o ato de ler. Ler é uma ação, um verbo transitivo direto e intransitivo, cuja definição é decifrar. No sentido freireano, é interpretar criticamente o mundo que está sendo. Freire (2006), ao discorrer sobre leitura, fala de dois tipos: a leitura do texto escrito e a leitura do Contexto. Para ele “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita [...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2006, p.11), pois a leitura do mundo acontece bem antes da leitura da palavra. Leitura de mundo é a leitura do contexto. Ler o contexto é, sobretudo, percepção, vivência e interpretação. O que implica perceber as condições de existência, as relações e interrelações dos acontecimentos que nos afetam, uma vez que, elas compõem a experiência humana no pequeno espaço-tempo que nos encontramos.

Adentramos, a cultura como linguagem, nutrindo-se da pedagogia freireana tão necessária aos tempos de hoje, pela atualidade de sua teoria do conhecimento, que nos dá os fundamentos para a desocultação das injustiças sociais, produção histórica de cultura dominante fundada em uma pedagogia opressora e castradora de sonhos de um mundo com linguagens e educação como práticas verdadeiramente democráticas.

Dessa desocultação, revela expressivamente que o mundo não é dado, é dito e nomeado, é narrado (quem nomeia e narra por que narra: o que narra a e quem), realidade é

construção. Portanto passível de mudança. Mudança no qual demanda consciência, de si, do mundo e do outro (a). Mudança no qual tem a ver com a linguagem que tenho com mundo e não para o mundo, que tenho comigo, com e não para o outro (a).

É que na verdade, escrever não é um puro ato mecânico, precedido de um outro, que é um ato *maior*, mais importante, o ato de pensar ordenadamente, organizadamente, sobre um certo objeto, em cujo exercício pensante, apropriando-se da significação mais profunda do objeto sendo pensado, termina por saber a sua razão de ser. Termina por saber o objeto [...] o sujeito pensante, num desempenho puramente mecânico, *escreve* o que sabe e sobre o que pensou antes. Não! Não é bem assim que se dão as coisas. Agora mesmo, no momento exato que escrevo sobre isto, quer dizer, sobre as relações *pensar, fazer, escrever, pensamento, linguagem, realidade*, experimento a solidariedade entre diversos momentos, a total impossibilidade de separá-los, de dicotomizá-los. (FREIRE, 2009, p. 9).

Nesse espírito inovador, que nos embebedamos para como possibilidade os atos de escritas autênticas das crianças também atos de construção, por isso, culturais. Ela seja compreendida como elaboradora de cultura, pois como ser nasce na cultura e vai se constituindo nela, ou seja, culturalizando-se com outro, em torno do outro, com o mundo cultural no qual está situada a linguagem, à medida que cresce no sentido cronológico, no sentido humano histórico e cultural seu mundo vai se expandido e sua cultura também.

Em Freire, o ato de escrever, não é algo imediato e automático. Ah! Pensei agora vou escrever porque pensei, ou porque tem que escrever. Ao contrário, é ato consciente, ato corporal que se dá no “movimento dinâmico entre “pensamento, linguagem e realidade”. Três elementos que convergem. Há uma relação intrínseca entre ler e escrever que faz parte de um mesmo processo, no qual não pode ser entendido e tampouco trabalhado separadamente, “como processo que se devem organizar de tal modo que *ler e escrever* sejam percebidos como necessários para algo, como sendo alguma coisa de que a criança, como salientou Vygotsky necessita e nós também”. (FREIRE, 2009, p. 38)

De acordo com Freire, a oralidade é anterior à representação da escrita da palavra. Por isso que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Escrever é o ato de representar a fala no qual é socialmente construída. É também corpo que socialmente se fazendo e aprendendo agir, mas conscientemente no qual envolve o corpo inteiro. A linguagem oral e escrita, que antes fora deixada de lado, passa a ser reconhecida como importante cientificamente.

Para Freire (2009) leitura e escrita é linguagem, prática de linguagens, é uma operação inteligente, de atribuição de significado, é experiência imaginativa que rodeia a compreensão. Envolve sempre um processo com e a partir, uma intenção. Quando se aprende a ler, não o faz sem a palavra escrita, faz-se a partir dela já existente, tarefa de outro alguém, que se incumbiu de escrevê-la para outro (a). Leitura e escrita é uma relação consigo, como o mundo

(representação da realidade concreta) e com o outro no qual aprende e ensina concomitantemente. Logo também é buscar pelos atos de conhecer e reconhecer criticamente, por isso, reelaboração do existente.

Leitura autêntica para Freire é colocar-se diante da escrita como sujeito de curiosidade. Como leitura e escrita são processo inseparáveis, assim, se procede quanto ao escrever autêntico, colocar-se como sujeito e a escrita como objeto de curiosidade.

Em conformidade com o autor, há necessariamente que se leia e se escreva. Por isso, não se deve dicotomizar a leitura (ler) e a escrita (escrever), pois a dicotomia é um dos maiores desacerto que se pode cometer, principalmente quando a criança está no começo das experiências com as práticas de leitura e escrita. Esse equívoco pode se tornar maior se o processo da leitura e escrita estiver desvinculado do processo de conhecer, da experiência de compreensão e de linguagem como comunicação democrática.

Freire (2005), desocultou a operacionalização da linguagem predominantemente escolar, revelando que ela opera numa linguagem que não faz parte da cultura, da experiência linguística vivida pela criança. Na escola domina a linguagem sistematizada, generalizada. Em torno disso, pairam a narrativa de que a linguagem dos estudantes das classes pobres e trabalhadora, de “inculta”, “vulgar” e “fácil” que são negadas em detrimento de uma linguagem escolar (cultura dominante), no qual é supostamente “cultura,” “difícil” e “correta”.

Uma das grandes tarefas a serem realizadas nas escolas com as crianças é segundo Freire (1996) despertar o gosto pelo aprender e ensinar e ensinar e aprender, o sentido da entrega ao trabalho para com o despertar, o conhecer o ainda não conhecido. Freire salienta a necessidade de viver intensamente a relação entre pensar, ler e escrever. Em uma ação de entrega, que se arrisque na experiência de escrever algo que não seja “dado”.

A questão colocada pelo autor, do qual coadunamos, é que, existe uma prática de castração da capacidade criativa da criança em relação a linguagem escrita e a leitura nos primeiros anos de escolaridade.

Uma das características importantes da leitura crítica (autêntica) da qual Freire se refere e enfatiza, diz respeito ao processo pelo qual quem lê vai se transformando igualmente em produtor da inteligência quando capta a compreensão do autor. A inteligência produzida decorre do próprio movimento realizado em busca de conhecer o não conhecido e ao fazê-lo elabora um novo conhecimento. Não o pegou pronto, não ficou restrita a execução rotineira preestabelecida e programada.

O que a pedagogia freireana quer nos mostrar é que, a inteligência é produzida humanamente e em certas condições, mas qualquer um pode atingi-la porque é cultura. É

linguagem. A diferença enorme consiste no movimento empreendido no sentido de agir no e pelo pensamento criativo de quem procura curiosamente e constrói o caminho do conhecimento, daquele que segue por um caminho já dado (a receita do passo a passo), memorizando-o, no qual está sempre fazendo e pensando do mesmo modo, não ousa.

Nesse sistema, o que segue o que foi estabelecido como caminho, não cria e nem o recria no sentido da autenticidade do seu trajeto e não estabelece significado com o construído, não atribui uma relação de vínculo autêntico com o conhecimento porque não enxerga possibilidades e alternativas, não ver adiante e nem além, ver somente o que querem que veja e faça somente o que permitam que se faça. Não ousa e nem se arrisca, aceita e segue a vida. O perigo de uma acriticidade é sempre o conformismo, a acomodação ou a revolta e a resistência sem compreensão, sem uma causa.

Mas do contrário, quando se dedica e investe a apreensão da compreensão do lido, segundo Freire (2006), transformando-o em objeto de conhecimento, alcança a inteligência do objeto explorado (conhece), não se fez leitor tão simplesmente, mas coautor da inteligência. O texto lido não passa ser uma mera reprodução da explicação do texto. Fala do texto com parte, como linguagem, como propriedade de experiência viva com o texto escrito-lido e desocultado. O que faz do ato de ler, uma grande descoberta apaixonante.

O autor evidencia e com pesar explica que as práticas escolares não têm levado os(as) estudantes a atos de leitura e escrita no sentido de descobrir-se na coautoria da inteligência e da inteligência produzida. Tem se esforçado no sentido oposto, na prática do exercício de “interpretação de leitura quase uma cópia do oral” (FREIRE, 2009, p. 48)

Nesse contexto, do tudo pronto, a criança engenhosa por natureza descobre a lógica da linguagem e da prática escolar:

A criança cedo percebe que sua imaginação não joga: é quase algo proibido, uma espécie de pecado. Por um lado, sua capacidade cognitiva é desafiada de maneira distorcida. Ela não é convidada, de um lado, a reviver imaginativamente a estória contada no livro; de outro, a apropriar-se aos poucos da significação do conteúdo do texto. (FREIRE, 2009, p. 49).

A imaginação é uma das categorias, que Freire considera fundante a quem está comprometido com a transformação social e cultural. Pois imaginar, é para ele, um exercício necessário a educação como prática da liberdade, uma vez que implica inventividade, criatividade, conseqüentemente curiosidade. Que por sua vez impulsiona, mobiliza a querer se projetar para o adiante, o querer ser mais, ou seja, projetar-se para ir além do dado, sonhar em vê-se em outra condição sociocultural que não o animalize, mas o torne gente.

Freire (2009), demonstrou pelas suas análises que na escola a linguagem criativa é deixada de lado, apesar de o maior recurso pedagógico está diante dela, a criança, com todo seu potencial de curiosidade em aprender, imaginar, simbolizar, significar.

As experiências que as crianças participam, vão na direção da cultura autorizada que consiste em “dar” em pequenas quantidades o conhecimento do conteúdo do texto para que “aprenda” e se adeque. Diante dessa realidade constatada, percebe-se que a dicotomização no aprendizado da leitura e escrita é uma questão que precisa ser considerada para ser combatida, para que haja entrega nos atos de escrita. A entrega de que trata Freire (2009), é uma relação de saber-se, no qual experienciando conscientemente vive a tarefa de ler e escrever para que percebam “as tramas sociais em que constitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento” (FREIRE, 2009, p. 50).

Freire (2000 e 2009), ao estudar a linguagem para compreender sua exclusão no sistema cultural mais amplo identificou que há linguagens, uma no qual representa a classe abastada, outra praticada pela classe trabalhadora, cultura no qual vivem, e pelo qual as experiências dela despontam, constituindo suas particularidades, produzindo uma identidade cultural, cujas características se manifestam: nos gostos, nos valores e visão de mundo, nas maneiras de interação e socialização, nas formas oral e escrita de relacionar e combinar palavras ou frase (sintaxe), um jeito de grafar as palavras (ortografia), modo de criar e dá sentido e interpretar (semântica), um estilo de entonação de fala (prosódia) e dimensão do uso sociocultural (pragmática), no qual perpassa o sentido de existência. Uma linguagem aprendida e utilizada pelas (os) filhas (os) das classes trabalhadoras por meio dela se veem e se identificam. Mas também pela sua linguagem são ignorados.

Consonante com Freire (2000), um dos aspectos que deve ser considerado, na escola na qual está a (o) filho (a) da classe trabalhadora, é que a cultura que está presente na escola que se expressa no currículo, não é aquela do seu universo vivente, ou seja, não representa a identidade cultural pelo qual as crianças se acham e se reconhecem. É outra linguagem, distante da experiência concreta porque se trata de outra cultura que lhe estranha, a cultura validada que governa o mundo da cultura falada e escrita.

Um dos aspectos que se deve considerar no pensamento freireano é a invenção da existência no sentido cultural que nos diferencia dos outros animais porque criamos materiais, mais do que isso, porque “a invenção social da linguagem, lado a lado com operação sobre o mundo, alongando o mundo natural, que não fizemos, em mundo cultural e histórico” (FREIRE, 2009, p. 98).

Portanto, cultura é criação imaginada (escola, estudante, currículo, dentre outros), por um alguém. Então é preciso pensá-la a partir do processo de criação no qual também é material, que não pode estar descolado do processo de existência nos quais se tem os que existem como “criador” e os que subsistem nele. No entanto, a busca de Freire é por uma existência que não se limita ao biológico, ao estar vivo, é existência sabendo-se culturalmente humano, é presença na sua plenitude, na inteireza em que corpo e consciência dialogam e também se expressam autenticamente pela linguagem: falada, escrita e corporal.

Por isso, o autor sublinha a relevância da experiência existencial porque é por meio da experiência que há condições para se sentir e para saber que existe, descobrir a consciência de si mesmo. Nesse sentido, na escola é preciso que a criança experimente viver na existência e não para subsistência. Para isso, devem-se criar condições pedagógicas que viabilizem experiências com o existir que tem relação com o contexto, com o respeito aos saberes que vem da experiência feita.

Outro fator, a considerar está relacionado com a Identidade, no qual Freire a compreende partir da relação contraditória entre o que se herda e o que se é adquirida. Esse adquirir pela experiência social, cultural, condicionada historicamente que influencia na visão de mundo e no modo de agir sobre ele, que vai de encontro a identidade cultural das crianças que estão marginalizadas, uma delas pela sua linguagem “inculta”, “no domínio da linguagem em que quase sempre desrespeitam totalmente a sintaxe, a ortografia, a semântica, a prosódia de classe das crianças populares (FREIRE, 2009, p. 103). Para o autor, a questão referente a linguagem decorre sempre de questões ideológicas e de poder. Poder e ideologia são elementos determinante na dominação cultural.

Essas heranças interferem e são complicadoras para com a experiência existencial, que se traduz em linguagem, pois delas surgem formas de subsistências nos quais o negam. Freire percebe também por outro lado, que aprender conscientemente a linguagem dominante, é agir no sentido de diminuir distâncias e as desvantagens na luta pela dignidade vivente e aprendê-las significa estar ganhando uma ferramenta para lutar por ela. Mas sem esquecer de que a linguagem popular é tão rica e bela quanto a dominante. Que aprender falar a língua do outro (dominador) é entre outras coisas, destrinchá-la, conhecê-la para saber comunicar-se por meio da linguagem da cultura privilegiada para falar com.

Para explicar mais detidamente sobre linguagem, Freire (2006), concedeu um papel importante a questão da relação dialética, que implica ligação e conectividade por meio da fala, da escrita, da corporeidade e do contexto, o que pressupõe um lugar, um alguém que diz sobre algo ou alguma coisa. No que tange a escola, a relação entre educadores e educandos, a

relação é dependente da prática relacional de aproximação no qual permita adentrar o universo da linguagem da criança de forma a compreendê-la sem fazer juízos de valor e validação para se chegar “à maneira como pensam, ao seu saber e como se dá esse saber” (FREIRE, 2009, p.81). Aproximação comunicativa pelo diálogo “uma relação horizontal de A com B [...] caminho indispensável” (FREIRE, 2000, p.68).

Relação comunicativa extremamente importante na pedagogia freireana (2000) porque a linguagem, no universo vocabular, é experiência existencial. É participação no mundo mediado pela linguagem predominantemente escrita e de concessão da palavra falada. Sem ler e escrever existencialmente na sociedade da cultura escrita e de narrativas fica difícil à participação ativa, a criança da classe trabalhadora fica na esfera somente da escuta da instrução e do executar mecanicamente ou mesmo fora dele.

Para Freire (2009), a linguagem assim, pelo qual se tem condições de falar sobre tudo e sobre como percebem (testemunham) o mundo. Ela é atravessada por condições: sociais, culturais e históricas (contexto), por isso conhecê-la é uma condição para desvendar a realidade concreta nos quais a crianças vivem. Conhecer no diálogo construído com, em busca de, no desafio de superação da realidade dada, numa ação de esperança. Para Freire (2016) esperança consiste em movimentar-se no mundo, esperança não é esperar e aguardar a mudança feita por outros, sem que se tenha participado corporalmente e com linguagem dela. Na esperança não cabe ação dicotômica no encontro dialógico com outros no engajamento para que haja mudança.

O autor vislumbra uma escola cujas práticas de linguagem não sejam de copiar modelos prontos nos quais suplantam as experiências estética e autêntica. Relegando a criança ação dirigida de colorir o desenho, desconhecendo a sua experiência com a linguagem criadora no qual possui antes de entrar na escola. Por esse motivo, a defesa “Práticas democráticas em que o processo de conhecimento era vivido dialogicamente, desde a própria escolha dos *objetos cognoscíveis* e em que, por isso mesmo, *conhecer* não era receber *conhecimento*, mas produzi-lo.” (FREIRE, 2015b, p.191). A prática é ação que gera saber, no qual esse saber analisado criticamente vira saber reconhecido. No reconhecimento dele, vira conhecimento validado, tornar-se teoria, ciência.

Prática (contexto social concreto) e teoria (contexto teórico), na pedagogia freireana forma uma unidade, cuja essência é a dialogicidade indispensável à compreensão da realidade posta. Prática que dá o tom da conversa que vai da reflexão sobre a ação realizada, buscando as causas primeiras para compreender o porquê é que acontece dessa forma e não de outra. Também é acompanhamento, observação e registro no ato. Examinando-as em contexto.

Prática e teoria se dão na vivência, interdependentes e complementares uma não existe sem a outra, por isso, inseparáveis e nem um deles se sobrepõe ao outro. Mas entender a prática exige distanciamento da cotidianidade para ver melhor.

Freire (2009) ao refletir sobre as práticas de linguagem escrita na escola, nos primeiros anos, descobre que ser educador (a) comprometido com a liberdade não se faz o ensino de como pegar o lápis, como fazer o traçado das letras, das linhas, posteriormente da escrita isolada do A, B, C, partindo do alfabeto, das letras em total desconexão com a estrutura do pensamento e da linguagem escrita no qual se funda as palavras em relação com frases, textos. Em um determinado diálogo entre os pais, ouviu uma alguém dizer que já tinha visto criança falar, mas nunca os viu começar falando letras. Fez a partir disso, a seguinte observação:

[...] quando criancinhas, começaram a falar não dizendo letras, e sim palavras que valem frases-quando o neném chora e diz “mama”, o neném está querendo dizer: “Mamãe, tenho fome ou mamãe, estou molhado”. Estas palavras com que os bebês começam a falar se chamam “frases monopalábricas” [...] se é assim que todos começamos a falar, como, então, no momento de aprender a escrever e a ler, devemos começar através de decoração de letras? (FREIRE,2009, 113).

Esse questionamento, do qual sempre devemos partilhar, põe em evidência uma problematização da prática concreta, prática que se for observada mais atentamente chegar-se-á a um saber, que está lá, de que “ninguém ensina ninguém a falar. A gente aprende no mundo, na casa da gente, na sociedade, na rua, no bairro, na escola. A fala, a linguagem da gente, é uma aquisição. A gente adquire a fala socialmente” (FREIRE, 2009, 113). O que o leva a segunda constatação, de que a escrita ou o sinal dela que precípua, vem muito antes da que denominam de escrita convencional.

Assertiva do autor, de que se dê abertura concreta para experiência verdadeira de fala e de escrita, ou seja, “falar para falar” e “escrever para escrever”. Em outras palavras, não falsear no espaço escolar e na sala de aula, a fala e escrita porque aprender-se a falar falando em contexto real e escreve-se em situação atribuindo sentido. Faz então outra constatação brilhante de que a garatuja é uma manifestação de escrita, que por isso deva ser permitido, que se tenha liberdade para recriar, e que, inventem e reinventem, contem suas histórias e que falem e escrevam sempre. Pois quanto mais tenham liberdade de praticar sua linguagem criadora, tanto mais ampliam as possibilidades de reinvenção do mundo, saindo da condição de um mundo previamente “determinado e dado” para uma experiência no qual o mundo é construído por ele (a), ainda na infância.

Freire (2011), conceitualiza alfabetização como linguagem, prática de linguagem, cultura, instrumento como ato criador e recriador, autoformação, não é domínio mecânico de

técnicas para escrever e ler por junção de letras. É saber por que se escreve e lê, compreendê-los como comunicação, nos quais não acontecem fora da existência, são atos político e cultural. Além do que, para Freire (2006) a alfabetização na dimensão da relação pedagógica se dá com sujeitos de conhecimento, no qual o alfabetizador tem uma importante responsabilidade para com o alfabetizando, no que diz respeito a não anulação do ser, da inventividade da criança na sua relação de construção com sua linguagem escrita e leitura dessa mesma linguagem.

Nas palavras do autor, mesmo aqueles que não foram alfabetizados não há impedimento ou impedimento na capacidade de sentir, perceber qualquer objeto e nomeá-lo. Entretanto, destaca uma diferença cultural entre o alfabetizado e o não alfabetizado. O alfabetizado, além de sentir, perceber e dizer o nome do objeto também tem a capacidade de representá-lo por escrito e ao mesmo tempo de interpretá-lo. Acrescenta ainda que, o uso da linguagem escrita, portanto também da leitura decorrem de outras condições materiais presente na sociedade que dificultam seu processo, logo é importante problematizá-la.

Freire (2005) nos impele a leitura do mundo, tão necessária a desocultação da realidade objetiva (mundo) para que tenhamos a percepção dos elementos que constituem o contexto mais amplo e sua relação com o contexto menor/local de forma que sejamos capazes de identificarmos manifestações históricas, sociais e culturais que se alinham as características universais. Não no sentido do particular pelo universal, mas verificando o que do universal se configura no local.

Em outras palavras, o que da burguesia na atual fase de desenvolvimento econômico e dominação global, tem se manifestado em nosso país ou mesmo na liderança dele, cujas características revelam estreita relação de dominação, subjugação, manipulação, direcionamento ideológico, de condições determinante e fatalista, do público servindo o setor privado, dentre outras estratégia de sustentação e controle. Diante dessa realidade condutivista que perpassa todos os campos da vida: econômica, social, cultural, política e psíquica. Faz-se imprescindível, segundo Freire, o desvelamento dela por meio de uma análise a partir da prática vivenciada na concretude da vida moldada, em vista de sua desconstrução.

Pensar numa vertente crítica não ingênua como caminho de desconstrução do não-ser, que conforme Freire (2001) que não se veja na condição de conduzido, moldado, excluído, aviltado; na e pela lógica perversa, no qual faz do humano, inexistência, esquecido em detrimento ao lucro no em qual nada mais importa do que explorar, cooptar para a racionalidade técnica que tem feito do ser agentes da reprodução da malvadez do mundo, da banalização de qualquer forma de vida.

A conjuntura presente nos coloca muitas indagações, como também nos permite comparações, no qual a história contribui para tal, para enxergar semelhanças, relações e contradições, também formas de práticas que não seja a de desumanizar o mundo. Freire (2005) nos possibilita entender a prática exercida na atualidade, como condição primeira ao desnudamento do presente. Disso decorre e evidencia muito claramente a malvadez praticada no mundo por senhores do poder e produtores de condicionamentos historicamente imputados a sociedade no qual tem fortalecido a crença nas condições fatalistas e deterministas da exploração humana, que os tem transformados em seres da ambiguidade, coisificados.

O pensamento ético, político, ontológico, libertador, amoroso e sonhador de Freire vão de encontro ao que a burguesia vem realizando ao longo da história, destruindo a subjetividade e a totalidade de ser humano. Por isso, propõe outra lógica possível, pensada a partir da experiência vivida, refletindo-a e analisando-a com, na busca incessante pela dignidade humana, o que o levou a uma pedagogia que nos permitisse vê e lê o mundo com outros olhos e não somente pela ótica da negação do dominador (a), fazendo-nos a se ater ao que estava encoberto, oculto e naturalizado.

Freire (1992), pensa a existência e nos convida a pensá-la e a repensá-la também, a se comprometer com ela, por meio de uma pedagogia da *práxis* humana no gosto pela procura, na curiosidade epistemológica com o mundo e com o outro (a) em comunhão, na busca pelo resgate da humanização que tanto o mundo burguês ataca e procura por eliminá-la.

Com sagacidade desvelou uma pedagogia opressora no sistema capitalista, que se dá pela cultura, no qual a educação tem parte relevante nesse processo de dominação, da qual é contrário e combate por entender que o objetivo dos opressores “transformar as mentalidades dos oprimidos” (FREIRE, 2005, p.69), para aderirem a sua visão de mundo. Revelando-a, mostrando que existe nela um *modus operandi*.

Freire (2005), a denominou de Educação Bancária, definindo-a como o ato de depositar, transferir valores e conhecimentos aos educandos, no qual aprendem por meio de uma pseudoparticipação, onde a palavra (linguagem) é regulada e precisa ser autorizada. Palavra (falada, escrita e leitura) quando solicitada e reproduzida pela repetição mecânica dos conteúdos da narração dados, no qual o homem-objeto deve recebê-los e arquivá-los na memória. Uma das características do ensino bancário, a doação, realizada por um agente que tem a posse do “saber” (conteúdo), cuja tarefa é doar para aqueles que não os tem. Doações feitas pelo canal da sonorização da palavra narrada ou dissertada em um pseudodiálogo e uma pseudoparticipação do qual supostamente necessitam.

Nesse modelo de ensino, os conteúdos narrados são compartimentados não estabelecem vínculos com a realidade e com a totalidade. São palavras esvaziadas de sentidos e descoladas da experiência cultural e existencial dos educandos, logo sem significação, apenas sonorização, comunicados. Uma educação é ato de depositar, é transferência de conhecimentos, valores e visão de mundo.

Desse modelo pautado na cultura do silêncio e da contradição tem-se:

Quadro 17 - Antagonismos da Educação Bancária

<b>Educadores (as)</b>	<b>Educandos (as)</b>
Aquele que educa	São educados
Quem pensa	Os pensados
Tem a palavra	Escutam as palavras
Que disciplina	São disciplinados
Opta e prescreve	Seguem a prescrição
Atua	Ilusão que atuam
Escolhe o conteúdo	Acomodam-se a ele
Autoridades do saber e funcional	Adaptar-se
Sujeito	Objetos-oprimido

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE,2005).

A Educação Bancária está estruturada numa organização hierárquica de poder, no qual a relação verticalizada e sempre de subordinação e de subjugação do educando. Relação no qual expressa o poder de quem tem a concessão da palavra, daquele que deve acatá-la. Nesse método mecanicista, a palavra escrita e lida tem atribuição cuja visão é mágica, distorcida do seu verdadeiro processo. A alfabetização nesses moldes, o educador (a), isto é, “alfabetizador enche o alfabetizando com palavras [...] meros sons milagrosos, que são apresentadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente” (FREIRE, 2015, p. 16). A palavra vira depósito via sonoridade a ser repetida até que haja a memorização dos sons das letras e sílabas.

Freire (2005), elaborou outra ideia de educação pelo qual a alfabetização é o ensino do uso consciente da palavra. Aprender à escrita e a fala do outro para falar em condições de e com. Assim, que no ato criador sejam desafiados a captarem a significação que existe entre linguagem e palavra e prática social. O domínio da linguagem oral e escrita se torna imprescindível porque é uma das etapas do processo da expressividade. Portanto, o erro consiste em conceber a leitura e escrita fora dessa relação dialética e da construção de sentido.

Desconsiderando a construção de significados, a educação bancária, instrumento de opressão cultural, parte de uma ideia pedagógica no qual foi nomeada de Pedagogia do Oprimido (publicado em 1968), em que Freire explica toda a lógica de opressão social, intelectual, cultural, política e o funcionamento do sistema capitalista burguês, no qual é

capaz de no movimento permanente de se refazer, permanecendo na dominação, invadindo a subjetividade e colonizando a psiquê humana, e condicionando o corpo, fechando-o para as relações com o mundo e com outros seres.

Por isso, da atualidade da pedagogia freireana, no qual é antes de tudo, pensar a educação e uma pedagogia que busca a restauração da intersubjetividade. Uma educação fundamentalmente humanista e não humanitarista, utilitarista e instrumentalista. Ao contrário, luta pela educação como prática da liberdade. Liberdade que se assenta na prática democrática, pois uma é dependente da outra. Elas não se excluem, ao contrário são necessárias para que ambas existam no seu sentido pleno, mesmo sendo sabedores que no mundo capitalista da burguesia, democracia foi desvirtuada de sua acepção original, do seu sentido político.

Freire (1992), educação é conscientização, é prática existindo. É ato de conhecer criticamente a realidade. Para ele, a educação sozinha não poderia dar conta da transformação da realidade objetiva, porém explicou que sem ela, ficaria impossibilitada a intervenção sobre a realidade concreta. A educação assume a dimensão política, também cultural. Educação, cultura e sociedade estão intimamente interligadas. Freire pensa uma pedagogia a partir da existência, viés da cultura, da linguagem, por percebê-las como estratégia de dominação cultural, “não podemos ter dúvida em tono da herança cultural” (FREIRE, 2009, p. 9), o que nos obriga a dissecá-la, desmitificá-la e passar a compreendê-la como caminho a prática educativa democrática e libertadora. O que leva a percepção da cultura como práxis.

Para Freire (2011) cultura é uma construção humana, uma especificidade eminentemente humana, pois somente o ser humano pode ter consciência de sua existência, ser capaz de refletir sobre ela, romper com a aderência do mundo injusto opressora. Os seres humanos são os que têm capacidade de alterar os rumos da própria vida e do mundo natural porque são seres históricos e de cultura, de relações com o mundo por meio do trabalho, da ação consciente que dele resulte construções significativas, de sentido, ou seja, seres de culturas. Nessa perspectiva de educação como práxis, Freire (2005), direciona-a no sentido da problematização da ação em um processo de reflexão, da acepção da práxis como caminho da ética e como dimensão da estética.

Para o eminente autor, nós somos seres da práxis porque somos seres que emerge do mundo, seres do quefazer. Este está envolta de dois elementos importante, que são interdependentes; a ação que é própria prática e a reflexão que é a teoria. Prática e teoria são processos inseparáveis. Isto é, práxis (ação e reflexão como unidade). É conscientização, “A

conscientização é isto: apossar-se da realidade [...] A conscientização produz a desmitificação” (FREIRE, 2016, p. 60).

De acordo com o autor, existem práxis. Aquela que se refere ao dominador, no caso a elite, cuja ação é sempre de negação, pois ela nega o direito ao apensar autêntico, o pensamento que lhe é próprio e não alheio, por conseguinte a palavra escrita e falada. Nela o que fazer é antidialógico, é opressor. Transforma crianças e posteriormente homens e mulheres em seres ambíguos, que inconscientemente se tornam hospedeiros da opressão, sua força motriz. Como ser dual, inexistente pensando autenticamente.

O opressor se revigora naquele ou naquela que não se sabe oprimido, vivendo na experiência de e na opressão não percebida e na ilusão da falsa generosidade. Já a práxis do dominado, a grande massa (o povo), cabe o papel de executá-la como hospedeiro introjetando a cultura dominante, o que o leva a pensar e agir a partir da visão do dominador. Isso ocorre por meio do que denominou de Teoria Antidialógica.

A teoria antidialógica se compõe de elementos que contribuem para a manutenção da opressão sobre os seres em situação de objetos cujas características são específicas, a saber:

Quadro 18 - Elementos que sustentam a Pedagogia Opressora

Ordem	Práxis do(a) Opressor(a)	Estratégia	Oprimido/a
1ª	Conquista	Mitificação do mundo pelos mitos: do direito, da igualdade, do heroísmo, da caridade, da rebelião e da propriedade privada.	Hospedeiro (introjeta) e objeto da opressão
2ª	Dividir para manter a opressão	Fragmentação do ser humano Hegemonia; Visão localista dos problemas; Alienação	O ser coisificado e enfraquecido na sua existência Ambíguo
3ª	Manipulação	Instrumento de conquista: Propaganda (linguagem) Populismo; Paternalismo; Assistencialismo	Introjeta e Admira o falso mundo Conforma-se Silencia-se
4ª	Invasão cultural	Imposição da cultura do dominador; Ideologia dominante Visão de mundo única Ser superior	Adesão a cultura (situação de): Reprodução Moldado; Inferior; Ignorante; Feição ao autoritarismo

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005).

A Conquista, Divisão para manter, Manipulação e Invasão Cultural são componentes que se complementam e não se dão no vazio, ambos servem a opressão. A cultura da opressão influencia todos os campos da vida humana. A função do Mito é a mitificação do

mundo, que se dá “pelo recurso da *“ad-miração”* das massas conquistadas” (FREIRE, 2005, p.158), a um ilusório mundo, os que não têm poder de decisão e do uso da palavra vão sendo introjetada, internalizando o que ouve e acreditando ao ponto de reproduzi-lo inconscientemente. O mito cumpre o papel conforme Freire de falseamento do mundo. Por exemplo, o de que se é livre (a liberdade), mas na verdade, é uma falsa liberdade, porque liberdade implica escolha consciente e não condução.

O mito contundente, o da inferioridade, nada mais devastador ao pensamento autêntico, se achar menor, incapacitado de ser sujeito da história no qual estão submetidos crianças, homens e mulheres (estudantes e pais) na hierarquia do conhecimento, condição imposta por não saberem falar, escrever, decidir e participar porque não dispõe de uma linguagem adequada, conhecimento e nem de experiência, são os que escutam e executam os ordenamentos que vem de cima. Cidadania burguesa forjada, democrática somente no sentido de legitimar o que já fora estabelecido.

Conforme Freire (2005), os imersos na “ignorância”, e que por isso precisam ser conduzidos por aqueles mais preparados e qualificados, os que podem e os que pelo mito fazem com que creiam que são inferiores, tidos como incompetentes e destituídos como ser pensante. Os mitos da violência e da rebelião são os que enfatizam com tamanha crueldade as classes subalternas, os considerados como os que necessitam de correção da linguagem, de castigos físicos, de autoritarismo para respeitar que manda e disciplina implacável para aprender se comportar social e cordialmente.

Para o autor, a adesão à violência, visão que comungam muitos porque hospedam o (a) opressor (a), que faz parte da cultura da opressão, das condições existente de opressão no qual permitem a cooptação, que age no psicológico humano desde muito cedo, que forma e deforma o pensamento, que se manifesta pelo comportamento de alienação do “ser da cultura.” e pelas “condições objetivas” da estrutura de dominação mais ampla. A escola nesse modelo age como “agências formadoras de futuros invasores” (FREIRE 2005, p.176).

Isto explica tamanha aderência à prática de opressão, a prática autoritária e antidialógica em um ciclo de condicionamento vicioso: sociedade-casa-escola. A cultura como superestrutura que sustenta a infraestrutura, no qual a prática pedagógica tem se sedimentado. Verifica-se que toda concessão supostamente dada é praticada no sentido da Conquista, no qual a estratégia do dividir é para fragmentar, não unir, não relacionar, mas mantê-la e a Manipulação serve nessa mesma lógica para convencer, conduzir e direcionar mente e corpo por meio da Invasão Cultural que converge para destituir a identidade do

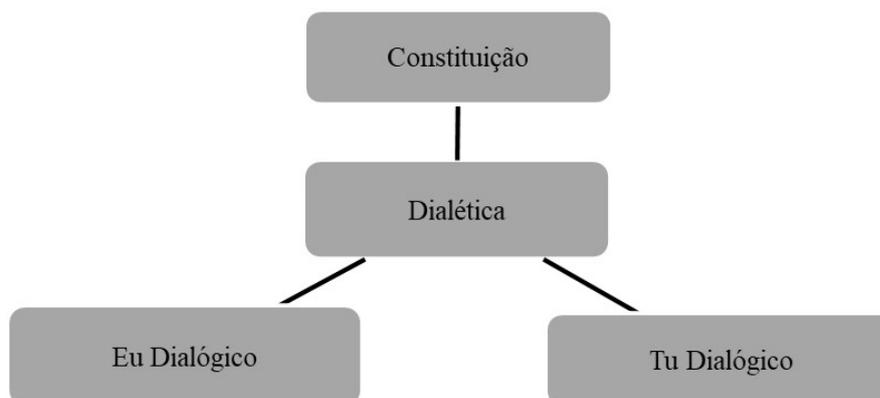
sujeito, a subjetividade que constitui o ser humano e invadido, ou seja, o Tu passando a ser em situação o Isto. Um objeto.

A pedagogia freireana numa ação contra hegemônica propõe uma teoria revolucionária: dialógica. A teoria da ação dialógica que está sedimentada em quatro princípios: co-laboração, união, organização e síntese cultural.

A aceção de diálogo que se elabora na ação (práxis), em que seu elemento principal é a co-laboração, no qual prescinde relação entre seres da existência, de interação, socialização e cooperação mútua que comungam o sonho pelo respeito a dignidade humana.

Co-laboração é constituição, um movimento entre existências no qual não cabe dominação do eu sobre tu. Nela não há um ser a conquistar, cooptar.

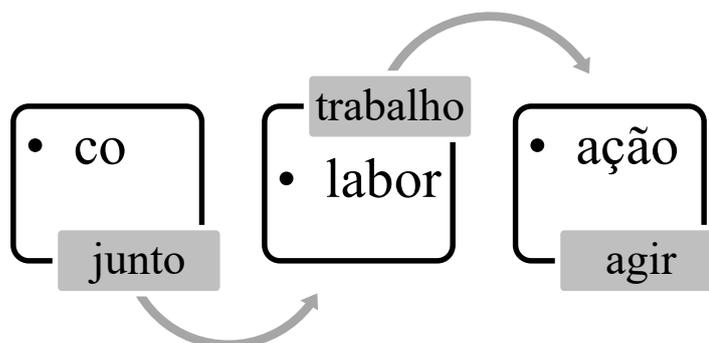
Figura 9 - Movimento da comunicação



Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE,2005).

Saber-se constituído, possibilita o colocar-se no lugar do outro, enxergar nele o sofrimento no qual também vive e o destino que compartilham. A co-laboração é então um encontro entre sujeitos no e com mundo. Apreendida sobre três elementos que se constituem:

Figura 10 - Colaboração

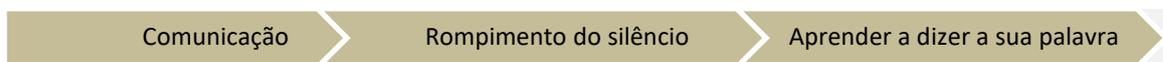


Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE,2005).

O “co” é o estar junto em comunhão com outros seres como presença e existindo, em que o trabalho na perspectiva da atividade na qual se estende a condição de existir, sabendo-se em situacionalidade para entender que a realidade condiciona para poder ser mais se expresse na ação como concretização de não ser menos. O ser mais é fruto da união, o resultado da co-laboração em busca de presença no mundo. Freire (1992), diz que não se pode pensar autenticamente se os demais que compartilham o mundo comigo, não podem pensá-lo igualmente, tampouco em virtude disso, pensar pelo outro e nem sem ele(a).

Nessa perspectiva, a co-laboração se realiza no diálogo, que é comunicação, em que só pode ser realizada se somente se houver diálogo.

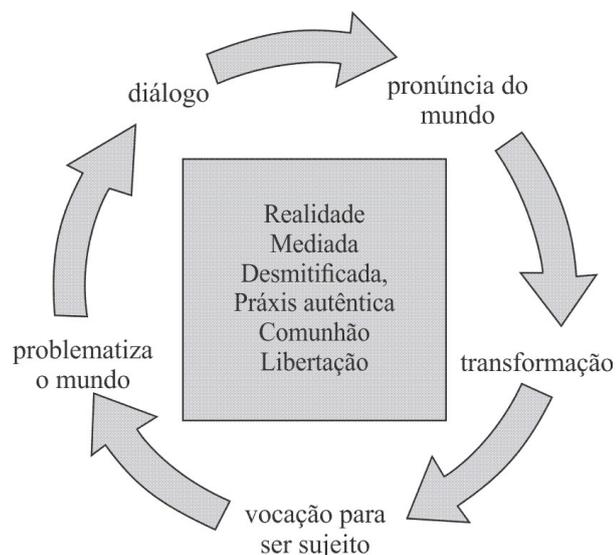
Figura 11 - Comunicação



Fonte: Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE,2005).

Romper a cultura do silêncio, é uma das tarefas da co-laboração. A comunicação é em Freire (2005) diálogo, o qual não consiste em imposição de quem sabe mais para um que não sabe ou sabe menos, pois não é perda da linguagem e identidade cultural, não é nivelamento, não é domesticação, não é propaganda e dirigismo, porém experiência com a liberdade e intercomunicação vivente com a história, com a cultura no presente. Comunicação para tanto, é linguagem em processo, no ato de aprender a pronunciar-se, não é falar para o(a), tampouco por, mas falar com. É pronúncia, anúncio e denúncia que se concretiza na ação cultural dialógica.

Figura 12 – Movimento



Fonte: Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2005).

Na práxis libertadora, diálogo e comunicação são indissociáveis na teoria da ação dialógica. Nela não há espaço para dominação e dominados, autoritarismo e verticalização. Existe encontro entre sujeitos históricos, culturais e políticos que colaboram entre si em busca de justiça social e de um mundo melhor.

Na ação dialógica, a união é necessária para dirimir a divisão cognoscitiva, afetiva e cultural do sujeito implantado pelo sistema capitalista da burguesia. Ela está fundada no princípio da solidariedade humana e na problematização da realidade (seres em situação), para que se perceba a lógica da dominação. Assim, a União leva a segunda característica, a Organização para que se tenha unidade (união) que por sua vez pede liderança coerente entre a palavra e a ação (servir de exemplo), no qual não pode ser confundida com condutivismo e autoritarismo, pois são desdobramentos da união e por fim, a Síntese cultural, no qual, esclarece que em toda ação não há neutra, mas é sempre cultural está a serviço de alguma coisa ou de alguém.

Nesse sentido, agindo para manter a realidade objetiva ou para transformação dela. A ação cultural para transformação se funda nas diferenças, não tenta suplantá-la. Sua ação é para suprimir a cultura de alienação, a ingenuidade, a dualidade entre o que pensa (intelectual) e o quem executa (que não precisa de conhecimento), a contradição, os modelos e prescrições, os mitos, a manipulação e a invasão.

Freire (1996) conseguiu destrinchar a pedagogia da opressão burguesa, tornando o que estava invisibilizado, encoberto pela cultura dominante, visível por meio da leitura curiosa e crítica do mundo objetivo para descobrir o que significa e os significados de ser, do fazer, do aprender e do conviver, imbuído de uma compreensão de que o ser como inacabamento, portanto está sempre em transformação. É ser de ligação, que não vive sozinho, mas a partir de e com outro que partilha e compartilha culturas, a vida, revelando a cultura como construção humana, conseqüentemente de desconstrução e reconstrução; como caminho de práxis, de ação e revolução cultural. A práxis em Freire é eminentemente ontológica, antropológica, sociológica, dialógica que busca a prática libertadora. Práxis autêntica, por isso transformadora.

A partir da concepção freireana de educação, apreendemos que a escrita-leitura é processo cultural, produto da inteligência e de uma ação inteligível. Diante disso, é preciso que a criança saiba o que ela produz é fruto de uma ação audaciosa e corajosa de criatividade humana, uma vez que gira entorno de três atividades que se complementam e dialogam entre si: escrever, interpretar e pensar – interpretar, pensar e escrever – pensar, escrever e interpretar.

O processo de escrita autêntica, no qual o processo de interpretação da própria escrita vai se transformando em produto da inteligência (de cultura). Escrever é uma operação cultural e intelectual, não é ação mecânica, mas dialógica entre a criança, o mundo cultural no qual se encontra e a situacionalidade dela decorrente. Para Freire (2016), linguagem é cultura.

### **3.3 A voz como possibilidade**

Uma das grandes contribuições de Giroux (1983, 1988, 1997, 1998 e 2003), no campo educacional foi ampliar certas categorias evidenciadas por Freire, dentre elas a alfabetização crítica, cuja problematização da linguagem esteve sempre atrelada à classe social no qual de um lado se encontra a prática de linguagem validada denominada de linguagem culta e de outro, uma linguagem marginalizada que foi nomeada de inculta.

Ora, se há uma linguagem privilegiada, tem-se um grupo que a constitui e a promove a partir do poder de determiná-la como tal, dando-a o status de superioridade, tendo-a como a única correta, aquela que deve ser cultivada como língua oficial de um do país, em que todos(as) devem aprendê-la para comunicar-se, expressar-se por meio da palavra falada e escrita.

Essa prática de dominação e de autoritarismo linguístico não vem de hoje. Historicamente os povos que perdiam uma guerra, perdiam a posição de dominador para a de dominador, nessa condição de subjugado foi obrigado a incorporar a linguagem do vencedor, sua visão de mundo, ou seja, a sua cultura. Percebeu-se posteriormente que a dominação pela cultura, passou a ser mais eficiente que a empreitada bélica, mas sem descartá-la obviamente. Esse entendimento prevalece na atualidade.

Para Giroux (1983), a cultura é compreendida como fenômeno político que tem agido para dá legitimidade as relações de poder, bem como para sustentá-las por meio da imposição “unilateral” de autoridade como também por meio das “mediações” e de ideologias dominante que tem se dado sob a forma de representação cultural que vão sendo selecionadas, validadas e lançadas na sociedade de modo que venha a acreditar nelas, pautadas em um discurso de uma falsa neutralidade (pseudodiscurso), de conhecimento das práticas de linguagens, visão de realidade (mundo) e formas de cultura.

A cultura nesse sentido é mediação. Como mediadora de uma relação do poder existente que tem no sistema escolar, uma de suas realizações, o que o leva a concluir que existe uma relação forte entre conhecimento e poder que se inscrevem em termos ideológicos embutidos em mensagens e também em conteúdos. Para o autor, o conhecimento não

simplesmente transmite, possui uma força reprodutiva que em certa medida possibilita localizar em termos mais específicos conceitos, como por exemplo, o de classe, raça e gênero.

Para o autor, conhecimento envolve sujeitos, um que ensina e aquele que aprende, tendo a escola como instituição social e histórica o caminho para não só reproduzir a ideologia dominante, mas como também o desenvolvimento dela. Conhecimento, poder e dominação modelam a realidade. Com base nisso, passa analisar a partir de elementos teóricos neomarxista, uma teoria crítica de alfabetização e de pedagogia na linha freireana na busca de resgatar o que foi deixado de lado, a esperança e a construção de uma verdadeira escola pública democrática (Dewey). Assim, tanto as teorias radicais como as conservadoras fracassaram na compreensão em torno da necessidade de considerar a linguagem pela qual os alunos aprendem e dão significado a sua existência e também a da escola, ou seja, como política de expressão e representação.

Giroux (1997) repensa a linguagem da escola, percebe que a categoria linguagem tem sido tradicionalmente balizada em uma visão limitada e em grande medida mecânica, fundada em um discurso de aprendizagem na vertente behaviorista no qual tem centrado-se na administração científica cujo foco é a competência e no gerenciamento em que os objetivos são a eficiência e controle.

Essa realidade racionalizada encobriu os debates a respeito da alfabetização e da pedagogia crítica, não havendo mais a preocupação com a escrita e a leitura no sentido de cidadania crítica e ativa, de compreensão e desocultamento do mundo nos termos de Freire. O contexto vigente vem deslocando-a para o eixo exclusivamente utilitarista, para a formação de forças de trabalho produtivo que levem os estudantes a aprenderem a usar ferramentas necessárias a produtividade econômica, no qual a leitura e a escrita fazem parte. Essa forma tem implicado na ocultação da linguagem como ideologia no qual tem se estruturados as práticas de linguagem fora e principalmente dentro do universo cultural que é a escola. Esse deslocamento tem inviabilizado o desenvolvimento de outra teoria educacional que retome a linguagem como possibilidade, deixada de lado pelos que se identificam como sendo da teoria radical.

A linguagem tem sido geralmente vista e direcionadas as escolas, segundo o autor, por uma vertente reducionista e equivocada no qual a noção dela consiste numa questão de técnica, dualista, cuja perspectiva é de simples ou complexo, concreta ou abstrata, o que tem obscurecido e empobrecido o entendimento de linguagem como uma estrutura teórica que sustenta e se concretiza em relações políticas e ideológicas. Por isso, alfabetização não pode ser olhada e considerada apenas como habilidade técnica. Como consequência desse

reducionismo, tem havido modos de linguagem que mitifica a realidade, que desencadeiam experiências de opressão e invalidação do estudante, o que tem favorecido discursos de rotulações e preconceitos no espaço escolar.

Giroux (1997) enfatiza e analisa os conceitos de racionalidade, problemática, ideologia, capital cultural escolarização tradicional para desmascarar a linguagem dominante e sua imbricação com a escolaridade.

Quadro 19 - Sustentação da visão de escolarização

<b>Racionalidade</b>	<b>Problemática</b>	<b>Ideologia</b>	<b>Capital Cultural</b>
Conjunto de suposições e práticas que moldam experiências;	Conceitos Incorporados, omitidos ou silenciados;	Formas de produzir significados;	Distribuição e legitimação de certos conhecimentos;
Interesses que definem e qualificam a experiência vivida;	Ignora a Linguagem como fenômeno;	Mediação e incorporação em conhecimentos;	Baseiam-se em valores, poder e controle;
Separa o pensar do fazer Construtos curriculares Materiais didáticos, Programas, etc.	Currículo oculto: Transmissão de mensagens, valores e conhecimento.	Doutrina Meio de se dá sentido a experiência.	Representa formas específicas de falar, comporta e socializar.

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Os Professores como Intelectuais (GIROUX, 1997).

Nas palavras de Giroux (1988), o equívoco está precisamente em não elaborar uma linguagem de engajamento em que tenha uma compreensão de escola para além da reprodução cultural tendo-a como espaço em que há condições concretas de ação, pois sua existência envolve relações sociais, valores, conhecimento, logo cultura, no qual é construção humana. Sendo assim, há possibilidade de fazer com que os estudantes aprendam por outra lógica que não seja pela subordinação econômica e ideológica.

O autor, então analisa os conceitos de poder e discurso e sua relação para desvelamento da ideologia que é o alicerce dos modelos de discurso educacionais que interferem e tem produzido certas formas de experiências e práticas pedagógicas na escola, que invisibilizado o estudante na e pela sua inteireza e não permitindo sua verdadeira expressão. Para tanto, Giroux, ideologia é como um conjunto de doutrinas, um meio pelo qual se constroem significados a partir das próprias experiências e destas com o mundo. Ela é uma ferramenta pedagógica, um construto de conhecimento, ligadas as questões de poder, ideologia e cultura.

No que diz respeito ao conceito de poder, o autor, percebe-o não tão somente como mudança institucional ou questões ligadas à distribuição de recursos político ou econômico, sobretudo o percebe como enfrentamento no plano de discurso porque produz, media e valida

narrativas. Redefinindo o conceito de poder “como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais, por meio das quais diferentes padrões de experiências e modos de subjetividade que são construídos.” (GIROUX, 1988, p. 58), para que possam construir uma Pedagogia de Sala de Aula no qual o estudante possa usar sua linguagem para expressar-se.

Discurso, na concepção do autor, é o próprio meio e também o produto do poder, no qual estão forjados, vinculados ao material e ao ideológico. Ele se manifesta na escola concretamente por meio do currículo formal (conhecimentos), e no modo como estão ordenadas todas as formas de relações que se dão nesse espaço, principalmente na sala de aula lugar em que surge o Currículo Oculto, “conjunto de práticas construídas socialmente” (GIROUX, 1988, p. 59), no qual age produzindo subjetividades naqueles que especificamente estão nesse ambiente. Giroux identifica e indaga os diferentes tipos de significados que são construídos no espaço escolar e na sala de aula.

O autor em busca de uma Linguagem de Possibilidade, enveredando por dois discursos pedagógicos centrais, no qual faremos uma síntese de seus principais pontos para compreender a experiência como significado:

Quadro 20 - Discurso conservador/Prática educacional

I. A escola e o conhecimento objetivo	II. A escolarização e a ideologia do pensamento positivo
Cultura e o conhecimento são códigos sagrados; Centralizada nos conhecimentos objetivos Competência, eficiência e desempenho: Profissional burocrata que sabe distribuir, gerenciar e avaliar os conhecimentos. Aluno(a): Dominar habilidade e compreensão pré-determinadas; Corpo unitário e separado das forças materiais e ideológicas; Desconsideração do capital cultural; Legitimados; Violência simbólica; Expressão e experiência controladas e Conhecimento transmitido desconectada do vivido. e Legitimação de modelos pedagógicos.	Cultura estática Deslocamento dos conhecimentos objetivos para pedagogias centradas na abordagem das “diferenças e pluralismo”; Igualitarismo, integração Linguagem da unidade e cooperação; Linguagem de otimismo; Conflito e tensão pedagogicamente tratados e Currículo como cultura comum.

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Escola Crítica e Política Cultural (GIROUX, 1988).

Na primeira perspectiva, o conhecimento objetivo, foi diluído em detrimento ao seu caráter de manutenção da ordem. Problema gerado por conta do desrespeito a experiência de vida dos(as) estudantes. Na segunda, a perspectiva é de idealização de futuro, no qual os estudantes são destituídos da sua experiência para construção de uma cultura nacional.

No discurso liberal e neoliberal, tem sido considerada no entendimento do referido autor, que a experiência cultural dos estudantes tem tido espaço na educação progressista das

décadas 1960 tendo como principais representantes Dewey e o Movimento Escola Livre e 1970, o Multiculturalismo.

Quadro 21 - Liberal e a Prática Educacional

<b>I. Ideologia da privação</b>	<b>II. Pedagogia das relações cordiais</b>	<b>III. Pedagogia centrada nas crianças</b>
Foco nas necessidades da criança;	Foco nos interesses pessoais;	Foco na própria criança;
Experiências culturais no que falta a criança;	Experiência com formas de Conhecimento de baixo Status	Experiência de autorregulação autocontrole;
Habilidades instrumentais;	Formas estigmatizadas de classe, sexo e raça;	Não tem rigidez disciplinar;
Culpabilização do estudante pelo fracasso.	Ensino profissionalizante;	Liberdade condicionada e autodirigida.
	Estudante psicologizado.	

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Escola Crítica e Política Cultural (GIROUX, 1988).

As visões de educação, conservadora e liberal, ignoram e silenciam-se diante das formas de discriminação que existem e como elas são reproduzidas nas escolas e como também são incorporados há um discurso educacional mais amplo, transformando-se no discurso dominante encharcado de ideologias pautadas em uma linguagem mitificada sobre os reais problemas que envolvem a educação como escolarização, dentre elas, a de desconsiderar a relação estreita entre cultura e poder. Reprodução de ideologias nesse âmbito em particular, uma vez que a escola está ligada a uma série de fatores que vão desde processos políticos a culturais, pois a educação formal influencia a vida dos sujeitos.

Para o autor, há uma dedicação concedida a natureza política da linguagem, mais precisamente nos termos técnicos, ou seja, no que concerne a transmissão de informação que foi separada do sentido ideológico e político fazendo com que os discursos educacionais dominantes não levem em consideração, por exemplo, as práticas de linguagem nos quais tem sido usada para silenciar os(as) estudantes em situação de classe subordinada. Além disso, as teorias de educação dominante não se preocuparam em compreender a escolarização dos estudantes como processo cultural, bem como não reconhecendo formas de resistência que surgem e afloram nesses espaços formais de educação, omitem de tê-la como agência de controle cultural e social. Isso significa que as abordagens dominantes de educação são funcionalistas e acríticas e seus interesses são as necessidades da sociedade e da cultura dominante.

Giroux (1988), propõe uma Pedagogia Radical como uma forma alternativa de política cultural no qual problematiza “a forma como professores e alunos apoiam, resistem a se acomodam aquelas linguagens, ideologias, processos sociais e mitos que os posicionam nas

relações de dependência” (GIROUX, 1988, p. 86), tem como objetos de análise o discurso e a expressão. Partindo de uma linguagem crítica, nos quais os educadores radicais saibam como as subjetividades são produzidas, bem como de uma pedagogia cuja incumbência dos educadores radicais na escola, é fazer uma análise de como a produção cultural tem sido organizada em relação assimétrica de poder. Também são convocados a pensar e elaborar em estratégias de participação em prol das escolas públicas democráticas, através das instâncias de produção cultural. Linguagem crítica, nos quais os educadores radicais, conheçam e saibam como as subjetividades são produzidas, quais discursos e como são transformados.

Quadro 22 - Tipos Específicos de Discursos

<b>Discurso da produção</b>	<b>Discurso da análise de Texto (tipo de crítica)</b>	<b>Discurso das Culturas vivida</b>
Foca: formas que constroem condições objetivas de existências;	Crítica a produção ideológica nos textos;	Desenvolver a teoria de autoprodução;
Funcionam nas instituições (Ex: escola, estado, etc...);	Crítica a pretensão de neutralidade dos textos	Como professores e alunos estão dando significado;
Escola como incorporadora;	Aponta para analisar materiais definidos como currículo;	1-reconhecimento das formas de subjetividades;
Alerta para a legitimação determinadas representações sociais;	Identifica e desvenda conteúdo ideológico nos textos;	2-Questionar a maneira como estão sendo criadas histórias, memórias e narrativas pelas pessoas;
Indica o modo como o trabalho é construído;	Revela o funcionamento das subjetividades e formas culturais de produção na escola;	Partir da subjetividade para construção de uma linguagem que contradiz o capital cultural dominante;
Fornece a base para estudo e análise política das condições de trabalho dos educadores.	Exigem condições concretas de dá VOZ (diálogo para ação social a partir de Freire e Bakhtin). A classe subordinada.	Resgatar a VOZ e o conhecimento proveniente das culturas vividas. Vê a escola como lugar de expressão (político e cultural).

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Escola Crítica e Política Cultural (GIROUX, 1988).

No dizer do autor, cada um desses discursos de esquerda tem importância e fazem parte de uma pedagogia radical, possui a sua história de evolução como teoria, também como modelo de análise. Pretende a partir deles, procurar interrelacioná-las como forma de fortalecimento de práticas educacionais emancipatórias tendo como sujeitos professores (as) e alunos (as) dando especial atenção às vozes dos educadores como expressão e movimento no sistema educacional.

De acordo com Giroux (1988), na sociedade mais ampla e na escola, legitima-se o capital cultural dominante, no qual se privilegia a Voz que o representa. A cultura escolar dentro desse contexto, favorece as vozes das camadas mais abastadas e brancas. Como ação

contra hegemônica, o autor vê no questionamento e no apoio crítico que surgem três instâncias ideológicas, são elas:

Quadro 23 - Categorias de vozes

<b>Voz da Escola</b>	<b>Voz do Estudante</b>	<b>Voz do Professor</b>
Refletem a voz privilegiada; Indicam as diretrizes, partir de diretrizes, imperativos e regras;	Reflete a voz subordinada; Expressão desprivilegiada;	Reflete os valores, as ideologias e os princípios que estruturam os significados;
Moldam as configurações de tempo, espaço e materiais;	Reflete sua cultura vivida Linguagem polifônica que trazem para escola;	Media por meio da voz do senso crítico e senso comum;
Indica as práticas ideológicas que o professor deve seguir;	Experiência de expressão modelada;	Relações assimétricas de poder;
Modelo de organização espacial, seleção conteúdos, (curricular).	Expressão ignorada.	Move-se ou para fortalecer a voz dos estudantes ou pra marginalizá-lo;
		Sua expressão pode possibilitar conhecimento, autocompreensão;
		Expressão por imposição pode destruir a voz do estudante e silenciá-lo;
		Recuperar a linguagem dos estudantes.

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro Escola Crítica e Política Cultural (GIROUX, 1988).

Giroux (1998) entende e percebe que é na possibilidade de mediação e na ação que se faz o caminho para uma pedagogia radial, pois é na dimensão da expressão do professor(a) que se pode trabalhar em virtude dos interesses emancipatórios. É preciso acreditar na reconstrução da escola como espaço público democrático, em cuja pedagogia que possa recriar experiências com expressões democráticas, onde as vozes sejam ampliadas e validadas.

Cada uma das Vozes “indicam um conjunto de prática que atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas específicas dentro de diferentes configurações de poder” (GIROUX, 1983, p. 98). Vozes nas quais não devem ser vistas como oposição uma as outras, porém como vozes em interação que disputam por poder, como por significado e por autonomia. A desmitificação da cultura dominante, condição para dominar a linguagem da compreensão crítica.

Para Giroux (1999), a linguagem é de fundamental importância não somente no que tange a produção de significado e de identidades sociais, sobretudo porque é uma condição que constitui a ação humana, pelo qual são inscritos, formam seu jeito de falar, sua percepção do que vem a ser político, ético, econômico e social.

Diante do que já foi exposto, a alfabetização, está sob um viés ideológico operacional contundente, que tem mascarado as verdadeiras pretensões da política cultural de alfabetização. Reduzida a racionalidade, seu debate se restringe a metodologias necessárias

para responder as demandas e aos fins do sistema da economia mais ampla, no qual os estudantes filhos de trabalhadores devem adequar-se. Desse modo, a escrita e leitura, são tidas como habilidades (ensino de processos rudimentares) cuja ênfase é formalista, nas regras da linguagem padrão. Pautada nas ideologias instrumentais, no qual o discurso liberal tem redirecionado seu interesse para escolarização preservando assim, seus interesses.

A linguagem acaba por tanto em ambas as abordagens pedagógicas (quadro 20), apresentadas, assumidas como “simples veículo para organização da expressão das ideias ou emoções” (GIROUX, 1983, p. 75), sendo entendida numa pseudoneutralidade, reiterando assim, as práticas de linguagem da cultura dominante.

O resultado delas foram não se ater as questões da ideologia, nos quais estão sedimentados e forjados os discursos, as práticas, os materiais. Contudo, as teorias críticas e reprodutivas têm contribuído até certo ponto ao inserir a escola dentro de uma discussão mais ampla no que se refere às relações de poder, bem como de apontar a escola como um importante papel no sentido de agência mediadora que sustenta a lógica do estado e do capitalismo. Mas vem contribuindo com um arcabouço teórico que tem dado as condições para pensar uma alfabetização crítica.

A questão que se coloca é que, o termo analfabetismo tem sido enfatizado na ideologia instrumentalista para legitimar o discurso na dimensão da culpabilidade da escola, da família pelo fracasso escolar, mas que na verdade escamoteiam a verdadeira natureza do problema, que não consiste em método ou metodologia. Ao contrário estão envolvidas em relações de poder, ideologia cujas raízes históricas, são de reprodução social e cultural.

### 3.4 O intelectual na organização da cultura

Gramsci (1983) foi um grande defensor da escola socialista, cujo espírito fundante é a democracia, a unidade, pensada a partir do trabalho no sentido antropológico porque considera que o trabalho é uma modalidade da práxis, isto é, inerente ao ser humano como ser em atividade relacionada com o mundo. Nesse sentido, o trabalho assume a dimensão educativa e pedagógica. Assim, ele vislumbrou uma formação que não fosse estabelecida por diferenças baseadas em classe social, por isso foi um crítico implacável da divisão no qual estava estruturada a educação, havia, pois, uma educação especificamente para a classe dominante (ensino clássico) destinada a governar, outra para classe trabalhadora cujo destino era a instrumentalização para o saber fazer, ou seja, o ensino profissional. A par da situação, do qual não concordava, elaborou uma alternativa que previa a superação da divisão educacional entre as classes, no qual denominou de Escola unitária cujos princípios norteadores de ensino consistiram na crítica, criatividade e na relação conjunta e interativa entre o ensino clássico, intelectual e profissional.

Buscando quebrar a separação entre aqueles que estavam destinados à intelectualidade de forma a dedicar-se ao pensar o mundo e as formas de organizá-lo segundo seus interesses econômicos e necessidade de classe dominante. É imperativa a imposição cultural de sua visão de mundo, controlando modos de se locomover nele e de fazer a vida cotidiana daqueles que cumpriam a função de execução do pensar no qual dispensava reflexão, ficando assim numa relação de subordinação intelectual, que o impedia de ultrapassar o embotamento mental, a ideologia no qual estava submetido.

O autor problematiza a cultura como ato criador, como atividade constitutiva do ser que se contrapunha a ordem do não ser do sistema capitalista burguesa. Gramsci percebeu a importância de novas relações entre o trabalho manual e intelectual. Na concepção de autor, intelectual é aquele que constitui um grupo social autônomo e independente, onde cada um socialmente elabora sua própria categoria do que vem a ser um intelectual. Há na visão de Gramsci várias formas de se assumir o processo histórico de formação a partir da categoria de intelectuais.

Para tanto destacou duas categorias de intelectuais.

Quadro 24 - Raízes históricas

I. Categoria de Intelectual orgânico	II. Categorias de intelectuais preexistente: Eclesiásticos
Criação para si, no seu terreno originário, e ao mesmo tempo modos orgânicos de camadas de intelectuais;	Cada grupo surgiu na história decorrente da estrutura econômica ligada a aristocracia;
Homogeneização nos diversos campos: econômico, social e político;	Monopolizando serviços;
Nascendo o técnico da indústria, o cientista da economia política e o organizador da nova cultura;	Operando pela ideologia religiosa, pela filosofia e ciência da época;
Nasce um novo direito;	Garantia de privilégios;
Uma elaboração social e intelectual superior: elite capitalista;	Formação de administradores, cientistas, filósofos e teóricos;
Intelectual orgânico: especialista.	Ideologia: independência e autonomia.

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro *Intelectuais e a Organização da Cultura* (GRAMSCI, 1983).

Gramsci ao constatar as raízes históricas da formação da categoria de intelectual, reflete acerca de quais parâmetros foram eleitos para fazer distinção e ao mesmo tempo caracterizar as atividades do qual se ocupavam os “homens” na sociedade para dizer o que é ou quem realiza uma atividade intelectual. Continuando com sua reflexão, percebeu que elas advêm na verdade das relações pelas quais estão atreladas essas atividades, ou seja, relações sociais, mais precisamente dos grupos que historicamente estão na posição social que tem o controle econômico e político da sociedade, que tem o poder de atribuir o status de intelectual, definindo quem o é também quem não o seja.

Não existe na atividade humana qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um artista, um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p.7-8).

Na análise sobre a atividade, chega à conclusão de que nela se constitui trabalho manual e ao mesmo tempo intelectual porque há em si uma exigência de pensamento sobre a própria realização, ou seja, há que se vislumbrá-la antes de partir para execução física concretamente. Em outras palavras, o trabalho manual na acepção Gramsciniano, tem-se no vislumbrar o trabalho, o projetar-se para o futuro o que acaba conferindo-lhe um ato do pensamento, de intelectualidade. Desconstruindo a tese do não intelectual, por esse motivo, disse que intelectuais são todos os “homens”, porém nem todos serão reconhecidos como tal, em virtude do jogo de interesses particularizados e partilhados socialmente em detrimento da classe dominante.

O autor chega à conclusão de que na perspectiva do sistema social por divisão social do trabalho existem muitos obstáculos, dentre eles a diferenciação entre o que seja um sujeito intelectual de um não intelectual. Essa definição é atribuída levando em consideração o peso da atividade exercida, isto é, o papel que desempenha na sociedade, bem como do interesse do capital. Não se vê nessa lógica a classe trabalhadora sendo valorizada obviamente, como intelectual, capaz de pensar o mundo. O que almejam é a consolidação da classe dominante e tudo que diz respeito a ela funcionando numa lógica no qual haja um tipo de participação e relação específica que compartilhem nessa vertente de concepção de mundo alinhada a partir de certa conduta moral em benefício da conservação, mas nunca sua modificação.

O que o leva a proposta de pensar numa nova camada de intelectual no qual parta de uma elaboração crítica da atividade intelectual rompendo com a dualidade existente entre atividade manual (muscular-nervoso) e intelectual, sugerindo um “novo equilíbrio” por meio da relação que o sujeito tem com seu trabalho e deste para com os outros, dando início a uma transformação em nível das relações sociais e culturais, como também consigo mesmo. Para sair da subordinação intelectual e dominação ideológica no qual a base de sustentação é a consciência ingênua que está mergulhada em uma situação material e intelectual acrítica que lhe imputa conformismo e obediência. Para o autor, senso comum é a representação introjetada da visão do outro que a classe subalterna assume como se fosse sua.

A educação moderna no qual Gramsci é proponente, o trabalho qualquer que seja ele, constitui o alicerce do projeto educacional do novo intelectual. O Novo modelo de intelectual deveria estar vinculado à vida prática, envolvida nela ativamente para compreensão de que a ação está ligada a existência e esta, a experiência como construtor e organizador.

Por isso, a escola assume uma função estratégica como instrumento para formação de intelectuais em diferentes níveis, pois a conquista e o domínio ocorrem pela cultura, na constituição do intelectual que formulam e “nomeiam” e classificam o mundo como inferior ou superior (como alta cultura), como civilizado e não civilizados, desenvolvidos ou subdesenvolvidos, altamente industrializado ou “em desenvolvimento”. As escolas elitistas são determinantes nesse processo, na sua capacidade de formação intelectual para acesso e criação de conhecimentos e ferramentas. Condições que não são partilhadas, distribuídas democraticamente com a classe trabalhadora. O não partilhar a cultura ou em certa medida uma falsa partilha é histórico.

De acordo com Gramsci (1982), na Itália, o povo, passou seiscentos anos de privação em relação aos livros e a participação no mundo pelas práticas culturais. O autor faz referência à linguagem, e diz que existe uma distância “entre o povo, os intelectuais e o povo

e a cultura” (GRAMSCI, 1982, p. 26), ficando em situação de persuasão pois não se eram concedidas a cultura pela leitura e escrita, estavam a mercê dos religiosos e da interpretação que realizam sobre as escrituras, podiam até acompanhar uma dada discussão religiosa, mas não tinham condições de acompanhar a trama intelectual porque não eram em sua língua natural. Para a elite da época, a escrita em língua vulgar, quando ela ganha importância e está atrelada a algum tipo de interesse oculto. Elas vão surgindo nos campos administrativo e jurídico, à medida que foram necessários os juramentos e servir a testemunhos. A relação de concessão é condicionada.

Na sociedade moderna a organização da cultura vai ficando mais complexa e exigente. Quanto mais o sistema econômico inova na produção de ferramentas, tanto mais as exigências aumentam e alteram-se, redimensionando a relação com as atividades intelectuais. Elas vão ficando mais especializadas e individualizadas. O trabalho vai ficando cada vez mais orgânico, requerendo novas capacidades laborais e por outros, ampliando-se.

É nesse contexto que para Gramsci, acontece o deslocamento do trabalho oral para o escrito, a escrita foi se tornando uma condição que determina a diferença cultural entre os sujeitos, pois o trabalho passa ser por escrito obrigatoriamente em materiais específicos que os definem, como por exemplo, fichas, coletâneas, materiais bibliográficos. A escrita como condição a racionalização do trabalho intelectual, cujo objetivo maior foi combater o hábito da fala em detrimento da escrita. As novas exigências provocaram o silenciamento e demarcaram mais uma vez as diferenças culturais entre as classes e enfatizando as distâncias existentes entre elas.

Na escola unitária gramsciniana, a educação deve ser pública, atribuição do estado, no qual assume a função de auxiliar no processo cultural e social desde a infância, organizada para atividade prática e intelectual, direcionadas a vida coletiva, a uma aprendizagem voltada para autonomia e a iniciativa. As aulas terem dois momentos coletivo e individual, ter um grau de disciplina que não fosse imposta e mecanizada, possibilitar formação de disciplina pelos estudos e o desenvolvimento da linguagem. Uma busca pela formação do intelectual orgânico, o intelectual do povo, no qual ultrapassa o senso comum, preservando o bom senso (conscientização de classe) adentrando uma filosofia da práxis (crítica ao senso comum e a reflexão sobre ação), é movimento permanente entre teoria e prática.

## A responsabilidade do intelectual orgânico e coletivo

Quadro 25 - Missão do Intelectual Orgânico das classes subordinadas

I. Linguagem	II. Linguagem em ação
Não se cansar jamais de repetir e validar seus argumentos contra a realidade alienante;	Trabalhar para elevação cultural das classes populares;
Argumentar é o meio didático;	Elevação intelectual pelo estudo, acesso e apropriação dos diferentes conhecimentos;
Reiterar para desmitificar as mentes das classes populares;	Formação de camadas de intelectuais autênticos;
Substituir o senso comum pelo bom senso;	Intelectual que sai do povo;
Concepção revolucionária de mundo;	Permanecer na luta com o povo;
Une teoria e prática e	Ampliar suas possibilidades de ação e reflexão e
Combate à fragmentação do ser.	Elaborar e organizar intelectualmente a cultura.

Fonte: Sistematização da autora a partir do livro *Intelectuais e a Organização da Cultura* (GRAMSCI, 1983).

A escola gramsciniana, a formação dos intelectuais do povo é para todos(as), tanto é manual quanto intelectual, necessariamente deve aprender com a própria história porque se acredita que uma geração tem o dever de educa a seguinte. O acesso a escola deve acontecer desde muito jovem para que vá se ampliando o seu universo com a aprendizagem da linguagem e “em contato com a história, ao mesmo tempo com a história humana e com a história das coisas” (GRAMSCI, 1982, p. 142), sob a orientação de um professor que compreenda o processo. Essa escola pensada por Gramsci, não se concretizou, mas o sonho permaneceu.

A teoria do autor não envelheceu, a natureza do problema persiste, a sociedade dominante continua formando intelectuais tradicionais, dentro dos ditames dominantes com novas ferramentas, mas com a mesma lógica de formação superior e outra inferior. A escola permaneceu dualista e fragmentada. No contexto vigente tem se acentuado. Aos que com seu próprio esforço sobre humano se movimenta pela cultura, galgando alguns postos de prestígio econômico, social e cultural tem sucumbido, sido cooptado e aprende novamente a linguagem dominadora para dominado.

O trabalho para a desmitificação do senso comum precisa continuar, para descolonização das mentes, para numa ação contra hegemônica, pensar autenticamente seu mundo vivente, sem desconstituir-se. A separação da fala da escrita é estratégica, importante para manutenção do *status quo*. Apartado, o sujeito não percebe o todo, não colaboram e interagem, criam-se o empecilho para a classe trabalhadora operar com os mesmos códigos linguísticos que o destitui de sua identidade cultural.

Gramsci lutou pela elevação cultural da classe trabalhadora, vendo na educação um mecanismo de luta para também (re) pensar, (re) construir ferramentas e novas relações humanas.

### 3.5 Cultura escrita

Emília Ferreiro, (2013), declara que seu objeto de estudo é a escrita em movimento, um objeto no qual é de interesse de várias disciplinas, por isso também não a faz pertencer a nenhuma delas, mas ao mesmo tempo diz respeito a cada uma. A escrita nos seus primórdios foi concebida como uma técnica, como algo mítico ou de criação divina concedida a um soberano. Para a autora, a escrita não pode ser apenas considerada como um apanhado de formas gráficas que a partir de certas regras vão fazendo combinações, posteriormente distribuídas em uma superfície em um lugar próprio. Ela não é produzida ao acaso, mas sob um controle rigoroso.

Para nos ajudarmos a pensar sobre como se elaborou a história da escrita, é como ela foi contada, a autora explica que ela está atada a certos interesses de que a conta, de quem diz o que lhe interessa. Nesse sentido, Ferreiro faz uma síntese para nos situarmos dentro de uma suposta evolução.

Á primeira vista parece convincente: os ideogramas dão lugar aos logogramas; em seguida descobre-se que as palavras têm segmentos silábicos e aparecem os silabogramas, com os que se reduz notavelmente o número de signos; para reduzir ainda mais este número; as sílabas se segmentam em fonemas consonânticas através do Mediterrâneo. Sabe-se que marinheiros são pessoas propensas a encontrar novidades. Seduzidas pela inovação desta escrita, os gregos se limitaram a acrescentar-lhe as vogais. Assim, nasce a escrita alfabética, elegante e eficiente, a primogênita nascida desse encontro entre fenícios e Gregos (FERREIRO, 2013, p. 28)

Partindo dessa premissa, Ferreiro apresenta cinco pontos de divergência no qual é importante considerar, primeiramente aquela que faz referência à passagem da escrita mesopotâmica a grega, ignorando as escritas asiáticas principalmente a chinesa mesmo tendo uma enorme influência na Ásia e tendo desempenhando papel semelhante ao do latim na Europa. O segundo ponto, dizem respeito à facilidade de ter acesso as unidades fonéticas da língua pelos habitantes desse período histórico, o que não procede porque conforme pesquisas psicolinguísticas contemporânea mostraram tal impossibilidade para adultos analfabetos.

Para a autora, além disso, teve-se que esperar por volta de vinte séculos para o “fonema prática” se convertido em uma letra. Em terceiro, a escrita alfabética não foi um simples aperfeiçoamento de seus princípios que se deu ao longo do tempo (histórico), porém

um foneticismo defeituoso como variados arranjos (os homófonos em determinadas línguas), para sanar tais defeitos. Em quarto, que nenhuma escrita é considerada pura, como por exemplo, a escrita cuneiforme que é um composto tanto por logogramas, com também por signos com valor silábico e categorias silenciosas. O quinto ponto foi supor que a escrita alfabética, por suas supostas vantagens iria ser facilmente aceita e adotada como uma técnica inovadora por diferentes falantes em diversas partes do mundo, o que não se concretizou com a escrita.

Para Ferreiro (2013), a escrita é um produto histórico que nasce nas culturas urbanas, inventada de maneira independente em quatro lugares distintos:

- Mesopotâmia;
- China;
- Vale do Nilo;
- Zona Maia (Continente Latino Americano);
- Vale do Limbus na Índia (ou 5);

Destas, duas escritas sobreviveram porque foram as que se originaram na Mesopotâmia e na China. A escrita chinesa foi a que conseguiu manter suas origens, exerceu influência na Ásia e sua escrita se torna referência, impactou o Japão e Coreia. A escrita chinesa se centraliza mais ao significado e tem pouca relação com a sonoridade. Já na Mesopotâmia, a escrita sofreu muitas transformações, cada povo que a adotava fazia alguma modificação linguística, no qual foram ocorrendo até chegar a escritas alfabético-consonânticas das culturas árabes ou ao alfabeto latino atual. Este foi se transformando para adequar-se a sonoridade, dando pouca atenção aos significados.

Para a autora, as histórias das escritas mostram que foram marginalizados muitos aspectos importantes das escritas que pertenciam à cultura desprestigiada, por isso se ver narrativas etnocentradas que não falam e não registram a cultura escrita de outros povos, como por exemplo, China. Elas centralizaram a história partindo do ocidente enfatizando a perspectiva de evolução da escrita mesopotâmica, da invenção dos gregos, logo dos romanos. Desconsiderando a cultura escrita da China. Segundo Ferreiro, a escrita chinesa é utilizada por 01 bilhão e 360 milhões de indivíduos.

Não cabe na compreensão da autora, desconsiderar a história, pois é fundamental que se leve a sério a história da escrita porque existem contribuições valiosas de muitos profissionais como historiadores, etnógrafos, epigrafistas que levantam pontos de reflexão sobre o que se tem como conhecimento a respeito da escrita. É necessário perceber que a

escrita, não é somente um instrumento. Mas um objeto cultural atravessado historicamente por valores agregados de um determinado grupo cultural que a impõe segundo sua visão.

Ferreiro (2013) ressalta que sem a cultura não teríamos as escrituras, como por exemplo, as bíblicas, os livros. Para a autora, é extremamente relevante compreender que a escrita não é um código, reitera que tampouco simplesmente um instrumento. A escrita ultrapassa a visão simplista e dicotômica nos quais são inúteis. Contudo pode-se encará-la uma maneira pela qual se representar a língua oral das diferentes culturas.

Partir do sentido de Culturas, a autora explica que existem muitas línguas. Elas foram sendo ampliadas e visibilizadas pelo processo de imigração no ato de sua manifestação em que se põe em contato com culturas que tenham escritas diferentes e divergentes, porém essas diferenças devem ser convertidas em vantagem pedagógica para demonstrar a existência de outros sistemas de escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de fazer extraordinárias reflexões acerca delas. Reflexões metalinguísticas originais e ricas. O que coloca a questão no plano de se assumir a diversidade de línguas e de escritas.

Ferreiro (2009) esclarece que a escrita fica mal caracterizada quando se coloca e se pensa nela como um código. É essencial que a prática pedagógica com a escrita, leve em consideração como as crianças são introduzidas na cultura escrita. Levantando os seguintes questionamentos, a saber: quais práticas de escritas são interessantes? Quais tipos de escritas que elas têm acesso? Para Ferreiro (2013), o mundo está rodeado de coisas que as crianças não compreendem, porém que sentem necessidade e vontade de compreendê-las. Essa é a melhor introdução à cultura escrita. Partir da busca pela compreensão dessa marca culturalmente produzida que são as escritas. Ingressar nesse objeto cultural através dos distintos estilos e usos sociais nos quais a escrita se realiza é, portanto, trabalhar com a língua.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) foram responsáveis pela desmitificação do fracasso escolar na América latina, ao publicarem suas pesquisas em um livro que chegou ao Brasil em 1986 com o título *Psicogênese da Língua Escrita*. Livro este que nos apresenta uma teoria acerca do processo da aprendizagem da escrita, descrevendo esse processo e demonstrando como ele está ligado com a cultura.

Ferreiro (2000) vem contribuindo com um novo olhar sobre o processo de escrita e leitura. Explicando que elas são processos interligados e culturais. Ressaltando a necessidade do cuidado e atenção com práticas culturais de escrita e leitura fundamentais ao exercício da cidadania. Para a autora ler e escrever são atos necessários à cidadania, a vida em sociedade e aqueles que não as desenvolvem, são marginalizados e deixados ao fracasso; sem

possibilidades de sucesso na atual conjectura, as culturas escrita e leitura são determinantes ao acesso a participação social e cultural.

A autora coloca quão é importante que a escola e a todos (as) que fazem parte dela, possibilitassem práticas de escrita e leitura nas condições necessárias para que elas tenham o tempo e o cuidado pedagógico que permitam que a cultura escrita e a leitura tenham sentido para os(as) estudantes, ou seja, seu uso social seja verdadeiro e completo. Mas para que tal empreitada aconteça, as práticas socioculturais de escrita e leitura precisam fazer parte da prática pedagógica diária da escola, do professor (a), por conseguinte do estudante. Realidade sociocultural que não foi compreendida, por isso pouco vivenciada pelos (as) estudantes.

Nesse sentido, contribui significativamente com a educação, principalmente a alfabetização ao afirmar que crianças são capazes de construir seu próprio conhecimento independentemente de serem ricas ou pobres porque pensam e a partir disso, elaboram hipóteses acerca dela e nesse processo, fazem todo um percurso epistemológico de previsões e comprovações dessas mesmas, numa construção muito própria de tentativas e erros, no qual a autora denominou a partir da teoria de Piaget, de erro construtivo.

Segundo Ferreiro (2015), nessa construção do sistema da escrita infantil, a criança se lança ao desafio de compreender a escrita alfabética, seu funcionamento e nessa busca, formula uma teoria que faz sentido e possui uma lógica própria. Dentro dessa lógica sistematiza a sua escrita, criando um sistema coerente e articulado entre o que se pode ler e o que está escrito, entre a produção escrita e a interpretação dela.

A partir de Ferreiro e Teberosky (1999) que no processo de alfabetização o pensamento infantil a respeito do sistema da escrita ganhou notoriedade. Mas as eminentes pesquisadoras prestaram atenção no que elas escreviam, chamou-as para falar sobre suas escritas, fazendo com que elas externalizem seu modo de pensar, algo que ninguém tinha parado para tal empreitada: ouvir atentamente o que diziam e perguntar sobre o que elas estavam escrevendo.

O estudo dessas notáveis pesquisadoras trabalhou na desconstrução do mito da deficiência ou dificuldade de aprendizagem em escrita e leitura na escola formal, no qual meninos(as) eram tidos com problema porque estavam “engolindo” letras ao escrever, posicionando-as de trás para frente ou as invertendo, trocando letras ou pronunciando-as inadequadamente porque escutavam erroneamente ou não estavam vendo bem as letras. Para as autoras, o que ocorria era que não se tinham percebido que a forma pelas quais as crianças manifestam à escrita e a leitura não se tratavam de um problema de percepção aditivo ou

visual. O que estava acontecendo na verdade, era toda uma construção de conhecimento produzido pela própria criança. Algo extraordinário.

As autoras passaram a estudá-las e mapearam as escritas produzidas e as classificaram segundo o sistema que elas pensam, escrevem e interpretam. Para tanto, chamou-os(as) para demonstrar como escrevem e interpretam. Assim, fez um grande achado que permitiu comprovar que os problemas do fracasso escolar não eram das crianças, colocou em xeque toda uma prática de leitura e escrita que desconsiderava as ideias infantis. Demonstraram por meio desse estudo, que as práticas de alfabetização usadas não estavam adequadas, pois desconsideravam a criança como ser pensante, deixando de lado uma das partes mais interessante de averiguar, o ponto de vista infantil e as etapas de construção epistemológica.

Ressaltam ainda que, as crianças não aprendem a escrever e ler porque vão à escola e são autorizadas a tal, mas que desenvolvem conceitos sobre a escrita e a leitura porque constroem muitas ideias sobre elas. Pois vivem em um mundo com materiais escritos, presenciam toda uma cultura de leitura e escrita socialmente construída nos quais convivem e aprendem de alguma forma.

Analysaram várias escritas e interpretações que as crianças realizaram ao longo da pesquisa. Perceberam que as escritas e as interpretações dadas pelas crianças são genuínas, que representam suposições a respeito do sistema convencional da escrita alfabética. Transformações que vão ocorrendo ao longo do processo pelos quais estão imersos, passando por períodos específicos de elaborações que vão se constituindo e ao mesmo tempo sofrendo progressivas mudanças qualitativas na escrita e na interpretação desde seu início. Levando-as a reverem o processo e se recolocarem nele de forma a reelaborarem e reinterpretarem a própria escrita, conduzindo-as reconceitualizações, a mudar de nível a outro de representação e compreensão do sistema alfabético.

A cada conquista de um novo nível, alteram-se constantemente, porém não de forma simplista a escrita pré-elaborada e a interpretação. Mudanças necessárias até sentirem satisfeitas ou desconfortáveis o suficiente a frente de mais novo desafio e reinterpretação. Esse processo de formulações de hipóteses e abandono posterior, não é fácil. Ao longo dessa construção, evoluem e caminham por níveis de conceitualizações. De acordo com Ferreiro (2001), o primeiro nível é o das garatujas, o segundo do pré-silábico, o terceiro do silábico no qual se tem dois momentos distintos denominados de silábico sem valor sonoro e outro com valor sonoro, posteriormente um quarto nível chamado de silábico-alfabético e finalmente chegam ao nível alfabético no qual já tem uma representação “consolidada” do sistema convencional da escrita alfabética.

Vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, se não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (FERREIRO, 1985, p.13).

A prática de linguagem (escuta/fala, leitura/escrita), tem sido objeto de estudo pela sua dimensão ideológica, política, social, cultural no qual tem grande importância, merecedora de nossas indagações. Em virtude disso, a escola pode e deve oportunizar situações interativas de escritas, de reflexão, análise para que se evitem a opressão e as diversas formas de preconceito cultural, dentre elas a cultura vivida tão desprestigiada e ausente do ensino escolar dos (as) estudantes.

### 3.6 Cultura Vivida

Penetrar na categoria Cultura vivida, é dialogar com o cotidiano no qual a vida se manifesta e se apresenta e se realiza. O vivido é experiência feita, sentir, percepção, visão de mundo, subjetividade, ação, por isso:

#### **Ensaio**

O verbo do tempo

Escorre em silêncio lavando calçadas

E desbotando os rostos

Ensaio a vida em algum compasso,

Intimado a ser livre

Apesar do frio cinza da cidade. (PAIXÃO, 2015, p.30)

É nesse sentido que iniciamos nossa caminhada intelectual, a partir dos Ensaios culturais realizados por Paixão (1993, 2006, 2012, 2015, 2018, 2019) no qual ensaia a vida. É desse lugar de ação de ensaiar que conjugo com ele os aportes teóricos em busca de culturalmente sermos livres em alguma medida para agir e expressar-se na cultura e espraia-se na cultura vivida. Conexões criadas, produzidas, realizadas, refletidas a partir de um posicionamento crítico diante da realidade do mundo culturalmente humano, do qual uns governam e podem e outros em grande parte submetem-se e não se sabem submetidos.

A categoria Cultura Viva (PAIXÃO, 2006), tem sua gênese a partir do termo cultura. Cultura é para esse autor um termo no qual o conduz a conceitos, a certos posicionamentos e objetivos que implicam exigências variadas. É nesse entrelaçamento de relações e pluralidades que emerge a ideia do que vem a ser cultura. Nesse contexto, o próprio autor se pergunta o que é cultura? Explica que não é uma tarefa simples, mas uma ação complexa dada a dimensão humana que circunda a construção desse conceito.

Para então, compreender o conceito de Cultura Viva, é importante para o autor se chegar a uma visão coerente e não ingênua da realidade experienciada e mediada pela cultura que modela e revelam-se nos/pelos cotidianos. Para tanto, recorreu à etimologia da palavra como caminho, deparando-se assim, com a expressão *colere* cujo significado é cultivar, relacionando-a com algo relativo à agrícola.

Desse encontro etimológico com a palavra cultivo e sua relação com estudos que apresentam a mesma origem, Paixão se apoia no conceito de Furetière (1690), para definição de cultura como um trabalho investido na preparação da terra para suprir carências existentes de modo que ela fique em condições adequadas de cultivo.

Segue o decurso da história enveredando pelo período moderno, numa tentativa de localizar o sentido de cultura. Apoiando-se em Hell (1989), para a qual o surgimento da ideia de cultura remonta a Europa do século XVII, cuja concepção de cultura está atrelada ao pensamento político, no qual compartilham a princípio a mesma tradição greco-latina, onde a vida cultural é fonte de inspiração que acaba por determinar categorias de pensamento e de instrumentos.

Segundo o autor, as obras a República de Platão e Política de Aristóteles vão servir de inspiração e matriz ao pensamento político para elaboração da noção de cultura, posteriormente com uma nova releitura. Paixão atribui a Rousseau (1712-1778), a vinculação moderna de cultura e política. Reforça tal afirmação mais uma vez ancorado em Hell e este em Rousseau para explicar que a cultura passou a ser compreendida em sua particularidade relacionada à política, à medida que foi concebida como função.

Analisando o século XIX, Paixão faz um recorte inicial desse período histórico que foi marcado por grandes mudanças econômicas, sociais e políticas, dentre elas: notório desenvolvimento industrial, divisão social do trabalho, presença das ciências experimentais, grande expectativa no progresso material, nova organização na direção e distribuição no consumo de bens e riquezas. Para então, retomar as ideias de cultura, na qual sofreu influência desse contexto de profundas transformações.

Paixão situa primeiramente a noção de cultura a partir da origem francesa e de Littré, cuja definição Paixão denomina cultura como processo de civilização e educação do homem. Já a segunda, o autor tem influência norte-americana, pois o conceito é de cunho antropológico situando cultura como “totalidade complexa” fazendo referência a Tyler (1971). Totalidade que engloba uma ideia que pudesse dar conta de abarcar toda “atividade produtiva humana, dentro de um contexto histórico de uma sociedade complexa e dividida” (PAIXÃO, 2006, p. 22). Divisão que o autor chamou de fronteiras, no qual de um lado se encontrava o sagrado e do outro, o profano; delineando a posição sobre cultura. O que o leva a dizer que tanto a noção de Totalidade complexa, mais geral, quanto a mais particular que diz respeito ao homem civilizado preconizado pelas ciências e as artes no sentido de educação passaram a fazer parte das novas conceituações sobre cultura na contemporaneidade.

Complementando as demais definições, Paixão se fundamenta na sociologia cultural de Williams (1992), para o qual a cultura é um sistema de significações realizado, abrangendo um leque de significados, considerado que todos produzem cultura. Também envereda pela definição de por Darcy Ribeiro (1985), no qual vê a cultura como herança deixada a outros nos quais envolvem sistemas adaptativo e associativo, ideológico. Em seguida, lança mão do conceito de cultura em Santos (1983), que a define como construção que acontece dentro de uma vida social, que se dá como processo social.

Chega por ora concluindo que, cultura mesmo se fundando em uma multiplicidade e complexidade de termos, apresenta duas dimensões culturais que atravessam a maioria dos conceitos e posições. Uma ligada ao universal e, a outra, ao particular: “E como em ambas a cultura está no cerne do próprio homem e sua produção elaborada, quando pensamos e discutimos sobre o tema, estamos também pensando na realidade social, política de um determinado contexto.” (PAIXÃO 2006, p. 24). Contexto no qual, estamos inseridos.

O estudo em torno da cultura, nos seus aspectos universais, no qual Paixão denomina de parte do todo, no qual possibilita a pluralidade. Explica que a cultura brasileira tem seu sentido plural marcado pela diversidade de grupos, visões, trabalho, festividades, formas de organização social, que por assim o ser, revela-se no movimento no/do cotidiano da escola. Cotidiano entendido a partir da descrição de Kosik (1976), no qual a vida do dia a dia na sua ritualização mecânica, dividida temporalmente, obedecendo a certo ritmo. É vida organizada, no qual acontecem historicamente às experiências humanas delas saem, realizam e manifestam aprendizados. Em Bosi (1987), ressalta que esse aspecto plural da cultura no Brasil, que o torna particular.

Assim, vai constatando que o termo cultura ao longo da história foi sofrendo variações de acordo com o contexto. Cada uma delas ao serem consideradas, há seu tempo foram assumindo conotações que perpassam desde uma ideia de cultura considerada primitiva no sentido de cultivar a mente a uma concepção moderna significando “totalidade complexa” (PAIXÃO, 2006, p.25). Todas estas elaborações de cultura são sem dúvida para Paixão, fruto da elaboração humana. Portanto, como experiência histórica ela resulta de construções que percorreram por muitas mentes e mãos.

Ancorado em nas obras de Raymond Williams (1992), principalmente a intitulada de “Cultura”, no qual aborda o conceito de cultura sobre diversos ângulos em busca de compreensão de uma possível experiência a autonomia e com a cultura democrática. Categoriza Cultura Viva, alinhado principalmente nesse autor no qual pensa uma sociologia da cultura que dentre outras, se ocupasse das instituições e formação da produção cultural, das relações sociais e dos meios pelos quais é produzida. Debruçar-se na forma pela qual a “cultura e a produção cultural são socialmente identificadas e discriminadas” (WILLIAMS, 1992, p. 30). Para esse autor, o conceito de cultura engloba três sentidos: designando cultivo da mente; como processo do desenvolvimento mental, meios pelos quais ela acontece e o sentido comum atribuído a ela, gerando significados. No qual derivam culturas dominantes e subordinadas.

Como Cultura viva, tem-se a leitura do cotidiano nos termos de Williams (2015) Como sistema de significações realizado, uma determinada ordem social passa a ser comunicada, também reproduzida, bem como vivenciada. É necessário estudar as relações sociais da atividade cultural para desmitificá-la. Preocupando-se acerca de como acontece à conversão da história cultural em material. Assim problematiza o termo cultura e ao fazê-la surge o Materialismo cultural (Inglaterra). Para o qual existe uma ordem cultural, política e social regulada pelo capitalismo da burguesia, gerada pelo processo de produção material capitalista, produções materiais tidas como necessárias e que fazem com que continuamente a ordem se refaça e se autossustente. Esta produção está relacionada às instituições, como produto material cultural.

Diante das conexões de cultura com o estado atual do mundo e suas implicações culturais Paixão (2012) passa a concebê-la e entender a educação como cultura “imposta” produzida e reproduzida no qual Williams (2015), teve significativa importância. Nesse contexto epistemológico passou a ter na categoria cultura viva, objeto de estudo, reflexão e investigação no processo de escolarização. Tendo a escola o *locus* de sua pesquisa, relacionadas a outras categorias de análise como o currículo.

Cultura Viva surge dos encontros mediados pelas teorias progressistas e pelas experiências socioculturais com os sujeitos no cotidiano e com o mundo no qual se manifestam em diferentes linguagens. Cabendo-lhe problematizá-la para provocar seu desvelamento tendo como centralidade a cultura no sentido universalizado de Williams da qual emerge a cultura viva, que também são determinadas por processos de produções sociais. Segundo Williams (2015), todos os seres humanos tem cultura porque ela é comum, é partilhada. Em qualquer sociedade humana existe cultura, que se apresenta em uma forma particular, tem uma intenção, e produz significados. A cultura forma e direciona a experiência humana individual e coletiva.

Nessa perspectiva de cultura como experiência particular e também de partilha com o outro, é Cultura Viva e como viva revelam contradições sociais e culturais, desigualdades, modos próprios de surgimento e sustentação, dentre eles há o processo de educação como cultura “maneira pela qual se revelaram A classe, o fato de existirem grandes divisões entre os Homens” (WILLIAMS 2015, p. 50).

Cultura Viva a partir de Paixão (2006), um conceito que se aproxima do cotidiano, de determinados grupos humanos, interligados as questões de sobrevivência, as necessidades imediatas. Cultura viva que provém da experiência oriunda do viver na concretude do mundo e na relação com ele, conectada a vida propriamente dita, no qual a base é convivência com o mundo cultural, histórico, social. Cultura Viva que está ancorada no sentido moderno inaugurado por Williams (1992), que assume cultura viva como processo social em que pode estar presente tanto nos níveis macro como no micro, “numa sociedade e seus complexos sistemas políticos e econômicos ou em agrupamentos humanos em pequenas organizações institucionalizadas ou não.” (PAIXÃO, 2006, p. 26).

A categoria Cultura Viva nos possibilita um olhar ontológico, antropológico, sociológico, psicolinguístico e epistemológico. Conectado com o todo. Olhar diferenciado para o universo micro dos acontecimentos, desprestigiado, como é o caso dos sujeitos marginalizados pela escola pública. É necessário compreender a parti dela, como construções de sentido.

A cultura viva, nos termos de Paixão (2012), é ação e expressão dos sujeitos. São os instantâneos. O Sujeito é compreendido na sua inteireza. São expressões do vivido que aparecem no movimento do cotidiano. Movimento no qual produzem significados e subjetividades. Cultura viva é a encarnação de um viver próprio que se manifestam em diferentes contextos que se alargam em atitudes, modos de pensar e entender a vida, de interagir, de se expressar por meio da fala, da escrita, dos gestos, em um espaço e tempo. É

cultura, e como cultura vivida vista como não sistematizada, por conseguinte desprivilegiada social e historicamente. Mas não é inferior, também é cultura.

Diante desse contexto cultural e histórico, no qual circunscreve a Cultura Vivida, Paixão (2012) a articula com o currículo como manifestação da cultura mais ampla e formal. Passando então a refletir sobre currículo a partir do conceito de cultura vivida como uma forma de aproximação e interação entre o formal e o vivida realizado concretamente no cotidiano da escola e no seu entorno. Uma contribuição teórica crítica de educação, balizado nas categorias de resistências, ideologia e política cultural em Giroux (1986; 1997; 1999), currículo e ideologia, Educação e poder em Apple (1986). Estudos nos quais também são derivações de Forquin (1993) no qual cultura é conteúdo da educação e é herança cultural; Silva (2003); Freire (1970; 1982; 1992; 1994), prática pedagógica, conhecimento; McLaren (1997), como pedagogia crítica; com Kosik (1976), cotidiano.

É importante investigar o “processo de escolarização a partir das relações entre os instantâneos do vivida e o conteúdo das disciplinas do ensino” (PAIXÃO, 2006, P.7). A questão que o autor nos coloca e nos apresenta, dizem respeito ao como se organiza a relação entre currículo escolar e a cultura vivida no cotidiano, cuja acepção é ancorada em Kosik (1976) no qual explica o cotidiano como uma amostra da realidade no qual vivem as pessoas, imersas na sua luta diária.

Para Paixão (2006) é uma questão que somente pode ser respondida mediante a compreensão de cultura vivida enquanto “ação e expressão” em conexão com sujeitos humanos que no caso da escola, é o estudante que tem como fonte do conhecimento seu universo cultural: a rua, o bairro, a cidade, as pessoas que convivem e se relacionam. Isto é, a própria experiência cotidiana que esta inscrita em um lugar e em um tempo. Cultura vivida é denominada como “conhecimento não escolar e não sistematizado” (PAIXÃO, 2006, p. 8). Por isso mesmo subjugado, desprestigiado, mas que como resistências se fazem presentes e confrontando-se com conhecimento científico que faz parte do currículo formal. A escola apresenta possibilidades de ações nos quais pode haver caminhos e realização de conexões entre a experiência do vivida, cultura vivida, e a cultura formal que é o currículo.

Paixão (2012) propõe o diálogo entre cultura vivida e currículo formal (conhecimento disciplinar), sem sectarismos de ambos os lados, sem pessimismos, sem autoritarismos, sem violência simbólica e dogmas. No espaço e tempo escolar tem lugar para experiências das mais diversas, principalmente as democráticas, nas quais as relações podem convergir à extração de elementos que facilitem e favoreçam a reconstrução de canais de comunicação como colaboração e diálogo, em uma linguagem democrática em sala de aula dando

alternativas de ação e expressão aos sujeitos que ocupam esse espaço. Experiências culturais que permitam transitar e conectar-se com e entre a cultura vivida e o currículo formal (objetos de conhecimento).

Para nós, ensaiamos. Este ensaio nos termos de Paixão (2015), ensaio com a experiência concreta particularmente assume, depois de tudo que já foi explanado, cultura vivida como experiência viva e latente, são os instantâneos que brotam nas/das atividades do cotidiano do ser humano, não como objeto, mas como ser, como gente, homem, mulher, menino, menina, pessoa humana presença sentida e percebida no mundo, com ele e com os outros(as) para além de corpo físico, é conhecimento, história e cultura. Existência na experiência de ser humano e humanizando-se, humaniza.

Nas palavras de Paixão (2006) Cultura vivida tem sua gênese também na ontologia porque a vê e a analisa de forma aberta, na/pela existência, o ser pelo vivido no cotidiano e mergulhados no senso comum, a partir disso, reflete e desoculta a realidade injusta naturalizada. O que leva a revelar-se como dimensão política. É entendida e estudada para além dos fenômenos aparentes. Esta ancorada na antropologia no procedimento etnográfico de Chizzotti (2014). Cultura vivida é movimento, circularidade, captação dos instantâneos que saltam do cotidiano.

Destarte, ensaios de ação e expressão como cultura vivida é um dos elementos para entendimento da escrita que não tem sua origem escolar, mas se alonga nela como linguagem e representação. Vivida culturalmente fora e dentro de um contexto uniforme e homogeneizador. São das conexões entre experiências extraescolares e escolares (currículo) que vislumbramos saídas da invisibilidade nos quais estão os atos de escrita autêntica e a voz que dela surge na sala de aula, para que não permaneça relegada somente a experiência individual do estudante, individualizada distancia-se da percepção do (a) professor(a) e da escola como cultura, ficando ocultada.

#### 4 A CULTURA DE PESQUISA

Caminhar supõe um trajeto e rigorosidade que favoreça conforme Freire (2001), a desmitificação da realidade como condição a superação a crítica e curiosidade ingênua que está aberto a indagações, pois “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço” (FREIRE, 1996, p. 29), para conscientemente olhar as causas dos problemas não somente do ponto de vista de quem tem o poder de condicionar o mundo. Mas saber olhar uma dada realidade a partida de quem a vive, movida pela curiosidade epistemológica e com a sensibilidade necessária para apreensão da realidade, não como algo dado, mas construído.

Nesse sentido, esta pesquisa do ponto do vista teórico optou por autores e obras nos quais nos dão a fundamentação necessária para dialogar com autores que tem assonâncias em relação à cultura, cultura escrita, cultura vivida e o objeto central desta pesquisa (escrita autêntica), apesar de não percorrem os mesmos trajetos de investigação. Paixão (2006), diz que apesar de distinguirem-se quanto ao modo de investigação eles guardam pontos comuns.

É nesse comum que nos apoiaremos nessa empreitada investigativa para conforme Freire (1996) conhecer o desconhecido, o não visto ou o encoberto. Por isso buscamos nos estudos culturais, nos quais destacamos Williams (1992 e 2015), Freire (2005), Thompson (1992), Paixão (2006), os pressupostos nos quais precisamos, além de estudos da cultura nos termos de Ferreiro e Teberosky (1999), Teberosky e Colomer (2003). Gamboa (2007), no qual ressalta em relação ao conhecimento que tanto a educação como a escola pode ser entendida não somente pela sua suposta aparência, mas pelo o que não está revelado explicitamente, que o significado pode ser captado desnudando o fenômeno.

Sendo assim, optou-se pela abordagem qualitativa como possibilidade de investigação, já que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. 3. A preocupação com o processo é bem maior do que com o produto. 4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.112-113).

Nas palavras de Triviños (1997), a pesquisa qualitativa surgiu de certa forma naturalmente no campo da antropologia, conhecida como etnografia que se ocupa de maneira geral ao estudo da cultura. O que fez com que optássemos pelo procedimento etnográfico.

Etnografia que nos permite aproximar das vivências dos sujeitos investigados e também do que acontecem na escola, uma vez que:

Etnografia [...] descreve o modo de vida da humanidade, e introduzida como um modo de descrição social científica de uma pessoa ou configuração cultural de uma população [...] interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana pode auxiliar a compreender melhorar suas concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos, e os significados que atribuem as essas práticas [...] (CHIZZOTTI, 2014, p. 66).

Para assim, enveredarmos em uma pequena viagem pelo *lócus* da pesquisa: uma escola municipal de uma pequena cidade do nordeste paraense no qual será denominada de Estrela do amanhã, que conta atualmente com uma população de vinte dois mil habitantes (IBGE, 2010), em que vivem os sujeitos desta pesquisa, tendo como eixo norteador precisamente a sala de aula do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, tendo-a como espaço de descoberta das escritas autênticas.

Segundo Chizzotti (1990), a pesquisa vinculada a sala de aula ganhou notoriedade e muitos paradigmas principalmente a partir da observação sistemática que possibilitou diversas formas de observação empírica no universo educacional escolar. O autor ressalta que a Etnografia tem uma relação de semelhança com o interacionismo quando emprega suas técnicas e métodos, como por exemplo, a observação participante que se insere no que chama de “microcosmo da educação ou microetnografias” nos quais ajudam esclarecer particularidades de um determinado grupo ou escola. Nessa lógica, acredita-se que as microetnografias têm muito a nos dizer a respeito dos sujeitos de pesquisa: crianças do 1º ao 3º ano do fundamental por se tratar conforme o autor de uma etnografia que se preocupa em descrever:

[...] os eventos que ocorrem na vida de um grupo, considerando o contexto, a estrutura social e os comportamentos dos indivíduos em relação aos membros do grupo e a interpretação dos seus significados para a cultura do grupo. [...] toma os atores sociais como informantes de situações vividas e construídas por eles, em seu meio [...] (CHIZZOTTI, 1990, p. 896).

Situar a cultura escrita das crianças na interface com a vivência, nos é relevante, à medida que é dela (da cultura vivida) que captamos as formas espontâneas e originais de escrever que nos interessa como pesquisadores da cultura escrita. Entendendo-a como produção humana e para além da reprodução de Bourdieu e Passeron (2012), sem desconsiderá-la, uma vez que conforme Paixão (2012), na escola, por conseguinte na sala de aula que também se expressam as desigualdades sociais dos contextos mais amplos, que se mostram em desigualdade de oportunidade de aprendizagem.

Nas palavras de Chizzotti (1990), a etnografia, foi capaz de criar um campo de estudo na área da educação que dialogasse com outros campos do conhecimento como a linguística, a sociologia, a psicologia, por exemplo. Ela permitiu perspectivas diferentes para abordar antigos problemas educacionais. Como a que se propõe a pesquisa em questão.

Assim, transitamos pela cultura vivida manifestada nas ações e expressões reveladas pelos sujeitos no cotidiano onde para Paixão (2006), a cultura vivida que acaba por expressar no dia-a-dia a experiência que estão fora dos aspectos formais.

Desta maneira, em se tratando dos documentos que modelam a escola no sentido do formal, foi lançado mão de instrumentos de coletas de dados em documentos, dentre eles: currículo da rede, portarias e indicador municipal de avaliação da escrita da secretaria municipal de educação no qual está vinculada a escola investigada, buscando verificação acerca das concepções de escrita.

#### **4.1 Encontro com os sujeitos da pesquisa**

Encontro somente é possível entre seres humanos, conforme Freire (2015) somos seres de relações, como sujeitos existentes no mundo e com o mundo. Portanto nos conduz a um ato, o de encontrar, com algo e com alguém. É um achado, um diálogo com. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, p. 91). Mediados nesse processo pela linguagem. Foi a partir dessa perspectiva que nos laçamos a escuta, nos quais se utilizou a observação participante, entrevista semiestruturada *in loco* com 07 professores (as) e estudantes do 1º ao 3º ano, distribuídos por turma e turno da seguinte maneira: 04 turmas no turno da manhã, correspondendo a um 1º ano, um 2º ano e dois 3º anos e 03 turmas no turno da tarde, um 1º ano, um 2º ano e um 3º ano. Para tanto, as entrevistas nos embasamos em Chizzotti (2014), que explica que além da etnografia ter como característica a descrição de culturas, pode-se “interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros de um mesmo grupo de estudo” (Ibidem, p. 71).

O (a) pesquisador (a) sem fazer julgamentos, participa da vida cotidiana dos sujeitos investigados, partilhando suas práticas e concepções, podendo utilizar diferentes estratégias e técnicas, como por exemplo, a observação participante, contextualizada, faz-se anotações realizadas em campo de forma a captar a cultura para então interpretá-las.

Como sujeito de pesquisa, foram 10 (dez) estudantes selecionados nas 07 turmas do 1º, 2º e 3º ano: 02 estudantes do 1º ano, 02 do 2º ano e 06 do 3º ano. A seleção utilizou como

critério, histórico de repetência, por isso obteve-se um estudante por turma e turno no caso do 1º ao 2º ano, 3º ano foram 04 do turno da manhã e 02 da tarde. Ambos que não se “adaptaram” a tradição cultural do ensino da escrita como código de transcrição e como reprodução mecânica de cópias de palavras, rotuladas como as que não sabem escrever e nem ler, conseqüentemente supostamente não aprenderam porque tem problema no aprendizado.

A escolha das turmas, os três primeiros anos do ensino fundamental, deveu-se, sobretudo por considerá-las como importante momento de inserção das crianças numa cultura de escrita propriamente escolar, no qual apresenta uma acentuada preocupação com a aprendizagem da escrita convencional alicerçada numa concepção de currículo nos moldes da racionalidade técnica.

Para coleta de dados foram elaboradas situações ou condições em que se manifestam a escrita. O que nos deu condições, ficar imersos na cultura escrita de meninos e meninas do 1º ao 3º ano na escola, investigando suas escritas a partir de estudos Ferreiros e Teberosky (1999), que de forma interessante e clara demonstraram como as crianças aprendem a cultura escrita. Possibilitando as condições conceituais e práticas para pensar situações pedagógicas para perceber os níveis de escrita dos (as) estudantes, nos quais denominamos de oficinas de cultura escrita para em interação com os sujeitos pesquisados e neles suscitar escritas originais que pudessem ser aprofundadas posteriormente. Assim a pesquisa foi delineada em dois momentos de interação: em oficinas em sala de aula com as turmas citadas, com manuseio de materiais de escrita e outro, na produção de escritas autênticas fora da sala em pequenos grupos.

Para tanto, foram organizados e construídos materiais escritos próximos à cultura vivida dos sujeitos de forma que os mobilizassem, os manipulassem e os explorassem. Os materiais apresentados e disponibilizados durante toda a realização das oficinas de cultura escrita tiveram como objetivo desencadear pensamentos e elaborações de escritas autênticas. Entendemos autenticidade partindo de Freire (2006), que não seja mera reprodução, ou seja, cópia de Bê-á-bá. Para nós, que também não se esgotasse em atividades de coordenação motora, mas sim em um ato de escrita em que lhes permitissem a espontaneidade no processo de sua elaboração, manifestando o modo como elas as representam e as interpretam de acordo visão de mundo e de escrita que possuem e acreditam que sejam.

Nessa conjuntura e ancorada em Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2001, 2008 e 2013), no qual a escrita é compreendida como elaboração cultural, não uma técnica instrumental. Por esse motivo, teve-se o cuidado e como princípio de seleção materiais que pudessem ser reconhecidos pelo seu uso social e importância na comunidade dos sujeitos

investigados. Dentre eles, cartazes com tema na área da saúde (mosquito da dengue, *Zika* e febre amarela). Rótulos de produtos alimentícios de uso frequente pelas famílias dos sujeitos da pesquisa. No caso destes, privilegiou-se sempre um mesmo campo semântico: café, farinha, arroz, feijão, bolacha, açúcar, leite, óleo, entre outros. Além de outros gêneros textuais que circulam nas práticas sociais das crianças, como bilhete, listas de compras e de livros, calendários.

Materiais contendo diversos tipos de letras: cursiva, imprensa minúscula e maiúscula. Toda a seleção esteve apoiada nos estudos de Ana Teberosky e Colomer (2003), nos quais explicam sobre onde vem exposta à escrita, fazendo diferenciação entre suporte de texto e portador de textos. Para as autoras, suporte de texto diz respeito aos objetos construídos especialmente para a escrita como as revistas, livros, periódicos e outros documentos. Já portador de texto, são objetos que carregam diferentes produtos que contém “marcas” escritas.

Para oficina escrita, foram levados em consideração conceito de atividade formulada por Leontiev em colaboração com Vygotsky (2014), ambos entendem atividade a partir da prática do sujeito com relação ao objeto que se encontra em um meio social e cultural, no qual o sujeito na relação com ele, passando por um movimento que vai do externo para o interno, culminando com uma nova aprendizagem decorrente desse processo de apropriação que culmina com um novo saber e/ou conhecimento.

Segundo Leontiev (2014) o estudo a partir da atividade infantil é essencial, deve se dá em condições reais e concretas da vida que não acontece mecanicamente, ela caracteriza-se por uma relação entre a criança e a realidade de forma explícita. Para o autor, “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo, sempre como o objetivo que estimule o sujeito a executar [...], o motivo.” (LEONTIEV, 2014, P.67).

Assim sendo, elegeram-se situações práticas-concretas de cultura escrita em que os (as) estudantes do 1º ao 3º ano dos anos iniciais se expressassem em plena atividade cognitiva e epistemológica, cultural e social, no qual seu movimento ao relacionar-se com o objeto de produção, a escrita, nos possibilitasse a visualização do fenômeno investigado.

Logo, optou-se para produção dos gêneros textuais: lista, da ordem de lembrar, cartaz, da ordem de expor; calendário, da ordem de orientar e livros literários infantis com predominância da ordem de narrar. Para auxiliar na intenção da elaboração da escrita de modo que elas fizessem sentido para as crianças. Nos termos de Vygotsky (2008) o sentido está ligado ao intercâmbio social, dependente do contexto no qual se pode atribuir significado. Ao nosso modo, isto é, obedecessem a uma finalidade clara e não caíssemos no escrever sem

propósito e sem uma função social definida previamente. Levando-se em consideração à familiaridade com a estrutura do gênero e suas características de produção.

Além disso, foram consideradas algumas situações de interação com as crianças que envolvesse indagações em relação ao material escrito e a própria produção escrita, nos quais consideramos fundamentais para o diálogo na horizontalidade. Perguntas estas fundamentais para o exercício dialógico na linha de Freire, bem como inspirados na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) e Teberosky e Colomer (2003), em relação aos materiais escritos, dentre elas foram escolhidas as seguintes perguntas: Tem algo escrito? O que diz? O que está escrito? O que se pode ler?

No que tange a produção da escrita, as solicitações da escrita partiram do nome próprio (o primeiro nome), da seguinte forma: escreva seu nome do jeito que você acha que é e do modo como você sabe. Sem medo. Em seguida, de forma natural e no momento oportuno, começou-se um dialogado com a criança, aproximando-a do conteúdo da escrita, da concretude e da prática cultural da escrita que tem familiaridade. Deixando-a vontade para falar o que sentissem e pensassem acerca da escrita no instante mesmo que a estivesse construindo-a. Tendo o cuidado com a linguagem falada, ajustando-a ao universo vocabular dos(as) pesquisandos (as), sem infantilizá-las, mas tratando-a com sujeito pensante e que elabora conceitos sobre o mundo e a cultura escrita culturalmente.

Dado o contexto e mais próximo dos (as) pesquisados (as), a partir das oficinas da cultura escrita foram produzidos alguns gêneros textuais: listas de regras com as turmas dos 1º anos manhã e tarde; o gênero calendário com a turma do 2º ano “A” da manhã e cartazes com 2º ano “B” da manhã da tarde; listas de compras com o 3º “A” e lista de nomes de livros literários com o 3º “B” da manhã e o gênero notícia, com 3º “C” da tarde.

Cada oficina ocorreu em um período de quatro horas de duração, com um intervalo de 30 minutos. Foram utilizados como materiais pedagógicos, recortes de rótulos, embalagens, livros literários infantis, 01 (um) pacote de papel A4 branco, 04 (quatro) canetinhas para quadro branco, 400 (quatrocentas) folhas de papel 40 quilos, um rolo de fita adesiva transparente, lápis preto, lápis de cor e giz de cera, alfabeto móvel.

Houve orientação quanto à definição de papéis: professor (a) regente da turma, explicando que seriam naquele momento observador-participante nas atividades propostas pela pesquisadora. A pesquisadora lhe coube o papel da coordenação das atividades com a cultura escrita, de modo que fosse quebrada a tradição cultural do processo ensino e aprendizagem, transmissiva no qual o professor (a) fica na frente verbalizando para os(as) estudantes que passivamente escutava. Privilegiou-se a interação na horizontalidade no

modelo de Freire, de forma que a interação fosse verdadeira com as crianças para que elas pudessem se manifestar pela voz, compreendessem o objetivo e o sentido da atividade realizada para que também assumissem a condição de observadores (as) - participantes durante toda realização da atividade cultural da escrita. As atividades foram registradas (fotografia) e gravadas pelo *smarthfone* para análise dos dados a partir do referencial teórico.

## 5 A CULTURA VIVIDA E A ESCRITA AUTÊNTICA

### 5.1 Cotidiano: Entrelaçados Cultura escrita e cultura vivida

Transitando pela cultura no cotidiano nos quais os sujeitos estão na sua inteireza, vão compondo sua história no mundo escolar constituindo sua existência, na experiência com o outro (a) na vivência concreta do chão da escola por entre as elaborações culturais que se traduzem em linguagem: falada, escrita e vivida nos quais são expressões de sua individualidade, de sua coletividade e subjetividades, mas também fruto das configurações do contexto mais amplo que condicionam a situação vivente.

### 5.2 O município: o lugar onde vivo

Figura 13 - Sede do município



Fonte: [cdn.romanews.com.br](http://cdn.romanews.com.br)

Localizado na Mesorregião Nordeste Paraense e Microrregião Bragantina, composta de uma topografia de cotas baixas, sua geologia predomina sedimentos da idade terciária, com relevo modesto, presença de tabuleiros, terraços e várzeas. A hidrografia é composta por dois rios e seus afluentes, além de igarapés. Tem um clima equatorial megatérmico húmico (SEPLAN/ESTATÍSTICA apud AQUINO, 2012, p, 19-22).

De acordo com o IBGE (2010 e 2018), município possui uma área 474, 724m<sup>2</sup> com uma população 24, 724 pessoas, apresentando densidade 50, 31, hab./km<sup>2</sup> e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,598 e renda per capita de 11.139,12 R\$. Em relação à saúde,

apresenta uma taxa de mortalidade infantil de 14,02. Já no que concerne à renda e trabalho levando em conta os domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, constata-se que 50,6% da população sobrevivem nessas condições, o que o leva a posição do município a posição 69 de um total de 144 cidades do estado e na posição 1.286 de 5.570 dentre as cidades do Brasil. No município 4,6% dos domicílios contam com esgotamento sanitário considerado no nível adequado e 69, 1% urbanos em vias públicas com arborização e 4,2% deste, com urbanização dentro de critérios considerando a presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. Mas fazendo uma comparação com os outros municípios do estado, fica na posição 85 dos 144 e quando comparado a outras cidades do Brasil, fica na posição 48.53 dos 5.570 municípios brasileiros.

Segundo Aquino (2012), o município investigado tem sua origem datada em 1917, quando começa a se instalar seus primeiros habitantes. Em 1924, há indícios de que houve a primeira aula ministrada por uma professora chamada Maria Rosana, nesse mesmo ano a comunidade foi elevada a posição de vila pelo Interventor Magalhães Barata. No ano de 1955, tornou-se município, mas meses depois foi revogada sua criação. Seis anos mais tarde recebe o título definitivo de município, período no qual estavam em plena construção as rodovias BR-010 (Belém-Brasília) e BR-316 (ligando Belém ao nordeste), que “corta” a cidade.

### **5.3 O Bairro: a linguagem do espaço**

O bairro no qual se localiza a escola tem uma ligação com a BR-010 ficando assim, próximo ao centro da cidade. Consideram-no grande para uma cidadezinha do interior da região norte, um lugar cuja constituição é relativamente nova, dispõe de rede pública de abastecimento de água e energia elétrica, bem como coleta de lixo semanalmente apesar de haver muitos problemas relacionados a esses serviços. No entorno da escola se encontram três secretarias de agricultura, de educação e de assistência social, além do cartório eleitoral, uma escola estadual e uma escolinha particular, ainda pequenos comércios e bares. A configuração física do bairro é constituída por casas em alvenarias, ruas asfaltadas precariamente que nos vão possibilitando fazer certa leitura social do meio nos quais moradores compartilham de um mesmo espaço-geográfico que também nos revelam contradições socioculturais e materiais que implicam em modos de cultura vivida e de educação.

A escola foi fundada em dezembro de 2012, mas passou a funcionar e atender os moradores do bairro e circunvizinhos em 2013. Faz parte da rede municipal de educação. É caracterizada como de pequeno porte, oferece matrícula na educação infantil (creche e pré-

escola) e anos iniciais (ciclo de alfabetização e 4º e 5º anos), funcionando nos turnos da manhã e tarde, à noite na modalidade educação de jovens e adultos-EJA. Na creche há 41 estudantes e na pré-escola, 74; nos anos iniciais do 1º ao 5º ano 253 estudantes; na EJA 23 e no Atendimento Educacional Especializado - AEE, 08. Totalizando 399 estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2019.

O corpo de funcionários é quase na sua totalidade compostos por concursados, na gestão (01 diretora), coordenação pedagógica (03), professores (as) (17), auxiliares de sala de aula (02), cuidadoras dos estudantes com deficiência (02), auxiliares de secretária (03), secretário (01), vigia (02), porteiro (02), servente (05), desta uma readaptada em outra função.

A escola tem uma infraestrutura com certas limitações, a estrutura arquitetônica não está dentro dos padrões de acessibilidade universal e adequada a educação infantil, está parcialmente acessível às pessoas com deficiência, porém tem alguns pontos positivos em relação a alguns aspectos : é arejada, possui boa luminosidade natural, um espaço amplo para atividades recreativas. Possui 14 salas distribuídas da seguinte forma: 01 diretoria, 01 sala de AEE, 09 salas de aula, 01 copa-cozinha, 01 almoxarifado, 05 banheiros, 01 dispensa. Tem-se mais 01 em construção.

#### **5.4 Por entre a Cultura escrita: permeando o cotidiano escolar**

É pela linguagem do lugar-espaço-tempo que meninos e meninas se situam na escola. Lugar compreendido como parte do espaço que se encontra, também remete a posição, a pertencimento, a origem e representação, ambos manifestam a cultura. O espaço faz referência à extensão (tamanho, parte), a delimitação (espaço) e tempo (duração) nos quais são históricos e culturais. Nesse lugar-tempo-espaço que meninos (as) vão sendo constituídos por linguagens que é parte do universal, mas também o que a particulariza.

Na escola, as salas de aula são espaços que comunicam, não há neutralidade neles (tem livros, cartazes, placas, avisos, placas, etc.), é veículo que transmite culturas, estão inundados de formas de linguagem escrita, símbolos, que falam conosco de uma forma diferente e educam-nos esteticamente, corporalmente, intelectualmente. Ideologicamente nos termos de Freire (2011), Giroux (1988) e Gramsci (1982). A cultura escrita expressa e fixada na superfície física demanda percepção do lugar-espaço-tempo, que conduzem a indagações porque estas escritas e não outras e quais relações estabelecem com elas.

As crianças estão por esses materiais escritos cotidianamente, numa cultura que é especificamente de escola.

Figura 14 - Sala do 1º ano



Fonte: Arquivo da autora.

O espaço linguagem com os escritos produzem simbologias e evocam as memórias dos seus transeuntes (crianças, pais e professores), produzem sensações e nos provocam subjetividades e leituras diferentes. Nesse universo de culturas escritas partilhadas e compartilhadas socialmente que vão completando a constituição histórica e cultural no espaço-tempo entre o tu-eu, o espaço-tempo, e os outros. “o homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem” (FREIRE, 2011). Criações que transcende o tempo e continuam a fazer parte do espaço escolar nos dias atuais

Figura 15 - Sala do 2º ano (a)



Fonte: Arquivo da autora.

Para Freire (2011), a escrita é cultura, uma poesia, uma frase de saudação, é cultura. Mas ele faz uma advertência importantíssima, de que cultura é um ato de recriação, nunca repetição. Na sala os (as) estudantes têm em sua volta cultura e repetições que se manifestam nos materiais pedagógicos, no espaço. Podendo estar numa situação de admiração, de manuseio, de sentir e vislumbrar um mundo de criação humana. Neles circulam por entre os modelos de aprendizagem convivem entre o antigo e o novo. Seus olhos e seu corpo não sabem disso, mas estão diante da história e da cultura da escrita e da leitura contada pela linguagem que está contida no espaço.

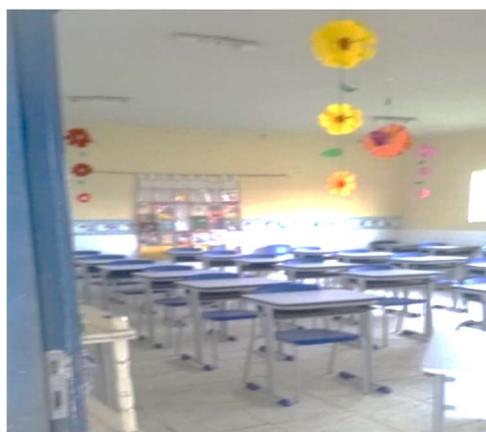
Figura 16 - Sala do 2º ano (A)



Fonte: Arquivo da autora.

Entre as linguagens que confluem do passado e do presente, crianças curiosas e ávidas por descobrir o mundo, o imagina. Diante dele constata que existem formas variadas de expressão: desenhos, letras, números, musicalidade, livros, instrumentos de escola, material de professor e de aluno, nos quais são usados para muitas funções. Uma delas que é material de escola, de uso dela.

Figura 17 - Sala 3º ano (B)



Fonte: Arquivo da autora.

O espaço é uma história da sociedade, da cultura manifestada pelo modo como estão espacialmente distribuídos os materiais escolares escritos e os mobiliários. A forma como se mantem e estão arrumados, organizados e apresentados ao público diz muito sobre a concepção de mundo, a forma pela qual o compreende. São representações que se configuram pelo e no espaço, a ordenação espacial (física), a posição no espaço limita o corpo, moldando-o. Mostrando a rigidez e o lugar que as crianças ocupam nela, por isso disciplina, imposição e imponência histórica.

Figura 18 - Sala 3º ano (B)



Fonte: Arquivo da autora.

A configuração do espaço faz parte de uma tradição cultural escolar, no qual é preciso vê-la como linguagem que nos revela como se tem pensado o ambiente escolar mentalmente e concretizado no sentido espacial, como tem se projetado no tempo presente, como são distribuídos pelas suas dependências e como os sujeitos interagem e se colocam diante delas. Nesse sentido, passa a ser também relação e componente.

Figura 19 - No pátio, a cultura vivida



Fonte: Arquivo da autora.

Por entre os ambientes da escolar, as crianças vão escrevendo sua história de educação formal, entre um intervalo e outro vão desbravando o espaço com a orientação do outro, mas sempre dão um jeito de fazê-lo ao seu modo, vão fazendo suas escritas de escolares.

No pátio da escola, na área de recreação, o formal é deixado de lado com toda expressão: são gritos de alegria, pulos de felicidades e correria porque chegou a hora do recreio. É como se vissem pela primeira vez a liberdade, como se tivesse uma carta de alforria para o corpo, no qual não suporta o adestramento físico que o espaço da sala que o apequena. Sair dessa condição é um grande momento para tirar as amarras que a delimitação do espaço impõe ao corpo. A linguagem corporeificada que se abre, que se manifesta pela cultura vivida.

### 5.5 A linguagem do primeiro dia de aula: as demarcações

Segundas-feiras, das 7h15min às 17h15min de todos os dias letivos.

Figura 20 - Pátio da escola



Fonte: Arquivo da autora.

A escola está de portas abertas, diretora a postos para dar as boas-vindas. Vão chegando à comunidade na escola, são os professores (as), as crianças com seus pais ou responsáveis, os meninos (as) que vem do campo descem do ônibus escolar, adentram a escola com cara de felicidade. Outros se mostram receosos, tímidos. Ao entrar no espaço escolar, as crianças se deparam com uma escola colorida, atraente. Despertando para um mundo imaginário e ao mesmo tempo dentro da perspectiva do mundo industrializado, “moderno”, nas práticas socioculturais, simbologias. Embarcam numa aventura provocada pelo visual, como se caminhassem numa espécie de pista, como se estivessem em um jogo simbólico de faz de conta, cheio de signos e significados. Os (as) estudantes são convidados (as) implicitamente à passa por uma estrada da cultura cujo objetivo o contato inicialmente como o mundo simbólico (semáforos, faixas, placas) que transmite significados, informa, mostra a capacidade de criar e recriar, é o conhecimento, o saber que resulta na cultura humana.

Após a releitura cultural do ambiente vão se acomodando no espaço dedicado a acolhida dos estudantes na escola. De repente soa a campainha, informando que está na hora dos familiares se despedirem e as crianças acompanharem seus professores (as). São 7h15minutos da manhã. Uma das Professoras fica encarregada de dá oficialmente as boas vindas para que todos possam escutar, é um acalorado Bom Dia! A partir dele, chama todos (as) para se organizarem por turma em frente dela para inicialmente comunicar os horários de entrada e saída. Em seguida, faz uma oração. Terminado o rito, cada professor (a) se encaminha juntamente com sua turma para as respectivas salas de aula. Um novo ritual é dado início.

## 5.6 Expressão e linguagem escrita na escola

No decorrer da história a humanidade foi culturalmente criando meios de organização para que não ficar vulnerável diante da natureza, iniciando a partir dessa perspectiva, variadas formas de proteger-se e de provimento o que ampliou consideravelmente sua capacidade de sobrevivência as adversidades do meio. Um dos elementos que contribuiu para a permanência ativa no mundo foi à cultura.

A cultura permitiu a transformação do meio natural em meio culturalmente humano e social, fazendo com que a capacidade já existente, fosse desdobrada em potencialidade, transformada em instrumento, primeiramente para defesa e posteriormente para outros fins, dando a cada tempo histórico um salto qualitativo. Foi capaz não somente de ir se adaptando ao que estava a sua volta, mas intervir nela (sociedade em formação), transformando-o com base em seus interesses, passando a projetar-se no tempo, planejando-se e ao fazê-lo, avança a outro estágio de criação que superando aquela ligada a sobrevivência. Torna o meio social mais complexo no qual a linguagem tem um papel preponderante nesse desenvolvimento cultural, inventou uma forma cultural de linguagem, dentre elas, a escrita.

A escrita tem a capacidade de registrar o mundo e escrever a história da humanidade. Ela, como objeto cultural tem um poder enorme que transcende o tempo e o espaço, pois o corpo humano tem seu destino sentenciado, é finito. Contudo, a linguagem escrita fica para as novas gerações para contar à história, que envolve um quem, aquele que pode ditar o que se escreve, por que, quando, como e a quem. Nesse sentido, a escola como instituição cultural, trabalha para que certas culturas permaneçam, seja cultivadas enquanto outras, ficam invisibilizadas.

Figura 21 - 1º ano: sujeitos em socialização



Fonte: Arquivo da autora.

A escrita como cultura é além de interação, relação, desdobramento e aprofundamento do estar sendo, que evoca uma realidade, um contexto, sujeitos, ferramenta de mediação social. “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência [...]. Mas como pode objetivar-se, pode distinguir entre um eu e um não eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros [...].” (FREIRE, 2011, p. 37).

Figura 22 - 2º ano: entre linguagens, o oral e sua relação com o escrito



Fonte: Arquivo da autora.

Freire (2011) fala que o homem inundou os espaços com cultura por que tem a capacidade de criação e recriação porque tem consciência que permite percepção e captação da realidade do mundo para transformá-lo, não mera adaptação.

Os espaços geográficos, dentre eles a escola e a sala de aula, são preenchidos com escritas, imagens, objetos, sonorização, sujeitos que tem consciência, pensam e refletem. Sujeitos que captam o mundo por meio desses materiais culturais que simboliza. Simbologias que tem um sentido e função social de mediação, nos quais precisam ser compreendidas pelas crianças.

Na mediação cultural, professor (a) se encontra no centro. Sua expressão verbalizada e corporal se esforça para que todos acompanhem e possam observar a linguagem escrita de uma forma sistematizada. Freire (2013), diz que, para entendimento do mundo na sua expressão sistematizada e organização formal, é preciso que ajam comunicação e a

intercomunicação, nos quais dependem da compreensão do próprio mundo revestido em linguagem, ou seja, diálogo na ação do aqui e no agora.

Esforço empreendido, conforme Freire na dimensão humana, que se sabe em situacionalidade, que imputam aos professores e professoras fazeres em situação, que não são adequadas e propícias ao aprendizado dialógico, mas também não podem tornar-se justificativas de seu impedimento. No espaço-tempo estamos sendo, é nela que podemos sendo, sermos outros não determinados, mas esperançosos. Freire (2018), explica que a esperança, não é ingenuidade, passividade ou mesmo um comodismo.

Pensemos na sala de aula repleta de pequenos sujeitos que cogita acerca do mundo, que interagem com os pares, que tem linguagens. Hoje crianças, amanhã homens e mulheres. No espaço- tempo que se encontram, na sala de aula e na escola também são seres em situação, estão sendo. Para Freire, (2009), a linguagem é atravessada por certas condições que fazem com a situacionalidade se prolongue na realidade pelo movimento para provocar um estar sempre sendo. Assim, a linguagem perpassa pelas condições sociais e culturais. Elas são históricas.

Na condição de, sendo professores (as) e estudantes vivem realidades, cabendo ao professor(a) desejar o sonho, como prática e alternativa que não sejam de determinismos, sociais, culturais históricas. Sonhos na lucidez, na relação de co-laboração. Um recurso que não se feche para a co-laboração. Devendo este aprender com a criança porque é natureza dela é a comunicação. Na comunicação e na intercomunicação, “a dialogicidade, é uma exigência da natureza humana, de um lado; do outro, um reclamo da opção democrática do educador” (FREIRE, 2013, p. 130).

A linguagem dialógica que é a comunicação em co-laboração, precisa ocorrer com mais intensidade, contudo as situacionalidades devem ser transformadas. Por isso, sonhar é preciso. Nas palavras esperançosas do autor, uma das tarefas dos educadores progressistas, é o desejo da mudança, da melhoria, de comprometer-se. Esse sonho na possibilidade deve nos acompanhar desde cedo, no sentido de ser mais: uma juíza, um médico, uma astronauta, um professor. Um ou um intelectual independentemente de classe social.

Aprender e buscar, a que necessariamente se juntam ensinar e aprender e conhecer que, por sua vez, não podem prescindir de liberdade, não enquanto doação, mas enquanto algo indispensável e necessário, enquanto um *sine qua non* porque temos de brigar incessantemente. (FREIRE, 2009, 98).

Essa liberdade não se dá fora da co-laboração e da cultura como encontro. Dá-se no viver a experiência como as atividades partilhadas não como guia, mas como co-labor-ação.

Para as crianças isso não se faz em nível de explicação, com um alguém transmitindo e falando para eles tentando convencê-los de que aprender, estudar, escrever e ler se fazem desse ou daquele jeito, ao contrário, tem que viver junto com elas a experiência dialógica: escutar a fala, dar a voz e permitir a reflexão. Unir-se em linguagem em/na ação, no dizer de Freire (2009), testemunhar, ser e viver o próprio exemplo de trabalhar com e não para as crianças.

Figura 23 - 2º ano: sujeitos em co-laboração



Fonte: Arquivo da autora.

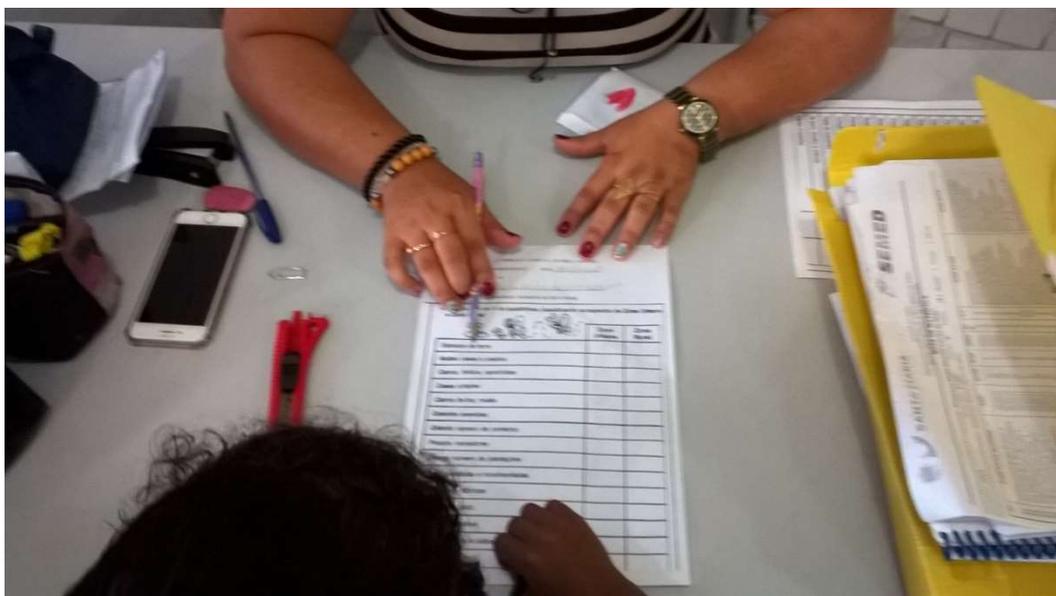
Somos com. As crianças pela e na experiência vivida são sabedoras de que precisam do (a) outro (a) e querem estar com ele (a). Os adultos, ao contrário, que pensam por uma cultura verticalizada, saber mais que elas, o que não procede, é pura arrogância. As crianças estão sempre buscando o outro (a), não se intimidam por essa necessidade humana, agrupam-se e formam “turmas” que dialogam em uma mesma linguagem, no qual se identificam e que culturalmente pertencem e expressam sua visão de mundo.

A Criança tem visão de mundo porque são extremamente inteligentes. Falam uma para outra em situação de igualdade sobre o mundo escrito, no qual a Co-laboração é uma característica. Por isso, é preciso observá-las do lugar-espaco-tempo que elas estão e recriam para aprender com elas.

A escola tem que sair da condição de sabedora, detentora do conhecimento e como única que é conhecedora da “verdade”. As crianças sentem e enxergam coisas que como “adulto-professor (a)” não são capazes de ver e perceber porque se fecharam a curiosidade epistemológica, vivem uma situação de programado para não pensar de outra forma que não

seja fora do condicionamento cognitivo. As crianças sabem estar e viver em co-labor-ação, ou seja, trabalhem juntas, ajudando o outro a superar o condicionamento, ao contrário do adulto que se adaptam.

Figura 24 - 2º ano: sujeitos em co-laboração



Fonte: Arquivo da autora.

A linguagem escrita requer dialogicidade, que é a comunicação em co-labor-ação para superação de limites no qual sozinho a criança-estudante não irá transpor. Trabalho colaborativo que precisa ocorrer em sala de aula para suplantação das situacionalidade vividas na escola no quais não favorecem as vozes dos estudantes pensantes. Nas palavras esperançosas de Freire (2018), uma das tarefas dos educadores progressistas, é o desejo da mudança, da melhoria, de comprometer-se. Para nós, esse sonho na possibilidade deve nos acompanhar desde cedo, no sentido de ser mais. A criança precisa ler levada a sonhar para além da realidade da qual vivencia. Sonhar em ser uma juíza, um médico, uma astronauta, um professor ou o que desejar. Um ou uma intelectual independentemente de classe social.

Figura 25 - 3º ano: entre linguagens, a fala e sua relação com o escrito



Fonte: Arquivo da autora.

A fala é social, interação, relação. Na imagem 13, cuidadora em uma pedagogia da linguagem, de mediação em co-laboração com o estudante no qual aprecia a cultura das histórias em quadrinho, cuja linguagem é bem próxima da oralidade (coloquial) das crianças.

A relação entre a fala e a escrita é um dos traços marcantes no processo da aprendizagem da cultura escrita. Estamos no mundo que é nomeado e denominado. Para isso, pratica o ato de nomear que envolvem o dizer, o falar, para e com alguém. Segundo Vygotsky (1991), a fala além da função social e cognitiva, pois a fala regula o comportamento, direciona. Para ele, a criança tem necessidade das palavras, da linguagem. A fala é meio pelo qual acontece o intercâmbio social, tendo como principal função, a comunicação.

A fala (voz) precisa ser democratizada e ter o espaço necessário para fluir. Acreditamos que sem a voz do estudante não há escrita como objeto do conhecimento cultural, somente reprodução. A escrita é resultada da relação entre a fala e a escrita e o sujeito com o mundo escola.

Freire (2009), ao falar da linguagem, coloca uma questão fundamental sobre a cultura do povo, cuja característica é a oralidade, ou seja, cultura oral rica e importante, não é inferior a cultura escrita. A oralidade é linguagem, parte do processo de escrever. Ela vem antes do ato de escrever, posteriormente a oralidade se alonga com o escrever.

## 5.7 Mãos que talham e se expressam em linguagem pensamento

Na turma com o 3º ano iniciamos a atividade com as crianças colocando uma situação de produção escrita de uma lista de compras de produtos usados para alimentação. Partindo de uma conversa sobre o onde se compram os alimentos, o que fazer para não esquecer o que se pretende comprar. Dessas indagações e do diálogo saíram falas como “*anotar no papel,*” “*escrever o nome das coisas,*” “*lista.*” Indagou-se como seria uma lista de compra, se já tinham visto alguém fazê-la ou observaram-na e puderam visualizar o que continha nela e para que serviria.

De acordo como transcorriam as indagações as crianças começaram a responder, mas em tom de pergunta frisando a testa. À medida que iam procedendo dessa maneira, o diálogo alongando-se e a participação aumentando ao ponto que estivéssemos em uma dialogicidade horizontal, pois elas não viram em mim uma senhora “sabichona” e nem eu as vi como quem sabe menos, logo compartilhamos experiências sobre o cotidiano com os alimentos, dos quais comem em casa.

Nesse processo dialógico, a barreira entre o eu e eles (as) foi se desfazendo e o medo de exporem as vozes e os pensamentos foi diminuindo. As crianças passaram a contar sobre a experiência de ir às compras com os pais, relatando o que tinham comprado e visto na “*mercearia, na taberna, no mercadinho ou na feira*”. A partir desse momento pedagógico, convidei-os a escrever o nome dos alimentos nos quais haviam dito ter comprado, então foi entregue a cada um deles uma folha de papel A4 para que se pusessem a escrever. Atividade realizada com alegria e reflexão acerca delas.

O diálogo afunilado e ao se deterem no que costumam almoçar em casa, cada um (a) falou do que comia, gostava e não gostava. As palavras foram despontando no papel: arroz, feijão, macarrão, farinha e carne. Linguagem escrita concreta e dialógica originada de ações epistemológicas intelectualmente produzidas.

Em outra situação experiencial com materiais com diferentes grafias, formatos e suportes, as atenções se voltaram a classificação com base onde tem algo escrito.

Figura 26 - Na turma do 1º "B"



Fonte: Arquivo da autora.

Diante de vários materiais escritos dispostos no chão da sala de aula, foi solicitado que cada estudante se direcionasse até eles e os escolhessem com atenção e pusessem dentro da primeira caixa (da direita para esquerda) o que considerassem ter algo escrito e na segunda, aquele material que não considerassem ter escrita. Antes, porém, de colocá-los na caixa mostrassem aos colegas de turma o que havia escolhidos e dissessem o por quê.

Durante a dinâmica de escolha, observavam atentamente cada um dos materiais e explanavam pela voz que: *“esse tem algo escrito porque tem letras”* colocando na primeira caixa, continuavam falando e *“este não, porque não tem letras, tem números”* pondo na segunda caixa. Terminada essa tarefa, observou-se que o material escolhido mais frequentemente pelas crianças foram os rótulos e as embalagens referentes à cultura vivida das crianças, que estão numa relação ligadas à função e práticas socialmente construídas e aprendidas com o convívio com as pessoas mais velhas e experientes.

Na opção pelo rótulo, à medida que o observavam, passavam o dedo entorno de todas as letras e falavam ao mesmo tempo, era um sussurrado *“este é para quando ficar doente, esse é para comer.”* Com o rótulo de farinha de tapioca, as crianças apontavam onde estava escrito farinha, mostrando somente letras. Em relação ao pedido que mostrassem onde havia algo escrito, diziam *“isso é letra”*. Não tiveram dificuldades, diferenciaram letras de números, deixando de lados outros símbolos, conforme pesquisa divulgada por Ferreiro e Teberosky (1999).

Na relação interativa e viva com livros do próprio acervo da escola

Figura 27 - Livro da lição



Fonte: Editora Nova Fronteira

A atividade de apresentação do livro Intitulado “Será mesmo que é bicho?” de 2003, escrito por Ângelo Machado, foi um recurso usado como fundamentação ao diálogo que iniciaria. Diálogo seguido de previsões de leitura mobilizada com exploração das escritas contidas na capa do livro e por perguntas sobre o escrito (o que será que diz) mostrando a todos (as) que elaboraram hipóteses daquilo que consideram que esteja escrito. Solicitaram o livro para ver de perto, encaminharam-se para frente da sala para se aproximarem mais da imagem para visualizá-la, tocaram nas escritas em destaque, o título do livro, e falaram “*patu*”, “*cuelhu*,” e “*Galu*” supondo que eram os nomes dos animais, nos quais estavam ilustrados na capa do respectivo livro que estavam escrito.

Depois da previsão, veio a contação oral dos escritos contidos no livro. Crianças com olhos curiosos e ouvidos atentos à espera da socialização da leitura. Ao começa-la ninguém se dispersou e se houvesse um ruído que fosse a reclamação era geral para fazer silêncio porque queriam escutar, saber mais e quando passava de uma página a outra, ansiosos as descobertas falavam completando a voz da contadora ou antecipavam a fala em coro com base na imagem sobre o que iria vir ou tratar na próxima página. Foi uma a atividade que se iniciou com uma contação a princípio individual, contudo foi se transformando em uma ação coletiva e interativa genuína. Um ato dialógico criativo de co-labor-ação no qual as crianças perceberam que a Cultura é o que nos diferencia dos outros animais, entre ser bicho e ser gente. Atividade enriquecedora que mostrou o quanto as crianças são intelectualmente capazes de entender e refletir sobre a realidade e chegar a um conceito.

## 5.8 A linguagem nas atividades avaliativas

Numa manhã no segundo ano.

Em sala de aula estiveram presentes: 15 (quinze) meninas, 10 (dez) meninos e a professora. Esta faz a leitura do instrumento avaliativo de matemática. Leitura verbal em voz alta e apresentação visual da prova. Em seguida, vai ao quadro branco para fazer demonstrações, primeiro desenha os símbolos de mais e de menos, inicia a explicação sobre os sinais de soma e subtração e a partir deles faz perguntas. Solicita que as crianças digam e mostrem qual o símbolo é de tirar e qual o de colocar. Mostrando onde está o sinal de mais, diz que serve para colocar e o outro, mostrando o sinal de menos, de tirar. Passando as orientações sobre por onde começar:

Professora:

- *Primeiro a gente coloca nosso...*

Estudantes completam dizendo:

- *Nomeeeeeeeeeeee!!!*

Professora:

- *Ponha o nome completo se não, eu não saberei quem é.*

E complementa solicitando que os estudantes respondam:

- *E a data de hoje?*

Os Estudantes respondem:

- *É vinte três do quatro de dois mil e dezenove*

Professora escreve no quadro “23/04/19” para mostrar a escrita no sistema numérico.

Surge uma perguntada sobre uma questão da prova.

Estudante mostrando a questão (3+1)a professora:

- *É de mais ou menos?*

Professora:

- *Olha o sinal! Quero ver se vão acertar mesmo!*

Enquanto a professora passa entre as carteiras. Estudante questiona sobre uma questão que calculou:

- *Professora está certo?*

A Professora:

- *Hoje não sei de nada!*

Professora lembra aos estudantes sobre os sinais das operações que estudaram.

Um deles exclama:

- *Esse aqui é de diminuir! Esse de somar! Outro de fazer os pauzinhos!*

Enquanto isso, outros vão resolvendo, falando em voz baixinha para si, falando e conferem nos dedos ao mesmo tempo. Conversando entre si para tirar dúvidas ou pedir ajuda.

A Professora dá a volta em toda a sala dando atenção individualizada às crianças que necessitam de maior atenção, mobilizando-os, provocando o pensar, esclarecendo pontos específicos, fazendo demonstrações de resoluções e indagando:

*- Se alguém tem dúvida. Vem com a tia Patrícia!*

Um dos meninos relatou algo sobre o desenho do colega. Esse mesmo, mostrando o resultado para o colega, enfatizando que o cálculo deu 09 (nove). Então indaga a Professora:

*- Sabe como faço para fazer? Faça assim como a professora disse. (mostrar pauzinho)*  
Durante a explicação, formam-se dois grupinhos conversando paralelamente.

Na sala de aula, tem um estudante com deficiência intelectual, no qual requer apoio pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e acessibilidade.

A Professora percebe algo errado durante o acompanhamento e chama atenção dos estudantes:

*- Prestem atenção! A pro... Professora... Percebi que na subtração que tem uma com reserva. Eu não ensinei*

Logo em seguida escreve no quadro  $67 - 8 = 59$ . Diz:

*- Sessenta e sete menos oito é igual a cinquenta e nove (faz pauzinhos)*

A Professora pede para não responderem essa questão e finaliza:

*- Essas continhas vão aprender no 3º ano.*

Neste exemplo com a linguagem, evidenciam-se dois tipos de sistema utilizados concomitantemente: o sistema alfabético representado pela escrita cursiva e o sistema numérico. Ambos, formas diferentes de representação da linguagem que faz parte da prática cultural e social do cotidiano das crianças. Os fatos ocorridos, como o de estar presente um conteúdo do qual a professora não ensinara, poderia ser uma oportunidade de diálogo para conhecer o que já conhecem a respeito. Uma possibilidade de canalizar a curiosidade e poderia ser um desdobramento a uma problematização do objeto de conhecimento, da escrita e representação numérica.

## **5.9 Plantão Pedagógico: momento de linguagem**

Em uma manhã no terceiro ano.

Professora aguarda a chegada dos pais para entrega do resultado a primeira avaliação. São 8h, já tem presentes aproximadamente quinze pais ou responsáveis na sala de aula. Professora olha o relógio, aguarda mais cinco minutos. Dar-se início ao plantão. Faz uma fala geral socializando as atividades do bimestre e explica como será a dinâmica da entrega do resultado. Feito os esclarecimentos, começa atendendo individualmente cada um para tratar mais detalhadamente sobre a avaliação do (a) estudante.

Um dos presentes (uma senhora) vai até a professora, senta e pergunta como tem ido à neta na escola. Professora conta como a menina tem se comportado em sala de aula, fala das atividades que não estão sendo realizadas e passa a explanação a respeito da prova. Vai mostrando e explicando cada questão uma a uma, relacionando-as as notas baixas, as médias e as altas. Na prova de língua portuguesa, prolonga-se e solicita parceria entre professora e família.

Diante da solicitação a senhora vai contando um pouco sobre sua vida, diz que mora com a filha e o genro, que ambos trabalham e que por conta disso, toma conta da neta durante o dia e como gosta de auxiliar nas atividades que vem da escola, ajuda. Explica a professora como procede na assistência à neta, que organiza momentos de leituras.

Em relação à escrita, relata que a mãe quando chega à noite, escreve uma “*carreira de palavras*” para a neta copiar, mas que a menina não conclui a tarefa. Fala que é um dos problemas em casa perpassa a questão da autoridade, pois ao ajudar na leitura, o pai não a apoia na disciplina da neta aos estudos, o que dificulta o que está sendo feito. A referida avó expõe que a neta fica confusa por não saber quem escutar em casa. Além disso, comentou que a menina fica muito tempo no celular, assim como o pai e a mãe e quando reclama do uso intenso pela neta, o pai diz que “*Celular é a evolução do mundo!*” o que a deixa sem ação diante da neta.

Portanto, a senhora pensa ser importante dizer à neta que “*Tem que aprender a ler e escrever. Tu vai seguir tua vida. Aprende a ler e escrever ajuda a entender as coisas. Tenho sessenta anos, estudei até a 3º série, quis casar, ter filho. Trabalhava na roça. O que posso te dar? Seu estudo é. Estude... Estude... que leia*”.

Deste exemplo, é importante considerar a percepção da avó sobre a linguagem e o esforço que faz para colaborar com a aprendizagem da neta, motivada pelo que viveu e as consequências que sofreu por não ter apropriação da escrita e da leitura. Assim, evidencia-se que a cultura da escrita no âmbito familiar é mecânica, que as condições e preocupações socioeconômicas ocupam maior parte do tempo dos pais, implicando no aprendizado escolar da filha porque não dispõem de tempo suficiente, de energia e de disposição para dedicarem-se ao processo.

## **5.10 Atividade em grupo com estudantes rotulados**

As letras receberam muita atenção das crianças durante as atividades em sala de aula quando se tratava do que serviria ou não para escrever e ler. Por isso, sentiu-se necessidade de

saber como elas são compreendidas pelas crianças e quais relações estabelecem com conceitualização da escrita realizadas por elas.

Início, quatro crianças do 3º ano (com nomes fictícios de Huguinho, Zezinho, Pedrinho e Margarida), receberam letras do alfabeto em imprensa maiúsculas para manipularem em movimento de co-labor-ação ativa.

Figura 28 - Manipulando alfabeto imprensa maiúsculo



Fonte: Arquivo da autora.

O alfabeto foi dividido entre as quatro crianças: três receberam seis letras, mas uma delas cinco. Foi levando em consideração as pesquisas de Ferreiro (2015), sobre a hipótese de quantidade mínima de letras necessárias à escrita e leitura.. Recomendou-se que, se sentissem necessidade de mais letras poderiam pegá-las quando quisessem no montante que estava em cima da mesa. Na sequência, começaram a atividade pela organização das letras, ao iniciá-las, foram dizendo o nome de cada das letras que estavam em suas mãos.

Quadro 26 - Primeiros momentos de nomeação das letras

Huguinho	Letra	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>G</b>	<b>U</b>	<b>N</b>	<b>A</b>
	Voz	á	bê	gê	u	éme	á
Zezinho	Letra	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>T</b>	<b>R</b>	<b>W</b>	<b>C</b>
	Voz	cedilha	dáblio	Do tatu	Não sei	éme	cedilha
Pedrinho	Letra	<b>Q</b>	<b>X</b>	<b>K</b>	<b>O</b>	<b>G</b>	<b>H</b>
	Voz	quê	xis	cá	ó	zê	cá
Margarida	Letra	<b>J</b>	<b>T</b>	<b>V</b>	<b>Y</b>	<b>P</b>	<b>I</b>
	Voz	jota	tê	vê	dáblio	pê	i

Fonte: sistematização da autora.

Entende-se que “O diálogo não existe no vácuo político [...] se dá dentro de algum tipo de programa e contexto [...] a educação dialógica [...] implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos”. (FREIRE, 2011, p.173).

No quadro anterior, partindo de algumas letras as crianças se põem em reflexão e dela partem ao diálogo:

Huguinho se corrigindo:

- *Éme. Era para falar éne*

Margarida comenta que Huguinho falou enganado!

Zezinho então fala aos colegas que não sabe. Deparando-se com outras letras e mostrando a letra T:

- *Essa aqui é do Tatu!*

Margarida confirma:

- *É o tê!*

Sobre a letra W:

*Esse é éme de ponta cabeça?*

Um perguntando ao outro. Mas Huguinho mostrando a letra I solicita:

- *Alguém tem essa? Alguém tem o i?*

Margarida por outro lado, mostrando uma letra que tem na mão:

- *Alguém quer o éfe? O cê?*

Constata indignada:

*A letra éne virada de lado se torna zê. Isso nos confunde!*

Zezinho procurando outra letra pergunta aos colegas mostrando a letra O:

- *Quem quer o ó?*

Pedrinho grita:

- *Eu.*

Margarida ao lado mostra uma letra e entrega a Zezinho dizendo:

- *Essa aqui é teu! Quem tem o éne?*

Huguinho responde reclamando:

- *Eu!*

Entregando-a a Margarida, na qual percebendo a situação o aconselha:

- *Têm que vê... Alguém tem O?*

Pedrinho observando-a pega a letra. Margarida continua a indagação:

- *Quem tem o esse?*

Nenhum dos meninos a atende. Portanto, Margarida diz a Huguinho:

- *Toma.*

Alegre Zezinho faz uma constatação informando a todos (as):

- *Tem muito ó!*

Huguinho pouco se manifesta oralmente, porém está concentrado classificando e organizando as letras a partir do montante que se encontra na mesa e a frente, Margarida mostrando a letra M pergunta:

- *Quem tem essa?*

Ninguém se manifesta.

Zezinho também indaga:

- *Alguém tem o i?*

Ninguém responde a solicitação feita. Margarida vai entregando as letras M, D e E para Zezinho e continua:

- *Quer outra?*

Mostra a letra E ao Zezinho:

- *Mas é do Huguinho.*

Cheio de letras, Zezinho mostra a letra C e diz:

- *É de coelho.*

Margarida em discordância:

- *Não! É de cá.*

Zezinho reflete um pouco e insiste:

- *É de coelho.*

Enquanto isso... Huguinho continua catalogando e dizendo:

- *É, é outro é, é...*

Margarida insiste:

- *Quem tem o esse?*

Huguinho fala alto:

- *Eu! Mas cadê os bê? Ah! Achei!* (pegando a letra B)

Zezinho chamando atenção, fazendo referência a letra N:

- *Tá colocando errado!*

Pesquisadora indaga:

- *Quem está com o tê?*

Zezinho levanta e mostra a letra T. Pesquisadora:

- *Quem está com o tê?*

Zezinho mostra a letra T e Margarida comenta que a letra é dela. Mostrando outra, a pesquisadora entrega o outro T ao Zezinho que repassa a menina.

Pedrinho passa ao colega todas as letras G que encontrou. Pesquisadora pergunta sobre qual letra foi dada ao Huguinho. Alguém responde em tom de pergunta:

- *O, gê?*

Ao lado, Margarida obstinada:

- *Quem tem efe?*

Pesquisadora em voz alta:

- *Quem tem o éfeeeee?*

Zezinho e Margarida dizem:

- *É o colega Huguinho.*

Margarida:

- *Quem tem o ésse?*

A menina constata ao entregar para Huguinho:

- *Tem muito esse. Toma!*

Huguinho aceita, organizando-a com as letras que tem nas mãos e diz a colega

Margarida:

- *Pega o T!*

Pesquisadora:

- *Qual foi a letra?*

Todos (as):

- *Tê.*

Margarida sugere que os meninos continuem puxando as letras para que não as misturem. Zezinho concorda, mas reclama da desorganização de Huguinho. Pesquisadora observa Pedrinho que está concentrado e indaga:

- *Qual letra precisa?*

Pedrinho:

- *Quê.*

Pesquisadora solicita que mostrem as letras que estão a procura.

Margarida procura outra letra e fala:

- *Quem tem o éle?*

Pesquisadora pergunta quem tem a letra que a colega precisa e Zezinho mostra a letra L, mas com muita insegurança. Continuado a busca, Huguinho mostra três letras N, S e F:

- *Quem as tem?*

Margarida que tem muitas letras “B” diz se referindo a letra “J” que:

- *Só achei três coisa desse!.*

Conclui mostrando a letra Y que:

- *Só tem uma dessa.*

Zezinho, fala mostrando a letra F:

- *Esse é de foca.*

Margarida informa a pesquisadora mostrando as letras J e Y:

- *Não é nenhuma dessas três letras... Aquela que parece*

Zezinho:

- *Não achei.*

Mostra a letra F dizendo:

- *Foca!*

Pedrinho contente:

- *Acabei tudinho.*

Pesquisadora mostrando a letra G:

- *Quem tem essa letra?*

Zezinho:

- *O colega Pedrinho.*

Pesquisadora. Como é o nome dessa Letra?

Huguinho:

- *Gê.*

Zezinho mostrando a letra B:

- *Vou achar um monte dessa de bola.*

Pesquisadora pergunta ao final da atividade quais foram as letras que apareceram com mais frequência? Huguinho não se lembrou do nome da letra F, mas recordou de algumas:

- *É, éne, á, u*

Zezinho mostrando as letras O, B, M, F, C, D, L e M:

- *Ó, bola, éne, foca, cuelhu, dáblío, jota e quê...*

Margarida mostrando I, A, V, J, Y e G:

- *I e a. A que tem menos... Vê, gê, e ipisson!*

Pedrinho mostra H, R, Z, S, K, Q, O e G:

- *Agá, érre, gê, ésse, cá, quê, ó e zê!*

Pesquisadora continua:

- *Qual teve menos?*

Margarida mostra a letra X tentando saber dizer o nome:

- *sis...sis... Se vira para cima e p/ baixo..sis.*

Mostra também I, P, G e J e Y fala:

- *I, pê, gê, vê, esqueci essa letra... Ipissiom... E gê...*

No diálogo acima, há indicadores de que as crianças tem uma relação muito estreita com os nomes das letras, essa relação é decorrente da tradição de ensinar o alfabeto primeiramente pela memorização auditiva, ou seja, pelo nome e pela discriminação visual principalmente as letras em imprensa maiúscula. Esse modo de compreender o ensino da leitura que se inicia pelo alfabeto isoladamente é característica da tradição escolar que tem feito parte do imaginário de professores (as), que também tem refletido nas famílias. Além disso, ensina as letras por associação com animal, por exemplo, T de tatu, C de coelho ou B de bola conforme vimos no diálogo acima por meio do personagem Zezinho. Consequência do uso do alfabeto ilustrado que faz parte historicamente da cultura escolar.

Quando se lançam no ato de escrita, as crianças partem do nome das letras, por isso, deve-se levar em consideração a voz da criança na produção intelectual da escrita. É fundamental ficar atento às letras nos quais o nome não coincide com o fonema na palavra, por exemplo, a letra “H” no qual o nome é agá ou na letra “J” jota. Além de outro complicador, o nome de ambas as letras é uma palavra dissílaba. Isso nos leva a repensar a questão do alfabeto considerando o nível de conceitualização da escrita, principalmente a hipótese silábica.

Os nomes das letras que tem relação direta com o fonema na palavra são as que as crianças não têm e não terá dúvida quanto sua representação gráfica e fonêmica na palavra, por exemplo, A, O, I, E, U, P, B, T. O que não ocorre com a “C”, cujo nome é “cê”, porém tem diversas pronúncias na palavra, por exemplo, “*cuelhu*” foi utilizado o “*cá*” para fazer referência a letra C, o que confirma a relação do nome com a pauta sonora da letra na palavra. O problema não está nas crianças, mas na compreensão do ensino da escrita e leitura, o alfabeto (letras) não pode ser ensinado fora da palavra, o que nos coloca a repensar como as crianças estão sendo levadas a escrever e a ler no período de alfabetização.

### 5.11 Escrita autêntica: libertação cognitiva

Em primeiro lugar, o termo autêntico vem de um conceito ligado a educação como práxis da liberdade como condição das crianças serem elas mesmas. Um conceito atrelado a elaboração teórica de Paulo Freire (2011) sobre práxis educativa do pensar certo para distingui-la da educação cujo fim é a adaptação e a obediência, no qual utilizo para referendá-la como caminho necessário a liberdade cognitiva, cognição livre das situacionalidades e dos condicionamento histórico e cultural, sociais e linguísticos que implicou na colonização das mentes das classes subalteras trabalhadoras.

A escrita autêntica como categoria de análise emerge da compreensão de existência de uma pedagogia bancária, que oprime, restringe que se renova historicamente no espaço da sala de aula, na escola e em outros contextos sociais, mas que aos mesmo tempo que se constata a realidade concreta que nela se encontra, no qual se e mostra dia-a-dia. Também nos permite vislumbrar alternativas pedagógicas, como uma pedagogia libertadora fundamentada na esperança de uma educação como prática da liberdade fundada na práxis em novas relações cujo eixo norteador é o diálogo autêntico com e nunca por, mas na dignidade humana e na justiça social. Legado deixado por Freire (1921-1997).

Escrita autêntica se irradia na dimensão ontológica porque provém da ação reflexiva da existência humana, próprio do ser na sua concretude, no seu movimento interativo entre o individual, social e cultural. Existir implica cultura porque não há existência sem a presença humana consciente, sem a linguagem que simboliza e modela a relação humana fundada na relação com ele (a) mesmo e com o mundo construído e em permanente transformação intencional, de interrelação constante e aprendizado mútuo. Somos na verdade, no dizer de Freire (2016), seres da linguagem, em situação e inconclusos. Por isso, precisamos sempre estar aberto a emancipação do sujeito.

É porção da cultura escrita nos termos de Ferreira (2003) movimentação, de configuração social e cultural. Percebê-la para além de técnica, instrumento e códigos, porém concebida como um objeto de conhecimento com alto grau de valor agregado: social, político e cultural. Indispensável ao desenvolvimento cultural

Escrita autêntica é produto cultural e social, uma manifestação simbólica, representativa da mente humana originária de um processo complexo de construções intelectual e teórica sobre a linguagem escrita convencional, pelos quais as crianças fazem todo um movimento cognitivo dialógico e dialético sobre a escrita como objeto de conhecimento. Um processo de reconstrução imaginativo na busca de compreensão, no qual

elaboram conceitos originais a respeito do sistema alfabético em língua portuguesa e imerso nele, mobilizam-se no sentido epistemológico. Ela tem foco na noção de cultura.

Como elemento influenciado pela cultura vivida de Paixão (2012), a escrita autêntica, é interpretação e registro do próprio ato autêntico de pensar e representar a linguagem escrita que trasita pelo cotidiano tanto extra-escolar como escolar, interseções importantes de sentidos e atribuições de significados. Perpassam a construção de subjetividades, de identidade cultural na acepção freireana. É uma categoria sensível as demarcações de classe, noção de cultura, ideologia e políticas. Caminha e vive pela esfera inicial da alfabetização.

Assim, escrita autêntica, equipára-se ao “pensar certo, descobrir a natureza de ser dos fatos e aprofundar os conhecimentos que a prática nos dá não privilégio de alguns mas um direito que o povo tem, numa sociedade revolucionária” (FREIRE 2006, p.75).

A linguagem escrita de modo autêntico não se basta no escrever como codificação e decodificação. É saber que transcende o puro ato mecânico de escrever por memorização e a execução pela cópia. São atos de criação cultural que também faz parte do universo dos filhos e filhas da classe trabalhadora deste país. Seres em situação, que pode ser de criação e libertação cognitiva. Existência porque pensa e reflete sobre a linguagem que media o mundo humano que se sabem nela.

## **5.12 Mapeamento das escritas autênticas**

As escritas que nos deteremos são escritas autênticas que não foram ensinadas na escola, são ideias de como as crianças pensam e registram simbolicamente a escrita. São manifestações originais, recriações da cultura. Não são repetições de escritas de um modelo dado, porém são deduções. Nesse tipo de pensamento autêntico, a criança externaliza um processo importantíssimo de criação cultural coletadas nas oficinas de cultura escrita em vinte de março a outubro de 2019 em uma escola da rede pública com as turmas do primeiro ao terceiro ano, em uma proposta de construção prático-concreta de linguagem escrita.

Os sujeitos, crianças, que estão como presença criativa e viva na sala de aula, em plena atividade intelectual, que necessita vir à tona, ser externalizado clamando por uma fagulha de espaço e voz para exercitarem a linguagem com o qual dão sentido ao mundo que está fervilhando na sua mente. Expressão em contexto cultural e social no qual circulam.

São escritas selecionadas a partir das proposições textuais: listas, calendário, cartazes, anúncios. No primeiro ano, lista de compras de alimentos e cartaz com regras para sala de aula; no segundo ano, cartaz e calendário. Por fim o terceiro ano, listas de alimentos, de

brinquedos e de títulos de livros e anúncio. Passemos as manifestações de escritas a seguir por ordem crescente de turma e ano do ensino fundamental.

Estas escritas são representações de como as crianças pensam sobre elas. Manifestações originais, em que se mostram em recriação cultural. Não são cópias ou reprodução com característica da tradição cultural de alfabetização fragmentada, em que há separação da ação e pensamento, da escrita e da fala. Não são imitações mecânicas do dito e do feito da prática, no qual quem fala é um que sabe para aquele que não sabe, obdecendo seguinte um modelo pronto.

Por tanto, são expressões de pensamentos autênticos, pensamento criativo e representativo da cultura escrita. As crianças se debruçam curiosamente sobre o objeto a ser conhecido (a escrita), que precisa, e sente necessidade de conhecer, reconstruir percorrendo todo o processo, fazendo a trajetória no ato do conhecer o ainda não conhecido e nessa caminhada que vai de si para o mundo e do mundo para si, em uma dinâmica dialética, para se inteirar e reinteirar, por isso se lança na conjectura, no fazer, desfazer e refazer, pelas atividades intelectual e epistemológica.

Nesse processo de imaginação original de como seja a escrita, constroem-na como conjecturas acerca da produção cultural e social que é a escrita humana. Assim, o espaço-tempo-lugar é fundamental para realização da atividade intelectual. As escritas autênticas exigem indagações sobre e onde estão as escritas genuínas das crianças? O que se tem feito quando se deparam com elas na sala de aula e na escola? O que se tem dito as crianças quando apresentam as escritas autênticas? Observam como elas regem a invalidação de sua próprias escritas? Como elas reagem ao ouvir que não sabem escrever e nem interpretarem o que escrevem? Após essa escuta do não saber, são percebidos concretamente as implicações para a criança no que diz respeito a relação com o seu aprendizado? Com os colegas e com o professor(a)?

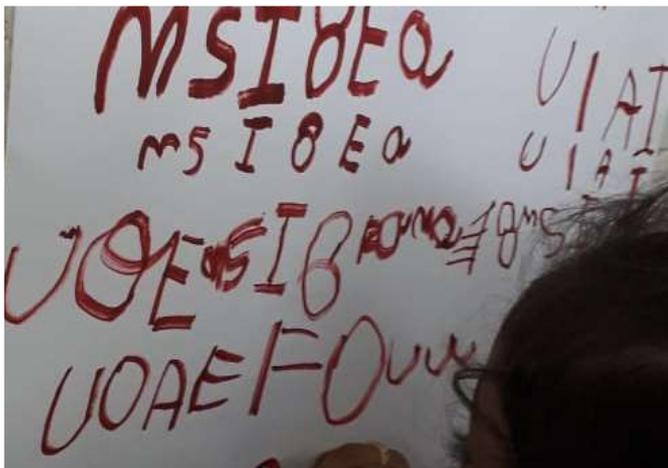
Freire (2006), sobre o pensar certo, diz que, cultura são instrumentos, nos quais são objetos, coisa criadas para alguma ação a ser executada, mediada. Por conseguinte. A escrita é cultura. Escrita implica ato de escrever, então o escrever é uma ação cultural, que serve ao uso e a reflexão, ou seja, a escrita é uma ferramenta histórica, de uso social e cultural.

Pensar certo sobre a escrita é condição para a escrita autêntica, para a defesa da cultura do povo, da nossa cultura. A finalidade de escrever como instrumento da cultura é participar dela e não ser objeto dela, de forma a reorganizá-la. A escrita autêntica desencadeia no sujeito o gosto pela construção e reconstrução do feito, pela reflexão sobre atividade no qual está realizando. As crianças se apegam nesse processo pensar-ação-pensar-ação e assim por diante.

Essa iniciativa não pode ser minada nas crianças, ao contrário devem fazê-las crescer, tomar gosto e intensificá-las, compartilhado. “Pensar certo significa procurara descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos fatos que nós observamos e analisamos. Descobrir [...]” (FREIRE, 2006, p. 77)

Embarquemos nessa redescoberta, na perspectiva da autenticidade, como ato criativo.

Figura 29 - Escritas Autênticas (a)

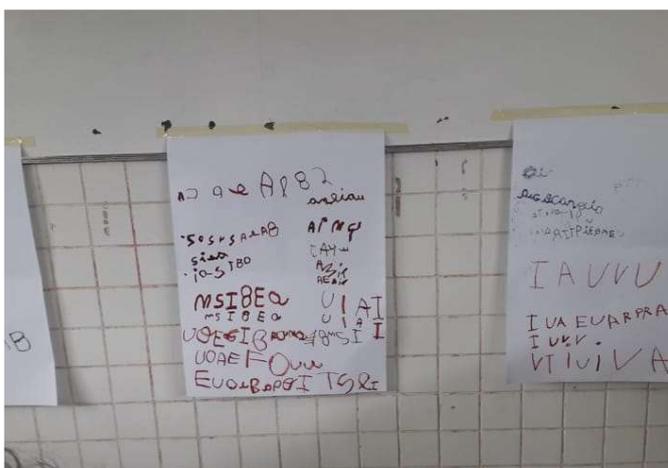


Fonte: Arquivo da autora.

Criança do 1º ano da manhã, turma “A” junto com os colegas constrói um cartaz com os combinados. Cada uma delas expressa um pensamento social e cultural. Na sua escrita autêntica se aliam a fala verbalizada externalizando que estão escrevendo:

“Professor não usa celular”;

Figura 30 - Escritas Autênticas (b)



Fonte: Arquivo da autora do 1º ano.

De cima para baixo, 1º ano da tarde, turma “B:”

“Ninguém gritar”;

“Fazer silêncio”;

“Não brigar...”

As escritas apresentam duas características somente letras e letras com número. Elas gravitam em torno das vivências e experiências com as escritas das práticas socioculturais como também da sala de aula. Escrevem a partir de uma referência desse mundo linguagem. Não faz uma escrita pronta-modelo. Contudo, um momento de grande esforço intelectual. Uma escrita que faz todo sentido para a criança porque parte de seu esforço coerente de buscar entender e fazer uma relação com sistema de escrita convencional.

Nessa mostra. Já se percebe que a escrita nomeia, é objeto de representação, substitui o objeto e a ação propriamente dita. Usam signos, simbolizam. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), os estudantes estão no nível de conceitualização da escrita no pré-silábico, pois ainda não fazem distinção entre números e letras, mas diferenciam letra de desenho, exigem quantidades de caracteres e de variedade para escrever, as formas disposta as letras coincidem, porém compreendem que o que escreveram dizem algo, no qual nunca são as mesmas coisas.

Figura 31 - Escritas Autênticas (c)

bonde	cgud	xla	pat	qita	qicragit
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	13

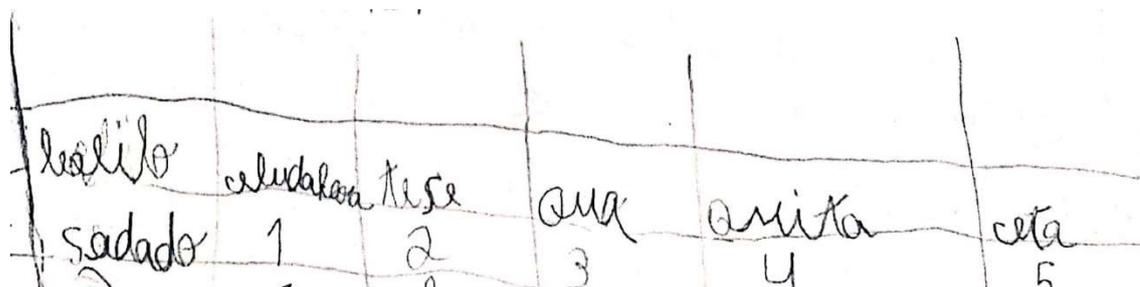
Fonte: Arquivo da autora.

O registro da escrita acima se trata de uma construção de um calendário. Um texto que circula na cultura vivida dos (as) estudantes, no qual tem um significado construído pela função social e cultural que a representa e que faz parte do cotidiano. Nas palavras do estudante:

“Usamos para saber o dia e a data” (estudante 7 anos do 2º ano).

Vejam os exemplos abaixo de outras elaborações originais de escritas na mesma atividade proposta. Nelas, evidenciam-se pluralidades de pensamentos consequentemente de escritas de uma mesma palavra que expressam o ponto de partida da reflexão, bem como as particularidades individuais de cada criança. Revelando-nos que o modo como é concebida a escrita na escola é infrutífera, sem sentido para elas. A escola vai à contramão das escritas autênticas. Vejamos abaixo:

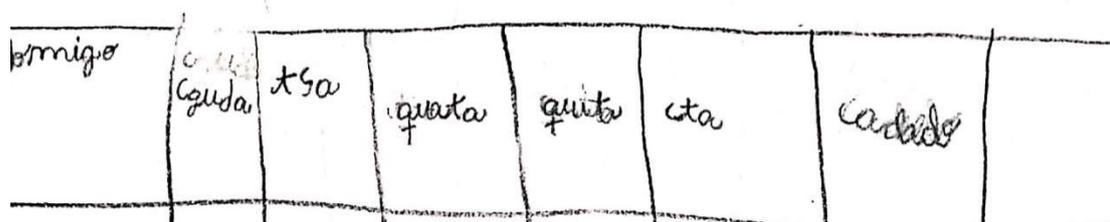
Figura 32 - A construção do pensamento (a)



Fonte: Arquivo da autora.

Da esquerda para direita, estudante escreve os dias da semana: domingo, segunda, terça, quarta, quinta e sexta. Demonstrando conhecer a função social do texto, a finalidade dele. Os supostos “erros” que aparecem na verdade são ocorridos pela semelhança sonora dos fonemas, como por exemplo, “b” com “d” como na escrita de domingo, no qual é representada por “bolilo”, vê-se que, nesse exemplo, que o estudante tem consciência que a cada uma das sílabas é composta por duas letras, bo-li-lo, mas não sabe ao certo qual consoante usar porque como foi dito está testando (questão da relação nome da letra, fonema e direção espacial), no entanto quanto as vogais “i” e “o”, assumem um valor pertinente com a pauta sonora nas três sílabas de DOMINGO (bolilo), empregando em bo, em “li” e em “lo”,

Figura 33 - A construção do pensamento (b)



Fonte: Arquivo da autora.

Da esquerda para direita, estudante escreve domingo, segunda, terça, quarta, quinta e sexta. Os exemplos acima denotam que as crianças estão se colocando como sujeitos intelectuais, construindo suposições sobre a escrita. A ausência de letras e trocas de letras,

como por exemplo, na palavra segunda (*cguda*) como muitos tenderiam a pensar, não é um problema perceptivo como demonstrou a pesquisa a partir da década de 1970 de Ferreiro e Teberosky (1999), mas uma ação em direção no sentido de compreensão do sistema alfabético convencional.

As crianças estão escrevendo com base no nome da letra. Para esse modelo de escrita, às autoras denominam como silábico-alfabético porque ainda se faz presente a escrita silábica com valor sonoro representada pela letra “c” na inicial da sílaba da palavra segunda, logo põe “c” para “se”; “gun” coloca “gu” e para “da” faz “da.” Na escrita de sexta é interessante, pois procede da mesma maneira, para a sílaba “sex”-coloca “c” e para a “ta” escreve “ta;” para a produção escrita de sábado utilizou o “ca” para o “sa”, para representar o “ba” põe “da” e para o “do”, emprega do. Nas escritas de segunda, sexta e sábado, a criança reflete sedimentada pela sonoridade da sílaba e os nomes das letras no alfabeto, no caso da palavra sábado a troca do “b” pelo “d” é decorrente da pouca diferença na direção espacial da letra.

As crianças ao pararem para agir intelectualmente sobre o ato de escrever um texto por meio da palavra se põem como sujeitos ativos, no sentido de construção e reconstrução do caminho de aprendizagem, relutam em somente reproduzirem as letras, sílabas ou mesmo palavras, frases ou textos como cópia como foram ensinadas. Desejam participar do processo porque são sujeitos que pensam e elaboram representações sobre o mundo social e cultural, fazem-se perguntas consistentes acerca do como, onde e quando e principalmente do por quê se escrevem e há escritas. Precisam ter voz na atividade que desde cedo é co-labor-ação.

É importante fazer a leitura do contexto e a leitura da palavra, não sob a ótica da cultura de dominação que na sua constituição negam o outro como existência, como sujeito criador de cultura. A linguagem dominante nega a intelectualidade do povo, da classe subjugada social e culturalmente.

As demonstrações do pensamento infantil contrariam o pensamento da cultura elitista de que os trabalhadores não possuem capacidade para intelectualidade. As crianças são sujeitos epistemológicos que refletem sobre a cultura humana, mas não é interesse do grande capital que os filhos (as) que vem do povo saibam que podem pensar e que se sintam encorajadas a pensar autenticamente. “Todos os povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e se transformam” (FREIRE, 2006, p. 75).

Quando conscientemente penso, sinto a realidade e analisando-a percebo as distâncias entre um bom viver e um viver subsistindo. Essa descoberta das diferenças impostas pela classe social é duramente sentida pela criança pela cultura vivida dentro e fora da escola. Um aprendizado que chegam a elas pela prática concreta.

Enveredaremos, agora pelo universo das escritas das crianças do terceiro ano.

Figura 34 - Escritas Autênticas (d)



Fonte: Arquivo da autora.

Neste exemplo de escrita, as crianças se debruçam intelectualmente na criação de cartazes sobre o cuidado com o espaço onde estudam, sala de aula, a partir da reflexão prática sobre o lugar que ocupam, expondo pela palavra falada que *“a sala fica suja, riscada, papel pelo chão, objetos espalhados, embalagem de alimentos fora do local apropriado.”* Demonstrações que ficam expressadas nos cartazes que construíram para informar a todos que compartilham à mesma a sala de aula, em uma espécie de campanha.

Conforme a imagem 21 acima, uma produção de cartaz no qual expressam intenção de informar a necessidade do cuidado e responsabilidade para com o lugar onde permanece o ano todo. Essa atitude é um bom exemplo da capacidade de bom senso das crianças, indicam que se preocupam com as outras pessoas, chamando atenção dos demais a participarem dessa responsabilidade compartilhada, por isso utilizaram conscientemente a palavra informação, notadamente a quem a lerá, conhecer os procedimentos a manutenção do espaço sempre limpos.

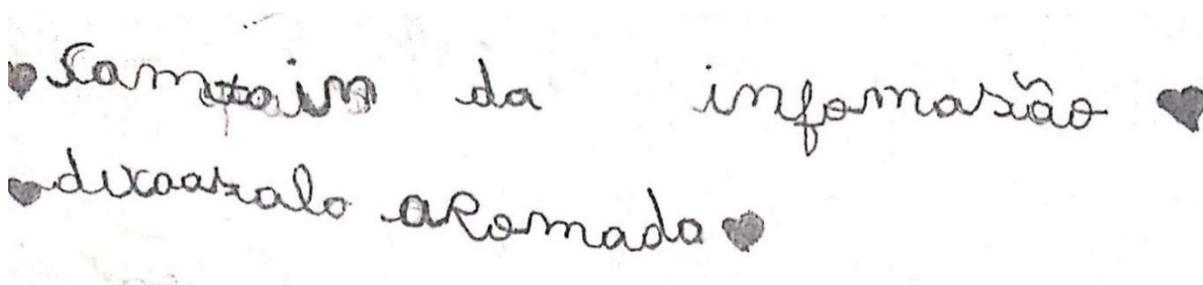
Nesse sentido, percebe-se que a estudante tem noção dos elementos que compõem o tipo de texto, no caso o cartaz, pois utiliza diferentes linguagens: a escrita, desenho e signo seta. Mas não são quaisquer desenho e escrita e palavras. As crianças unem pensamento e ação (verbo joga) e complemento se referindo ao lugar (*no chão*) para dá sentido a quem vai apreciá-lo e lê-lo. Revelando o conhecimento adquirido pela prática social que vivencia imersa na cultura vivida.

Isso fica claro quando observa o desenho da menina e uma setinha indicando a ação de jogar no lugar adequado. Nele, a menina está sorrindo, outra informação no qual indica que a

ideia é praticar uma boa ação que vai fazer com que deixem a todos contentes, objetivo confirmado pelo uso dos coraçõezinhos no final da palavra, no qual expressa “*joga noinxo*”. Esse texto representa um longo caminho percorrido intelectualmente pela estudante para chegar até esse nível de escrita alfabética. Essa conquista é um ato autêntico de pensar a linguagens escrita com uma função social determinada, elaborada aos sete anos de idade.

Precisamos ter a coragem das crianças para ousar assim como elas a pensar fora do modelo pronto que nos governam. Freire (2009) foi muito feliz ao dizer e perceber que o equívoco e a malvadez de se dicotomizar o ler do escrever, pois na verdade são atos do mesmo processo. Essa dicotomia inicia desde que se entra na escola formal.

Figura 35 - Escritas Autênticas (e)



Fonte: Arquivo da autora.

No texto acima, de cima para baixo, a estudante apresenta duas frases:

1ª Frase - Cartaz da informação:

2ª Frase- Deixar a sala arrumada

Mais uma vez, constata-se a natureza do pensamento prático-teórico. Há exposição de elementos que fazem parte do gênero cartaz, na primeira frase, tem-se o título no qual a criança atribui a função social do texto para que o (a) leitor (a), os estudantes de sua turma, explicitamente conheça e saiba o objetivo da produção escrita, uma informação fundamental para manter o espaço da sala de aula organizado, conforme se confirma na construção da segunda frase imperativa, que denota ordem ou conselho.

Quanto à construção das palavras, a base de referência que a criança recorre são os conhecimentos sociolinguístico e cultural, lida com o significado, com a expressão no sentido comunicativo, enunciativo, pois é aquele que pela escrita visa à comunicação na perspectiva freireana de diálogo com e sobre. Nas construções da escrita de cartaz e Informação escreve: *camtaim* para cartaz e *informação* para informação na primeira frase e para segunda, *deixa* para deixar, *asala* para a sala e *aRumada* para arrumada.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o nível de conceitualização é alfabética, uma vez que a criança já atingiu a fonetização, entrando nos aspectos ortográficos (*m* em vez de *n*;

*im* em vez de *z* e *r* em vez de *rr*), que é de natureza convencional e não propriamente uma relação letra som.

Outro fator, a segmentação das palavras, no qual a criança ao se debruçar epistemologicamente como objeto de conhecimento e representação produz *asala* em vez de a sala, um caso recorrente nas produções infantis porque estão pensando nesse momento coerentemente com as pautas da sonoridade coerentemente, ainda não incluem as regras de convenção, aspecto que na maioria das vezes não fazem sentido, contudo fazem parte da evolução da história da escrita. “O escrito é um conjunto de marcas não figurativas, organizadas prolixamente em linhas e cadeias gráficas emolduradas por espaços em branco que suscitam de forma misteriosa uma oralidade adulta com alto grau de estranhamento léxico e sintático.” (FERREIRO, 2013, p.31).

Figura 36 - Escritas Autênticas (f)



Fonte: Arquivo da autora.

Nesta elaboração, o estudante na escrita da lista de compras (uva, cenoura, pipoca e galinha), a palavra galinha, escreve "GATIA". Para alguém que olha exclusivamente para o produto final, a escrita segundo sua percepção, sem ouvir do sujeito que a escreveu, não conhecerá o que realmente representa, cometerá uma grande injustiça do ponto de vista do processo de construção intelectual da escrita porque descartará o sujeito-criança pensante, sem ouvir a voz que esclarece o porquê tal maneira de grafar a referida palavra e como se chegou a essa representação. Deixando de captar o grande momento de construção teórica-conceitual da criança, perdendo a possibilidade de aprender sobre o processo de elaboração de conhecimento da como tudo ocorreu e como a aprendizagem para essa criança acontece. O poderá, se não escutar a voz da criança, a perder a oportunidade de enxergar a grande

explosão de ideia que estão tendo e criando. Nos termos de Ferreiro (2001), perda ocasionada pela visão e compreensão adultocêntrica no qual recusa ir além do que pensa estar escrito.

Ao contrário, do que a alfabetização de tradição, a escrita infantil não é uma escrita com defeito, com problema de trocas ou ausência de letras. Na verdade, é um movimento cognitivo, de elaboração e de natureza cultural, social e linguística, com profunda mobilização reflexiva sobre a escrita como apropriação conhecimento e simbologias.

A criança no diálogo concreto sobre os alimentos e elenca GALINHA que chamam de mistura do almoço ou do jantar. Então registra no papel *Gatia*, faz *ga* para GA; para LI, faz *ti* e para NHA, faz *a*. Demonstrando que continua buscando a compreensão sobre o sistema de escrita convencional dominante, mas pensando autenticamente, ativamente e construtivamente.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), o nível que se encontra a criança é denominado de silábico-alfabético, por escrever uma palavra alterando a sílaba com duas letras e com uma letra para representar as pautas sonoras (misturando o alfabético: GA para *ga* com o silábico com valor sonoro NHA para *a*).

A cultura do estudante aqui expressada é sem igual, muito rica cheia de criatividade, de um pensamento criador intrínseco. Utiliza várias linguagens: a escrita, o desenho e as cores, para dá significado ao que deseja partilhar com o leitor (a). Ao elaborar sua lista de alimentos, não se restringiu a palavra, pelo contrário, foi capaz de contextualizar e ainda escrever “*boas seria*”. Desejando boas férias dado o contexto de final de semestre escolar. Na lista de palavras de alimento se apoia na fala para escrever cenoura, elabora, “*cenour*” para gatinha, constrói “*gatia*”, as demais palavras uva e pipoca são as escritas de escola que já está guardada na memória. Perguntado como fez para escrever, respondeu que essa palavra sabe escrever porque aprendeu na escola.

Duas coisas importantes têm aqui nesses dados. Primeiro a presença de uma tradição do currículo formal (uva e pipoca) e outra do pensamento autêntico atrelado à cultura vivida, “*cenour e gatia*.” Escrita que elaboraram sem ajuda, com autonomia no qual precisa ser expandida. Nessa expansão que a o professor (a) deve intervir.

Pela experiência vivida na prática escolar, escreve o que a escola espera: a repetição do ensinado: “uva e pipoca”. Para criança, pode ser uma estratégia de sobrevivência no sistema formal de que ele precisa adequar-se a prática cultural de como se escreve na sala de aula, expõe somente o que é tido como certo. Isso nos diz muito. Diz que já fez a leitura do contexto, que descobriu o código no qual a escola funciona que se traduz no espaço da sala de aula, como prática cultural específica. Nessa leitura da realidade que gera o aprendizado

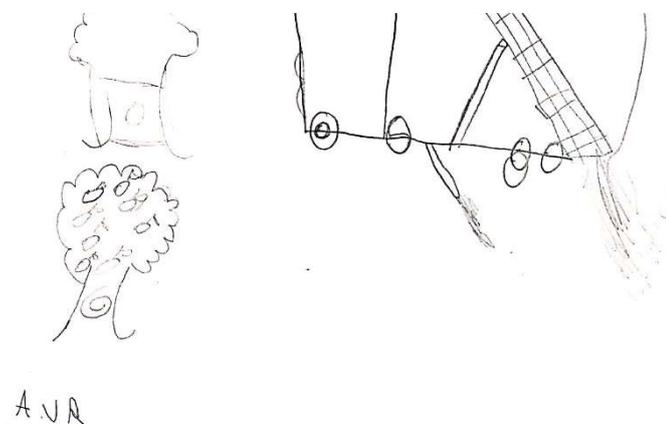
ocorrem pela experiência vivida no cotidiano do ensino e da aprendizagem, no qual o processo de construção realizado pela criança não é objeto de reflexão por parte daquele que faz a mediação curricular e realiza-o.

O que a criança escreve nesse modelo dado, na verdade não revela o seu desenvolvimento real, no qual se encontra ocultado. A escrita exposta a professora é uma escrita de memória e mecânica que foi exercitada pela coordenação motora e pelo registro visual e auditivo, passando copiá-la igualmente foi transferido. Passando a reproduzir o que se espera dele (a), um produto final conforme fora lhe repassado (que não passou pelo seu crivo de análise, isto é, de como a criança considera que deva ser escrito determinada palavra ou frase). Assim, entendeu que a cópia na escola serve o que a ajuda a resolver o problema no âmbito escolar. Esse entendimento é uma *expertise* da criança, que demonstra sua leitura de mundo e do espaço que ocupa nele. O que a leva a silenciar-se.

Nesse modo de ensinar e aprender, constatamos a ilusão do êxito pelo professorado e estudantes de certa forma. Qual nível de ilusão proclamada? Ilusão do professor que ensina com sucesso e que o estudante aprende por repetição e transmissão. Cabe aqui uma reflexão. Sobre o êxito de fato, na perspectiva de manutenção social e cultural pelo sistema escolar “formal”. Há de se questionar, êxito para quem? Se o objetivo é adesão a ordem vigente, pode dizer que sim.

Fazendo outra leitura, obteve-se sucesso? Ou é apenas uma estratégia do estudante sobreviver no sistema escolar para ir avançando na escolaridade? Mas, para aqueles que não aderem a situacionalidade e não usam estratégia de “caminhar” pelo sistema formal de ensino, qual o destino dele? A repetência eterna? O abandono? A desistência? A expulsão?

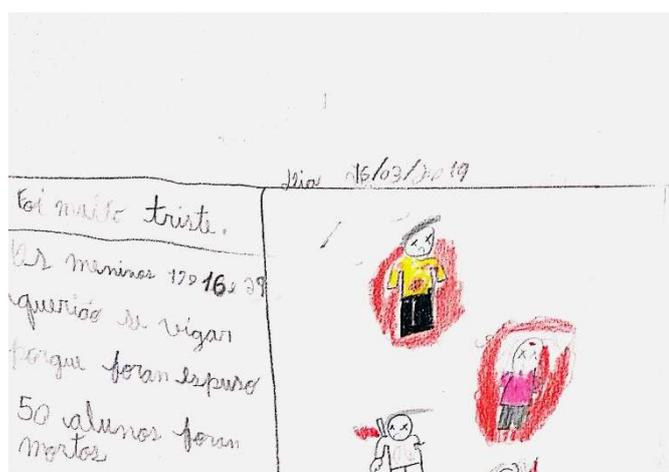
Figura 37 - Escritas Autênticas (g)



Fonte: Arquivo da autora.

Esta escrita é fruto de uma lista de títulos de livros literários infantis do acervo escolar que foi lido durante a atividade coletiva em sala de aula. O título do livro é “Árvore”, no qual o estudante escreve uma letra para cada sílaba para representar a palavra árvore. Para a sílaba ar, escreve letra “A” e diz (á); para a escrita da sílaba “vo” coloca “V” e diz (vi) e para “rê” faz “R”, diz (ri). Usa somente três letras porque tem a ver com a pauta sonora. Ferreiro e Teberosky (1999) classificam essa forma de escrita como silábico com valor sonoro, no qual a criança começa a fazer relação com a fonetização da palavra, denominada de consciência grafofônicas.

Figura 38 - 3º ano tarde



Fonte: Arquivo da autora.

Neste exemplo, escrita elaborada a partir de um diálogo sobre notícias, no qual o estudante apresenta um fato do cotidiano que retrata a morte dos estudantes em uma escola de São Paulo. Fato este que ficou conhecido por meio dos noticiários de televisão. O estudante do 3º faz uma releitura e elabora um texto, que logo de início emite seu ponto de vista e constrói uma frase de efeito para chamar atenção do leitor (a), apresentando os personagens envolvidos e o motivo que causou a ação trágica e o desfecho final. A escrita se alinha ao sistema formal de escrita convencional.

O estudante se utiliza de recursos com diferentes linguagens para construção de seu texto no gênero solicitado, demonstrando uma capacidade de reinterpretação dos fatos, utilizando tanto o desenho quanto a escrita para ilustrarem o ocorrido, aliando as cores vermelho, preto e amarelo que remetem as consequências da violência que verberam nas expressões corporais dos personagens e a forma como estão dispostos com objetivo de criar o cenário da tragédia.

O escritor se põe no lugar de quem o lerá, por isso a preocupação em se fazer entendido. Ninguém disse isso para ele, mas sua percepção da realidade e capacidade imaginativa de recriar os acontecimentos a partir do que ouviu e viu nos jornais televisionados, provocaram à reflexão que o levou a se pronunciar dizendo o quanto é triste o ocorrido, por conseguinte opta pela estética visual, no qual consegue transmitir a essência da informação, além de demonstrar conhecimento da estrutura do texto que é própria da tipologia textual notícia.

O texto é rico e tem conteúdo, possibilitando-nos uma série de atividades reflexivas sobre os problemas sociais do atual contexto brasileiro que adentram as escolas públicas. Isso fica evidente no motivo, na causa que desencadeou a tragédia, a revolta, a expulsão da escola. Portanto, é preciso escutar as crianças, dialogar com elas para conhecer sua extraordinária capacidade de perceber, refletir e pensar sobre a realidade com opinião e argumentos.

### **5.13 A configuração das turmas pesquisadas do 1º ao 3º ano**

Na escola, as turmas são compostas por um número expressivo de estudantes (entre 30 a 29), para somente um (a) professor (a) regente, o que torna a tarefa um grande desafio para efetivamente se fazer um trabalho com qualidade em relação às atividades com a linguagem escrita e leitura no qual exigem um trabalho pedagógico interativo e de permanente diálogo (escuta atenta e fala), na inteireza, corporeidade e espaço e tempo suficiente para escrita e leitura em situações de práticas socioculturais concretas de uso e reflexão da língua, possibilitando formas de organização alternadas entre momentos coletivos e individuais que permitam a expressão e o movimento dialético e dialógico nos atos das escritas. Atos de pura autenticidade cognitiva.

A linguagem assumiu um papel preponderante na sociedade de antes, e assume fundamentalmente na de hoje porque é base da revolução dos meios de comunicação e informação, o que Freire (2011), chamou de conquista de linguagem pelo povo no qual o diálogo é a ferramenta para que ela se concretize. Tem-se a palavra como a essência da colaboração.

Nas turmas, sala de aula, as vozes estão no nível do sussurro sob a escuta do (a) próprio (a) estudante no ato de sua própria escrita e no máximo são percebidas pelo colega ao lado, que juntos ensaiam a escrita como reflexão sobre a representação que pode assumir e que fica registrada graficamente no papel. No entanto, as vozes ainda não atingiram aos ouvidos dos (as) professores(as) de forma a direcioná-lo a curiosidade epistemológica a

respeito desse fenômeno (escrita/vozes) que acontecem quando as crianças se lançam a escrever, a prática pedagógica dos(as) professores(as) não se aperceberam a respeito das escritas autênticas porque não a veem como parte de sua cultura de aprendizagem e ensino voltado a uma pedagogia autêntica com a linguagem escrita, portanto continuam com atitudes de negação cultural e social.

De acordo com Ferreiro (2008), a forma como a língua escrita historicamente vem sendo tratada pela instituição escolar, tendo-a como objeto de seu pertencimento, e, não como um objeto extraescolar, cuja função é de natureza social e cultural tem sido muito prejudicial ao processo de aprendizagem das crianças.

Em outras palavras, a cultura escrita tem uma função extremamente relevante fora da escola porque é linguagem, que é utilizada para muitos fins, faz parte das práticas socioculturais da vida em sociedade. Para Freire (2011) é Pedagogia da palavra que não existe fora da sua significação em relação ao mundo da vida real.

A vida escolar se movimenta. Movimento que toma direção. Captá-la é uma forma necessária para entender para onde está se direcionando e que movimentação surge dele. A movimentação se concretiza no cotidiano por meio de práticas mecânicas que passam despercebidas, por isso, não analisadas e questionadas pelos sujeitos que estão na liderança da escola como instituição. Elas vão fazendo parte e se transformando em uma cultura escolar do qual surge à pedagogia de tradição que não reconhece a autenticidade do sujeito, ou seja, como criador (a) de cultura.

A questão da situacionalidade da pedagogia no espaço escolar e da sala de aula, nos é um fator a refletir, pois nos oportuniza apresentar como as turmas se configuram com o objetivo de levá-los a imaginá-las. Assim tentou-se manter a forma como a escola pesquisada tradicionalmente se organiza e movimenta-se no seu cotidiano. O que evidencia uma cultura vivida que é exclusiva desse ambiente, por exemplo, destinar uma pessoa do setor administrativo diariamente para saber a quantidade de estudantes presentes por salas de aula, no qual confere quantas meninas e meninos vieram no dia pela manhã ou tarde por turma, sem especificar quais e porque estão ausentes.

Tabela 2 - 1º ano no turno da Manhã 2019

Gênero	Total de Estudantes	Idade		Bolsa Família
		4 anos	5 anos	
Masculino	12	1	12	11
Feminino	18	6	11	11
Total	30	7	23	22

Fonte: Elaboração da própria autora.

No 1º ano manhã, há 30 estudantes, destes a maioria é menina, não se verifica distorção idade-série, pelo contrário o efeito é inverso, todos (as) estão abaixo da idade adequada de 6 anos, apenas 66% são beneficiários do Programa Bolsa família.

Tabela 3 - 1º ano "B" turno da Tarde-2019

Gênero	Total de Estudantes	Idade			Bolsa Família
		5 anos	6 anos	7 anos	
Masculino	14	4	8	2	8
Feminino	16	6	10	0	10
Total	30	10	18	2	18

Fonte: Elaboração da própria autora.

Nesta segunda turma de 1ºano, o número de meninas e meninas é praticamente a mesma, há um equilíbrio. Em relação ao Programa Bolsa família os beneficiários representam mais de 50% da turma. Contudo vê-se que o quantitativo de crianças está abaixo da idade ideal, porém dois meninos se encontram acima da idade adequada, o que nos mostra um dado importante sobre como começa a repetência escolar. A distorção no 1º ano sugere uma quebra no percurso do ciclo de alfabetização dos estudantes. Por que isso ocorre já logo no começo do percurso de escolaridade?

O levantamento quantitativo ao ser problematizado mostra que as causas que levado o (a) estudante a continuar no mesmo ano de escolaridade, é a falta de acompanhamento crítico das situações vivenciadas pelos sujeitos na escola, dentre elas, as crianças. Por exemplo, na sala de aula existe o controle da frequência daquele (a) estudante que está ou não presente, mas não há uma movimentação imediata para conhecer o porquê das ausências, isso nos leva a identificar escassez de intercâmbio dialógico permanente (durante) entre direção, secretaria, coordenação e professores em relação ao percurso de aprendizagem escolar dos(as) estudantes.

A caderneta poderia ser uma ferramenta pedagógica importante, porém passou a ser um ritual acrítico da cultura escolar. Professor (a) está mergulhado na ação mecânica, pois entra na sala faz o ritual da chama e até ensaia a pergunta sobre as crianças ausentes, mas não aprofunda o questionamento, decorrente disso, é raro leva-la adiante. A aula segue seu rito.

Por que as crianças faltam à escola? Para que serve a frequência individual registradas em caderneta? Por que se confere a quantidade de meninos (as) que vem a escola pela secretaria? Identificam-se quem e as causas dos problemas das ausências? Ao identifica-las o que com as informações geradas por estes procedimentos? Quais os encaminhamentos à situação diagnosticada? Quem são os responsáveis por realizá-las? Perguntas necessárias. Elas são feitas?

É preciso sair da mecanização do cotidiano para problematizar a rotina escolar, confrontar a existência de práticas e pedagogias partindo da Pedagogia da Pergunta nos moldes de Freire (2000), para compreender a realidade vivida para criticamente desmascará-la e entendê-la. O agir escolar não pode ser realizado sem a constatação de que qualquer que seja a ação precisa ser realizada conscientemente.

A frequência não deve ser compreendida como uma ferramenta pedagógica para além de rotina e um suposto controle sem sentido. Pode ser utilizada como indicador de alerta e acionador de mobilização a práticas de acompanhamento de percurso escolar problematizada para chamar atenção da escola (gestão, secretaria, coordenação pedagógica, professores, pais) ao perigo e a injustiça da retenção/repetência escolar.

É fundamental que tenhamos consciência que, estando na escola, é nossa tarefa social e histórica saber que “Sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente melhor” (FREIRE, 2013, p. 29).

Não basta a escola justificar que a distorção idade/série (ano) que nos revela a repetência foi decorrente dos estudantes não terem atingido o mínimo de frequência exigida, fazendo referência aos de 75% de frequência que conforme a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Sem uma análise crítica da situação posta, sem registro e tentativa de compreensão dos motivos aparentes das ausências dos estudantes às aulas na escola e ter como ponto de referência o Programa Bolsa Família como combate a infrequência.

Tabela 4 - 2º ano “A” turno da Manhã 2019

Gênero	Total de Estudantes	Idade			Bolsa Família
		7 anos	8 anos	35 a - PCD	
Masculino	12	7	3	1	5
Feminino	18	14	4	0	8
Total	30	21	7	1	13

Fonte: Elaboração da própria autora

Na turma do 2º ano, mantem-se a média de 30 crianças, o número de meninas é superior aos dos meninos, há tanto crianças abaixo da idade adequada quanto acima correspondendo um total de sete estudantes repetindo o 2º ano. Há incidência decrescente de repetência, totalizando 08 crianças, deste um estudante com deficiência intelectual com 31 anos de idade com baixa frequência as aulas e sem frequência ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Em relação ao Programa Bolsa família, a quantidade de beneficiários é menos de 50%.

Tabela 5 - 2º ano "B" turno da Tarde 2019

Gênero	Total de Estudantes	Idade				Bolsa Família
		5 anos	6 anos	7 anos	8 anos	
Masculino	14	0	10	3	1	9
Feminino	15	1	13	1	0	8
Total	29	1	23	4	1	17

Fonte: Elaboração da própria autora

Nesta turma, o número de meninos ainda é inferior aos das meninas, mas a diferença caiu para um. Constatou-se que há mais crianças abaixo da idade adequada (7 anos) do que acima. Deste, 01 menino repetindo pela primeira o 2º ano, as causas não foram investigadas pela escola. Em relação ao Programa Bolsa família, mais da metade é beneficiário.

Tabela 6 - 3º Ano "A" turno da Manhã 2019

Gênero	Total de estudantes	Idade				Bolsa Família
		7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	
Masculino	11	2	7	1	1	4
Feminino	9	3	5	1	0	1
Total	20	5	12	2	1	5

Fonte: Elaboração da própria autora

Nesta, o número de crianças matriculadas é inferior em relação ao 1º e ao 2º ano porque o tamanho da sala, o espaço físico, é menor que às demais. O total de meninos é superior aos das meninas. Percebe-se que há mais crianças na idade adequada (8 anos) do que abaixo e acima da ideal, contudo aqueles que estão em situação de repetência (distorção idade/ano) de escolaridade contabilizam 03 (três) estudantes: 02 (dois) estão repetindo o 3º ano pela primeira vez e 01 pelo segundo ano consecutivo, mais uma vez o número de repetência se manifesta com o agravante da existência de uma construção de um histórico individual de repetência. Em relação ao Programa Bolsa família, são poucos os que são beneficiários.

Tabela 7 - 3º ano "B" turno da Manhã 2019

Gênero	Total de Estudantes	Idade				Bolsa Família	
		8 anos	9 anos	10 anos	11 anos		12 anos
Masculino	16	6	3	5	1	1	14
Feminino	13	8	3	0	2	0	7
Total	29	14	6	5	3	1	21

Fonte: Elaboração da própria autora

Nesta turma, assim como no anterior, o número de meninos supera aos das meninas. Deparamo-nos com um dado alarmante, mais da metade da turma há crianças acima da idade adequada, ou seja, em situação de repetência: 06 estão repetindo pela primeira vez, 05 pela

segunda vez consecutiva, 03 pela terceira e 01 pela quarta. São 15 crianças vivendo o horror da impotência e da negação da identidade cultural, dentre os quais, 10 meninos e 05 meninas. A construção do histórico de repetência vai se ampliando e se naturalizando. O que não poderia acontecer e é muito preocupante. A escola precisa investigar e buscar a natureza do problema, contudo não pode deixar a situação-problema se prolongar e virá apenas um dado. Outro dado que chama atenção, o número de beneficiário do Programa Bolsa família, vem diminuindo.

Tabela 8 - 3º ano "C" turno da Tarde 2019

Gênero	Total de estudantes	Idade			Bolsa Família
		7 anos	8 anos	9 anos	
Masculino	14	1	6	7	8
Feminino	6	1	5	0	5
Total	20	2	11	7	13

Fonte: Elaboração da própria autora

Nesta terceira turma do 3º ano, o número de meninos é mais expressivo que aos das meninas. Deparou-se com mais crianças em idade adequada (8 anos), do que abaixo ou acima da idade ideal. Mesmo assim, tem-se 07 meninos repetindo o 3º ano pela terceira vez. A repetência vem se manifestando reiteradamente, apontado que meninos estão tendo experiências negativas e negadoras do sujeito como ser capaz, vivendo situações de potencialização do fracasso em relação ao aprendizado escolar logo nos primeiros anos de educação sistematizada. Em relação ao Programa Bolsa família, menos da metade são beneficiários.

Os dados acima vêm delineando mais nitidamente um início de uma concentração de crianças em situação de reprovados (as), à medida que eles vão se revelando, ampliando-se o quantitativo de reprovação e encaminhando-se e delineando a permanente ciclo-vicioso, que se refaz, no qual não se problematiza.

A partir da explanação anterior, pergunta-se o que leva um estudante do 1º, 2º e 3º ano a repetir o ano escolar? Quais os critérios que são utilizados para determinarem quem vai ou não adiante na escolaridade no ciclo de alfabetização? Qual atribuição recai sobre a escrita? Para obtenção desses questionamentos não se pode ter uma visão superficial do problema, entretanto buscar as causas deles com base na análise da conjuntura socioeconômica e cultural, fazendo uma leitura crítica da realidade imposta.

Para Freire (2011) O aprendizado que envolve a escrita e a leitura, a alfabetização não é um dos problemas especificamente que diz respeito somente à linguística, nem é

exclusividade do campo pedagógico, da metodologia. É, sobretudo, um problema eminentemente político.

Para o autor, é necessário que a percepção crítica de alfabetização. Entendendo-a que ela não se faz pela memorização das sílabas e sua repetição. Mas que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer a partir da realidade dos alfabetizando e de sua relação com o significado da palavra. “Mais que escrever e ler “a asa é da ave” [...] é necessário outro “escrever” a sua vida, o de ler a sua realidade [...] isso não se faz pelo blá-blá-blá, mas pelo respeito entre a unidade entre prática e teoria” (FREIRE, 2011, P.20).

Tabela 9 – Análise distorção-idade

Turma	Idade Ideal	Número de Alunos Matriculados		
		Na Idade	Abaixo da Idade	Acima da Idade
1º	6	18	40	2
2º	7	25	24	9
3º	8	37	7	25

Fonte: Elaboração da própria autora

Observando as idades no gráfico acima, constata-se que aqueles que estão acima da idade ideal, revela-nos que são os que foram submetidos às experiências da retenção que vem ocorrendo desde o 1º do ensino fundamental e ampliando-se quantitativamente no 2º ano e no 3º no qual esse número explode e a reprovação é maior. Isto é, começa no 1º ano um movimento que não se expressa de início com veemência, mas vai se intensificando a partir do 2º ano e no 3º ficando mais nítida.

A reprovação é um instrumento da cultura da negação. Nesse processo, vai-se construindo uma prática de negar o sujeito, prática de negação que tem provocado um acumulado de experiências de invalidação do saber e do conhecimento construído socioculturalmente pelas crianças. Para Giroux (1997), a escola cultiva uma visão tradicional de alfabetização, prevalecendo uma prática instrucional em que são caracterizados por um espaço de culturas dominantes e subordinados nos quais cada uma tem uma percepção da realidade.

As culturas subordinadas, vividas pelos estudantes, acabam experimentando a impotência diante de uma cultura pedagógica conservadora e em uma racionalidade reducionista de alfabetização. No entender de Freire (2005,), uma pedagogia opressora e de uma pedagogia por transferência, ou seja, por pedagogia bancária.

Para os autores, a constatação de que no âmbito da escola e das práticas pedagógica nela existente há opressão e limitação. Porém que existem saídas tanto para a opressão quanto para a subordinação. Para Freire (2005) por meio de educação dialógica e a problematização

do mundo que se faz pela linguagem, vendo na alfabetização um caminho fundamental, no qual a palavra tem um valor inestimável, é pelo qual a partir da linguagem se descobrem como seres da cultura, como sujeitos históricos, no qual em contato com a palavra a escreve, não copia, mas elabora autenticamente.

Giroux (1997), a partir de Freire, de Bourdieu, propõe que a escola por ser um lugar social não deve privilegiar somente os aspectos instrucionais, mais dar atenção e se abrir para aspectos os culturais, possibilitando a compreensão da noção de Cultura. Isso significa que a escola precisa lutar contra a impotência dos estudantes, também dos professores(as) e pais o que equivale saber sobre o seu capital cultural e com ele é distribuído. Defende que se desenvolva uma pedagogia cultural e crítica.

É nesse sentido, que se pensa a escrita autêntica, pois quando se reconhece na escola e na sala de aula que as crianças pensam e que esse pensamento é pertinente e tem uma lógica, surge a condição para uma mudança de ação e de perspectiva cognitiva sobre a linguagem que deve desencadear um processo de querer e de envolvimento com o próprio percurso de aprendizado porque está favorecendo a natureza da criança que é a descoberta e a curiosidade. Quando falamos de escrita autêntica é no sentido de agir na potência, não é obscurecer ou dificultar a escrita convencional, fazer da ação pedagógica uma pedagogia cuja visão é de coitadinho e de educação compensatória.

A escrita das crianças é profundamente coerente, por exemplo, quando ela escreve *TOMATE = TMI* e representa uma letra para cada sílaba, esta raciocinando de acordo com a verbalização da palavra pronunciada, pois ela quantifica e qualifica a sonoridade durante e depois da emissão da palavra, em um movimento contínuo de abrir e fechar a boca, totalizando três movimentos: “*to-ma-te.*” O que a faz recorrer a partir de seu repertório a escolha de letras, nos quais atribui três, no entanto não são quaisquer letras, mas aquelas que fazem parte da palavra escrita e as usa para representar a linguagem escrita, manifestando da seguinte forma TMI, no qual usa o T para representar a sílaba *to*, M para *ma* e I para *ti*. As letras-sílabas tem uma relação com a variação linguística (não pronuncia *ti* e não *te* no cotidiano), com cultura vivida.

#### **5.14 Por entre a Cultura escrita: permeando o cotidiano escolar**

É pela linguagem do lugar-espaco-tempo que meninos e meninas se situam na escola. Os meninos (as) são constituídos por linguagens, as que eles a vivem como identidade cultural no seu contexto particular e aquela linguagem que faz parte de outros entrelugares

como espaço-tempo institucionalizado como é o caso da escola que nasce com pretensão de universalização, mas que também os particularizam.

As salas como espaço-tempo que comunicam, interagem por culturas materiais, recheadas de simbologias e significações que funcionam como mediadores que “falam” com os sujeitos de uma forma diferente, sutil e ideologicamente, que educam em certo grau esteticamente, corporalmente e cognitivamente.

No que se refere a tipologia de escrita no espaço físico da escola, tem-se presente três modelos de escrita: imprensa maiúscula e minúscula e cursiva distribuídas nos espaços específicos do ambiente escolar: nos quadros de avisos, nos cartazes de cunho religioso e também de saúde pública; nos avisos propriamente escolares, em placas de sinalização, nos quais a escrita utilizada é de imprensa maiúscula; no espaço exclusivo da sala de aula, há o uso exclusivo da escrita cursiva para registro no quadro das atividades e assuntos afins pelo (a) professor(a) e reproduzida pelos(as) estudantes, Sem expressividade nas práticas pedagógicas se encontra a imprensa minúscula apesar de seu uso ser predominante nos livros-textos que as escolas adotam a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático do governo federal.

A pesquisa aponta que um dos indicadores pelos escassos usos dos livros-texto na sala de aula pelo (as) professor (a), é decorrente da não familiaridade dos (as) estudantes com a escrita imprensa minúscula, justamente porque se tem dado pouca oportunidade de interação e manipulação desse material em específico na sala de aula principalmente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Para Ferreiro (2008), é necessário que as crianças tenham contato e práticas sociais contínuas com as mais diversificadas escritas.

Garantir o acesso, a interação qualitativa é uma forma imprescindível de permitir que as crianças do 1º ao 3º ano conheçam as línguas escritas em diferentes suportes, como por exemplo, o caso do livro-texto (didático), cuja predominância é a letra de imprensa minúscula. Não cabe em pleno século XXI, restringir ou mesmo favorecer determinados modelos de escrita com a justificativa de que a escrita de imprensa é mais complexa e difícil, uma vez que, as crianças estão imersas em diferentes contextos socioculturais nos quais convivem todos os tipos e estilos de escritas. Não é mais uma questão de saber se deve começar o ensino da escrita em bastão ou cursiva? Conforme Ferreiro (2013), pergunta esta que, tem uma preocupação superficial, no qual não se deve ficar atrelado.

Compartilhamos do mesmo pensamento de Ferreiro, o que importa é levar os pequenos (as), da escola pública a ingressar no universo cultural das escritas e dos escritos, proporcionando oportunidade para apropriação de culturas dos escritos para que as crianças

consigam utilizá-las conscientemente em práticas sociais concretas de uso e reflexão (escrita/leitura). Essa é a função social e cultural da escola porque o mundo atual vive em plena guerra cultural das ideias, de informação e narrativas.

### 5.15 A linguagem universal de escola

A escola pesquisada é apresentada segundo uma linguagem construída com base na tradição, também a partir de uma relação comparativa baseada na avaliação de larga escala. Linguagem que surge de dados e a partir deles, são nomeados e definidos o lugar da escola no contexto educacional brasileiro por meio da classificação de desempenho nacional. Dados que sustentam narrativas que privilegiam o mercado, no qual mantém interesse econômico na área educacional que vão de encontro ao desenvolvimento de pensamentos e escritas autênticas que nos possibilitariam vislumbrar o gosto pela autonomia intelectual vinda da classe social subalternizada e que poderiam proporcionar projetos futuros que não fortalecessem ainda mais a desumanização, ao contrário nos tornassem solidários, culturalmente críticos da realidade política e social imposta. Para que houvesse equilíbrio nas negociações e acordos internacionais de transplantação de ideias da Europa ou dos Estados Unidos aos países que supostamente não tem a tradição intelectual de fazê-las. Por isso, parte das políticas educacionais vigentes que são alicerçadas na avaliação nacional que justifica a importação de políticas públicas, como as de alfabetização.

Antes, nos localizaremos do universal para o particular:

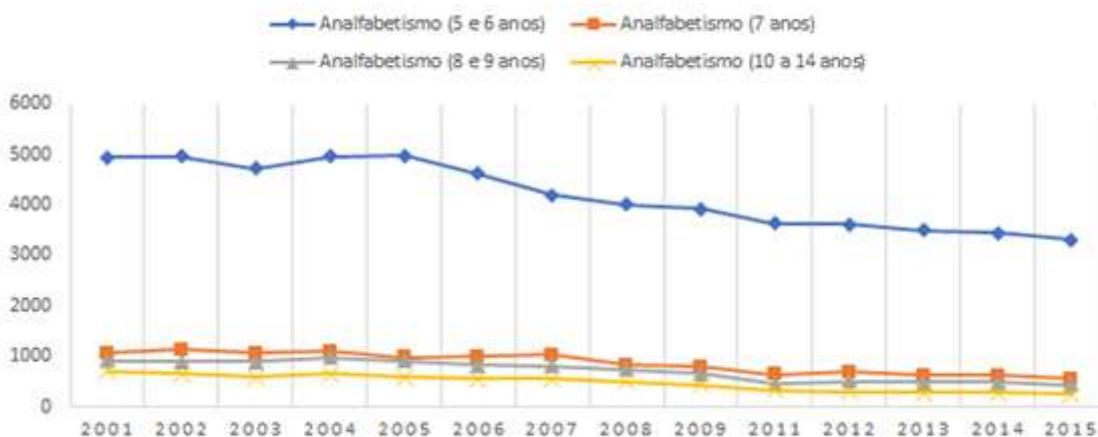
Tabela 10 - Perfil Socioeconômico (2018)

<i>Lócus</i>	População Estimada	IDH	Renda per Capita Anual em Reais
Brasil	208.494.900	0,699	30.548,40
Pará	8.513.497	0,646	10.356,00
Município pesquisado	24.725	0,598	11.139,12

Fonte: Sistematização da autora com base em [cidades.ibge.gov.br](http://cidades.ibge.gov.br)

Adentrando, nos aspectos quantitativos de não alfabetizados:

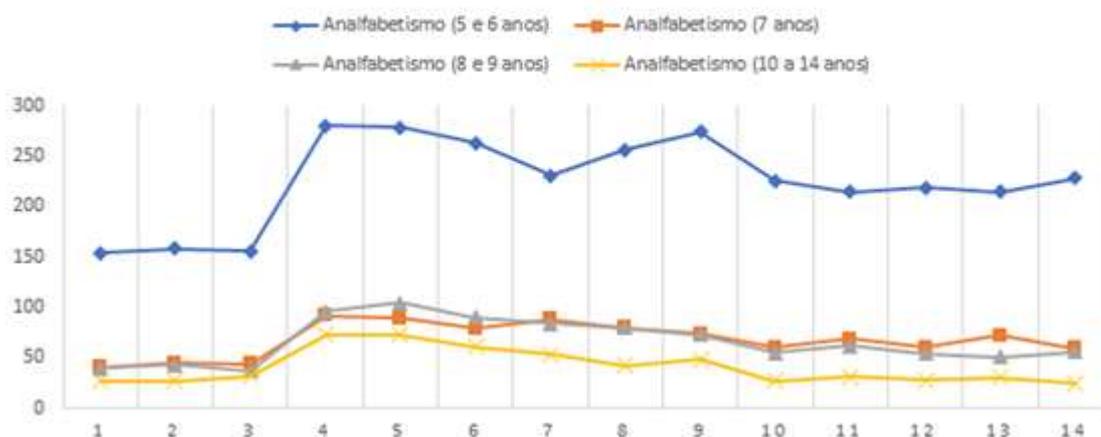
Gráfico 1 – Índice de Analfabetismo no Brasil (2001-2015)



Fonte: [serieestatisticas.ibge.gov.br/series](http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series)

Há neste segundo o gráfico, uma queda no nível de analfabetismo no Brasil a partir dos cinco a seis anos de idade, fase em que as crianças estão na etapa de transição, isto é, saindo da educação infantil (creche) e ingressando no 1º ano do ensino fundamental. Nos parece que há certa estabilidade na etapa que corresponde aos sete anos, à etapa do 2º ano do fundamental, no que tange ao 3º não se tem alteração.

Gráfico 2 - Índice de Analfabetismo no Pará (2016).



Fonte: [serieestatisticas.ibge.gov.br/series](http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series)

No caso do Estado do Pará, existe uma oscilação, mas sempre com predomínio para cima, ou seja, um aumento dos não alfabetizados nessa fase de escolaridade. O que fica evidenciado pela avaliação de proficiência em leitura e escrita nos quais tem se pautado as

práticas da escola, numa linguagem de tradição e seleção homogeneizadora, descartando o autêntico.

Tabela 11 – Nível de proficiência-insuficiente em leitura e escrita (Meta 5 PNE), 2016.

<i>Lócus</i>	Leitura	Escrita
Brasil	22.2%	34.5%
Pará	42.5%	65.7%
Município pesquisado	46.5%	68.4%

Fonte: Sistematização da autora com base no [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br)

Em relação às proficiências em leitura e escrita, o mostra que município em questão, apresenta um resultado negativo, ou seja, insuficiente para escrita e leitura numa concepção na qual se privilegia uma única forma de linguagem, a universal. Perguntam-se esses dados apresentam de fato o conhecimento das crianças. De acordo com os dados desta pesquisa apresentados até aqui, não porque como já foi sinalizando nos parágrafos anteriores existem fatores que não são levados em consideração nas avaliações de proficiência, como por exemplo, o processo cultural da língua escrita.

## 6 ESCRITA AUTÊNTICA: A RESISTÊNCIA COMO PROJETO

A pesquisa a partir dos seus achados nos apresenta algumas categorias, dentre elas a que ao longo do trabalho foi denominada como escrita autêntica. O que seria a escrita autêntica? A escrita que a criança elabora por si que é fruto de sua imaginação criadora originária de sua reflexão social e cultural pautada na curiosidade epistemológica sobre a escrita já existente que ao longo da história cultural foi evoluindo e continua a evoluir, no qual se tem chamado de sistema alfabético convencional da língua portuguesa.

As crianças desde cedo vivem no mundo recheado por diferentes escritas, vão crescendo no meio delas, tendo e mantendo contatos com várias formas e estilos de letras que compõem as escritas, nas quais são expostas em materiais muito diversificados. Deste universo simbólico acontece uma espécie de encontro visual a partir de uma cultura vivida e uma cultura “universalizada” nos mais variados contextos.

Os pais são os primeiros mediadores desse universo cultural que se manifestam as linguagens, especificamente a escrita. Pois convivendo com os familiares presenciam momentos culturais de prática social, mesmo minimamente, por exemplo, em algum momento os veem escrevendo ou rabiscando algo, lendo ou tentando ler materiais escritos em diferentes suportes, escutam alguém lendo escritas em papel, no computador, no celular, dentre outros modos. Dessa prática, observa-os interagindo com escritas a partir de talões de contas, cartazes, livros escolares, avisos, dentre tantos existentes. Desse processo sociocultural vai construindo ideias sobre a escrita convencional, formulando entendimento a respeito do uso. Vai compreendendo a função social que as escritas ocupam na sociedade, sem que haja um ensino direto e explícito. Aprende.

A aprendizagem ocorre a todo o momento substancialmente pela linguagem: fala, escuta, gestos, leitura e escrita, ambos são objetos culturais e sociais. Nosso foco é a cultura escrita que não existe sem a leitura, fala (voz), escuta e gestos porque estão entrelaçados. No entanto, nosso olhar parte da escrita para outros elementos nos quais se acham vinculados e nos quais a cultura vivida lhes dão significado e os resinificam. Por meio da cultura vivida existem e aprendem e nesse processo constroem saberes, conhecimentos, competências e habilidades. Um saber que Freire (2006), esclarece que é socialmente construído e também um processo individual no qual participa conscientemente o corpo na sua completude, dele fazendo parte os sentimentos, as memórias, o ato de curiosidade epistemológica sobre o objeto e o ser (sujeito) no qual se debruça sobre o objeto a ser conhecido.

No caso das crianças, o objeto a ser conhecido é a linguagem escrita viva, dinâmica que para elas, nas palavras de Ferreiro (2001, p. 10), uma representação, não meramente um código que serve a transcrição gráfica de sons.

Linguagem escrita que não tem sentido sem a cultura na qual vivem e experimentam o mundo compartilhado com os seus pares, ligados a identidade cultural de Freire (2006), compreendida a partir de uma relação de contradição entre o que se é concretamente, o que se herda e o que se adquire por meio das experiências socioculturais históricas, de classe e das ideológicas.

Por isso, cultura escrita e cultura vivida, categorias que se interconectam, expressam identidade cultural manifestada pela linguagem das crianças de escola pública, que dizem de onde escrevem, falam e pensam. Partem de uma cultura vivida, isto é, uma cultura no qual se encontram e estão imersas, de uma experiência realizada e de um saber feito, onde se reconhecem como crianças de classe popular que tem uma linguagem escrita interpretada, falada e vivida.

Somos sujeitos por inteiro, vivemos um tempo histórico, um espaço-tempo. Pensando nesses moldes, é importante ter uma visão mais acurada. Assim, observem os dados comparativos das turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental abaixo:

Tabela 12 – Idade/Ano

Turma	Total na idade ideal	Total abaixo da idade ideal	Total acima da idade ideal
1º Ano A	0	30	0
1º Ano B	10	18	02
2º Ano A	21	0	08
2º Ano B	04	24	01
3º Ano A	12	05	03
3º Ano B	14	0	15
3º Ano C	11	02	07
Total	72	79	36

Fonte: Elaboração da própria autora.

Percebe-se que a escola apresenta do índice em relação ao fluxo do 1º ao 3º ano ser “bom”, no entanto, tem-se exposto um número considerável de 36 estudantes que não estão caminhando dentro do ciclo de alfabetização de acordo com a idade adequada (1º ano, de 6 anos; 2º ano, 7 anos e 3º ano, 8 anos). Significa que os meninos e meninas estão ficando pelo caminho e principalmente sem acompanhamento e intervenção pedagógica consciente para tirá-los da condição de um não saber escrever/ler e de ler/escrever, ano de maior concentração, no qual estão 25 estudantes.

Vejam os a tabela a seguir:

Tabela 13 – Repetência

Turma	Uma vez	Duas vezes	Três Vezez	Quatro ou mais
1º Ano A	0	0	0	0
1º Ano B	01	0	0	0
2º Ano A	07	0	0	01
2º Ano B	01	0	0	0
3º Ano A	02	01	0	0
3º Ano B	06	05	03	01
3º Ano C	07	0	0	00
Total	24	06	03	01

Fonte: Elaboração da própria autora.

A partir dos dados acima, podemos dizer que entre o 1º ao 3º ano, algumas crianças têm em algum ano de escolaridade tem passado uma ou mais vezes pela experiência de reprovação. Dentre as turmas, já no 1º ano-B uma criança é colocada na situação de fracasso, no 2º, 06 estão dois pelo segundo ano consecutivo imerso n a condição de não aprendiz, 03 pela terceira vez e 01 com mais de quatro. A repetência é uma experiência devastadora que potencializada o sentimento da incapacidade e destroem sonhos. É uma prática no qual institucionaliza o fracasso. Tem-se em média 07 crianças vivendo a situação de repetência, demonstrando que não foi compreendido a função do ciclo.

O dispositivo legal para retenção que tem sido utilizado pela escola é a LDB, Lei Nº 9394/1996; o Art. 24, inciso VI que exige 75% de frequência mínima no ensino fundamental em sala de aula. Contudo as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos- Resolução Nº 07 de 14 de dezembro de 2010, Art. 30, inciso III, diz que não se permite a reprovação nessa fase inicial de aprendizado sistemático por conta da complexidade que é a alfabetização. De acordo com a resolução o objetivo é o princípio da continuidade do 1º ao 2º ano e deste ao 3º ininterruptamente para evitar os danos que uma reprovação venha a provocar. Entretanto, no 3º ano por sua vez, fase final do ciclo, há possibilidade de retenção é clara porque está atrelada ao conceito de alfabetização (codificação e decodificação), no qual alfabetizado é aquele (a) que sabe ler e escrever o que a escola transmitiu sistematicamente pela autorização institucionalizada.

Dizendo de outro modo, a criança ler e escreve por regulação, ou seja, escreve conforme um modelo “dado,” pronto e acabado, pré-estabelecido com raízes históricas: primeiro ensinam-se as letras, depois as sílabas, palavras, frases, e pequenos textos apesar de haver na escola esporadicamente uma narrativa sobre os níveis de conceituação da escrita, que surge de forma superficial decorrente das políticas de alfabetização do governo federal

(PNAIC, Mais alfabetização, entre outras), no qual não foram capazes de mudar as práticas de linguagem na escola, aliado a fatores mais amplos: políticos e econômicos e formativos. Isso tem elevado à quantidade de reprovação, chegando a 36,2% de um total de 69 estudantes matriculados e frequentes em 2019. Um número bastante expressivo.

Esse contexto, além de uma narrativa que desloca o problema da reprovação para uma questão de método pautado exclusivamente em codificar e decodificar escamoteia a verdadeira natureza do problema, deslocando a discussão para o ensino agindo no sentido da culpabilização das escolas, dos professores, das crianças e de seus familiares pelo mau desempenho na linguagem universalizada.

O que reforça a hipótese inicial dessa pesquisa sobre a desconsideração da invisibilização das escritas autênticas elaboradas pelas crianças. Delas surge o pensamento autônomo, a representação que elaboram sobre a linguagem. Freire (2011) explica que em cada um de nós há um impulso criador porque somos seres inconclusos, que a autenticidade está ligada ao processo de criação e não o de reprodução.

A causa que tem provocado esses resultados nos impõe a considerar as percepções e práticas culturais e escolares de linguagem escrita. Formas estas balizadas numa tradição pedagógica de linguagem que olha o resultado final e não o processo de construção dialógico e dialética com a linguagem que o estudante constrói consigo e com a cultura vivida ao longo do ano letivo.

No início da pesquisa, as crianças foram solicitadas que escrevessem, posteriormente interpretassem suas próprias escritas. Dessas elaborações com as linguagens escritas foi possível conhecer os níveis de conceitualização das crianças, a saber:

Tabela 14 – Conceitualização da escrita/leitura nos meses de março a junho de 2019

Turmas	Garatuja	Pré-silábico	Silábico Sem valor	Silábico com valor	Silábico alfabético	Alfabético
1º Ano A	03	11	0	01	0	0
1º Ano B	0	02	02	15	05	03
2º Ano A	0	01	02	0	06	15
2º Ano B	0	01	0	02	04	09
3º Ano A	0	0	01	03	02	11
3º Ano B	01	04	03	02	07	07
3º Ano C	0	0	01	03	03	11
Total	04	18	09	26	27	56

Fonte: Elaboração da própria autora.

Na escola as crianças dos 1º anos, chegam com um saber muito importante sobre a linguagem escrita. São extremamente voluntariosos para o ato de escrita e em participar das atividades que a envolvem. Ficando evidente pelo nível no qual se encontram: da garatuja ao

alfabético, denotando a heterogeneidade de escritas e evoluções conceituais sobre o sistema convencional de escrita pela qual o adulto utiliza e se expressa. Mostrando-nos que as turmas não são homogêneas, que o processo de aprendizagem se dá de forma coletiva tanto quanto individual e do individual ao coletivo.

Os dados acima confirmam o que Ferreiro e Teberosky (1999) disseram, que a criança é um ser que interage com o objeto do conhecimento, para elas, a escrita não é uma cópia passiva do traçado de letras, não é uma transplantação do oral ao escrito. Conforme Freire (2005), um processo dialógico que é também dialético na criação e na pronúncia da palavra culturalmente humana.

### **6.1 A criança no ato da escrita autêntica**

A criança problematiza as próprias escritas ao se colocarem como elaboradores autênticos diante do ato cultural e social que é a escrita, pondo-se em movimento.

Ilustraremos a elaboração da escrita em uma situação ativa. Compreendemos que ativo é aquele que tem a condição e liberdade de mobilização intelectual, pensar por si.

Em uma situação de elaboração ativa de uma lista de compras:

- 1º-Toma-se uma palavra por vez;
- 2º - Acomoda-se na mesa ou na carteira e inicia-se na manifestação cognitiva 1º - Recorre à própria fala;
- 3º- Falando para si a palavra imaginada em pausas sonoras;
- 4º- Relaciona, reflete e recria;
- 5º - Recriando simboliza, representa a escrita no papel, proveniente da ideia sobre a língua escrita convencional;
- 6º- Visualiza a representação que fez;
- 7º- Reflete a partir da representação idealizada;
- 8º- Busca a interpretação da escrita elaborada;
- 9º- Retoma a escrita e a fala para si (em voz sussurrada);
- 10º- Recoloca-se na reconstrução representativa da escrita acrescentando letras ou retirando-as;
- 11º- Reflete e dialoga consigo e com o contexto;
- 12º- Recapitula o movimento internalizando e externalizando reaparece a voz, a fala da palavra;

13º – Retoma a visualização da palavra escrita, reinterpretando-a em voz e movimento (corpo mexendo o dedo da esquerda para a direita);

14º- Dar-se provisoriamente por satisfeito e representa graficamente a palavra até que problematiza a própria escrita.

São 14 (quatorze) ações que se interligam continuamente durante todo o processo de elaboração. Atividade intelectual no qual surge elaboração de conceitos sobre a escrita e a leitura, que passa toda criança.

Nas turmas do 2º ano, foi evidente o caráter heterogêneo das compreensões sobre a escrita e do aprendizado pelo nível no qual as crianças se acham: no 1º ano, não há o primeiro nível de conceituação, mas do pré-silábico ao alfabético. Confirmando que as crianças elaboram representações sobre as escritas de forma dinâmica e interativa, demonstrado que progridem conceitualmente na direção do sistema alfabético convencional.

No processo de construção da escrita autêntica, o um movimento tem uma função importante, no qual o corpo se transforma em linguagem. O movimento corporal da criança participa na elaboração autêntica:

Leitura corporal na atividade escrita da palavra GALINHA:

1º- Cabeça erguida para cima e levemente inclinada para o lado;

2º- Olhos erguidos para o alto, denotando o pensar acerca de, a procura de.

3º Cabeça um pouco para baixo;

4º- Olhar fixo na folha de papel em branco,

5 - Mão com um principiar de movimento circular no papel;

6º- Cabeça posicionada para o horizonte;

7º Boca em movimentação, lábios abrindo para cima e para baixo em um sutil movimento que alterna acompanhado de pronúncia de palavra bem baixinha que vai sendo segmentada silabicamente, num tom quase imperceptível falando para si, porém numa sonorização contínua, que por vezes se fixa no início da primeira pauta sonora em um movimento do repetitivo (ga,ga,ga,...).

8º- Cabeça para baixo fitando a escrita elabora;

9º- Boca que amplia o movimento de abertura e do som da voz como se procurasse uma relação entre o que fala para si, o que conhece e o que ouve com o que precisa naquele momento;

10º- Corpo conectado por inteiro e uma incessante busca que mapeia o contexto da sala de aula.

Vê-se, que a criança problematiza a escrita da palavra ao fazerem uma análise que não foi ensinada na sala de aula ou em outro lugar. É resultado de um diálogo consigo que exige pensamento, reflexão e ação concomitantemente. Segundo Freire (2005, p. 100), um processo interrelacional que vai do intelectual ao nível da ação.

As crianças continuam a atividade cognitiva:

- 1º- Olhar reflexivo;
- 2º- Cabeça inclinada para baixo;
- 3º- Mãos movimentando-se sobre a folha de papel da esquerda para direita em linha reta;
- 4º- Movimento acompanhado de uma voz baixinha enquanto escreve;
- 5º- Para, pensa, imagina.
- 6º Movimenta a cabeça em um giro de 360º olhando para o ambiente físico, explorando-o em busca de referência;
- 7º- Observa as paredes e o que contem nelas, fixa-se nas letras que estão expostas em ordem;
- 8º- Emite oralmente em tom baixo o nome das letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q... Para naquela que considera que precisa;
- 9º- Certificar-se de que é ela mesma que necessita na escrita da palavra, pronunciando-as novamente A, B, C...;
- 10º- Reflete, observando o papel;
- 11º- Põe-se a escrever. Hesita;
- 12º-Exita, contudo, não tem certeza, busca auxílio com a professora para tirar dúvidas e confirmar ou refutar sua hipótese;
- 13º- Caminha até a professora e faz a grande pergunta sobre como é o K e como é o NHA. Indaga mais uma vez se é a letra H mostrando-a. Faz mais uma, sobre como é a letra quê(Q).

Quando surge a pergunta, nesse momento, a criança sai do individual e se abre ao coletivo, demonstrando que o aprendizado é social, uma necessidade de encontro dialógico e dialético com o (a) outro, para ocorrer a co-labor-ação, no qual a dialogicidade exige sempre ser mais. As crianças percorrem todo um processo de análise sobre a escrita da palavra GALINHA. Conclui-se que

- As palavras que não sentem dificuldade são aquelas cujas letras a fonetização têm uma relação com o nome da letra. É interessante porque na escola os

ensinos das letras se baseiam o nome delas (A) e não se atentam nessa metodologia que posteriormente vai confundir o estudante;

- As perguntas para si e posteriormente para o adulto se concentram nas letras que não tem uma correspondência direta com a pauta sonora, como no caso do NHA. Momento em que a criança demonstra abertura ao outro (a), necessidade da mediação porque não consegue mais fazer sozinho, onde deveria ocorrer a intervenção pedagógica, tão esperada, é desperdiçada;
- As perguntas que as crianças elaboram são importantíssimas para a compreensão do sistema alfabética da escrita em língua portuguesa. Elas sabem problematizar, haja vista, indagações como se a escrita inicial da palavra de galinha é letra G ou H, embasadas na semelhança sonora e o nomes delas (com g ou H?) e;
- Indagam sobre qual letra utilizar muito acentuadamente nas grafias em que a diferença é espacial (g, q?).

Dessa constatação, o que discorreu Freire, Giroux e Gramsci, Ferreiro confirma que as crianças e não possuem desde cedo uma potência intelectual. Tem astúcia, pensam e fazem relações a partir da cultura vivida dentro e fora da escola, que os fazem inteligentemente a não revelar o que de fato conhecem e já elaboraram sobre a cultura escrita. De acordo com Giroux (1997), decifraram o código linguístico que é escolar. Para além, também sabem pela vivência da sala de aula que se tem uma forma privilegiada de falar, comportar-se e socializar-se.

## 6.2 Resistir para ser mais

Crianças diante da primeira solicitação realizada pelo Professor:

- *Ler.*

Reação da criança:

- *Não sei ler!*

2º Solicitação para a escrita.

Reação:

- *Não sei escrever!*

As atitudes das crianças não demonstram seu real estado de conhecimento, como já discutimos ao longo dos capítulos anteriores. No entanto, são ações que sugerem que elas emitem com base na pequena experiência escolar que já possuem que as levaram a perceber e a entender quais as respostas que o (a) professor (a) espera. Um escrever dentro dos

parâmetros didático-pedagógicos de alfabetização como reprodução. Portanto, diante de um material escrito e frente ao pedido de ler aqui, ou escreve as respostas são sempre um “*Não sei ler*” falas direcionadas intensamente ao interlocutor (a), no qual fez a solicitação.

Qual a causa do não sabe ler e do não sei escrever? Qual a natureza do não saber ler e escrever? O não sei ler diz respeito ao tipo de leitura que a escola trabalha e a concepção de linguagem escrita e leitura que a escola assume. Não sei escrever faz referência à escrita como cópia, como ensino de transmissão direta na qual esta assentada à pedagogia escolar, concepção esta que acreditam ser a única correta.

Ambas as respostas oralmente produzidas pelas crianças não refletem o nível de conhecimento delas porque na cultura escolar que estão, aprenderam pela experiência vivida nesse espaço específico institucionalizado que a escrita que estão analisando, refletindo e elaborando coerentemente não é válida, reconhecem que na sala de aula qual é a escrita que tem valor, pois sabem que é a escrita de escola. Por isso dizem que não sabem, referindo-se a visão do(a) de escrita como produto final (aquela que não passa por fases progressivas de conceitualização), porque ainda não demonstraram que aprenderam pelo modelo ensinado.

O não saber ler e escrever nos revela a leitura do contexto escolar realizada pelas crianças. Leitura crítica que engloba a sua leitura de mundo, antes da leitura convencional da palavra, práticas que indicam que a forma deles pensarem a escrita e representá-la não serve nesse espaço. O que os levam a inibição da escrita autêntica porque sabem qual a resposta que vão receberem da escola e na sala de aula: “*não sabem!*”

### **6.3 Mostrando a escrita na sala de aula**

Estudantes se direcionando a mesa do (a) professor (a). Mostrando-lhes a folha ou o caderno com o registro da palavra escrita. Professor (a) Olha e diz que a escrita não está como o mostrado. O menino olha o papel e volta ao seu lugar. Olha novamente a escrita, não compreende o porquê foi dito que o escrita elaborada não estava correta, mas tenta novamente e vai ao encontro do (a) professor (a) e continua a ouvir que o que fez está errada. Assim, Indignado diz em voz alta que não irá mais fazê-la. Põe-se a amassar todo trabalho de escrita que havia feito jogando-o para o alto o caderno e lápis, em seguida, anda e conversa com os colegas na sala. Desiste.

O ato de escrever autenticamente é uma atividade cognitiva exigente. É um que fazer cujo processo requer muita energia e movimento: fala, percepção atenta, interpretação do

escrito feito, reflexão e retomada do processo até que seja considerado que está bom e ao ponto de socializá-la.

Neste caso, a escrita foi desconsiderada e não foi dada a voz à criança para ao menos entender todo movimento ativo que foi realizado, o que provocou indignação, revolta e abandono do processo de aprendizagem pelo estudante. Rejeitou o enquadramento a prática pedagógica de transferência de conhecimento. A rejeição revela que aqueles que insistem em ser autênticos, são rotulados pela suposta “indisciplina” ou por não “aprenderam” devido algum problema, conseqüentemente irão repetir o ano até que não queiram mais ir à escola. Na verdade, a discordância e a não aceitação a aderência é uma resistência que se manifesta.

Na sala de aula alguns participam da atividade, outros dizem que não farão a atividade porque não sabem como fazê-la. Professor (a) anima e pede que façam e tentem. Os meninos cada um retorna a carteira, ficam sentados, entreolhando-se ou parados fitando algo do material que se encontra na mesa. Nova recusa, voltam à afirmação que não sabe escrever e ler.

As crianças a partir dos fatos relatados são em si mesmo, recusa e resistências às práticas de negação cultural de ser sujeito que pensa a escrita, que é resultado de todo um trabalho intelectual que elaboram a respeito do objeto escrita, no qual a escola não tem dada atenção. Simplesmente considerada errado do ponto de vista do (a) professor (a). O (a) estudante quer saber por que está errado? O que está errado? Mas não obtém a explicação a respeito. Continua sem compreender.

Não há, a nosso ver, a problematização desse processo, o espaço para o diálogo necessário para que a voz do (a) estudante seja ampliada nesse contexto, não se tem reconhecimento do processo de produção intelectual e de produção de conhecimento por parte da escola sobre a prática de ensino-aprendizagem.

A experiência sistematizada na escola com a escrita e a leitura ou da leitura com a escrita para os (as) estudantes não têm sido uma experiência exitosa, ao contrário, têm sido pautados em violência simbólica, concretamente de vivências de fracassos e derrotas, cujo resultado é a dor e aquele que está invisibilizado. A escrita autêntica, por sua vez, é de experiência, de inventividade, de momento criador, de significado, de construção e de curiosidade epistemológica, no qual a escola insiste em não enxergá-la.

#### **6.4 Adequação: crianças com notas mais altas são consideradas as melhores**

Na sala de aula menina levanta e mostra a escrita da palavra. Professor (a) elogia e lhe parabeniza por considerar uma escrita certa, mas ao ser indagada sobre como fez para escrever corretamente, respondeu que aprendeu como a professora ensinara. Para a criança que aceita se adequar a prática cultural de como se escreve na escola, expõe somente o que é tido como certo.

Essa atitude demonstra que a criança percebeu a diferença entre ela, o (a) professor (a) e a escola porque aprendeu a fazer a leitura do contexto, descobriu o código da linguagem no qual se comunicam e como se traduzem concretamente no espaço da sala de aula, pela própria prática. Esse aprendizado da experiência vivida no cotidiano do ensino e da aprendizagem a faz uma sobrevivente no processo escolar.

O que a criança escreve não revela o seu desenvolvimento real porque foi ocultado por ela. A escrita exposta é uma escrita de memória e mecânica em que se exercita o registro visual, copiando igualmente a que se espera que faça, ou seja, uma escrita como produto final (que não passou pelo seu crivo de análise, isto é, de como ela considera que deva ser a escrita).

Pela cultura vivida, a criança entendeu que a cópia serve, resolvendo assim o problema no âmbito escolar. Esta constatação é uma expertise da criança, no qual demonstra sua leitura de mundo, de quem descobriu qual é o lugar que ocupa nele. Para não ir de encontro ao autoritarismo escolar, usa estratégias de ocultação de sua verdadeira escrita, deixando que adentre na concepção do “bom” estudante para o (a) professor (a) e para a escola, o obediente que faz conforme se manda.

Qual nível de ilusão proclamada? Ilusão do que vem a ser bom aluno, êxito pelo qual se ensina e aprende por uma cultura de transmissão de conhecimento na escola. Cabe aqui uma reflexão. De certa forma é êxito de fato, na perspectiva de manutenção social e cultural pelo sistema escolar formal. Há que se questionar êxito, para quem? Se o objeto é adesão à ordem vigente, obtém-se sucesso, ou se é apenas uma estratégia de sobreviver na cultura escolar por parte do (a) estudante, também é exitosa porque nele consegue ir avançando na escolaridade. Mas para aqueles que não fazem a aderência ao sistema de ensino e de aprendizagem bancária, não se adequa ou aceita caminhar pelo sistema formal de ensino, qual será o destino dele, enquanto não se dá a devida atenção à linguagem autêntica de escrita e leitura? A repetência eterna? O abandono? A desistência? A expulsão? A aderência?

## 6.5 Currículo: o ensino na perspectiva da escola

Diante de um exercício de escrita na sala de aula, tem-se a cultura de observar os estudantes passando rapidamente pelo corredor e por entre as carteiras. Detendo-se em uma ou outra criança, professor (a) faz algum tipo de apontamento e pede que tenham mais atenção durante a atividade nas quais estão realizando. Posteriormente, professor (a) vai ao quadro para fazer a demonstração de como se deve proceder na atividade.

O assunto em questão, ditongo, tritongo e hiato. No quadro são colocados três exemplos de palavras: joelho, peixe e Paraguai em que cada uma delas representa um conceito nos quais foram apresentadas em sílabas, respectivamente: jo-e-lho, pei-xe e Pa-ra-guai, no qual professor (a) vai mostrando e explicando a partir das vogais, hiato, ditongo e tritongo. Para jo-e-lho, circula a letra “e” e explica hiato; para pei-xe, circula “ei” e diz ditongo e para Pa-ra-guai, circula “uai” e fala tritongo. Em ambas enfatizando a quantidade de vogais nas sílabas. Após explanação solicita às crianças que façam como no modelo, olhem cada palavra da atividade e as classifiquem segundo o que foi ensinado na explicação.

Como explicitado anteriormente, todos (as) queriam atenção constante do (a) professor (a) para perguntar se estavam fazendo certo. Diante de uma negativa do (a) professor (a) foram fazendo várias tentativas, à medida que escreviam de acordo com o modelo ditongo, tritongo ou hiato nas palavras propostas (céu, Uruguai, entre outras) retornavam a pergunta “*agora esta certo?*” Fizeram uma, duas, três e não conseguiram. Professor (a) percebendo o movimento e na da impossibilidade de acerto por parte das crianças, de atendê-las individualmente em virtude de número crianças na turma, disse que já ensinou “*mais de seis vezes a mesma coisa e que ainda não estava acertando*”.

Analisando o contexto e a expressão do corpo das crianças, percebia-se que a expressão era de desânimo em relação àquela prática de classificação de escrita e leitura. Na ocasião, um dos meninos falou alto que a cabeça dele estava doendo muito e pegando nela dizia “*não consigo entender, aprender... Ai! minha cabeça!*” Diante desse modelo de escrita/leitura, a criança desiste de continuar buscando o entendimento da atividade. Enquanto isso, outras recorriam à mesa do (a) professor (a) com a mesma intenção, porém retornam do mesmo modo, sem entender.

O (a) professor (a) paralisado (a) pela sua incompreensão diante do movimento intelectual realizado pelas crianças e o processo pelos quais estão passando em relação à aprendizagem da cultura escrita, não foi capaz de se colocar nele, ficando a margem do

processo de desenvolvimento evolutivo e conceitual das crianças. Professor (a) respira profundamente, contudo se mantém na visão de ensino transmissiva e segue a rotina da aula.

Os Indícios do não entendimento sobre os níveis de conceitualização das escritas são fortes. Primeiro pelo desconhecimento do nível de dificuldade da própria atividade proposta em sala, no qual exige que as crianças já estejam escrevendo e lendo no nível alfabético. Portanto a atividade está acima do nível de escrita e leitura no qual estão maioria da turma, o que provocou desânimo, desistência e incompreensão por parte das crianças que estão oscilando entre os níveis pré-silábico, silábico ou silábico-alfabético.

Segundo, opção pelo modelo de ensino transmissivo. Pois há insistência na manutenção da explicação a partir da divisão em sílabas (hiato, ditongo e tritongo) e não considerar o que as crianças escreveram. Terceiro, a ausência de diálogo, o que levou a desconsideração das vozes das crianças, uma vez que, não foram solicitadas a se manifestarem para se conhecer como vão elaborando o conhecimento ou refletindo sobre o que produzem como busca pela compreensão do que lhes são ensinado.

Quarto, o desconhecimento sobre os condicionantes históricos, por exemplo, os mitos escolares utilizados para mascarar o verdadeiro fracasso. Recurso também usado para explicar porque as crianças não estão respondendo a atividade conforme a expectativa do (a) professor (a) após tanto esforço dedicado na explicação, levando-o a recorrer a justificativas como *“fala muito durante a aula, perdeu essa aula, os pais não participam e não ajudam”* para explicar o problema.

A aflição está presente em ambas às partes, professor (a) e estudante, por um lado demonstram que as crianças se dedicaram a um esforço intelectual enorme na tentativa de desvendar o que é hiato, ditongo e tritongo explicado pelo (a) professor (a) a partir da escrita de joelho, peixe e Paraguai, no qual inteligentemente confrontavam com o conceito que vem elaborando sobre escrita (pré-silábico, silábico com valor e sem valor sonoro e silábico-alfabético). Nessa fase, compreensão extremamente difícil para aqueles que estão refletindo acerca da necessidade da quantidade de letras e quais delas servem e podem ser utilizadas para escrever e interpretá-las.

Quando as crianças observam a escrita da professora e a explicação sobre encontros, vocálicos nos quais estão organizadas em pedaços (em sílabas) contendo em cada deles variadas e quantidades de letras, por exemplo, em jo-e-lho se tem na primeira sílaba consoante (C) e vogal (V); na segunda, vogal (V) e na terceira, consoante (C), consoante (C) e vogal (V). Na palavra pei-xe, consoante (C), vogal (V) e vogal (V); na segunda, consoante (C) e vogal (V); em Pa-ra-guai há na primeira sílaba, consoante (C) e vogal (V), na segunda,

consoante (C) e vogal (V), na terceira, consoante (C), vogal (V), vogal (V) e vogal (V). Em suma, existem sílabas com uma letra, com duas e com quatro letras.

A ênfase durante a verbalização do (a) professor (a) não recaem nas palavras como um todo, tampouco na perspectiva da pauta sonora nos termos de Ferreiro (1999) e Freire (1979), ao contrário, o foco se concentram nos encontros das vogais (e, ei e uai) na sílaba de forma isolada. Nesta fragmentação e forma de apresenta-las não favorecem os que estão no nível silábico, no qual exigem uma letra para cada sílaba com ou sem valor sonoro. Na acepção das crianças a palavra joelho tem muitas letras, na visão delas esta palavra seria escrito somente com três letras, peixe com duas letras e Paraguai com três. No silábico-alfabético escrevem silabicamente e alfabeticamente em uma mesma palavra, contudo refletem também a nível silábico.

Para uma turma que se encontra em diferentes níveis conceituais de escrita: pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro e silábico-alfabético vão sentir dificuldades em graus variados de intensidade. O problema não está nos níveis de conceitualização, mas no tipo de atividade que beneficiam somente os que estão escrevendo e lendo no nível alfabético. Os demais níveis foram prejudicados porque não foi planejado como participariam dessa mesma atividade.

A atividade deve ser desafiadora, mas não ultrapassar os limites da potencialidade das crianças para que não se promova experiências improdutivas. É preciso que a atividade com a linguagem faça com que elas se sintam instigadas e desafiadas a resolvê-la, o que para isso, requer compreensão do que Vygotsky (2007) denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal, que define as distâncias entre o que o sujeito pode resolver sozinho (conhecimento real) e o que pode ser resolvido em colaboração com outros e com orientação do professor (a)

Por outro lado, o (a) professor (a) não percebe que o problema não está na criança, mas no seu desconhecimento ou na fragilidade sobre linguagem, os níveis de conceitualização e as escritas autênticas, acrescido da proporção de estudantes por sala e professor (a), bem como sua percepção de mundo e linguagem centrada como bem esclareceu os estudos de Freire (2015) na consciência ingênua e na mitificação do mundo, pautado nos mitos.

As indagações centradas exclusivamente no está certo são preocupações permanentes. O estar certo para estudantes e para professor (a) estão assentadas em uma relação rígida e em uma única direção. Todos (as) tinham um único objetivo, ter a confirmação de que a atividade estivesse certa. As perguntas para além do certo foram esvaziadas, permanecendo uma única: *“Estar Certo professora?”*.

Mostrando a escrita da atividade ao professor (a) e ao perguntar sobre ela, ficavam esperando a reação corporal ou verbal para interpretar um sim ou um não. Não há meio termo para ambos, há o certo e o errado, um binarismo tão forte que se prolonga historicamente. Essa binaridade entre certo e errado inviabilizam alternativas de olhar o processo sob a ótica cultural. O processo de escrita autêntica envolve diferentes níveis de apropriação, de desenvolvimento de conceitualização e de exigências que são decorrentes dela.

As explicações que justificam porque não se atingiu aquilo que era esperado que as crianças soubessem ao final da atividade, o que é considerado a escrita certa por parte do (a) professor (a), expõe o que pensam ser a origem do problema. Dentre eles, *“é porque o pai nunca veio à escola, que a criança falta muito, não presta atenção, nunca traz a atividade pronta de casa, não copia e nem faz as atividades em sala de aula, que não sabem e não querem estudar”*. Falas que mascaram as causas do problema.

Essa forma de encarar o problema é proveniente dos mitos. Mitos históricos e culturais que não expressam a natureza do problema, mas a torna um problema do outro. A causa esta nas condições materiais e simbólicas, que estão vinculadas estreitamente no recuo ao obstáculo que se impõe. Na visão ingênua sobre a realidade no qual fragiliza a aprendizagem crítica e as relações democráticas com os envolvidos, aliada a pouca dedicação à disciplina intelectual para compreensão da realidade, bem como o necessário comprometimento social, político e cultural que se requer. Necessidade de reflexão mais ampla sobre o processo histórico no qual a escola pública se encontra. No que tange a superação de suas limitações e dificuldades, que também estão na mesma lógica do que vem ocorrendo com o (a) estudante. Faz parte de um ciclo que se retroalimenta, vem desses condicionamentos histórico-culturais.

Ensinar é um processo que está embutido à ideia de caminhos entre eu- mundo- outro. Eu, no sentido da relação que se estabelece com o conhecimento. Mundo, no sentido da relação e representação que faz de mim para comigo e com o outro mediado pela linguagem: escrita e interpretação e reinterpretação do escrito. Outro, no sentido que ensinar é uma relação no qual exige de corpo e mente presente em corporeidade: olhar e ouvido curioso e atento à voz, ao movimento e proximidade com e pela linguagem.

Disso equivale a dizer, relação entre o aprendizado dialógico e dialético com o ensino, á medida que se mobilize a comunicação entre cultura vivida e currículo formal, haverá situações de experiências autênticas, quanto mais interrelacionam-se, mais se aprende e se ensina. O que permite o reconhecimento do (a) estudante (criança) como sujeitos intelectuais. A escrita autêntica é condição, para escrever e reinterpretar, ler é reinterpretação do ato da escrita, uma composição de relação existencial cultural a partir da escrita e reescrita.

A criança é exigente, quer aprender reconstruir, não deseja algo acabado porque não faz sentido repetir o pronto. A natureza dela é conhecer os por quês. Precisa desmontar para reconstruir, para isso, analisa para desvendar o movimento, o engendramento de sua constituição. O processo da escrita autêntica trabalha nessa lógica. A criança quando se posiciona para elaborá-la cognitivamente faz prévia e projeção, vai imaginando o como e testando, constatando no movimento de pôr, tirar, colocar de novo e tentar. Se a escrita é para ser interpretada, busca a voz, a palavra, a simbolização dela.

Resistindo ao modelo pronto, continuam a produzir escritas autênticas, com progressos conceituais qualitativos significativos. Vejamos:

Tabela 15 – Conceitualização da escrita/leitura nos meses de agosto a outubro 2019

Turmas	Garatuja	Pré-silábico	Silábico sem valor	Silábico com valor	Silábico alfabético	Alfabético
1º Ano A	0	15	0	02	03	10
1º Ano B	0	09	0	05	04	08
2º Ano A	0	01	0	02	04	21
2º Ano B	0	06	03	02	01	14
3º Ano A	0	0	01	01	01	16
3º Ano B	0	01	0	01	05	16
3º Ano C	0	02	0	01	02	13
Total	0	34	04	19	20	98

Fonte: Elaboração da própria autora

Na linha de evolução conceitual da linguagem escrita há um percurso de constante movimento, como se fosse uma dança, que exige um passo para frente e dois para trás, dois para frente e um para trás, para frente, para frente. É sempre movimento e manifestação.

As crianças começam o ano em um nível de conceitualização, todas elas tiveram algum progresso, não são as mesmas do início do ano. Aprenderam e ensinaram, trocaram saberes e conhecimentos acerca da linguagem escrita que compõe o mundo nomeado e representado. Experimentaram vivências importantes no espaço da sala de aula e na escola com seus pares.

O tempo presente é o que nos colocam no espaço do agir consciente desnudando o saber da prática distorcida ao deparar-se com a escrita autêntica do estudante do 1º ao 3º ano, para perceber que a fala que diz não saber o porquê que as crianças no ato da escrita engolem letras ou não e as juntam para formar palavras. É preciso conhecer as causas da não aceitação e rejeição das escritas autênticas, as implicações dessa negação no processo de aprendizagem dos estudantes, além disso, perceber as relações para desvendarem o poder político e cultural entre língua dominante sob a subordinada e os desdobramentos das práticas sociais e culturais que engendram a pedagogia do silêncio e da negação da intelectualidade o outro (a). Para

Freire (2016), uma prática pela qual vai se construindo um saber fazendo parte, gerando um saber dela mesma, do outro, o saber da experiência feito.

Crianças do 1º ao 3º ano são seres em situação nos termos freireano no universo das crianças das escolas públicas. Encontra-se em uma dada situacionalidade. Sendo assim, são aquelas que terão certas manifestações, uma visão de mundo, no qual vê do entorno a própria vida em face dessa situação vivida. A situação interfere, influencia e condiciona o seu modo de estar sendo. São as situações histórica, cultural, social, econômica e política que permitem que sejam. Em situacionalidade de precarização social e cultural aprendem muito cedo pela própria condição de vida “dada” que muito não poderá ser, pois não lhe é permitido: pensar, sonhar, fazer, imaginar e ser autenticamente pela escrita que elaboram culturalmente. Em uma situação limite, todos (as) tendem a se resguardar para sobreviver, é um ato instintivo.

A criança de 1º ao 3º ano, experimenta pela cultura vivida à dureza da realidade objetiva, apontando o lugar que ocupa e uma das malvadezas é dizer que por ser criança não se sabe o que é bom, definir o que é certo, não conseguir explicar e entender o que se passa concretamente, não saber expor o pensar em linguagem falada e escrita. A partir desse pensamento, não pode resolver problemas e chegar uma conclusão sozinho, ter uma ideia sobre o mundo, um assunto, formular, criar autenticamente, ter conhecimento e produzi-lo somente porque é criança, além do mais, sendo criança pobre, o que agrava a situação.

Ser criança tem suas características que partem da concepção biológica, mas é um ser em situação cultural, que permeia o mundo da cultura, realidade construída. Qual a situação cultural que a criança experimenta? Ela permite e facilita? Ou dificulta? Como discorreremos ao longo deste trabalho, as crianças pensam ligadas a prática e a cultura, produz conhecimento práticos, com base na sua experiência e reflete a partir dela e acima de tudo abstrai. Formula teorias. É um sujeito intelectual em pleno movimento construtivo mesmo precarizado pela situacionalidade, elaboram conhecimento para além da prática? Pensar demanda tempo e espaço. Tempo para refletir sobre escrita e para imaginar, corporificar e construir sentido (significado), tomar consciência, descobrir e relacionar, espaço para manifestar esse pensamento pela linguagem: voz e escrita e escrita e voz.

Linguagem que requer espaço pedagógico para viver o ato de pensar autenticamente e experimentá-lo concretamente (por meio da escrita) o que está na mente e que vai se manifestando gradativamente pelo movimento das mãos, do olhar, da boca que se expressa em grafismos e em voz (fala). Espaço para o movimento dialético entre pensar-saber (escrever) pensar novamente, para testar (a escrita), fazer e desfazer, ou fazer novamente

(tomar distância para ver melhor?). Instrumentos (materiais) culturais disponíveis (as letras?) livros, revistas, dicionários todo quanto é tipo de materiais, com sentido completo.

Continuar a revolução proposta por Freire (2005), revolução cultural pela escrita do mundo, de uma leitura já feita em situação concreta. Escrita da sua história, de sua experiência vivente no mundo, com os outros (as), a leitura do mundo antecedida pela palavra (fala e escrita). A proposta é na verdade uma pedagogia da escrita do mundo, no mundo, como sujeito na história e a partir dela. O escrever, “A natureza humana é ser sujeito e não objeto” (FREIRE, 2016, p. 67).

Essa evidência é muito clara para criança no seu quefazer cotidiano. Seu espírito criador e imaginativo, questionador curioso. A escola como instituição cultural tem ajudado essa natureza criadora. Solicita o pensar sobre, por isso teoria freireana fala da leitura de mundo. Quando se vai escrever, o primeiro ato que ocorre é o pensar sobre o que e como se vai escrever e como vai iniciá-la. Esse pensar sobre é a realidade, pois não se está desvinculado dela e da vivência que vai constituindo a vida.

A escrita é uma ação cultural. O ato da escrita, o escrever autenticamente, o sujeito se põe no espaço, procura um lugar no qual tenha um pouco de conforto físico para que se ajeite corporalmente no pequeno espaço entre uma carteira e outra. Encontrando-se inicia o ato de escrever.

Cultura do não saber, quando solicitamos que os estudantes escrevam, ouve-se uma única resposta de todas as bocas. *Não sei escrever! Não dá, não consigo!* O que está por trás e do não sabe? O não sei revela, uma manifestação de uma forma cultural e socialmente aprendida porque foram construídas e praticadas reiteradas vezes.

A criança é curiosa desde que nasce, explora desde cedo o que está ao seu redor e alcance, pega, procura, tenta sentir. Não tem ainda a linguagem externada pelo “som” compreensível, mas quando chega o período de escolaridade, está em uma explosão de curiosidade, não só pega para sentir, mas usa a fala para perguntar porque querem conhecer, contudo seu círculo familiar (na maioria das vezes) não ouve a indagação da criança (por diferentes motivos) e diz que ela fala muito, para se aquietar, ir brincar, não se intrometer na conversa de adulto(só adulto pode conversar quando for adulto).

Uma visão adultocêntrica e negativa desse momento único da infância que leva a silenciar a criança perante a curiosidade, contudo o processo de pergunta continua. Ficando reservada a ela que tem que se esforçar sozinha em busca das respostas ou deixa-las de lado. Há em raros momentos uma ação de escuta por parte de alguém da família que se dispõe a interação e intercâmbios verbais. Outras vezes, dão respostas fantasiosas, falsas, por

considerar que a criança não vai entender e dizem que quando crescerem saberão e entenderão, poderão pergunta de novo.

Cultura Bancária persiste na escola, tempos no quais: os objetivos racionalizados se expandiram. As estratégias utilizadas aparentemente não são as mesmas quando na realidade os são, porém com outras formas de apresentação e utilização de ferramentas, cumprindo as mesmas funções e fins. Não é mais a cartilha do A, B, C, mas é o currículo da Base Nacional Comum Curricular (2017) que tem o ensino das competências e habilidades, um retorno do A, B, C em outra formatação com discurso de inovação.

A escrita: o ato de escrever produz uma ação - pensar – representar mentalmente 1º- a fala para fora – é organização do pensamento, por isso fala sussurrando - manifestação gráfica do resultado cognitivo: a própria escrita realizada. A escrita se configurando com a existência como sujeito intelectual e prático em que pensamento e mão trabalham em conjunto.

## 6.6 Anseio pela cultura como forma de conhecimento e existência

*A escrita do meu nome foi algo mais importante que me aconteceu porque marcou a minha presença no mundo. Eu entendi naquele momento o sentido de existência embora criança. Achei uma experiência marcante, pois era uma expressão que marcava minha presença em algum lugar. Passei daquele momento em diante a pensar sobre a experiência que tive com a escrita do meu nome. Esse movimento então passou a ocupar meus pensamentos. Continuei pensando e disse para mim se tem como fazer isso. Relacionei com outras possibilidades de futuro para além daquele contexto. Passei a existir culturalmente. (pai, 41 anos).*

A escrita autêntica é relação também de identidade, de encontro com a existência, com a consciência no qual permite vislumbrar, olhar o mundo de outra forma, no qual permite a conexão com o mundo dos significados, no sentimento de fazer parte do mundo linguagem e fazendo parte se abre as alternativas contra hegemônica. Sente-se capaz, de poder fazê-la. Surge o interesse, a curiosidade pela procura e pela construção cultural. Ser sujeito no tempo e no espaço presente. Escreve a própria vida com consciência. Nas Palavras de um pai “*pela 1ª vez no chão da fazenda no qual eu trabalhava, lá com o filho do fazendeiro que apresentou a mim o sentido da escrita. A escrita do meu nome.*”.

## 6.7 Cultura autêntica como projeto cultural

A escola é um projeto de educação que está articulado à seleção cultural porque também é um projeto cultural pré-determinado. Educação e cultura não são neutras, partem de práticas pedagógicas que se afirmam por linguagens.

Um dos desafios educacionais, por conseguinte da escola é assumir a dimensão da linguagem, pois como instituição social, cultural e histórica não tem levado em conta o papel e a importância dela no desenvolvimento intelectual dos estudantes das escolas pública.

A linguagem escrita é uma das atividades culturais, sociais e cognitivas que permite acompanhada da fala em voz, a projeção e a organização do pensamento, sair do imediato, do concreto para abstração. Como atividade cultural, as escritas autênticas são movimento e existência, conhecimento social e experiência necessária. A experiência com a escrita é uma atividade que deve ser mobilizada como extensão da comunicação (diálogo) para que dela a voz se erga e se faça presença na existência porque precisamos oportunizar as classes subalternas, um projeto de cultura como organização do conhecimento que promova a partir da escrita autêntica pedagogias contra hegemônicas que fortaleça a capacidade que toda criança tem para ser sujeito da ação consciente.

Uma das coisas mais belas que presenciei durante a pesquisa foi como as crianças se relacionam com o seu saber e como dele brota o conhecimento. São atos de movimento de intelectualidade. Como vimos, nos parágrafos anteriores, são atividades, reflexão, atividade em permanente processo de construção e reconstrução. Já conhecemos alguns níveis de conceitualização das escritas no qual muito devemos aos estudos de Ferreiro (1999), garatuja, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético.

Contudo, esta pesquisa mostrou que por meio da escrita autêntica, outras conceitualizações são elaboradas, como aquelas nos quais não se encaixam nas catalogadas por Ferreiro. Escritas que exigem continuidade dessa investigação, pois são escritas que não foram ainda classificadas, mas que obedecem a certo padrão que não se enquadram em silábico-alfabético e nem no alfabético nos quais estamos denominando de Etnoescrita.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Ninguém será o resumo. Talvez meio. O fim: loucura

Canção será flor se flor for dor

Sem cor e pavor

Libertem a América Latina!

(PAIXÃO, 2015, p. 17).

Chego nessa etapa, encarando-a como um início epistemológico, histórico e cultural, com profundo gosto pela procura e pela dimensão freireana de ser mais, de querer bem o mundo, o ser, fazer-me mais humana e compartilhar com o mundo linguagem, essa possibilidade que somente o movimento dialético e dialógico permite comungar a autenticidade. Existindo. Construindo no movimento da história ao escrevê-la a partir de mim numa relação de proximidade e no movimento pelo sentido.

As categorias que deram suporte a comunicação: cultura escrita, cultura vivida e cultura autêntica em interação, nos provocam a problematizar o modelo de alfabetização que está em vigor e o que a partir do ano de 2020, implementar-se-á pela Base Nacional Comum Curricular no que concerne a linguagem, em específico direcionado a escrita. Assim, indagações foram e estão surgindo em detrimento do atual contexto político cultural que ela se manifesta, por isso, qual a pretensão e o significado de comum na BNCC?

Pergunta alicerçada a partir da trajetória realizada nesse trabalho de pesquisa no qual chama atenção para instrumentalização da alfabetização que desencadeia a invisibilidade das escritas e das vozes autênticas das crianças do 1º ao 3º ano. A escrita autêntica e as vozes são elementos preponderantes para potencialização da revolução cognitiva que necessita acontecer para que tenhamos intelectuais na classe trabalhadora e modos de vida sustentáveis e coerentes com a existência e não tão somente com a subsistência. É preciso que nesse processo de construção a escrita autêntica seja o ponto de partida para apropriação cultural e social do conhecimento, mas também como formulação do próprio conhecimento.

É preciso afirmar que a escrita autêntica mobiliza o sujeito para aprendizagem e para a busca porque ela estabelece uma relação cultural e social de profundidade e curiosidade com o seu saber e o conhecimento produzido. Levando-nos ao gosto por conhecer, pelo aprender a cultura existente e recriar outras formas de conhecimento. Pois permite reconhecer-se no processo e se localizar como ser aprendente e fazedor de cultura no qual a educação institucionalidade ainda não abriu espaço.

A educação institucionalizada precisa reconhecer o valor dos atos de autenticidade na sala de aula, o que implica a compreensão de cultura como saber e conhecimento a partir da relação que estabelece com a educação mais ampla e a sociedade.

Este trabalho não nega a necessidade de aprender o currículo formal, mas ressalta a importância de reconhecer e tornar visível o invisível, isto é, a cultura escrita autêntica do (a) estudante para que as crianças saiam de uma condição de executora de exercícios no qual quebra a manifestação das escritas autênticas e as vozes emergentes para uma atividade intelectual que busca o significado e desse movimento comprometesse com o seu próprio conhecimento e com sua existência na percepção de sua subjetividade.

Portanto, convido aos leitores(as) desta pesquisa a ampliar essa discussão e dar continuidade à investigação com objetivo de dias menos injustos e desumanos. Pois como vimos, há escassez de produção acadêmica sobre escrita autêntica, cultura vivida e em particular das crianças em sala de aula, do 1º ao 3º ano na direção de novas contribuições a linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade.

Acredito que as opções teóricas e os caminhos assumidos até aqui permitiram pensar as interseções entre os sujeitos e o cultural, o social, o epistemológico e o político em que transitam as escritas autênticas das crianças. Saltam-nos outras categorias a serem futuramente analisadas e estudadas a partir da categoria escrita autêntica no qual me atrevo denominá-las de Etnoescrita e Cultura da negação. Etnoescrita por apresentar dimensões etnográfica e cultural que compõem as escritas infantis. Cultura da negação para remeter a situacionalidade contextual, no qual a invisibilização ocorre e reproduz a invalidação dos sujeitos e suas criações culturais.

Quanto aos objetivos da pesquisa, penso os ter atingidos, uma vez a pesquisa aponta para a grande relevância social, cultural e epistemológica de se atribuir valor a escrita autêntica como caminho ao gosto pelo saber, pelo conhecimento produzindo socialmente e culturalmente, tendo ciência que a criança é um sujeito da curiosidade e de criatividade que está estritamente interligada a linguagem e a cultura vivida no qual estabelecem relações com a cultura mais ampla.

A análise da importância e do significado das elaborações da linguagem escrita no sentido autêntico nos levou ao reconhecimento dos (as) estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) como sujeitos intelectualmente capazes de elaborar cultura, nos quais estabelecem uma relação de proximidade com a cultura vivida e a cultura escrita formal. Reconhecimento que facilitará e permitirá que as escritas autênticas saiam da invisibilidade

histórica educacional. As escritas autênticas são respostas que as crianças dão quando tem abertura a existência

Os dados analisados chamam atenção para a pertinência das elaborações das escritas infantis do 1º ao 3º anos na alfabetização, no qual não se dá no vazio, é atividade cognitiva e intelectualidade, percebê-las é ampliar visões de mundo e sociedade, dando visibilidade aos ocultamentos e aos descréditos as vozes e a escrita construídas nesse período de escolarização. O conhecimento e o reconhecimento transformam realidades sociais e culturais no qual a linguagem tem um papel preponderante para sair da situacionalidade de embotamento intelectual.

A escrita autêntica e as vozes dela decorrente viabiliza a abertura para o mundo culturalmente elaborado, pensar a realidade como possibilidade. Mas também nos faz ver o quanto existes opressores (as), mas que felizmente se tem condições institucionais de deixar de sê-los. Por isso, acreditar que apesar dos condicionamentos e de saber que a escola sozinha não muda o mundo, ela abre caminhos. Esse caminho é a descoberta da linguagem como criação cultural do mundo social, no qual cada criança pode viver essa descoberta que nos faz o que somos: humanos. Sujeitos da cultura em movimento.

A pesquisa sugere que as causas das escritas autênticas manifestadas pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental serem invisibilizadas na sala de aula e na escola pública, diz primeiramente que a escola tem sua prática alicerçada numa tradição cultural e história de validação da cultura dominante que pouco se questiona no âmbito escolar, como também não se perguntam com a frequência necessária a respeito do currículo como tradição seletiva de cultura e como organizadora de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Assim, a cultura perpassa questões de classe, poder e hegemonia e o político. Quanto aos significados que a invisibilização representa aos filhos (as) da classe trabalhadora subalternizada no sistema educacional diante do atual contexto político social e cultural mais amplo, é preocupante porque quando se submete a criança desde muito cedo a uma cultura que nega a sua identidade cultural, tira-se a fé em si, enfraquecendo-as como sujeitos históricos e culturais, minando a busca pela autonomia cognitiva, para acreditar em alternativas possíveis e viáveis.

Devemos sempre permitir o ensaio nos moldes de Paixão (2015). Ensaiar o pensamento e a autenticidade de ser, a vida no qual se vive e experimente acreditando que somos seres de presença e de criação, de relação e amorosidade. Ensaiar se trona uma necessidade cultural e social a mudança de perspectiva para respirar fora da hegemonia dominante.

## 8 REFERÊNCIAS

AQUINO, Edilson Graciliano de. Santa Maria do Pará: 50 anos de emancipação e muito mais de educação. Belém: Cosmos, 2012.

BOSI, Alfredo. (Org.). *Cultura Brasileira*. São Paulo:Atica,1987

BRASIL. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. *LDB: Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29,30,32 e 87 Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir do seis anos de idade . 14ª Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. (Série Legislação, n. 263 papel).

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acessado em: 13 de abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: guia de elaboração de itens*. Brasília: INEP, 2012b.

\_\_\_\_\_. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: operações na resolução de problemas. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. *Portaria Nº 10, de 26 de abril de 2007*. Institui a Avaliação de Alfabetização, Provinha Brasil. Brasília: DOU, 26/04/2007. Edição: 138, seção 1, página 4.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Ações do Pacto e Define Suas Diretrizes Gerais. Brasília: MEC, 2012a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. *Portaria Nº 142, de 22 de fevereiro de 2018*. Brasília: DOU, 22/07/2019. Edição: 139, seção 1, página 3.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. *Diário Oficial da União*. DF, 15 de dez. 2010

\_\_\_\_\_. *Provinha Brasil: avaliando a alfabetização*. Disponível em: [download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2015/Guia\\_Aplicacao\\_MT\\_1-2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/Guia_Aplicacao_MT_1-2015.pdf). Acessado em: 14 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos Estados*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/)

/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1510096. Acesso em: Acesso em 14 abr. 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 2 morar, cozinhar*. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Mathilde Endich Orth. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Trad. Maria De Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CORRÊA, C. H. A.; SILVA, L. L. M. da. *Cartas de ABC e Cartilhas Escolares: alfabetização nas escolas amazonenses (1850-1900)*. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/442.pdf>.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARTIER, Roger. *Os Desafios da Escrita*. Trad. Fulviam M. L. M.. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa e sala de Aula*. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo, v. 42, n.11, p. 894-900, nov., 1990.

RIBEIRO, D. *Os Brasileiros: teorias do Brasil*. Rio de Janeiro, 1985.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzalez (et.al.), 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção Questões de nossa Época; v. 14).

\_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Trad. Cláudia Berliner. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Com todas as letras*. Trad. por Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Trad. Diana Myriam Liechtenstein (et.al.), Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez autores, 1966.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- \_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, (2011).
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. Educação e Mudança. Trad. Lilian Lopes Martin. 2 ed. Ver. Atual. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ação cultural para a liberdade. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 1 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia dos Sonhos possíveis. Org. A. M. de A. Freire. 2 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. Cartas A Cristina: reflexões sobre a minha vida e experiência Práxis. Org. A. Maria de A. Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo; ARAÚJO, Ana Maria de. *À sombra desta Mangueira*. 11 ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura da palavra leitura de mundo*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FORQUIN, J. Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2 Ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1966.
- GALVÃO, A. M. & PRADO, I. C. S. *Dossiê: História Cultural da Escrita*. Rev. bras. hist. Educ., Maringá-PR, v.16, n. 1 (40), p. 207-214, jan./abr. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/299652634\\_Dossie\\_Historia\\_da\\_Cultura\\_Escrita](https://www.researchgate.net/publication/299652634_Dossie_Historia_da_Cultura_Escrita) Acesso em: 01 mar. 2019.
- GALVÃO, A. M. *História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa*. In MARINHO, M., & CARVALHO, G. (Orgs.), *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. P. 218-248.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2007.
- GEERTZ, A interpretação da cultura. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 2008.
- GRAMSCI, Antônio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1982.

GIROUX, Henry. *Escola e Política Cultural*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1988. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_, Henry. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Trad. Daniel Bueno Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_, Henry. *Atos impuros: a prática da política dos estudos culturais*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores e Associados, 1983. (Coleção: polêmicas do nosso Tempo, 20).

GIMENO, S. J. Educar e conviver na Cultura Global: as exigências da cidadania. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HELL, Victor. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HELLER, A. *O Cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. 2010.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. IN VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Cipolla Neto. 3ª ed. São Paulo: Ícones, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. [introd. Jacob Gorender]. Trad. de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.- (Clássicos). Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod\\_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547009/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20A%20ideologia%20alem%C3%A3.pdf). Acessado em 01 de fev. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, *Manifesto comunista*. São Paulo: Ciências Humanas, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, I. C. A. S. da. (org.): CHARTIER, R. [et al.] *História do Ensino: método e material didático*. São Paulo: Editora UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.

OLIVEIRA, S. M. da S. AlgeBeta Y: um protótipo de jogo matemático eletrônico como estratégia pedagógica motivadora. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura Plena em Matemática) - Faculdade de Matemática, UFPA, Castanhal, 2018.

PAIXÃO, C. J; NUNES, C.C. *No território do Ensino Fundamental: Demarcações na Cultura Curricular como experiência vivida de professores*. Revista e-Curriculum. v. 13, n. 03 p. 519 - 533. São Paulo, 2015. Disponível em: [www.redalyc.org/pdf/766/76642173007.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/766/76642173007.pdf). Acesso em: 12 abr. 2018.

PAIXÃO, C. J. *Escolarização, cultura vivida e alegorias*. Revista Cocar. vol. 06, nº 11, p.63-76. Belém, 2012. Disponível em <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/214>. Acesso em: 01 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Currículo Escolar e Cultura Vivida: confluências e interações no cotidiano de e escolas do Estado do Pará*. Belém: UNAMA, 2006.

\_\_\_\_\_. *Busca & Ofício (Livro de Poemas)*. São Paulo: Papyrus, 2015.

PILETTI, P. *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau*. 11ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

PARO, V. H. *Professores ou Operários*. São Paulo: Cortez, 2018.

RODRIGUES, D. M. A; PEREIRA, V. S. *Cultura Escrita na Sala de Aula: práticas de ensino com estudantes do 1ª ao 3º ano do ensino fundamental*. In: X Congresso Brasileiro de História da Educação, 10, 2019, Belém do Pará História da Educação: Democracia e Diversidade Cultural. Anais... Belém do Pará: UFPA, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZGwvKMUTmOXUiRfYsFcnLimNAcEM8TTm/view>.

ROSSEAU, J.J. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SANTA MARIA DO PARÁ. *Avaliação Municipal de Santa Maria do Pará*. Santa Maria do Pará- PA: SEMED, 2017.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão do método*. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever. perspectivas psicológicas e educacionais*. 2ª ed. Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 1995. ( Série Fundamentos, 108).

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Tereza. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Ed, UFRJ, 1999

TOMPSOM, Paul. *A voz do passado: histórico oral*. 3 ed. Trad. Lóllio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, 1987.

TYLER, R.W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1974.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem*. Trad. Roberto Della Santa Barros. 1930.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Trad. Maria de Penas Villalobos. 12 ed. São Paulo: Ícones, 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jefferson Cipolla Neto. 4ª ed. São Paulo: Ícones, 2008.

WILIAMS, R. *Recursos da Esperança: Cultura, democracia, socialismo*. 1ª. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

\_\_\_\_\_. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZACHARIAS, V. L. C. F. *Movimento de Alfabetização: um mundo de leitores*. Coleção memória da pedagogia. Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Vol. 06, nº 05, p.86-97. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005 (São Suplemento especial: movimento de alfabetização).

## APÊNDICES



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

INFORMANTE:

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Local de residência: \_\_\_\_\_

O presente Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento têm como objetivo informar ao entrevistado a natureza da pesquisa e obter sua permissão na qualidade de informante, isto é, o mesmo ao assinar este documento estará concordando em participar desta pesquisa.

A pesquisa denomina-se “CULTURA ESCRITA E CULTURA VIVIDA NA ESCOLA: DO LUGAR QUE PENSAM, FALAM E ESCREVEM AS CRIANÇAS DO 1º AO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.”. A participação do informante consistirá em fornecer subsídios necessários para a realização da pesquisa, sendo que a mesma tem como objetivo geral Analisar a importância e o significado da elaboração da linguagem escrita autêntica pelos/as estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental (anos iniciais) na sala de aula e quais relações estabelecem com a cultura vivida e a cultura escrita formal para que seja possível tirá-las da invisibilidade no qual historicamente se acham submetidas pela cultura dominante no qual opera a educação escolar, de maneira que sejam valorizadas, consideradas como parte da atividade intelectual e de apropriação do conhecimento socialmente construído e como elemento da cultura. Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa tem o propósito de: a) Mapear a cultura escrita autêntica das crianças do 1º ao 3º ano a partir do lugar que ela pensa, fala e escreve; b) Descrever como ocorre a elaboração e a manifestação das escritas autênticas produzidas pelas crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental a partir da prática-

concreta e c) Averiguar os significados das escritas autênticas a partir dos dados coletados a relação no qual estabelece com e entre a cultura escrita e cultura vivida na escola.

Serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos no trabalho de campo, entrevistas, roda de conversa, oficina de cultura escrita e observação participante.

Em hipótese alguma o informante terá sua identidade divulgada. O informante poderá afastar-se da pesquisa mediante aviso prévio a fim de que seja possível substituí-lo por outro informante da área pesquisada.

Declaro ter lido o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento da pesquisa que será realizada pela pesquisadora Márcia da Silva Carvalho, expresso que devo contribuir como informante para realização da mesma. Para contato com a pesquisadora: Telefone: (091) 9 8153-1530. e-mail: [profadilzamarina@hotmail.com](mailto:profadilzamarina@hotmail.com).

Belém(PA), 12 de abril de 2019.

---

Assinatura do(a) Informante

## ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Quantas pessoas residem na sua casa?
- 2) Quem lê na sua casa? O que costumam ler?
- 3) Quem escreve na sua casa? O que escrevem? Para quem? Quando?
- 4) Quais materiais escritos/leitura têm na sua casa? É utilizado? Por quem? Quando?
- 5) Alguém lê para e/ou na frente do seu filho (a)? Quem? O que? Onde? Quando?
- 6) Ele(a) lê em casa? O que? Quando? Onde?
- 7) Alguém escreve para e/ou na frente do seu filho? Quem? O que? Onde? Quando?
- 8) Ele(a) escreve em casa? O que? Quando? Onde?
- 9) Quem ajuda seu filho(a) nas atividades escolares?
- 10) Para que serve a escrita?
- 11) Qual a importância de aprender escrever? Ler?
- 12) O que você espera para seu filho no futuro em relação aos estudos?
- 13) Você deseja que seu filho (a) faça uma faculdade? Por quê?
- 14) Tenha uma profissão? Qual?

## REGISTRO DO PROGRESSO NA APRENDIZAGEM

Período de acompanhamento: 1º bimestre do ano letivo de 2019

Escola:

Gestora:

Professor(a): \_\_\_\_\_ Semestre: 1º do ano letivo de 2019

Anos Iniciais - Ciclo de Alfabetização: Turma Turno Ano Letivo:

Estudante: Idade: PCD:

Março- Início das aulas: nº de aulas dadas

1-Como chegou no \_\_ ano em relação:

Escrita/leitura:

1.1-Frequência às aulas em março: número de presenças: número de faltas:

1.2-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê

1.3-Trouxe todos os deveres passado para casa feito?

1.4-Frequência às aulas em março: número de presenças: número de faltas:

1.5-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê?

Abril

2-Como se encontra agora:

Escrita/leitura:

2.1-Frequência às aulas em março: número de presenças: número de faltas:

2.2-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê

2.3-Trouxe todos os deveres passado para casa feito?

2.4-Frequência às aulas - número de presenças: número de faltas:

2.5-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê?

Mai

3-Como se encontra agora:

Escrita/leitura:

3.1-Frequência às aulas em março: número de presenças: número de faltas:

3.2-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê

3.3-Trouxe todos os deveres passado para casa feito?

3.4-Frequência às aulas - número de presenças: número de faltas:

3.5-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê?

Junho

4-Como se encontra agora:

Escrita/leitura:

4.1-Frequência às aulas em março: número de presenças:    número de faltas:

4.2-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê

4.3-Trouxe todos os deveres passado para casa feito?

4.4-Frequência nas Aulas

4.4.1-Número de presenças: \_\_\_\_\_

4.4.2-Número de Faltas: \_\_\_\_\_

4.5-Fez as atividades em sala de aula? Participa com atenção? Por quê?