



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS

NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA



NATAL
2021

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS

NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), na linha de pesquisa Educação, construção das ciências e práticas educativas como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr^a Maria da Conceição Passeggi.

Coorientadora:

Prof.^a Dr^a Vanda Mendes Ribeiro.

NATAL

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Anjos, Ana Maura Tavares dos.

Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita / Ana Maura Tavares Dos Anjos. - Natal: UFRN, 2021.

274 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Dra. Maria da Conceição Passeggi.

Coorientadora: Dra. Vanda Mendes Ribeiro.

1. Narrativas autobiográficas de crianças - Tese. 2. Aprendizagem da escrita - Tese. 3. Alfabetização - Tese. 4. Equidade em Educação Tese. I. Passeggi, Maria da Conceição. II. Ribeiro, Vanda Mendes. III. Título.

RN/UF/BSIQ

CDU 372.41/.46(043.2)

ANA MAURA TAVARES DOS ANJOS

NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA

Esta tese foi avaliada e aprovada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela seguinte comissão examinadora:

APROVADA EM: 22/02/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Passeggi (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Vanda Mendes Ribeiro (Titular Externo)
Universidade Cidade de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro (Titular Externo)
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a Tatyana Mabel Nobre Barbosa (Titular Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Prof.^a Dr.^a Marly Amarilha (Titular Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.^a Dr.^a Luciane Goldberg (Suplente Externo)
Universidade Federal do Ceará

Prof.^a Dr.^a Géssica Fabiely Fonseca (Suplente Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Às crianças que invencionam e são molas propulsoras para meu permanente desejo de aprender e ensinar, em especial à Isadora Maria, minha filha, que alimenta minha força motriz para ser uma pessoa melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida. Gratidão, Senhor!

A todos os meus familiares, em especial ao meu pai e à minha mãe, Sr. Eufrásio e Dona Eunice, por me carregarem no colo quando minhas pernas fraquejaram.

À minha filha amada Isadora Maria, por semear em mim a luz em momentos tenebrosos.

Ao meu companheiro Marcelo pela paciência e apoio ao longo de meu percurso de formação. Muito obrigada, amor.

À Aurilene Lourenço, que com paciência e dedicação cuidou da minha casa e da minha filha para que eu pudesse escrever esse trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, Maria da Conceição Passeggi, minha fonte de inspiração. Obrigada por andar ao meu lado, conduzir as minhas mãos e me guiar com rigor, paciência e amor pela vida e pelos caminhos da investigação científica. Meu mais profundo reconhecimento, respeito, carinho e admiração.

À minha coorientadora, Vanda Mendes Ribeiro, pela leitura atenciosa, pelas indicações criteriosas e entusiasmantes para o desenvolvimento deste trabalho. Meu profundo agradecimento.

Às professoras membro das bancas de qualificação Professora Vanda Ribeiro e Professora Tatyana Mabel e defesa pelos apontamentos rigorosos que contribuíram para a qualidade desta investigação. Muito obrigada.

Ao GRIFARS, meu grupo de pesquisa, pelos aprendizados e pela força. Meu autêntico agradecimento.

Às minhas amigas, Luciana Medeiros, Ana Glícia e Andreia Gomes, pela escuta afetiva e pelo compartilhamento de sabores e dúvidas. Obrigada pela presença permanente e pela amizade que nasceu na pesquisa e cresceu na vida.

À CAPES, pelo financiamento concedido, agradeço por ter sido uma instituição de fomento que possibilitou a dedicação a este trabalho. Meus sinceros agradecimentos.

À UFRN, pela minha formação acadêmica e profissional. Obrigada pela oportunidade.

À Secretaria Municipal de Educação de Sobral, aos profissionais da Escola Emílio Sendim e às crianças-colaboradoras nesta pesquisa. Minha profunda gratidão.

À Prefeitura Municipal de Itapiúna, que, em tempos de desvalorização e falta de incentivo à pesquisa no âmbito das Ciências Humanas, possibilitou minha dedicação exclusiva à pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEd-UFRN, Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Esta tese, inscrita na área de Educação, traz resultados de pesquisas cujo objetivo foi o de investigar as relações da criança com a escrita durante o ciclo de alfabetização, numa escola pública do município de Sobral, no Ceará-CE. Adotou-se como pressuposto que ao narrar, oralmente ou por escrito, suas experiências com a escrita, as crianças revelariam os modos como compreendem suas relações com o processo de alfabetização, trazendo eventuais contribuições para propostas teórico-metodológicas e políticas da escola. Nesse sentido, a pesquisa procurou elucidar os seguintes questionamentos: Que experiências formativas são narradas pelas crianças no contexto de aprendizagem da escrita em uma escola pública cujos resultados de aprendizagem apontam para alto nível de proficiência em alfabetização? Que elementos são identificados pelas crianças como importantes para a aprendizagem da escrita? O que uma escola de alta proficiência em alfabetização promove para a equidade na aprendizagem da escrita no ciclo de alfabetização? A investigação tomou por base princípios epistemológicos e teóricos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, conforme Passeggi (2014; 2016; 2020); inspirou-se nos estudos de Paulo Freire (1996; 2015) sobre a alfabetização como processo emancipatório; considerou a escrita como uma modalidade de linguagem conforme Ferreiro e Teberosky (1999); Ferreiro (2015); Morais (2012); Luria (2013); Soares (2015; 2016) e avaliou como primordial para a gestão escolar a promoção da equidade em educação, tal como propõe Ribeiro (2012; 2013). Participaram da pesquisa vinte crianças de cinco turmas do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Emílio Sendim, em Sobral-CE, inserida em um município cuja experiência educacional é referência nacional, entre outros aspectos, pelo elevado índice na avaliação do IDEB que evoluiu, nos anos iniciais, de 4.9 em 2007 para 8.4 em 2019. O *corpus* está constituído por narrativas, orais e escritas, elaboradas pelas 20 crianças participantes em rodas de conversa ludorreflexivas, ao longo de oito meses; uma entrevista narrativa com a coordenadora pedagógica da escola; o diário de campo da pesquisadora além de fontes documentais. Os dados empíricos foram triangulados nas análises. Os resultados apontam na seguinte direção: a) as relações da criança com a escrita se estabelecem mediante a égide de uma escola centrada na aprendizagem da escrita mediante o cuidado com a interação social; b) as narrativas das crianças sinalizam seu envolvimento com práticas de leitura de diversos gêneros textuais; produção textual; uso de caligrafia; cópias; jogos lúdicos e interativos, assim como atividades relacionadas à avaliação externa; c) destacam-se como procedimentos: a cinestesia e uso de instrumentos relacionados ao saber fazer e à praxia motora. Quanto às práticas de gestão e pedagógicas, as análises revelam que a escola caminha, ao longo do ano, na perspectiva da equidade na aprendizagem através de: a) ações educativas que garantam a frequência da criança às aulas; b) atenção coletiva e individualizada, mediante o reforço escolar para crianças com dificuldades de aprendizagem; c) desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, com vistas à efetivação da aprendizagem; d) permanente articulação da escola com família; e) monitoramento da aprendizagem das crianças por meio de avaliação externa. Conclui-se que a escrita enquanto ação de linguagem estabelece relações intrínsecas com a atenção e a criatividade da

criança, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais tais como a persistência, autoestima, a autoconfiança e a interação com o outro, com o apoio escolar. O domínio do código alfabético e a consciência pragmática relacionam os aspectos da escrita a aspectos contextuais onde a escrita é praticada.

Palavras-chave: Narrativas autobiográficas de crianças. Aprendizagem da escrita. Alfabetização. Equidade em Educação.

ABSTRACT

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Children's narratives about their relationships with writing**. Thesis (Doctorate) – Graduate Program in Education, PPGEd-UFRN, Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

This thesis, located in the Education field, brings the results of research whose objective was to investigate the relationship between children and writing while learning to write, at a public school in the municipality of Sobral. It was assumed that when narrating, orally or in writing, their experiences with writing, children would reveal how they understand their relation to the literacy process, bringing eventual contributions for theoretical-methodological and policy proposals at the school. In that sense, the research sought to elucidate the following questions: Which formative experiences are narrated by children in the context of learning to write at a public school whose learning achievements point to a high level of literacy proficiency? Which elements are identified by children as important in learning how to write? What does a school with high literacy proficiency promote for equity in learning to write during the literacy process? The investigation was based on the epistemological and theoretical principles of the (Auto)Biographical Research in Education, according to Passeggi (2014; 2016; 2020); it was inspired by the studies by Paulo Freire (1996; 2015) about literacy as an emancipation process; it considered writing as a modality of language, according to Ferreiro and Teberosky (1999); Ferreiro (2015); Morais (2012); Luria (2013); Soares (2015; 2016); and evaluated as paramount to school management the promotion of equity in education, as proposed by Ribeiro (2012; 2013). Twenty elementary school children participated in the research, from five 2nd grade classes at Emílio Sendim School, in Sobral-CE, a municipality whose educational experience is a reference national, among other aspects, due to their high evaluation index in IDEB, in the early years, from 4.9 in 2007 to 8.4 in 2019. The *corpus* consists of narratives, oral and written, created by the 20 children who participated in ludic reflexive conversation circles, throughout eight months; a narrative interview with the school's pedagogical coordinator; the researcher's field diary; in addition to documental sources. Empiric data were triangulated in analyses. Results point in the following direction: a) children's relationships with writing are established under the protection of a school focused on learning to write with attention to social interaction; b) children's narratives signal their involvement with reading practices in different genres; text production; handwriting practice; copying; ludic and interactive games, as well as activities related to external evaluation; c) we highlight as procedures: kinesthesia and the use of tools related to know-how and motor praxes. As for pedagogical and management practices, analyses reveal that the school moves, throughout the year, in the perspective of equity in learning through: a) educational actions that guarantee children's attendance; b) collective and individual attention, with tutoring at school for children with learning difficulties; c) development of interdisciplinary pedagogical projects, aiming at effective learning; d) permanent articulation between school and family; e) monitoring children's learning through external evaluation. We conclude that writing as an action of language establishes intrinsic relations with children's attention and creativity, related to the development of social and emotional skills such as persistence, self-esteem, self-confidence, and interaction with others, with school support. Mastery of the alphabetical code and pragmatic conscience connect the aspects of writing to contextual aspects where writing is practiced.

Keywords: Autobiographical narratives by children. Learning to write. Literacy. Equity in Education.

RÉSUMÉ

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Récits d'enfants sur leur rapport à l'écriture**. Thèse de (Doctorat) – Programme de troisième cycle en éducation, PPGEd-UFRN, Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

Cette thèse, dans le domaine de l'éducation, apporte les résultats d'une recherche dont l'objectif était d'étudier la relation entre les enfants et l'écriture pendant le cycle d'alphabetisation, dans une école publique de la ville de Sobral, Ceará-CE. Nous avons supposé qu'en racontant, oralement ou par écrit, (parmi leurs expériences avec l'écriture), les enfants révéleraient la façon dont ils comprennent leur rapport avec le processus d'alphabetisation, apportant leurs contributions aux propositions théorico-méthodologiques et politiques de l'école. En ce sens là, cette recherche visait à élucider les questions suivantes: Quelles expériences éducatives sont racontées par les enfants dans le cadre de l'apprentissage de l'écriture dans une école publique dont les résultats d'apprentissage indiquent un haut niveau de compétence en littératie? Quels éléments sont identifiés par les enfants comme étant importants pour l'apprentissage de l'écriture? Qu'est-ce qu'une école supérieure d'alphabetisation favorise pour l'équité dans l'apprentissage de l'écriture dans le cycle d'alphabetisation? L'enquête était basée sur les principes épistémologiques et théoriques de la recherche (auto) biographique en éducation, selon Passeggi (2014 ; 2016 ; 2020) ; et aussi, elle s'inspire aux études de Paulo Freire (1996; 2015) sur l'alphabetisation comme processus d'émancipation ; considéré l'écriture comme une modalité langagière selon Ferreiro et Teberosky (1999); Forgeron (2015); Morale (2012) ; Luria (2013); Soares (2015 ; 2016) et évalué comme essentiel pour la gestion de l'école la promotion de l'équité dans l'éducation, comme proposé par Ribeiro (2012 ; 2013). Vingt enfants de cinq classes de la deuxième année de l'école élémentaire de l'Escola Emílio Sendim, à Sobral-CE, dans une municipalité dont l'expérience éducative est une référence nationale, ont participé à la recherche, entre autres aspects, en raison de l'indice élevé dans l'Évaluation IDEB qui a évolué au cours des premières années, passant de 4,9 de l'année 2007 à 8,4 à l'année 2019. Le corpus est constitué de récits, oraux et écrits, préparés par les 20 enfants participant à des cercles de conversation ludo-réflexive, pendant huit mois; plus un entretien narratif avec le coordinateur pédagogique de l'école; plus le journal de terrain du chercheur ainsi que des sources documentaires. Les données empiriques ont été triangulées dans les analyses. Les résultats vont dans le sens suivant : a) le rapport de l'enfant à l'écriture s'établit sous l'égide d'une école centrée sur l'apprentissage de l'écriture par le souci de l'interaction sociale ; b) les récits des enfants signalent leur implication dans les pratiques de lecture de différents genres textuels; production de texte; utilisation de la calligraphie; copies; des jeux ludiques et interactifs, ainsi que des activités liées à l'évaluation externe; c) Les procédures choisies ont été: kinesthésie et utilisation d'instruments liés au savoir-faire et à la praxis motrice. Par rapport à la gestion et aux pratiques pédagogiques, les analyses révèlent que l'école marche, tout au long de l'année, dans une perspective d'équité dans les apprentissages à travers de : a) des actions éducatives qui garantissent l'assiduité de l'enfant aux cours; b) l'attention collective et individuelle, à travers le soutien scolaire aux enfants en difficulté d'apprentissage; c) le développement de projets pédagogiques interdisciplinaires, en vue de rendre l'apprentissage effectif; d) l'articulation permanente entre l'école et la famille; e) le suivi de l'apprentissage des enfants par une évaluation externe. On est arrivé à la conclusion que l'écriture en tant qu'action langagière établit des relations intrinsèques avec l'attention et la créativité de l'enfant, liées au développement de compétences socio-émotionnelles telles que la persévérance, l'estime de soi, la confiance en soi et l'interaction avec les autres, avec le soutien scolaire. La maîtrise du code

alphabétique et la conscience pragmatique relient les aspects de l'écriture aux aspects contextuels où l'écriture est pratiquée.

Mots-clés: Récits autobiographiques d'enfants. Apprendre à écrire. L'alphabétisation. Équité dans l'éducation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
EES	Escola Emílio Sendim
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FECLESC	Faculdade de Educação Ciências e Letras da Educação
GRIFARS	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MAISPAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNA	Política Nacional de Alfabetização
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Rendimento dos alunos na avaliação do PISA (2015; 2018).....	51
Quadro 2 – Fases da roda de conversa ludorreflexiva.....	124
Quadro 3 – IDEB da Escola Emílio Sendim (2007 a 2017)	130
Quadro 4 – Índice de proficiência em Língua Portuguesa da Escola Emílio Sendim de acordo com a matriz de avaliação do SPAECE-Alfa.....	137
Quadro 5 – Procedimento gradual de redução das narrativas.....	155
Quadro 6 – Exemplo de redução gradual das narrativas das crianças de escola com alto IDEB	156
Quadro 7 – Eixos temáticos subcategorias por grupos de crianças	157
Quadro 8 – Elementos envolvidos no desenvolvimento da escrita	225

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Princípios Epistemológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica.....	103
Figura 2 –	Princípios constitutivos das rodas de conversa ludorreflexivas	113
Figura 3 –	Localização geográfica de Sobral.....	125
Figura 4 –	Fachada da Escola Emílio Sendim.....	129
Figura 5 –	Parque	129
Figura 6 –	Área de lazer ao ar livre	129
Figura 7 –	Refeitório.....	129
Figura 8 –	Quadra coberta	129
Figura 9 –	Biblioteca	129
Figura 10 –	Painel do IDEB da Escola Emílio Sendim – Maio de 2018	131
Figura 11 –	Painel do IDEB da Escola Emílio Sendim – Novembro de 2018.....	132
Figura 12 –	Proficiência em % - 2º ano – Escola Emílio Sendim – Sobral/CE	138
Figura 13 –	Padrões de desempenho estabelecidos para o SPAECEAlfa	139
Figura 14 –	Apresentação do baú e escolha dos personagens	141
Figura 15 –	Fada da Curiosidade	142
Figura 16 –	Eixos temáticos	163
Figura 17 –	Painel do projeto “Aluno bola de ouro”	171
Figura 18 –	Painel de gestão à vista sobre a frequência diária dos alunos	172
Figura 19 –	Narrativas do André sobre a escola (Grupo 1)	179
Figura 20 –	Narrativas da Bruxa Valquíria sobre a escola (Grupo 2).....	181
Figura 21 –	Narrativas da Fada Estrela sobre a escola (Grupo 4).....	182
Figura 22 –	<i>Hall</i> de acesso às salas de aula	188
Figura 23 –	Sala de aula do 2º ano: equipamentos e organização dos cantinhos	189
Figura 24 –	Cantinho da Matemática	190
Figura 25 –	Quadro de regras	190
Figura 26 –	Narrativas de Manoela sobre a escola (Grupo 5)	191
Figura 27 –	Tapete e carrinho com livros no recreio.....	202
Figura 28 –	Conselhos para a Fada: domínio do código alfabético	226
Figura 29 –	Conselhos para a Fada aprender a escrever: participação e domínio do código alfabético	227

Figura 30 – Conselhos para a Fada aprender a escrever: autoconfiança e autoestima	227
Figura 31 – Conselhos para a Fada aprender a escrever: atenção	229
Figura 32 – Conselhos para a Fada aprender: imaginação e atenção	230
Figura 33 – Conselhos para a Fada aprender: criatividade	231
Figura 34 – Pinóquio não foi à escola e virou burro	236

SUMÁRIO

NOTAS INICIAIS	19
1 O ENCONTRO COM A ESCRITA	28
1.1 A unicidade entre o “sujeito epistêmico e o sujeito da experiência”: uma escritora	34
2 ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS EPISTEMOPOLÍTICOS.....	40
2.1 Interface entre elementos históricos, políticos e teórico-metodológicos da alfabetização: avanços e estagnações	42
2.2 O direito à aprendizagem da escrita e sua relação com as políticas de avaliação.....	50
2.3 Entre avanços e estagnações, reflexões sobre o cenário do Ceará	63
3 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS: UM MAPEAMENTO DA ÁREA ENTRE 2008-2018.....	69
3.1 Bases de dados <i>Scielo</i> e Portal de Periódicos da CAPES	72
3.2 O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): o que as pesquisas indicam?	73
3.3 Os Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, os livros dos CIPAs e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.....	77
3.3.1 A pesquisa (auto)biográfica com crianças: publicações nos anais dos CIPAs	77
3.3.2 Coleções de livros publicados nos CIPAS: um olhar para pesquisa (auto)biográfica com crianças.....	87
3.3.3 Pesquisas com crianças: publicações na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica	93
3.4 O que as pesquisas indicam?	94
4 TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A CRIANÇA NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO	100

4.1	Narrativas autobiográficas: diálogos sobre o método de investigação na pesquisa qualitativa com crianças em Educação.....	104
4.2	Procedimentos metodológicos: as rodas ludorreflexivas como dispositivo de constituição de dados.....	110
4.3	O <i>locus</i> de realização da pesquisa: a escola Emílio Sendim.....	124
4.4	As crianças participantes-colaboradoras da pesquisa.....	139
4.5	A participação da Coordenadora Pedagógica da Escola.....	145
4.6	Questões éticas na pesquisa com criança.....	147
5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	149
5.1	Narrativas coletivas: sobre um olhar hermenêutico.....	151
6	UMA ESCOLA CENTRADA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: A EQUIDADE COMO CAMINHO.....	160
6.1	Uma escola que não acumula fracassos promove a equidade na aprendizagem das crianças.....	164
6.2	O que as crianças aprendem na escola.....	183
6.3	Espaços e tempos de aprendizagem na escola.....	186
6.3.1	A rotina.....	191
6.4	Como as crianças se sentem na escola.....	203
6.4.1	Do que mais gosta e do que não gosta na escola.....	206
6.5	O que aprendemos sobre o que as crianças aprendem na Escola Emílio Sendim.....	209
7	O QUE A CRIANÇA ESCREVE NA ESCOLA E O QUE A ESCOLA ESCREVE NA CRIANÇA.....	213
7.1	Já sei escrever!.....	215
7.2	A escrita na escola.....	218
7.3	A função da escrita.....	233
7.4	O que a escola escreve na criança: constituição do <i>ethos</i> da escrita em uma escola que busca a equidade.....	240
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	244
	REFERÊNCIAS.....	253
	ANEXOS.....	265

ANEXO B – Roteiro sugerido para a realização das primeiras rodas de conversa ludorreflexivas com as crianças	266
ANEXO C – Termo de assentimento.....	268
ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (profissionais da escola)	270
ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido (aos responsáveis pelas crianças)	271

NOTAS INICIAIS

No campo seco, a crepitar em brasas,
 dançam as últimas chamas da queimada,
 tão quente, que o sol pende no ocaso,
 bicado pelos sanhaços das nuvens,
 para cair, redondo e pesado,
 como uma tangerina temporã madura...
 Guimarães Rosa¹

O céu alaranjado em cor gradiente anuncia a mudança, ao horizonte, no poente ou nascente. O poema de Guimarães Rosa, em epígrafe, alberga nossas reflexões introdutórias sobre a construção da escrita pelas crianças em uma escola “no campo seco” e “tão quente” no município de Sobral, no sertão do Ceará. Sob a seca em terreno inócuo que insiste em resistir e prosperar, a busca pela garantia da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização se materializa em campo de permanente luta a “crepitar em brasas” e se materializar em ações político-pedagógicas.

As lutas pela universalização da alfabetização como um direito social envolvem diversos segmentos da sociedade ao longo da História, no Brasil e no mundo. Os avanços obtidos, nem sempre lineares, em prol do estabelecimento de políticas públicas para a garantia dos direitos à alfabetização de crianças e adultos são marcados por embates.

Certamente, a melhoria das condições de vida, a universalização da educação atrelada ao paradigma da qualidade e da permanência do aluno na escola e a ação do Estado no fomento de políticas públicas foram elementos significativos para os avanços alcançados no âmbito da alfabetização no estado do Ceará.

Ao longo dos últimos anos, em especial das últimas décadas, com a expansão dos programas de Pós-Graduação no Brasil, os pesquisadores da área da Educação passaram a discutir diversas problemáticas, entre elas, a alfabetização e, na sua contramão, o analfabetismo. O processo de alfabetização na infância tem sido interesse de pesquisadores ao longo da História da Educação, e esse interesse pode ser atribuído, de acordo com Soares (2016), a fatores como o fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita, assim como à mudança de paradigmas e de concepções em relação aos métodos de alfabetização,

¹ Guimarães Rosa, 1997, p. 54.

especialmente a partir dos anos 1980, quando o construtivismo ganhou notoriedade na América Latina.

A alfabetização e a problemática do analfabetismo escolar não podem ser analisados a partir da observação de índices isolados. É preciso vislumbrar tais processos a partir de uma perspectiva sócio-histórica, cultural e econômica que marca cada momento social. Além das questões macropolíticas e históricas, essa temática envolve diálogos sobre o fazer docente na sala de aula, englobando aspectos tais como: a formação de professores, material didático, práticas pedagógicas, gestão de sala de aula, relação com a família, singularidades constitutivas do ser-criança, políticas públicas, entre outros.

No cenário de implicações legais, epistemológicas e políticas sobre a alfabetização de crianças, o Estado do Ceará vem desenvolvendo uma política de alfabetização que tem caminhado na contramão dos baixos índices apresentados pelos alunos nas avaliações externas ao longo da última década, no cenário brasileiro.

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, já afirmava um provérbio africano bastante difundido nas discussões sobre educação, ou como diria a filósofa alemã, Hannah Arendt (2013), a educação das crianças é uma responsabilidade coletiva, ou seja, há indícios que a responsabilização coletiva é um fator que gera o êxito das crianças no processo educativo e que a escola deve se constituir como comunidade de aprendizagem. Diante disso, entendemos, conforme (MELO, BRAGA e BASSA, 2012), que as comunidades de aprendizagem tomam a escola como espaço de relações entre diferentes pessoas e grupos, de forma dialógica e comprometida com o enfrentamento das desigualdades.

Uma análise sócio-histórica sobre alfabetização dos últimos 10 (dez) anos no contexto do estado do Ceará nos conduz à implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), em 2007. Conforme dados do *site* do PAIC/SEDUC-CE (s.d.), as raízes de origem do PAIC apontam para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (Aprece), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e por universidades cearenses, como a Universidade Estadual

do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Universidade de Fortaleza (Unifor).

Arelado a esse fator, as raízes embrionárias do PAIC seguem os passos trilhados pelo município de Sobral quando, entre 1997 e 2000, com o apoio de Edgar Linhares, realizou a primeira avaliação externa de aprendizagem. O resultado mostrou que metade do grupo de alunos avaliados era constituído por crianças que não sabiam ler e escrever, o que denotou a emergente necessidade de estabelecimento de políticas públicas que garantissem o direito da criança de aprender a ler e a escrever e modificassem o panorama de fracasso na aprendizagem na escola pública.

Sabemos que há, entre pesquisadores(as) da área, um consenso sobre a influência das políticas de avaliação nas políticas de educação, e se acentuam os debates acerca das implicações positivas e negativas dessa relação. Ainda que, inicialmente, em configuração amostral, o objetivo explícito da avaliação externa no Brasil, na década de 1990, não fosse fortalecer a hegemonia do discurso neoliberal, a reflexão sobre o percurso histórico da implantação do sistema de avaliação nos conduz ao debate sobre a temática, alertando para as relações existentes entre os resultados das avaliações e os efeitos controversos em políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, sem a finalidade de aprofundarmos o debate sobre os aspectos históricos e epistemológicos do sistema de avaliação utilizado e a fim de nos distanciarmos de uma curiosidade ingênua, na busca pela criticidade necessária na pesquisa, entendemos que as avaliações externas devem contribuir para subsidiar decisões políticas acerca do planejamento educacional em diversas etapas e dimensões da educação democrática a serviço da garantia da aprendizagem de todos e de todas e, face à complexidade desse fenômeno, é preciso manter-se alerta e vigilante quanto ao direcionamento das políticas educacionais e às implicações das políticas nas decisões nas escolas e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças assim como, em especial, como é o foco deste trabalho, no modo como as crianças estabelecem sua relação com a aprendizagem da escrita.

Diante dos resultados expressivos apresentados pelas crianças cearenses nas avaliações externas e, em especial, por crianças da Escola Emílio Sendim,

localizada no interior do Ceará, na cidade de Sobral, sentimo-nos mobilizados a dialogar nesta tese sobre a aprendizagem da escrita, a partir da perspectiva da criança que se encontra no último ano do ciclo de alfabetização em uma escola cujos resultados apontam para a garantia de sua aprendizagem.

Face a um cenário de permanente publicização de resultados sobre a aprendizagem das crianças, entendemos que os princípios da pesquisa (auto)biográfica no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação nos possibilita o acesso à criança de forma respeitosa, ética e rigorosa da pesquisa *com* crianças, e não *sobre* as crianças. A tese está vinculada aos projetos “Pesquisa (auto)biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” e “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” financiados pelo CNPq².

Nessa perspectiva, a relação da criança com a escrita no processo de alfabetização, nos anos iniciais de sua escolarização, configura-se como nosso objeto de investigação e tem expressiva aproximação com as dimensões do conhecimento, da aprendizagem e de minha trajetória de vida. Partimos do pressuposto que ao narrar, oralmente ou por escrito, suas experiências com a escrita, as crianças revelariam os modos como compreendem as suas relações com o processo de alfabetização, trazendo eventuais contribuições para propostas teórico-metodológicas e políticas da escola.

Nessa direção, entendemos que as crianças são agentes políticos ativos em seu processo de aprendizagem da escrita, no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As crianças são capazes de transformar o contexto onde estão inseridas e são partícipes e produtoras de cultura e políticas, inclusive para a garantia de seus direitos de aprendizagem.

O interesse de pesquisa pela temática da alfabetização de crianças se funde no âmago de meu projeto de vida e formação. Logo, o elemento propulsor do interesse pela investigação aqui empreendida justifica-se no binômio: 1) Panorama sócio-histórico, político, atual e legal sobre a alfabetização na infância no contexto do Estado do Ceará e especificamente do município de Sobral, referência no Estado

² PASSEGGI, M. C. (coord.) “Pesquisa (auto)biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (CNPq-Processo n. 310582/2016-4) (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN). PASSEGGI, M. C. (coord.) “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (CNPq- Processo n. 462119/2014-9) (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN).

do Ceará; e atrelado a tais argumentos somam-se: 2) minha trajetória acadêmica e profissional com publicações de obras de literatura infantil e a experiência como professora na Educação Básica e no Ensino Superior. Face a isso, amalgama-se a minha curiosidade crítica, gerada a partir de minha experiência profissional como formadora de professores(as) da Educação Básica, especialmente de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao ouvir permanentes referências à aprendizagem das crianças em Sobral.

A escrita, de um ponto de vista conceitual, será discutida além de seus limites semânticos e estratificadas a partir de métodos que se estabeleceram ao longo da História da Educação. Paulo Freire (2015) ressalta que a alfabetização é concebida como um processo de natureza histórica, individual e coletiva, construída na experiência e parte do processo “pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência” (FREIRE, 2015, p. 45). No processo de alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem tem papel central na narrativa da experiência do alfabetizando.

Sobre o ângulo de superação da visão, nas Ciências Humanas, de que as crianças seriam incapazes de se expressar mediante narrativas de suas experiências, pois tal capacidade seria impossível antes da “idade da razão”, Passeggi (2014a) assevera que as crianças, em micronarrativas, lembram, refletem sobre si e sobre o outro e o contexto sociocultural e se projetam como sujeito social e histórico, logo a legitimidade da palavra da criança está fundida na ideia de uma *razão narrativa*.

Nessa perspectiva, Lani-Bayle (2017) ressalta que desde bem cedo as crianças compõem narrativas autobiográficas em que exteriorizam experiências cotidianas: “[...] sob forma de fragmentos e micronarrativas, sua evolução narrativa segue a curva do seu desenvolvimento, se aperfeiçoa com o uso e migra pouco a pouco para a zona cervical especializada para a capacidade de expressão em narrativa no adulto” (LANI-BAYLE, 2017, p. 193).

Para que a criança narre, é preciso que tal capacidade seja estimulada, mediada socialmente, e tal mediação envolve a escuta. Por meio do ato de escutar, como elemento hermenêutico, caracterizado por uma postura acolhedora, atenta e interpretativa do pesquisador na relação dialógica com a criança, pretendemos responder aos questionamentos que movem este trabalho de tese:

1. Que experiências formativas são narradas pelas crianças no contexto de aprendizagem da escrita em uma escola pública cujos resultados de aprendizagem apontam para alto nível de proficiência em alfabetização?
2. Que elementos são identificados pelas crianças como importantes para a aprendizagem da escrita?
3. O que uma escola de alta proficiência em alfabetização promove para a equidade na aprendizagem da escrita no ciclo de alfabetização?

Diante de tais questionamentos, explicitamos os objetivos de nossa pesquisa:

- **Objetivo geral**

Investigar as relações da criança com a escrita durante o ciclo de alfabetização em uma escola pública.

- **Objetivos específicos**

1. Evidenciar as experiências de aprendizagem que fazem parte da rotina pedagógica, desvelando aspectos que tenham relação com a equidade na aprendizagem da escrita;
2. Identificar, por meio das narrativas autobiográficas, a relação das crianças com aprendizagem da escrita;
3. Mapear, a partir das experiências pedagógicas narradas pelas crianças, ações que promovam a equidade na aprendizagem da escrita no ciclo de alfabetização.

Esta investigação adota os princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, reconhecemos o caráter multifacetado e complexo da realidade social construída por pessoas que permanentemente se modificam e transformam a sociedade.

Desse modo, não estabelecemos generalizações quantitativas, mas uma interpretação hermenêutica para discutir o olhar das crianças sobre o fenômeno em estudo. A pesquisa toma como *corpus* para a análise:

- a. narrativas orais e escritas de 20 (vinte) crianças de 05 (cinco) turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Emílio Sendim. As narrativas foram construídas a partir das rodas de conversa ludorreflexivas realizadas no ano letivo de 2018;

- b. diário reflexivo da pesquisa com registros das observações *in loco*;
- c. Narrativa da coordenadora pedagógica da escola;
- d. Fonte documental: Projeto Político Pedagógico da Escola.

Assim como a cada ponto a costureira modela uma peça de tecido e dela faz artesanalmente uma roupa sob medida, também o pesquisador a cada letra registrada prende as ideias no papel através da escrita e constrói reflexivamente uma narrativa sobre os caminhos trilhados no desenvolvimento de sua pesquisa científica. A atividade da costureira nos inspira a pensar metaforicamente, articulando sua ação à do pesquisador que a cada argumento estabelece relações conectivas sólidas na sustentação de sua tese à medida que delinea cada capítulo. Assim, nossa tese é composta por 7 (sete) capítulos, além destas Notas Iniciais.

Nesse sentido, a costura que organiza esta tese está tecida de tal forma que inicialmente apresentamos a contextualização da problemática de investigação, o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e a justificativa que envolve questões pessoais, sócio-históricas e políticas e circunscreve nosso objeto de estudo.

No capítulo 1, objetivamos refletir sobre o processo de constituição do objeto de estudo e suas interfaces com a história da pesquisadora. Para isso, dialogamos sobre **O encontro com a escrita** a partir da narrativa autobiográfica quanto aos percursos formativos que se entrecruzam na existência do Eu constituído, entre outras dimensões, pelo Ser-docente e Ser-pesquisadora.

No capítulo 2, **Escrita na alfabetização de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: diálogos epistemopolíticos**, trazemos a discussão a partir da perspectiva histórica da alfabetização em Mortatti (2006), Marcilio (2016) e sua interface com a legislação e as propostas metodológicas que chegam às crianças. Tecemos uma reflexão teórica com base em Soares (2016), Smolka (2012) e Freire (1987; 2015). Dialogamos a partir da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1993; 2007) e estabelecemos uma inter-relação entre os aspectos históricos, políticos e metodológicos acerca das aprendizagens que envolvem a escrita nos anos iniciais do processo de escolarização.

No capítulo 3, **Tendências metodológicas da pesquisa (auto)biográfica com crianças: um mapeamento da área entre 2008-2018**, apresentamos o mapeamento das publicações a nosso alcance com vistas à contextualização de nossa opção metodológica, situando-a no estado atual das publicações científicas

conforme delimitação de bases de dados e recorte temporal que compreende a última década, bem como com intento de situar nossa contribuição para a ciência.

No capítulo 4, **Tessitura teórico-metodológica: a criança na pesquisa (auto)biográfica em Educação**, com base nos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica como vertente da pesquisa qualitativa em Educação, ancoramo-nos em Ferraroti (2010), Brockmeier e Harré (2003), Delory-Momberger (2014), Josso (2010a; 2010b), Passeggi (2010; 2014; 2016) e Bruner (1997) para refletirmos sobre a pesquisa (auto)biográfica como vertente da pesquisa qualitativa em Educação e as narrativas autobiográficas como método de investigação, contemplando argumentações acerca dos aspectos éticos, teóricos, filosóficos e epistemológicos na pesquisa com crianças. Descrevemos o procedimento de recolha de narrativas através das rodas de conversas ludorreflexivas e caracterizamos os participantes de nossa investigação.

No capítulo 5, **Procedimento de análise dos dados**, delineamos os caminhos trilhados para a construção dos eixos temáticos que emergiram a partir das narrativas autobiográficas das crianças.

No capítulo 6, **Uma escola centrada na aprendizagem da criança: a equidade como caminho para a qualidade do ensino**, dialogamos sobre quatro eixos temáticos: 1) o eixo “a equidade na aprendizagem da criança” traz uma análise reflexiva em torno dos dados que possibilitaram a discussão sobre a inter-relação entre a política da escola acerca da garantia da aprendizagem a partir da análise do PPP da escola, da fala da coordenadora e do diário reflexivo construído a partir das observações. 2) O eixo “A equidade: caminho para a aprendizagem” permite o acesso às significações que revelam narrativas sobre a função da escola. No eixo “O que aprende na escola”, as crianças expõem o currículo e narram sobre os conteúdos. 3) O eixo “Tempos e espaços de aprendizagem” desvela os tempos pedagógicos e os espaços predefinidos em uma estrutura organizacional articulada para a garantia da aprendizagem. 4) Neste eixo, “Como se sentem na escola”, as crianças narram sobre suas questões afetivas e a relação dessas questões com a aprendizagem no processo de alfabetização, revelando suas experiências formativas em espaço escolar na escola de alto IDEB.

No capítulo 7, **O que a criança escreve na escola e o que a escola escreve na criança**, intentamos responder a duas indagações: Que experiências formativas são narradas pelas crianças no contexto de aprendizagem da escrita em

uma escola pública cujos resultados de aprendizagem apontam para alto nível de proficiência em alfabetização? Que elementos são identificados pelas crianças como importantes para a aprendizagem da escrita?

Isso será feito a partir de três eixos temáticos: a) saberes sobre a escrita; b) a escrita na escola; e c) a função da escrita, que emergiram das narrativas autobiográficas das crianças nas rodas de conversa ludorreflexivas.

1 O ENCONTRO COM A ESCRITA

É por demais de grande a natureza de Deus.
Eu queria fazer para mim uma naturezinha particular.
Tão pequena que coubesse na ponta do meu lápis.
Fosse ela, quem me dera, só do tamanho do meu quintal.
No quintal ia nascer um pé de tamarino apenas para uso dos
passarinhos.
E que as manhãs elaborassem outras aves para compor o azul
do céu.
E se não fosse pedir demais eu queria que no fundo corresse
um rio.
Na verdade, na verdade a coisa mais importante que eu
desejava era o rio.
No rio eu e a nossa turma, a gente iria todo dia jogar cangapé
nas águas correntes.
Essa, eu penso, é que seria a minha naturezinha particular:
Até onde o meu pequeno lápis poderia alcançar.
Manoel de Barros (grifos nossos)

São muitas as inquietações e angústias que circundam a construção e a definição do objeto de estudo de um(a) pesquisador(a), entre elas, estar seguro(a) da relevância da sua investigação para a produção do conhecimento, descobrir qual a contribuição de sua pesquisa na produção científica ao seu alcance, investigar algo que assente com seu interesse como pesquisador(a) e condiga com sua forma de perceber a realidade. Nessa conjuntura, o delineamento do objeto de investigação de nossa pesquisa perpassa as dimensões do conhecimento, da aprendizagem e da trajetória de vida da pesquisadora, conforme assevera Josso (2010).

Devo esclarecer que refletir sobre a relação da criança com a escrita no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma dimensão epistemológica, conduziu-me a olhar para o aspecto embrionário dessa investigação e perceber, portanto, que a construção da escrita pela criança, entendida na perspectiva discursiva, foi se constituindo como categoria (ao mesmo tempo teórica e de análise) em virtude da íntima aproximação com minha trajetória de escritora de literatura infantil, com o meu percurso profissional de professora de Educação Básica e posteriormente do Ensino Superior e trajetória acadêmica, perpassando os estudos no curso de Mestrado em Educação sobre formação de professores, que foram substancialmente relevantes para minha práxis.

Assim, objetivamos, neste capítulo, dialogar de forma metacognitiva sobre o Eu “singular e plural” e a relação com o objeto de pesquisa, o que solicitou a marca de uma escrita em primeira pessoa.

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987, p. 205).

A experiência de narrar sobre si é um princípio ético e moral do pesquisador no âmbito da pesquisa (auto)biográfica. De acordo com a carta da *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation et de Recherche Biographique en Éducation* (ASIHVIF-RBE, 2002), a a prática da narrativa autobiográfica possibilita a construção da consciência. Seus múltiplos efeitos podem ser múltiplos. Eles podem ser de uma dimensão epistêmica (um ganho de conhecimento sobre o passado, o futuro e sobre possibilidades e restrições), na identidade (de acordo com a

variedade de dinâmicas possíveis). Dentro das dimensões epistêmica e identitária, narrar sobre si é uma experiência metacognitiva de (re)construção histórica do Eu na relação com o outro e com o mundo.

É nessa perspectiva que a ASIHVIF estabelece como requisito para o pesquisador na abordagem autobiográfica a experiência de construção de sua própria narrativa, “*l’expérience d’une démarche autobiographique*” (ASIHVIF, 2002, p. 3). Destarte, questionei-me sobre a relação entre a construção do objeto de investigação desta tese e minha história de vida e de formação.

O motivo da escolha para iniciar a tessitura reflexiva de minha narrativa autobiográfica pensando-a a partir da obra *As Quatro Estações*, de Antônio Lucio Vivaldi (1678-1741), deve-se ao fato de que “o tema das quatro estações é um lugar-comum, tão comum e tão sem lugar que é universal” (ATHAYDE, 2007, p. 32). É simples, popular, é plural porque se refere à Terra, é singular porque é percebido por nós em uma dimensão subjetiva em relação às fases de um ciclo, às fases de uma experiência existencial.

Essa obra ficou popularmente conhecida por “*Il Cimento dell’Armonia e dell’Invenzione*” – Experiência de Harmonia e Invenção. Dito de outra forma, uma composição artística que, assim como a ciência, é permeada pelo rigor de técnica intelectual e de inspiração. *As Quatro Estações* é, acima de tudo, a possibilidade ontológica de compreensão da articulação singular e plural. Perceber a mudança das estações é uma experiência de existencialidade do sujeito físico, em articulação com o ser da afetividade, é uma atitude de consciência, pois estamos “conectados com dimensões químicas, físicas e energéticas do nosso universo” (JOSSO, 2010b, p. 74) em um processo de permanente interação intrapsíquica e interpssíquica.

Para dialogarmos sobre a relação pesquisador-objeto na narrativa autobiográfica, fundamentada da Teoria da Formação Humana, conforme Josso (2010b), reconstitui o passado (trouxe-o para o presente) na tentativa de encontrar a força motriz que germinou o delineamento de meu objeto de estudo no âmago das memórias constituídas por conteúdos cognitivos e emocionais. Desse modo,

[...] chegada é a Primavera e festejando a saúdam as aves com alegre canto [...] então sobre o florido e ameno prado, ao agradável murmúrio de folhas e plantas dorme o pastor com ao lado cão fiel. Da pastoral Zamponha ao som festejante, dançam Ninfas e Pastores sob o abrigo amado da primavera de aparência brilhante (ANSANTE, 2009, p. 19).

O fragmento de poesia que ilustra o soneto marcante e sensível de “Primavera” de *As Quatro Estações*, composição em estilo barroco de Antônio Vivaldi, anuncia o início, o nascer do sol, aqui entendido em uma analogia com a infância. O princípio do desenvolvimento e das aprendizagens ao longo da vida. As primeiras sensações, os primeiros passos, a aquisição da linguagem oral que logo evolui para a aquisição da linguagem escrita e a entrada na escola e nos percursos formais da alfabetização.

De acordo com teóricos do desenvolvimento infantil, a criança tem como primeiro instrumento biológico de aprendizagem os órgãos dos sentidos, que, mediatizados pela cultura na qual estão inseridas, percebem o cheiro, a textura, a temperatura. Foi assim também que tomei consciência de meu processo de alfabetização, ao reconstruir pela narrativa a experiência vivida.

O cheiro da borracha de morango, as imagens coloridas com desenhos que indicavam a letra, as famílias silábicas, as palavras, as frases e os textos foram tomando forma em minha consciência e deixando claro o método de alfabetização no início dos anos 1980, quando aprendi, aos 6 anos de idade, na sala de aula, que as cadeiras eram organizadas em filas e a minha era a terceira, na fila ao centro da sala.

Ao fechar os olhos e recordar meu encontro com a escrita, escuto o trepidar de uma bicicleta sobre o calçamento desnivelado. É a bicicleta vermelha de um jovem soldado que não concluíra o Ensino Médio, mas que diariamente, antes de entrar no quartel, conduzia, na garupa de sua bicicleta, sua pequena filha para a escola. Ele mal sabia ler, e sua escrita tinha incompatibilidade com a norma culta e era marcada por erros ortográficos, mas a seu modo, com todas as limitações sociais e econômicas que tinha, ao lado de minha mãe, uma professora de Educação Básica, eles me ensinaram o essencial: valorizar a educação como possibilidade de ascensão social e melhoria de nossas condições de vida. Funcionou. Este trabalho materializa a Educação como parte de minha emancipação.

Trinta anos depois, ao reconstruir minha história com a escrita, estudando sobre a escrita de crianças de uma escola pública, as lembranças mais claras da escola são:

1. Minha professora apagando tudo que eu havia copiado porque, conforme ela dividiu os espaços na lousa, eu também havia dividido no caderno. E

o que o erro revela? De acordo com Piaget (1978), o erro expressa a forma como o pensamento está organizado, ou seja, releva que eu não havia construído as noções básicas de apropriação do sistema de escrita, como, por exemplo, escrever da esquerda para a direita e de cima para baixo. Logo, tal acontecimento levanta a hipótese de que aprendi a noção de direcionamento da escrita por meio de tentativa e erro em uma proposta metodológica marcada pelas atividades de cópia e memorização, características da teoria behaviorista norte-americana e da tendência pedagógica tradicional.

2. Prática semanal de “tirar a leitura”, feita pela diretora da escola, que consistia na escolha, pela diretora, de um texto para que lêssemos. Mais nítido que a lembrança de satisfação de não errar é o nervosismo que antecedia o teste.

Diante disso, emerge uma inquietação: A escola contemporânea apresenta atividades de cunho behaviorista da década de 1980, no contexto da sociedade do século XXI? Como se sentem as crianças da escola contemporânea e o que elas narram sobre sua relação com a escrita durante seu processo de alfabetização?

Dito isso, essas experiências formativas no processo de alfabetização deixaram marcas por anos guardadas no esquecimento e que podem ter inconscientemente influenciado minha escolha como psicóloga de crianças com dificuldades de aprendizagem, como professora da Educação Básica e, em seguida, professora no Ensino Superior e pesquisadora.

Passada a primavera da infância, o sol do verão que chega a seu zênite com altas temperaturas e dias longos anuncia que é a época de o ser humano desenvolver o pensamento hipotético-dedutivo, é tempo de experiências decisivas que tumultuam o pensamento entre a adolescência e o início da vida adulta, pois trazem as decisões que culminam em escolhas para a formação profissional. A tempestade de verão traz conflitos em conexão com a realidade, com as possibilidades e com a emergente e urgente necessidade de escolhas.

Sob a dura Estação, pelo Sol acesa,
Lângue o homem, lângue o rebanho, e arde o Pinheiro;
Solta o Cuco a Voz, e logo compreendendo
Canta a Corruíra e o pintassilgo.
Zéfiro doce Espira, mas uma disputa
Move Borea de improviso ao Seu vizinho;
E chora o Pastor, porque suspensa,

Teme a feroz borrasca, e o seu destino.

[...]

Ah, que pena, seus temores eram verdadeiros:

Troa e fulmina o céu e com granizo

As pontas das espigas e dos grãos altivos quedra (ANSANTE, 2009, p. 21).

Foi assim que, em uma manhã ensolarada, fui apresentada ao curso de Pedagogia, sob a tempestade da dúvida acerca do destino. Com a partida de *Zéfiro* surgiu ferozmente *Bóreas* exigindo a escolha profissional e, saindo do Ensino Médio científico, optei, tendo em vista a limitação de opções, prestar vestibular para o curso de Pedagogia em 1999 na Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), um dos *campus* da Universidade Estadual do Ceará, localizado em Quixadá.

Depois de aprovada, no auge dos meus 18 anos, não pretendia ser professora de crianças, no entanto, fiz a matrícula no curso sob ordens expressas de minha mãe – Dona Eunice Tavares, professora aposentada da rede municipal de Itapiúna, minha cidade natal e lugar onde resido atualmente. Foram três semestres sem qualquer identificação com o curso, as lágrimas se confundiam com o suor de um dos mais difíceis verões.

No entanto, hoje, percebo a tese de que a tempestade que provoca tumulto traz em si própria a antítese quando também anuncia a chega de um novo ciclo que acalma em meio ao caos. Para Heráclito de Éfeso (540-470 a.C.), existe uma ordem no universo que nos cerca, mas tal ordem não é algo misterioso ou oculto, e sim algo que pode ser percebido em nosso cotidiano; a tensão entre os contrários produz a harmonia, e não a destruição.

O caos diante da indefinição do reconhecimento como licencianda de Pedagogia deu lugar à experiência de professora iniciante em uma organização não governamental, quando então em 2000 tive a primeira experiência de emprego. O passar dos anos trouxe a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2005.

E, em 2007, assumi, por aprovação em concurso público, o cargo de professora da Educação Básica no município de Itapiúna em turma de alfabetização de crianças. Em seguida, passei a trabalhar na Secretaria de Educação do município como formadora de professores alfabetizadores, no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), fato esse que me mobilizou a desenvolver estudos sobre

alfabetização de crianças. O encontro com essa recordação me fez identificar que esse foi um dos maiores acontecimentos para minha construção profissional.

Agora as teorias tinham nome, cheiro, cor e afeto quando houve, pela primeira vez, o que Passeggi (2011b) ressalta acerca do encontro entre o sujeito epistêmico e o sujeito da experiência, por meio do sujeito biográfico, e me reconheci como professora. “Encontrar é reencontrar, e reencontrar é reconhecer, e reconhecer é aprovar, portanto julgar que a coisa reencontrada é justamente a mesma que a coisa procurada, e, portanto, considerada esquecida” (RICOEUR, 2006, p. 131), mas retida no depósito das memórias. Para Ricoeur (2006, p. 130), a retenção “ainda está na órbita do presente; ela consiste na experiência de começar, continuar e acabar para o mesmo objeto antes que ele ‘caia’ no passado concluído”.

Essa imagem trazida do íntimo da memória que age em um outro tempo, em um outro ser transformado pelo ciclo contínuo da existência, traz à tona lembranças que dão contorno a uma experiência que, ao ser recordada, é reencontrada no grande depósito do esquecimento. “Essa evocação do esquecimento é a ocasião de emprego espontâneo do verbo reconhecer” (RICOEUR, 2006, p. 131) onde os conteúdos são (re)significados através da narrativa e (re)conhecidos como experiências formativas.

Reconhecendo-me, portanto, em 2006, Boréas sussurrou repentinamente e me mobilizou a inquietação hermenêutica de minha prática profissional, que me conduziu à busca por respostas não encontradas na licenciatura. Desse modo, iniciei o curso de bacharelado em Psicologia e me formei em 2010, período em que nasce também uma escritora.

1.1 A unicidade entre o “sujeito epistêmico e o sujeito da experiência”: uma escritora

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
 das tartarugas mais que a dos mísseis.
 Tenho em mim esse atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
 Tenho abundância de ser feliz por isso.
 Meu quintal é maior do que o mundo.
 Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios
 Manuel de Barros (2018).

Em 2010, apanhando desperdícios, como enfatiza Manoel de Barros (2018), usei as palavras para compor os silêncios da criação artística que ganhou voz nas leituras literárias de crianças do Ceará, quando foi lançada minha primeira obra literária: *As aventuras do Boneco Peteleco*³. Foi assim que descobri que não tenho voz de canto, mas tenho voz de conto.

O texto foi aprovado em seleção pública e publicado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc). A obra foi distribuída em todas as Instituições de Educação Infantil do Ceará e escolas com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Esse foi o portal de acesso ao universo de produção de um gênero que sempre esteve presente em minha vida ao longo da Educação Básica.

Em meio à mobilização do governo do estado do Ceará pela garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever até o final dos oito anos de idade, a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc/CE) lançou, através do Programa Alfabetização na Idade Certa, o Edital PAIC Prosa e Poesia, uma seleção pública cuja finalidade foi a produção de obras literárias por cearenses, com vistas à composição de acervos de coleções literárias para as salas de aula de Educação Infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado.

A iniciativa contribuiu e ainda contribui para o fortalecimento do letramento literário na infância e publica obras literárias de pessoas de todo o Estado que não têm a oportunidade de publicação em grandes editoras que priorizam nomes já “consagrados” na literatura. Os autores cujos textos são aprovados recebem premiação em dinheiro e a publicação de sua obra, com tiragens de milhares distribuídas em escolas públicas de todo o território cearense.

³ Obra que traz a história de um boneco de pano que viaja por diversos lugares em sua cadeira de rodas.

E “porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática”, com as crianças e como afirmou Manoel de Barros, em 2012 participei novamente da seleção pública e ganhei mais uma vez o concurso, com a obra *Sinsalabim, poesia para mim!*.⁴ A participação nesse processo oportunizado pelo governo do Ceará foi de grande relevância para que minha escrita ganhasse notoriedade e eu pudesse, em 2014, assinar contrato com as Edições IPDH, uma editora cearense, para o lançamento de 04 (quatro) livros de literatura infantil e outras 04 (quatro) obras em 2020.

A essa estação da vida, ainda sob vento do verão que soprava a dúvida e com ele trazia a incerteza, já não era possível alfabetizar e “formar” alfabetizadores sem me questionar, sem duvidar da eficácia dos métodos de alguns discursos ou mesmo de programas por vezes apresentados como a panaceia revolucionária para as questões referentes ao analfabetismo escolar. Assim, a dúvida agora é aplanada pela escolha de mais um caminho, o da pesquisa, que passa a ser trilhado quando a força do calor vai se esvaziando e o verão anuncia uma nova estação – o outono.

Celebra o Aldeão com danças e Cantos.
O grande prazer de uma feliz colheita
E pelo licor de Baco muitos acesos
Encerram com o Sono o seu prazer
Faz que cada um deixe de lado danças e cantos
O ar que temperado dá prazer
E a Estação convida a uns e outros
A gozar de um dulcíssimo Sono (ANSANTE, 2009, p. 14).

A vida se curva, assim como o sol se deita sobre o horizonte e indica que é chegado o tempo da colheita dos frutos e de gozar a abundância, de contemplar a beleza passada sem perder a dimensão dos projetos de si, de “vir-a-ser”. Época que a mulher, “Eu”, já adulta, adentro em um estado contemplativo de vida e, em um movimento dialético, experiencio “um movimento de ação-reflexão-ação onde seja possível a experiência existencial” (JOSSO, 2010b, p. 55).

Assim, no outono, que representa adultez, direciono o olhar reflexivo sobre as experiências formativas no âmbito da formação *stricto senso* que possibilitaram e ainda possibilitam um processo de formação reflexiva e uma mudança paradigmática tendo em vista que minha formação, até então centralizada no ensino, cede lugar para a pesquisa.

⁴ Obra que reúne 10 (dez) poesias que falam sobre o universo infantil.

Movida pelas inquietações da experiência, em 2013 iniciei o curso de Mestrado de Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (PPGED/UECE), cuja área de concentração é a formação de professores, e onde defendi a dissertação intitulada: *Reflexividade e formação continuada no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica*.

Terminando o mestrado em 2015, assumi o cargo de professora substituta na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) – *Campus Limoeiro do Norte*. Em 2016, fui aprovada para cursar Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A formação do pesquisador com vistas à autoformação é um fator de importante complexidade, atrelado às experiências formativas no processo de interação ao longo da vida, portanto, subjaz minhas primeiras reflexões nessa proposta de pesquisa de doutorado em Educação.

Embora esta construção narrativa, inicialmente, não tivesse caráter formativo, configurou-se em experiência de formação na medida em que permitiu o acesso a memórias que, ao serem registradas, foram interpretadas e (re)interpretadas, possibilitando uma maior consciência sobre a autorresponsabilidade acerca de minhas escolhas.

A reflexão biográfica aqui empreendida permitiu, conforme Josso (2010b), uma caminhada ativa na marcha para o desconhecido, o esquecido, guardado em instâncias até então inacessíveis e que, ao serem narradas, foram (re)interpretadas, ao mesmo tempo que provocaram (trans)formações. Narrar favoreceu a autointerpretação e a reflexividade, revelando mudanças, (des)aprendizagens, rupturas e ressignificações na busca permanente pelo conhecimento e sua interface com a ação, nas experiências de vida que se acumulam até a chegada do inverno, onde ocorre o descanso após o período de intensa atividade.

Tremer congelado entre as neves argêntas
Ao Severo Espirar de horrível Vento,
Correr batendo os pés a todo o momento; [...]
Caminhar sobre o gelo e com passo lento [...]
De novo ir sobre o gelo e, com vigor, correr
Até ele se quebrar e romper;
Sentir sair pelas pesadas portas Siroco,
Borea, e todos os ventos em guerra
Este é o Inverno, mas tal, que alegria traga (ANSANTE, 2009, p. 17).

É a chegada de uma nova etapa de vida, onde a curva do ciclo vital conduz à velhice de Cronos. O vento frio do inverno ensinará novos modos de caminhar, contraditoriamente, rápido pela limitação do tempo da estação que finda e devagar pela tomada de consciência da fragilidade do gelo que a cada dia se torna terreno mais frágil enquanto a terra se prepara para um novo ciclo, para uma próxima primavera, pois o que seria fim nada mais é que um recomeço, na jornada de vida e formação.

É chegado o tempo de preparação para voltar o olhar novamente ao vislumbre de outras imagens que emergem a cada estação, a cada fase da vida. Mia Couto (2007) no poema “O espelho”, sintetiza de forma poética nossas reflexões epistêmicas do “self”:

Esse que em mim envelhece
assomou ao espelho
a tentar mostrar que sou eu.
Os outros de mim,
fingindo desconhecer a imagem,
deixaram-me a sós, perplexo,
com meu súbito reflexo.
A idade é isto: o peso da luz
com que nos vemos.

O processo de biografização, conforme enfatizado por Passeggi (2011b), é capaz de fazer emergir uma reflexão crítica em que o sujeito epistêmico e o sujeito da experiência, que não se sobrepõem, constituem-se em unicidade na palavra narrada do sujeito autobiográfico.

Projetar-me na existência através da narrativa autobiográfica trouxe-me aprendizagens por meio da metarreflexão acerca das experiências do passado e das projeções futuras, em uma dialética da tridimensionalidade do tempo, como afirma Ricœur (2004, p. 134), “a identidade pessoal é uma identidade temporal” e, portanto, está em processo de formação. Essa ideia é corroborada por Delory-Momberger (2014) ao enfatizar que o “eu” não está cristalizado no ponto final do processo de biografização, mas sim ressignificado; “o número de organização dos biografemas não são fixados ou cristalizados definitivamente em um sistema acabado e imutável” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 60). Ou seja, “eu” consciente de mim mesma.

É, portanto, no constante vir a ser que a formação do pesquisador com vistas à autoformação subjaz nossas primeiras reflexões nesta tese de doutoramento em Educação. Tal pressuposto está ancorado na Teoria da Formação

Humana forjada no seio da intencionalidade de elaboração teórico-metodológica que procura dar sentido ao processo formativo, relacionando com os processos de conhecimento, aprendizagem e percurso de vida, conforme proposto por Josso (2010b).

Logo, a construção de minha “biografia educativa” se constitui uma condição necessária quando se empreende uma pesquisa cujo método de investigação está ancorado nos pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da narrativa autobiográfica em educação.

Não concluída, visto que o ciclo vital não findou, a narrativa é finalizada. Conforme ressaltado por Bruner (2014), nenhuma narrativa está completa, apenas finalizada. “Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã” (BRUNER, 2014, p. 103).

Dialogando na perspectiva historiográfica, no capítulo seguinte, refletiremos sobre a escrita, no processo de alfabetização de crianças, olhando retrospectivamente para o ontem, o hoje e as perspectivas para o amanhã.

2 ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS EPISTEMOPOLÍTICOS

Quando a gente cresce um pouco
é coisa de louco o que fazem com a gente:
tem hora pra levantar, hora pra se deitar,
pra visitar parente.
Quando se aprende a falar, se começa a estudar,
isso não acaba nunca.
E só vai saber ler, só vai saber escrever
quem aprender o bê-a-bá.
E além do abecedário, um grande dicionário
Vamos todos precisar [...] Toquinho

O trecho da canção “Bê-A-Bá” do compositor Toquinho possibilita refletir, a partir da perspectiva da criança, sobre a aprendizagem da escrita durante a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O compositor traz em sua letra uma narrativa acerca da alfabetização na infância e as múltiplas exigências encontradas pela criança nos usos da língua e nos significados atribuídos por ela durante o processo de alfabetização e seus usos nos diversos ambientes e contextos sociais. Mas nem sempre foi assim. A História da Educação desnuda uma experiência existencial de segregação, negação e exclusão das infâncias das classes desfavorecidas economicamente ao acesso ao conhecimento. O interesse pelo estudo da alfabetização no Brasil é recente e pode ser identificado em contribuições de pesquisadores como Soares (2000), Mortatti (2010), Smolka (1991), entre outros.

Assim fizeram as crianças colaboradoras desta pesquisa ao refletirem criticamente sobre a sua relação com a escrita em uma escola pública. Mas, nem sempre foi assim. A História da Educação desnuda uma experiência existencial de segregação, negação e exclusão das infâncias, sobretudo das classes desfavorecidas economicamente, ao acesso ao conhecimento.

Partindo da premissa que a História, conforme Le Goff (2003, p. 15), não é ciência do passado, mas a “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança”, propomos neste capítulo dialogar sobre alguns aspectos sócio-históricos e atuais, econômicos, legais e teóricos da alfabetização e sua interface com as políticas de alfabetização como elemento basilar na compreensão dos avanços, retrocessos e estagnações que marcam os momentos da alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, a relação da criança com a escrita em diferentes épocas.

Este capítulo se encontra estruturado em dois momentos. Inicialmente, faz-se uma análise, embora ainda lacunar, face a amplitude da história da alfabetização no Brasil e, em seguida, o diálogo sobre o contexto atual, com base na Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019), em vigência. O risco envolvido na opção por abordar um período histórico tão amplo em tão breve exposição implica supressão de dados históricos, pois resgatar a história à luz de fontes bibliográficas é vê-la de forma parcial; ciente desse risco, desejo contribuir para a compreensão da alfabetização no passado e no presente e as conjecturas para projetos atuais e futuros sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em uma perspectiva sociointeracionista e emancipatória em tempos de crise e incertezas.

2.1 Interface entre elementos históricos, políticos e teórico-metodológicos da alfabetização: avanços e estagnações

Pensar a alfabetização e suas nuances no processo inicial de escolarização, no contexto atual, implica perfazer uma análise histórica que considere as especificidades de cada contexto histórico. Para Marcilio (2016), o movimento de alfabetização é um processo cujo avanço é lento e o progresso é não linear. As reformas educacionais “impostas” normalmente por decretos foram importações de modelos internacionais impostos, sempre de forma vertical (de cima para baixo).

Em meio a incontáveis barreiras para a implantação das leis, recaem “a inércia social, a manutenção dos procedimentos tradicionais e o apego aos métodos e procedimentos arcaicos mais conhecidos e praticados por seus agentes diretos” (MARCILIO, 2016, p. 17). A resistência à mudança é uma marca forte na implementação de propostas educacionais.

Por que alfabetizar e quais as implicações sociopolíticas desse processo para o avanço social foram reflexões pertinentes para compreensão do cenário da alfabetização e, na sua contramão, do analfabetismo, que perdura como um malefício que contribuiu para o atraso social ao longo da História da Educação no Brasil.

A busca pelo domínio de novos territórios e o processo de expansão das relações sociais e econômicas exigiram uma nova forma de organização social e de “dominação”. A demanda pela educação popular que surgiu no século XVI teve origem “nos desejos das dominações cristãs que foram surgindo com a Reforma Protestante, seguida Reforma Católica, de converter as massas...” (MARCILIO, 2016, p. 19).

Ainda de acordo com Marcilio (2016), entre as causas estruturais para o avanço da cultura escolar no Brasil está o sistema escravista, incompatível com a educação popular. É no início da República que autoridades começam a perceber os efeitos nefastos do sistema escravista na educação, porém seus efeitos se estendem e, de acordo com Cruz (2015), os poucos estudos voltados especificamente para o resgate das experiências com a educação dos negros no Brasil emergem principalmente na segunda metade dos anos 1990 e ganham notoriedade a partir da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressaltando a importância da cultura negra na formação da

sociedade brasileira. Aprofundando e ampliando esse debate, Cruz (2015, p. 23) ressalta que a:

[...] problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Conforme Macílio (2016), o avanço das democracias no Ocidente, no século XIX, na Europa, foi um elemento propulsor para a expansão da alfabetização, visto que, para a ascensão do progresso da nação, era necessário um povo alfabetizado. Desse modo, paulatinamente, a educação de forma individualizada cedeu espaço para os agrupamentos em classe, que exigiram métodos econômicos e formas rápidas de alfabetizar.

Até 1759, o monopólio da educação no Brasil esteve sob a tutela dos jesuítas. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o rei de Portugal passou a ser o responsável pela catequização, e foram inauguradas as Aulas Régias. Nesse período, a alfabetização das crianças nas escolas de ler e escrever tinha como livro oficial “o catecismo de Montpellier [...] a fim de apagar as influências da cartilha de mestre Inácio de Loyola” (MARCILIO, 2016, p. 92). Nessa conjuntura, avolumavam-se dificuldades que perpassavam a carência de professores, precariedade de mobiliário e material para a alfabetização.

Os professores buscavam por alternativas para superação da carência de material didático nas escolas, o que gerou uma multiplicidade de uso de materiais e a necessidade de uniformidade do ensino. As classes eram constituídas por crianças em diferentes idades, pois não havia idade obrigatória para entrar na escola, e em sua maioria pertenciam ao segmento da população livre. Conforme Marcilio (2016), identificamos no Império três métodos de ensino sendo aplicados nas escolas de primeiras letras: o método individual de alfabetização, o método simultâneo ou método Lancaster e o método Castilho.

O ensino individual caracterizava-se pela prática do professor de chamar os alunos individualmente e prestar orientações sobre leitura, escrita e operações básicas de Matemática, enquanto o restante da sala deveria permanecer em silêncio, sem fazer nada, esperando sua vez de ser atendido. Portanto, foi necessária a introdução de técnicas de controle do comportamento, como o uso da palmatória. Quanto à prática da escrita no papel, recurso raro e caro, os exercícios

eram realizados inicialmente com lápis e depois com uso de pena e tinta. A aprendizagem era iniciada pelo treino das letras manuscritas e, depois, letras de imprensa.

O método Lancaster, ou método simultâneo, consistia em um sistema de monitoria no qual os alunos “mais inteligentes” eram preparados pelo professor a instruir os alunos de forma simultânea. Assim como foi rapidamente difundido e teve suas vantagens, o método também foi abandonado. No Brasil, uma Lei Geral de 1827 impôs o ensino mútuo nas escolas de primeiras letras em todo o Império. “Foi criado, na Inglaterra em fins do século XVIII, o sistema monitorial, ou *ensino mútuo* de Joseph Lancaster a Andrew Bell, que pretendia alfabetizar de formas rápida, abrangente e barata” (MARCILIO, 2016, p. 22).

O método de alfabetização Castilho, amplamente difundido entre 1850 e 1870, antes de cair em desuso em 1870, promoveu o combate ao ensino individual propondo um currículo enciclopédico por meio de práticas que valorizavam o ritmo, palmas e o canto. No tocante à escrita, o professor deveria recorrer a outras metodologias porque o método não se propunha a ensinar a escrever.

Conforme Marcilio (2016), nas décadas finais do Império, novas ideias surgiram no país. O poeta português João de Deus propôs que a leitura fosse ensinada com base em uma perspectiva intuitiva em que a silabação não era o centro de partida para a alfabetização, mas sim a palavra, através do método intuitivo. “Não se partia mais exclusivamente do som; o ponto de partida da alfabetização passava a ser o significado da palavra [...] ou seja, a alfabetização analítica” (MARCILIO, 2016, p. 224-225). Essa proposta, ainda desconhecida, demandava a formação de professores para o uso dos materiais específicos e, portanto, o cotidiano do professor era um cenário marcado pela heterogeneidade de iniciativas de forças educativas, em meio a disputas políticas e sociais.

Nas décadas antecedentes à Proclamação da República no Brasil, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita se tornaram preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras.

Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano (MORTATTI, 2010, p. 330).

Os primeiros anos de República foram de mudanças marcadas pela necessidade de modernização da nação, o que exigia a construção de um modelo escolar. A entrada no regime republicano, segundo Gondra e Schueler (2008), herdava do Império uma marca de sociedade que combinou o sonho da civilização, pelos homens brancos, com a exploração do trabalho escravo e reprodução de desigualdades.

Assim, “a expansão da educação de base seria a única forma de levar o país a ingressar no universo das nações mais avançadas. [...] Construir um novo sistema escolar, observando e seguindo o que estava sendo feito na Europa e no Estados Unidos foi a meta inicial [...] (MARCILIO, 2016, p. 247) dos governantes na busca pela modernização da sociedade. Nessa perspectiva, a formação de professores e a readequação arquitetônica por meio da criação dos grupos escolares foram mudanças radicais no ensino da escola elementar na primeira República. Esse período é o primeiro momento da alfabetização no Brasil, denominado por Mortatti (2006) de metodização do ensino da leitura.

Utilizavam-se métodos de marcha sintética, ou seja, partindo de unidades menores da língua para partes maiores. O método alfabético, ou soletração alfabética, considerava como ponto de partida a letra; primeiro se ensinam os nomes e as formas das letras. O método fônico partia dos sons correspondentes às letras, e o método da silabação, ou método silábico, partia da unidade silábica.

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (MORTATTI, 2006, p. 5).

A partir da primeira década republicana, com a reforma da instrução pública no estado de São Paulo a partir de 1890, iniciada com a reorganização da Escola Normal que tinha por base a implementação de novos métodos de ensino, os professores paulistas passaram a defender o método analítico para o ensino da leitura, obrigatório em São Paulo.

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes

constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o 'todo': a palavra, ou a sentença, ou a 'historieta' (MORTATTI, 2006, p. 7).

Esse período corresponde ao segundo momento da história da alfabetização (esse segundo momento de institucionalização do método analítico se estendeu até aproximadamente o início da década de 1930). Iniciou-se, assim, nesse segundo período, a disputa entre os adeptos do “novo” método analítico e os que defendiam o tradicional método sintético. O ensino da escrita era restrito ao tipo de letra a ser usado, com práticas de treino, exercício e cópias para aperfeiçoar o desenho da letra.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o apoio das Nações Unidas, a educação ganhou apoio com a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948. A fase compreendida entre o período de (1930-1971) foi marcada por crescimento populacional, queda na taxa de mortalidade infantil, crescimento industrial, entre outros fatores sociopolíticos e econômicos que demandaram a necessidade de ampliação no número de escolas e mudanças nas práticas educacionais, dando o movimento de reformas educacionais em contexto internacional, fruto de uma mudança epistemológica que passou a olhar a criança como ser ativo e a escola, como espaço de aprendizagens culturais, sociais e políticas.

Os principais expoentes dessas ideias no Brasil a partir da década de 1930 foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, que ao lado de outros educadores lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Conforme Saviani (2010), o movimento da escola nova ou escolanovismo trouxe uma base política, sociológica, filosófica e psicológica que almejava a renovação escolar.

A atuação de Lourenço Filho, com forte influência da psicologia estadunidense, conduziu a didática do professor, no contexto da alfabetização, para um viés psicotécnico do ensino através dos testes de ABC que mediam aptidões específicas para a alfabetização, livros e cartilhas para alfabetizar, entre elas a “Cartilha do povo: para ensinar a ler rapidamente” (SAVIANI, 2010, p. 205). O Brasil vivia a sobreposição das questões psicológicas em detrimento das questões didáticas, que marca o terceiro momento da história da alfabetização no Brasil, com

o crescimento dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais eficazes.

Em 1961, foi votada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024) em meio ao ideário do desenvolvimento nacional, aliada à política populista de mobilização das massas pela educação. Dado que o direito ao voto estava condicionado à alfabetização, surgiram programas, projetos e campanhas em um movimento de alfabetização de jovens e adultos. Ganharam notoriedade os trabalhos de Paulo Freire, que idealizou a experiência dos círculos de cultura cujos fundamentos estão enraizados nas contribuições do marxismo. “Seu ponto de partida é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito em sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como ser dialogal e crítico” (SAVIANI, 2010, p. 335).

O movimento das ideias libertadoras de Paulo Freire, que ganhou notoriedade em âmbito nacional e internacional a partir da década de 1960, foi suprimido do ideário político da década de 1970, com o regime militar. Nesse ideário, foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Moblin). De acordo com Saviani (2010), ao lado dos movimentos populares, o movimento da classe empresarial ganha força.

A adoção do modelo econômico associado dependente estreitou as relações entre Brasil e Estados Unidos, o que deu força a uma nova tendência pedagógica, atrelada aos interesses do mercado e com forte influência dos postulados de Skinner, cuja base teórica ancora-se no behaviorismo. Nessa perspectiva, a política educacional pautada na política de cunho liberal tem no tecnicismo a materialização de um ensino reducionista que prima pela técnica.

Conforme Saviani (2010), a política educacional do Regime Militar pautava-se teoricamente na economia da educação de cunho liberal chamada de *Teoria do Capital Humano*, concretizada através dos acordos MEC-USAID. Entrava em vigência uma tendência pedagógica cuja centralidade não era o professor ou o aluno, mas sim o método.

A técnica era a preocupação por primazia, durante o período conhecido como *tecnicismo*, “com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista

advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2013, p. 381).

Além disso, vale mencionar que os estudos do estadunidense Burrhus Frederic Skinner sobre behaviorismo têm larga influência na educação brasileira. Afirma Skinner (1970 *apud* SAVIANI, 2010, p. 370) “o Brasil moderno move-se em uma direção que deve salientar a importância da ciência útil do comportamento [...]”, o que deixa a entender que Skinner reafirma a perspectiva do capital humano sobre as ideias nacionalistas.

Atrelada a tal fundamento teórico, durante os anos 1970, a educação brasileira também teve estreita relação com as questões de interesse econômico internacional e tentava publicizar uma política de valorização e crescimento pautada nos interesses “populares” da sociedade brasileira. Para isso, utilizou-se da mídia por meio da televisão, que então “entrava” nas casas da população levando informações em larga escala. Algumas das estratégias eram publicações de propagandas que transmitiam a ideia de um país de harmonia e crescimento, veiculadas na televisão aberta, que tanto se expandia em algumas regiões do país.

Logo, o governo, em contraposição às ideias populistas de Paulo Freire, instituídas no governo Goulart, por meio dos Círculos de Alfabetização do Movimento Popular de Cultura (MPC), em Pernambuco, lançou oficialmente em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que foi posto em prática três anos mais tarde.

De acordo com Germano (2005), na década de 1970 apenas 40% da população de 15 anos ou mais era analfabeta. Portanto, a propaganda dos militares era a de que o analfabetismo seria erradicado em dez anos. No entanto, tal intento não logrou êxito.

A década de 1980 foi marcada pelo processo de redemocratização do país – as eleições indiretas ocorridas em 1985, seguidas de embates sociopolíticos, culminaram nas eleições diretas ocorridas em 1989. A elaboração da nova Constituição Federal promulgada em 1988 trouxe uma mudança na concepção de educação ao afirmar em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O documento afirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros de orientação para as ações educativas do ensino obrigatório e garantir em colaboração com outras instâncias sociais o direito fundamental e inalienável da pessoa à educação. Com vistas à garantia de tal prerrogativa, a Constituição, em seu Art. 214:

Estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC nº59/2009) I – erradicação do analfabetismo [...] (BRASIL, 1988).

Embora saibamos que o manifesto dos Pioneiros da Educação no movimento conhecido como escolanovismo já apontasse um delineamento de plano para a Educação Nacional, foi somente em 1962 que o Plano Nacional de Educação foi elaborado, sob a vigência da Lei nº 4.024, de 1961. A redemocratização do ensino brasileiro, de acordo com Germano (2005), ocorreu permeada pela necessidade de expansão econômica, capitalista, de construir uma sociedade com características a partir de modelos internacionais e pelo interesse em, simultaneamente, garantir educação para todos.

O Brasil vive o quarto momento da alfabetização, denominado de “construtivismo e desmetodização” (MORTATTI, 2006, p. 10). Nesse período, ganha hegemonia, no âmbito de políticas públicas para a alfabetização, o modelo teórico resultante da perspectiva epistemológica construtivista em alfabetização, com Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

É somente na década de 1990 que o movimento de educação para todos ganha notoriedade a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. O Brasil, país signatário, é convidado a fixar o compromisso com a proposta de educação para todos e, nessa perspectiva, atrelada à conjuntura mundial permeada por interesses socioeconômicos, estabelece diretrizes consonantes com as políticas internacionais.

2.2 O direito à aprendizagem da escrita e sua relação com as políticas de avaliação

A Declaração de Educação para Todos ressalta em seu Art. 1º que um dos objetivos da educação é o de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Essas necessidades “compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990), necessários para que as pessoas interajam, vivam e trabalhem dignamente na sociedade em que estão inseridas. Ao voltar nosso olhar para uma apreciação detalhada do referido artigo, identificamos “leitura, escrita e oralidade” como objetivos da aprendizagem formal na escola.

Pressionado pelo cumprimento dos dispositivos internacionais, que têm relação com as políticas de financiamento e o acompanhamento das transformações de base teórico-metodológica, em 1996, depois de anos em tramitação no Congresso Nacional, a Lei 9.394/96 foi aprovada, trazendo em seu Art. 22 uma mudança paradigmática da educação como um direito fundamental à formação integral da pessoa, tendo “por finalidade assegurar-lhe a formação comum indispensável ao pleno exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Assim, entendemos que a garantia dessa progressão a níveis posteriores envolve indiscutivelmente o direito de aprender a ler e a escrever, além de fazer uso dessas habilidades no contexto social.

Outrossim, diante dessa breve reflexão, encontramos-nos em 2021 – vinte e cinco anos após a publicação da Lei 9394/96, dialogando sobre o processo de alfabetização, em sua complexidade, como uma problemática educacional que insiste em manter-se atual, tendo em vista, entre outros fatores, os índices educacionais apresentados em avaliações nacionais⁵ e internacionais⁶ pela avaliação do PISA (2018).

⁵ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua

Em 2015, o Brasil ocupava a 59ª posição na área de leitura. Na área de Ciências, o país desce para a 63ª posição no *ranking* e em Matemática o país está em uma posição ainda mais baixa, ficando em 66º lugar, entre 70 países apresentados no documento intitulado “Principais Resultados” da avaliação do PISA em 2015 e em 2018, conforme dados organizados no Quadro 1.

Quadro 1 – Rendimento dos alunos na avaliação do PISA (2015; 2018)

Referência	Ciências	Leitura	Matemática
Média da OCDE 2015	493	493	490
Brasil 2015	401	407	377
Média da OCDE 2018	489	485	492
Brasil 2018	404	413	384

Fonte: OCDE. Resultados do PISA (2015; 2018).

Em observação comparativa entre os índices do país e a média do PISA, percebemos que o Brasil ficou abaixo da média da OCDE nas três áreas avaliadas. Os números mostram que entre 2015 e 2018, os alunos brasileiros conseguiram aumentar em seis pontos o desempenho em questões de leitura, evoluíram sete pontos em Matemática e elevaram três pontos em Ciências, porém a OCDE não considera a evolução como estatisticamente relevante e o Brasil continua ocupando a 59ª posição no *ranking* entre os 79 países avaliados.

A leitura dos resultados de forma isolada é tendenciosa e superficial, uma vez que a análise quantitativa exige um olhar para a complexidade dos diversos fatores sociais e econômicos da sociedade brasileira. Entre eles, mudanças no governo e as implicações das políticas internas no fazer docente, no dia a dia da sala de aula e nas condições de vida dos alunos. Nesse sentido, ressaltamos que, entre os fatores de relevante incidência na qualidade da aprendizagem dos alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e outras etapas da educação, está a aprendizagem da alfabetização na infância, na idade certa.

Portuguesa (Leitura) e em Matemática e fornecendo resultados para cada unidade escolar participante, bem como para as redes de ensino em geral.

⁶ O *Programme for International Student Assessment (PISA)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do Inep.

Entendemos que toda etapa da vida é tempo para aprender a ler e a escrever, porém as contribuições neurocientíficas têm revelado que o cérebro humano, em determinadas fases do ciclo vital, está com as janelas de oportunidade mais propensas para a aquisição de determinados estímulos que potencializam as conexões sinápticas e favorecem a transformação morfológica e fisiológica das estruturas intelectuais e cognitivas da criança. Pesquisas como Ferreiro e Teberosky (1999) apontam que no lugar de uma criança passiva que “recebe uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê do meio” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24).

No tocante à avaliação da alfabetização escolar, em âmbito nacional, ocorreu em 2013, pela primeira vez, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação externa que está prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ANA teve sua sistemática de organização regulamentada a princípio pela Portaria nº 304, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 21 de junho de 2013, e conforme disposto na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa.

Inicialmente direcionada para escolas e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, a ANA objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, além de buscar uma “análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes” (INEP, 2013, p. 7).

De acordo com o documento, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste, com a análise das condições de aprendizagem, e estas envolvem a aplicação de instrumentos como questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. Os questionários avaliam aspectos do contexto tais como a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico.

Para Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem escolar tem o objetivo de auxiliar o desenvolvimento do educando e responder à sociedade pela qualidade do trabalho executado. Nesse sentido, é importante “estar atento a função ontológica, que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva da

busca de maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo” (LUCKESI, 2005, p. 173).

Logo, avaliar o aluno significa acolher e incluir para então, a partir do diagnóstico, tomar decisões com suporte para mudanças necessárias. No caso da avaliação da alfabetização de crianças, uma das características da ANA é a produção de indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Do ponto de vista teórico, o Inep ressalta que os termos *alfabetização* e *letramento*:

[...] embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos (INEP, 2013, p. 9).

Além disso, fortalece a ideia de “construção da língua escrita e dos conceitos matemáticos como processos discursivos, interativos e dialógicos, contextualizados nas práticas sociais” (INEP, 2013, p. 9).

Para o MEC, essa avaliação externa em larga escala tem caráter diagnóstico e não compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), porém, é um mecanismo de análise da alfabetização das crianças nas escolas públicas pautado no fato de que:

[...] uma concepção discursiva da linguagem considera que nos comunicamos por meio de textos verbais e não verbais, com escolhas relacionadas aos contextos, aos interlocutores, às finalidades, aos usos e funcionamentos que os gêneros textuais assumem na sociedade (INEP, 2013, p. 15).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve considerar a linguagem como elemento constituinte do ser em sua relação social e transpor o viés da avaliação somativa como um fim em si mesmo, o que leva à aplicação de exames de desempenho classificatórios e excludentes.

Dito isto, a ANA teve sua análise estruturada em escalas de proficiência. A escala de proficiência em leitura está dividida em 4 níveis: elementar e básico, que correspondem a um “estágio” insuficiente, e adequado e desejável, que correspondem a um patamar suficiente. Já a escala de proficiência de avaliação da escrita está dividida em 5 níveis, sendo os níveis 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) elementares, portanto, em estágio insuficiente de aprendizagem; nível 4, denominado adequado; e nível 5, desejável, ambos no “estágio” suficiente de

aprendizagem em relação à escrita. A escala de proficiência em Matemática está dividida em quatro níveis, sendo os níveis 1 e 2 elementares, o nível 3, adequado e o nível 4, desejável; os dois primeiros caracterizam um estágio insuficiente de aprendizagem e os dois últimos, suficientes.

De acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização, 54,73% dos alunos tinham nível de leitura insuficiente em 2016 e 45,27% tinham nível suficiente. Em 2014, o percentual de estudantes avaliados com nível insuficiente era um pouco maior: 56,17%, o que denota um tímido crescimento. Conforme o Inep (2018), as regiões Norte e Nordeste foram as que obtiveram os piores resultados de leitura, com 70,21% e 69,15% dos estudantes apresentando nível de insuficiência, respectivamente.

Nas outras regiões do país, os percentuais caem para 51,22% no Centro-Oeste; 44,92% no Sul; e 43,69% no Sudeste. Por outro lado, é possível perceber diferenças entre as unidades federativas dentro de uma mesma região. No Nordeste, o estado do Ceará, em 2016, na escala de proficiência em leitura, apresentou a maior concentração de alunos alocados no nível 4, com o índice de 19% dos alunos. Quando comparada à média do Brasil, que foi 13%, o estado também apresentou expressivo resultado.

No tocante à escrita, 9% das crianças cearenses atingiram o nível 5 na escala de proficiência, enquanto em âmbito nacional o índice foi de 8%. Nesse nível, as crianças escrevem palavras de acordo com a norma-padrão, independentemente de sua complexidade. Quanto à produção de textos, há uma narrativa apresentando uma situação inicial, central e final. O texto apresenta o uso de recursos

[...] coesivos como conectivos, substituições lexicais ou marcas linguísticas que contribuem para a construção de sentido do texto. No que se refere às convenções da escrita e aos aspectos morfosintáticos, o texto pode apresentar desvios de ortografia e pontuação que não comprometem a compreensão. (INEP, 2018, p. 48).

Em 2019, sob o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro e do ministro da educação Ricardo Vélez Rodrigues, a alfabetização das crianças brasileiras transita sob cenário incerto, conforme evidenciamos em análise do contexto atual. Entre os dias 22 e 25 de março, o governo publicou duas portarias com decisões opostas. A portaria nº 271, de 22 de março, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), que estabelece as diretrizes para realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019, não trouxe

menção à avaliação das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme já anunciado no governo de Michel Temer.

E a portaria nº 689, de 25 de março, do Ministério da Educação, revoga a decisão do Inep, publicada sob grande pressão acerca da publicização da decisão que repercutiu de forma negativa na imprensa e nas redes sociais. O ministro alegou não ter sido consultado acerca da decisão, porém o jornal *O Estadão* de 26 de março de 2019 ressalta que “um ofício enviado ao Inep, obtido pelo Jornal, mostra que o pedido sobre a mudança foi feito pelo secretário de Alfabetização, Carlos Nadalim”, na matéria intitulada *Após polêmica, MEC volta atrás da decisão de não avaliar alfabetização*. A suspensão da avaliação nacional da alfabetização representaria uma ruptura no processo de acompanhamento da política de alfabetização de crianças e, portanto, um retrocesso na garantia de direitos educacionais.

Dito isso, asseveramos que tais resultados são evidências de uma problemática recorrente, que é a complexidade da alfabetização de crianças, que demanda políticas públicas e readequações curriculares com foco na progressão da criança em um processo cíclico de desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e do raciocínio lógico-matemático.

A Lei nº 9.394/96, no âmbito da alfabetização, preconiza em seu Art. 32. (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) que:

[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (BRASIL, 2006, [s.n.]).

Esses objetivos estão articulados aos identificados na Declaração de Educação para Todos, da UNESCO. Dito isto, o Ministério da Educação lançou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), caracterizados não como uma diretriz, mas como princípios norteadores, para subsidiar estados e municípios na elaboração de suas propostas curriculares. A alfabetização foi contemplada nos PCNs – Volume de Língua Portuguesa.

Os anos 2000 foram marcados por legislações que alteraram a LDB 9.394/96, a exemplo da Resolução nº 03/2005 e da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e, portanto, a obrigatoriedade de matrícula passou a ser a partir dos 6 anos de idade no Ensino Fundamental.

Com essa determinação, as crianças de 6 anos, até então consideradas crianças de Educação Infantil, transitaram para o 1º ano do Ensino Fundamental. Tal determinação teve implicações diretas no processo de alfabetização, demandando uma reorganização do ensino nos municípios e mudanças nos projetos político-pedagógicos das escolas, tendo em vista que no 1º ano do Ensino Fundamental o ensino adquire características “formais” de turma de alfabetização, mesmo com crianças que ainda anseiam brincar.

Compreendendo o processo de alfabetização como cíclico, interdisciplinar e basilar para o processo de aprendizagem de outros conhecimentos escolares, o Parecer do CNE/CEB Nº 11/2010, que aprova as Diretrizes para o Ensino Fundamental em nove anos e a Resolução nº 07/2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e ressalta, em seu Art. 30, que:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, [s.n.]).

Também nessa direção, a Lei nº 13.005/2014, que aprova o atual PNE (2014-2024), corrobora a ideia de alfabetização como processual. Superando a lacuna deixada pelo PNE (2001-2010)⁷, a referida lei assevera na meta 5 que a alfabetização é compreendida como um ciclo multi e interdisciplinar que envolve as competências psicológicas, fonológicas e linguísticas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, [s.n.]).

Nessa direção, evidenciamos que as Diretrizes trazem o entendimento de alfabetização como processual e ininterrupta, sem reprovação durante o período dos três primeiros anos. O mesmo documento reafirma as prerrogativas do art. 26 da

⁷ Dos trinta objetivos apresentados no item “objetivos e metas” do PNE (2001-2010) para o Ensino Fundamental, não encontramos claramente menção à categoria alfabetização. O plano traz explicitamente a preocupação com a garantia da aprendizagem escolar, porém não explicita metas e estratégias para a alfabetização de crianças.

LDB 9394/96 sobre a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para subsidiar a construção dos currículos nas escolas.

É nessa perspectiva que, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff, a partir de ampla mobilização e participação social, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada, entre outubro de 2015 e março de 2016, e de tal período até sua aprovação sofreu muitas modificações.

A divulgação da segunda versão da BNCC, entre 2016 e 2017, aconteceu em meio a tramitação de governo presidencial, quando houve a destituição da presidente Dilma Rousseff pelo *impeachment*, concluído em agosto de 2016, ocorrido sob a unificação da burguesia, da reação dos interesses empresariais afetados pela política de juros e demandas salariais, sociais e em meio à intensificação e ampliação de conflitos sociais, de modo que o governo não conseguia controlar a conciliação de interesses entre classes, assumiu a presidência o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia, em meio a escândalos que dividiram o país e mobilizaram diversos setores sociais e políticos. Em abril de 2017 foi anunciada e em dezembro do mesmo ano foi homologada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, com expressivas modificações desde sua primeira versão.

Entre as alterações identificadas entre a 2ª e a 3ª versões do documento, encontramos o “estreitamento” do período compreendido como ciclo de alfabetização. Ainda que o documento considere as experiências anteriores à escola no âmbito da educação não escolar e na circunjunção na Educação Infantil, a BNCC destaca que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 87).

Após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em fevereiro de 2018, com a fragilização das ações técnico-financeiras do Pacto Nacional pela Alfabetização, sob o discurso de fortalecimento técnico-financeiro às escolas no processo de alfabetização das crianças regularmente matriculadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação lançou o Programa Mais Alfabetização, instituído pela Portaria Nº 142/2018. A ação consiste em seleção de um assistente de alfabetização, a cargo das secretarias de educação, por um período de cinco ou dez horas semanais, para cada turma de 1º e 2º anos.

Na gestão de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação instituiu a atual Política Nacional de Alfabetização através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, conduzida pela recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf) e cujo delineamento dos pressupostos teóricos são evidenciados na publicação do caderno da Política Nacional de Alfabetização, divulgado pelo Ministério da Educação, no dia 15 de agosto de 2019.

Sustentado pelo discurso da alfabetização baseada em evidência científica, o 1º Artigo do decreto é anunciado como caminho para a solução das mazelas seculares da qualidade da alfabetização no território nacional e o combate ao analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, que marca a exclusão das massas ao “capital cultural”.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, PNA, 2019, p.50)

A atual política ancora-se nos pressupostos das ciências cognitivas e das neurociências e concebe a alfabetização como instrumento de superação da vulnerabilidade social, enfatizando as evidências científicas de pesquisadores de centros internacionais do Reino Unido, dos Estados Unidos e da França que validam a eficácia do método fônico.

A PNA não menciona o que denomina de estado da arte e não faz referência a contribuições de investigadores de grandes centros de pesquisa em alfabetização, a exemplo do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG), Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE) e de grupos de pesquisa como o Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB) da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), que, ao longo dos últimos anos, tem se configurado como importante articuladora de centenas de profissionais que atuam com alfabetização em todo o Brasil, contribuindo do ponto de vista teórico-científico, histórico e metodológico.

Entre os objetivos expressos na política estão: a promoção da cidadania, a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como o alcance da meta 5 – alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental – e meta 9 – elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional –, do Plano Nacional de Educação.

A implementação da atual política está baseada, assim como o PNAIC, no regime de colaboração entre união, estados e municípios e tem como centralidade a alfabetização até o 1º ano; formação e valorização dos professores e foco nas crianças de pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, jovens e adultos e outros em níveis considerados “inadequados” de alfabetização.

A atual PNA, “idealizada” pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), recém-criada, em 2019, representa uma ruptura quanto aos aspectos epistemológicos e metodológicos no âmbito das políticas públicas em alfabetização na última década. Nesse sentido, identificamos um nítido movimento de enfoque da alfabetização na questão do método, o que implica modificação no processo de formação de professores e nos materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o MEC lançou o Programa Tempo de Aprender, cujo propósito é enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no país. Entre elas, destacam-se: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais.

O programa propõe ações em quatro eixos: 1) Formação continuada de profissionais da alfabetização – formação *on-line* de professores e formação de gestores da educação; 2) Apoio pedagógico para a alfabetização por meio do Sistema *On-line* de Recurso de Alfabetização (SORA); apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para as escolas (esta ação é um aprimoramento do antigo Programa Mais Alfabetização – Pmalfa); reformulação do PNLD para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental conforme diretrizes do PNA.

O eixo 3 enfatiza o aprimoramento das avaliações de alfabetização através de estudo nacional de fluência e modificações das provas do Saeb voltadas à alfabetização através de parceria entre o Inep e a Sealf para que contemplem os componentes essenciais para a alfabetização (conforme a atual política): aprender a ouvir, conhecimento alfabético, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita; avaliação de impacto das ações do programa. O eixo 4 engloba valorização dos profissionais de alfabetização através de prêmio federal para profissionais de educação.

No tocante à formação de professores, o MEC lançou um curso *on-line* de formação continuada em práticas de alfabetização com carga horária de 30 h/a. O curso está organizado em oito módulos, sendo o primeiro módulo a apresentação do curso; outros seis módulos apresentam o que o MEC denomina de componentes essenciais para a alfabetização: “Aprendendo a ouvir”, “Conhecimento alfabético”, “Fluência”, “Vocabulário”, “Compreensão” e “Produção de Escrita”; e o oitavo módulo versa sobre avaliação.

Os módulos estão estruturados em aulas com episódios de vídeos curtos que trazem demonstração prática de aulas fundamentadas no método fônico, como é possível identificar na apresentação do módulo 3: “Além de explicitar as relações letra-som, traremos estratégias de decodificação e de criação de palavras” (MEC, 2020).

Alguns módulos trazem breve texto em seção denominada “Refletindo juntos” e todas as aulas têm atividades com duas questões de múltipla escolha para serem respondidas pelo cursista com vistas à conclusão e à certificação do professor cursista. Algumas demonstrações de aulas sugerem utilização de material específico que pode ser baixado pelo professor. São fichas com letras, frases, poemas, a depender de cada proposta trazida nos vídeos.

As aulas enfatizam a ludicidade, porém, ao longo dos módulos, ressaltam a modelagem comportamental: “em sala de aula, a fluência é desenvolvida, individual e coletivamente, pelo incentivo à prática da leitura em voz alta e da modelagem da leitura fluente” (MEC, 2020); o treino e a repetição são estratégias sugeridas para a alfabetização.

A reflexão sobre a atual PNA, suas implicações na prática pedagógica e na formação de professores(as) alfabetizadores(as) é inquestionavelmente relevante diante de nosso objeto de estudo, uma vez que as implicações da implementação do método fônico têm estreita relação com a relação da criança com a escrita, a leitura e seus significados.

A história da alfabetização no Brasil é marcada pela segregação das populações mais vulneráveis economicamente ao acesso à educação. Nesse sentido, ao longo da História, identificamos avanços e estagnações no cenário da alfabetização, evidenciados nas querelas dos métodos; as políticas públicas são definidas pelo contexto político e socioeconômico que caracteriza os cenários da Educação no Brasil, estando, portanto, atreladas aos projetos de nação em determinado contexto histórico e, atualmente, atrelados à política neoliberal de contingências orçamentárias para a Educação Básica.

Ressaltamos ainda que, no cenário atual sobre o perfil e o comportamento, bem como as condições de leitura e acesso da população brasileira à leitura, a partir de 5 anos de idade, referenciamos a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁸, de caráter censitário, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – Abrelivros, Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL).

A pesquisa revela, entre outros achados, que, entre a população de 5 a 10 anos, 48% das crianças participantes da investigação se sentem motivadas a ler porque gostam, porcentagem que cai para 33% entre 11 e 13 anos e para 24% entre 14 e 17 anos. Ainda entre as crianças de 5 a 10 anos, 46% afirmaram que leem porque gostam muito, 42% gostam pouco, 9% não gostam de ler e 3% não responderam ou não souberam responder.

Quanto às influências recebidas para o desenvolvimento da leitura, entre os leitores na população acima de 5 anos, 52% afirmaram não ter recebido influência, 15% apontaram como principal referência o(a) professor(a) e 13% assinalaram ter tido influência da mãe, seguido por 6% do pai ou outro responsável do sexo feminino, e outros 13% afirmaram ter recebido influência de outras pessoas, o que revela a escola e o(a) professor(a) como lócus e sujeito, respectivamente,

⁸ Em sua 5ª Edição (2019), lançada em 2020, a pesquisa é desenvolvida em correalização com a Fundação Itaú Cultural.

privilegiados para o acesso dos mais vulneráveis, ou seja, os menos favorecidos economicamente, à leitura e ao livro.

A história da Educação e da Alfabetização no Brasil é marcada por uma dívida secular quanto ao acesso das massas à leitura. Um olhar retrospectivo nos revela, conforme Cordeiro (2018), que entre o Estado Novo e a redemocratização (de 1937 a 1990) no governo de Fernando Collor, o Instituto Nacional do Livro (INL) foi a principal instituição pública responsável pelo desenvolvimento do livro e da leitura no Brasil.

O crescimento do mercado do livro provocou mudanças a partir de 1970, com enfoque no público infantojuvenil, a partir de 1980. Em 1979, foi criado o Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro), posteriormente substituído, em 1985, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Com intuito de democratizar o acesso à literatura nas escolas, foi criado em 1984 e extinto em 1996 o Programa Nacional Salas de Leitura (PNSL), mas “somente em 1992, por meio do Decreto nº 519 (Brasil, 1992) que surge um plano com maior mobilização política, o PROLER. Ainda em vigência, tem sua sede no Rio de Janeiro e é vinculado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e ao Ministério da Cultura (MINC)” (CORDEIRO, 2018, p. 1486).

No tocante às políticas de incentivo à leitura literária na escola, Cordeiro (2018) ressalta que o programa de maior porte já criado no Brasil é o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), instituído pela Portaria Ministerial nº 4, de 28 de abril de 1997, do MEC. O programa promoveu a acessibilidade de alunos e professores(as) à leitura, à literatura e ao conhecimento, porém esse programa foi extinto em 2017. Com o objetivo de democratizar o acesso a obras de literatura nas escolas, em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e, a partir de 2007, com livros voltados às salas de aula de crianças de Educação Infantil. No âmbito do estado do Ceará, em 2004, foi criado o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar e, em 2007, o Programa Alfabetização da Idade Certa, atualmente Programa Aprendizagem na Idade Certa.

Face a essas reflexões, diante do atual cenário de incertezas, com contingenciamento de recursos do orçamento para políticas públicas em Educação, pandemia decorrente do COVID-19 que desencadeou exigências de readequação de estratégias de ensino e de monitoramento da aprendizagem em situação de isolamento social, *lockdown* em alguns estados e crise econômica, acreditamos que

a alfabetização resiste como questão central no cenário de educação e é um processo emancipatório e que, por isso, exige o permanente olhar crítico-reflexivo da ciência em uma paisagem epistemopolítica que se move em direção ao que denominamos de 5º momento da alfabetização, ou o retorno da centralidade das reflexões na questão dos métodos, mas que tem como plano de fundo disputas políticas que ao longo da História negam o método que o antecede e se apresenta como melhor.

Sabemos que, embora oficiais em determinado contexto, os métodos utilizados não são únicos e os contextos históricos são marcados pela tensão constante entre os modernos e os tradicionais, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. Face a esse panorama, sem pretendermos esgotar as reflexões sobre o assunto, vislumbramos um novo momento na História da Alfabetização no Brasil que exige de nós a permanente necessidade de diálogos horizontais em prol da garantia da autonomia docente no exercício da práxis e na construção de uma alfabetização emancipatória.

2.3 Entre avanços e estagnações, reflexões sobre o cenário do Ceará

Esse cenário de implicações epistemológicas, políticas e legais tem relação com políticas de Estado que são específicas de cada realidade social, histórica, geográfica, econômica, política e educacional. Assim, o estado do Ceará vem desenvolvendo uma política de alfabetização que tem incidido na contramão dos baixos índices apresentados pelos alunos nas avaliações externas.

No contexto do estado do Ceará, uma análise sóciohistorica sobre alfabetização na última década nos conduz à implantação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) em 2007. Conforme dados do *site* do PAIC/SEDUC-CE (s.d.), as raízes de origem do PAIC apontam para o trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (Aprece), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e por universidades cearenses como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade do Vale do

Acaraú (UVA), Universidade Regional do Cariri (URCA) e Universidade de Fortaleza (Unifor).

Atrelado a esse fator, as raízes embrionárias do PAIC seguem os passos trilhados pelo município de Sobral quando, entre 1997 e 2000, com o apoio de Edgar Linhares, realizou a primeira avaliação externa de aprendizagem, cujo resultado mostrou que metade do grupo de alunos avaliados era constituído por crianças que não sabiam ler e escrever.

Ainda em 2000, os gestores de Sobral tiveram acesso a mais uma fonte de dados sobre a alfabetização de suas crianças: o resultado da avaliação de aprendizagem de alunos de 1ª e 4ª séries realizada pela Fundação Carlos Chagas, via Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, parceiro do município. Sobral apresentou um dos piores rendimentos entre os municípios participantes do Programa, ficando classificado em penúltimo lugar (INEP, 2005, p. 27).

A experiência de Sobral não se limitou à extensão territorial do município. Na gestão do governador Cid Gomes, a então secretária de Educação Izolda Cela, atual vice-governadora no governo de Camilo Santana, “transportou” parte da experiência de Sobral para a implantação do PAIC e solidificação de uma política de alfabetização no estado.

Tendo como objetivo explicitar a problemática do analfabetismo escolar, o referido comitê desenvolveu uma pesquisa no ano de 2004, com 48 municípios do estado. “A pesquisa revelou que somente 15% de uma amostra de cerca de 8.000 alunos leram e compreenderam um pequeno texto de maneira adequada; 42% das crianças produziram um pequeno texto que, em muitos casos, eram compostos por apenas duas linhas” (PAIC/SEDUC, s.d., [s.n.]).

De acordo com a Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC, 2012, p. 29), o Programa Alfabetização na Idade Certa é uma política de cooperação entre o estado e os municípios promovida pelo governo do Ceará, com a finalidade de apoiar a formulação e implantação de políticas voltadas à alfabetização de crianças nos 184 municípios do estado.

O Programa foi criado pela Lei 14/026, de 16 de dezembro de 2007, e traz em seu Art. 2º que sua finalidade é estabelecer, em regime de cooperação com os municípios, as “condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização” (CEARÁ, 2017, [s.n.]).

Avançando cronologicamente na História, em 15 de dezembro de 2015 o governador sancionou a Lei nº 15.921, que altera o Art. 2º da Lei nº 14.026/07, ampliando sua redação e alterando o nome para Programa Aprendizagem na Idade Certa (MAISPAIC), ampliando a atuação para todo o Ensino Fundamental e estendendo o enfoque para o “domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização (NR)” (CEARÁ, 2015, [s.n]). A referida legislação tem implicações diretas nas estratégias orçamentárias para produção de material didático e pedagógico, formação de professores e avaliação de resultados em larga escala no estado.

Assim, percebemos que os resultados do Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará (SPAECE) revelaram que, em 2007, o percentual de crianças alfabetizadas ao término do 2º ano do Ensino Fundamental era de apenas 39,9% e, em 2017, o percentual evoluiu para 88,2%. Tal resultado é fruto de uma permanente ação política do estado e dos municípios, através das Secretarias Municipais de Educação, das escolas e da comunidade. “Há razões para crer que a melhoria dos indicadores educacionais cearenses, em especial na proficiência de LP, foi causada, pelo menos parcialmente, pela política pública” (KASMIRSKI; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017, p. 852).

Ao longo da última década, o Programa foi instituído como política de Estado e passou por diversas mudanças. O foco inicial na alfabetização se ampliou para todos os anos iniciais do ensino fundamental e nasce, em 2011, pela própria demanda da rede municipal de educação, o Paic+5, com ações implantadas até o 5º ano do ensino fundamental. Depois, em 2015, ampliado novamente para os anos finais do ensino fundamental, conforme a Lei 15.921/2015, que altera o caput do art.2º da Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que passa a ter a seguinte redação:

Art.2º O Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC, tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 9º ano do ensino fundamental sem distorção idade-série e com domínio das competências de leitura, escrita, cálculo e ciências adequadas à sua idade e ao seu nível de escolarização.” (CEARÁ, 2015)

Nessa perspectiva, o MAIS PAIC atua junto às equipes municipais, através de propostas formativas e da produção de materiais, que podem instrumentalizá-las para assegurar o direito da criança ao acesso à cultura letrada e ao letramento desde os primeiros anos de sua escolaridade. O MAIS PAIC foi concebido em cinco

dimensões, denominadas eixos do programa, que, articulados, fomentam ações para que os municípios desenvolvam políticas que garantam a aprendizagem das crianças. São eles: Gestão Municipal da Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil.

No eixo Gestão Municipal da Educação, o MAIS PAIC investe no desenvolvimento das capacidades de diagnóstico e planejamento e na propagação da cultura do acompanhamento das escolas e monitoramento dos indicadores educacionais. Os municípios também são “apoiados na reorganização de processos internos das Secretarias, tais como nucleação das escolas e instauração de mecanismos garantidores do cumprimento do calendário de 200 dias letivos” (CEARÁ, 2012, p. 21).

O segundo eixo, a Avaliação Externa, é proposta como um instrumento de gestão fundamental na promoção do direito à aprendizagem. Em caráter diagnóstico, a avaliação, orientadora das práticas educativas, contribui para disseminar uma cultura de análise e interpretação dos dados a serviço da garantia da aprendizagem. Como ações do eixo apontamos a disponibilização de protocolos de avaliação para que os municípios apliquem, analisem os dados e reelaborem plano de ação conforme as necessidades constatadas. Atrelada a essa ação há a realização da avaliação externa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE).

O terceiro eixo do MAIS PAIC é o de Alfabetização. Este oferece material estruturado aos municípios para ser utilizado nas turmas de 1^o e 2^o ano:

[...] os materiais estruturados são entendidos como um conjunto de materiais diversificados destinados a professores e alunos que, com base em metodologias de alfabetização, propõem atividades a serem realizadas diariamente na sala de aula e em tarefas de casa (CEARÁ, 2012, p. 22).

Vale ressaltar que a formação de professores é articulada ao currículo e ao material, focando na prática pedagógica docente.

O quarto eixo do Programa é Literatura e Formação de Leitores, que visa fomentar o gosto pela leitura. A principal estratégia empregada é a criação e dinamização de acervos literários cujo objetivo geral “é assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e a inclusão social, com acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos” (SEDUC, [2008?]).

Vale destacar que o eixo promove formações continuadas com vistas a: i) dinamização dos acervos de literatura implantados nas salas de aula (essas formações acontecem integradas às formações continuadas de Língua Portuguesa e de Educação Infantil); ii) produção da agenda anual do professor, cujo *design* e estruturação traz o olhar voltado ao letramento do professor, contendo textos acerca da vida e obra de um(a) escritor(a) da literatura brasileira; e iii) a produção de autores cearenses e a qualidade literária e gráfica, através da coleção Prosa e Poesia por meio de seleção pública.

A coleção PAIC Prosa e Poesia é escrita e ilustrada por autores cearenses, selecionados através de concurso literário realizado pela SEDUC/CE que, conforme Araújo (2018), não têm a oportunidade de publicação em grandes editoras, as quais priorizam nomes já “consagrados” na literatura. A coleção é composta por três categorias constituídas por até doze títulos em cada uma delas.

Conforme edital da SEDUC/CE (2017), a categoria I é composta por textos de Literatura Infantil inéditos, destinados às crianças da Educação Infantil; a categoria II, por textos de Literatura Infantil inéditos, destinados às crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e na categoria III, por textos de Literatura Infantil inéditos, destinados às crianças do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Em 2019, durante a XIII Bienal Internacional do Livro, a Secretaria da Educação do Estado, por meio da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem), lançou a Coleção MAIS PAIC – Mais Literatura, escrita por autores cearenses selecionados em concurso literário. Composta de 30 títulos, a coleção é voltada ao público infantojuvenil e distribuída para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Ceará.

Os textos selecionados são avaliados por uma equipe de pareceristas, que considera a originalidade do texto e elementos relacionados à discussão para compreensão social; convite à leitura; formação cultural; elementos estruturais de forma a alcançar um instigante resultado estético; coerência, coesão e progressão textual; não apresente moralismos; traga humor, ludicidade, fluidez, criatividade e favoreça o respeito às diferenças.

O quinto eixo do MAIS PAIC é o de Educação Infantil, que apoia os municípios na formulação e implementação de políticas para a primeira infância. O eixo desenvolve formação de técnicos das Secretarias Municipais de Educação para que esses profissionais desenvolvam formações com os(as) professores(as) da

rede, bem como estimula a elaboração de propostas pedagógicas e apoio à ampliação da oferta de vagas através de financiamento, em contrapartida com os municípios, para construção de Centros de Educação Infantil.

Face à relevância do Programa que expressa uma obrigação do Estado em garantir o direito da criança à educação, Sumyia (2015) ressalta que um dos grandes desafios das redes municipais e estaduais é garantir a excelência em educação, com equidade.

É diante desse cenário complexo e na perspectiva de mudança paradigmática da pesquisa de natureza qualitativa com crianças em educação, que as narrativas autobiográficas das crianças sobre o desenvolvimento da escrita durante seu processo de alfabetização configuram-se como foco de investigação em nossa pesquisa. Logo, entendemos que uma discussão “epistemopolítica” sobre a alfabetização caracteriza-se como atual e necessária, tendo em vista sua compreensão como dispositivo de emancipação humana, direito inalienável e constitucional e seu caráter histórico.

3 TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA COM CRIANÇAS: UM MAPEAMENTO DA ÁREA ENTRE 2008-2018

Mais que das intenções, eu gostaria de apresentar as paisagens de uma pesquisa e, por sua composição de lugar, indicar os pontos de referência entre os quais se desenrola uma ação. O caminhar de uma análise inscreve seus passos regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno [...]

Michel de Certeau

As narrativas de crianças como fonte de pesquisa se apresentam como um terreno ainda pouco explorado no âmbito da pesquisa educacional, apesar dos vinte anos de contribuições da Sociologia da infância e de dispositivos legais, que defendem o direito da criança de ser escutada nos assuntos que lhes dizem respeito.⁹ No âmbito da *história das histórias de vida*, cujo centenário foi celebrado, em 2008, na Polônia¹⁰, terra de Florian Znanieck, a investigação e a prática centraram-se principalmente em narrativas de adultos que contavam suas histórias.

Em Educação, é revelador o histórico de pesquisas iniciadas nos anos 1980, na Europa, pelo *movimento socioeducativo das histórias de vida em formação* (PINEAU, 2006), cujos trabalhos fomentaram o desenvolvimento dessa vertente na pesquisa educacional no Brasil. São exceções as pesquisas pioneiras de Martine Lani-Bayle ([1991], 2018) e de Christine Abels-Eber (2000, 2007), seguidas pelos estudos de Marie-Anne Mallet (2008) e, mais recentemente, de Anne Dizerbo (2014).

No Brasil, também foram priorizadas na pesquisa educacional as narrativas realizadas por adultos. Para se ter uma ideia dessa dimensão, bastaria consultar os Anais dos Congressos de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) em sua oitava edição. O eixo 2, “Espaços formativos, memórias e narrativas”, é sempre o que detém o maior número de trabalhos apresentados. Souza e Furlanetto (2018, p. 21), ao fazerem um balanço dos trabalhos do VIII CIPA (Unicid, 2018), mostram que, dos 626 trabalhos submetidos, 358 centram-se no eixo 2.

No Brasil, é somente a partir de 2008 que encontramos os primeiros trabalhos com narrativas de crianças, nas publicações do III CIPA (PASSEGGI, 2008). Em 2008, foi identificado, nas Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) investigadas (USP, UFRN, UFSM), apenas um trabalho de dissertação de mestrado (SILVA, 2008). O que não quer dizer, como afirma Montino (2008), que as crianças não tenham feito uso de sua experiência de narrar, oralmente e por escrito. A esse propósito, o autor lembra o exemplo de *Le Memorie Curiose*, de Antonio Stefano Cartari, que foi iniciado quando o autor tinha onze anos e concluído aos 19 anos, entre os anos de 1662 e 1670. Segundo Montino (2008, p. 115), o “texto está constituído essencialmente por cuidadosas descrições e o testemunho de

⁹ Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1989); Constituição Federal (1988), ECA (1990).

¹⁰ Conférence Internationale «Vitalités des approches biographiques. Du paysan polonais de 1918 à nos jours», University of Lower Silesia, 9-11 mai 2018, Wrocław, Pologne.

experiência escolar da criança e, mais tarde, do adolescente Stefano”. Os estudos de Mignot (2014) sobre as cartas escritas por crianças para Monteiro Lobato entre 1932 e 1946 é também revelador do interesse por essas narrativas no universo da infância. É o interesse da pesquisa educacional que ilumina esse território em grande parte deixado na sombra.

O objetivo deste capítulo é apresentar um mapeamento, ainda lacunar, de estudos publicados, no Brasil, no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, que se voltam para a criança, notadamente suas narrativas, orais, escritas, desenhadas. Considerando a importância dos procedimentos de construção dos dados empíricos, o foco da reflexão recai sobre esses procedimentos utilizados nas pesquisas. Nosso propósito, ao delimitar aqui a discussão sobre a recolha das fontes, decorre do interesse de elencar dispositivos importantes que permitam melhor escutar as crianças, como um dos passos importantes a ser dado para o reconhecimento do valor de sua palavra para a pesquisa educacional, e situar nossa escolha metodológica no âmbito atual das produções científicas da área.

A pesquisa¹¹, de caráter documental, adotou como critério para o mapeamento um recorte temporal, 2008-2018. Essa opção se justifica pelo fato de se encontrarem os primeiros estudos sobre pesquisa com foco na criança nas publicações lançadas no III CIPA (UFRN, 2008), no livro *Tendências da Pesquisa (auto)biográfica* (PASSEGGI, 2008), que reúne cinco capítulos de pesquisadores da Itália, do Canadá, da França e do Brasil.

Fizemos também um recorte digital tomando como filtro os descritores: “narrativas+criança”. A busca foi realizada em bases de dados fidedignas e suscetíveis de disponibilizar o maior número de publicações científicas na área. Escolhemos os repositórios de apenas três instituições: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Essa escolha tomou como critério o mapeamento realizado por Maria Stephanou (2008), que apontou a UFRN, a USP, a UFSM como instituições com maior volume de publicações (Teses e Dissertações) no período de 1997-2006. Foram pesquisados três sites de periódicos eletrônicos: *Scielo*; CAPES; e *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* (RBPAB), página da Associação

¹¹ A pesquisa se insere nos projetos de pesquisa, coordenados pela primeira autora (PASSEGGI, 2014, 2018) financiados pelo CNPq (N.462119/2014) e projeto de doutorado realizado pela segunda autora.

Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) que disponibiliza parte dos anais de edições dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica.

Para a realização deste trabalho, utilizamos a abordagem qualitativa, que, segundo Neves (1996, p. 1), compreende “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Ainda segundo Neves (1996, p. 3), a pesquisa documental é “constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”. Com esse enfoque, realizamos um mapeamento nas bases de dados acima mencionadas, acreditando, como Nóbrega-Therrien e Therrien (2011), que mapear as pesquisas a nosso alcance possibilita ao pesquisador olhar com amplitude de visão para seu objeto de investigação, fornecendo-lhe um inventário do que existe publicado sobre a temática no estado atual da ciência ao seu alcance. Após a coleta dos textos, prosseguiu-se com sua análise constituída dos seguintes passos: leitura exploratória e interpretativa dos resumos e identificação de categorias que revelam os percursos metodológicos das publicações mapeadas.

3.1 Bases de dados *Scielo* e Portal de Periódicos da CAPES

No que se refere ao mapeamento no Portal de Periódicos CAPES, após selecionada a busca por assuntos, utilizamos os descritores “narrativas+crianças”, o que gerou 07 (sete) resultados. Porém, após a análise para identificação dos descritores, identificamos um trabalho desenvolvido por Oliveira, Bonki, Braga e Shier (2013) cuja pesquisa de cunho bibliográfico objetivou indicar um panorama sobre a produção do conhecimento para o desenvolvimento da narrativa oral.

Já na base de dados *Scielo*, na busca por assuntos, utilizando os descritores “narrativas+crianças” e os filtros país, ano e idioma, obtivemos 104 resultados, porém, no critério de identificação dos descritores, a busca se resumiu a 09 trabalhos. As pesquisas mapeadas são predominantemente de natureza qualitativa e trouxeram uma diversidade de possibilidades quanto ao processo de recolha dos dados.

Castellanos, Barros e Coelho (2018) utilizaram entrevista; Teixeira, Silva e Henriques (2018) usaram entrevista de narrativa de vida com crianças; Ponte (2018)

utilizou a observação; e Sousa e Cruz (2018) aplicaram teste psicológico. Os estudos de Sell e Ostermann (2015), Aquino, de Conti e Pedrosa (2015), Alves e Emmel (2008) e Kishimoto, Santos e Basílio (2008) recorreram a várias técnicas como sessões de brincadeiras, observação participante, análise de avaliações e portfólios, sessões de contação de história e análise documental. Já Medeiros (2010) trabalhou com narrativas de ficção.

Os 10 trabalhos indicam uma modificação no desenvolvimento de pesquisas com crianças através da apropriação de metodologias que respeitam as peculiaridades da infância por meio de brincadeiras. Tendo predominado o uso de múltiplas fontes, a ludicidade merece destaque ao lado de estratégias que valorizaram as significações atribuídas pelas crianças às suas experiências por meio de expressão oral ou de registros escritos.

3.2 O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): o que as pesquisas indicam?

Com o uso dos descritores “narrativas+crianças”, a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES nos conduziu a três resultados. Destes, apenas duas dissertações correspondiam ao nosso recorte temporal: Fossaluzza (2018), que utilizou a contação de história e a construção de tapetes de história, e Júnior (2017), que, movido pelo interesse sobre a criança, apropriou-se da narrativa pessoal utilizando técnicas como questionário e desenho-estória.

Os dispositivos de constituição de dados empíricos verificados nas referidas bases de dados trazem, em seus *corpus*, embasamentos epistemológicos que respeitam a criança através de uma escuta ativa, tendo em vista que a fala da criança, embora curta, é dotada de significados construídos na inter-relação entre a subjetividade e a cultura (BRUNER, 1997).

O mapeamento das publicações da BDTD, indexadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, realizado em 2017, gerou 702 resultados. Dado o substancial número de publicações geradas no repositório, passamos então ao próximo critério de seleção: identificação das palavras-chave nos títulos dos trabalhos publicados. Esse

afunilamento nos conduziu a um resultado de apenas 27 achados. A próxima etapa foi a leitura dos resumos, que nos conduziu a 08 trabalhos, sendo 04 dissertações e 04 teses que realizaram pesquisa com crianças, adolescentes e jovens, investigando aspectos voltados à criança e à infância: Rocha (2012, 2014); Souza (2014); Monteiro (2015); Oliveira (2016); Silva (2016); Nascimento (2018); Rodrigue (2019).

Os estudos buscaram refletir sobre temáticas acerca da infância em diferentes contextos e, para isso, apropriam-se de dispositivos metodológicos que respeitam a criança e os significados atribuídos por elas às suas experiências. Passeggi (2014) ressalta que as crianças são potencialmente capazes de biografar e assevera que o interesse pela pesquisa com crianças pode ser situado historicamente a partir do engajamento da sociedade nacional e internacional pelos direitos humanos e direitos da criança e do adolescente.

A busca na BDTD/USP nos conduziu a duas dissertações. Aveiro (2008), que trabalhou com crianças em acolhimento institucionalizado usando narrativas para compreender os modos de vida engendrados nessas instituições, e Cardoso (2018), que investiga a cultura infantil do brincar recorrendo a técnicas como contação de história e brincadeiras.

No repositório da UFSM, na busca no Programa de Pós-Graduação de Educação, não obtivemos resultados, portanto, ampliamos a busca para o descritor “narrativas” e encontramos 14 trabalhos, porém nenhum desenvolveu pesquisa com crianças: 12 trabalharam com professores e 2 estavam voltados à questão de gênero.

É possível observar que os procedimentos usados para a constituição de dados indicam que fazer pesquisa com crianças exige, por parte do pesquisador, a sensibilidade para proposição de dispositivos que respeitem a infância. Nesse sentido, há um destaque para a roda de conversa¹², identificada em quatro trabalhos.

Vale ressaltar que, das 702 produções identificadas na BDTD/UFRN, 08 estão vinculadas ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografias,

¹² As Rodas de conversa são procedimentos metodológicos inspirados no protocolo do projeto “Racontel’écoleencours de scolarisation” [Falar sobre a escola durante a escolarização], coordenado por Martine Lani-Bayle, da Université de Nantes, vinculado ao projeto “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICTCNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9), fundamentado nos princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica em Educação. As rodas de conversa se organizam em função da presença de um pequeno brinquedo, um alienígena, que vem visitar a escola. A proposta objetiva dar visibilidade à “voz da criança” a partir seu modo de pensar a escola.

Representações e Subjetividades (GRIFARS/UFRN/CNPq). O grupo tem estimulado o desenvolvimento de pesquisas de cunho (auto)biográfico no âmbito da Educação, bem como promovido intercâmbio de pesquisas e produções científicas com pesquisadores no Brasil e no exterior. Dada a notória importância das investigações desenvolvidas pelos(as) pesquisadores(as) do GRIFARS, para a visibilidade e o avanço na pesquisa autobiográfica com crianças, organizamos no quadro (02) os achados, possíveis em nosso mapeamento.

Quadro 2: Trabalhos vinculados ao GRIFARS - mapeados no Repositório Institucional da BDTD da UFRN

Ord.	Título	Objetivo	Ano	Tipo	Autor
01	Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar	Depreender, a partir do olhar da criança em tratamento de saúde, as contribuições da classe hospitalar para seu processo de inclusão escolar.	2012	Dissertação	ROCHA, Simone Maria da.
02	VIVER E SENTIR; REFLETIR E NARRAR: crianças e professores contam suas experiências no hospital e na classe hospitalar	Investigar os sentidos que crianças hospitalizadas e professoras de classes hospitalares atribuem narrativamente aos modos de viver e de conviver com doenças crônicas em hospitais pediátricos.	2014	Tese	ROCHA, Simone Maria da.
03	A videobiografia como dispositivo de pesquisa-ação-formação: uma prática educativa com adolescentes abrigados	Discutir as potencialidades da produção de videobiografias enquanto dispositivo de pesquisa-ação-formação.	2014	Tese	SOUZA, Cristóvão Pereira
04	Da educação infantil ao ensino fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola	Investigar o que contam as crianças em narrativas elaboradas numa roda de conversa sobre suas experiências da vida escolar na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 18 crianças de uma escola pública da cidade do Natal	2015	Tese	MONTEIRO, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes

(RN)

05	Narrativas de aprendizagens ao longo da vida: uma pesquisa-ação-formação com professoras de classes hospitalares	Investigar a importância de considerar, nos processos de formação docente, as experiências que constituem o capital biográfico das profissionais participantes da pesquisa, compreendendo, pois, que essas aprendizagens apreendidas ao longo da vida, são essenciais ao exercício da prática educativa, no acolhimento, atendimento e acompanhamento dos educandos, com os quais as professoras compartilham experiências no mundo da vida.	2016	Dissertação	OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes Medeiros de.
06	Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar	Analisar e compreender o que as crianças têm a nos dizer sobre as suas experiências com a experiência no cotidiano escolar.	2016	Dissertação	SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da.
07	Experiências escolares vividas no campo e por crianças do campo	discorre sobre as experiências escolares de crianças em processo de escolarização, com início nos anos 2010; de jovens universitários que viveram, quando crianças, experiências de escolarização no campo, nos anos 1990-2000	2018	Tese	NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do
08	Entre a classe hospitalar e a escola regular: o que nos contam crianças com doenças crônicas	Investigar, com base em narrativas autobiográficas de crianças em tratamento de doenças crônicas, os seus modos de perceber os processos de entrada e retorno à escola regular. Tomamos como objeto de estudo as experiências de 3 (três) crianças em tratamento de doenças crônicas acerca de seus processos de entrada na escola ou de retorno a ela.	2018	Dissertação	RODRIGUES, Senadaht Barbosa Baracho

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Por meio do mapeamento, foi possível perceber que as pesquisas autobiográficas com crianças no âmbito da Educação trouxeram: 1. a ludicidade como princípio fundante na proposição de estratégias para coleta de narrativas com crianças; 2. uma concepção de infância como categoria intergeracional, uma fase peculiar do desenvolvimento e; 3. as crianças como sujeitos históricos e ativos, capazes de biografizar, narrando reflexivamente. A seguir, refletiremos sobre as publicações no âmbito dos CIPAs.

3.3 Os Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, os livros dos CIPAs e a Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

3.3.1 A pesquisa (auto)biográfica com crianças: publicações nos anais dos CIPAs

A cada edição do CIPA, evento que ocorre a cada dois anos, é lançado um número expressivo de livros, artigos e dossiês em periódicos brasileiros e estrangeiros que constituem obras de referência na área. Desde sua primeira edição, em 2004, já foram realizados sete eventos, dos quais cinco edições envolveram o recorte temporal de nossa pesquisa, são elas: III CIPA (2008), IV CIPA (2010), V CIPA (2012), VI CIPA (2014) e VII CIPA (2016). Para o diálogo sobre os trabalhos, optamos por manter a descrição de divisão nas modalidades nas quais foram submetidos em virtude das especificidades estabelecidas nas normas¹³.

O site do III CIPA realizado na UFRN está fora do ar, mas foi possível o acesso ao arquivo da programação do evento no disco compacto (CD-ROM) de armazenamento de dados. Nas sessões de comunicação, foi possível identificar a categoria infância nos títulos dos trabalhos de Estácio (2008), Freitag (2008) e Silva e Nacarato (2008) e infância no título da pesquisa de Ribeiro e Camargo (2008). Já

¹³ **Comunicações:** Apresentação oral de pesquisas concluídas ou em fase de finalização, vinculadas aos eixos temáticos do evento. Podem se inscrever nessa modalidade, preferencialmente, mestres, doutorandos e doutores.

Sessões de conversa: Apresentação oral de relatos de experiência, de trabalhos acadêmicos individuais e/ou de grupos de pesquisa, concluídos ou em andamento, relatos de práticas de formação nos diferentes espaços, sobre os vários eixos temáticos do VII CIPA. Podem se inscrever nessa modalidade mestrados, mestres, doutorandos, doutores, professores de escola básica, integrantes dos movimentos sociais.

Pôsteres: Apresentação em forma de painel de relatos de experiência, resultados de pesquisa concluída ou em andamento. Podem se inscrever nessa modalidade graduandos, graduados, pós-graduandos ou pós-graduados, professores da educação básica, integrantes dos movimentos sociais. Disponível em: <https://viiicipa.biograph.org.br/modalidades-2/>. Acesso em: 7 jul. 2019.

nos trabalhos apresentados em pôsteres, observamos a categoria criança nas pesquisas de Pontes, Pinto e Araújo (2008), Silva (2008) e Cardoso e Barbosa (2008), porém não foi possível o acesso ao resumo e/ou texto completo, com vistas à análise dos aspectos metodológicos dos trabalhos, dada falha do *sistema* ou erros durante a atualização ou *incompatibilidade* de versão.

Os anais do IV CIPA (2010) não foram disponibilizados no *site*, desse modo, o mapeamento foi possível mediante a identificação dos trabalhos no arquivo da programação do evento, onde consta apenas o título dos trabalhos, portanto, a análise se deu em torno das temáticas trazidas nos títulos, não sendo possível refletir sobre a metodologia. Os trabalhos sobre infância foram organizados no eixo V – “Gênero, geração, infância e família: Perspectivas (auto)biográficas”. Na sessão de pôster, apenas o trabalho de um pesquisador da FEUSP teve como foco de investigação a infância e a criança. Os outros trabalhos adequavam-se às questões voltadas a gênero e aspectos intergeracionais. Os trabalhos apresentados nas sessões de relato de experiência de formação totalizaram 02 achados, Uzêda (2010) da Universidade de Feira de Santana e Torres (2010) do Centro Universitário Metodista IPA, que trouxeram discussões sobre a infância a partir da narrativa e da escrita de memoriais por professores.

Nas sessões de comunicação, a busca nos levou a 06 achados: Mont’Alverne, Chaves e Guedes (2010) da UFF; Rios (2010) da UNEB; Araújo (2010) da UFRN; Silveira e Kirchof (2010) da ULBRA; Ribeiro (2010) da UNESP/Rio Claro; e Bonifácio (2010) da UFS. Os trabalhos trazem uma multiplicidade de objetos de pesquisa e têm em comum a pesquisa (auto)biográfica em educação, discutindo a escola, a infância e suas aprendizagens.

Nossa busca resultou em um total de 09 trabalhos apresentados, o que nos permite reconhecer que houve um crescimento quantitativo, mas paradoxalmente nos remete a refletir sobre a necessidade de valorização e reconhecimento da criança como sujeito capaz de narrar reflexivamente. Dada a quantidade ainda incipiente de trabalhos, é preciso ressaltar que essa edição é a primeira que traz um eixo sobre a infância. Tais pesquisas advêm de instituições de diversas partes do país, com ênfase para a quantidade de pesquisas na Região Nordeste, que se destaca com 05 publicações – UNEB/Bahia, UFRN/Natal, UFS/Sergipe, UEFS/Bahia e IPA/Pernambuco. O V CIPA, ocorrido na PUCRS, também está fora do ar.

No tocante ao VI CIPA, cujo tema foi “Modos de viver, narrar e guardar”, os anais não foram disponibilizados no *site*, assim, a análise se deu em torno das temáticas trazidas nos títulos. Os trabalhos voltados à pesquisa (auto)biográfica com crianças foram reunidas no Eixo IV – “Infância, aprendizagem e exercício da escrita”. Nas sessões de conversa, identificamos 04 produções: Rodrigues e Silva (2014), Lima (2014) e Souza e Siqueira (2014) com a predominância do uso do termo *infância* e o trabalho de Luz e Silva (2014), com uso do termo *criança*. Falar de criança implica concebê-la como ser de direitos em pleno exercício de sua existência. A infância é compreendida como etapa do desenvolvimento com transformações biopsicossociais, históricas, culturais e afetivas basilares para as etapas subsequentes do ciclo vital.

Na seção comunicações, detectamos 05 achados. Carvalho e Sousa (2014), da UNEB, estudaram as narrativas infantis em espaço rural nas classes multisseriadas; Coelho (2014), da UNEB, pesquisou a infância no contexto da Educação Infantil; Batalha e Marquezan (2014), da UFSM, pesquisaram as ressignificações da infância na escrita (auto)biográfica; Santana e Santos (2014), da UFPI, investigaram a infância e o autismo a partir da reminiscência de mães sobre as contribuições da escola. Pierro (2014), da UERJ, enveredou seu olhar para as questões voltadas à cultura da infância no contexto escolar. Esses trabalhos estabeleceram uma relação entre “infância” e “escola” através da pesquisa (auto)biográfica com crianças em educação.

Na seção pôster, a busca totalizou 06 achados que trazem nos títulos palavras-chave como: “narrativas da experiência”, como em Viana e Saigh (2014), da Unifesp, Veigas (2014), da Escola Sá Pereira, e Ferreira, Rocha e Fernandes (2014), da UFMA; “memórias sobre a infância”, conforme o título do trabalho de Correa e Aguiar (2014), da Universidade Estácio de Sá, Farias (2014), da UFRJ, e Boas (2014), do CEI Margarida Maria Alves.

Nessa edição do CIPA, dos 15 achados, 07 foram de instituições do estado do Rio de Janeiro, 02 de São Paulo, 02 da Bahia, 01 do Piauí, 01 do Pará, 01 do Maranhão e 01 de Santa Catarina. A maior quantidade de pesquisas adveio do estado do Rio de Janeiro; uma das hipóteses pode ser o fato de a cidade ter sido a sede de realização do evento. Desse modo, o mapeamento resultou em 15 achados entre os 39 trabalhos apresentados no eixo temático 4, o que representou um crescimento em relação às últimas edições do CIPA.

Na edição de 2016, os anais foram disponibilizados no *site*, o que viabilizou a realização da leitura dos resumos dos trabalhos para a análise dos percursos metodológicos. A busca nos conduziu a 22 trabalhos submetidos no eixo 3 – “Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais”. Na modalidade comunicações, os trabalhos de Coelho (2016), da UNEB, Alves *et al.* (2016) e Cezarino e Cezarino (2016), da UNEMAT, investigaram narrativas escritas de acadêmicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMT, professores em formação e professores acerca de suas representações sobre a infância. Oliveira, Dias e Silva (2016) trabalharam com docentes utilizando entrevista narrativa.

As pesquisas com crianças em âmbito educacional foram desenvolvidas por Coelho e Monteiro (2016), da UFMT, que utilizaram observações, registros diários e fotografias. Pierro (2016), da UERJ, realizou rodas de conversas (PASSEGGI, 2011).

Nascimento (UFERSA) e Passeggi (UFRN) (2016) discutiram o sentido da escola a partir do que contam as crianças de comunidades rurais através de rodas de conversa. Marques (2016), da UNEB, utilizou rodas de conversa buscando compreender, por meio das narrativas, como os alunos dos Anos Iniciais veem as aulas de música. Luvison (2016), da Universidade São Francisco, investigou as narrativas orais e escritas sobre aprendizagem nas aulas de Matemática, com base em registros durante as tarefas propostas e narrativas produzidas no diário de aprendizagem, além da videogravação, das fotografias e do diário reflexivo da professora. Silva (2016), da UFRN, investigou as experiências com a violência, utilizando as rodas de conversa com crianças. Basso e Abrahão (2016), da Universidade Federal de Pelotas, utilizaram o ateliê biográfico de projetos de Delory-Momberger (2006) para investigar a violência na escola pública de Natal. Streglio e Domingues (2016), da UFG, recorreram a narrativas escritas de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental como “técnica” de recolha de dados.

Rodrigues (2016), da UFRN, também traz como metodologia o protocolo de conversas com a utilização de um pequeno alienígena, conforme Passeggi (2011), com intuito de investigar, mediante narrativas de 5 crianças em tratamento oncológico, os desafios enfrentados no retorno à escola. Assunção (2016), da UNEMAT, também investiga crianças hospitalizadas, porém buscando identificar e compreender a significação de crianças sobre os profissionais da saúde através de observação e entrevista narrativa.

Realizada com crianças entre 4 e 6 anos de idade, as pesquisas de Boas e Nacarato (2016), da Universidade de São Francisco, e de Maciel e Maldonado (2016), da UNEMAT, investigaram o tempo vivido a partir de narrativas da experiência sobre o espaço-tempo.

Ribeiro e Cruz (2016), da UFRN, através de entrevistas narrativas, buscaram refletir sobre como os participantes da pesquisa se veem enquanto pessoas com deficiência inseridas desde a infância em um ambiente regular de ensino, além de discutir sobre o processo de resiliência para contornar as adversidades na sociedade e na infância. Carvalho, Barros e Andrade (2016), da UNEMAT, objetivaram analisar a significação da dieta em crianças a partir de suas vivências em casa, na escola e nas festas por meio de entrevistas semiestruturadas. Cunha (2016), da UNEMAT, trabalhou com entrevistas semiestruturadas.

Silva (2016), da UFC, analisou o álbum familiar como uma construção narrativa e imagética de múltiplas grafias, composição e conjugação entre temporalidades. Simão (2016), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, desenvolveu 10 oficinas intergeracionais dedicadas à criação e troca de cartas ilustradas entre participantes de diferentes idades. Rohden e Martins (2016), da UFMT, fizeram uso de fotografia e narrativas históricas construídas oralmente.

Os 22 trabalhos nos autorizam a inferir que há um amálgama cuja base se funda no interesse pelo *ethos* infantil, valorizando hábitos, comportamentos, sentidos, ressaltando a criança como pessoa cuja palavra deve ser respeitada para o delineamento das estratégias com vistas à pesquisa (auto)biográfica com crianças.

No que concerne os trabalhos apresentados na modalidade sessões de conversa, Florentino (2016) utilizou entrevista narrativa e grupo de discussão. Na modalidade pôsteres, identificamos 04 pesquisas cujos objetivos ratificam a diversidade de possibilidades metodológicas de olhar sobre a infância, o que nos autoriza a depreender que há no CIPA uma reafirmação dos pressupostos de uma concepção de infância socialmente construída e diversamente constituída; Mizukami e Gomes (2016) e Nascimento (2016) realizaram observação, Ramos (2016) aplicou entrevista, e Abreu (2016) trabalhou com informações bibliográficas.

A reflexão acerca dos caminhos metodológicos para a constituição de dados de pesquisa com crianças vem reafirmar a concepção de criança como ser de direitos e produtor de cultura e história e a infância como categoria plural e construto social.

A ideia de criança como construção da modernidade foi explorada por Ariès (1978) e, mais recentemente, pela sociologia da infância. De acordo com Sarmiento (2007), a perspectiva historiográfica ressalta que a consciência da infância tem implicações do capitalismo, da criação da escola pública, da crise do pensamento teocêntrico e do advento do racionalismo.

As “imagens da criança pré-sociológica” descrita por Sarmiento (2007), mapeiam os construtos sobre a criança. Baseada na ideia do pecado, a imagem da criança má encontra-se ancorada na filosofia de Hobbes. Por outro lado, sustentada na proposta filosófica de Rousseau, a imagem da criança inocente, expõe a infância como a idade da pureza. Já a imagem da criança imanente traz a ideia de aquisição do potencial de desenvolvimento a partir da experiência, conforme proposto por Locke. No século XX, a ideia da criança naturalmente desenvolvida, cuja maturação acontece na interface entre aspectos biológicos e sociais é divulgada pela psicologia de Piaget e criticada pela perspectiva de Vygotsky, que enfatiza a cultura como preponderante nos processos de aprendizagem que impulsionam o desenvolvimento.

A criança é um ser sociohistórico e político, sujeito de direitos que transforma a sociedade e por ela é transformada, produtor de cultura que aprende através da mediação no contexto em que está inserida. Para Corsaro (2002), as crianças não reproduzem simplesmente o que captam do mundo adulto, mas se apropriam do mundo adulto e constroem conceitos, significações e sentidos, ressignificados nas interações estabelecidas nas experiências.

A discussão sociológica da infância como categoria social do tipo geracional é recente. Segundo Sarmiento (2005), a infância é uma categoria construída historicamente e determinada socialmente em um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social, portanto, diferentes significações construídas a partir das imagens de criança “pré-sociológica” foram configuradas no decorrer de sua evolução e são permanentemente atualizadas.

Cada geração marca a identidade histórica da infância e está em processo permanente de esvaziamento e preenchimento, face a mobilidade do grupo etário que a compõe, logo, a geração é o que permanece, imbricada por ‘determinantes’ sociais, culturais, econômicos, políticos, científicos e históricos.

Dada a complexidade das relações humanas e a pluralidade cultural de contextos sociais, as crianças convivem com uma multiplicidade de saberes e

vivenciam infâncias de formas variadas. Por albergar diferentes modos de vivenciar a infância em diversos ambientes sociais, geográficos e culturais, primamos pelo uso do termo infância(s), no plural, por entendermos que as crianças experienciam essa fase da vida de várias maneiras, se desenvolvem e aprendem, em cenários plurais.

Face à pluralidade da infância, o conhecimento acerca dos itinerários metodológicos no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças nos oferece um aparato sobre os percursos trilhados atualmente, bem como organiza os trajetos dos pesquisadores no desenvolvimento de dispositivos de constituição de dados que respeitem as peculiaridades da criança, com destaque para as rodas de conversa e entrevista narrativa como dispositivos da pesquisa (auto)biográfica que vêm ganhando notoriedade ao longo dos anos.

O VIII CIPA (2018), realizado na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), convida-nos, desde o tema, a refletir sobre as transformações, as incertezas do ser humano e suas relações nas constituições identitárias. Aos moldes das edições anteriores, o VIII CIPA também traz 3 modalidades de organização dos trabalhos, e as pesquisas com crianças foram reunidas no eixo 3 – “Infâncias, juventudes, narrativas e diálogos intergeracionais”.

Desse modo, certas de que no processo investigativo com os pequenos é preciso resistir e seguir reinventando-se, identificamos a aproximação das proposições metodológicas ao universo da ludicidade como dispositivo para a constituição de narrativas, confirmando o interesse dos(as) pesquisadores(as) por um jeito peculiar de investigar a(s) infância(s) e a(s) criança(s).

Na modalidade comunicações, foram identificados 34 trabalhos; destes, 18 desenvolveram pesquisa com crianças ou sobre infâncias e 16 trabalharam com jovens (estes últimos não foram objeto de análise neste trabalho). Herrera e Furlanetto (UNICID) trabalharam com cinco crianças entre nove e dez anos, utilizando entrevistas e fotografias. Assunção (UFMT) trabalhou com 26 crianças hospitalizadas por meio de entrevistas, com o objetivo de investigar as redes de significados que partilhavam e atribuíam a profissionais de saúde implicados(as) em seu tratamento pediátrico.

Silva, da UFRN, refletindo sobre violência na escola, desenvolveu pesquisa com crianças e utilizou diário de campo da pesquisadora, livro de intercâmbio entre a escola e a família e rodas de conversas como fonte para constituição de dados. Domiciano (Unifesp) e Gomes (Unisantos) pesquisaram as narrativas como meio

potencial e acessível aos processos formativos de professores; para isso, trabalharam com roda de conversa, desenhos e brincadeira de faz de conta com crianças de quatro e cinco anos. Mota, Rios e Silva (UNEB), utilizando a roda de conversa com crianças, busca compreender os sentidos de infâncias em contextos rurais em classe multisseriada de uma comunidade rural situada no interior da Bahia. Rodrigues, do Centro Ádria Maria Ribeiro, Domingues (UFG) e Rocha (UFMT) desenvolveram rodas de conversa e analisaram narrativas orais e escritas de crianças em sala de 2º ano do Ensino Fundamental.

Barbosa e Erbs (Universidade de Goiás) propuseram a escrita de um memorial, não apenas com o objetivo de registrar, mas também de colher um material que possibilite a compreensão da história de vida dos alunos do Ensino Fundamental, com idade de 10 a 12 anos. O trabalho de Lima (GRAFHO) e Souza (UNEB) utilizou a escrita de diários reflexivos e a entrevista narrativa, objetivando dialogar sobre os sentidos de estar, interagir e construir conhecimentos a partir de experiências e aprendizagens culturais coletivas vivenciadas por alunos no contexto dos lugares – casa, lugar onde moram, escola, roça – possibilitando, assim, a construção de identidades culturais.

Goldenberg (UFC) investigou o potencial heurístico e formador do desenho infantil com crianças entre 4 e 10 anos de idade, em acolhimento institucional, configurando a proposta do “autobiografismo” – uma autobiografia desenhada, responsável pela construção de uma figura narrativa da existência da criança. Coelho e Souza (UNEB) buscaram apreender quais são as aprendizagens experienciais das crianças construídas em espaços educativos rurais, utilizando os desenhos, as narrativas das crianças sobre si, as rodas de conversas e os diálogos individuais.

Silva (UFC) discutiu o conceito de infância em trabalho bibliográfico, cujo método é o interpretativo, na análise de obras de Carlos Drummond de Andrade. Anjos (UFRN) realizou mapeamento de trabalhos sobre a pesquisa (auto)biográfica com criança, com base no levantamento de publicações do período entre 2008 e 2018, voltando atenção aos aspectos teóricos e metodológicos dos estudos. Silveira e Kramer (PUC/Rio), em pesquisa bibliográfica, investigaram canções Yiddish que falam da infância em duas direções: memórias de infância contadas nas músicas e concepções de infância nelas veiculadas.

Bibian (PUC/Rio) investigou o encontro de crianças e professoras da Educação Infantil com a arte por meio de visitas ao Museu Nacional de Belas Artes gravadas em vídeo. Gasparelho e Silva (UERJ) e Conceição da E.M. Portugal Neves investigaram narrativas oníricas de crianças de 3 a 6 anos, que narraram para suas professoras o seu universo interior, utilizando oficinas para constituição das narrativas. Almeida e Gonçalves, da UFMT, investigaram a relação da memória familiar de crianças, relacionada aos filmes e desenhos exibidos em sessões mediadas e refletidas.

Aragão e Astigarraga, da UVA, objetivaram descrever e analisar a prática docente de uma das autoras que trabalha com crianças do Ensino Fundamental com diagnóstico inicial de dificuldade de aprendizagem.

Freitas (UFMG), Silva (UFOP), Nunes (UFOP) e Freitas (UNA-BH) adentraram no universo infantil buscando compreender o significado das vivências e memórias das crianças que viviam em Bento Rodrigues, Mariana, MG. Para a realização da pesquisa, utilizaram como fonte os livros da “Coleção Bento – passado, presente, futuro”, organizados pela professora e por estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da escola de Bento Rodrigues, além de outros materiais gráficos e textuais produzidos por eles.

Nas sessões de conversas, dos 08 trabalhos, 03 pesquisavam crianças e 01 trouxe discussão bibliográfica sobre infância; os outros 04 discutiram questões relacionadas à juventude.

Rodrigues (UFRN), utilizando como metodologia a roda de conversa, apresenta resultados de pesquisa acerca do transitar entre a escola e o hospital, a partir da narrativa autobiográfica de uma criança que vivencia o retornar à escola regular e a recidiva do câncer. Cysne e Goldenberg (UFC) realizaram uma discussão bibliográfica a partir da reflexão sobre a infância como experiência que se faz presente na constituição do que somos hoje.

Motta (UFF) desenvolveu, em rodas de conversa, o trabalho de estímulo à leitura em crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, nas aulas de arte, em uma escola particular no Rio de Janeiro. Nobre e Rocha (UFERSA) investigaram crianças sobre suas experiências de brincadeiras e sobre viver a vida no campo, através de entrevista narrativa.

Dos 05 trabalhos apresentados na modalidade pôster, apenas 01 trabalhou com crianças. Silva (UFRN), por meio de rodas de conversa, investigou narrativas de

crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar. Dois trabalhos abordaram a temática infância a partir da narrativa de adultos e dois investigaram temáticas relacionadas à juventude.

Do total de 47 pesquisas organizadas nos anais do VIII CIPA no eixo 3, 25 trabalhos dialogaram sobre criança(s) e infância(s). Uma incursão descrita quanto aos aspectos metodológicos das pesquisas nos conduz a identificar uma tendência criativa quanto à multiplicidade de possibilidades para a constituição de narrativas autobiográficas.

As rodas de conversa com a presença do alienígena, conforme protocolo internacional já mencionado, foram utilizadas em 08 trabalhos. Outros 05 aplicaram entrevista, 05 desenvolveram trabalho de cunho bibliográfico, 01 trabalhou com produção de memorial, 01 realizou visita a museu de arte, 01 recorreu à realização de oficinas, 01 à construção de livros, 01 trabalhou com uso de fotografias e 01 pesquisa trouxe relato de experiência docente.

As pesquisas com crianças e sobre infâncias no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, na última década, sinalizam para a construção criativa de dispositivos que ativem as narrativas das crianças sobre seus modos de ser, viver, sentir e narrar suas experiências.

Após um criterioso estudo na referida base de dados, inferimos que o mapeamento desvela um crescimento no número de publicações voltadas para pesquisa (auto)biográfica com crianças nos CIPAs. À guisa de sintetização dos achados, destacamos que no IV CIPA (2010) foram identificados 09 trabalhos, no VI CIPA (2014) foram encontrados 15 trabalhos, em 2016, no VII CIPA, foram 27 achados, e no VIII CIPA foram 25 trabalhos, totalizando 78 trabalhos, o que evidencia um crescimento e estabilidade de interesses pela pesquisa com e sobre a criança e a infância.

É relevante notar que, dada a quantidade de publicações identificadas nos outros eixos do evento, a pesquisa com crianças ainda tem tímida quantidade, porém os dados indicam um processo de expansão.

3.3.2 Coleções de livros publicados nos CIPAS: um olhar para pesquisa (auto)biográfica com crianças

Nesse horizonte, ressaltamos as publicações de cinco coleções de livros: “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”; “Artes de viver, conhecer e formar”; “Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais”; “Modos de viver, narrar e guardar”; “Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos”, que trazem estudos em âmbito nacional e internacional. Essa etapa de nosso trabalho traz o desafio de mapear quais aspectos e dimensões metodológicas vêm sendo destacadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças¹⁴.

À luz das questões filosóficas e epistemológicas que caracterizavam a conjuntura dos diálogos científicos no contexto do III CIPA em 2008, foi lançada a coleção “Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação”, composta por 07 volumes. O território da infância e da investigação com criança é apresentado no livro *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*, organizado por Passeggi (2008). Nesse volume, identificamos dois trabalhos de pesquisas internacionais (MALLET, 2008; MONTINO, 2008). Montino (2008) nos alerta que a escrita infantil, inicialmente, é uma escrita disciplinada na escola, pelos adultos, e assevera que a escrita autobiográfica espontânea diz respeito diretamente às experiências de vida da criança e pode se constituir em um dispositivo formativo. Mallet (2008) utilizou procedimento clínico asseverando a legitimidade da palavra da criança.

Na coleção “Artes de viver, conhecer e formar”, lançada em 2010 e composta por 06 volumes, não identificamos pesquisas voltadas à infância e à criança. Já em 2012 foi lançada a série intitulada “Pesquisa (auto)biográfica, temas transversais”, composta por 8 livros. Nessa coleção, as pesquisas com foco na infância foram organizadas por Eggert e Fischer (2012) no livro *Gênero, geração, infância, juventude e família*. O livro reúne 10 textos, entre os quais 02 trazem em seu arcabouço a pesquisa (auto)biográfica com criança e sobre infância – Conti (2012) e Pineau (2012).

Conti (2012) aborda a narrativa destacando a construção de sentido dentro de uma determinada dimensão temporal e abordando a tridimensionalidade da

¹⁴ Para o mapeamento, consideramos criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, conforme Art. 2º da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

narrativa, conforme Ricoeur (1994) na teoria do “tríplice presente”. A autora ressalta que a narrativa na infância requer a construção de espaços lúdicos. Em Pineau (2012), identificamos a discussão sobre infância a partir de uma reflexão sobre a palavra, em que cada indivíduo tem o “poder” pela palavra e pela escrita (auto)biográfica.

Na coleção “Modos de viver, narrar e guardar”, lançada em 2014, as pesquisas (auto)biográficas voltadas à criança estão no livro *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*, organizado por Mignot, Sanches e Passeggi (2014), onde foi possível identificar 19 artigos.

Iniciamos o mapeamento verificando que o trabalho de Meda (2014) volta seu interesse para a infância e a cultura inscrita em contexto internacional. O autor observa o trabalho com uma “escrita disciplinada” e uma “escrita mais expressiva” no processo de alfabetização da criança no contexto da “escola de massas”. Bastos (2014) buscou analisar as práticas de escrita infantil do ensino primário em variados suportes, como o caderno escolar.

Os trabalhos de Mogarro (2014) e Cunha (2014) também dirigiram sua atenção à escrita infantil na escola. Para isso, analisaram jornais escolares como exercícios (auto)biográficos escritos. Mortatti (2014) se apara nos textos do caderno de registro de uma aluna de um curso de formação no magistério para perceber as interpretações acerca da escola e da aprendizagem. O texto revelou que os cadernos são registro documental da escrita de si.

Mignot (2014) trouxe em seu estudo uma análise a partir do conjunto de 240 cartas escritas por crianças para Monteiro Lobato, entre 1932 e 1946. A pesquisa ressalta que a análise da escrita de si é um suporte que possibilita perceber a cultura, a disciplina e correções sobre a escrita da criança.

No âmbito da pesquisa com crianças acerca do que pensam sobre si e sobre a escola, identificamos que os pesquisadores desenvolvem estudos semelhantes em suas bases de concepção epistemológica sobre a pesquisa com criança e sobre infância, havendo uma multiplicidade de objetos de pesquisa. Em Passeggi (2014), ressaltamos a preocupação epistemológica sobre a pesquisa com a criança e o reconhecimento da legitimidade de sua palavra situada em um espaço-tempo e, portanto, protagonistas na constituição dos dados da pesquisa recolhidos em rodas de conversa. O estudo aponta que a criança é capaz de autobiografar reflexivamente suas experiências, e essa ação é um processo de aprendizagem

“que lhe permite tomar consciência e mudar seu modo de agir” (PASSEGGI, 2014, p. 142).

Corroborando essa perspectiva de mudança paradigmática na forma de conceber a criança, está o estudo de De Conti e Passeggi (2014), ao abrir um espaço para que a criança fale de sua experiência, narrando-a em situações de mediação biográfica lúdica; para isso, propõe rodas de contos, rodas de conversa e faz de conta. E ressaltam ainda que parece haver, a princípio, duas grandes vertentes de trabalho nesse campo: a) a pesquisa que usa a narrativa e b) a investigação da narrativa usada no ensino.

O estudo de Furlanetto (2014), realizando rodas de conversa, reafirma a noção de criança a partir da sociologia da infância e ressalta que as crianças não são meras receptoras de cultura, mas que são agentes construtores de história. Nesse meando, corroborando as reflexões de Passeggi (2014) quanto à especificidade da metodologia na pesquisa (auto)biográfica com crianças, o estudo de Gabriel (2014) faz uso de rodas de conversa, e Peña (2014) utiliza desenhos, fotografias, jogos e entrevistas.

A pesquisa de Sampaio (2014) teve por objetivo tecer reflexões sobre a participação das crianças e seus modos de compreender e lidar com o próprio processo de aprendizagem no processo de alfabetização, por meio de rodas de conversa. Também pensando o processo de alfabetização, Medeiros (2014) desenvolveu uma pesquisa tendo como procedimento metodológico a narrativa infantil em cartas, buscando apreender as significações dadas pelas crianças às relações estabelecidas na cultura e no cotidiano.

Pérez (2014) propõe a realização de rodas de conversa e reafirma que a pesquisa com criança exige uma mudança paradigmática sobre a criança como ser passivo aprisionado no “vir a ser”. Tendo por base a sociologia da infância, Tomás (2014) desenvolveu uma pesquisa que tem por objetivo explorar como a diversidade etno-racial e o racismo são abordados pelas crianças em Portugal e no Brasil, utilizando desenhos e fotografia. Os 9 trabalhos organizados nessa seção do livro trazem aproximações em suas bases de concepção epistemológica sobre a pesquisa (auto)biográfica com criança e sobre infância. A terceira e última parte do livro discute o papel de educadores que se dedicaram à educação das crianças através de registros escritos da infância e sobre a infância bem como sobre a prática pedagógica conforme os trabalhos de González-Monteagudo (2014) e Carvalho

(2014), ambos se apropriando de informações bibliográficas. Aquino (2014) propõe a elaboração de livretos e Filho (2014) realiza entrevistas. Dito isto, pudemos identificar 19 artigos que trazem aspectos diversificados no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças.

Lançada em 2016, a coleção “Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos” foi estruturada em 6 volumes. Organizado por Passeggi, Furlanetto e Palma (2016), as pesquisas com crianças foram reunidas no livro *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais*, estruturado em dois grandes eixos: “O sujeito biográfico: entre memórias e histórias intergeracionais” e “Narrativas de crianças: espaços, brincadeiras, saúde e escola”.

Na primeira parte do livro, identificamos os trabalhos de Kramer (2016), que tem como propósito ressaltar a importância de interações entre gerações que reflete acerca da linguagem narrativa nas interações com avós para a formação da criança. Chaigar (2016) recorre a narrativas escritas produzidas em um curso de magistério. Dahlet (2016) assevera três processos simultâneos envolvidos: memória, linguagem e a figura do eu na condição de enunciador e enunciado, e essa fragmentação do sujeito oportuniza a reflexão sobre si mesmo.

Sarmiento (2016) pensa a ação pedagógica com crianças como elemento da identidade docente e, nesse sentido, reflete sobre a criança como sujeito individual e sobre a infância enquanto categoria geracional, a partir de narrativas de professoras. Já Borries (2016) reflete sobre castigos físicos (punições) nas relações entre pais e filhos através das narrativas autobiográficas de crianças durante o século XVIII na Alemanha. Passeggi (2016) nos alerta sobre as questões teórico-conceituais, ancoradas no pressuposto da legitimidade da palavra da criança com a apropriação de instrumentos semióticos, como os desenhos, as expressões corporais e a escrita.

Na segunda parte do livro, encontramos as pesquisas de Dizerbo (2016), que desenvolveu uma investigação com adolescentes franceses, buscando uma compreensão hermenêutica da narrativa identitária do aluno através da narrativa coletiva. Peña (2016), inserindo-se também em um paradigma hermenêutico interpretativo, analisa a relação familiar entre pais e filhos no âmbito de um espaço “privado”, que é o quarto da criança, como espaço de conflitos internos e intrafamiliares.

Lopes (2016) enseja uma reflexão sobre as experiências infantis no contexto sócio-histórico e geográfico em creches, a partir das narrativas infantis, à luz da

sociologia da infância e da perspectiva vygotskyana. Também no âmbito da teoria histórico-cultural, Palma *et al.* (2016) ressalta que a pesquisa com crianças requer do pesquisador uma postura pautada na escuta, tendo como eixo norteador a brincadeira para perceber os modos como as crianças se apropriam da cultura.

De Conti (2016) corrobora a ideia também defendida por Furlanetto (2016a) de que a ludicidade é um elemento favorecedor para a construção da narrativa infantil. Através de metodologia pautada nas rodas de conversa para a constituição dos dados, De Conti buscou identificar as significações dadas pelas crianças à escola, e Furlanetto, realizando rodas de conversa com crianças, objetivou perceber as significações dadas por elas sobre o papel do professor.

Os estudos de Maia-Vasconcelos (2016), Teibel e Andrade (2016) e Seidmann (2016) foram desenvolvidos com crianças em situação de adoecimento e acolhimento institucional via processo judicial. Maia-Vasconcelos (2016), desenvolvendo pesquisa com crianças com câncer, apropria-se do brincar como modo de experiência subjetiva que permite o narrar. Teibel e Andrade (2016) trazem, em sua pesquisa com crianças e seus acompanhantes, participantes de uma brinquedoteca hospitalar, estudo que revela que a contação de histórias é uma técnica que possibilita a expressão de sentimentos conflituosos que podem ser ressignificados através da fala.

Seidmann (2016), pesquisando crianças institucionalizadas por ordem judicial em decorrência de razões sociofamiliares, desenvolve na Argentina um estudo fundamentado na teoria das representações sociais e na Psicologia Narrativa, asseverando que o acolhimento das narrativas permite compreender as situações de aprendizagem. Com vistas ao exposto, pudemos inferir que o mapeamento realizado no livro de Passeggi *et al.* (2016) nos conduziu a 15 achados que possibilitaram a ampliação do conhecimento acerca da pluralidade de objeto, técnica de constituição de dados no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças.

A coleção “Pesquisa (auto)biográfica: mobilidades, incertezas e reconfigurações identitárias” traz no livro *Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativos* pesquisas que direcionam o olhar para a criança e a infância. O livro reúne 12 pesquisas. Destas, 08 enveredam interesse para os modos de ser, viver, representar, narrar e significar as experiências na infância. Os outros

04 trabalhos voltam-se para a juventude e não são objeto de análise em nossa pesquisa, dada a particularidade de nosso objeto e universo de pesquisa na tese.

Rocha e Passeggi (2018) discutem sobre reflexividade autobiográfica na infância a partir de experiências escolares e hospitalares, tendo o *corpus* constituído por narrativas de crianças, ativadas em rodas de conversa. Araújo e Azevedo (2018) desenvolveram estudo de cunho bibliográfico no qual discutem a relação da importância da literatura infantil na formação do leitor.

Peña e Cruz (2018) trabalham com imagens-relato sobre as significações das crianças sobre a escola do futuro a partir de narrativas em desenhos. Já De Conti (2018) investiga os efeitos do outro na construção do si, e para isso emerge em ambiente escolar por meio de rodas de conversa. Nascimento (2018) também utilizou roda de conversa com crianças, além de entrevista narrativa para dialogar com jovens sobre a escola e a vida no campo. Gabriel (2018) também realizou roda de conversa com crianças, buscando compreender o que crianças indígenas na Amazônia pensam sobre a escola.

Chaves e Mori (2018), utilizando entrevista, refletem sobre construções imagéticas sobre a infância a partir de narrativas de professoras. Teibel e Andrade (2018) trabalharam com as narrativas de crianças em contexto hospitalar com base em estudo de caso, cujos dados foram constituídos em observações sistemáticas no contexto de sessões de interação com uso de contação de história (narrativa Binje).

Os 08 trabalhos utilizam diferentes objetivos e estratégias metodológicas para constituição de dados, porém possuem uma fusão quanto à tendência à legitimação da palavra da criança, como ser que reflete e significa contextos internos e externos e, desse modo, é fonte para a interpretação hermenêutica dos contextos de investigação científica. Quatro trabalhos utilizaram o dispositivo de roda de conversa, 01 pesquisa trabalhou com o uso de entrevista, 01 utilizou desenho, 01 trabalhou com contação de história e 01 estudo teve cunho bibliográfico.

O mapeamento das coleções de livros fruto das edições dos CIPAs nos permitiu identificar 46 artigos, onde foi possível vislumbrar os caminhos metodológicos percorridos pelos pesquisadores. Identificamos o método de investigação baseado nas narrativas orais e escritas, rodas de conversa, cartas, diários, cadernos, jornais, entre outros. Destacamos a superação do paradigma da criança como indivíduo passivo para uma concepção de ser de direitos e cuja palavra tem legitimidade.

A utilização da roda de conversa tem notório destaque nos trabalhos publicados nas referidas coleções. Tal dispositivo de constituição de dados na pesquisa com crianças é metodologia que oportuniza a superação da visão paradigmática que pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se escuta e raramente se pergunta às crianças. A roda de conversa possibilita uma relação dialógica na qual a criança, ao narrar, extrai significados de sua vida cotidiana e de suas experiências.

3.3.3 Pesquisas com crianças: publicações na Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

Após a identificação dos nove números da revista – três em 2016, três em 2017 e três em 2018 –, passamos então à identificação dos descritores nos títulos dos trabalhos através da leitura do índice em cada um dos números da revista. Feito isso, identificamos os caminhos metodológicos com o intuito de perceber as diferentes possibilidades metodológicas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica.

As publicações mapeadas totalizaram quatro achados. Para Maia-Vasconcelos (2016), com apoio em livros e filmes, formulário SURVIO e contação de histórias do cotidiano, através do ato de narrar, oralmente ou através da escrita, as crianças exacerbam instâncias profundas de suas experiências por meio da memória e ao narrar expressam o sentido que a experiência tem hoje para elas.

O estudo de Pierro (2017) se aproxima de nossa concepção no tocante aos procedimentos de constituição de dados empíricos ao conceber que as histórias infantis favorecem e estimulam a linguagem, o pensamento e a criação. Blas (2017), utilizando cartas de crianças em situação de exílio, inspira-nos a pensar a escrita de crianças como importante registro documental. Martins e Zoia (2018), refletindo sobre memórias educativas em situação de migração, realizam entrevistas.

Os quatro estudos reafirmam que, através de procedimentos metodológicos, orais e escritos que respeitem a criança, é possível ter acesso ao conhecimento sobre seus modos de compreender a vida, conviver com os outros, consigo mesma, com seus sofrimentos, dores, mudanças e esperança. Diante do número de 139 pesquisas distribuídas em nove volumes da RBPAB, ressaltamos que a pesquisa (auto)biográfica com crianças ainda é território a ser explorado pelos pesquisadores.

3.4 O que as pesquisas indicam?

O mapeamento nos forneceu o conhecimento acerca das produções científicas dentro das limitações evidenciadas pelo recorte temporal, pela escolha de descritores e pelas bases de dados escolhidas, bem como o conhecimento acerca do relevante número de pesquisas realizadas nos últimos 10 anos no âmbito da pesquisa (auto)biográfica *sobre* e *com* crianças. Tal conhecimento de caráter inventariante nos fornece segurança para pensar sobre questões “epistemopolíticas” e cenários metodológicos da pesquisa com crianças em relação ao estado atual das publicações e à contribuição de nossa investigação para a ciência.

Na tendência à recolha de narrativas cujo princípio norteador se ampara na compreensão da infância como categoria intergeracional e etapa peculiar do desenvolvimento e, portanto, com demandas específicas, a ludicidade se apresenta como proposta profícua na constituição de dados na pesquisa. Tal perspectiva foi evidenciada nos procedimentos metodológicos dos trabalhos analisados. Sob essa ótica, evidenciamos que a reflexão em torno dos aspectos metodológicos da pesquisa autobiográfica com crianças, ou seja, uma pesquisa sobre a pesquisa, mapeados em nosso trabalho, permitiu situarmos as referências que embasam nossa proposta metodológica de desenvolvimento das rodas de conversa ludorreflexivas, que nascem inspiradas no protocolo das rodas de conversa com a presença do Alien, que se expandiu no Brasil a partir da segunda década dos anos 2000 com os estudos de Passeggi *et al.* (2014) cuja raiz embrionária aponta para o projeto interinstitucional financiado pelo CNPq “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (Processo n. 462119/2014-9) (Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN).

Ressaltamos ainda que os trabalhos mapeados se aproximam de nosso objeto de estudo quanto à base paradigmática de entendimento da criança como ser político, histórico e de direitos, incluindo o direito e a noção de criança como capaz de narrar sobre si, e se distanciam no aspecto voltado à gênese de nosso objeto quanto à articulação da relação da criança com a aprendizagem da escrita e ao caráter investigativo da metodologia empreendida pelas pesquisas.

Este capítulo de nossa pesquisa se mostrou, além de fundamental para a reflexão sobre nosso objeto, um trabalho pioneiro, uma vez que, entre as pesquisas aqui mapeadas, não identificamos nenhum estudo caracterizado como estado da

arte sobre os aspectos metodológicos da pesquisa com crianças, na perspectiva autobiográfica em Educação. Não que seja o único trabalho que intenta mapear os trabalhos sobre a Pesquisa (Auto)Biográfica com crianças, mas que face a esse resultado sinaliza que esse é um campo profícuo de contribuições para a área.

O mapeamento, embora lacunar, revela que os estudos com crianças na perspectiva da Pesquisa (Auto)Biográfica são recentes, na ciência em Educação. Ora, a historiografia da infância traçada por Áries (1981) confirma que a noção de criança e infância, como socialmente construídas, sofreram mudanças ao longo dos séculos e estão imbricadas à história da sociedade e suas transformações que implicaram modificações nas relações sociais e institucionais, na família e na escola. Da criança como *infante*, que ainda não possui a capacidade de falar, à noção de criança como ser histórico e de direitos, construtor de cultura e partícipe de seu processo de aprendizagem, precisamos atravessar séculos que nos conduzem a entender e inferir que a pesquisa com crianças, na perspectiva da Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação, é um movimento recente e em expansão.

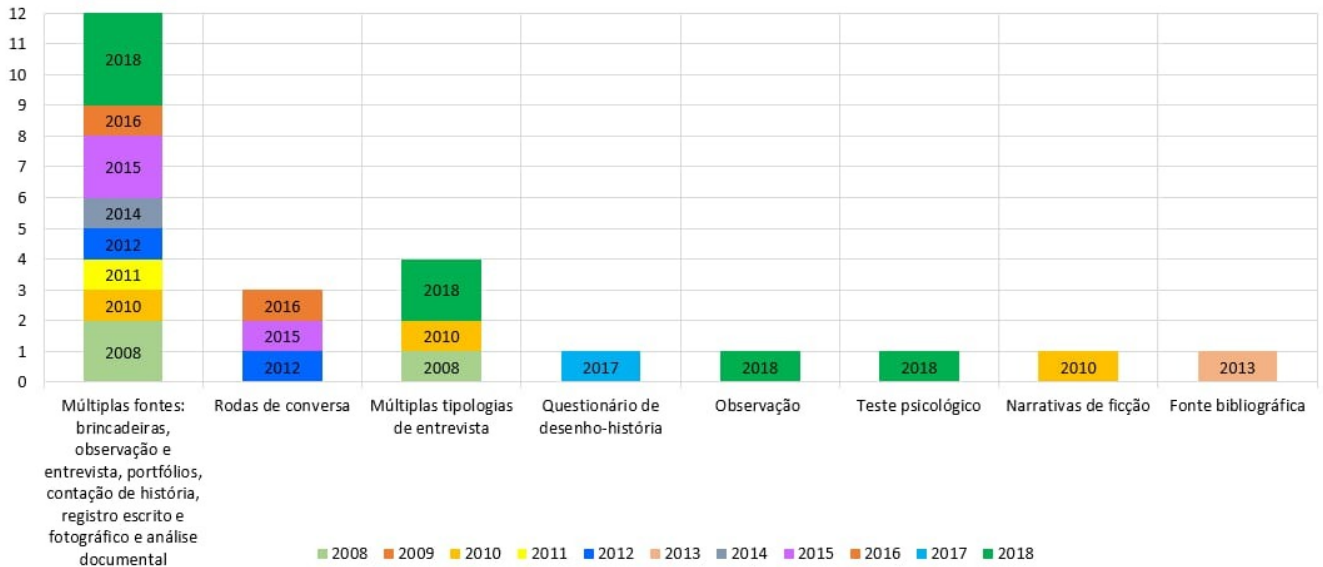
Quanto à busca empreendida na *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* nos conduziu a quatro achados que reafirmam a diversidade de procedimentos na pesquisa com crianças e, além disso, mobiliza-nos a dialogar sobre a necessidade de utilização desse mecanismo de publicação científica, com foco na pesquisa (auto)biográfica, para divulgação de pesquisas com crianças, dada a quantidade incipiente de pesquisas identificadas.

À guisa de sintetização dos achados, dada a amplitude do mapeamento, as estratégias teórico-metodológicas foram organizadas em figuras conforme as bases de dados de origem dos trabalhos.

A diversidade de dispositivos metodológicos pode ser comprovada nas 24 pesquisas identificadas conforme o gráfico 1.

Gráfico 1 – Procedimento de constituição de fontes: Periódicos CAPES, Scielo e Teses e Dissertações CAPES/UFRN/USP/UFSM (2008-2018)

Estratégias metodológicas identificadas nos trabalhos mapeados na Base de Periódicos CAPES, Scielo e Teses e Dissertações CAPES/UFRN/USP/UFSM (2008-2018)

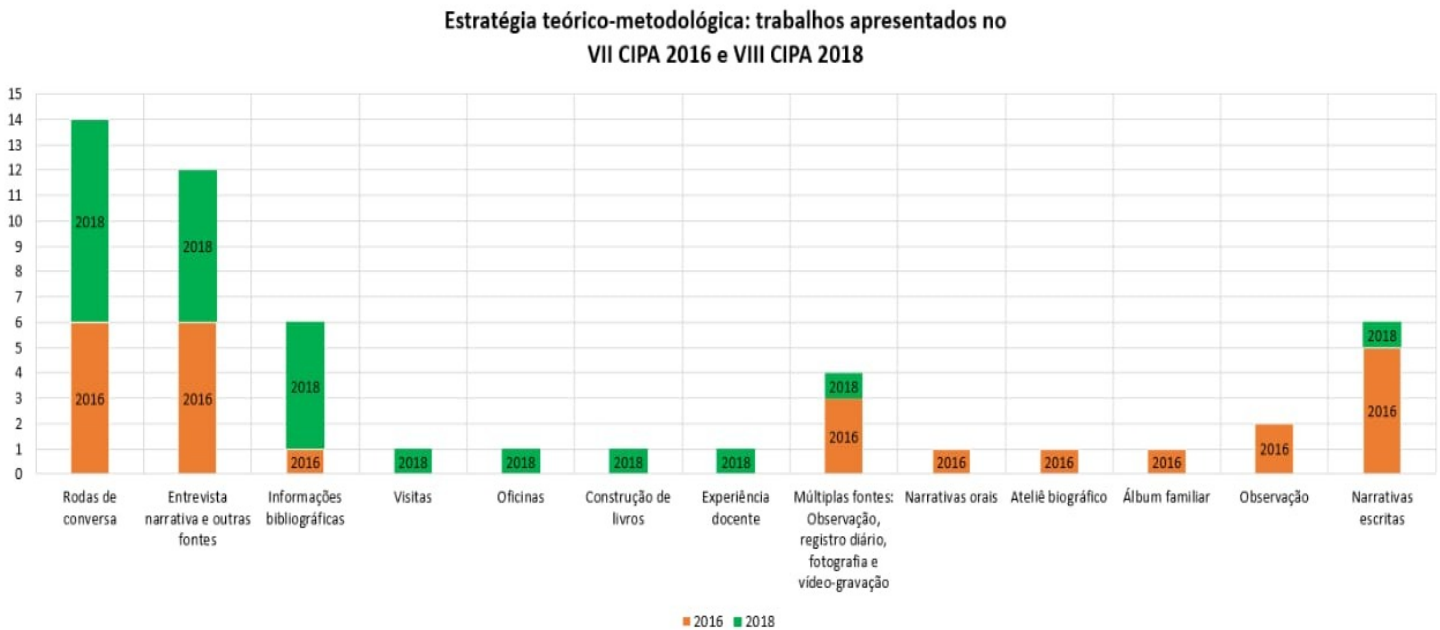


Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, os trabalhos suscitaram a compreensão da palavra da criança como mecanismo legítimo na pesquisa (auto)biográfica, superando abordagens tradicionais na pesquisa qualitativa. As rodas de conversa foram utilizadas em quatro pesquisas identificadas nas bases de dados reunidas conforme o gráfico 1.

No tocante aos trabalhos apresentados nos CIPAs, organizados no gráfico 2, foi possível analisar os aspectos metodológicos das pesquisas apresentadas nos CIPAs de 2016 e 2018, cujo resultado evidenciou as rodas de conversa como o dispositivo mais utilizado pelos pesquisadores, seguidas da entrevista narrativa e narrativa escrita.

Gráfico 2 – Procedimentos de construção de fontes: trabalhos apresentados nas edições do CIPA



Fonte: Elaborado pela autora.

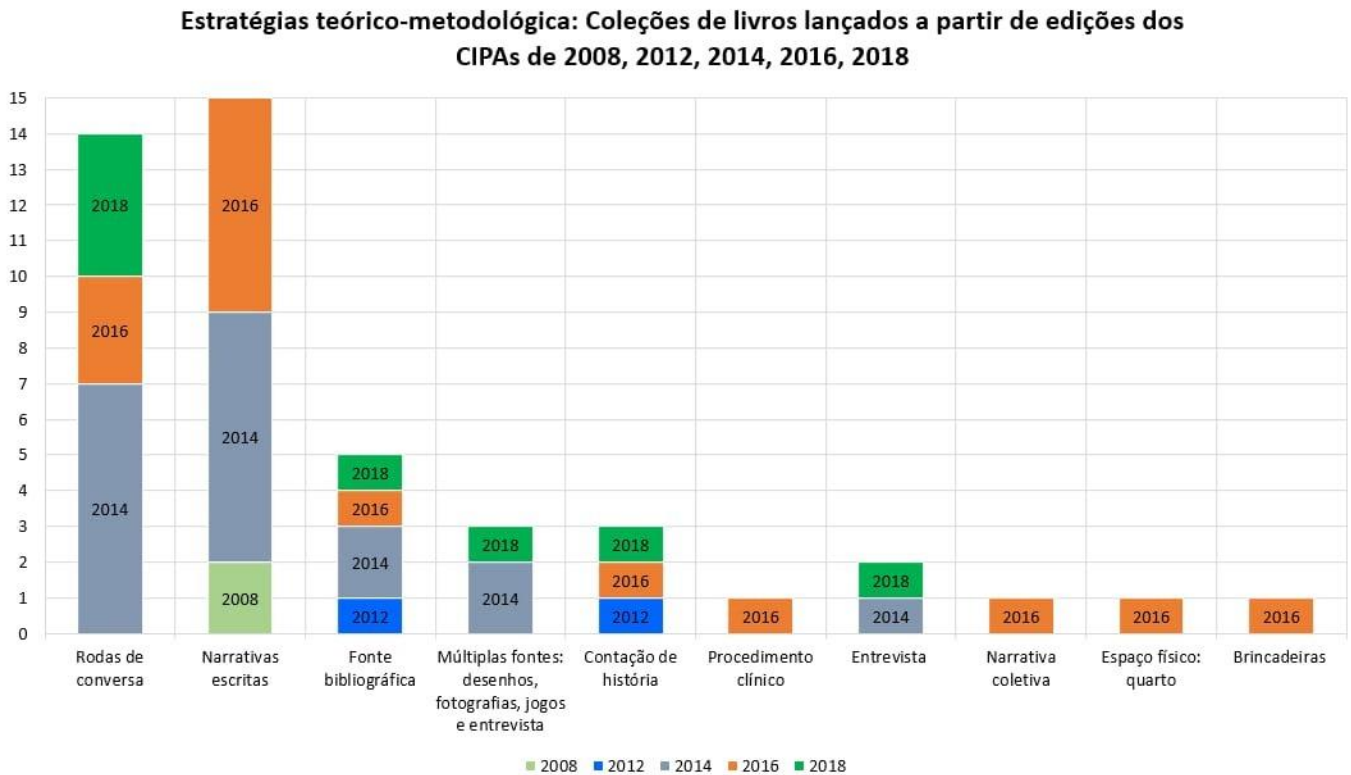
As rodas de conversa são dispositivos que, pela presença de um boneco, favorecem a ludicidade e, portanto, a projeção da criança em uma dimensão de reflexão mediada por um brinquedo em situações comunicativas que desencadeiam a reflexividade e a expressão de significados das experiências das crianças. As pesquisas também adotam recursos como cartas, diários, cadernos escolares, jornais, além de entrevistas.

Dada a diversidade de procedimentos empregados nas pesquisas, asseveramos uma tendência à utilização de procedimentos que, em adequação aos objetivos de cada investigação, respeitam “a voz da criança” e configuram-se como proposições que concebem a criança como um ser cuja fala deve ser respeitada.

Nos livros, fruto das edições dos CIPAs, as rodas de conversas aparecem em 14 pesquisas das 46 analisadas, correspondendo a 30,43% dos “instrumentos” aplicados nos trabalhos e constituindo-se assim como um dispositivo bastante utilizado. Os demais procedimentos de constituição de dados valorizam a voz da criança através de técnicas como narrativas orais – individuais e coletivas –,

narrativas escritas, contação de história e as brincadeiras como técnicas de coleta de dados na investigação com crianças.

Gráfico 3 – Procedimentos de construção de fontes: coleções de livros de edições do CIPA



Fonte: Arquivo das pesquisadoras.

Na década de 1990, em dissertação de mestrado defendida em 1993, Warschauer pesquisou crianças de “classes de 4ª série” do Ensino Fundamental e evidenciou “as rodas” por meio da narrativa do vivido, como um caminho para o *aprendizado da convivência*. De acordo com Warschauer (2017), a “A Roda” não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. “Sentar em Roda para conversar, na escola, em casa, ou mesmo no trabalho é oportunidade para encontrar-se consigo, com os outros, com nossa humanidade em comum” (WARSCHAER, 2017, p. 35).

Sem pretendermos esgotar o debate, ressaltamos que os 149 trabalhos mapeados nas oito bases de dados evidenciaram que tais pesquisas legitimam a palavra da criança para a compreensão do *ethos* infantil, ressaltando a importância da pesquisa (auto)biográfica como uma forma inovadora da pesquisa educacional no Brasil.

4 TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA: A CRIANÇA NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO

As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade. Assim as fantasias do poeta, que não o são no sentido que lhes atribuem os burgueses intelectuais materialistas. Um dia numa dessas pesquisas que às vezes fazem, me perguntou uma pequena colegial se os Anjos existiam. Respondi-lhe que, em vista da freqüência com que costumavam aparecer em meus poemas, deviam mesmo existir.

Depois fiquei a pensar se a minha resposta não seria mais profunda do que parecia... Pois nisto de criação literária cumpre não esquecer - guardada a infinita distância - que o mundo também foi criado por palavras.

Mário Quintana

Os pilares de sustentação de nossa tese fundam-se nos princípios teóricos, éticos, epistemopolíticos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica em Educação como uma vertente da pesquisa qualitativa. Em consonância com nosso objeto de investigação, o uso das narrativas autobiográficas se constitui como fonte de investigação e método na pesquisa na busca pelo alcance de nossos objetivos e respostas à nossa problemática de investigação.

Neste capítulo, objetivamos explicitar os aspectos teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica com crianças, já iniciado no capítulo 04, quando construímos uma cartografia, embora lacunar, face à amplitude da temática. A pesquisa sobre a Pesquisa Autobiográfica com crianças em Educação sinaliza como caminho profícuo aquele também trilhado pelos(as) pesquisadores(as) do GRIFARS, ou seja, o entendimento da ludicidade como elemento constituinte do modo de fazer pesquisa com criança. Desse modo, apresentam-se reflexões sobre a pesquisa qualitativa, a narrativa autobiográfica como método de investigação e as rodas de conversa ludorreflexivas como dispositivo para constituição de dados na pesquisa com crianças.

Com intento de atender aos objetivos da pesquisa, optamos pelo emprego da abordagem qualitativa, por entendermos que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), há cinco características fundamentais na investigação qualitativa e que vão ao encontro de nosso modo de conceber a pesquisa: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação possui caráter descritivo; 3) o investigador se interessa mais pelo processo em si do que simplesmente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; 5) a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências tem caráter vital.

A abordagem qualitativa se adéqua à nossa proposta investigativa por possibilitar o contato direto com crianças no ambiente escolar, ou seja, o ambiente de construção de aprendizagens sobre a língua escrita, e permite descrever e interpretar as narrativas de crianças adotando uma postura investigativa que se interessa mais pelo processo que pelo resultado, dirigindo nosso olhar para o contexto na escola e da aprendizagem da escrita a partir interpretação da criança. Ao apresentar essas características, deixamos clara nossa forma de navegar no percurso quanto ao porquê da abordagem escolhida.

Na pesquisa qualitativa, objetivamos perceber o modo como as pessoas interpretam suas experiências. Na base desse entendimento, “nem os objetos, nem as pessoas, situações ou acontecimentos são dotados de significado próprio; ao invés, o significado é-lhes atribuído” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 55).

No âmbito das ciências humanas, a pesquisa de natureza qualitativa com crianças nem sempre foi interesse dos pesquisadores. Tal fato é de fácil compreensão, pois nem sempre vimos na sociedade um conceito de infância como etapa peculiar de desenvolvimento, com características, necessidades e interesses diferentes dos identificados no adulto. É somente com pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que aparece uma visão sobre a infância na relação com o pensamento pedagógico.

As transformações sociais incidiram na modificação do pensamento científico sobre a infância e sobre a criança. Entre os inúmeros fatores, podemos apontar a Primeira Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, entre o final do século XVIII e início do século XIX, como fator que modificou as relações sociais.

Houve a inserção da mulher no trabalho nas fábricas, fora do ambiente doméstico, o que conseqüentemente demandou a criação de espaços para o cuidado das crianças filhas de mulheres que passaram a exercer uma atividade no mercado de trabalho e exigiram a institucionalização do “cuidar e do educar” e, portanto, uma lenta mutação na forma de conceber a criança.

Nesse panorama de modificações sociais face à emergência de novos modos de olhar o ser humano e suas relações em diferentes contextos e fases da vida, a pesquisa (auto)biográfica como campo disciplinar foi preocupação epistemológica, metodológica e política de Passeggi (2011a), que ressalta a articulação dessa vertente da pesquisa qualitativa com heranças anglo-saxãs e, a partir daí, sua expansão pela América Latina. “É importante sublinhar que a pesquisa (auto)biográfica, no Brasil, nasce híbrida, múltipla, diversa...” (PASSEGGI, 2020, p. 66) e configura-se como ancoradouro para o entendimento do ser em sua complexidade e singularidade que narra na vida e sobre a vida.

Nessa conjuntura, situa seu crescimento no início dos anos 1980 com a emergência dos estudos sobre o sujeito no âmbito das ciências humanas e sociais, quando a atenção se volta para as noções de reflexividade, dadas as contribuições de Schön (2000), entre outros; além disso, destaca-se também o interesse pela construção de sentidos, crenças e valores dadas pelo ser humano.

Logo, é nesse cenário que as narrativas se erguem no âmbito científico como fonte de investigação da relação do indivíduo com o contexto social. Nessa relação, as “narrativas biográficas e autobiográficas permitem incluir tanto a história de uma vida, quanto fragmento delas” (PASSEGGI, 2011a, p. 17).

Em Passeggi (2011a, p. 20-21), encontramos três princípios que norteiam a Pesquisa(Auto)Biográfica e aos quais nosso objeto de investigação se adéqua, tendo em vista que olhamos para os significados atribuídos pelas crianças sobre processo de aprendizagem da linguagem escrita e nesse ínterim nos interessam valores, crenças, experiências, anseios e expectativas das crianças.

Figura 1 – Princípios Epistemológicos da Pesquisa (Auto)Biográfica



Fonte: Elaborado pela autora, conforme Passeggi (2011a).

Nesse entendimento, a Pesquisa (Auto)Biográfica é aqui utilizada como vertente da pesquisa qualitativa cuja filosofia hermenêutica possibilita ao pesquisador a compreensão sócio-histórica das narrativas de experiências intersubjetivas da criança construídas na relação espaço-temporal por meio da linguagem como elemento imbricado ao pensamento e mecanismo de expressão de si.

A narrativa também permite o acesso à narrativa de outrem como fonte para reflexão de nossa própria narrativa, e esse ato de narrar é uma “consequência

intencional e refletida” sobre a experiência, sobre o vivido e o interpretado no mundo interior. Dito de outra forma, a narrativa autobiográfica é um instrumento de registro da ação mental metarreflexiva.

A Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação fundamenta hermeneuticamente a emergência de respostas para os questionamentos de nossa investigação, tendo em vista que é um campo de interesse que olha para o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências. Nessa ótica, o ser humano é concebido como agente produtor de história, capaz de agir e transformar a realidade, portanto, investigando a significação das crianças sobre a escrita, entendemos que esse processo é historicamente construído e integrado aos fatores sociais.

Assim, o foco da pesquisa biográfica é o modo como uma representação da existência é construída. Destarte, a Pesquisa (Auto)Biográfica se interessa pelo modo como as pessoas dão sentido às suas experiências. Assim, a seguir nos alicerçamos teoricamente em Josso (2008), Delory-Momberger (2008; 2016), Ferraroti (1999; 2016) e Passeggi (2016a; 2016b), apresentando os procedimentos de constituição de dados em pesquisa (auto)biográfica com crianças.

4.1 Narrativas autobiográficas: diálogos sobre o método de investigação na pesquisa qualitativa com crianças em Educação

Toda busca de sentido da existência requer o exercício prévio de um trabalho biográfico.

Christine Delory-Momberger¹⁵

Pensar epistemologicamente sobre as significações que as crianças atribuem ao processo de construção da escrita no seu percurso de alfabetização implica refletir sobre a natureza do método de pesquisa no âmbito das Ciências Humanas. Dito isso, perguntamos: o que é método? Etimologicamente, método vem do latim “*methodus*”, que seria “maneira de ir ou de ensinar”; por sua vez, ciência vem do latim “*scientia*”, que significa conhecimento ou saber. Logo, método científico é uma prática humana, uma maneira de seguir um caminho, um projeto com princípios que nos guiam na busca pelo conhecimento.

¹⁵ Christine Delory-Momberger, 2014, p. 21.

De acordo com Videira (2006), por volta do século XIX, os cientistas começaram a se questionar sobre a existência de um único método científico, universal para qualquer área do conhecimento. Entretanto, no âmbito das Ciências Humanas, o processo de objetivação para a construção do conhecimento, em que a relação com o real se dá mediante processos intersubjetivos, o método seria diferente do método das Ciências Exatas.

Conforme Araújo (2010), antes da ciência tínhamos a Filosofia Natural como tentativa para explicação das coisas. É com a ciência que encontramos uma tentativa rigorosa e metódica de explicação dos acontecimentos. Em vista disso, a ciência pode ser definida como uma forma de conhecimento caracterizada por um “conjunto” de “técnicas” que permitem o acesso ao conhecimento através de um método universal e irrefutável, e desse modo seria possível ter acesso ao conhecimento, que permite ao ser humano a superação do senso comum. Para Chalmers (1993), essa visão foi popularmente difundida com a Revolução Científica, que ocorreu principalmente durante o século XVII, com os grandes cientistas Galileu e Newton. Nesse sentido, indagamo-nos: “É possível definir um conceito único para a ciência?”.

Sem relativizarmos a resposta, enfatizamos que, do ponto de vista das ciências naturais, a ciência como metódica e fornecedora de respostas suscetíveis à confirmação e refutação a partir de um conjunto de técnicas rigorosas está fortemente estratificada. Porém, em Ciências Humanas é preciso atenção e rigor metodológico a partir da natureza do objeto. As Ciências Humanas, não por acaso, dão guarita ao nosso objeto de estudo, já descrito nos capítulos anteriores.

As Ciências Humanas trazem raízes das Ciências Naturais, no entanto, o método que caracteriza a abordagem diante do objeto de estudo é construído a partir deste. Outrossim, entendemos que há “ciência-s” em uma pluralidade, e não um conhecimento científico com um método universal, conforme visto até o século XIX, tendo em vista que em ciências humanas não há apenas uma resposta descrita em uma equação.

Logo, para falar em método científico, é preciso considerar a natureza do objeto de investigação; “é como se cada área ou subárea, tivesse seu próprio método” (VIDEIRA, 2006, p. 28). Isso significa dizer que o método é pensado de acordo com o problema que se pretende resolver. Além disso, o que também

caracteriza o método é a postura ou a atitude adotada pelo cientista, e não somente um aglomerado de regras fixas.

Nessa perspectiva, da mesma forma que um amálgama se funde na definição do todo, o método, no caso de nossa pesquisa – narrativa (auto)biográfica –, ultrapassa o modelo positivista e é capaz de compreender o outro em complexidade.

Realizamos nossa incursão reflexiva dialogando sobre a construção biográfica e suas nuances epistemológicas e metodológicas na pesquisa biográfica em Educação, uma vez que concomitantemente relacionamos e justificamos a adequação da pesquisa (auto)biográfica com nosso objeto de estudo, com a finalidade de justificar a escolha do método de pesquisa e trilhar os caminhos da investigação com maior segurança.

O crescente interesse pelo estudo da narrativa como um tipo específico do discurso surge da emergência de novas possibilidades no movimento de “aprimoramento do método científico pós-positivista” (BROCKEIER; HARRÉ, 2003, p. 525). Essa emergência se configura como uma transformação que permite a abertura de novos horizontes para as investigações interpretativas, possibilitando um posicionamento “relativo a interpretação que oferece o entendimento e a criação dos significados” (BROCKEIER; HARRÉ, 2003, p. 525).

Delory-Momberger ressalta a real necessidade de tal discussão enfatizando que seu foco diz respeito ao “biográfico enquanto dimensão constitutiva da gênese do tornar-se socioindividual” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136), ou seja, o reconhecimento do fato biográfico como viés da figuração narrativa que expressa o que é percebido na experiência e representado no espaço-tempo interior. Logo, a narrativa é a linguagem do fato biográfico. Por meio da narrativa, os seres significam a construção espaço-temporal acerca das experiências e assim “perlaboram o mundo social e histórico” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 137) enquanto simultaneamente transformam a si mesmos.

Através da linguagem das histórias, o ser humano se apropria de si próprio, significando sua existência e representando-a de forma temporal. Logo, se a linguagem é uma forma de representar e significar a existência, a escrita é um mecanismo por meio do qual o indivíduo registra essa existência, narrando-a.

Cada um de nós têm uma forma peculiar de falar sobre si, de acessar e suprimir aspectos de nossas experiências, de “biografização” de nossas vidas. De

acordo com Delory-Momberger (2008), as formas de narrativa moderna têm origem e influências históricas que remontam ao século XVII, no interior dos movimentos de espiritualidade na íntima relação do indivíduo com Deus nas “narrativas de conversão”.

Já as narrativas à margem dessa relação trazem relatos do indivíduo ao longo de sua vida, dando ênfase em fatores sociais, afetivos e psíquicos do humano. Logo, da união entre essas “vertentes” ou gêneros, nasce a narrativa moderna com dimensão de introspecção psicológica, em que há a passagem da relação com Deus para a união do autor com o leitor, através do que Delory-Momberger (2008) chama de pacto biográfico.

Essa nova narrativa é influenciada pelo movimento de formação de si (dos pensadores do Iluminismo alemão) *bildung*. Tal pensamento, conforme Delory-Momberger (2008), representa a vida como um processo que reúne as experiências que o indivíduo atravessa e as aprendizagens que reúne na relação com a realidade. Nessa lógica, a narrativa autobiográfica tem uma estrutura constituída por etapas desencadeadas em um percurso temporal, e nesse percurso há um processo de aprendizagem acerca de si próprio.

A narrativa está permeada pelo devir, é dinâmica que se inscreve em uma tríplice articulação temporal entre o passado, o presente e o futuro, portanto, a narrativa está subordinada a uma contínua reconfiguração.

O sentido que damos ao percurso de nossa vida não se cristaliza em formas definitivamente fixas. A cada momento, os eventos passados da nossa história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, que é, ela mesma, determinada pela antecipação do futuro [...] A unidade da biografia, recomposta incessantemente, constitui-se, assim, sobre a acumulação de significações [...] (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 56).

Sob o olhar sociológico de Ferraroti (2010, p. 33), o interesse pelo uso da biografia responde a duas exigências frente ao que ele denomina de “insuficiências das investigações sociológicas”: crise dos instrumentos heurísticos no âmbito da metodologia da sociologia clássica e exigência de uma antropologia que pudesse compreender a vida cotidiana em sua complexidade e contradições através da mediação, e cujo método atribuísse valor à subjetividade “para além da metodologia experimental e quantitativa” (FERRAROTI, 2010, p. 36).

Passeggi (2011b) alerta que a sociedade do conhecimento separou o sujeito epistêmico do sujeito biográfico com uma valorização do conhecimento racional em

detrimento dos saberes da experiência. A superação acerca da indissociabilidade do sujeito do conhecimento e sujeito do autoconhecimento encontra sua conexão nas narrativas da experiência. “Para entender o homem você deve entender como suas experiências e seus atos são moldados por seus estados intencionais [...] a forma desses atos intencionais se realiza apenas através da participação em sistemas simbólicos da cultura” (BRUNER, 1997, p. 39). O ser humano interage na cultura constituindo-a e sendo por ela constituído; a ação humana e as experiências não são determinadas pela biologia, mas mediatizadas pela cultura.

Mas como as crianças ao narrarem atribuem significados a suas experiências e como é possível, para o pesquisador, ter acesso a tais informações? Bruner (1997a) defende que o conceito central de uma psicologia humana é o significado. Nossas vidas e as vidas dos outros são compreendidas em virtude de sistemas culturais, uma vez que constituímos e somos constituídos por cultura em interrelação com fatores biológicos.

O significado é uma noção socialmente construída “e depende da existência prévia de um sistema de compartilhamento de símbolos” (BRUNER, 1997, p. 66). A construção de significados depende da capacidade humana de interiorização da linguagem, que é adquirida na relação entre biologia e interação social, no contexto em que a criança está imersa, e de usar o sistema de sinais nesse contexto.

A aptidão humana para a linguagem baseia-se em um conjunto de “aptidões pré-linguísticas para o significado.” (BRUNER 1997, p. 69). Ou seja, representações inatas ativadas pela ação do outro e por contextos sociais nos quais a criança está imersa desde a mais tenra idade. A criança passa a perceber o uso da linguagem e sua função; “seu principal interesse linguístico passa a centrar-se na ação humana e seus resultados, particularmente na interação humana” (BRUNER, 1997, p. 72).

Na comunicação humana, a narrativa é uma das formas mais universais do discurso. O impulso humano para organizar narrativamente a experiência assegura a alta prioridade de aquisição da linguagem. A linguagem é nosso principal meio de referências, é a relação de palavras ou de expressões com outras palavras ou expressões e constitui, junto com a referência, a esfera do significado (BRUNER, 1997).

Assim, a criança traz um ego ou um “si-mesmo” ao qual é atribuído, entre tantos papéis em construção, o papel de contador de histórias, de construtor de

narrativas e significados fabricados individualmente e na cultura da qual a criança participa. A linguagem, para além de sua função comunicativa, é um veículo para a reflexão em voz alta. Ao narrar, a criança extrai significado de sua vida cotidiana, de suas experiências, e produz significados.

A narrativa é a forma de esquematização da experiência. “A esquematização fornece um meio para *construir* o mundo, caracterizar seu fluxo, segmentar eventos dentro desse mundo [...] A esquematização busca experiências na memória” (BRUNER, 1997, p. 54). Ela é forma para a partilha, para o social, em vez de apenas o armazenamento individual. A esquematização da experiência no mundo social e a memória que dele temos é fortemente influenciada pelo poder das instituições sociais e pela afetividade.

Passeggi (2014a) traz a possibilidade de pensarmos a narrativa autobiográfica de crianças, partindo do pressuposto do reconhecimento da palavra como fonte valiosa e da criança como ser potencialmente capaz de biografar.

A infância vem ganhando notoriedade social e científica no panorama brasileiro, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, com a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Logo, entendendo a criança como um sujeito de direitos. Em Sarmento (2005a), vemos que a infância é uma invenção social que surge a partir do século XVIII, quando, com a institucionalização da escola, o conceito de infância foi alterado, através da escolarização das crianças.

Entendemos a criança como um ser social dotado de potencialidades que se constrói no inesgotável processo retroativo de interações e mediações biopsicossociais que favorecem a aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento. Uma concepção dialética de criança como ser social autor de história e capaz de “lembrar, e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2014a, p. 135) assevera que a palavra da criança é uma fonte legítima para a investigação científica. Desse modo, as narrativas autobiográficas como método superam o modelo clássico do trabalho lógico-formal que marca a ciência moderna, constituindo modelo capaz de uma compreensão dialética da interação entre o indivíduo e a sociedade, pois “a razão dialética permite a compreensão de um ato em sua totalidade” (FERRAROTTI, 1991, p. 172) e possibilita o acesso ao universal por meio da singularidade hermenêutica de cada ser que narra sua experiência no mundo, atribuindo significados a experiência.

A criança é construtora de sua história, e as histórias são mecanismos de representação da existência e de conscientização de si; “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 36). As narrativas dão história à nossa vida, “não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos história; temos história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 35-36).

Desde a mais tenra idade, a criança está imersa em uma sociedade que conta histórias, portanto, como enfatiza Passeggi (2016a, p. 55), as crianças se tornam narradoras ouvindo histórias. Essas histórias, contadas por avós, pais, irmãos, são transmissões intergeracionais por meio das quais as crianças elaboraram interiormente um processo de heterobiografização, que é o processo por meio do qual nos identificamos – concordando ou discordando – por meio da história do outro. Corroborando essa ideia, Josso (2008) destaca que a questão identitária é entendida como um processo constante de identificação e diferenciação no contexto sociocultural no qual o indivíduo está imerso.

Para Leontiev (2006, p. 59), o que determina o caráter psicológico da personalidade e, portanto, a subjetividade em qualquer estágio do desenvolvimento da criança são as “circunstâncias concretas da sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas [...]”. Logo, a individualidade da criança é construída na relação social nos grupos em que está inserida, e nesse contexto a escola e o professor têm papel preponderante na formação da personalidade infantil. Na escola, as crianças se constroem na relação com as figuras de autoridade e com os seus pares. Através das práticas escolares, ampliam seus conhecimentos, modificando suas estruturas mentais e aperfeiçoando a linguagem.

4.2 Procedimentos metodológicos: as rodas ludorreflexivas como dispositivo de constituição de dados

Nesse ponto de nosso trabalho, dialogaremos sobre os procedimentos e instrumentos de constituição de narrativas. Em seguida, apresentaremos o *locus* de realização da pesquisa, o perfil das crianças participantes-colaboradoras na investigação e os caminhos de análises que vão fornecer os subsídios para os “achados” deste estudo. Acreditamos que esse delineamento fornece, utilizando

uma velha analogia, o mapa que nos indica por onde passar até chegar ao tesouro, que, para nós, são os achados da pesquisa proposta nesta tese.

Pensar em procedimento de “recolha” de narrativas na pesquisa (auto)biográfica com crianças em Educação é entrar em um terreno complexo e permeado por questões legais e éticas. Antes de adentrarmos nas discussões teórico-metodológicas, é relevante realizarmos uma breve reflexão sobre a compreensão do termo *recolha*, do verbo *recolher*, cuja origem vem do Latim *re*, “outra vez”, e *colher*, de *colligare*, cujo significado é “apanhar, reunir”, formado por *com*, “junto”, mais *legare*, “colher, apanhar”.

Portanto, o uso do termo *recolha* não é simplesmente no sentido de ter acesso a dados, mas o de participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se na narrativa a partir do processo de mediação biográfica. Passeggi (2016a) ressalta que um dos grandes desafios da pesquisa qualitativa é encontrar procedimentos adequados para a constituição de dados.

Isto posto, nossa proposta de “recolha” das narrativas autobiográficas está elencada no binômio ludicidade e legitimidade da palavra da criança, como fonte na pesquisa (auto)biográfica, conforme já asseverado por Passeggi (2014b; 2016a). Nessa perspectiva, estabelecemos como ancoradouro no qual bebemos inspiração teórica, epistemológica e metodológica as contribuições já amplamente divulgadas por Passeggi (2014b; 2016a) ao postular a utilização das rodas de conversa como fonte e método na pesquisa qualitativa.

A autora dialoga sobre a utilização de um protocolo sugerido a partir do protocolo do projeto “Raconter l’école en cours de scolarisation” [Falar sobre a escola durante a escolarização], do qual participam pesquisadores brasileiros e do exterior. Fazem parte do projeto pesquisadores da UFRN, UFRGS, UFF, Unifesp, UNICID, UFERSA, UFRR, UVA, UFC, UFMT, Universidad de Antioquia e Université de Paris 13. Nesse contexto, estamos diretamente vinculados ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS/UFRN/CNPq), que está inserido na linha de pesquisa Estudos Sociohistóricos e Filosóficos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN).

Nossa pesquisa está vinculada aos projetos de pesquisa interinstitucional intitulados “Pesquisa (auto)biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (Processo nº 310582/2016-4 e Parecer do Comitê de Ética 168.818 HUOL-

UFRN) e “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, Processo nº 462119/2014-9 e Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN).

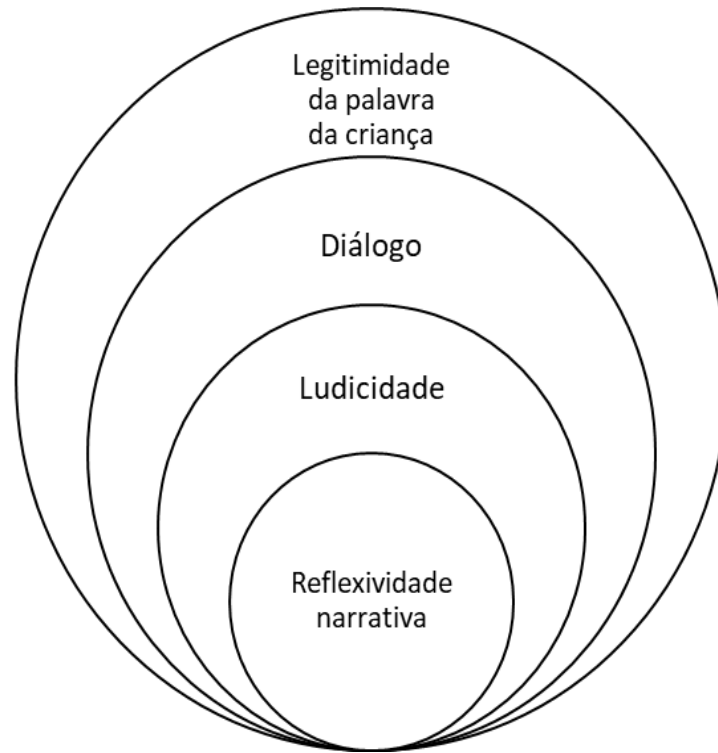
As rodas de conversa, constituídas por grupos de 05 crianças, em média, de cada vez, tinham a presença de um pequeno extraterrestre, chamado Alien, que vem visitar a Terra. No seu planeta não existe escola, logo o “alienígena desempenhava, assim, a função de mediador da construção narrativa, permitindo maior familiarização da criança com o pesquisador, que tenta se aproximar do universo infantil e das crianças respeitando as diferenças entre elas” (PASSEGGI, 2014b, p. 91).

Warschauer (2007) evidenciou “as rodas” por meio da narrativa do vivido, como um caminho para o *aprendizado da convivência*. Em sua dissertação de mestrado de 1993, pesquisou crianças de “classes de 4ª série” do Ensino Fundamental. No estudo, a autora enfatiza que “A Roda” não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente.

A partir de tais contribuições e inspiradas nas rodas de conversa com utilização do protocolo com a presença do Alien, propomos a realização de rodas de conversa ludorreflexivas temáticas, grupais e com a utilização de fantoches como mediadores na relação entre a criança e a pesquisadora. A origem do teatro de bonecos remonta ao Antigo Oriente e se dispersou pela Europa por intermédio de mercadores.

A utilização de uma cena dramática na coleta de narrativas infantis parte do princípio de que, através da encenação no teatro de fantoches, a criança projeta sua subjetividade na personagem e revela suas opiniões acerca da temática discutida na sessão teatral de forma tranquila e sem restrições diretas, tendo em vista que quem fala no diálogo é a personagem por ela interpretada. As rodas de conversa estão fundamentadas em quatro princípios que funcionam em articulação.

Figura 2 – Princípios constitutivos das rodas de conversa ludorreflexivas



Fonte: Elaborada pela autora.

Partimos do pressuposto, conforme Passeggi (2016a), de que a palavra da criança é uma fonte legítima na pesquisa (auto)biográfica com crianças, tendo em vista que elas são capazes de narrar e refletir sobre suas experiências. Assim, se as crianças são sujeitos de direitos, capazes de agir e transformar a si e ao contexto onde estão inseridas, bem como refletir sobre suas experiências, quais procedimentos teórico-metodológicos utilizar na pesquisa (auto)biográfica com crianças? O estudo realizado no capítulo 3 desta pesquisa indicou a ludicidade como elemento basilar na relação entre o pesquisador e a criança.

Tal indicação se contrapõe à imagem da criança como infante, cuja etimologia, assim como da palavra *infância*, é proveniente do latim *in-fans*, ou seja, aquele que não fala, destituído de linguagem e, portanto, de *logos* (razão). A historiografia mais recente da infância, conforme Sarmiento (2007), ressalta que a consciência da infância tem implicações do capitalismo, da criação da escola pública e da crise do pensamento teocêntrico e advento do racionalismo.

As "imagens da criança pré-sociológica", descritas por Sarmiento (2007), mapeiam os construtos sobre a criança. Baseada na ideia do pecado, a imagem da

criança má encontra-se ancorada na filosofia de Hobbes. Encontrada na proposta filosófica de Rousseau, a imagem da criança inocente tem a infância como a idade da inocência. Já a imagem da criança imanente traz a ideia de aquisição do potencial de desenvolvimento a partir da experiência, conforme proposto por Locke. A criança naturalmente desenvolvida é divulgada pela psicologia de Piaget no século XX e criticada pela perspectiva de Vygotsky, e a criança inconsciente, construída pela Psicanálise.

Conforme Vygotsky (1993, 2007), o desenvolvimento da criança é um processo que envolve as dimensões de desenvolvimento biopsicossocial e histórico em permanente interação para a constituição do eu em seus diversos aspectos: psicomotor, cognitivo, afetivo, sexual, cultural e social.

Logo, a aprendizagem é a atividade que transforma e impulsiona o desenvolvimento integral, modificando e aperfeiçoando as estruturas psíquicas e as funções superiores na permanente interação que a criança estabelece com seus mediadores nos vários cenários sociais nos quais (inter)age, ou seja, nos espaços familiares, nas instituições de Educação Infantil, nos contextos urbanos ou nos espaços rurais, entre outros.

[...] conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

A criança é um ser sócio-histórico, político e cultural, de direitos, que transforma a sociedade e por ela é transformada, que produz cultura e aprende através da mediação, no contexto em que está inserida. Para Corsaro (2002), as crianças não reproduzem, simplesmente, o que captam do mundo adulto, mas se apropriam do mundo adulto e constroem conceitos, significações e sentidos, ressignificados nas interações estabelecidas nas experiências.

A discussão sociológica da infância como categoria geracional é recente. Segundo Sarmiento (2005a), a infância é uma categoria social do tipo geracional, construída historicamente e determinada socialmente em um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social, portanto, diferentes significações

construídas a partir das imagens de “criança pé-sociológica” foram configuradas no decorrer de sua evolução e são permanentemente atualizadas na prática social.

Ainda conforme Sarmiento (2005a), a infância é atravessada por contradições e desigualdades no plano diacrônico, ou seja, relativo às imagens sociais e papéis atribuídos; e no plano sincrônico, quer dizer, nas diferenças entre classes, gêneros, etnias, línguas, religiões, contextos geográficos, entre outros. Mas antagonicamente a infância é homogênea enquanto categoria social e heterogênea por constituir-se de singularidades mediante as questões sociais, culturais, econômicas e históricas.

Cada geração marca a identidade histórica da infância e está em processo permanente de esvaziamento e preenchimento, face à mobilidade do grupo etário que a compõe, logo, a geração é o que permanece, imbricada por “determinantes” sociais, culturais, econômicos, políticos, científicos e históricos.

Dada a complexidade das relações humanas e a pluralidade cultural de contextos sociais, as crianças convivem com uma multiplicidade de saberes e vivenciam infâncias de formas variadas. Por albergar os diversos modos de vivenciar a infância em diversos ambientes sociais, geográficos e culturais, primamos pelo uso do termo infância(s), no plural, pois entendemos que as crianças experienciam diversos modos de vida, constituídos em cenários plurais.

A criança é um sujeito social e histórico inserido em uma multiplicidade de contextos e grupos sociais. Toda criança é um universo, concomitantemente, singular e plural, ou seja, singulares porque são únicas e plurais porque se desenvolvem e aprendem em experiências coletivas e apresentam peculiaridades próprias da infância como etapa do ciclo vital.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito particular em seus mais variados modos de vivenciar a infância. Josso (2010) aponta que é preciso levar em conta a pessoa em sua globalidade e considerar “o ser humano como **sujeito-ator singular-plural** [...]” (JOSSO, 2010, p. 60, grifos da autora). O Art. 9º da Resolução nº 05/2009 estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes na composição da proposta curricular da Educação Infantil, garantindo experiências que salvaguardem os direitos de aprendizagem na primeira infância.

Através da brincadeira, a criança “começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser

completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e os mais velhos” (VYGOTSKY, 2007, p. 162).

O segundo princípio se funda no entendimento da roda de conversa ludorreflexiva como um *cosmos* de diálogo. Roda é uma formação arquetípica, e sua utilização em âmbito educacional no Brasil nos remete aos “círculos de cultura” em suas experiências de alfabetização de jovens e adultos na década de 1970. A proposta freiriana, internacionalmente conhecida, contrapunha-se à perspectiva mecanicista e “bancária” na relação de ensino e de aprendizagem e propunha uma concepção de educação emancipatória fundida em uma relação dialógica. Na roda, a figura do círculo oportuniza a ocupação de uma posição comum e visualmente privilegiada no processo comunicativo entre todas as crianças.

Na roda, contar sobre si, sobre o significado singular das experiências educacionais vivenciadas pelas crianças, exige do pesquisador a atitude empática da escuta. “Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas situações, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente” (FREIRE, 1996, p. 133).

Falar a alguém é centralizar o discurso na relação com outro, e assim o conteúdo programático e a palavra proferida recebem maior cuidado, pois há a primazia pelo respeito ao outro que nos conta sobre si, compartilhando seu repertório de experiências, falando-nos sobre sua existência.

A dialogicidade, nesse processo, começa com a primeira pergunta: o que dialogar com as crianças? O diálogo não é exercido em uma relação de dominação. Conforme Freire (2016), é um ato de liberdade e, portanto, não pode ser pretexto para a manipulação. Dessa forma, para a mediação de narrativas autobiográficas nas rodas ludorreflexivas, fizemos uso de roteiro com perguntas semiabertas com vistas a oportunizar a expressão da fala pelas crianças.

A roda ludorreflexiva exercita a habilidade de uma linguagem não violenta na atividade de constituição dos dados. Ela apresenta um movimento para a fluidez do diálogo entre os participantes do grupo, na construção do que Freire (2016) denomina de “democratização no falar *com*”. Democratizar a construção de narrativas entre crianças é mediatizar o encontro entre falas e construir a teia de significações acerca do objeto. Falar com alguém exige a habilidade de escutar,

terceiro princípio das rodas ludorreflexivas. A escuta empática estimula a fala e evita a comunicação impositiva que gera:

[...] a dificuldade de ser ouvido, de comunicar, o falante reduz suas falas ao mínimo, torna-a telegráfica. A voz se inibe e oraliza apenas o necessário para uma comunicação imediata, em decorrência reduz a variedade e nuances de seu pensamento (AMARILHA, 2013, p. 31).

Ressaltamos que o diálogo instaurado na pesquisa diz respeito ao sentido lato e stricto (dialógico). Eu para o outro/ Outro para mim/ Eu para mim. O dialogismo é constitutivo do sujeito (relações internas e externas).

O diálogo exige que o pesquisador desenvolva uma postura não diretiva, outrossim, colaborativa e crente na legitimidade e na palavra da criança, em sua competência para narrar reflexivamente suas experiências de aprendizagem. O diálogo favorece a confiança e potencializa a narrativa, uma vez que a criança se sente acolhida e aceita, e os vínculos se tornam potencialmente confiáveis. Mas e quando a criança não quer falar? O silêncio também é um ato de comunicação carregado de significados. No espaço do pesquisador democrático, o silêncio é respeitado e escutado. A pronúncia do mundo pelo diálogo, na narrativa infantil, é um ato reflexivo. “Somente o diálogo, que implica um pesar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 1996, p. 133).

Escutar como ação, movimento ativo e atitude do pesquisador imbuído da competência de voltar-se para o outro com atenção. A palavra *escutar* vem do latim *auscultare*, que significa ouvir com atenção e habilidosamente apreender o que está sendo externado pelo outro em sua multiplicidade de canais de comunicação.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Conforme Freire (2016), o diálogo é o caminho pelo qual os seres humanos ganham significação enquanto humanos. Por isso mesmo, o diálogo é uma exigência existencial. Na roda de conversa ludorreflexiva, o diálogo se inscreve como um *cosmos* relacional onde a reflexividade encontra terreno profícuo para emergir na palavra da criança em uma narrativa polirreferencial, ou seja, a palavra pronunciada, composta por conteúdos cognitivos e afetivos, expressa a significação construída pela criança de forma singular e universal.

O terceiro princípio fundamental das rodas de conversa ludorreflexivas, mediadas por fantoches, é a atmosfera lúdica. Os fantoches, nesse procedimento de coleta de narrativas, são brinquedos que auxiliam a projeção da criança para biografização de forma lúdica. “Durante os anos pré-escolares e da escola as habilidades conceituais da criança são expandidas através do brinquedo e do uso da imaginação. Nos seus jogos variados a criança adquire e inventa regras” (VIGOTSKY, 2007, p. 162).

Através da brincadeira¹⁶, a criança “começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e os mais velhos” (VIGOTSKY, 2007, p. 162). Nos mais variados jogos imaginários ou nos jogos com regras preestabelecidas, a criança é conduzida a incorporar, a transpor e a inter-relacionar as regras das brincadeiras e da vida cotidiana em um movimento permanente de transposição dessas realidades com seus pares e com os adultos.

É possível perceber que a atividade de brincar permeia a vida das crianças e se estabelece, como diria Vigotsky (2007), como uma necessidade na infância. Nesse sentido, o “prazer não é a característica definidora do brinquedo” (VIGOTSKY, 2017, p. 107). As necessidades não realizáveis imediatamente pela criança no mundo real desencadeiam experiências no mundo imaginário do faz de conta. Dessa forma, “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKY, 2017, p. 107). O que não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos gerem brinquedos, mas que o brinquedo é uma das atividades criadas pela criança em diferentes circunstâncias e motivações.

Percebemos que, entre os materiais lúdicos, alguns são usualmente chamados de jogo, outros, de brinquedos. Há diferença entre jogo e brinquedo? De acordo com Kishimoto (1996), esses termos assumem sentidos diferentes, dependendo do lugar, do espaço, da época e das características da atividade.

Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação

¹⁶ Usamos o termo brincadeira para designar a multiplicidade de ações lúdicas que se referem à relação da criança com o brinquedo e com o jogo.

das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KISHIMOTO, 1996, p. 13).

Para Kishimoto (1996), o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social, de um sistema de regras, ou seja, pressupõe uma estrutura existente em qualquer jogo. Logo, quando o jogo é entendido como objeto, pode ser reproduzido, fabricado, conforme as regras que o caracterizam. Por exemplo: o jogo de dama se materializa em um tabuleiro com peças. Assumir que o jogo apresenta diferentes características a depender dos contextos não é defini-lo de forma relativista, mas compreendê-lo como resultado da ação cultural humana.

Já o brinquedo, configuração assumida pelos fantoches na situação das rodas de conversa ludorreflexivas, pressupõe a minimização de um sistema de regras preestabelecidas, que organizam sua utilização, o que não quer dizer que seja caracterizado pela ausência completa das regras, uma vez que na situação imaginária, com um determinado brinquedo, a criança constrói regras na relação com o objeto, o que constitui a situação imaginária. Na brincadeira, a criança realiza uma atividade e entra em contato com brinquedos, representando, de forma interpretativa, as relações do cotidiano, nesse caso, suas relações com a escola e com a escrita.

Além das brincadeiras com o movimento, as brincadeiras de faz de conta são instrumentos valiosos, desencadeados pelo aparecimento da função simbólica. O faz de conta contribui para a resolução de conflitos e a compreensão de regras da convivência social. Além da “exploração do espaço e da descoberta de suas possibilidades motoras [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 128) e da expressão de sentimentos, as brincadeiras e os jogos são elementos que favorecem o contato da criança com a cultura, com a identidade de si e a noção de pertencimento ao grupo, ou seja, as brincadeiras e os jogos propiciam o conhecimento acerca das manifestações da cultura brasileira, regional e local.

A criança vivencia, na situação lúdica, o papel de autora e narradora de sua história. Na brincadeira, nos jogos, as crianças recorrem a processos mnemônicos, a fatos biográficos, e os revelam na narrativa.

[...] lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades produzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brinquedo dirige o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p. 162).

A cena dramática conduz os personagens – crianças e pesquisadora – em um universo imaginário onde desejos não realizáveis, discursos não aceitáveis, opiniões não externadas podem ser vivenciadas; esse universo é o que Vygotsky (2007) denominou de brinquedo. Uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança, longe disso, é sim a manifestação de desprendimento de situações imediatas da realidade e, portanto, uma expressão de emancipação.

A experiência de transportar-se do mundo real para o da ficção se delimita em um tempo e espaço onde observa-se que essas categorias se entrelaçam, atraindo a criança por seu caráter lúdico, porque na infância a brincadeira é uma atividade por excelência no mundo que a cerca. Nessa situação imaginária, o brinquedo (fantoche) estabelece uma ponte entre a realidade material e a fantasia na construção da narrativa acerca do “conteúdo temático” de cada sessão, possibilitando a transição entre o real e o imaginário na situação dramática.

As restrições quanto ao que “pode ser dito” sobre o cotidiano escolar perdem sua força na roda de conversa ludorreflexiva. Embora sob injunção, as crianças narram sobre aspectos polêmicos, como a presença de avaliações em larga escala. Apontamos que isso é possível porque o pensamento reflexivo, a mimese sobre o cotidiano da escola, na situação lúdica, distancia-se, ainda que parcialmente, das pressões institucionais que permeiam o dia a dia da escola na relação com as figuras de autoridade representadas por adultos.

Passeggi (2008), discutindo aspectos voltados à formação de professores e à produção de memorial de formação como gênero acadêmico autobiográfico, trata da injunção institucional e ressalta que, ao narrar sobre si, o sujeito se defronta com questões de ordem institucional que o imobilizam a prosseguir por se sentir pouco habilitado para isso, mas que durante as transformações ocorridas na construção da narrativa há uma resignificação, que dá lugar à compreensão da “historicidade do percurso de aprendizagem [...] mesmo que essa compreensão seja provisória, incompleta, ela é suficientemente boa” (PASSEGGI, 2008, p. 51). No que tange à escrita de si por meio dos memoriais, Passeggi (2011c) ressalta que a injunção institucional é determinante na produção e avaliação dos memoriais, pois o narrador oscila entre duas tendências: a resistência contra a injunção institucional, que solicita uma análise crítica de seu percurso e o fascínio sobre a escrita de si para o ingresso ou a ascensão profissional no Ensino Superior.

No âmbito da reflexão sobre a injunção institucional, estamos cientes de que “[...] o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha [...]” (BENJAMIN, 2004, p. 96). No entanto, para Benjamin (1987, p. 253):

[...] o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade quando narra sua experiência. A criança, recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja essa a raiz profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum.

Ou seja, para Benjamin (1887), no universo lúdico das rodas ludorreflexivas, as crianças (re)criam suas experiências e as narram através de personagens. A origem da representação e da brincadeira, fazer sempre, novamente, é a transformação em hábito, ou seja, é através da brincadeira que nasce o hábito. E de forma dialética a criança os revela na brincadeira.

De acordo com Benjamin (2004, p. 102), “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”. Logo, a relação dialética da criança com o brinquedo e vice-versa é fundamentada na possibilidade da situação imaginária, na liberdade para a criação e (re)criação onde constroem significados sobre o real.

Desse modo, o entendimento da criança como ser capaz de pensar reflexivamente é o quarto princípio das rodas de conversa ludorreflexivas. O entendimento sobre a noção de reflexividade nos conduz inicialmente a pensar na raiz etimológica dessa palavra que, por sua vez, remete à *reflexão*, do latim *re*, “novamente, outra vez”, e *flexus*, “refletido, dobrado”, do verbo *flexure*. Portanto, entendemos que pensar reflexivamente é “dobrar” o pensamento para algo. Dito de outra forma, pensar reflexivamente é dirigir o pensamento organizado para o estabelecimento de conexões lógicas sobre determinado assunto. Na narrativa autobiográfica como método de investigação, o pensamento reflexivo é um *habitus* de se voltar para si e recordar experiências.

Dewey (1959) defende o argumento de que ninguém poderá dizer de maneira exata a alguém como se deve pensar, pois o que pode ser descrito e explicado são os aspectos gerais das maneiras pelas quais pensamos. Logo, pensar é uma condição humana que pode ser descrita pelo curso de ideias, mas, para além do curso automático das ideias ou de lembranças, encontra-se o que ele denominou de “pensar reflexivo”, que não pode ser confundido com uma sequência irregular de

ideias. “A reflexão não é apenas uma sequência, mas uma consequência uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere” (DEWEY, 1959, p. 14).

O pensamento constitui instrumento destinado à resolução de problemas da experiência e, portanto, acumulação de sabedoria para a resolução dos problemas advindos da prática. Isto posto, Dewey (1959) entende que o estágio inicial do ato de pensar é a experiência. E, portanto, nessa relação entre a experiência e o pensamento, emerge a reflexão, que é o desencadeamento do pensamento, um exercício intelectual para descobrir as relações específicas entre o que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambos.

Para Dewey, *pensar reflexivamente* transpõe o que é percebido pelos órgãos dos sentidos e envolve duas fases: 1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e 2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959, p. 14).

Portanto, *pensar reflexivamente* transpõe a aquisição da informação, envolve o sujeito em processos articulados e lógicos de desencadeamento de ideias. Portanto, acordados em Dewey (1959), inferimos que o pensamento reflexivo é uma capacidade emancipatória, pois nos conduz a dirigir nossas atividades com previsão de acordo com determinados fins e propósitos.

O ser pensante projeta-se sobre possibilidades que o “libertam” do aqui-agora, dirigindo o organismo a antecipar o futuro, ou seja, ao estabelecimento de relações hipotéticas, tendo em vista que, para Dewey, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, tampouco de fabricação de “consciência”, ou manifestação de um “espírito absoluto”. Assim, defrontamos a necessidade de comprovar o pensamento por meio da ação. Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo perfaz ativamente um extenso exame sobre um determinado assunto de forma séria, consecutiva e rigorosa.

É a reflexão que fornece o tipo de crença no qual a pessoa pode construir argumentos de justificação. E a capacidade é desenvolvida por meio de comunicação e transmissão cultural. O pensamento reflexivo como hábito ultrapassa a experiência imediata na esfera da sensação e adentra o campo da percepção

onde as informações captadas por meio dos órgãos dos sentidos são internalizadas em articulação com o repertório de experiências já construídas na mediação social.

Na roda de conversa ludorreflexiva, a criança comunica uma realidade conceituada onde o pensamento e a fala se unem no significado da palavra. Conforme preconizado por Vygotsky (1993), os significados apresentam dois componentes: o primeiro diz respeito à acepção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas. Por exemplo, a palavra *cachorro*: ela denomina um tipo específico de animal do mundo real. Mesmo que as experiências e a compreensão das pessoas sobre determinado elemento sejam distintas, de imediato, o conceito de cachorro será adequadamente entendido por qualquer pessoa de um grupo que fale o mesmo idioma.

O segundo componente é o sentido. Mais complexo, é o que a palavra representa para cada pessoa e é composto da vivência individual. Há uma significação atrelada à própria acepção do termo, que exprime as propriedades e os elementos composicionais do signo, ou seja, do objeto real, e há uma significação subjetiva atrelada às experiências individuais de cada ser humano que Vygotsky (1993) denomina de sentido. É a essa perspectiva teórica que nos referenciamos conceitualmente para justificar nossa opção pelo uso do termo “significações singulares” como a compreensão individual de cada pessoa acerca da realidade material com base em suas experiências nos planos intersíquico e intrapsíquico.

Para constituição de fontes primárias¹⁷, conforme Ferraroti (2010), propusemos a realização de duas rodas de conversa ludorreflexivas com cinco grupos de crianças de cada uma das cinco turmas de 2º ano do Ensino Fundamental do ano letivo de 2018, para a construção e recolha de narrativas na pesquisa (auto)biográfica. O tempo médio de duração de cada roda ludorreflexiva foi de 25 minutos. As sessões foram estruturadas e desenvolvidas seguindo três fases, conforme o quadro 2.

Sessão deriva do latim *sessio*, que tem o significado de “assento” e que concebemos como o lugar ocupado pelo outro na relação (inter)ativa. As sessões de rodas de conversa ludorreflexivas são, portanto, lugares ocupados por cada um para a narrativa reflexiva e para a escuta ativa e acolhedora.

¹⁷ Para Ferrarotti (2010, p. 43), os materiais utilizados podem ser divididos em dois grupos: materiais biográficos primários constituídos por narrativas recolhidas diretamente pelo pesquisador na interação face a face e materiais secundários, documentos, fotografias, jornais, ou seja, fontes não construídas diretamente na relação primária.

Quadro 2 – Fases da roda de conversa ludorreflexiva

Fase	Procedimento
1ª Estabelecimento de vínculo entre o pesquisador e as crianças.	Apresentação da proposta de trabalho e do baú de fantoches. O baú de madeira ou outro material é apresentado para despertar a curiosidade infantil. Ele contém fantoches de personagens super-heróis, heroínas e personagens da literatura infantil clássica, amplamente conhecidas pelas crianças.
2ª Mediação biográfica para construção das narrativas orais.	Construção de diálogos a partir do tema sugerido pela pesquisadora-mediadora, que também exercerá um papel de personagem na cena “psicodramática”. Esse mediador é identificado pelo fantoche que dá suporte à fala da pesquisadora, na interação com as crianças. Nessa fase, as crianças são organizadas e a pesquisadora dá início ao diálogo explicitando que cada uma terá oportunidade de falar. As crianças são convidadas a posicionar suas personagens no suporte do teatro para que possam interagir a partir da consigna apresentada pela personagem interpretada pela pesquisadora, que mediará o processo conforme o tema de cada roda de conversa.
3ª Construção de narrativas escritas.	As crianças são convidadas a registrar suas narrativas por meio de textos (cartas) para a fada, contendo narrativas sobre seu processo de aprendizagem da escrita na escola, ou ainda produzir narrativas escritas, conforme a sua preferência.
4ª Finalização da roda de conversa ludorreflexiva.	Após o diálogo entre as personagens, a pesquisadora finaliza a atividade explicando que as crianças podem fazer comentários, esclarecer dúvidas e fazer perguntas se sentirem vontade. A finalização do processo consiste na despedida das personagens, devolução destas ao baú e entrega das narrativas escritas, onde simbolicamente a cena psicodramática se encerra.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As rodas de conversa ludorreflexivas com crianças implicam aceitação e participação efetiva do pesquisador no “universo infantil”. Nesse sentido, Corsaro (2005) chama a atenção para os processos de entrada, aceitação e participação como elementos importantes nos estudos de cunho etnográfico, assim, a pesquisa sobre a criança cede lugar para a pesquisa com a criança.

Dialogaremos no próximo subtópico sobre o *locus* de realização da pesquisa, o perfil das crianças colaboradas e os procedimentos de análise de narrativas construídas nas rodas ludorreflexivas.

4.3 O *locus* de realização da pesquisa: a escola Emílio Sendim

A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo (FREIRE, 2016, p. 113).

Guiadas pelo aporte teórico-metodológico que expressa nossa compreensão sobre a pesquisa científica de abordagem qualitativa, indicamos neste subtópico o

local e os participantes da pesquisa, tendo em vista a investigação acerca da relação das crianças com a escrita no processo de alfabetização em escola com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O atual cenário da Educação brasileira configura-se como um período marcado por políticas de contingenciamento de verbas e por incertezas nas políticas públicas de alfabetização e de avaliação da alfabetização, conforme discutido no capítulo 3. Nesse panorama, a Escola de Ensino Fundamental Emílio Sendim emerge como uma instituição que se destaca nos índices de avaliação da educação brasileira.

A escola está localizada no município de Sobral, na região noroeste do estado do Ceará, a 240 quilômetros de distância de Fortaleza, capital do Ceará. De acordo com o IBGE, o município se encontra entre os mais populosos do estado, com uma população de 188.233 pessoas, de acordo com o censo de 2010, e com estimativa de 208.935 pessoas para 2019. O número de matrículas no Ensino Fundamental em 2018 foi 26.982, e a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,9%.

Figura 3 – Localização geográfica de Sobral



Fonte: Google Maps (2019).

De acordo com a Enciclopédia de Municípios Brasileiros Vol. XVI (1959), Sobral foi elevada à condição de cidade, com a denominação de Januária de Acaraú, pela Lei Provincial nº 222, de 12 de janeiro de 1841, passando a denominar-se Sobral pela Lei Provincial nº 244, de 25 de outubro de 1842. No tocante aos aspectos urbanos, Sobral “possui um admirável desenvolvimento industrial, comercial, bancário, educacional. Sobral é, com muita justiça, cognominada ‘Princesa do Norte’” (SOBRAL, 1959, p. 519).

Um olhar para as referências históricas de Sobral nos conduz ao ano de 1950, período em que, após a Segunda Guerra Mundial, a educação elementar, laica (embora com vestígios da tendência tradicional do ensino jesuítico) e obrigatória ganha notoriedade e passa a contar com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU). O ideal da Educação Universal é uma criação da sociedade contemporânea, consubstanciada “pelas nações democratas depois da Segunda Guerra Mundial na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, da ONU” (MARCILIO, 2016, p. 344).

Nesse cenário histórico, a Educação de Sobral contava com taxa de matrícula de 37,03%, sendo 24,3% no estado do Ceará. Havia, em 1956, 301 unidades escolares de Ensino Fundamental. Conforme o Recenseamento Geral de 1950, havia, em Sobral, “57.084 habitantes com 5 anos e mais. Dêste total, 27%, ou seja, 15.697, sabiam ler e escrever, sendo 7.735 homens e 7.962 mulheres” (SOBRAL, 1959, p. 520).

Esses números revelam antagonicamente as forças de crescimento rumo ao progresso e as marcas de exclusão em um país dos anos 1950 que, antes de caminhar para o paradigma da qualidade, avança lentamente na garantia do acesso expresso em matrículas. A “virada qualitativa” da educação de Sobral é recente, tem apenas 23 anos. Atualmente, Sobral tem uma rede escolar com 63 escolas, conforme a Seduc/Sobral (2017).

Nossa chegada a Sobral iniciou bem antes de nossa viagem rumo à cidade. A imersão no *locus* de investigação seguiu etapas que podem ser compreendidas a partir do registro no diário reflexivo de pesquisa

Por onde começar? A quem procurar? Essas foram as primeiras inquietações que circundaram a entrada em campo para coleta das narrativas. Trilhamos um percurso que envolveu a realização de alguns protocolos para formalização da entrada em campo. Inicialmente, buscamos o número de telefone da Escola no site de busca *Google*. De posse do

número de telefone, fomos informadas que para entrada na Escola precisaríamos de autorização da Secretaria de Educação, a partir daí buscamos informações via contato telefônico com a Secretaria de Educação onde fomos comunicadas que a autorização deveria ser dada pelo secretário de educação do município. Ainda na ocasião solicitamos o endereço virtual para envio do e-mail com o documento. O próximo passo foi o envio de ofício, em março de 2018, informando acerca da pesquisa e requisitando anuência para início da coleta de dados. Obtivemos o retorno do e-mail com aprovação e designação de profissional da secretaria de educação para acompanhar a entrada na escola, cerca de 5 minutos após o envio do documento (Diário reflexivo da pesquisa, 2018).

Cumprido o protocolo e superada a dificuldade que consistia em receber a autorização para a entrada na escola, visto que no primeiro contato fomos informadas que tal procedimento seria necessário, devido à alta quantidade de pesquisadores e visitantes que a escola recebia, o que acarretava implicações na rotina pedagógica das crianças, somente em abril de 2018 (um mês após a autorização) obtivemos o contato da profissional designada pelo secretário para o agendamento da imersão no *locus* de investigação. Na ocasião, foi solicitada uma minuta com o resumo da pesquisa para ser entregue ao núcleo gestor da escola. Feito isso, a primeira ida à escola foi agendada pela superintendente para maio de 2018, pois, segundo ela, precisaríamos esperar a conclusão de algumas visitas agendadas anteriormente.

Fui acolhida pela diretora e pela superintendente da Secretaria de Educação que se dividiam entre a minha acolhida e o encerramento do trabalho com repórteres da Rede Globo que estavam realizando filmagens e entrevistas para uma matéria que seria veiculada no Jornal Hora 1. Em uma roda de diálogos expus a pesquisa e em seguida as mesmas apresentaram a Escola e as turmas de 2^o ano do ensino fundamental. Sempre se mostrando disponíveis ao desenvolvimento da pesquisa, embora preocupadas com o tempo que as crianças ficariam fora de sala de aula. A diretora, de forma solícita externou que entendia a necessidade de tempo para contato com as crianças e que, portanto, eu poderia ficar à vontade para o desenvolvimento do trabalho com as turmas (Diário de campo da pesquisadora. Maio de 2018).

A preocupação com o tempo que as crianças ficariam fora de sala de aula foi apontada pela superintendente, que explicitou a necessidade de participação das crianças nos tempos pedagógicos da rotina diária em sala de aula. Em razão da alta nota no IDEB, a escola é bastante visitada por pesquisadores, estudantes, profissionais de outras cidades e organizações internacionais. Tal fato pode ser comprovado mediante registro do diário reflexivo de maio de 2018.

A presença na Escola nos trouxe o contato com o cotidiano, com aspectos da cultura, com o movimento das crianças, seus horários de entrada e de saída da sala de aula e da Escola. A organização para entrada em sala

através de filas. O acompanhamento das famílias que traziam as crianças à Escola. Foi possível perceber que algumas famílias se dirigiam à diretoria para justificar a ausência de algumas crianças no dia anterior. Tal fato pode ser interpretado a partir do rigoroso controle exercido pela Escola para a frequência do aluno. Além disso, naquela tarde a diretora dividia seu tempo para nos atender e prestar atenção a equipe da Rede Globo de Televisão que estava fazendo reportagem nas turmas de 5º ano (Diário de campo da pesquisadora. Maio de 2018).

De acordo com a observação, pudemos evidenciar as informações do projeto político-pedagógico da escola quanto à estrutura física que dispõe de um espaço com uma recepção, uma sala de almoxarifado, uma sala de professores climatizada, uma sala de diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de informática, um salão de artes, um pátio interno, uma quadra de esporte coberta, um refeitório, uma área livre descoberta para recreação, um depósito de alimentos, uma cozinha, cinco banheiros (03 para funcionários e 02 banheiros para alunos, masculino e feminino, com 5 sanitários), um depósito de equipamentos, 12 salas de aula, uma sala de recurso multifuncional e 01 sala de mecanografia.

Figura 4 – Fachada da Escola Emílio Sendim



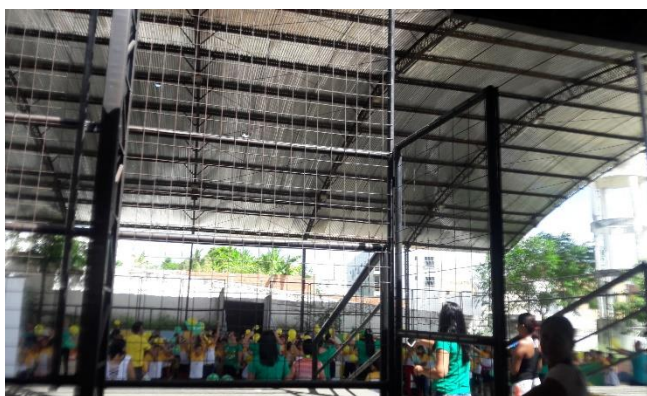
Fonte: Arquivo da autora.

Figura 6 – Área de lazer ao ar livre



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 8 – Quadra coberta



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5 – Parque



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 7 – Refeitório



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 9 – Biblioteca



Fonte: Arquivo da autora.

A escola apresenta uma estrutura física ampla, com parque arborizado, espaços e tempos organizados para o estímulo à leitura, conforme evidenciado em registro do diário reflexivo da pesquisadora. A presença de livros no recreio foi fator relevante, pois algumas crianças dividiam seu tempo de “intervalo” entre lanche, brincadeiras e leituras. Foi possível perceber que as profissionais da biblioteca,

minutos antes do recreio, preparavam um tapete com livros expostos para leitura de deleite, uma leitura cujo intuito é o despertar do prazer de ler como uma apreciação artística do literário, como uma prática social que possibilita o acesso à cultura letrada.

A política de educação pública com foco no paradigma da educação de qualidade remonta à década de 1990, década em que, segundo depoimento da diretora da escola, foi realizada uma pesquisa sobre a qualidade da educação no município.

Foi realizada, por volta de 1997, uma avaliação externa para verificar qual era o nível de aprendizagem das crianças. O resultado foi alarmante pois a maioria das crianças da 2ª série não sabia ler, e as demais turmas também apresentavam um elevado grau de alunos que não sabiam ler e escrever (Coordenadora Pedagógica, 2018).

A narrativa da coordenadora pedagógica nos conduz a inferir que a realização do intenso e longitudinal trabalho pautado em uma política de “eficácia” transformou a realidade educacional do município e da escola, como é possível evidenciar no quadro 3, apesar do intervalo entre o início do trabalho, narrado pela entrevistada, e a elevação dos resultados, apresentados no quadro 3, que, em Educação, face à complexidade da aprendizagem, são obtidos a longo prazo.

Em 2015, a escola apresentou índice de desenvolvimento educacional 9,8, dividindo com outra escola, também localizada no interior do Ceará, o mais alto IDEB do país. O quadro 8 apresenta um panorama dos resultados da escola ao longo da última década, em comparação aos dados do estado do Ceará e do município de Sobral, o que evidencia um expressivo resultado de aprendizagem das crianças da escola em relação à conjuntura estadual e nacional.

Quadro 3 – IDEB da Escola Emílio Sendim (2007 a 2017)

Ano	IDEB do Brasil observado para rede de ensino municipal	IDEB do estado do Ceará observado para rede pública	Projeção IDEB para município de Sobral	IDEB observado no município de Sobral	Projeção do IDEB para Escola Emílio Sendim	IDEB observado para Escola Emílio Sendim
2007	4,0	3,5	4,0	4,9	4,1	4,5
2009	4,4	4,1	4,4	6,6	4,4	6,3
2011	4,7	4,7	4,8	7,3	4,8	7,8
2013	4,9	5,0	5,0	8,8	5,1	7,4
2015	5,3	5,7	5,4	6,3	5,4	9,8
2017	5,6	6,1	5,6	9,1	5,7	9,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 06 setembro de 2020.

É relevante mencionar que o IDEB é um indicador de qualidade da Educação que combina informações do desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) com informações sobre o rendimento escolar (taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino). Nesse sentido, é relevante registrar que a taxa de aprovação, ou seja, o indicador de fluxo, nos anos iniciais, foi de 100%, conforme dados do IDEB/INEP (2017). O IDEB, para nós, não satura as nuances de elementos que compõem a qualidade em educação, no entanto, sinaliza elementos que podem ser propositivos para que a escola construa caminhos para a garantia da aprendizagem de todas as crianças.

Figura 10 – Painel do IDEB da Escola Emílio Sendim – Maio de 2018



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Objetivando a atualização de dados no período entre o encerramento de nosso vínculo no lócus da pesquisa e a finalização do texto para defesa em janeiro de 2021, os resultados do IDEB de 2019 foram publicados e revelam uma queda no indicador de aprendizagem para 8.4 (IDEB/INEP, 2019). Porém quanto à avaliação da proficiência em alfabetização (SPAECE/ALFA), manteve-se em 96,9%, conforme é possível visualizar mais adiante, na Figura 12.

A imagem acima (Figura 10), registrada no pátio da escola, expõe um percurso histórico de 10 anos de crescimento na nota atingida no IDEB, um motivo

de orgulho para a comunidade escolar e sobralense, que em 2015 atingiu a nota 9,8. Para além dos aspectos quantitativos da nota, a imagem nos conduz à reflexão sobre a cultura escolar e os diversos aspectos envolvidos na qualidade da educação.

Entre esses aspectos nos interessamos por aqueles voltados ao processo de alfabetização através das significações atribuídas pelas crianças, expressas nas suas narrativas sobre a experiência de aprendizagem. Os índices quantitativos variam e estão permeados pela dimensão qualitativa que a natureza da aprendizagem apresenta. Na ocasião da realização da validação das narrativas pelas crianças, ocorrida em meados de novembro de 2018, registramos uma alteração no painel mencionado da figura 10, pois a “nota” do IDEB já havia sido publicada.

Figura 11 – Painel do IDEB da Escola Emílio Sendim – Novembro de 2018



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O painel informa, através de um infográfico, os dados da última década, onde é possível visualizar um crescimento no IDEB cuja trajetória não é linear. Os dados sozinhos não fazem sentido, pois a leitura de dados envolve uma análise rigorosa e criteriosa de fatores que compõem o índice. Embora não seja nosso intento dialogar sobre tal composição, essa contextualização é importante para compreensão da conjuntura que envolve a alfabetização nas escolas do município

de Sobral. Quanto ao IDEB do município, Sobral alcançou nota 9,1 em 2017, com o maior índice do Brasil nos Anos Iniciais desde 2015, quando obteve 8,8 pontos.

As ações da gestão da escola são diariamente dialogadas com a comunidade escolar que entre outras questões, enfatiza a necessidade de frequência da criança na escola. “Um movimento das famílias na sala da direção foi percebido durante os dois turnos, segundo a coordenadora da escola, esses momentos individuais com as famílias são constantes, sempre que a criança passa dois dias sem frequentar à escola” (Diário de campo, junho de 2018). Além disso, sentimos uma cultura de publicização das informações, permanente controle e acompanhamento pela Secretaria Municipal de Educação por meio dos superintendentes escolares, e propagandas dos resultados, conforme é possível perceber em registro do diário de campo da pesquisadora.

Desde o primeiro contato no município foi possível ver a política de controle e acompanhamento das unidades escolares pela secretaria de educação. Há uma cobrança pelos resultados. Pela manutenção do padrão de ‘qualidade’ expresso nos índices educacionais. Na entrada na cidade há um outdoor com a propaganda da educação pública de Sobral. Ao chegarmos na escola, não foi diferente, cartazes, placas, painéis são expostos e apresentados com orgulho pelas profissionais. Os dados são exibidos como uma vitrine de experiência educacional de sucesso e de referência em qualidade de educação pública brasileira (Diário de campo, maio de 2018).

Sem o intento de construirmos uma análise teórica e historiográfica profunda acerca da temática da avaliação e sobre sistema de avaliação em larga escala no Brasil, entendemos ser conveniente situar nossa reflexão e contextualizar algumas discussões tecidas por pesquisadores(as) da área. Freitas (2013) destaca que a introdução das discussões sobre avaliação em larga escala no país, na década de 1990, estava centrada em torno do uso dos métodos quantitativos e qualitativos, o uso dos dados objetivos e as implicações da avaliação nas políticas públicas. Segundo ele:

[...] atualmente está sendo sucedido por outro e que poderíamos provisoriamente denominar de período da cultura da auditoria (*accountability*). Ele não elimina a cultura da avaliação que se encontrava em desenvolvimento, mas apropria-se dela, aprisiona-a e a redireciona para que seu uso se volte preferencialmente para a responsabilização dos atores do processo educacional, de cima para baixo, uma responsabilização voltada para a ponta do sistema educacional, vale dizer, para o professor. Neste processo, a cultura da avaliação nascente está se tornando cada vez mais uma cultura de auditoria (FREITAS, 2013, p. 64).

O autor chama a atenção para o perigoso caminho de a avaliação em larga escala no país estar a serviço da meritocracia e da responsabilização dos profissionais da escola, especialmente o(a) professor(a), pelos resultados. Nessa conjuntura, o objetivo de apoiar as políticas públicas passa a ser substituído pela cultura do controle da prática pedagógica que põe em risco a autonomia do(a) professor(a) e a entrada de propostas prontas, advindas especialmente de sistemas de educação que vendem o discurso da garantia da aprendizagem e, conseqüentemente, o controle da prática pedagógica, tendo em vista que esses passam a ser executores de propostas prontas, vendidas pelo mercado e compradas pelo estado. Além disso, há a ameaça às políticas públicas de investimento na valorização do magistério, uma vez que, com base no uso de dados de forma tendenciosa, a serviço da política neoliberal, podem atrelar “incompatibilidade” entre o investimento financeiro na carreira docente e os índices de aprendizagem dos(as) alunos(as).

Entre os principais limites da avaliação, apontados por Freitas (2013), estão: estreitamento curricular, competição entre profissionais, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação dos professores, destruição moral do professor e do aluno. E acrescenta, portanto, que a direção da avaliação se inverte:

[...] de avaliação das políticas passa a ser auditoria dos atores na ponta do sistema. Os recursos tecnológicos são aprisionados dentro desta lógica potencializada pelos avanços no campo da computação estatística e matemática, no campo dos modelos matemáticos e no campo da teoria da medição. Ganha foco o uso do resultado da avaliação e não o processo submetido à avaliação (FREITAS, 2013, p. 65).

Ampliando o debate e corroborando alguns argumentos de Freitas (2013), Lima e Gandin (2019) também dialogam sobre a implementação da política de avaliação no Brasil e ressaltam que há um discurso de exigências feitas por organismos internacionais, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, para a concessão de empréstimos.

Desencadeada a partir de 1990, a política tem, ao longo de duas décadas, favorecido o uso de dados para “a realização de *rankings*, para a responsabilização das escolas e dos docentes pelos resultados das instituições escolares e para o estabelecimento de competição” (LIMA; GANDIN, 2019, p. 21). Embora essa não

tenha sido a intencionalidade de uns governos, por exemplo, o do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Para Lima e Gandin (2019, p. 22), ao longo dos governos, é possível perceber diferenças. O PDE (2014-2024), quanto aos princípios que fundamentam a avaliação, “pode ser lido conforme uma perspectiva de justiça social”, tendo em vista que assevera a prioridade de atendimento a municípios e escolas com indicadores abaixo da média nacional, sem o intento de punição àqueles que já teriam sido prejudicados pelas condições socioeconômicas.

Tomando como porto de ancoragem os estudos de Ribeiro (2012; 2013), cujo aporte epistemológico se funda em François Dubet, que se sustenta em Rawls, que propõe o princípio de igualdade de base; e Marcel Crahay, que propõe a igualdade de conhecimentos adquiridos, ambos situados na esteira teórica que se contrapõe à meritocracia como princípio de justiça compatível com a garantia da educação como direito obrigatório na escola da Educação Básica e afirmam a equidade como meio para ampliar a igualdade, ressaltamos que os resultados de aprendizagem advindos de avaliações externas como parte do conceito de justiça na escola somente é possível se descortinar desigualdades e estiver a favor de ações políticas e práticas pedagógicas que atuem de modo a favorecer a aprendizagem de todos a partir de um currículo com objetivos claros e definição de habilidades e competências que os alunos devem dominar na Educação Básica.

Dito isso, atrelada à avaliação externa nacional, aplicada na escola, nas turmas de 5º ano (Prova Brasil) e 3º ano (ANA), esta última em 2016, há a avaliação externa estadual realizada anualmente através do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)¹⁸ e as avaliações diagnósticas propostas periodicamente pelo eixo de avaliação externa do Programa de Aprendizagem na Idade Certa. Logo, inferimos que o regime de provas é intenso. A Escola Emílio Sendim não aplica os protocolos de avaliação diagnóstica do MaisPAIC, pois participa da avaliação do sistema municipal de educação da Seduc/Sobral, mas participa da avaliação do SPAECE.

¹⁸ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi implementado em 1992 pela Secretaria da Educação (SEDUC), com o objetivo de promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. Disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

Vale ressaltar que a avaliação externa do SPAECE gera uma premiação estadual denominada “Prêmio Escola Nota Dez¹⁹”. O Prêmio Escola Nota Dez **foi criado** através da Lei 14.371, de 19 de junho de 2009 e disciplinado na Lei 14.580, de 21 de dezembro de 2009 com regulamentação no Decreto 29.896, de 16 de setembro de 2009. Em 15 de dezembro de 2015 essa legislação foi revogada e aprovada a Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, regulamentada pelo decreto nº 32.079, de 09 de novembro de 2016.

Parece haver uma estreita articulação entre a referida legislação e o documento denominado *Boletim do Spaece – 2018* (CEARÁ/CAEd, 2018), última versão disponibilizada no *site* do Spaece²⁰, coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), no qual há explícitas recomendações, organizadas em quatro etapas com tarefas importantes a serem realizadas. Essas etapas são: leitura e interpretação dos indicadores, análise dos resultados da rede, reunião de debate sobre os resultados e uso dos resultados para construção de planos de ação, ou seja, há uma atenção para que as escolas trabalhem os dados da avaliação do ponto de vista da gestão e dos aspectos pedagógicos. Porém, entendemos que é preciso avançar no sentido de explicitar ações pedagógicas que superem o modelo de avaliação somativa que somente “fornece resultados que permitem verificar, informar, classificar e certificar as competências apreendidas pelos alunos, já que coloca em evidência uma perspectiva de conclusão” (CEARÁ/CAEd, 2018, p. 88) e possam contribuir para a materialização de uma política equitativa, pois, conforme o referido documento:

[...] o papel da avaliação somativa, enquanto instrumento avaliativo externo, é central em verificar problemas na oferta educacional. Em parte, essa dimensão pressiona e mobiliza os órgãos responsáveis na criação de políticas públicas que combatam as desigualdades educacionais e garantam o direito à aprendizagem. A influência dessa avaliação, sobretudo quando há o estabelecimento de metas e objetivos, estimula diversos profissionais da educação a trabalharem em prol de uma educação mais justa e equitativa (CEARÁ/CAEd, 2018, p. 89).

¹⁹ O Prêmio é destinado às 150 escolas públicas com os melhores Índices de Desempenho Escolar (IDE) nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. As escolas premiadas recebem montante correspondente à multiplicação do valor de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) pelo número de alunos matriculados no 2º, 5º e/ou 9º anos e avaliados. Também recebem contribuições financeiras as escolas públicas que obtiverem os menores resultados nas avaliações do SPAECE de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, que são apoiadas pelas escolas que obtêm maior índice, através de intercâmbio de experiências.

²⁰ <http://www.spaece.caedufjf.net/>

Ou seja, garantir que a avaliação somativa, feita ao longo do processo, ou de um determinado período, que esteja a serviço de uma proposta de educação justa e equitativa, implica, em parte, que a universidade que “elabora orientações” explicita quais ações a escola pode desenvolver para favorecer a justiça e a equidade, uma vez que o *Boletim do SPAECE – 2018* é um documento orientador e consequentemente formativo. Para o Estado do Ceará, é urgente avançar em propostas de ações menos generalistas e “prescritivas”, focadas nas possibilidades de uso dos dados para que a rede favoreça que todos os alunos avancem. No caso da Escola Emílio Sendim, identificamos expressiva garantia da aprendizagem das crianças nos anos iniciais do processo de escolarização, no ciclo de alfabetização.

Quadro 4 – Índice de proficiência²¹ em Língua Portuguesa da Escola Emílio Sendim de acordo com a matriz de avaliação do SPAECE-Alfa²²

Ano do ensino avaliado	Escola	Ano	Proficiência	Proficiência	Número participação prevista	Número de participação efetiva
2º Ano do Ensino Fundamental	EEF Emílio Sendim	2008	180,9	Desejável	99	97
2º Ano do Ensino Fundamental	Emílio Sendim EEF	2018	238,1	Desejável	124	128

Fonte:

Elaborado pela autora. Dados disponíveis em:

<http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>. Acesso em: 11 out. 2019.

A proficiência da Escola Emílio Sendim, em 2008, já superava os índices do estado e do município e manteve ao longo da década, uma expressiva ascensão na escala de proficiência. Enquanto a média do estado do Ceará saltou de 127,7, em 2008, para 195,1, em 2018, o índice de proficiência do município de Sobral no SPAECE-Alfa evoluiu de 167,9, em 2008, para 243,9, em 2018, o que revela um expressivo crescimento nos resultados. Sendo que a Escola superou os índices do

²¹ A Escala de Proficiência tem o objetivo de traduzir medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar.

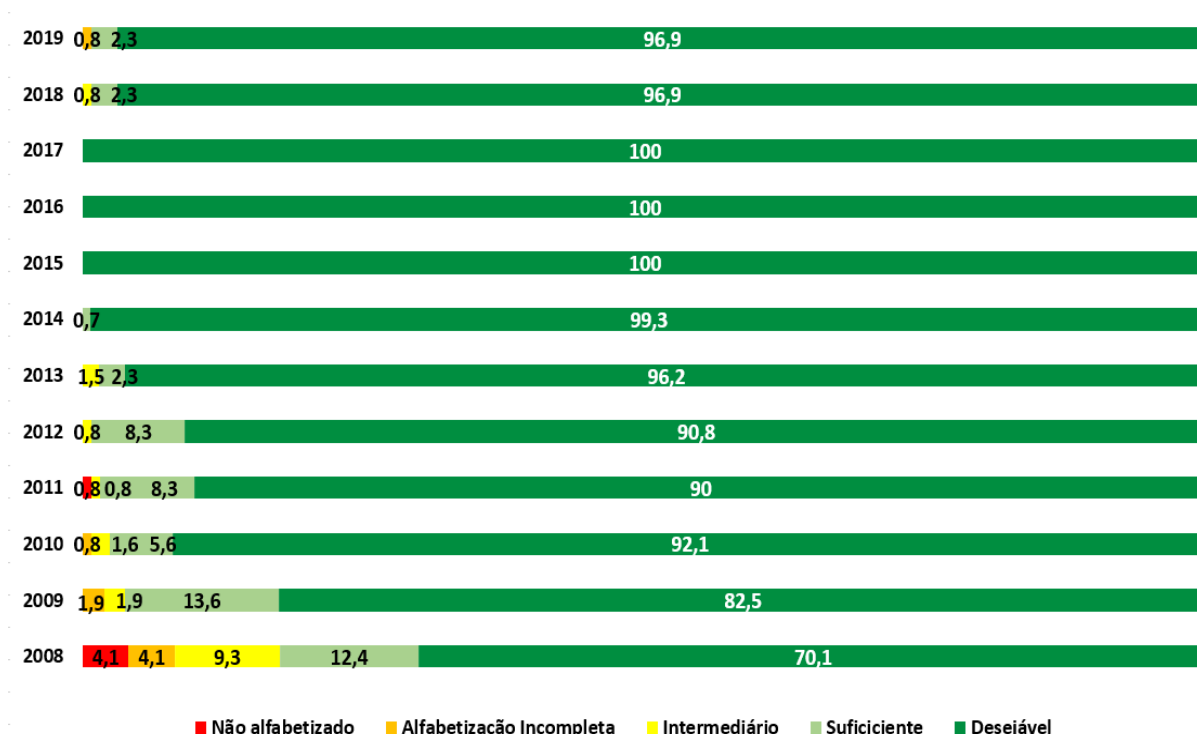
²² A SEDUC ampliou a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária. Assim, o SPAECE passou a compreender a avaliação de leitura dos alunos do 2º ano do EF (SPAECE-Alfa) e o domínio das competências e das habilidades esperadas para as demais etapas de escolaridade, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática para os alunos do 5º e 9º anos do EF e nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do EM. As informações coletadas, a cada edição, identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos do estado. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-sistema/o-spaece/>. Acesso em: 29 dez. 2020.

estado, porém ficou abaixo do índice do município, atingindo proficiência de 238,1 e mantendo-se no nível desejado.

Diante de notória expressividade no crescimento dos índices educacionais, Sobral vem se destacando no cenário das políticas educacionais, em especial neste estudo, quanto às ações voltadas à alfabetização escolar de crianças. Conforme Becskeázy (2018), em 2009 todas as escolas da rede municipal que participaram do SPAECE obtiveram proficiência desejável, o que é fruto de uma reforma empreendida desde o ano 2000.

A Escola Emílio Sendim recebeu o “Prêmio Escola Nota Dez” nos anos de 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017. A Figura 12 resume a proficiência das crianças em alfabetização no 2º ano. Conforme é possível vislumbrar, a escola apresenta expressiva porcentagem de crianças no nível desejável de alfabetização.

Figura 12 – Proficiência em % - 2º ano – Escola Emílio Sendim – Sobral/CE

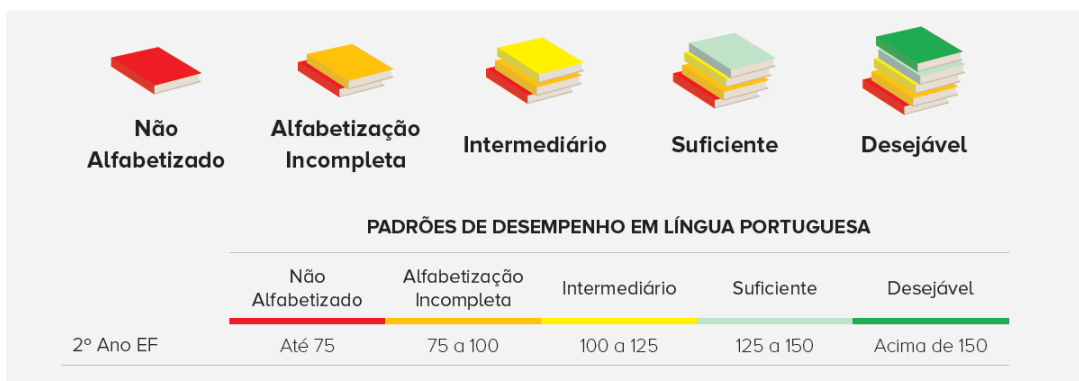


Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponíveis em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>

Na Escala de Proficiência do SPAECE, a mesma utilizada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os resultados da avaliação são apresentados em níveis que mostram o desempenho das crianças. A Figura 13 descreve a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa do SPAECEAlfa, organizado em padrões de

desempenho que variam de 0 a acima de 150 pontos, “dividida em intervalos de 25 pontos, chamados de níveis de desempenho” (CEARÁ/SPAECE, 2018, p. 74), de modo a conter, em uma mesma “régua”, a distribuição dos resultados do desempenho das crianças em cada ano avaliado, conforme visualizado na Figura 12.

Figura 13 – Padrões de desempenho estabelecidos para o SPAECEAlfa



Fonte: Ceará/SPAECE (2018, p. 09).

A proficiência diz respeito aos saberes estimados a partir das tarefas que as crianças foram capazes de realizar na resolução dos itens do teste, a partir das habilidades desenvolvidas.

4.4 As crianças participantes-colaboradoras da pesquisa

As crianças participantes da pesquisa são residentes de contexto urbano, no bairro em que a escola está localizada ou em região adjacente, advêm de contexto econômico variado, com uma parcela do público-alvo da escola residente em região dominada pelo tráfico de drogas e pela violência. As crianças são provenientes de famílias cuja atividade econômica advém de pequenos comércios, alguns empregados públicos, desempregados, famílias beneficiárias de programas sociais como o Bolsa Família, com grande incidência de crianças em situação de vulnerabilidade social, conforme evidenciado na narrativa da coordenadora pedagógica da escola. “A gente tem família que tem uma condiçãozinha melhor, mas boa parte do nosso público são crianças carentes que tem muita dificuldade, que vem de região dominada pelo tráfico de drogas”. (Coordenadora Pedagógica)

A escolha das crianças para participação se deu após o primeiro contato realizado por meio de observação de um tempo pedagógico em sala de aula. Esse procedimento objetivou a escolha das crianças pela pesquisadora a fim de evitar possíveis indicações, pelas professoras ou pelo núcleo gestor, de crianças que estivessem em níveis mais avançados de aprendizagem.

A observação privilegiou os seguintes critérios para escolha: 1) Crianças que tivessem voluntariamente participado da aula, expressando suas ideias na interação com a professora, pois partimos da premissa que ao optando por essa abordagem o diálogo seria dada efetivo, dada a limitação do tempo²³ disponibilizado pela escola para realizar a pesquisa com as crianças; 2) Aceitação para participação na pesquisa, após convite e explicitação das questões éticas conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento (TA).

Durante a observação de parte da aula foi possível perceber, que as atividades propostas nas cinco turmas envolviam o estímulo à oralidade, leitura e interpretação. As crianças ao manifestarem desejo de se pronunciar erguiam a mão e esperavam sua vez. Foi comum ouvir: 'com licença tia' e pela ordem em que haviam erguido a mão, a professora permitia que as crianças falassem. As atividades propostas pelas professoras eram diferentes em cada uma das turmas, embora todas tivessem trabalhando leitura e interpretação de textos, os textos eram diferentes em cada uma das salas. A partir da observação da participação as crianças foram convidadas a participarem da pesquisa (Diário reflexivo da pesquisadora, 02 de maio de 2018).

O universo de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental matriculados no ano letivo de 2018 totalizou 134 crianças divididas em cinco turmas, conforme dados da secretaria escolar no mês de maio/2018. A amostra para realização das rodas de conversa ludorreflexivas foi composta por cinco grupos de quatro crianças, sendo duas meninas e dois meninos em cada grupo, com idades entre 7 e 8 anos, totalizando 20 crianças.

A propósito da ambiência de onde aconteceram as sessões de pesquisa, ressaltamos que ocorrem em salas disponibilizadas pela gestão da escola. Algumas sessões aconteceram na biblioteca da escola e outras sessões ocorreram na sala de Recursos Multifuncionais, quando o atendimento pedagógico especializado estava disponível. Local previamente reservado pela gestão para que pudessemos ter um

²³ Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação, através da superintendente responsável pelo acompanhamento da Escola, autorizou a realização da pesquisa no tempo do recreio. Em diálogo posterior, com a gestão escolar, antes da realização das rodas ludorreflexivas, essa determinação foi revista, tendo vista a necessidade de ampliação do tempo para recolha das narrativas com as crianças.

ambiente tranquilo com o mínimo de estímulos externos que pudesse interferir na atenção das crianças durante as sessões. Para o acesso a esse ambiente preparado previamente, as crianças eram conduzidas de suas salas de aula por uma funcionária do serviço de apoio à gestão.

A identidade das crianças foi preservada, sendo mantidos os nomes fictícios atribuídos pelas próprias crianças às personagens incorporadas na situação “psicodramática” na roda de conversa ludorreflexiva, conforme inciso VII do Art. 3º da Resolução 510/26 pelo princípio da “confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”.

Nas sessões de rodas de conversa, cada criança escolhia uma personagem entre os 10 fantoches do baú de bonecos. As personagens escolhidas para composição das cenas psicodramáticas foram: Chapeuzinho Vermelho, Crianças, Lobo Mau, Pinóquio, Fadas e Bruxa. Já as personagens não escolhidas foram: a vovó, a zebra, a menina bonita do laço de fita e um cachorrinho. A figura 14 representa o momento de abertura do baú e escolha dos personagens, pelas crianças.

Figura 14 – Apresentação do baú e escolha dos personagens



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Percebemos que a escolha dos personagens está imbricada de fatores relacionados às experiências com a literatura e a agilidade ao pegar o personagem desejado no momento da escolha, a exemplo do que aconteceu em uma das sessões, quando uma criança trocou a personagem após o início da atividade, mas

minutos depois pediu para voltar à personagem anterior e foi atendida pelo grupo, que concordou.

A personagem assumida pela pesquisadora foi sugerida pelo primeiro grupo de crianças que denominou de Fada da Curiosidade, a personagem que a pesquisadora deveria assumir. Segundo as crianças o nome de justifica porque a fada fazia perguntas e seria curiosa. Apresentamos a Fada da Curiosidade na figura 15.

Figura 15 – Fada da Curiosidade



Fonte: Arquivo da pesquisa

Conforme Coelho (2000), os conhecimentos sobre as histórias estão presentes na vida da criança desde a mais tenra idade, quando escuta histórias contadas por familiares, vizinhos, professores e amigos da mesma idade. No cotidiano, a criança vai ouvindo e contando histórias.

A entrada na escola marca um período de estímulo formal à leitura. Nessa fase, o leitor em desenvolvimento se interessa pelo fantástico, desperta o desejo por histórias de aventuras, de desafios em que o personagem principal, no desbravar de sua vida, torna-se referência para a criança.

Dessa forma, sem o intento de aprofundarmos nossa reflexão sob o viés psicanalítico, ressaltamos as contribuições de Bettelheim (2015) analisando contos clássicos, sem a intenção de psicologizar a reflexão atrelando as características das personagens escolhidas à personalidade das crianças, outrossim, vislumbrando a relação sociocultural das representações das personagens no universo infantil.

Bruxas: São personagens que circundam o imaginário popular desde a Idade Média. A presença dessa figura interessa as crianças por seu caráter mágico, com a presença de poções e punições com feitiços. Fazemos uma ressalva para ressaltar que aqui as bruxas dos contos clássicos e contemporâneos têm um caráter lúdico e mágico, diferentemente das mulheres marginalizadas da sociedade, que foram terrivelmente torturadas e condenadas à morte, conforme registrado na História da Humanidade.

Crianças: A presença de crianças em histórias infantis é comum, pois falar ao universo infantil com a presença da criança como personagem traz a potencialidade de identificação com conflitos, dificuldades, preferências, medos, traumas, ansiedades, sonhos, desejos, interesses, preferências e rejeições comuns na infância.

Lobo Mau: Personagem presente em alguns clássicos da literatura, como Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos, aguça a atenção e a curiosidade das crianças desde os tempos mais remotos. Embora o Lobo Mau sempre seja interpretado como um personagem malvado, há nele características importantes como sua perspicácia e agilidade. A agressividade do lobo nos conduz a pensar sobre a agressividade presente na infância. Não obstante, a prática do *bullying* está presente na escola, conforme afirma Pinóquio (personagem interpretada por uma criança) ao ser interpelado acerca de como se sentia na escola: “*Me sinto mal, muito mal. Os meninos me batam e dizem coisas comigo (sic)*”.

A agressão, um conflito que emerge em uma situação de interação social, portanto, tem componentes biológicos e sociais, está presente na infância e precisa ser acolhida e ressignificada em uma situação dialógica com as crianças, tendo em vista que pode configurar a manifestação de sentimento de insegurança que acarreta uma instabilidade emocional.

Chapeuzinho Vermelho: Uma personagem do conto dos Irmãos Grimm que sobreviveu ao longo dos anos e que ainda mexe com o imaginário de narradores e ouvintes. Ao longo dos anos, o conto foi passando por adaptações, conforme ressalta Bettelheim (2015), com versões socialmente aceitáveis de uma menina pré-adolescente que ao longo do enredo se envolve em conflitos relacionados a regras impostas pela figura de autoridade (a mãe) e o “desejo” por aventura, incitado pela figura do Lobo. O conto conduz as crianças “inconscientemente” ou explicitamente, nas incursões morais direcionadas pelos contadores, familiares ou professores, a reflexões sobre conflitos de seu dia a dia. Assim como Chapeuzinho Vermelho, as crianças vivenciam experiências internas antagônicas entre a pungente repressão de desejos e a obediência às regras impostas pelas figuras de autoridade.

Animais: De acordo com Coelho (2000), as crianças se interessam por histórias com a presença de animais. A fábula vem do latim com o significado de “falar” e do grego “dizer”, contar algo. Essas histórias com a presença de animais trazem um forte apelo moral e orientam as crianças a assimilar o conteúdo moral da narrativa com sua conduta no cotidiano. Na escola, a presença de fábulas é incontestável e fornece ao educador um universo de histórias que estimulam as crianças a seguirem padrões, atitudes e habilidades na relação com os professores, com os colegas e no ambiente familiar.

Pinóquio: Personagem criado em 1883 por italiano Carlos Collodi (2002), Pinóquio retrata a “invenção da infância” através de um boneco de madeira criado por Gepeto, o carpinteiro. Com o Grilo Falante, que representa a consciência, Pinóquio enfrenta atritos no acesso a emoções e regras sociais dos humanos. Suas persistentes esquivas em relação à escola e o alerta sobre a sinceridade são alguns desses conflitos evidenciados em punições como orelhas de burro e nariz grande. O enredo conta com a presença mágica de uma Fada Azul, a fada madrinha que aparece nos conflitos para auxiliar na resolução dos problemas, e do Grilo Falante. Seriam as professoras, que auxiliam na resolução de conflitos, fadas azuis e grilos falantes no imaginário das crianças? Sem o intento de responder a esse questionamento, suscitamos um diálogo sobre a escolha dessa personagem por uma criança e a referência à personagem na narrativa da criança ao ser indagada

sobre a função da escola. *“é muito importante porque aqui a gente aprende... se a gente não vier para escola vai ficar burro como o Pinóquio e vai crescer as orelhas de burro. Sem a escola a gente não aprende, por isso tem que vir e também é bom aqui (sic)”*. As advertências do Grilo e os conselhos da Fada são ouvidos pelas crianças, conforme evidenciado nas análises que veremos nos capítulos seguintes.

Fadas: As fadas aparecem nos contos infantis como seres mitológicos com características mágicas e sobrenaturais atrelados ao bem. Elas são personagens simpáticas que aparecem na narrativa advindo de um plano paralelo da existência para a resolução de conflitos humanos quando a personagem parece não possuir força física, capacidade econômica, intelectual ou emocional para sair da situação conflituosa. As fadas possuem um instrumento auxiliar de poder denominado varinha de condão e normalmente verbalizam palavras mágicas que funcionam em articulação com movimentos da varinha. Esses seres sobrenaturais encantam as crianças por sua capacidade na resolução de problemas. Na situação da roda de conversa, as fadas interpretadas pelas crianças apresentaram palavras mágicas como “sinsalabim” precedendo a narrativa.

Conforme Bruner (2014), as crianças são intensamente atraídas pelo inusitado e sensíveis ao inesperado. A literatura provoca na criança experiências lúdicas que favorecem a narrativa do eu através de uma ficção baseada em eventos reais.

4.5 A participação da Coordenadora Pedagógica da Escola

Partindo do pressuposto que as narrativas das crianças são fontes fidedignas de uma interpretação da realidade, ressaltamos que durante a realização da pesquisa tivemos a necessidade de entendermos algumas dimensões das práticas narradas pelas crianças, portanto, resolvemos convidar a coordenadora pedagógica para participar de nossa pesquisa.

Vislumbramos nesse contato com a coordenadora, a possibilidade de aprofundarmos o entendimento acerca de certas dimensões da escola que não puderam ser esclarecidas nas rodas de conversa ludorreflexivas. A ideia foi a de adotar uma perspectiva de complementação com vistas à triangulação, entre o que diziam as crianças e o que dizia a coordenadora pedagógica da escola. Desse

modo, a fala da coordenadora se completa às narrativas das crianças, à análise de documentos e o diário de campo da pesquisadora, como elemento importante para aprofundar nosso entendimento sobre o objeto de estudo da Tese. A utilização das orientações de Schütze (2011) para a entrevista narrativa autobiográfica contribuiu para a elucidação de lacunas quanto as discussões de ordem pedagógica e didática trazidas nas narrativas das crianças. Para Schütze (2011), a narrativa possibilita que tenhamos acesso direto às representações das experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida.

Entrevista Narrativa

Como forma de constituição e recolha da narrativa da Coordenadora Pedagógica, utilizamos a entrevista narrativa autobiográfica tomando por base as teorizações construídas por Schütze (2011) e os estudos de Jovchelovitch e Bauer (2014) ao ressaltar que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 91). Dito de outra forma, narrar é também contar histórias e histórias sobre si mesmos e suas experiências. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” Ao externalizar por meio da palavra, nossas histórias, damos sentidos às experiências de vida.

Para Schütze (2011, p. 212), a entrevista narrativa compreende três momentos centrais importantes. Primeiro momento: a narrativa autobiográfica inicial, que tem como objetivo criar uma relação de empatia com o participante da pesquisa. O segundo momento é a parte central da entrevista onde são desenvolvidas as perguntas. O terceiro momento que é a fase final, há uma tentativa de ganhar mais confiança do entrevistado ou de ouvir possíveis revelações, com o gravador desligado.

O perfil da Coordenadora Pedagógica

Sobralense, casada, pedagoga, especialista e servidora pública concursada, a coordenadora pedagógica está desenvolvendo o trabalho de acompanhamento das turmas do ciclo de alfabetização na Emílio Sendim desde ano de 2017. Sua

chegada à escola se deu por processo de seleção, conforme a política municipal para a ocupação de cargo nos núcleos gestores das escolas da rede municipal de Sobral.

Embora sua chegada à escola seja recente, sua experiência na rede municipal iniciou em 2007. Inicialmente, seu trabalho na escola estava voltado especificamente ao acompanhamento das turmas de 5º anos do ensino fundamental (turma avaliada no SAEB) e posteriormente foi convidada a acompanhar as turmas de 2º ano.

Diante do vínculo desta profissional com as crianças, as famílias e as professoras alfabetizadoras, procuramos em sua narrativa identificar as experiências voltadas às práticas pedagógicas, a relação entre a família e a escola e a organização do tempo pedagógico e dos materiais didáticos utilizados nas turmas de 2º ano.

4.6 Questões éticas na pesquisa com criança

Atentas aos dispositivos da Resolução CNS 466/12, que estabelece o respeito à dignidade humana e a proteção aos participantes de qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, e da Resolução 510/16, nossas ações com as crianças foram realizadas após o registro do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos sujeitos responsáveis pelas crianças participantes, bem como a explicação, leitura e assinatura do Termo de Assentimento (TA) elaborado em linguagem acessível para as crianças, que explicitaram sua anuência em participar da investigação, conforme Art. 4º da Resolução 510 do CNS.

Para realizar uma pesquisa com seres humanos, devemos estar atentos à garantia da dignidade humana, do respeito à autonomia e do cuidado com a vulnerabilidade do outro na relação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, portanto, com cautela, precisamos garantir os requisitos básicos para que a pesquisa esteja dentro de padrões ético-morais.

Nessa perspectiva, pelo princípio da eticidade, o campo metodológico do método em questão foi vislumbrado com o empenho ao máximo de benefícios e mínimo de danos aos participantes da pesquisa. Assim, o Termo de Assentimento foi cuidadosamente lido com a criança, esclarecendo acerca dos riscos que

poderiam existir ao participar da roda de conversa lúdica: sentir-se constrangida ao ouvir comentários sobre si; irritar-se ao esperar sua vez de falar; sentir-se obrigada a participar. Vale ressaltar que as crianças foram informadas que, caso apresentassem indícios de quaisquer constrangimentos, a dinâmica seria interrompida para a garantia de seus direitos. Quanto aos benefícios, conforme documento em anexo, explicitamos o estímulo à criatividade, o alívio de tensões através do diálogo lúdico com fantoches que estimula a reflexão crítica sobre as experiências na escola.

O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolve o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante (CNS/RESOLUÇÃO nº 510/2016).

Foram respeitadas também as prerrogativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, nos termos do Art. 16 – “O direito à liberdade II - opinião e expressão” – e Art. 17 – “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. A obtenção do assentimento das crianças para participação em nossa pesquisa demonstra, antes de tudo, o respeito a elas.

Conforme já explicitado, nossa pesquisa está vinculada aos projetos de pesquisa interinstitucional intitulados “Pesquisa (auto)biográfica com criança: olhares da infância e sobre a infância” (Processo nº 310582/2016-4 e Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN) e “Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância” (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, Processo nº 462119/2014-9 e Parecer do Comitê de Ética – 168.818 HUOL-UFRN).

5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mikhail Bakhtin

A organização e análise do material coletado contido em cada uma das rodas de conversa ludorreflexivas exigiu um olhar multifacetado e interdisciplinar cuidadoso, sensível, criativo e empático, capaz de extrair o essencial para obtenção de respostas para nossas perguntas. É desse modo, metaforicamente, que instauramos a ponte que conecta as pessoas em (inter)ação, em comunicação.

Falar sobre análise de narrativas nos remete à reflexão sobre a postura hermenêutica do pesquisador, na busca pela compreensão dos sentidos atribuídos pelo outro através da linguagem narrativa. A apropriação do texto pelo pesquisador por meio da leitura permite a explicação e a compreensão da narrativa em um processo dialético. O “trabalho da interpretação revela um desígnio profundo, o de vencer uma distância, um afastamento cultural, de tornar o leitor igual a um texto tornado estranho, e, assim, de incorporar o seu sentido a compreensão presente que um homem pode ter de si mesmo” (RICOUER, 1978, p. 6).

Nossa atitude investigativa-reflexiva se volta “às sutilezas quase infinitas das estratégias que os agentes sociais desenvolvem na conduta comum de sua existência” (BOURDIEU, 1997, p. 693) e as narram. Por meio de uma postura reflexiva, na realização das sessões de rodas de conversa ludorreflexivas, o pesquisador é capaz de reconhecer, dominar e, por isso, evitar as manifestações e os possíveis efeitos de uma comunicação violenta. Dessa forma, mantivemo-nos atentas à postura dialógica e reflexiva, evitando formas de violência simbólica capazes de afetar as respostas das crianças.

Quanto à análise das narrativas, consideramos não somente a estrutura da interação, no diálogo, “mas também as estruturas invisíveis que o organizam”, a linguagem não verbal (BOURDIEU, 1997, p. 705). Concomitantemente, a análise precisou se apoiar no conhecimento prévio do contexto. Desse modo:

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. [...] É, portanto, em nome do respeito devido ao autor que, paradoxalmente, foi preciso às vezes decidir por aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os ‘bom’ e os ‘né’) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original (BOURDIEU, 1997, p. 710).

Reescrever a “história contada” atentas ao respeito ao conteúdo narrado pelo autor implicou o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de uma leitura empática, ou seja, o esforço de transposição de si na busca pela habilidade de ver a realidade através dos olhos da criança. As narrativas das crianças são imbricadas de significações, e um dos desafios na pesquisa qualitativa com crianças é a constituição de procedimentos científicos rigorosos e fidedignos à natureza do objeto de estudo. Dessa forma, as rodas ludorreflexivas ativaram a produção de dispositivos de expressão de si que constituem o *corpus* de análise de nossa pesquisa.

5.1 Narrativas coletivas: sobre um olhar hermenêutico

As narrativas coletivas são composições tecidas na relação (com)plexa, ou seja, tecida junta, entrelaçada. Passaggi *et al.* (2018) ressalta que na pesquisa com crianças é preciso romper os padrões convencionais da narrativa contada por um único narrador e, para isso, propõe, para a constituição do *corpus*, a construção de sequências de narrativas polifônicas. No diálogo, tiramos a separação dos personagens (separação das vozes) e obtivemos a condensação da narrativa polifônica, isto é, interligamos a palavra do eu com a palavra do outro e evidenciamos a práxis de elementos que caracterizam o conceito de dialogismo.

O estudo de vários trabalhos que abordam a questão da polifonia em linguística mostra que não há homogeneidade em sua aplicação. Sem o intento de aprofundarmos epistemologicamente o conceito de polifonia em Bakhtin, objetivamos refletir sobre sua aplicação no âmbito da constituição do *corpus* de análise das narrativas das crianças nas rodas de conversa ludorreflexivas. O conceito de polifonia se refere à multiplicidade de diferentes sons reproduzidos em harmonia e ritmo. Como uma técnica musical, a polifonia se desenvolveu principalmente durante a Idade Média tardia e o Renascimento, quando a música erudita passou a ser composta pela alternância entre diferentes vozes sobre uma base ritmada.

Estudando Dostoiévski, Bakhtin (2013) desenvolveu o conceito de polifonia, no qual observou que as vozes das personagens apresentam uma independência na estrutura da obra e que as múltiplas consciências que aparecem no romance

mantêm-se equipolentes, ou seja, em absoluta igualdade, sem se subordinarem à consciência do autor.

A polifonia pode ser compreendida como o conjunto de vozes sociais que sustentam a pluralidade de posições avaliativas materializadas no âmbito concreto-semântico do discurso (BAKHTIN, 2015). Partimos da premissa de que a linguagem é permeada “por uma multiplicidade de vozes sociais, por diferentes posicionamentos, ideologias, intenções, posturas e pontos de vista de sujeitos históricos” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 66).

Nas rodas de conversa ludorreflexivas, a narrativa da pesquisadora através da personagem “Fada da curiosidade” não se sobrepõe às narrativas das crianças, outrossim, “a polifonia pressupõe uma multiplicidade de vozes plenivalentes nos limites de uma obra, pois somente sobre essa condição são possíveis os princípios polifônicos de construção do todo” (BAKHTIN, 2013, p. 39). A narrativa polifônica²⁴ é inteiramente dialógica, e as relações dialógicas são universais e constituem a linguagem humana.

Na construção da narrativa polifônica, as falas das crianças inter cruzam-se e interpenetram-se no movimento dialógico circular e complementar. “No interior desse *grande diálogo* ecoam, iluminando-o e condensando-o, os diálogos composicionalmente expressos das personagens; por último, o diálogo adentra o interior, cada palavra do romance, tornando-o bivocal [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 47). O interior, o pensamento expresso pela palavra na narrativa expõe o significado das experiências existenciais de aprendizagem da criança em sua inteireza. O diálogo bivocal, que surgiria apenas em situações de comunicação dialógica, marca a entrada da palavra do outro em nossa fala.

[...] para mim, minha palavra é um ato, e esse ato só vive no acontecimento singular e único da minha existência; e se nenhum ato pode assegurar o acabamento da minha própria vida é porque ele vincula minha vida à infinidade aberta do acontecimento existencial. A introspecção-confissão não se isola desse acontecimento, e por isso é potencialmente infinita [...] (BAKHTIN, 1997, 158-159).

²⁴ A equipolência das vozes fora do campo literário é uma ilusão. Por isso que muitos estudiosos afirmam que no campo linguístico-discursivo temos a heteroglossia e não a polifonia como a princípio ela foi concebida. A propósito da noção de narrativas polifônicas, no campo linguístico-discursivo temos a heteroglossia e não a polifonia como princípio em que foi concebida a tese.

A reflexividade narrativa na criança perfaz um movimento cíclico no qual a palavra externada não ecoa de forma neutra em seu receptor, mas avaliada pelo outro e, no contexto da comunicação nas rodas de conversa, é hermeneuticamente acolhida e analisada em suas dimensões singulares e plurais pela pesquisadora. Na teoria de Bakhtin (2012), a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal, ou seja, elas possuem uma expressividade na comunicação verbal ativa marcada pela individualidade e pelo contexto. A representação identitária da criança revelada no discurso é sempre decorrente da alteridade. O outro funda o sujeito tanto para instaurar as relações internas quanto externas.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Dessa forma, optamos pela constituição do *corpus* de análise por narrativas polifônicas. A escolha por esse procedimento está elencada em uma visão de criança como ser dialógico, situada, singular por tornar-se pessoa na multiplicidade de influências e se constituir na inter-relação entre fatores intrínsecos (hereditários, genéticos) e fatores extrínsecos (sócio-históricos).

Conforme Passeggi *et al.* (2018), a constituição do *corpus* para análise de narrativas coletivas considera o caráter sucinto e profundo das narrativas das crianças, que se apresentam algumas vezes de forma curta, embora densa em significados. Portanto, é preciso “romper com padrões canônicos da narrativa contada por um único autor” (PASSEGGI *et al.*, 2018, p. 160). É possível observar que as falas das crianças nas rodas de conversa ludorreflexivas se articulam, complementam, interpenetram na construção de uma narrativa coletiva. “No processo de constituição do *corpus* para a análise, textualizamos esses fragmentos como uma sequência narrativa, retirando os nomes fictícios das crianças” (PASSEGGI *et al.*, 2018, p. 161).

Avançando na reflexão sobre o que pode ser considerado uma narrativa autobiográfica de uma criança, tendo em vista que suas falas são curtas e até

consideradas telegráficas, nos ancoramos em Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) que ampliaram o debate recorrendo ao escopo da Teoria sobre Linguística para incluir no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças, o conceito de narrativa mínima. Ao analisar como as crianças narram suas vivências, Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020) favoreceram a compreensão de que a natureza da narrativa não dependia apenas de sua extensão, mas de sua intensidade, indicando a existência de narrativas mínimas, para intitular as narrativas que não apresentam o padrão canônico, não possuem todos os componentes estruturais de uma narrativa.

As falas das crianças trazem a característica de ‘pequenas histórias’ sobre sua relação no cotidiano escolar. Embora aparentemente ‘telegráficas’ elas iniciam uma ação em determinada lógica temporal.

Percebemos que nas narrativas das crianças há repetições, complementariedades, que nos conduziram ao entendimento de que era preciso evidenciar os trechos que se repetiam e desencadeavam um amálgama de significações convergentes e trechos divergentes nas falas das crianças. Em vista disso, o exemplo a seguir possibilita a percepção do encadeamento das falas das crianças a partir da pergunta da pesquisadora: O que mais lhe interessa aqui na escola?

Ana – *Brincar, escrever e aprender.*

Lucinda – *Brincar, escrever, aprender e conhecer novas professoras e novas coisas.*

Lobo – *Gosto de conhecer colegas.*

André – *De diversão e conhecer colegas.*

Retirando os nomes dos personagens teatralizados pelas crianças nas rodas ludorreflexivas, obtivemos a seguinte sequência narrativa: O que mais lhe interessa aqui na escola? “*Brincar, escrever e aprender. Conhecer novas professoras e novas coisas. De diversão e de conhecer colegas*”. Percebemos a representação da escola como o lugar de aprender a escrever já na tenra idade. Primazia da escrita sobre a oralidade.

Nessa perspectiva nos fundamentamos em Jovchelovitch e Bauer (2014) quanto ao procedimento de análise narrativas, organizando-as em análises temáticas. O primeiro passo consiste na transcrição das narrativas autobiográficas das crianças para posterior redução gradativa do texto em duas ou três rodas de paráfrases. Inicialmente passagens inteiras são parafraçadas em sentenças

sintéticas, em seguida as sentenças são parafraseadas em palavras-chave, ambas reduções operando “com generalização e condensação de sentido” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 107).

A busca pela significação no texto narrado oralmente e transcrito pela pesquisadora, ou na narrativa escrita pelo participante, em nosso caso, crianças que podem registrar narrativas ilustradas ou narrativas em textos, as significações se situam no encontro de dois horizontes: o da criança e o da pesquisadora. “A fusão dos horizontes dos pesquisadores e dos informantes é algo que tem a ver com a hermenêutica” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 107).

Na prática, o texto é organizado em três colunas, sendo que na primeira coluna colocamos a transcrição, a segunda contém a primeira redução com sentenças sucintas, que, conforme Passeggi *et al.* (2017), já se configuram como interpretação, e a terceira coluna contém as palavras-chave. A partir das paráfrases, são desenvolvidos um sistema de categorias em que os textos podem ser codificados em categorias de análise temática.

Quadro 5 – Procedimento gradual de redução das narrativas

Texto transcrição integral das narrativas	1ª redução	2ª redução
Transcrição das narrativas	Sentenças narrativas sintéticas	Palavras-chave

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2014).

A análise temática consiste em descobrir em cada narrativa passagens relativas a algum tema e, em seguida, comparar os conteúdos das passagens de uma narrativa para outra. Bertaux (2010) ressalta que é necessário tomar cuidado com a violência feita à coerência narrativa nas reduções e, portanto, o pesquisador deve ficar atento à contextualização delas; dessa forma, uma passagem só pode ser entendida na história do sujeito no contexto mediante o qual a narrativa da criança é construída.

Destarte, no quadro 6 extraímos um recorte das transcrições organizadas no banco de dados da pesquisa, a partir das narrativas reunidas conforme as perguntas desencadeadoras do diálogo nos cinco grupos de crianças de turmas de 2º ano do Ensino Fundamental para exemplificar como a narrativa coletiva nos conduziu hermenêuticamente aos eixos temáticos.

Quadro 6 – Exemplo de redução gradual das narrativas das crianças de escola com alto IDEB

Texto transcrição integral das narrativas	1ª redução	2ª redução
<p>[Pesquisadora] – <i>Que atividades vocês fazem na sala de aula de vocês, desde a hora que chegam a hora que saem?</i></p> <p>– <i>Agenda, tarefa, correção depois a gente faz brincadeiras. A tia coloca uma música, uma música tão legal e depois a Tia vai para o eixo de escrita ou eixo de leitura no caderno de escrita ou caderno de leitura.</i></p>	<p>As crianças apresentam uma rotina de atividades estruturada do eixo de leitura e do eixo de escrita.</p>	<p>Rotina de atividades</p>
Eixo Temático	Tempo de atividades: A Rotina	

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Depois do texto codificado, recorreremos à análise de uma perspectiva quantitativa a partir da frequência em que determinadas temáticas emergiam na narrativa das crianças. “Uma vez o texto codificado, os dados podem também ser estruturados em termos de frequência que mostram quem disse o que, quem disse coisas diferentes e quantas vezes foram ditas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 107).

Assim, organizamos os temas recorrentes e não recorrentes nas narrativas dos grupos conforme o quadro 7, estruturado em três colunas. Na primeira coluna estão os eixos temáticos, na segunda coluna, as categorias e na terceira coluna, os grupos de crianças participantes da pesquisa.

Nesse quadro, é possível identificar uma exemplificação da análise realizada através da justaposição das diversas categorias encontradas, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes nas narrativas das crianças.

Quadro 7 – Eixos temáticos subcategorias por grupos de crianças

Eixos temáticos	Interpretação das narrativas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
		Equidade: caminhos para a aprendizagem	Escola como espaço de ludicidade e aprendizagem cuja função é ensinar a ler, escrever, ensinar sobre o universo			
	Ensinar a fazer prova					
O que aprende na escola	Matemática, Ciências, leitura e escrita, respeito, brincadeiras					
	Fazer provas					
	História					
Tempos e Espaços de aprendizagem	Aprendizagem em espaço escolar e não escolar com familiares					
	Reforço escolar					
	Agenda, eixo de leitura e eixo de escrita, brincadeira					
	Ciências e tarefa de casa					
	Matemática					
	Música					
	Prova					
Como se sente na escola	Bem-estar e felicidade					
	Tristeza					
	Medo					
	Leitura diversificada					
	Ludicidade e ser escola nota 10					
	Desenhar					
	Produção de texto					
	Copiar texto					
Já sei escrever	Sabe escrever					
	Aprendeu na Escola Emílio Sendim com as professoras					
	Aprendeu na Escola Emílio Sendim com os colegas					
A escrita na escola	Produção de texto					
	Cópia de texto					

Eixos temáticos	Interpretação das narrativas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
		Atividades sobre as provas				
	Caligrafia					
Função da escrita	Funcionalidade da escrita atrelada ao acerto de questões da avaliação externa					
	Função da escrita atrelada ao uso social e para a aprendizagem de outros conteúdos.					
	Função da escrita é desenvolver a inteligência.					
	Mundo do trabalho.					

Fonte: Elaborado pela autora.

As crianças produziram narrativas ilustradas e narrativa escrita com conselhos/orientações à Fada da Curiosidade sobre como aprender a escrever, já que ela não sabe escrever. A análise desses textos seguiu os mesmos procedimentos adotados na análise das narrativas orais, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2014). Inicialmente realizamos a leitura e transcrição das histórias e em seguida realizamos as reduções e encontramos as unidades temáticas. Para a análise da entrevista narrativa realizada com a coordenadora pedagógica foi adotado o mesmo procedimento realizado nas narrativas das crianças, conforme Jovchelovitch e Bauer (2014).

Com base na triangulação dos dados conforme as narrativas orais e escritas das crianças, o diário da pesquisa com narrativas construídas a partir da observação do contexto escolar e de entrevista narrativa com a coordenadora pedagógica da escola, organizamos os resultados em dois capítulos interpretativos que reúnem as tematizações acerca da relação das crianças com a escrita em contexto de uma escola de alto IDEB.

Nesse caminho, conhecer o significado da escrita para a criança nos conduz ao entendimento de uma escrita contextualizada e criativa como basilar para o vínculo da criança com essa linguagem. Uma escrita do eu que reflete sobre si e

sobre o outro e o contexto social, em uma escola que potencializa a equidade na aprendizagem de todos, reconhecendo as singularidades.

Desse modo, inicialmente, refletimos sobre os eixos temáticos que condensam as significações sobre: a função da escola; como se sentem na escola; o que aprendem; os tempos e espaços para a aprendizagem; do que mais gostam e do que não gostam na escola, no capítulo 7.

Em seguida, discorremos, no capítulo 8, sobre a escrita alicerçada na palavra da criança. Nessa perspectiva, dialogamos sobre o que as crianças escrevem na escola e o que a escola escreve nas crianças a partir de três eixos temáticos que concentram as significações narrativizadas nas rodas de conversa ludorreflexivas.

6 UMA ESCOLA CENTRADA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: A EQUIDADE COMO CAMINHO

*Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
que alegre, se conhece, se estima
(Anônimo²⁵)*

²⁵ A autoria do poema é atribuída a Paulo Freire, porém, de acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele, e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra, aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 05 jun. 2020.

Ao escrever o poema “A escola é...”, do qual trazemos um excerto na epígrafe inicial deste capítulo, o autor nos brinda de forma poética com uma concepção de escola como espaço sócio-histórico de formação humana em uma perspectiva integral que favorece a construção da aprendizagem e, portanto, a ampliação do capital cultural na intersubjetivação das consciências. A escola democrática se configura como instrumento de apropriação do saber a serviço da formação humana e do combate à exclusão social e à marginalidade.

Dessa forma, o processo educativo é uma passagem da desigualdade à igualdade e, “portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1995, p. 87). O processo educativo na escola democrática centrada na aprendizagem está elencado sob a égide da equidade na construção do conhecimento.

A escola tem um caráter complexo no processo de socialização das novas gerações, assegurando a construção e a socialização dos saberes que garantem aos indivíduos a participação nas contradições da “ordem social” com sua estrutura hierárquica governada “pela implacável e às vezes selvagem lei do mercado na esfera econômica” (GÓMEZ, 1998, p. 15) e que requer uma formação humana integral e um projeto de escola e de aprendizagem não linear e mecânica, mas dialética e multifacetada na complexidade que envolve o ser humano.

A escola pública atual está imersa em uma sociedade marcada pelos avanços tecnológicos e científicos em diversas áreas, como a neurociência, a bioquímica, a física, a economia, entre outras. As novas tecnologias da informação e da comunicação modificaram os modos de comunicação, comportamento e construção do conhecimento. Os alunos, que no século XIX precisavam se deslocar às bibliotecas em busca de compêndios e enciclopédias, atualmente têm acesso à informação com apenas alguns cliques em plataformas de busca na internet 2.0.

Esse avanço tecnológico, que indubitavelmente alavancou conquistas para a humanidade, antagonicamente revelou problemáticas sociais como o individualismo desencadeado pelas relações econômicas neoliberais, a fragilidade das relações humanas, a fragmentação do conhecimento e a conseqüente necessidade de discussão sobre a escola no contexto da sociedade atual em muitos aspectos, entre eles, a garantia da alfabetização na infância.

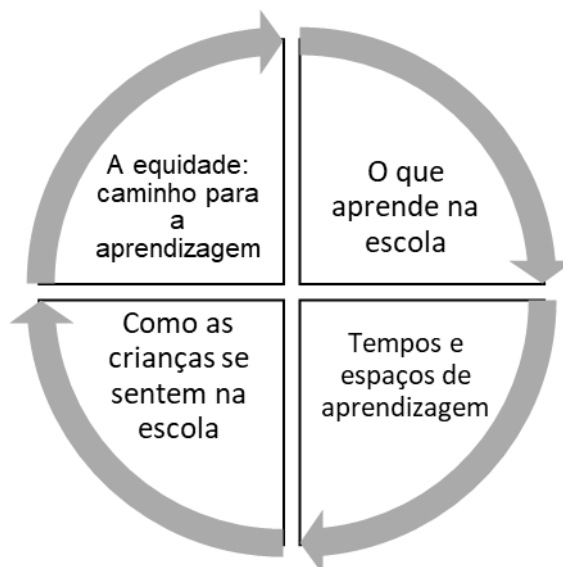
Diante do exposto, a sociedade dos tempos de liquidez nas relações humanas, conforme enfatizado por Bauman (2004), a incerteza em relação ao futuro, a insegurança existencial, demanda uma escola dialógica alicerçada na construção de relações sólidas, de conhecimento significativo e do pensamento crítico-reflexivo. A construção do conhecimento, em nossa tese, exige uma resposta basilar: o que mobiliza as crianças à aprendizagem? E que aprendizagens são construídas e valorizadas em uma escola de alto IDEB?

O projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Emílio Sendim, em atendimento à Resolução do CME nº 01/2010, ressalta que está baseado “nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96 e na valorização do homem considerando suas necessidades existenciais e de promoção humana” (Projeto Político-Pedagógico da Escola Emílio Sendim).

As necessidades existentes transbordam a matriz curricular das áreas de ensino e abrange a formação humana em suas dimensões plurais. O PPP da escola encontra consonância com a BNCC ao reconhecer que a necessidade de uma educação integral na Educação Básica “deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2017, p. 14).

Por esse ângulo, conforme já ressaltado no capítulo anterior, as experiências pedagógicas e a relação das crianças com a escrita em uma escola com alto IDEB foram organizadas em eixos temáticos, dos quais, quatro serão discutidos neste capítulo conforme a figura 12, no qual intentamos elucidar o questionamento: “que experiências formativas são narradas pelas crianças no contexto de aprendizagem em uma escola com alto IDEB?”, atendendo ao objetivo de “evidenciar as experiências de aprendizagem que fazem parte da rotina pedagógica desvelando aspectos que tenham relação com o elevado resultado no IDEB”.

Figura 16 – Eixos temáticos



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 15 revela o movimento permanente e inter-relacionado dos eixos temáticos que emergiram nas rodas de conversas ludorreflexivas a partir da objetivação da realidade pelas crianças. “Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autorreconhecimento que o potencializa e o conscientiza como autor responsável de sua própria história” (FIORI, 2016, p. 23).

Os eixos dialogam entre si, revelam as experiências formativas das crianças na escola e podem ser lidos em qualquer ordem, pois o texto está dividido didaticamente para a ênfase em determinados aspectos das narrativas, mas articulado em um dialogismo que constitui a junção do todo narrado pelas crianças. Os eixos convergem em um movimento que conduz a aproximação da realidade para o esclarecimento de um questionamento motriz desta pesquisa: “Que experiências formativas são narradas pelas crianças a partir da interação no contexto escolar?”. Essa indagação está estreitamente relacionada ao objetivo específico: evidenciar as experiências que fazem parte da rotina pedagógica em uma escola com maior IDEB do Brasil.

O eixo “equidade na aprendizagem” traz uma análise reflexiva em torno dos dados que possibilitaram a discussão sobre a inter-relação entre a política da escola para a garantia da aprendizagem a partir da análise do PPP da escola, da fala da coordenadora, do diário reflexivo construído a partir das observações e do que

contam as crianças sobre a escola, o que permite o acesso às significações que revelam narrativas sobre a função da escola.

No eixo “O que aprendem na escola”, as crianças expõem o currículo e narram sobre os conteúdos. O eixo “Tempos e espaços de aprendizagem” desvela os tempos pedagógicos e dos espaços predefinidos em uma estrutura organizacional articulada para a garantia da aprendizagem. No eixo “Como se sentem na escola”, as crianças narram sobre suas questões afetivas e a relação dessas questões com a aprendizagem no processo de alfabetização e construção da escrita.

6.1 Uma escola que não acumula fracassos promove a equidade na aprendizagem das crianças

Na escola dos tempos atuais há uma sobrecarga de funções “inconscientemente” atribuídas pela sociedade à escola, que de forma incôscia acolhe atribuições que extravasam sua função. A Escola Emílio Sendim, imersa nessa complexidade social e nas decisões políticas municipais, estabeleceu metas fundamentadas em pressupostos que lhe conduziram a uma decisão política de centralizar o foco na aprendizagem. A centralidade na aprendizagem conduziu a escola a ações morais e éticas de justiça; ser justo nesse processo complexo que é o aprender na diversidade implica oferecer mais a quem precisa de mais e, desse modo, combater as desigualdades veladas pelo princípio da equidade.

Refletir sobre equidade na escola pública nos conduz a uma ação metacognitiva de análise contextual, social e política da educação pública brasileira que não objetivamos abarcar neste trabalho, todavia, faz-se necessário refletirmos sobre a conjuntura da educação em Sobral com intento de contextualizarmos e compreendermos o “plano de fundo” que sustenta o projeto político-pedagógico da escola.

Os expressivos avanços nos índices educacionais de Sobral são fruto de uma política que atravessa os últimos 20 anos e segue a tendência política de gestão por resultados (GPR), adotada pelo governo do estado do Ceará entre o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000. De acordo com as entrevistadas – diretora e coordenadora pedagógica da Escola Emílio Sendim –, no final dos anos 1990 o município desenvolveu parceria com o Instituto Ayrton Senna em um

programa de correção de fluxo denominado “Acelera Brasil”, e no início dos anos 2000 houve uma pesquisa para verificar o nível de alfabetização das crianças nas escolas da rede, tendo sido constatado que mais de 50% das crianças não estavam alfabetizadas.

Esse resultado desencadeou a proposição de uma política educacional voltada à melhoria dos resultados na educação básica que influenciou as políticas educacionais do estado do Ceará no ano de 2007, através do Programa de Alfabetização na Idade Certa, atual MaisPAIC. Com foco na política educacional de garantia da aprendizagem, Sobral empreendeu mudanças e centralizou suas ações na área pedagógica, administrativa e de avaliação com base no monitoramento dos resultados e indicadores definidos a partir de metas.

A garantia do direito à educação e o pensamento da escola para todos incidiu no surgimento da escola de massas, que importou para a escola básica a heterogeneidade social dos contextos das populações. Essa heterogeneidade demanda objetivos e ações educativas plurais, que garantam o acesso, a permanência e, sobretudo, a aprendizagem do aluno. De acordo com o PPP, os objetivos da escola são:

1. Proporcionar uma educação integral às crianças, preparando-as academicamente para participarem da transformação da vida social;
2. Enriquecer a sociedade com um número crescente de cidadãos comprometidos com a sua transformação estrutural para que se:
 - a) busque uma sociedade livre, democrática e participativa;
 - b) superem as discriminações na construção de uma convivência pluralista (PPP, 2018?, p. 4).

Os objetivos da escola estão atrelados a uma concepção de Ser Humano e de Sociedade que enfatiza a “preparação” e a “transformação” e reconhece a escola como campo sócio-histórico de possibilidade emancipatória de consciências e, desse modo, os alunos transformam o contexto e por ele são transformados. Nessa perspectiva, os objetivos da escola têm estreita relação com o primeiro objetivo da dimensão pedagógica do PPP, ao ressaltar que a escola deve:

[...] proporcionar ao educando oportunidade de educação integral. Visando a sua participação crítica e transformadora na Sociedade, comprometidos com a preservação e desenvolvimento da cultura, inseridos no contexto social como agentes transformadores e responsáveis com a preservação do ambiente (PPP, 2018?, p. 4).

A garantia da aprendizagem conclama a escola a olhar para o horizonte imensurável de multiplicidade de influências e determinações sociais sem perder de vista a perspectiva singular do sujeito cognoscente.

Conforme a BNCC (2017), o direito de aprender não se concretiza sem a igualdade educacional, na qual as particularidades devem ser consideradas e atendidas. O direito de aprender está envolto pelo direito de aprender sendo diferente e sendo atendido de forma diferente em suas singularidades e distanciando a ação educativa da “naturalização” da desigualdade social. “As instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BNCC, 2017, p. 15).

A discussão sobre equidade como critério de justiça na escola de educação básica nos conduz a retomar as reflexões com base em Ribeiro (2012), que, dialogando sobre justiça nas escolas, chama-nos a atenção para o surgimento do conceito de igualdade de base, que descortina a meritocracia na educação escolar. A igualdade de base pressupõe que todas as crianças adquiram um conhecimento comum.

Nessa perspectiva, a equidade como princípio na aprendizagem na escola pública traz embutido o critério de “igualdade de base” e a impossibilidade de a escola gerar resultados iguais para todos ao longo da vida, dada a complexidade das diferenças estruturais da sociedade. Igualdade de base “é um raciocínio à luz de Rawls (2003), segundo Dubet, que propõe que haja um nível de distribuição de recursos de modo que se garantam as condições para que todos participem como iguais na sociedade” (RIBEIRO, 2013, p. 66).

Ribeiro (2013) acrescenta que o princípio de igualdade de base e a noção de equidade, como critérios de justiça, conclamam a correção de desigualdades em favor de quem tem menos na distribuição dos bens sociais, e a educação é um desses bens.

Aprofundando a reflexão, Ribeiro (2014) ressalta que, ao contrário de pensadores liberalistas que propõem apenas processos de implantação de políticas, os igualitaristas enfatizam o fator origem social sobre a questão do mérito. Nesse sentido, para pensar a equidade como parte do conceito da qualidade em educação, é necessário situar a reflexão no campo da filosofia política que concebe “que a

justiça, no tipo de sociedade em que vivemos, não é possível sem levar em conta os resultados” (RIBEIRO, 2014, p. 1096).

Partindo do entendimento da aprendizagem atrelada à dimensão social, em articulação com fatores intrínsecos ao indivíduo, a noção de justiça não pode ser concebida somente ao mérito individual. De acordo com Rawls (2003 *apud* RIBEIRO, 2014), é preciso que as instituições sejam, de alguma forma, capazes de garantir a igualdade equitativa de oportunidades, em contraposição ao princípio de justiça meritocrática.

Nessa perspectiva, na escola todos(as) os(as) alunos(as) devem dominar “um quadro de conhecimentos, relativo ao que foi predefinido, sem o qual estariam relegados à indignidade e à ausência de respeito, o que os caracterizaria como perdedores” (RIBEIRO, 2014, p. 1011). Essa condição desencadearia a violência, praticada pelos perdedores como estratégia para afirmar sua existência no sistema.

De acordo com Crahay (2013), a escola não está concebida em um vazio sociológico, outrossim em uma sociedade que exige a produção de determinados tipos de indivíduos a serviço de interesses da classe dominante, ou seja, a escola participa da socialização das crianças e, ao fazer isso, contribui para a coesão social e cumpre sua função de educação. A escola tem uma função social, e, nessa discussão, situando a escola no contexto histórico atual, Crahay (2013) problematiza a escola como uma instituição que deve ser justa, no entanto, é necessário definir o que se entende por ser justo.

O debate sobre justiça, para Crahay (2013), pode ser discutido a partir de três princípios básicos: admitir a igualdade fundamental entre todos os seres humanos e exigir que todos tenham direitos garantidos, em virtude do princípio de justiça igualitária, ou, sob outra perspectiva, concordar que cada um seja recompensado ou valorizado de acordo com seus méritos próprios, ou seja, por meritocracia. Por outro lado, em contraposição à legitimação de uma concepção de justiça que ratifica as desigualdades, posicionamo-nos em prol de uma justiça corretiva, que oportunize maior atenção àqueles que mais precisam.

Esse debate ético, conforme Crahay (2013), conduz-nos a três concepções de igualdade na Pedagogia: igualdade de tratamento, igualdade de oportunidade e igualdade de conhecimentos adquiridos. A igualdade de tratamento, para quem a escola deve oferecer a todos indistintamente a mesma educação e a igualdade de oportunidades, que parte do entendimento de que todos nós temos aptidões

diferentes e, portanto, deve-se identificar o potencial de formação de cada um e atualizá-lo da melhor forma possível, conduz a escola a oferecer a cada um a oportunidade de alcançar o seu progresso. Graças aos estudos de teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, como Piaget, esse pensamento pode ser superado.

A igualdade de oportunidades e a igualdade de tratamento passam a ser questionadas por Bourdieu (1996 *apud* CRAHAY, 2013), para quem o princípio da igualdade de tratamento não consegue assegurar a justiça igualitária na escola fundamental e no nível superior do currículo as desigualdades são confirmadas, através do princípio da igualdade de oportunidades, tendo em vista que a aprendizagem envolve, além da herança genética, a herança social. Portanto, “convém deixar para trás a ilusão da igualdade de tratamento concebendo um modelo educacional compatível com o princípio da justiça corretiva” (CRAHAY, 2013, p. 16).

É nessa perspectiva que os conceitos de discriminação pedagógica e igualdade de conhecimentos adquiridos ganham sentido, uma vez que se leva em conta “a diversidade individual para conduzir cada aluno ao domínio dos objetos definidos como fundamentais” (CRAHAY, 2013, p. 16). Assim, o tratamento das diferenças ganha conotação positiva na tentativa de reduzir as desigualdades na escola.

Ritmos e estratégias de aprendizagem diferentes conclamam intervenções pedagógicas diversas para múltiplas experiências de aprendizagem pela criança. Essa ideia concorre a favor daqueles que, dentro de uma sociedade desigual, têm “condições de acesso” diferentes aos bens produzidos socialmente.

Todas as crianças na educação básica devem ter acesso ao que a sociedade definiu como necessário ser aprendido, de modo que tenham garantidas sua dignidade, autoestima e trajetória escolar menos turbulenta, diminuindo, assim, a correlação entre desigualdade escolar e social (KASMIRSK; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017, p. 854).

Nessa conjuntura, a observação da rotina da escola, as rodas de conversas ludo-reflexivas com as crianças, a análise de documentos como o projeto político-pedagógico da escola e a roda de conversa realizada com a diretora e a coordenadora pedagógica, na ocasião da apresentação da instituição e de minha inserção no campo da pesquisa, permitiram afirmar que a Escola Emílio Sendim é

marcada por essa heterogeneidade, conforme pode ser evidenciado na narrativa da coordenadora pedagógica:

[...] a gente tem crianças aqui que os pais têm uma 'condiçõzinha' melhor, mas boa parte do nosso público são crianças carentes mesmo. São crianças que têm muita dificuldade, são de regiões dominadas pela droga e cujos pais são usuários. A maior parte do público é de criança carente (Coordenadora Pedagógica da Escola Emílio Sendim, 2018).

No diário reflexivo da pesquisa, encontramos registrado que, diante da heterogeneidade das crianças, a escola dispõe de espaços e rotinas que buscam a garantia da aprendizagem por meio de diversas estratégias de gestão e didático-pedagógicas.

Foi possível perceber um permanente movimento de crianças sendo retiradas de suas salas de aula durante o período da aula para serem atendimentos em pequenos grupos ou duplas de crianças. Elas saíam das salas acompanhadas por professoras-bolsistas para um atendimento específico de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Além disso as crianças que não estão no nível esperado para determinado período letivo conforme as metas estabelecidas no plano de metas da escola, são atendidas em reforço no contra turno. Essas turmas funcionam em período específico do ano letivo que antecede as avaliações externas e envolvem uma reorganização estrutural e financeira com disponibilização de profissionais no período de descanso das crianças após o almoço e recursos para alimentação (Diário reflexivo da pesquisadora).

A oferta de atendimento individualizado no reforço escolar no contraturno é uma ação de ampliação da jornada escolar que oferece mais tempo escolar a quem precisa de mais intervenções para a construção do conhecimento. Isso quer dizer que a aprendizagem para todos perpassa um ensino diferenciado às crianças que são diferentes. Para refletir sobre essa prática recorreremos à Crahay (2013, p. 17) ao afirmar que “as escolas de reforço destinadas às crianças das classes populares e a avaliação formativa [...]”, estão entre as práticas de discriminação positiva que tendem a diminuir as desigualdades.

Conforme Kasmirsk, Gusmão e Ribeiro (2017), a equidade fundamenta-se na ideia central de que a meritocracia é um princípio de justiça incompatível com a Educação Básica, pois a Educação Básica é direito obrigatório, e a desigualdade escolar tem correlação com a desigualdade social. “Logo, as crianças sozinhas não têm governabilidade por seus rendimentos, de forma independente de suas situações de origem, fazendo com que o talento não seja bom preditor da distribuição de conhecimento” (KASMIRSK; GUSMÃO; RIBEIRO, 2017, p. 854).

Isso não quer dizer que todas as crianças devam apresentar o mesmo nível de conhecimento, mas que sejam garantidas oportunidades de ensino e de aprendizagem que favoreçam o acesso a níveis compatíveis com sua idade, portanto, não é fato que as crianças na Escola Emílio Sendim, ao final dos 7 anos, não saibam ler e escrever, pois a escola desenvolve ações nas diversas dimensões do PPP para garantir a aprendizagem de todos.

O atendimento das crianças em reforço escolar não está explícito no PPP, embora seja uma ação importante na escola e para a aprendizagem da criança. Sobre atividades de mediação da aprendizagem para quem apresenta dificuldades, o documento menciona que “os alunos com dificuldades recebem auxílio e estímulo, conhecem as metas escolares e os programas curriculares” (PPP, 2018?, p. 18), não explicitando de que forma o auxílio e o estímulo se concretizam. Porém, a coordenadora pedagógica esclarece alguns aspectos da ação: *“Nós temos o contraturno [...] e temos o ‘mais alfabetização’ para as turmas de 1^o e 2^o ano a gente vai fazer um trabalho com as crianças com mais dificuldade que a gente coloca no contraturno e no turno de aula da criança (sic)”*.

O atendimento individualizado no horário regular de ensino, quando os alunos são retirados da sala para atendimentos individuais, é organizado com estratégia de duração média de 1 hora/aula, de forma que as crianças não “perdem” todos os tempos pedagógicos da rotina diária, retornando à sala de aula para a participação nas interações coletivas com os colegas e a professora.

Os estímulos à aprendizagem e a mobilização para aprender, nas experiências heteroformativas coletivas, são planejados e desenvolvidos de forma colaborativa entre núcleo gestor e docentes. Nesse sentido, a escola desenvolve, ao longo do ano, projetos pedagógicos temáticos, a exemplo do projeto pedagógico “Aluno bola de ouro”, desenvolvido no período da Copa do Mundo de 2018.

O projeto “Aluno bola de ouro” foi proposto com a finalidade de mobilizar os alunos de todas as turmas da escola a realizar as tarefas de casa, manter o bom comportamento em sala, participar das atividades de leitura em sala de aula e manter a frequência escolar. O prêmio “simbólico” consistia em um dia de atividades extracurriculares com brincadeiras, pinturas, desenhos, jogos, filmes e apresentações, além da coleção de bolinhas de adesivos dourados que funcionavam como recompensas coladas nos cadernos das crianças a cada atividade concluída.

Figura 17 – Painel do projeto “Aluno bola de ouro”



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As atividades propostas no projeto mobilizaram as crianças nas dimensões mencionadas na figura 13. O projeto, que estimulou o envolvimento de todos e a comemoração pelos resultados alcançados, foi realizado na acolhida das crianças. O estímulo e a mobilização com vistas ao envolvimento das crianças e da comunidade nas ações educativas propostas marcam a gestão da escola. Para Charlot (2013), é preciso prestar atenção a mobilização dos alunos. Prestar atenção à mobilização dos alunos nos conduz a interrogarmos “sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro” (CHARLOT, 145, 2013). Naquela tarde:

[...] a entrada na escola ocorreu às 12:50. Foi possível identificar que as crianças ao chegarem se dirigiam à quadra de esportes onde eram aguardadas pelo núcleo gestor, professores e outros profissionais da escola ao som de muita música, dança e animação. Palavras de estímulo, bexigas coloridas em verde e amarelo, cornetas e parabéns pela alta frequência diária e pela frequência das crianças no dia da ‘prova’ (avaliação externa municipal) ocorrida na semana anterior. Observando o movimento da escola identificamos que a empolgação envolvia as crianças e os profissionais embalados com música que comemorava 100% de atividades de casa respondidas. Foram 15 minutos de atividades de acolhida na quadra, conduzidas pela diretora com a colaboração das professoras e outros profissionais (Diário reflexivo da pesquisa, 2018).

De acordo com a coordenadora da escola, os altos índices de aprendizagem da escola registrados no IDEB ao longo dos últimos anos são frutos de um trabalho de permanentes intervenções com estratégias pedagógicas que são avaliadas periodicamente e com a mobilização e a parceria entre escola e família.

No segundo semestre do ano passado, ano de avaliação do IDEB, comecei a acompanhar as turmas de 5º ano, então, é muito trabalho, a gente não mede esforços para estar dando suporte as professoras e aos alunos. São muitas estratégias, pensou em uma estratégia, avaliou e não deu certo, vamos mudando e também sempre estando em contato com as famílias das crianças. A gente faz reuniões frequentemente e apresenta os resultados dos meninos porque eles precisam saber para ajudar porque os meninos ficam aqui na escola só quatro horas, as outras vinte fica em casa, então precisamos muito dessa parceria. A gente também faz visitas domiciliares e chama individualmente quando vemos que a situação é pontual. Em relação à frequência, se a criança faltou dois dias, a gente já está ligando e a gente trabalha não só visando os números, mas sim, focada na aprendizagem da criança, porque os números são só uma consequência boa (Coordenadora Pedagógica da Escola, maio de 2018).

O perfil da gestão escolar se caracteriza pela gestão por resultados. Há um esforço pelo envolvimento da comunidade e participação das famílias no acompanhamento escolar, na (co)responsabilização pela aprendizagem das crianças e pela frequência como um dos fatores *sine qua non* da aprendizagem conforme a fala da coordenadora pedagógica e os registros de painel afixado em um espaço de convivência comum, em uma das entradas da escola.

A garantia da frequência é concebida pela escola como uma janela de oportunidades para a garantia da aprendizagem. A publicização dos dados relativos à frequência escolar faz parte do contexto de ações de monitoramento da assiduidade das crianças e mantém a comunidade escolar informada. Os dados são coletados por uma profissional da escola junto às professoras.

Figura 18 – Painel de gestão à vista sobre a frequência diária dos alunos



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Outro fator apontado pela coordenadora pedagógica como elemento de extrema relevância para os altos índices de aprendizagem é a relação que a escola estabelece com a família. A família pode ser descrita como a primeira organização educacional na qual o ser humano está inserido. Compreendemos “família” como uma organização humana histórico-cultural na qual se conjugam valores, crenças, conhecimentos e práticas, formando um modelo explicativo de organização de normas, regras, valores e atitudes para convivência social.

A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita e convencionalmente aceita para perpetuação social. Ela existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos cotidianos (experiências). A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento.

Nesse sentido, de acordo com Oliveira e Marinho-Araújo (2010), escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram. Dessa forma, apesar de escola e família serem instâncias socializadoras distintas, as duas apresentam aspectos comuns e divergentes: compartilham a tarefa de preparar os sujeitos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar.

Destaque-se que a legislação é clara ao mencionar que o primeiro espaço de garantia de direitos é a família. No Artigo 227 da Constituição de 1988, afirma-se:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, [s.n.]).

O artigo 2º da LDB 9.394/96 também dispõe sobre o papel da família:

[...] a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, a família é igualmente mencionada a respeito de suas obrigações:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, [s.n.]).

Como se pode observar, a legislação destaca a família como primeira garantidora de direitos às crianças, em articulação com outras instâncias sociais. Encontramos também na legislação direitos da família em relação ao processo de participação na escola, conforme o Art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, [s.n.]). Diante disso, acreditamos ser pertinente enfatizar que a Emílio Sendim E. E. F. dispõe de um projeto de escola que dá atenção à integração entre a família e a escola como aspecto importante no sucesso escolar do aluno, como é possível evidenciar em um dos objetivos da PPP da escola: “Propiciar um diálogo interativo, com envolvimento dos professores, alunos e seus pais ou responsáveis.” (Projeto Político Pedagógico da Escola, p. 04, [2018?])

Os dados sinalizam para a equidade na aprendizagem na Escola Emílio Sendim por meio de estratégias de gestão pedagógica que mesclam: a) intervenções individuais (no reforço escolar); b) atenção individual e coletiva na práxis pedagógica do professor em sala de aula e no desenvolvimento de projetos pedagógicos; c) garantia da frequência e participação ativa da família. Já o que contam as crianças sobre a escola, confirma-a como espaço de garantia da aprendizagem? É o que responderemos a seguir.

As narrativas das crianças contam que a escola é um espaço formal de aprendizagem, para a construção de conhecimentos. É lugar para se divertir e construir relações afetivas. Ao serem convidadas a falar sobre como é a escola, todas as crianças afirmaram coletivamente: “A escola é muito legal!” (narrativa idêntica em todos os grupos).

A escola representa, para cada um de nós, um lugar que nos acompanha ao longo de nossas vidas. É o lugar onde talvez seja exigido de nós o maior número de transformações nos diversos aspectos de nosso desenvolvimento; “a escola faz parte das “experiências na construção da biografia pessoal e das representações que a acompanham” (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 109).

A escola tem o significado de espaço de ludicidade e aprendizagem cuja função é ensinar a ler, escrever, ensinar sobre o universo e a fazer prova. A narrativa coletiva do grupo 2 ilustra esse entendimento identificado em 4 dos 5 grupos pesquisados. Ao serem interpelados pela Fada da Curiosidade sobre a função da escola, as personagens interpretadas pelas crianças narraram:

A gente estuda. Lê, escreve, a gente se diverte muito. A gente ensina os colegas que não sabem. Aprende sobre o funcionamento do universo, sobre o espaço, sobre várias coisas. A gente vem para a escola para aprender a ler e ser bom na prova. A escola serve para ensinar sobre o universo (Grupo 2).

Esse espaço, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é, para as crianças, local de aprendizagens e encontros entre pessoas diferentes que em (co)laboração constroem o saber. Um encontro de pluralidades, de presença de subjetividades onde as consciências são mediatizadas na relação com o outro e com o conhecimento, significa, para a criança, um ambiente para a autotransformação, um local onde há aprendizagem e onde elas se reconhecem como aprendentes e como (co)facilitadores de seus pares que precisam de ajuda.

Na narrativa das crianças do grupo 2, é possível identificar elementos do que, para Crahay (2013, p. 30), são formas de garantir o princípio da igualdade de conhecimentos adquiridos que pressupõe, entre outros aspectos, que o ensino possa ser diferenciado por meio de práticas como “o tutorado e a aprendizagem cooperativa”. As crianças entendem que a escola tem como uma de suas funções ensinar as pessoas a serem cooperativas ao relatarem que ensinam os colegas.

As escolas são, pois, organizações e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas; “escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar” (LIBÂNEO, 2012, p. 437), onde o “eu” se constrói nas relações de identificação e de negação em relação ao outro, na permanente mutação de si.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que marca os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC, como já asseveramos no capítulo 3, “encurtou” o ciclo de alfabetização para o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental,

fato que tem relação com a significação das crianças sobre a função da escola como espaço para ensinar a ler e a escrever, como é possível identificar nos exemplos de narrativas das crianças que enfatizam a escola como local cuja função é ensinar a leitura e a escrita e que frequentam a escola para aprender. “*A escola serve para ensinar. A gente vem para estudar, fazer provas, ditado e leitura*” (Grupo 3). “*Aqui a gente estuda, escreve. A escola é importante porque aqui a gente aprende a ler e a escrever*” (Grupo 5). A ênfase dada à alfabetização revela a estreita articulação entre escola, leitura e escrita e avaliação.

Face ao entendimento das crianças, essa instituição escolar tem o objetivo explícito de favorecer:

[...] o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 419).

Tal objetivo traz em si a garantia da escola de favorecer a alfabetização das crianças até 8 anos de idade. A incumbência da escola pelo desenvolvimento das potencialidades cognitivas das crianças e a compreensão da primazia desse lugar para a aquisição da língua escrita, da natureza do código alfabético e seus usos, marcam as narrativas que revelam a instituição escolar como via de acesso e transposição de uma condição de não saber para o saber. “*A escola serve para a gente aprender. Para aprender tudo que a gente precisa para ser inteligente [...]*” (Grupo 1). “*Aqui é muito legal, aprende, presta atenção e estuda muitas coisas. A gente gosta muito de responder perguntas*” (Grupo 4).

Eis que, refletindo sobre a função da escola de ensinar, as crianças mostram que o ensino estimula a curiosidade, possibilita a expressão da fala, a busca por respostas às perguntas colocadas pela professora. Conforme evidenciado pelo grupo 4, essa busca estimula o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo.

Freire e Faundez (1985) dialogam sobre a prática da pergunta e ressaltam que uma educação baseada em perguntas é uma educação criativa, capaz de estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver problemas essenciais e existenciais, sendo assim, o próprio conhecimento.

Além de espaço formal para a construção do conhecimento, a escola também é ludicidade! É zona de diversão, lugar de brincar. Através da brincadeira, a criança “começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias a

sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade e os mais velhos” (VYGOTSKY, 2007, p. 162). A brincadeira foi tema recorrente em quatro grupos, conforme é possível visualizar nos excertos de narrativas.

[...] *A gente estuda e **brinca*** (Grupo 1).
 [...] *faz muitas **brincadeiras*** (Grupo 3).
 [...] *A gente come muito. **Brinca muito**, aprende [...]* (Grupo 4).
 [...] *a gente gosta de **brincar** e de estudar* (Grupo 5).

Nos mais variados jogos imaginários ou nos jogos com regras preestabelecidas, a criança é conduzida a incorporar, a transpor e a inter-relacionar as regras das brincadeiras e da vida cotidiana em um movimento permanente de transposição dessas realidades com seus pares e com os adultos. É possível perceber que a atividade de brincar permeia as narrativas das crianças e se estabelece, como diria Vygostky (2007), como uma necessidade na infância.

Tendo em vista os altos índices da educação de Sobral, o município mantém uma política de avaliação externa permanente, realizada no mês de novembro por uma comissão instituída pela Secretaria Municipal de Educação, conforme a Lei nº 342, de 05 de março de 2002, que dispõe sobre gratificação para os professores alfabetizadores da rede municipal conforme as metas estabelecidas pela Seduc/Sobral para cada escola. Nessa conjuntura, é possível identificar:

[...] *àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula (LIBÂNEO, 2012, p. 490).*

Essa dimensão de influências é chamada de currículo oculto porque não se manifesta de forma explícita no planejamento, embora perpassa a aprendizagem. Para as crianças, uma das funções da escola é ensinar a ser bom na prova e a fazer prova. *“A escola serve para ensinar. A gente vem para estudar, fazer provas, [...]”* (Grupo 3).

A presença constante de avaliações externas e internas vai se coadunando com outros fatores curriculares, como os costumes, as regras, a convivência familiar e social além dos muros da escola, e desenhando a cultura escolar.

Conforme Libâneo (2012), há uma cultura instituída que se refere à estrutura organizacional e à cultura instituinte que é aquela criada e recriada nas relações de

convivência cotidiana. Entendemos que ambas se autoinfluenciam no delineamento, consciente ou não, da cultura organizacional, sobre o conjunto de conhecimentos, valores e comportamentos adquiridos e das significações construídas pelas crianças sobre a escola.

Sem o intento de aprofundar a discussão sobre o sistema de avaliação de Sobral, com o propósito de contextualização da temática, pois é recorrente nas narrativas das crianças, destacamos que no município há a Casa da Avaliação Externa de Sobral. Há em Sobral:

[...] um monitoramento permanente de resultados pedagógicos predeterminados pelo órgão gestor em relação às escolas, por meio do que se chama localmente da Casa da Avaliação, um departamento subordinado ao órgão gestor que funciona em local separado por questões de espaço e também pela confiabilidade das provas (BECKESHAZY, 2018, p. 286).

A narrativa da coordenadora pedagógica vai ao encontro da reflexão de Beckeshazy (2018):

[...] no meio do ano e no fim do ano os meninos são avaliados pelo Sistema de avaliação do município, tem a casa da avaliação que é responsável, há seleção para contrato de profissionais para aplicação das avaliações, de acordo com os resultados, os professores recebem uma gratificação que pode chegar até R\$ 250,00 por turma (Coordenadora Pedagógica da Escola, maio de 2018).

Além de narrarem oralmente, as crianças se pronunciaram em narrativas ilustradas e reafirmaram para a Fada aquilo que gostariam de falar para as crianças do reino dos bonecos. Seus registros são marcados pela presença da escrita de textos curtos, conselhos e desenhos coloridos que exprimem significados sobre a escola. De acordo com Goldenberg (2016), a relação do desenho com a palavra esteve presente na História da humanidade desde a era da Pré-História. “O desenho precede a palavra, na história e no desenvolvimento humano e ele diz, ele conta, ele informa, ele aponta, ele sugere” (GOLDENBERG, 2016, p. 208).

Ao analisarmos as narrativas ilustradas, não o fizemos com o objetivo de avaliação psicológica ou análise psicanalítica, haja vista o desenho como um dispositivo de expressão das experiências escolares das crianças e como uma atividade proposta na última etapa da roda de conversa ludorreflexiva. “A criança utiliza o desenho como uma linguagem, assim podemos também, ‘lê-la’” (WALLON, 2007 *apud* GOLDENBERG, 2018).

Trazemos um espécime da amostra de produções narrativas gráficas para exemplificar, a partir dos desenhos de André, Fada Estrela e Bruxa Valquíria, a característica marcante dos conselhos e da autorreferência positiva que as crianças têm de si mesmas, da escola como espaço onde são alfabetizadas e da relação dessa aprendizagem com as funções psíquicas que precisam “aprimorar” para aprender o que lhes é ensinado.

Figura 19 – Narrativas do André sobre a escola (Grupo 1)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A narrativa de André, interpretado por uma criança do grupo 1, é marcado pela expressão da dimensão estrutural da escola. Ele registra a imagem da fachada

do prédio com duas portas (entrada e saída), uma sala de aula e, “dentro” da escola, uma professora na frente do quadro (informação obtida na conversa sobre o desenho). Além da sala de aula, André dá ênfase à diretoria e à biblioteca para descrever como é a sua escola, para a Fada.

O menino parece observar esse espaço a partir de uma posição externa a esse espaço, pois é possível identificar elementos do entorno: a rua e a casa. Ao ser interpelado sobre a imagem da casa, André acrescenta: “*É minha casa, é perto da escola [silêncio] aqui também é minha casa (sic)*” (Diário reflexivo da pesquisa, 2018).

Sim, André observa o espaço, e não o lugar. Para Certeau (1998), há uma diferença entre lugar e espaço. O lugar é a ordem na qual os elementos estão distribuídos na relação de coexistência, cada um situado num lugar próprio e estável. O espaço não tem estabilidade de lugar próprio, é constituído de dimensão de mobilidade, é um “lugar praticado” (CERTEAU, 1998, p. 202). Por exemplo, a escola, enquanto lugar praticado, para a criança, também é sua casa. A escola é lugar praticado, é espaço de entrecruzamento de relações humanas.

A transposição da percepção da escola, pela criança, como um espaço de presença obrigatória para a dimensão da satisfação em frequentá-la, embora permeada pelos dissabores que eventualmente perpassam a tarefa árdua de construção do conhecimento, é um desafio para as escolas atuais.

Um caminho possível para a superação desse desafio é a cultura de efetivação da equidade na aprendizagem e de atenção aos aspectos emocionais que a escola não pode perder de vista e não deve fazer sozinha, mas em (co)responsabilidade, ou seja, com a família e com as políticas públicas de Estado, como outrora enfatizado.

Por sua vez, a Bruxinha Valquíria, em seu desenho, se autorreconhece como sujeito cognoscente, mostrando sua própria experiência como referência de sucesso no cotidiano escolar.

Figura 20 – Narrativas da Bruxa Valquíria sobre a escola (Grupo 2)

Sempre se comporta
 Não se dá
 Essa escola é muito legal
 sempre aprendo a ser gentil
 também eu rigo as regras



BOA NOITE

Fonte: Arquivo da pesquisa.

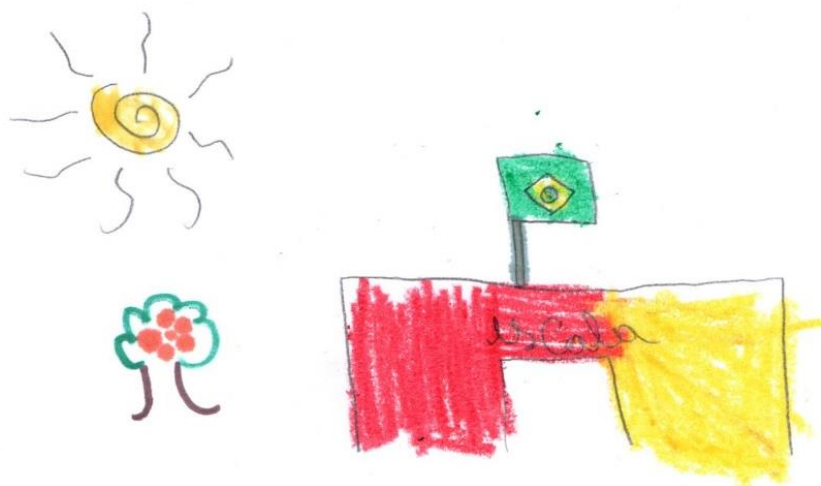
Ao afirmar que a Escola Emílio Sendim é a melhor escola do mundo, há uma significação envolta em afetividade em que a criança se sente vinculada de maneira positiva a essa instituição.

A narrativa ilustrada, da Fada Estrela, interpretada por uma menina do grupo 2, enfatiza aspectos positivos de sua escola para as crianças do reino onde reside a Fada da Curiosidade. Para dialogar com seus “receptores” imaginários (crianças de outro reino), escreve: “Olá crianças do reino, eu quero falar que minha escola é a Emílio Sendim. E é a melhor escola do mundo. As crianças aprendem muito a escrever, ler e a prestar muita atenção”. Ela narra em 1ª pessoa e se projeta na

coletividade enfatizando “as crianças aprendem muito (sic)”, aprendem e se comportam, mantendo um nível de atenção ao que é ensinado pela professora.

Figura 21 – Narrativas da Fada Estrela sobre a escola (Grupo 4)

Ola Gostar de muito eu quero falar que minha escola
 e a Emilio Sendim e a melhor escola do mundo as crianças
 aprendem muito gostar de ler e tudo pra se muita atenção



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Autorizar a Fada a “falar para todo mundo (sic)” é significar esse espaço balizado por regras e liberdade, por exigências em avaliações, como uma referência positiva para outras crianças que não conhecem sua escola.

A função da Escola Emilio Sendim é legitimada pelas crianças como espaço para brincar, estudar e aprender com ênfase em aspectos cognitivos e socioemocionais. Seu propósito é ensinar e frequentar esse espaço é condição para transpor posição social e ascender socialmente.

6.2 O que as crianças aprendem na escola

De acordo com os PCNs (1997), a escola é “um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior” (BRASIL, 1997, p. 30), ou seja, uma aprendizagem contextualizada.

As narrativas revelam que as crianças aprendem conceitos, procedimentos e atitudes e mostram experiências que deixam transparecer os componentes curriculares da escola e o “currículo oculto” manifesto em atividades pedagógicas e intervenções de monitoramento da aprendizagem por meio da avaliação, que se apresenta para a criança no ato de “fazer provas”.

Ao serem indagadas pela Fada curiosa que gostaria de saber sobre a aprendizagem na Escola Emílio Sendim, as crianças dos cinco grupos pesquisados esclarecem através dos fantoches que “sim”, aprendem na escola e ressaltam a Matemática, Ciências da Natureza, Linguagens (Língua Portuguesa), Matemática, respeito e brincadeiras como construções comuns para todas as crianças.

Já o ensino de História aparece apenas no grupo 2, ao citar que estudam sobre “dias do passado”, conforme é possível compreender a partir do exemplo de excerto de narrativa das crianças do grupo 2: *“A gente aprende sobre as letras, ler, escrever, sílabas, dias do passado, universo, gêneros textuais, ciências, matemática e português. As professoras ensinam coisas que a gente não sabe”*.

Ao narrarem sobre o que aprendem, as crianças apresentam informações variadas, trazem elementos dos componentes curriculares, que antes denominávamos de disciplinas. Contam sobre a heteroformação, expõem as diversas áreas de estudo abordadas na escola, narram sobre a experiência com o objeto de conhecimento e referenciam a professora como detentora do conhecimento que elas precisam aprender.

A BNCC (2017) apresenta uma estrutura com áreas do conhecimento comuns para subsidiar a construção dos currículos pelas escolas. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a parte comum abrange: Linguagens, tendo a Língua Portuguesa, Artes e Educação Física como componentes curriculares; Matemática; Ciências da Natureza; na área de Ciências Humanas, os componentes são Geografia e História; e o Ensino Religioso.

A Base Comum do currículo não é sinônimo de uma homogeneidade de experiências heteroformativas e autoformativas. Uma proposta didática que atenda as diferentes mobilizações das crianças para aprender perpassa a práxis de uma escola democrática, com currículo obrigatório e uma ação pragmática compreensiva. “Sua realização é um evidente e complexo desafio que requer flexibilidade, diversidade e pluralidade metodológica e organizativa” (GÓMEZ, 1998, p. 23).

Assim, a homogeneidade não é objetivo da escola, porque esta é marcada pela desigualdade imposta pelo mercado. Além disso, as crianças são heterogêneas, com múltiplos interesses, níveis de aprendizagem e atitudes comportamentais que conclamam diversidades no fazer pedagógico, nas atividades propostas.

Na ocasião da observação realizada em parte da aula para a escolha das crianças de cada turma com vista à participação na pesquisa, foi possível perceber que as professoras propunham atividades de estímulo a oralidade, leitura e interpretação de um texto. As crianças, eram estimuladas por perguntas, a falarem sobre o que haviam entendido em relação ao texto, a refletirem sobre o texto. Embora em todas as turmas as professoras estivessem explorando o eixo de leitura e oralidade, os textos eram diferentes nas cinco turmas observadas (Diário da pesquisadora, 2018).

A escolha dos conteúdos está atrelada ao tipo de função que almejamos que eles cumpram em relação às crianças e à sua atuação na sociedade que temos e na sociedade que queremos construir. Os conteúdos são construções sociais que não têm significado estanque e universal. “O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde nem contexto social e histórico concreto” (SACRISTÁN, 1998, p. 150).

Apesar de mencionarem os diversos componentes curriculares, as crianças apresentam uma narrativa mais detalhada sobre a Língua Portuguesa, como identificamos nas narrativas do grupo 3: “*A gente aprende a ler, a escrever, responder a professora, admirar o texto e fazer ditado. A gente aprende muitas coisas legais*”.

E o grupo 4 acrescenta: “*A gente aprende a ler, a escrever, fazer parágrafos, versos, gêneros textuais, canção, convite, bilhetes, tirinhas, parlendas, história em quadrinho. Mas não é só isso, a gente aprende a respeitar os outros e a não bater nas pessoas*”. Aqui, as crianças mencionam a formação para além dos conteúdos conceituais, ressaltando a importância do respeito para a formação de si e a relação com o outro.

A importância e a predominância de referência dadas pelas crianças ao ensino de Língua Portuguesa são explícitas e podem ser justificadas pela cultura instituída para a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita até o fim do 2º ano do Ensino Fundamental.

O que as crianças aprendem transcende os conteúdos conceituais e adentra a formação no âmbito das relações interpessoais na construção do conhecimento para si e para o outro e sobre si e sobre o outro na interface dialética da relação intersubjetiva.

O que as crianças aprendem tem relação recíproca com os componentes da BNCC e a política de avaliação do município, no âmbito da Língua Portuguesa. “*A gente aprende matemática, ciências, ler e escrever, respeitar as pessoas e dar amor para todo mundo. A gente **aprende até a fazer prova***” (Grupo 1, grifos nossos).

O processo de monitoramento permanente da aprendizagem é marcado na narrativa do grupo 1 pela presença de provas e concebido como uma habilidade a ser apreendida, uma vez que é prática exigida em sua vida escolar. O significado atribuído pelas crianças é de uma escola que ensina conhecimentos, valores e atitudes que são importantes e cujo acesso é obtido nesse ambiente de educação formal e, de alguma forma, esses conhecimentos têm relação com prova, com a avaliação de rendimento.

As crianças aprendem conceitos e princípios. De suas narrativas emergem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. De acordo com Zabala (1998, p 42), os conteúdos conceituais se referem “ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato ou situação”.

Os conteúdos procedimentais envolvem as destrezas e as habilidades, reúnem ações ou o conjunto de ações que visam a determinado fim. Já os conteúdos atitudinais estão inter-relacionados, compondo-se por: valores como solidariedade e respeito; atitudes, ou seja, a forma como as crianças realizam sua conduta; e as normas, utilizando-se como exemplo o cumprimento de regras da escola. E como os espaços de aprendizagem e o tempo diário de atendimento à criança são estruturados?

6.3 Espaços e tempos de aprendizagem na escola

Ao serem interrogadas sobre quais são os ambientes onde aprendem, as crianças identificaram, inicialmente, a escola como o único ambiente de aprendizagem. Em seguida, ao serem indagadas pela Fada sobre a existência de outros espaços de aprendizagem, acrescentaram o ambiente familiar e o reforço escolar, além de mencionarem o Ensino Superior.

A menção ao Ensino Superior como espaço de aprendizagem, o que pode ser compreendido como uma imagem projetiva de si no futuro e uma leitura do contexto no qual convivem, pois Sobral é um município com universidades públicas Estadual e Federal e com faculdades privadas, e esse clima social tem relação com as significações das crianças sobre os ambientes onde o conhecimento é construído.

As narrativas mais uma vez legitimam a escola como um ambiente onde a aprendizagem acontece e a família como instituição coparticipante na construção dos saberes “formais” da vida escolar. As aprendizagens da escola se unem às aprendizagens já trazidas na bagagem cultural que antecede a entrada da criança no ambiente formal de aprendizagem e se somam aos outros ambientes de educação não formal. Ao mencionarem o estudo além do horário escolar, as crianças esclarecem que em casa estudam, resolvem o “dever de casa” e quem as ajuda são os familiares e outras pessoas da comunidade, como os vizinhos, por exemplo.

A gente estuda em casa e quem ajuda é a mãe, mas não só a mãe. Pode ser a mãe, o pai, a tia, a avó ou até os vizinhos (Grupo 1).

A gente não aprende só na escola, tem dever de casa. E se a gente não aprender a escrever, como vai escrever na agenda? Nossas mães nos ajudam e outras pessoas, nossas primas, outras professoras. Nossa professora também ela nunca falta (Grupo 2).

A gente estuda em casa, na casa da avó. Nossos pais, nossos tios, irmãos, padrasto nos ajudam. E na sala de aula o grupo ajuda um ao outro (Grupo 4).

A gente também estuda em casa. Nossa mãe, tios, pai, avós e irmãos nos ajudam. Todo mundo toda família ajuda (Grupo 5).

Ao ressaltarem que são ajudadas por familiares ou vizinhos, percebemos a implementação de uma cultura de acompanhamento e (co)laboração, ou seja, um trabalho feito junto, compartilhado, no qual a comunidade está envolvida e tal conquista é fruto de um trabalho longitudinal. Ao falarem “*E na sala de aula o grupo*

ajuda um ao outro” (Grupo 4), as crianças expõem uma atitude de colaboração na construção do conhecimento entre seus pares.

Ao destacarem os espaços de aprendizagem, as crianças descreveram suas salas de aula, detalhando a existência de elementos importantes para a sua formação e evidenciando o uso de materiais diversificados, como salientado pelo grupo 1:

Tem brincadeiras, provinhas, tudo, algumas vezes ela [a professora] coloca uma música e manda a gente dançar. Tem livros, cadernos, livros de tarefas, tem cartaz de cartão de amor. Tem uma textoteca [espaço com vários textos], tem armários com gibis, brinquedos.

As crianças descrevem a existência de mobiliário, material didático como livros e cadernos, material pedagógico, lúdico, literário e provas. O grupo 4 descreve sua sala apresentando o ambiente como um lugar com regras. *“Tem regras, tem quadro, é muito legal, tem brincadeiras, músicas, a gente canta. A gente já sabe música. ‘Aleluia, aleluia é Jesus quem cuida de mim. Aleluia, aleluia é Jesus quem cuida de mim Aleluia, aleluia é Jesus quem cuida de mim!’”* (Grupo 4).

É possível identificar a presença de aspecto religioso na música apresentada pelas crianças. As regras expressam o valor da “obediência”, do cumprimento de normas que são determinadas e incorporadas pelas crianças como parâmetros a serem seguidos. As regras são expostas em cartaz na sala de aula e intituladas de combinados.

Uma análise interpretativa sobre a organização da sala de aula quer, antes de qualquer olhar pedagógico, um olhar sobre o bem-estar dos que ali passam grande parte de seu tempo. A sala de aula, espaço de relações sociais, é onde a criança constrói experiências existenciais durante 200 dias letivos e no mínimo 4 horas diárias, portanto, merece especial atenção como *locus* sagrado onde o saber é construído.

Nas salas de 2º ano, as cadeiras são organizadas de tal forma que há momentos em que são dispostas em círculos e em outros momentos, em filas, conforme a intencionalidade da atividade proposta pela professora. Nas paredes, há exposição de diversos textos, números, atividades das crianças e suporte com livros, que estão organizados por setores denominados de cantinhos.

Quanto aos aspectos de infraestrutura, todas as salas estão construídas de modo que a porta de entrada está voltada para o centro da escola, onde há um

espaço amplo, um pátio ao ar livre com árvores e o parque, como é possível perceber na figura 18.

Figura 22 – Hall de acesso às salas de aula



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A figura 22 exemplifica a proposta da escola quanto ao ambiente alfabetizador em uma sala de aula de turma de 2^o ano. A organização da sala e de toda a escola expressa o tipo de aprendizagem que se almeja construir. A organização e a exposição dos cartazes e das atividades produzidas pelas crianças, a presença de suportes para livros, “textoteca” com diversos gêneros textuais, a altura em que os cartazes são dispostos, os tamanhos e as formas das letras, revelam que a estruturação da sala de aula é um componente que tem estreita relação com a concepção de alfabetização da escola.

Figura 23 – Sala de aula do 2º ano: equipamentos e organização dos cantinhos



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A ambiência ao letramento na sala de aula se apresenta como uma oportunidade para a investigação, para o contato com diversos suportes para a prática da leitura. O ambiente alfabetizador na perspectiva do letramento pode ser identificado nas narrativas orais do grupo 1, assim como na narrativa ilustrada feita por Manoela, que preenche a folha com corações e ressalta que sua escola é muito enfeitada²⁶.

²⁶ No diálogo sobre a narrativa ilustrada, Chapeuzinho Vermelho ressalta: cartazes, mensagens, produções expostas em sua sala de aula (Diário reflexivo da pesquisa).

Figura 24 – Cantinho da Matemática



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 25 – Quadro de regras



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A narrativa de Manoela abrange a dimensão estrutural e estética, “*minha escola é muito grande e linda*”, e pedagógica, “*eu faço muitas tarefas*”, revelando que há um enquadramento nos mais diversos aspectos que compõem a escola em torno da aprendizagem. A exposição dos materiais que “enfeitam” a escola, como cartazes e atividades, é marcada pela mobilidade, pois são periodicamente atualizados. Manoela ainda ressalta que faz “*muitas tarefas (sic)*” na escola, assinalando a estreita e tênue relação entre o espaço de aprendizagem e o tempo de aprendizagem no ambiente escolar.

Figura 26 – Narrativas de Manoela sobre a escola (Grupo 5)

Faço eu quero que você conte todo o
 que vou falar Na minha sala é muito
 imfelitada e eu faço muitas tarefas a minha
 escola é muito grande e linda



Fonte: Arquivo da pesquisa.

6.3.1 A rotina

A garantia de aprendizagem das crianças no ambiente escolar implica necessariamente o planejamento e a organização do tempo pedagógico no fazer docente. Conforme o PPP da escola, a rotina pedagógica:

[...] serve para orientar as ações das crianças e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer. As atividades de rotina

são aquelas que devem ser realizadas diariamente, oportunizando as crianças o desenvolvimento e a manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da saúde física e mental como, por exemplo, a organização, a higiene, o repouso, a alimentação correta, o tempo e os espaços adequados, as atitudes, as atividades do dia, etc. [...] (PPP, 2018?, p. 5).

Desse modo, a rotina perfaz um movimento cíclico e permanente de inter-relação entre os objetivos, conteúdos a serem aprendidos pelos alunos e as atividades a serem realizadas no dia a dia. A estruturação da rotina favorece a organização pedagógica pelos docentes e esclarece para os discentes o ritual diário, com suas características, de acordo com a agenda de conteúdos que é estabelecida pelos docentes para cada mês no planejamento da aula. Ela favorece segurança ao aluno, visto que fornece um parâmetro para a organização do tempo pelas crianças.

A escola tem uma rotina estruturada e conhecida pelos alunos, que narraram com muita segurança a sequência de atividades propostas pela professora. A rotina está definida no PPP da escola, e cada proposta da rotina está permeada por uma finalidade:

Quadro de rotina (Momento reservado para a montagem da rotina do dia); Agenda (Momento reservado para orientação da tarefa de casa); Chamada (Valorização da frequência diária e atenção às crianças que não vieram); Dever de casa (correção dos deveres passados em dias anteriores); Atividades de sala (individual, grupo, informática, vídeo, jogos, brincadeiras, pintura, caderno, livro, etc.); Recreio; Escovação (importante que o professor demonstre e proporcione às crianças hábitos saudáveis de higiene antes e depois do lanche (lavar as mãos, escovar os dentes, etc.)); Roda de Leitura (Momento reservado para a familiaridade com a leitura pode ser orientada pelo professor ou organizada pelos alunos); Atividades de sala (individual, grupo, informática, vídeo, jogos, brincadeiras, pintura, caderno, livro, realização de exercícios escritos, etc.); Avaliação do dia (PPP, 2018?, p. 5).

As crianças descreveram sua rotina de atividades a partir do que denominamos de tempos didáticos. Foi possível evidenciar três eixos centrais: eixo de leitura, eixo de oralidade e eixo de escrita. Esses eixos se articulam e sustentam o trabalho com os outros componentes curriculares de forma interdisciplinar, conforme relatado pela diretora e pela coordenadora pedagógica na ocasião de apresentação da escola.

De acordo com o documento curricular da rede municipal de ensino de Sobral sobre Língua Portuguesa (2016), há quatro eixos: Leitura, Oralidade, Escrita e Gramática, porém as narrativas das crianças evidenciam três desses quatro, fato que pode ser justificado pelo trabalho com a gramática de forma implícita para a criança, de tal forma que é trabalhada articulada aos outros eixos. Conforme identificamos no documento, o trabalho com a gramática no 2º ano “deve incorporar,

de modo funcional, as regras fonéticas e fonológicas para a leitura e a escrita corretas, das palavras [...]” (SEDUC/SOBRAL, 2016, p. 93).

A palavra da criança revela a rotina, o cotidiano, o fazer pedagógico, as experiências de aprendizagem no tempo em que estão na escola. É notória a ênfase na leitura e na escrita por meio da descrição de uma série de atividades cujos eixos centrais relatados são a leitura, a oralidade e a escrita. Os cinco grupos ressaltaram que a primeira atividade que fazem é a agenda.

*Agenda, tarefa, correção depois a gente faz brincadeiras. A tia coloca uma música, uma música tão legal e **depois a Tia vai para o eixo de escrita ou eixo de leitura no caderno no caderno de escrita ou caderno de leitura** (Grupo 1, grifos nossos).*

A gente faz a agenda, lê, as vezes copia texto e se não copiarmos a Tia fala que ficaremos na sala até copiar o texto. Estuda matemática, ciências, lê revistas, cadernos de leitura, faz tarefas, muitas coisas, estuda biografia das pessoas, produz texto (Grupo 2).

A gente faz tarefas, experimentos, desenhos, no final a gente arruma sala. A Tia organiza a saída por filas. Quando a gente chega faz a agenda e faz leitura na apostila de leitura, é muito legal, tem receitas de bolo (Grupo 3).

A gente faz a agenda, depois a atividade da lyceum e as atividades no caderno, conversa muito, faz dever de matemática no caderno (Grupo 4).

A gente faz a agenda, leitura, atividade no caderno, brinca no recreio, mas alguns dias não tem, quando tem prova (Grupo 5).

A leitura de diversos gêneros textuais perpassa as narrativas das crianças e se repete nos eixos temáticos organizados em nossa análise, reafirmando o enfoque dado a determinadas áreas do currículo da escola. O currículo é um campo de poder, e a escolha por determinadas áreas em detrimento de outras expressa uma intenção da escola, cuja ênfase recai sobre a Língua Portuguesa e a Matemática. No grupo 2, há uma narrativa que revela tal predominância: “*A gente também estuda Ciências, mas faz tempo que a gente não estuda ciências, só português e matemática. E tem muitas tarefas de casa para o final de semana*” (Grupo 2).

A fala revela o contexto escolar de forma singularizada por aqueles para quem a escola foi criada. As crianças, de maneira muito límpida, narram acerca da diversidade de material didático-pedagógico utilizado nas aulas de Língua Portuguesa e detalham o cotidiano de atividades a elas propostas. Nas aulas, as crianças utilizam cadernos de leitura, apostilas do Lyceum, livro do PNLD e material “Novo lendo você fica sabendo”. O grupo 4 faz referência ao uso do material da editora; ao descreverem sua rotina, afirmam: “[...] depois a atividade da lyceum tem

as atividades no caderno [...]’ (Grupo 4). Ambos os materiais são financiados pela Seduc/Sobral.

A Secretaria de Educação do Município trabalha com material estruturado da Editora Aprender (Novo lendo você fica sabendo), material a que as crianças fazem referência ao narrarem “*caderno de leitura e caderno de escrita*”, e também utiliza material apostilado da Lyceum Consultoria Educacional nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. O material é estruturado em três áreas que se interligam: 1) o material didático-pedagógico (cadernos de atividades encadernados tipo apostilas para as crianças e orientações didáticas para o professor); 2) a avaliação diagnóstica; e 3) Acompanhamento pedagógico.

A narrativa das crianças revela que as atividades desenvolvidas estão estruturadas em tempo e espaço. Uma relação comparativa entre a rotina descrita no documento e as narrativas das crianças nos ofereceu um material documental e autobiográfico que se complementou para a compreensão do cotidiano da escola.

Com o propósito de elucidarmos aspectos das narrativas com vistas à compreensão conjuntural da rotina e, por conseguinte, do material didático trabalhado na escola, a fala da coordenadora pedagógica explica que, antes da construção da rotina das turmas, há uma avaliação diagnóstica realizada no início do ano, e o resultado da avaliação apresenta um parâmetro para a elaboração das atividades que comporão a rotina de cada grupo.

A partir da entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, ficou evidente que a rotina, embora estruturada, é mutável e apresenta aspectos diferentes conforme a realidade da turma.

A gente monta a rotina de acordo com as habilidades que os meninos do 2º ano devem apresentar no sentido de fortalecer a leitura porque a maioria vem do 1º ano alfabetizado e a gente precisa fortalecer a fluência e a compreensão dentro dessas habilidades. A secretaria de Educação disponibiliza o material e a gente organiza a rotina. No início do ano a gente faz a avaliação diagnóstica e daí traça as estratégias. Por exemplo: no primeiro momento, qual é a dificuldade maior? É a leitura? Se em um determinado grupo a maior dificuldade é na leitura, dentro da rotina a gente estabelece um tempo maior para a trabalhar a leitura. E assim acontece ao longo dos meses com o acompanhamento e o planejamento, a gente vai mudando. Esse ano eu já mudei a rotina do 2º ano três vezes. Pela necessidade que a gente foi vendo [...] no início do ano as professoras também recebem um modelo de rotina, mas a escola tem autonomia para fazer os ajustes (Coordenadora Pedagógica da Escola Emílio Sendim).

Nessa perspectiva de mutação permanente da rotina, recorreremos aos registros do diário da pesquisa sobre o tempo do recreio. A observação das crianças

fora de sala de aula na hora do recreio oportunizou a percepção e a confirmação do tempo de liberdade para brincar, dividida com a oferta de outras possibilidades educativas.

O toque do sinal para o recreio é recebido por sorrisos e correria. É preciso aproveitar antes que acabe. As crianças saem rápido e se dirigem para o refeitório onde recebem a alimentação escolar. Lancham e em seguida brincam. Algumas crianças preferem não lanchar, segundo elas, porque é perder tempo: o tempo de brincar, por isso é preciso correr para aproveitar. Durante os 20 minutos de intervalo é oferecido diversas ambiências para a ludicidade e o estímulo ao prazer pelos livros. Parte das professoras se dirige a sala dos docentes para lancharem e conversarem, algumas permanecem na sala de aula, outras se misturam entre as crianças 'monitorando' as interações. A larga porta da biblioteca fica completamente aberta e percebo que as crianças começam a entrar, se dirigem às mesas, algumas deitam nos tapetes e apreciam os livros, outras escolhem livros nas prateleiras com a ajuda da bibliotecária. No lado de fora da biblioteca um tapete com livros é convite aberto às crianças que ora correm e ora param, sentam, olham os livros e seguem aproveitando o tempo de liberdade para escolher o que querem fazer. Carrinho de supermercado passa como mercadoria gratuita que pode ser acessada pelas crianças. Muita movimentação, cansaço e sede rompida pelo toque que avisa o fim da 'liberdade' que será aberta novamente no dia seguinte. Parte das crianças se dirige ao banheiro, outras ao bebedouro, a bibliotecária informa que eles têm que sair e assim, seguem em 'ordem' voltando para as suas salas aula (Diário reflexivo da pesquisa, 2018).

Seria o recreio um tempo pedagógico de aprendizagens? No recreio as crianças aprendem, interagem, conversam, dialogam com os colegas de suas turmas e de outras turmas. O recreio é um espaço em que as crianças podem escolher entre muitas possibilidades lúdicas e literárias e onde as regras de convivência também precisam ser praticadas. É um tempo aguardado pelas crianças. É uma experiência que as crianças vivenciam intensamente.

No decurso de nossa existência, as experiências têm a ver com o que nos toca, com o que se passa em nós e que constitui nossa trajetória de vida e de formação. A palavra experiência deriva do termo latim *experiri*, que sugere provar, experimentar; de imediato, a experiência tem a ver com algo que se experimenta e se prova, ou seja, é uma relação do ser com algo que lhe toca.

A palavra experiência tem o prefixo *ex*, que também está presente nas palavras exterior, exílio, existência. De algo que vem de fora, mas que interage com quem nós somos, com nossa existência. O sujeito da experiência é esse ser que atravessa um espaço indeterminado arriscando-se nas imprevisibilidades da vida.

Assim acontece conosco, sempre que nos relacionamos com algo novo, que nos faz pensar, agir, refletir, construir e transformar. Larrosa (2002) nos apresenta a

ideia de que o sujeito da experiência é um sujeito que se estabelece como território de passagem, como “o que nos passa”, ou da experiência como “o que nos chega”, concebendo-se como ponto de chegada, lugar onde as coisas chegam, acontecem.

Podemos ainda falar da experiência como “o que nos acontece, acontecimentos que tocam e (trans)formam o sujeito, coadunam dialeticamente novos sentidos, para esse sujeito. Dito de outra forma, o “lugar da experiência sou eu” (LARROSA, 2011, p. 06).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem relação com a elaboração do sentido, nos cabe considerar a importância que as experiências têm desde o início da vida. Experiências e infâncias estão imbricadas, configurando-se, portanto, num período de grande diversidade e possibilidades, construção de sentidos. Realçamos a ideia da infância como um tempo sensível, como conceitua Kohan. O autor nos apresenta conceitos sobre o tempo/experiência de infância, que extrapolam a ideia convencional do tempo - "não é apenas uma questão cronológica (Chrónos), é uma forma de tempo sensível" (Kohan, 2015, p.225).

Ou seja, a infância não é apenas uma questão cronológica: “a infância é uma condição da experiência”. (KOHAN, 2015), isso significa que é preciso alargar os horizontes da temporalidade. Kohan (2007) nos mostra que a infância tem também uma dimensão aiônica e com ela surgem novos sentidos da/para a infância. Mesmo vivendo ao lado do tempo Chrónos, o denominado tempo Aiôn, revela a intensidade do tempo da vida humana, esse tempo aiônico possibilita viver uma outra lógica temporal. Ao lado do tempo cronológico, podemos experienciar o tempo aiônico. Pensar na multiplicidade de infâncias, é considerar outras temporalidades, além da cronologia, ou seja, a infância como tempo de brincar, intensamente.

É possível inferir que o recreio é esse tempo da ludicidade em intensidade, conforme fica evidente no excerto do diário da pesquisa que registra a conversa de duas crianças. *“Macho vamos merendar não porque a gente vai perder tempo. A fila está grande. A gente vai perder tempo. Não vai dar tempo brincar. Vamos”.* (Diário da pesquisa, 2018).

Ainda sobre o recreio, um fator apontado pelas crianças para a modificação da rotina no recreio são as avaliações externas. A realização de provas de avaliação externa aparece mais uma vez nas narrativas. Segundo as crianças, essa prática

altera a rotina da escola, conforme revelado à Fada: “*A gente faz tarefas, lancha na sala no dia de prova*” (Grupo 3). O recreio, momento muito aguardado pelas crianças, pois é o tempo para brincar, correr, conversar com os colegas, frequentar a biblioteca, jogar bola, brincar no parque, é “usurpado” da rotina para não alterar o desempenho das crianças das turmas em que estão fazendo prova. “*A gente brinca no recreio, mas alguns dias não tem, quando tem prova*” (Grupo 5).

Além das provas, outro fator foi apontado como causa que impossibilita o acesso das crianças ao recreio: prática de comportamento violento com os colegas, como afirmou o grupo 5: “*tem dias que no recreio tem gente que bate, dá murro, empurra, uma vez um menino deu uma mordida e a diretora não deixou mais ele ir para o recreio*”. Desse modo, ficar sem recreio é uma punição, visto que é uma das preferências das crianças na escola.

Esse “tempo pedagógico” é concebido pela escola como possibilidade para o estímulo à leitura literária e uma oportunidade para o exercício da autonomia, para escolherem o que querem fazer dentro das possibilidades “permitidas” e organizadas na escola, e essas possibilidades transitam entre a liberdade para escolher brincar livremente no pátio ou apreciar os livros de literatura infantil.

Falar de letramento literário nos conduz ao diálogo crítico-reflexivo sobre a função da literatura e suas nuances quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança. As crianças nascem inseridas em uma sociedade marcada pela escrita, ou seja, uma sociedade grafocêntrica, e, desde a mais tenra idade, fazem uso de práticas sociais em contextos de letramento na interação com os adultos nas mais variadas situações do cotidiano. Desde muito cedo, ao ouvirem histórias literárias, ou ao presenciarem o uso da escrita em diversas situações, como anotações de uma lista de compras e uso de mensagens em redes sociais, as crianças constroem conceitos e habilidades voltadas sobre o sistema de escrita e usos sociais.

Encontrar uma definição precisa de leitura não é fácil, uma vez que essa palavra apresenta diversos significados. No dicionário Aurélio (2000), pode se encontrar o seguinte conceito: “ato, arte ou hábito de ler; aquilo que se lê; operação de percorrer; em meio físico, sequências de marcas codificadas que representam informações registradas, e reconvertê-las à forma anterior como imagens, sons, dados para processamento”. Mas como a criança pequena internaliza? A leitura é uma prática que requer aprendizagem, ela não é simplesmente o ato de ler, ela é um comportamento, uma habilidade, uma tecnologia cuja aquisição envolve fatores

cognitivos, socioculturais e emocionais apreendidos na interação social. Para desenvolver o hábito de ler, uma das condições basilares é o prazer, e é aqui que a literatura como expressão artística e linguagem humana delinea o gozo por ouvir, contar e ler histórias.

Conforme Barthes (2004), a leitura desejante é marcada pelo envolvimento do leitor com o texto. Através da leitura literária, a criança é “deportada ao imaginário”, se desvincula do real e imerge em sua inteireza no texto, ou seja, o corpo e as emoções do sujeito-leitor entram em contato com a narrativa. A leitura literária permite a construção de significados a partir do texto:

[...] o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação: é o que justamente faz o ato de ler. Essa libertação em relação ao autor possui seu equivalente por parte daquele que recebe o texto. Diferentemente da situação dialogal, onde o *vis-à-vis* é determinado pela situação mesma do discurso, o discurso escrito suscita para si um público que, virtualmente, se estende a todo aquele que sabe ler. A escrita encontra, aqui, seu mais notável efeito: a libertação da coisa escrita relativamente à condição dialogal do discurso. O resultado é que a relação entre escrever e ler não é mais um caso particular da relação entre falar e ouvir (RICOUER, 1990, p. 53).

Nessa lógica, a criança constrói significados, interpreta signos e constitui o *ethos* infantil do leitor na sociedade atual, mas para a formação de leitores é preciso o contato, a experiência com obras literárias que despertem a fantasia e o prazer.

Assim as crianças vão progressivamente ampliando seu vocabulário e construindo narrativas na mediação e na interação com os adultos nos espaços de educação escolar e não escolar. Desse modo, a leitura desejante perpassa o desenvolvimento de repertórios comportamentais, que têm os adultos como mediadores de referência, ou seja, é preciso conquistar, além das crianças, os adultos com os quais as crianças convivem, promovendo espaços intergeracionais para a inclusão das narrativas de tradição oral das pessoas na comunidade na escola.

Isso se torna possível pela interação entre os elementos textuais e o leitor. Quanto maior for o conhecimento entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura. Ou seja, há uma tríade amorosa, como afirma Reyes (2011), entre o leitor, o texto e o ato de ler, que é permeado por aspectos subjetivos, cognitivos, afetivos, contextuais e históricos.

Nessa direção, Freire (2016) ressalta que a leitura do mundo precede ou deve vir antes da leitura do texto escrito. O ato de ler é um exercício de indagação de reflexão crítica, uma habilidade que potencializa o caminho para a autocrítica acerca “da natureza historicamente construída de sua própria experiência” (FREIRE, 2015, p. 45). Logo, ler seria compreender aspectos da conjuntura social e sua relação com a existência.

Ler ultrapassa o procedimento de decodificar símbolos. Compreender o que se lê depende de características do leitor, além das particularidades do próprio texto. Assim, as formas de linguagem que ele domina, o conhecimento de mundo, seus propósitos e seus esquemas conceituais facilitam ou dificultam a compreensão. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

De acordo com Soares (2003), leitura é entendida como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre dois sujeitos: o autor do texto e o leitor. Esse processo depende, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas de leitura, a qual inclui fazer previsões sobre o texto, construir e refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto. Por outro lado, essas habilidades são desenvolvidas à medida que o leitor faz uso da leitura e, desse modo, constrói sentido sobre o texto.

Para formação de leitores competentes que indubitavelmente tem relação com a aprendizagem da escrita, a escola Emílio Sendim oportuniza ambiência que favorece o estímulo do pensamento, da criatividade e da criticidade nos mais variados tempos pedagógicos entre a sala de aula e o recreio.

Um leitor competente “sabe construir um sentido nas obras lidas” (COLOMER, 2007, p. 31), sendo capaz de selecionar, entre os gêneros que circulam socialmente, aqueles que podem atender a sua necessidade, seus anseios e seus desejos. Essa ideia já era identificada na década de 1990.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1998, p. 41).

Soares (2003) assevera que um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos que circulam socialmente. Para tornar os alunos bons leitores para desenvolver muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, é preciso mobilizar as crianças, tornando-as confiantes e motivadas a ler. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente, insiste Magda Soares, para ser “letrado”.

O uso do termo *letramento* ganha notoriedade a partir de Soares (2003). Traduzido do inglês *literacy*, diz respeito ao “estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p.18) e fazendo uso da leitura e da escrita nos diversos contextos sociais.

Destarte, o letramento literário requer condições para a prática de leitura que transcenda a apropriação do sistema de escrita e garanta o contato com o gênero literário de forma prazerosa. A leitura literária deve proporcionar o deleite sem “pedagogismos”, sem didatizar a apreciação estética da obra artística. Esse viés é determinante para o desenvolvimento da prática e do gozo, do desejo, e a formação de leitores autônomos.

Letramento é definido por Soares (2003) como condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Para ela, são muitas as “facetas” do letramento: imersão das crianças na cultura escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito.

A literatura infantil se configura como dimensão artística que possibilita às crianças o desenvolvimento da imaginação, criatividade, múltiplas linguagens e expressão de pensamentos, sentimentos e a construção e ressignificação de sentidos sobre o mundo que as cerca e sobre si mesmas. Se letrar significa se apropriar suficientemente da escrita e da leitura e usá-las no cotidiano, os livros de literatura devem fazer parte constante desse processo, pois trazem consigo múltiplas possibilidades de trabalhos nos diversos campos de experiência e de formação humana.

A literatura permite à criança a transposição entre as dimensões do real e do imaginário, permitindo a ampliação de horizontes, conhecimentos e capacidade crítica e inventiva. Daí a importância da democratização do acesso ao livro e à

leitura como ação educativa fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças. Quanto mais cedo o livro entrar na vida da criança, em sua casa, no ciclo de interesses e de desejo, mais fácil será para ela sentir prazer em ler e desenvolver a fruição em leitura e a compreensão do sistema de escrita.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. Ora, é um sujeito anacrônico aquele que mantém os dois textos em seu campo e em sua mão as rédeas do prazer e da fruição, pois participa ao mesmo tempo e contraditoriamente do hedonismo profundo de toda cultura (BARTHES, 1979, p. 21-22).

A arte literária é um instrumento de cidadania, de linguagem e de formação. Através dela acessamos instâncias psíquicas que possibilitam a ressignificação de conceitos, experiências e sentimentos, refletimos sobre os conflitos humanos nos identificando com personagens que falam sobre nós, sobre o humano em sua complexidade e antagonicamente permite ao leitor o prazer e a fruição.

Os livros de literatura aparecem como convite à leitura de deleite, um tipo de leitura que desperta o prazer, ao mesmo tempo que fala sobre o humano e suas relações.

É essencial a uma obra literária, a uma obra de arte em geral que ela transcenda a suas próprias condições psicossociológicas de produção e que se abra, assim, a uma sequência ilimitada de leituras, elas mesmas situadas em contextos sócio-culturais diferentes (RICOEUR, 1990, p. 53).

Entre livros e ludicidade, ao narrarem sobre brincadeiras vivenciadas no recreio, as crianças esboçaram fisionomia de alegria e, mostrando sorriso, externalizaram experiências significativas e prazerosas. Assim, percebemos que a escola, em meio às exigências externas advindas de uma gestão por resultados, não perde de vista que a infância é um período da vida, assim como os demais, em que as crianças querem ser felizes e, portanto, a aprendizagem não pode se apresentar como zona de sofrimento.

As crianças revelam que são felizes na escola e que, em meio a exigências curriculares e metas de desempenho verificadas em periódicas avaliações, brincam e vivenciam a leitura livre, de deleite, conforme é possível identificar na figura 23, que ilustra as estratégias da escola para oferecer o estímulo à leitura literária durante o recreio.

Figura 27 – Tapete e carrinho com livros no recreio



expressa que acessou lembranças satisfatórias do passado que provocam felicidade no “aqui-agora” e altera o eu-presente.

Desse modo, identificamos que a rotina pedagógica na Escola Emílio Sendim é transmutável e transita entre dois polos: a austeridade e a plasticidade. Ela é permeada por uma dimensão de estrutura rígida, determinada a partir das competências e habilidades definidas no currículo, e por uma dimensão plástica, maleável e elástica, que permite adaptações, modificações e alternativas que são garantidas pelo princípio da equidade na aprendizagem e pela característica plural das crianças, possibilitando modificações nos tempos destinados a cada componente curricular, por exemplo: leitura, escrita, oralidade.

A rotina é um suporte estrutural coerente de organização dos tempos pedagógicos e, tomando como aporte os pressupostos de Certau (1998, p. 310), entendemos que a rotina centrada na aprendizagem com vistas à equidade do ensino é um dispositivo pedagógico palimpsesto, ou seja, é permanentemente

modificado e escrito conforme as particularidades de aprendizagem ao longo do ano letivo, em um processo histórico permanente.

6.4 Como as crianças se sentem na escola

Os estudos do estadunidense Gardner na década de 1980 sobre as inteligências múltiplas influenciaram diversas áreas da Psicologia e da Educação. A partir de suas contribuições e das influências de pesquisadores como Goleman na década de 1990 sobre a teoria da inteligência emocional (QE), as competências socioemocionais ganham notoriedade na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) já apontavam que as transformações científicas e tecnológicas desencadeadas a partir da globalização demandavam uma discussão sobre a escola e a qualidade do ensino, ressaltando a necessidade do desenvolvimento, pelo educando, “de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social [...]” (BRASIL, 1997, p. 34).

Nessa perspectiva, o PPP da escola expressa que sua missão é:

Fazer nossas crianças mais felizes, garantindo-lhes a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade ao longo do processo histórico por meio do desenvolvimento da leitura, da escrita, do raciocínio lógico-matemático e de outras linguagens que possam contribuir na construção de um mundo justo e fraterno (PPP, 2018?, p. 4).

É possível identificar, em documentos oficiais, a presença do olhar aos aspectos afetivos e emocionais do educando. Mas como isso se materializa na escola? As crianças dos 05 grupos investigados narraram bem-estar e felicidade na escola, a exemplo do que é externado pelos fantoches interpretados pelas crianças nas cenas psicodramáticas nas rodas de conversa ludorreflexivas (RCL).

Aqui é sensacional, a gente se sente bem. Aqui é bonito, legal, divertido. Tem muitas tarefas. A gente lancha. A gente se sente feliz porque aqui tem um ‘espaço’ e tem atividades de colorir e muitos brinquedos na hora do recreio (Grupo 2).

A gente se sente bem. Aprende muito. A Tia faz brincadeiras com bola. A gente gosta de vir. A gente se sente feliz. Tem a hora do dever e a hora do recreio. A gente vem todos os dias para a escola e a gente aprende e tira nota 10. A gente se sente bem (Grupo 4).

O bem-estar aqui discutido se refere ao bem-estar psicológico, que, no âmbito das ciências psicológicas, conforme Machado e Bandeira (2012), tem grande

influência das pesquisas de Ryff (1989) na tentativa de definir a estrutura básica do bem-estar no âmbito psicológico e sua relação com as questões biológicas, como o sono, por exemplo, e fatores sociais e culturais. No âmbito educacional, a discussão sobre bem-estar e felicidade é recente e tem despertado interesse de pesquisadores, tendo em vista a emergência da perspectiva de uma educação humana integral.

Identificamos, nas narrativas das crianças, uma relação entre bem-estar e alguns fatores, como: 1) Sentir-se capaz de aprender; 2) Aprender de forma lúdica; 3) Brincar; 4) Ter êxito nas provas. As crianças ressaltam que aprendem na escola, e essa aquisição tem relação direta com a construção do autoconceito e a identificação de uma imagem positiva de si mesmo como sujeito cognoscente.

A brincadeira tem se revelado como a estratégia preferencial da criança pequena para aprender. Ao mencionarem “a Tia faz brincadeira com bola” (grupo 4), elas expuseram a existência de brincadeiras lúdicas na sala de aula. Quando fazem referência à existência de “espaço” para brincar e do recreio, as narrativas expressam o significado dessas dimensões da escola como importantes para o bem-estar e a felicidade das crianças.

Mas na escola também há medo e tristeza, pois as crianças estão vivenciando seus primeiros anos na escola de Ensino Fundamental, e a cada etapa novos desafios e novas demandas são postas em um contínuo processo de exigências e apreensão de novos conteúdos em novos grupos sociais. Nesse sentido, o grupo 1 ressaltou “[...] *a gente se sente bem. Quando a gente estuda o tempo passa voando. Quando a gente é criança a gente tem medo, mas quando a gente crescer não vai sentir mais sentir medo*”. Quando indagados acerca das possíveis causas de seus medos, as crianças foram genéricas, se esquivaram e não foram precisas, acrescentando “*medo das coisas*” (grupo 1). Optaram por não apresentar seus medos naquele momento, fato respeitado por nós, tendo em vista uma atitude hermenêutica e empática na relação de horizontalidade na pesquisa com a criança.

Ao narrar, as crianças vivenciam sentimentos antagônicos, e falar sobre seus conflitos oportuniza refletir e ressignificar as experiências. Desse modo, relacionamos a tristeza, relatada por um dos grupos, à situação de brigas entre os colegas, conforme é possível perceber na seguinte narrativa: “*A gente se sente bem.*

Brinca, estuda, lê, escreve. É muito bom. Mas também se sente mal, mal, mal, muito mal. Triste, porque tem menino que bate, morde, empurra” (Grupo 5).

A presença de brigas, de violência na escola, de falta de respeito, de conflitos entre os colegas é uma situação que desencadeia mal-estar entre as crianças. Ao serem indagadas sobre como resolver a situação, as crianças fazem referência aos adultos, pois, sendo figuras de autoridade, no imaginário infantil, eles são dotados de poder para mediar o conflito, resolver o problema e tornar a convivência mais harmônica.

A BNCC apresenta dez competências básicas a serem construídas pelos alunos ao longo da Educação Básica. Entre as dez, três estão relacionadas à formação humana em relação ao conhecimento de si no âmbito das relações interpessoais e intrapessoais, ao reconhecimento das próprias emoções e das emoções do outro, ao respeito à diferença, à cooperação e à solidariedade.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se** na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10, grifos nossos).

Reconhecer suas emoções e as emoções dos colegas é uma ação metacognitiva de reflexividade crítica que envolve a capacidade de sair de sua posição existencial e experimentar olhar a realidade a partir do ponto de vista do outro, de forma empática.

Logo, as crianças reconhecem sua tristeza e a causa desse sentimento, porém ainda é preciso caminhar no desenvolvimento de experiências pedagógicas de aprendizagem que favoreçam a resiliência e a autonomia para o empoderamento dos pares como agentes capazes de resolver os conflitos no âmbito das relações intersíquicas na escola.

As crianças se sentem bem na escola, o grupo 3, por exemplo, afirma que não gostam de “carteira quebrada”. A escola bonita, bem cuidada, limpa é referência de equidade, dignidade, cidadania. Frequência, que é um fator que

repercute no desempenho das crianças e, portanto, na aquisição da língua escrita, também está relacionada ao fato que o ambiente é bonito, portanto, dá vontade de frequentá-lo.

6.4.1 Do que mais gosta e do que não gosta na escola

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim 'affetare', quer dizer 'ir atrás'. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado (ALVES, 2004, p. 20).

A compreensão da noção de pertencimento e o entendimento acerca da relação da criança com a escola nos conduz a refletir sobre os aspectos aparentemente simples, porém contraditoriamente complexos que envolvem a afetividade da criança em relação à escola. A afetividade evidencia a forma singular da criança de se reconhecer nesse espaço e tem relação direta com seu processo de aprendizagem, como o fruto sonhado de que nos fala Rubem Alves em epígrafe.

Ao serem interpelados pela Fada da Curiosidade, os bonecos narraram que há uma identificação positiva das crianças em relação à escola e à aprendizagem. Seus interesses e suas preferências estão cingidos em: 1) Aprendizagem cerceada pela brincadeira; 2) Aprendizagem interativa e contextualizada; 3) Desenho e pintura; 4. Ser nota 10.

Todos os grupos afirmaram que gostam de aprender brincando, a exemplo do que é narrado no grupo 2; a brincadeira é a estratégia preferencial da criança para aprender. Uma das múltiplas possibilidades da brincadeira é favorecer o prazer, a satisfação, a felicidade. Brincar deixa as crianças felizes, embora, por outro lado, nas brincadeiras com regras, algumas vezes elas percam e se sintam tristes. O brincar possibilita o trabalho com experiências difíceis que a criança precisará enfrentar no cotidiano além dos muros da escola.

A gente gosta de aprender brincando, não gosta de meninos atrapalhando a leitura. A gente gosta de ciências, planetas, coisas de outros lugares, imagens, História. A gente faz muita tarefa e no dia da prova fica muito concentrado e de ganhar nota 10 é o que a gente gosta mesmo (Grupo 2).

A mediação e interação da professora com as crianças e a contextualização do objeto a ser apreendido é um fator positivo na vinculação afetiva da criança com

o conhecimento, uma vez que elas ressaltam: “*A gente gosta de atividade que a Tia lê uma palavra e a gente outra, a Tia faz brincadeiras, já fizemos até suco de cenoura. A gente gosta de matemática, português e ciências*” (Grupo 4).

Narrar sobre os aspectos de que as crianças não gostam na escola é favorecer a reflexão acerca de múltiplas dimensões pedagógicas, estruturais, curriculares e relacionais e as autoriza a emitir suas significações, avaliando as propostas a elas direcionadas. Desse modo, a palavra da criança tomada como ponto de referência para a avaliação da escola é legitimada na pesquisa e revela facetas metodológicas que perpassam as tendências metodológicas.

Embora não seja intenção da pesquisa esclarecer o método utilizado pela escola no processo de alfabetização das crianças, é possível refletir sobre as atividades heteroformativas e autoformativas que estão imbuídas de uma fundamentação e perspectiva teórico-metodológica.

Nesse ponto de vista, algumas propostas nos pareceram carregadas de uma marca pedagógica tradicional e foram apontadas pelas crianças como fatores negativos, ou seja, de que as crianças não gostam: 1) Produção de textos longos; 2) Cópias; e 3) Releituras. Para algumas crianças, embora desinteressantes, essas atividades são necessárias e devem ser feitas porque são determinadas pela professora e pela prefeitura, como enfatizado pelos grupos 1 e 4.

A gente não gosta de fazer a tarefa, mas é o jeito [...] A gente não gosta de produção de texto porque demora demais [...] (Grupo 1).

A gente não gosta de copiar texto grande, mas é a Tia que manda e a prefeitura, então a gente tem que fazer: Copiar, alfabeto, números, contas (Grupo 4).

Entre as atividades de escrita, a cópia e a produção de texto se fazem presentes nas práticas do eixo de escrita. As atividades de cópia se configuram como mecânicas e cansativas. A palavra da criança projetada no diálogo dos fantoches deixa claro que não gostam de cópias.

É relevante ressaltar que a mecânica desse exercício pode ser mudada e a atividade é relevante, por outros aspectos, como o reconhecimento da autoria dos textos. Como procedimento automático, a cópia cria uma cultura que não explica a relação entre texto e autor, o que leva o indivíduo a internalizar até a universidade a insignificância da autoria e a banalidade da cópia.

Alguns alunos não gostam de produção de texto, e outros já apreciam a produção de texto. Essa diversidade de opiniões é natural, tendo em vista que na escola há a reunião de subjetividades singulares, e as crianças são marcadas pela curiosidade e pluralidade de interesses, como é possível identificar nos excertos de narrativas dos grupos 3 e 4: “*A gente não gosta de cadeira quebrada e ler dá muito trabalho. Lê 5 ou 6 vezes a gente perde o fôlego*” (Grupo 3). Já o grupo 5 ressalta: “[...] *Gostamos de fazer texto [...]*” (Grupo 5).

Ao analisarmos a produção de texto como uma atividade de que algumas crianças gostam e outras não gostam, é preciso considerar o contexto das produções quanto a aspectos como a temática, o horário em que a produção é solicitada, os conhecimentos que as crianças têm acerca da temática proposta, entre outros fatores.

Além da escrita, a professora também explora a oralidade. Na ocasião de observação de um período da aula das crianças, foi possível perceber a exploração oral do texto estudado. A professora naquela tarde propunha:

[...] a releitura do texto para que as crianças pudessem responder as questões que estavam escritas na lousa. A releitura é permanentemente exercitada e um de seus intuitos é favorecer o desenvolvimento da habilidade de identificação de informações implícitas e explícitas no texto, a interpretação, o reconhecimento dos sentidos das palavras em determinados contextos, assim como aspectos relacionados a pontuação e sua funcionalidade, assim como a identificação e o reconhecimento do tipo de texto e sua finalidade. Esses aspectos estão postos como competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pela criança e são avaliadas na ‘prova externa’. Após a releitura do texto, com vistas a identificação de respostas para as perguntas apresentadas pela professora, as crianças eram convidadas pela docente para responderem (marcar) o item certo da questão na lousa (Diário reflexivo da pesquisa, 2018).

O desenho e a pintura, expressões humanas artísticas que possibilitam liberdade, ludicidade, criação, (re)criação e projeção, são atividades que estão entre as preferidas das crianças. “Assim como no brincar, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem” (VYGOTSKY, 2007, p. 133). No desenho, a criança projeta o que conhece, acessa suas memórias e registra aquilo que sabe sobre o objeto; o desenho é uma expressão simbólica. As crianças desenharam, além de objetos, a fala.

O desenvolvimento da linguagem escrita na criança se dá “pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras” (VYGOTSKY,

2007, p. 140). Desse modo, além de um ato de prazer, é uma atividade cognitiva que compõe o desenvolvimento da escrita.

A criança desenha e proteja a realidade com a segurança de quem domina essa expressão gráfica. Nos primeiros anos escolares, os desenhos fazem parte do repertório dos interesses das crianças, mas na escola, com sua rotina de conteúdos previamente determinados, por vezes, não há espaço na rotina para o desenho.

Além disso, é possível que algumas crianças maiores afirmem não saberem desenhar porque a elas foi apresentado um parâmetro para o desenho. As crianças pesquisadas fazem parte do público que manifesta interesse e sente prazer em desenhar sobre assuntos que lhe são particulares, entre eles, a escola, não tendo apresentado qualquer objeção em produzir narrativas escritas

6.5 O que aprendemos sobre o que as crianças aprendem na Escola Emílio Sendim

Ao final de nossas longas andanças, chegamos finalmente ao lugar. E o vemos então pela primeira vez. Para isso caminhamos a vida inteira: para chegar ao lugar de onde partimos. E, quando chegamos, é surpresa. É como se nunca o tivéssemos visto. Agora, ao final de nossas andanças, nossos olhos são outros [...] (ALVES, 2001, p. 152).

O trabalho artesanal de investigação no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação envolve andanças interpretativas que nos conduzem ao constante cuidado na busca pela elucidação das significações das crianças no permanente esforço de triangulação de dados e articulação com os questionamentos que nos mobilizam na pesquisa.

A atividade hermenêutica interpretativa é, metaforicamente, como um caleidoscópio que une elementos que serão “apreciados” sob diversos olhares a partir de muitos pontos de vista. Em nossas andanças pela pesquisa, escolhemos narrar a escola a partir do olhar da criança e, uma vez olhando através delas, somos outros e conhecemos a realidade complexa que é a vida na escola e a aprendizagem para a vida. Dessa forma, neste capítulo assumimos o propósito de evidenciar as experiências que fazem parte da rotina pedagógica em uma escola com maior IDEB do Brasil a partir do ponto de vista da criança.

O que é significativo para a criança? É o que lhe toca, e o que toca é acessado pelas vias sensitivas e internalizado na sempre prospectiva relação entre

sua bagagem cultural, seu aparato cognitivo e afetivo e a mediação social. Suas internalizações se edificam no dialético movimento entre o objeto, a ação e o objeto com objetivo de aprendizagem.

As narrativas acerca do objeto a ser apreendido na escola têm estreita relação com o que está estabelecido nos documentos legais. Logo, a triangulação dos dados nos conduziu ao entendimento da escola como ambiência equitativa e efetiva de aprendizagem.

A EES é uma escola que busca a equidade na aprendizagem através de ações educativas que garantam: 1) a frequência do aluno, pois a assiduidade oportuniza a sua formação; 2) a educação complementar e individualizada no reforço escolar, na escola, quando oferece aulas no contraturno e no horário em que as crianças estão regularmente matriculadas, e a retirada das crianças da sala de aula favorece a atenção individualizada a quem, em algum período do ano letivo, necessita dessa estratégia “vital” para a compreensão de determinados conteúdos escolares; 3) o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, ao longo do ano, com vistas à efetivação da aprendizagem; 4) a participação da família nas atividades da escola.

Para as crianças, a função da escola é ensinar a ler e a escrever, ensinar Matemática, valores, habilidades e atitudes necessárias à (con)vivência em sociedade e às exigências escolares, como fazer provas. O ensino está intrinsecamente relacionado à aprendizagem daquilo que é “exigido” como competências básicas em avaliações externas.

As crianças também afirmam que a escola é um espaço para se tornar inteligente. Há muito tempo, as crianças escutam exortações, estratégias e histórias dos adultos para motivar as novas gerações ao estudo. Uma das mais conhecidas é forjada em torno do jargão: “se você não estudar, vai virar burro!”. Nessa expressão, está embutido o conceito de razão e de cultura, peculiar à concepção de escola como local de acepção da racionalidade, ao distanciamento de uma condição de conhecimento ingênuo para a ascensão ao conhecimento científico.

Dada sua função, precisaríamos conhecer o projeto de escola que atinge altos índices em avaliação externa e, desse modo, entendemos que um projeto de escola de sucesso exige uma gestão que desenvolve estratégias administrativas e pedagógicas com foco nas aquisições de conhecimento da criança, no acompanhamento e na avaliação da aprendizagem.

As narrativas das crianças apontam para a centralidade do trabalho em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. As demais áreas – História, Geografia, Ciências e Ensino Religioso – movimentam-se em torno desses dois que são denominados de componentes centrais de articulação do conhecimento na alfabetização.

A sala de aula emerge na narrativa como um local familiar, arejado, atraente e propício à sua (con)vivência. Estar presente na sala de aula é investir tempo de vida, é mobilizar-se, estar disposto a aprender no espaço palimpsesto.

A leitura de diversos tipos de textos com diferentes finalidades ecoa na palavra externalizada na narrativa autobiográfica, que revela uma aprendizagem de leitura contextualizada na vivência da criança, uma leitura compreendida em sua inter-relação com sua função social para além dos muros da escola e de seu uso na resolução das questões da prova já tão comum no cotidiano escolar que é “carinhosamente” denominada, pelas crianças, de “externa”.

A Escola Emílio Sendim (EES) é uma escola com projeto de formação humana que transborda a dimensão cognitiva e perfaz um movimento que considera o aspecto socioafetivo do educando. Para Alarcão (2011), as escolas eficazes são escolas reflexivas e conscientes de sua missão para a construção individual e coletiva de aprendizagens e estão atentas à felicidade. Face à crescente preocupação de pesquisadores e profissionais da área da saúde, o bem-estar psíquico da criança ao aprender é um desafio posto às escolas na sociedade hodierna.

O projeto político-pedagógico da escola ressalta essa ênfase em sua missão, e as crianças narram que no ambiente escolar se sentem bem e felizes, embora haja comportamento de desrespeito e de violência, por parte de algumas crianças, e isso as deixe tristes. A tristeza tão evitada pelos humanos não é um sentimento unidimensional; ela traz em si a antítese de uma força que mobiliza o indivíduo a conhecer aspectos antagônicos do si mesmo e, por negação, buscar o acesso de retorno ao prazer, ao bem-estar no complexo processo de aprender.

Nesse sentido, as narrativas mostram que, quando há o investimento na aprendizagem, quando as crianças se sentem em condição de aprender, quando sabem que a escola oferece o espaço e as condições para que elas se desenvolvam intelectualmente, elas encontram o bem-estar na escola porque estão incluídas no processo de construção do saber e não se percebem marginalizadas, outrossim,

pertencentes ao universo de pessoas que aprendem e são sujeitos ativos na conjugação do verbo aprender. As crianças decifram o mundo, leem, escrevem e compreendem a escola, a história, a sua existência no mundo.

Na Escola Emílio Sendim, as crianças refletem e percebem que algumas práticas são impostas e, mesmo se configurando como desagradáveis, como no caso de cópias de texto, elas são consideradas necessárias “*porque a prefeitura quem manda (sic)*”. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de caminharmos no sentido de uma garantia efetiva da escuta da criança na construção do currículo. As crianças não gostam de copiar, porém a cópia, prática escolar secular (como identificado no capítulo 3), está presente nas experiências de aprendizagem da escrita na escola do século XXI e será discutida no próximo capítulo de nossa pesquisa.

7 O QUE A CRIANÇA ESCREVE NA ESCOLA E O QUE A ESCOLA ESCREVE NA CRIANÇA

A capacidade que as crianças têm de explicar suas descobertas e formulações já foi inúmeras vezes registrada e citada por educadores e escritores que sabem escutar.

Regina Machado

Pensar a escrita a partir do ponto de vista da criança exige do pesquisador saber escutar. Dialogar sobre a escrita é adentrar em uma dimensão metarreflexiva que envolve o entendimento da escrita como linguagem histórica e cultural emergida da necessidade humana de comunicar ações, fatos e/ou ideias. A escrita transformou os modos de o ser humano ser, comunicar-se e estar no mundo, possibilitando a emancipação através do registro de sua existência.

Para os antigos egípcios, o deus Toth inventou a escrita e a presenteou à humanidade. Os escribas, detentores desse saber, transmitiam-nos aos jovens que, ao adquiri-lo, também detinham poder: o poder do conhecimento da escrita pictográfica do povo egípcio, para se comunicar através do registro. A escrita da criança também se inicia através da pictografia, ou seja, antes de ela aprender a escrita alfabética convencional, ela faz desenhos, registra intuitivamente rabiscos que expressam sua experiência existencial, antes de sua entrada na escola.

As experiências de aprendizagem da escrita alfabética, pela criança, no contexto da escola atual, têm como plano de fundo um processo histórico de transformação e evolução da comunicação humana que perpassa milênios até a invenção do alfabeto.

Na perspectiva de entender a relação da criança com a escrita, especificamente de crianças de uma escola de alto IDEB, intentamos responder, neste capítulo, a duas indagações: Quais as significações atribuídas por crianças em processo de alfabetização ao seu percurso de construção da escrita no contexto de uma escola com maior IDEB do Brasil? Que elementos são identificados, pelas crianças, como importantes para a aprendizagem da escrita? Dada a inquestionável relevância da episteme da escrita para a humanidade, indagamo-nos sobre o significado da apreensão e do domínio dessa tecnologia para as crianças.

Entender o significado da construção da escrita pela criança exigiu uma reflexão contextual, sem intenção de aprofundamento do diálogo do ponto de vista historiográfico, uma vez que sua menção se fez necessária para o estabelecimento da relação entre a importância histórica dessa tecnologia para o desenvolvimento da humanidade e da relevância da apreensão desse “saber” pela criança.

Dito isso, esclarecemos que o diálogo sobre a relação da criança com a aprendizagem da escrita a partir de suas narrativas orais e escritas está organizado em três eixos, conforme estruturado do capítulo 6: “Já sei escrever”; “Escrita na escola”; “Função da escrita”.

Inicialmente, refletimos sobre o eixo “Já sei escrever”, no qual as crianças narram sobre o que sabem e identificam os mediadores de aprendizagem na aquisição dessa tecnologia. No eixo “Escrita na escola”, é tecido um mapeamento das experiências pedagógicas a partir do ponto de vista da criança em relação à escrita. No eixo “Função da escrita”, refletimos sobre os usos e a funcionalidade atribuídos à escrita pelas crianças.

7.1 Já sei escrever!

Escrever é hoje fazer-se o centro do processo da palavra, é efetuar a escritura afetando-se a si próprio, é fazer coincidir a ação e o afeto, é deixar o escritor, no interior da escritura, não a título de sujeito psicológico, mas a título de agente da ação.
Roland Barthes²⁷

A construção da escrita pela criança é um processo complexo que envolve aspectos como a cognição, a afetividade, a cultura e as políticas que permeiam o fazer docente e os modos de aprender e ensinar na escola. Escrever é ação, e uma ação significada demanda uma consciência do ato. A pessoa deve estar imbuída no processo, ou seja, para aprender a escrever, precisa sentir-se mobilizada, precisa estar em inteireza cognitiva e afetiva, como alerta Barthes na epígrafe, ser “agente da ação”.

A criança utiliza todo seu corpo para aprender. Através das vias sensitivas, ela internaliza o objeto do conhecimento mediante uma complexa gama de estruturas sinápticas que abrange desde a dimensão límbica até áreas corticais gerais e específicas relacionadas à linguagem, como as áreas de Broca e Wernick. Nessa complexa inter-relação da aprendizagem da escrita, o fator biológico atrela-se à dimensão cultural, e nessa seara a escola, a família e os aspectos pedagógicos e didáticos relacionados à construção da escrita constituem uma rede de influências na transposição da condição de sujeito marginalizado ao agente letrado ativo na cultura em que está inserido.

[...] se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por trás de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes

²⁷ Roland Barthes (2004, p. 22).

de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 2006, p. 143-144).

A criança entra em contato com a escrita antes de seu acesso ao ambiente de educação formal na escola, mesmo antes de ser alfabetizada, pois ela nasce imersa na cultura letrada e tem contato com signos e constrói significados nas situações cotidianas de sua vida nos mais diversos ambientes de interação social. Para Soares (2003), o letramento é a capacidade de entendimento e uso da tecnologia da língua escrita. Desse modo, as crianças aprendem sobre a escrita dentro e fora da escola, no entanto, reconhecem a escola como o espaço “oficial” onde aprenderam a escrever.

Ao serem questionadas pela Fada da Curiosidade sobre seus saberes em relação à escrita, todas as crianças, dos cinco grupos pesquisados, responderam que sabem escrever. Esboçando sorriso, falaram coletivamente: “*sim! A gente sabe escrever (sic) A gente sabe escrever carta, bilhete, convite. E aprendemos na escola*” (Grupo 2). E reconhecem que a aprendizagem sobre a escrita se deu na Escola Emílio Sendim. Dada a objetividade da resposta, a Fada acrescentou: “ – *Que escola? – Aqui, na escola Emílio Sendim (sic)*”, responderam as crianças. A escolarização é concebida “como constitutiva do conhecimento” (SMOLKA, 2012, p. 39), ou seja, do processo de aquisição da escrita.

Dando continuidade ao diálogo, a Fada continuou: “– *E vocês gostam de escrever?*”. As crianças, com naturalidade que lhes parece própria da infância, emitiram respostas que transitaram entre atividades de que gostam e de que não gostam, conforme já apontado no capítulo anterior e a exemplo do excerto de narrativa do grupo 3: “*a gente gosta de escrever texto, palavra, frases, muitas coisas, escrever com letra cursiva e textos diferentes sobre animais*”.

Já o grupo 4, nessa pergunta, pareceu evasivo, narrou atividades de leitura e não mencionou que gosta de escrever, afirmando que “*A professora ensina divertido, ela dá livros e a gente lê e lê para os colegas*”. A passagem “dá livros” descrita pelo grupo se refere aos livros de literatura infantil. Ou seja, as crianças revelam que um dos gêneros literários que apreciam é a literatura, ao afirmarem “ensina divertido [...] dá livros e a gente lê [...]”, as crianças deixam explícita sua afeição pela arte literária, o que nos conduz a inferir que as fadas estão vivas, em resposta ao poético e instigante título “Estão mortas as Fadas?” de Marly Amarilha.

O destaque dado pelas crianças aos livros literários pode ser justificado no fato de a linguagem literária atrair pelo lúdico e “toda atividade lúdica implica distanciamento do real, isto é, temporariamente, entra-se em outro universo [...]” (AMARILHA, 1997, p. 51), que tem portal aberto para que a criança transite entre o real e o imaginário, entre a realidade e a fantasia.

O grupo 5, por sua vez, ressalta um exemplo do que aprende sobre a escrita, sem deixar explícito se gosta: “*Nossa professora ensina a escrever, um dia a gente chegou na sala e ela ensinou sobre letras maiúsculas e minúsculas*”. A professora aparece como mediadora de referência na construção dessa tecnologia, e as outras crianças da turma emergem como colaboradoras, conforme mencionam algumas crianças do grupo 1, “*aprendemos a ler na escola, com os professores e os colegas*” (Grupo 1), e pode ser constatado também na fala das crianças do grupo 2:

Outras vezes a gente ajuda os colegas que ainda não sabem, então a gente ajuda. [...] A professora faz muitas perguntas para a gente responder. A nossa professora faz muita coisa, brinca com a gente, mas também fala sério quando estamos fazendo coisa errada (Grupo 2).

Ao mencionarem atitudes de intervenção da professora diante do que consideram comportamentos errados, não pareceram chateados e reconheceram que essa intervenção é necessária para uma possível reflexão acerca de suas próprias atitudes.

As experiências com outras crianças que estão em níveis diferentes de aprendizagem potencializam, através da relação entre os pares, a mudança de estruturas cognitivas, o acesso a compreensões estabelecidas a partir dos estímulos entre os “iguais”, entre aqueles que ocupam o mesmo “lugar” de aprendiz, ainda que com suas singularidades no processo de construção do conhecimento, como ressaltado na fala do grupo 1: “*A gente aprende a escrever na escola com os professores e amigos*”. As crianças revelam que a aprendizagem da escrita é social e se dá nas circunstâncias de mediação com sujeitos e/ou objetos na zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (VIGOSTSKY, 2007, p. 97).

A comunicação entre os pares no processo de aprendizagem é fator preponderante para a identificação de similaridades, de conflitos cognitivos semelhantes, de anseios e dificuldades que podem ser superadas com o apoio do colega quando as crianças se sentem acolhidas e incluídas e não são marginalizadas no processo de aprendizagem em uma escola que é identificada, por elas, como espaço de aprendizagem que se dá na mediação entre os docentes e os colegas.

A compreensão de uma formação humana integral que cuida da criança em suas múltiplas dimensões e está atenta ao estabelecimento de atitudes que valorizam a colaboração entre as pessoas no processo de aprendizagem é notória na narrativa dos pequenos. Ao ressaltarem que ajudam uns aos outros, evidenciam um aspecto curricular que transpõe a aprendizagem da escrita para a aprendizagem colaborativa da escrita pela criança.

7.2 A escrita na escola

O diálogo sobre as experiências de escrita a partir do ponto de vista da criança é uma via de acesso à reflexão sobre a relação entre as atividades propostas na escola e a função dessas atividades para a aquisição dessa tecnologia pelas crianças.

A escola é para a criança o espaço privilegiado de construção da escrita, e sabendo que as crianças do 2º ano da Escola Emílio Sendim sabem escrever, conduzimos nosso diálogo sobre as experiências pedagógicas que perpassam essa elaboração. A “experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSSA, 2002, p. 27). O saber da experiência com a escrita, adquirido ao longo da vida da criança, modifica-a em sua multiplicidade de aspectos quando ela acessa o sistema de signos padronizados.

As narrativas orais e escritas das crianças nos autorizam a afirmar que a construção da escrita é uma experiência emancipatória que marca a aquisição de uma linguagem constituída por um sistema simbólico por meio do qual é possível registrar o pensamento, entender as informações e se comunicar.

A aprendizagem da escrita é uma experiência formadora. De acordo com Josso (2010), uma experiência formadora está fundada em aprendizagens ou conhecimentos agrupados em quatro categorias: 1) Aprendizagens existenciais, ou

seja, a criança como ser dotado de conhecimento sobre si e sobre a condição de sujeito alfabetizando; 2) Aprendizagens instrumentais que reúnem os saberes sobre os procedimentos e processos envolvidos na escrita; 3) Aprendizagens relacionais que possibilitam à criança a reflexão sobre si em inter-relação com outro no processo de construção da escrita; 4) Aprendizagens reflexivas que são mediadas no exercício de pensar sobre seus conhecimentos biográficos a partir de seu itinerário do processo educativo de aprendizagem da escrita.

A aquisição da escrita não é um processo natural e precisa ser ensinado, exercitado, compreendido pela criança, que nos mostra em sua narrativa que essa tecnologia linguística precisa ser descoberta através de constantes e diversas atividades. “A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2006, p. 144). Para que essa compreensão seja elaborada pela criança, é preciso que o ensino as mobilize em processos reflexivos sobre a língua escrita e sua articulação com a vida em seus diversos campos de atuação.

As atividades pedagógicas narradas pelas crianças se concentram em torno de três dimensões: 1) Produção de texto; 2) Caligrafia; e 3) Atividades para as provas.

Ao ser indagado pela Fada, o grupo 1 ressalta a presença de atividades constantes de produção textual, cópias e escrita livre, denominada de “escrevendo do seu jeito”, atividade escrita que exige atenção, memória auditiva e oralidade.

Produção de texto, fábulas, narrativas, cópias do caderno de leitura. A gente cópia e as vezes escreve do nosso jeito. O que a gente mais escreve é produção de texto. [...] ‘Texto ouvido’ que é quando ela lê e a gente coloca respostas sobre o texto, responde na lousa e a gente faz no caderno.

O grupo 1 ainda acrescenta e esclarece seu entendimento sobre o processo de desenvolvimento não linear na aquisição da escrita e sua interface com a leitura. As crianças atestam que a escrita é uma tecnologia que dá suporte à aquisição de outros conhecimentos.

A gente escreve para aprender. Para aprender a escrever, primeiro a gente aprende a ler e só depois aprende a escrever, assim aprende com mais facilidade as outras coisas (Grupo 1).

As crianças enfatizam que, embora relacionados, ler e escrever são processos diferentes. Ricoeur (1990) ressalta que a escrita é a manifestação do

discurso, a expressão do pensamento sem o intermédio da linguagem falada. A escrita ganha autonomia e se liberta da relação face a face.

O discurso escrito suscita para si um público que, virtualmente, se estende a todo aquele que sabe ler. A escrita encontra, aqui, seu mais notável efeito: a libertação da coisa escrita relativamente à condição dialogal do discurso. O resultado é que a relação entre escrever e ler não é mais um caso particular da relação entre falar e ouvir (RICOEUR, 1990, p. 53).

Leitura e escrita são habilidades aprendidas socialmente, são processos diferentes e conclamam práticas de ensino diferenciado. De uma perspectiva individual, ler é uma atividade que exige conhecimentos linguísticos, psicológicos e socioculturais. “Escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e é *também* um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita” (SOARES, 2015, p. 32). Face a essas considerações, a aquisição das habilidades e os conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita acontecem em um processo longitudinal nas experiências de contato das crianças com diversa gama de gêneros escritos e suportes de texto que se apresentam na sociedade.

A leitura, como fenômeno social e emancipatório, exige que sua aprendizagem perpassasse o gozo. Para falar sobre o prazer em ler, Barthes (2004, p. 39) faz uma analogia do prazer com a aventura e ressalta que a aventura da leitura está interlaçada à escrita ao ponto que “a leitura é condutora do desejo de escrever”. Diante disso, é pujante a necessidade de refletirmos sobre a leitura como abertura ao gozo da escrita, uma vez que ao usar a figura de linguagem “1.000 linhas” para se referirem ao tamanho dos textos, associam a leitura à insatisfação, conforme as narrativas do grupo 2, que inicia sua narrativa dizendo que a professora é ruim porque solicita leitura de textos grandes. O grupo 2 fez uso de figura de linguagem para enfatizar a dimensão de sua percepção em relação ao tamanho do texto que deve ler e depois produzir texto escrito.

As vezes a Tia é má, manda texto de 1.000 linhas para ler em dois minutos, gente faz produção de texto sozinho sem ninguém ajudando. [...] Nós produzimos, parágrafos, versos (Grupo 2).

Essa narrativa oral do grupo 2 emerge na conjuntura de elementos não verbais, como a fisionomia, a postura corporal, o tom e o ritmo da voz, que se alternam em (des)gosto pela leitura de textos grandes e pela alegria em já saber escrever, conforme informações do diário de campo da pesquisa ao registrar que “ao

narrar que sabem escrever textos sozinhos, as crianças, sorriram, ergueram os ombros e falaram silabando compassadamente dando ênfase à informação, o que indica motivo de necessidade de comunicar suas experiências” (Diário reflexivo de campo, dezembro de 2018).

A percepção das crianças em relação à produção textual é heterogênea e ambígua. Para algumas não emerge como preferida em seu repertório de interesses, pois são, segundo elas, atividades demoradas que provocam cansaço, como identificado no capítulo 7, no eixo “Do que mais gosta e do que não gosta na escola”, porém, reconhecer-se como capazes de escrever sozinhas é motivo de orgulho para as crianças.

De acordo com o documento curricular da rede municipal de ensino de Sobral, a produção textual é um subeixo, do eixo de escrita que prevê:

[...] atividades de produção de textos de autoria, com características e elementos cada vez mais complexos e variados entre si. Os alunos devem desenvolver a disciplina e o gosto para escrever **longamente**, com ortografia e pontuação corretas, que permitam aos seus leitores boa compreensão dos textos produzidos [...] (SEDUC/Sobral, 2016, p. 23, grifos nossos).

A fala da criança confirma aspectos identificados no documento e que para nós podem ser considerados questionáveis. Por exemplo, na descrição geral do eixo de escrita, há referência ao desenvolvimento do “gosto para escrever longamente”, não deixando claro se são textos longos ou se a menção é feita à produção da escrita em período longitudinal, ao longo da vida do educando, embora nossa tendência interpretativa pelo contexto de imersão do termo nos conduza ao entendimento de produção de textos longos.

Embora compreendamos que a descrição no documento envolva todos os anos do Ensino Fundamental, vislumbrando o caráter progressivo das aquisições do aluno, o termo em destaque na citação se configura desnecessário e passível de interpretações duvidosas.

O documento esclarece que no subeixo de produção textual as habilidades para o 2º ano são: “Planejar a escrita de acordo com a situação de comunicação, a) identificando o contexto; b) selecionando o tema; c) escolhendo os interlocutores; d) definindo a linguagem; e) organizando a estrutura” (SEDUC/Sobral, 2016, p. 83).

Atrelar a linguagem escrita e sua aprendizagem ao ato criativo é superar a perspectiva de construção da escrita pelo viés de práticas pedagógicas que

privilegiam a cópia e exercícios “mecânicos”, o treino de aspectos voltados à forma das letras e à caligrafia, presente ao longo da história da escrita conforme visto no capítulo 3 e que divide espaço da rotina com outras atividades na sala de aula de 2º ano da Escola Emílio Sendim, conforme fica evidente na narrativa do grupo 4:

A gente faz caligrafia, Lyceum, gramática, as vezes a gente faz o nome da Escola, faz frases. No fim de semana a gente tem que fazer logo para aproveitar o fim de semana. A gente não pode esquecer o livro [...] (Grupo 4).

A narrativa do grupo 4 sinaliza o uso da caligrafia em meio a outras propostas de atividade escrita. Caligrafia, que vem do grego “*kallí*” – beleza + “*graphê*” – escrita, é um tipo de arte da “escrita bela”, uma definição contemporânea da prática caligráfica seria a arte de dar forma aos sinais gráficos de modo harmonioso. O uso da caligrafia, citado pelas crianças do grupo 4, desvela práticas pedagógicas no âmbito do aspecto grafomotor da escrita.

As crianças, quando iniciam o 2º ano do Ensino Fundamental, já se apropriaram de noções basilares sobre o sistema de escrita e sabem que há formas variadas de grafar uma letra: letra bastão, letra cursiva, maiúscula, minúscula, e nesse período escolar é exigido que compreendam e sejam capazes de distingui-las e registrar os diversos tipos de letra.

O uso da caligrafia é caracterizado pelo treino do movimento das letras, ou seja, o vai e volta, porém, se a criança não faz a relação fonema-grafema, ela executará o ato motor sem estabelecer essa relação, o que dificultará o processo da lecto-escrita.

Muitos recursos pedagógicos podem ser utilizados no processo de compreensão da forma das letras e a caligrafia, *per se*, é mecânica, cansativa e desinteressante, podendo atrapalhar o desenvolvimento da escrita, pois a criança pode associar a escrita a esse exercício cansativo.

De acordo com a narrativa das crianças, as produções textuais são intensas, conforme é possível perceber no exemplo do excerto de narrativa do grupo 4: “*O que a gente mais escreve é texto. Muitos textos*” (Grupo 4). O documento referencial ressalta que as crianças devem redigir diferentes tipos de textos, enfatizando texto narrativo e injuntivo/prescritivo, com a habilidade para revisá-lo e editá-lo. “A produção de escritos permite à criança aceder ao modo de funcionamento do texto escrito e aprender sua estrutura” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 112).

Acrescentando o mapeamento das experiências de escrita, narradas pelas crianças, o grupo 5 relata atividades como “*ditado de palavras, frases e de texto [...] ela manda a gente escrever palavras, circular sílabas, final, inicial e medial*” (Grupo 5). A partir das narrativas, inferimos que o eixo de escrita é fundido no princípio do aprender fazendo, em que a criança tem papel ativo em seu processo de aprendizagem. Na produção escrita, as crianças realizam análise estrutural e fonológica das palavras, identificando o que estão escrevendo e como estão escrevendo, conforme fica evidente na observação registrada no diário reflexivo da pesquisa.

Ao escreverem a carta para a Fada da curiosidade, foi possível perceber que algumas crianças se defrontam com conflitos sobre a forma ortograficamente correta de grafar as palavras, como por exemplo: o caso de uma criança que me pergunta se a palavra *faça* é escrito com *ss*, ou com *ç*. Ou caso de outra criança que pergunta se na grafia da palavra para ‘*você*’, o acento é circunflexo, ou ainda outra criança que indagada: - Tia, vez é com *z*, né?”. (Diário reflexivo de campo, dezembro de 2018).

As crianças constroem hipóteses sobre o sistema de escrita, isso não é nenhuma novidade, e, como é possível perceber, na reflexão acima, algumas crianças expressam suas ideias revelando uma possível compreensão de que a escrita ortográfica representa um nível mais abstrato de organização sonora.

Tudo em ortografia é fruto de um acordo social, isto é, tudo foi arbitrado, mesmo quando existem regras que justificam por que em determinados casos temos que usar uma letra e não outra. Assim como não se espera que um indivíduo descubra sozinho as leis do trânsito – outro tipo de convenção social –, não há por que esperar que nossos alunos descubram sozinhos a escrita correta das palavras (MORAIS, 2010, p.31).

E, ao longo das interações sociais e do contato com a escrita, a criança “[...] ao longo de seu processo de aprendizado da escrita, se move de um sistema de representação calcado na fala para um sistema de representação calcado na língua” (OLIVEIRA, 2005, p. 39).

Voltemos nossa reflexão para a questão do texto, produção recorrente, de acordo com as narrativas das crianças. Do ponto de vista conceitual, o texto é um fenômeno sociodiscursivo, vinculado às condições concretas da vida, conforme já enfatizado por Bakhtin (2006), e que pode se apresentar em uma palavra, frase ou narrativas de gêneros variados do discurso, conforme a sua ligação com uma situação social de interação. Porém, para algumas crianças participantes da pesquisa, as produções textuais são caracterizadas por construções mais extensas,

conforme ficou evidente na narrativa do grupo 1 no capítulo 7: “*A gente não gosta de produção de texto porque demora demais [...] (Grupo 1).*”

As narrativas também contemplam o aspecto pragmático e psicomotor do ato de escrever, a determinação e a persistência que a criança deve ter ou adquirir durante a aprendizagem dessa tecnologia, como salientado em excertos de narrativas dos grupos 3 e 4: “*Escrever é muito fácil, é só pegar o lápis e escrever, mas nas primeiras tentativas a gente erra, mas depois acerta, é só ter coragem e ir seguindo*” (Grupo 3); “*Para aprender a escrever é só pegar o lápis e soletrar as palavras*” (Grupo 4).

Embora ressaltem que é muito fácil escrever, alertam que a aprendizagem da escrita é complexa, envolve tentativas e erros em meio a acertos. Nesse meandro, é preciso desenvolver autoconfiança, acreditar em si mesmo para seguir em frente no processo de aquisição da língua escrita.

A Fada da Curiosidade não sabia escrever e, portanto, perguntou às crianças se elas poderiam escrever algo que pudesse ajudá-la nesse processo. As crianças foram solidárias e escreveram mensagens para a Fada através do dispositivo autobiográfico escrito, que favoreceu a reflexividade narrativa sobre o seu processo de aprendizagem e nos conduziu a elencar o que denominamos de elementos que influenciam o desenvolvimento da escrita pela criança.

É possível perceber, nos exemplos das narrativas de algumas crianças, que sua palavra é marcada por conselhos elaborados a partir do saber da experiência de quem vivenciou e vivencia essa aprendizagem e se coloca na posição de orientador, de mediador do processo de aprendizagem da Fada.

A criança do grupo 5, cuja narrativa apresentamos a seguir, acessa estruturas mnemônicas a partir de sua experiência e descreve processos basilares para a aprendizagem da escrita, ressaltando que para escrever é necessário o domínio do código alfabético e que essa apreensão se dá de forma contínua: “*aí todo dia você faz o alfabeto e aí você aprende a escrever na escola (sic)*”.

Os fatores que se apresentaram como importantes para a aprendizagem da escrita foram organizados no quadro 8. Sabemos que há diversas facetas que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita e, sem pretendermos alargar as reflexões acerca dos fatores e competências que dela demandam, centramos nosso olhar para os elementos identificados pelas crianças.

Quadro 8 – Elementos envolvidos no desenvolvimento da escrita

Cinestesia da escrita	Funções cognitivas	Habilidades socioemocionais	Domínio do código alfabético
Praxia motora	Atenção Imaginação	autoestima a autoconfiança e a interação com o outro	A escrita como sistema de representação

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao olhar para a narrativa escrita, centramos a atenção na compreensão do significado da aprendizagem da linguagem escrita e dos aspectos enfatizados na palavra da criança, sem nos centrarmos em avaliação de aspectos ortográficos e gramaticais do texto ou aspectos da psicogênese da escrita, pois com esse intento encontramos diversas pesquisas no Brasil e fora do país, a exemplo das contribuições de Ferreiro (1999), que influenciaram e influenciam o fazer pedagógico de professores(as) alfabetizadores(as) ao ressaltarem que uma criança, mesmo antes de entrar na escola, já costuma rabiscar, conforme suas oportunidades: se no meio rural, rabiscam o chão utilizando varetas; se no meio urbano, utilizam batom, pedaços de giz, pincéis, carvão, lápis etc. Essas primeiras produções escritas não haviam sido adequadamente consideradas até que Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) criaram diferentes situações que vão desde a escrita do nome à construção de frases. Mediante sua exploração, Ferreiro (1986) constatou a existência de níveis sucessivos de evolução da escrita. Feito esse esclarecimento, a seguir, apresentamos exemplos de narrativas das crianças que expressam as ideias organizadas no quadro 8.

Partindo da aprendizagem das letras do alfabeto, para a produção de textos, as crianças destacam que é possível escrever sobre vários assuntos de acordo com o tema proposto pela professora e que, concomitante à expressão escrita, há o estímulo ao desenvolvimento da oralidade, como é possível identificar na passagem “*é só a Tia escrever o assunto do texto e nós vamos fazer uma apresentação, a apresentação termina as 2:50*” (a criança escreve 2:50 se referindo a 14:50, ou seja, antes do recreio).

O excerto de narrativa revela detalhes do fazer pedagógico e da rotina quando a criança registra particularidades como o tempo de duração da atividade na rotina de um dia de aula.

Figura 28 – Conselhos para a Fada: domínio do código alfabético

FADA COMO SE ESCREVE É SÓ FAZER O ALFABETO COM LETRA
 MINUSCULA AI TODU O DIA VOCE FAZ O ALFABETO
 AI VOCE APRENDE A ESCREVER NA ESCOLA ASE
 VOCE PODE FAZER O DEVE DE CASA E AS TAREFAS.
 LA NA ESCOLA É MUITO LEGAL QUE A GENTE ESTU-
 DA E BRINCA COMO NOS APRENDE É SÓ A TIA
 FAZER O ASSUNTO DO TEXTO NOS VAMOS TER
 UMA APRESENTAÇÃO A APRESENTAÇÃO TER
 MINA 2:20 AI NOS VAMOS PRA SALA AI NOS ES-
 PERA O RECREIO É MUITO LEGAL QUE NOS
 BRINCA MUITO NO CAVALINHO O ALMOÇO É
 CARO QUANDO A CABO O RECREIO NOS FAZ
 UMA FILA PARA CALA E DEPOIS VAMOS ENFORA.

Fonte: Arquivo da pesquisa. Narrativa de criança do grupo 5.

Com ênfase em dimensões psíquicas superiores, as crianças internalizam a leitura e a escrita, inicialmente, no nível interpsicológico, isto é, nas interações com as pessoas alfabetizadas e outras crianças com as quais convivem e posteriormente nas elaborações intrapsíquicas.

Cotidianamente “convocadas” a escrever, as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética, reelaborando e resolvendo conflitos cognitivos no processo de aquisição do sistema notacional da escrita, na escola e fora dela.

Também é possível perceber que há uma estreita relação entre a escrita, a atenção, a imaginação e a participação em situações didáticas que favoreçam a mediação dessa aprendizagem na relação com a professora. Ou seja, como enfatiza Morais (2012), a escrita como sistema notacional, envolve um complexo trabalho que exige a “internalização de regras e convenções do alfabeto.

Figura 29 – Conselhos para a Fada aprender a escrever: participação e domínio do código alfabético

Era uma vez, uma fada curiosa ela queria aprender a ler e escrever para escrever tem que participar da aula e saber as letras cubanos e por tanto escrever por a trabalhar.

Fonte: Arquivo da pesquisa. Narrativa de criança do grupo 4.

Conforme é possível identificar na narrativa acima, a aprendizagem da escrita exige a manutenção da atenção para a apreensão de informações do sistema notacional que, “assimiladas”, dividem importância com a criatividade e até cedem espaço para esta, pois, tendo se apropriado de normas do padrão da escrita alfabética, a criança manterá o foco em aspectos de planejamento, coesão e coerência de suas ideias na narrativa.

Figura 30 – Conselhos para a Fada aprender a escrever: autoconfiança e autoestima

FADINHA VOCÊ QUE APRENDER A ESCREVER É SÓ PEGA SUA MÃO E COMEÇAR A ESCREVER NA PRIMEIRA TENTATIVA VOCE NÃO VAI CONSEGUIR NA SEGUNDA VOCE PODE CONSEGUIR NA ESCOLA

Fonte: Arquivo da pesquisa. Narrativa de criança do grupo 3.

Conforme é possível perceber nas figuras 28 e 29, as narrativas das crianças apontam para a complexa interface entre cognição e afetividade, ressaltando ainda aspectos como a autoestima, a autoconfiança e interação social, ou seja, participação. Ao afirmar “na primeira tentativa você não vai conseguir”, a

criança alerta a Fada para os desafios enfrentados no percurso de apropriação do sistema de escrita, antecipando habilidades socioemocionais que estão presentes nessa aprendizagem.

O discurso acerca das habilidades socioemocionais tem ganhado notoriedade no país com a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). No entanto, a filosofia de Baruch Spinoza – também chamado de Espinosa ou Spinoza – (1632-1677), no século XVII, já discutia a relação entre razão e emoção. Para ele, o pensamento é inseparável da experiência afetiva, ou seja, a razão não escapa à influência das emoções.

Na teoria dos afetos, elaborada por Spinoza (2009) na terceira parte da *Ética*, o autor enfatiza que o afeto possui ao mesmo tempo uma realidade física e uma realidade psicológica, ou seja, uma dimensão corporal e uma dimensão mental. O afeto engloba ao mesmo tempo o corpo e a ideia, conforme nos revela a definição III da parte III da *Ética*, a qual define os afetos como aquelas “afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2009, p. 98).

Nessa perspectiva de superação da dicotomia mente/corpo, razão/emoção, encontramos, no século XX, os estudos sobre a Psicologia do desenvolvimento humano a partir de Wallon (1968). De origem orgânica, as emoções são, de acordo com Wallon (1968), a exteriorização da afetividade e permitem a sociabilidade das crianças, que, paulatinamente, no meio em que são educadas, adquirem a capacidade de tornar a emoção silenciosa. Então, poderíamos dizer que a dimensão afetiva, embora inata, é aperfeiçoada ao longo da vida, no processo de interação do indivíduo com o meio?

As influências afetivas que circundam a criança desde a mais tenra idade têm relação com a sua evolução psíquica. A criança, inicialmente, revela suas paixões e, ao adquirir a capacidade de distinguir seu ego do outro, adquire a capacidade de autocontrole, de lidar com as emoções, ou seja, “o meio provê a nossa actividade (*sic*) de instrumentos e técnicas” (WALLON, 1968, p. 54). As emoções constituem um “sistema de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação [...]” (WALLON, 1968, p. 148), dando tom ao real e tendo estreita relação com a constituição da personalidade de cada indivíduo. Aprender a escrever envolve razão e emoção. Essa afirmação parece óbvia, mas se torna ainda mais relevante quando é assinalada pelos sujeitos para quem as

políticas públicas de alfabetização são direcionadas, em meio ao cenário de implicações da atual política nacional de alfabetização nas práticas docentes e nas implicações de possíveis estagnações em relação a essa articulação, considerando a breve análise contextual feita no capítulo 3 de nosso trabalho.

Outro enfoque apresentado pelas crianças está relacionado à função superior da atenção, conforme é possível identificar no excerto de narrativa do grupo 1.

Figura 31 – Conselhos para a Fada aprender a escrever: atenção

Era uma vez, uma fada que queria aprender a escrever, eu disse para ela que precisava ler, prestar atenção, participar do aula, e ouvir, fadinha minha melhor amiga isso é importante para fazer um trabalho bom

Fonte: Arquivo da pesquisa. Narrativa de criança do grupo 1.

A aprendizagem da escrita tem estreita relação com a leitura e exige a participação nas aulas, portanto, é preciso frequentar a escola, “prestar atenção” e participar das atividades pedagógicas propostas pela professora, conforme ressaltado por uma criança do grupo 1 que também notabiliza a importância da escrita para o futuro profissional.

Outro elemento apontado pelas crianças é que escrever é criar. Assim, “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”. (FREIRE, 2016, p. 25). Como identificado nos exemplos de narrativas de crianças do grupo 2 ao enfatizarem que escrever exige sobrepôr-se às questões de praxia motora e pensar reflexivamente utilizando a imaginação e a criatividade.

Seus conhecimentos biográficos sobre a escrita, construídos na mediação social, são parâmetros de referência para a aprendizagem. A narrativa de uma criança do grupo 2 reafirma a necessidade de domínio da cinestesia da escrita, ou

seja, o domínio do movimento para grafar e letra que pressupõe a memorização das formas de cada letra, portanto, a Fada é orientada a usar instrumentos como o lápis e o papel e, de posse desses materiais, é instruída a usar a imaginação, quer dizer, para a construção da narrativa do texto, de acordo com cada situação, há a exigência da função psíquica humana ou faculdade mental que possibilita ao ser humano criar algo. Assim como a imaginação, é necessária muita calma e atenção para registrar tais ideias.

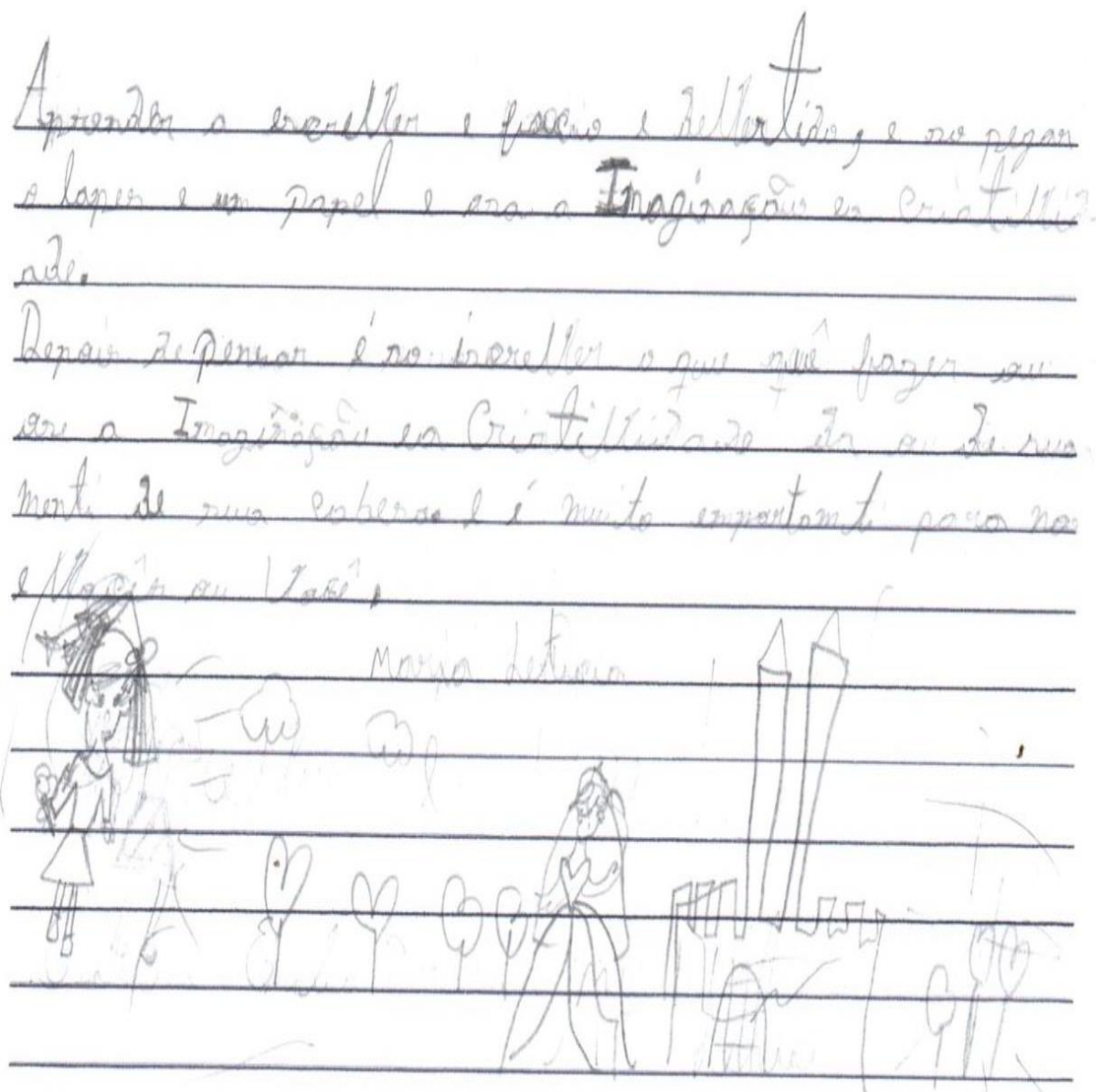
Figura 32 – Conselhos para a Fada aprender: imaginação e atenção

Para um sigure e labes de
forma como base regula sua
varimna,
para dois use a imaginação
para tres tenha muita calma
e o para quatro e tenha muito
atenção!

Fonte: Arquivo da pesquisa. Narrativa de criança do grupo 2.

Ao usar a expressão “muita calma”, a criança alerta a Fada para o uso de outras funções executivas, como o planejamento para o fluxo e a organização das ideias que antecedem o registro escrito. “Muita calma” também pode significar o controle emocional para evitar o erro, tendo em vista que “calma e atenção” são expressões usadas constantemente, pelas professoras, em situações relacionadas a avaliação.

Figura 33 – Conselhos para a Fada aprender: criatividade



Fonte: Arquivo da pesquisa. Narrativa de criança do grupo 2

Além da capacidade reprodutiva, há no comportamento humano outro gênero de atividade que Vygotsky (2009, p. 13) denomina de combinatória e criadora, que são todas as atividades humanas que têm “como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência”. Nessa perspectiva, ao escrever as crianças estruturam e externam suas experiências na escola e a experiência de vida e de formação é registrada na forma de uma escrita criativa.

Carlos Drummond de Andrade (1996, p. 26) já havia assinalado a criatividade como elemento da construção de um escritor em seu conto “A incapacidade de ser verdadeiro” ao narrar que:

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspiendo fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:
— Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

A apropriação da escrita é uma atividade crítico-reflexiva que exige a necessidade de ampliação de experiências pedagógicas que oportunizem o pensamento, a livre expressão das ideias e as reelaborações cognitivas com base nas recordações que possibilitam a construção de novos significados sobre as experiências e sobre a escrita, seja na poesia, nos contos, nas crônicas ou nos outros tipos de gêneros textuais na cultura letrada. “Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade...” (FREIRE, 2016, p.25) ao escrever a criança gera possibilidades de expressão do pensamento de modificação de ideias. É uma experiência de libertação e de inscrição no mundo.

A imaginação é base de toda atividade criadora e se manifesta em todos os campos da vida cultural. “Tudo o que nos cerca e foi feito pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VYGOTSKY, 2009, p. 14).

Conforme afirma Vygotsky (2009, p. 23):

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto mais elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.

Usar a imaginação para escrever implica combinar ideias no curso do pensamento reflexivo com base em elementos da realidade, ou seja, da experiência e reelaborá-los para a construção da escrita criativa.

Saber escrever de forma inteligível é tão importante quanto saber falar, porém esse processo transcende a escrita legível desenhada a partir de um padrão estético predeterminado e adentra a concepção da escrita como ato humano emancipatório e criativo. Obviamente é necessário que a criança escreva de forma

compreensível, e essa habilidade é adquirida durante a prática da escrita, observando a letra dos outros colegas e a letra da professora, por exemplo.

É necessário se apropriar do padrão que dá forma à letra, mas é preciso respeitar as diferenças singulares que marcam a escrita da criança e estar atento à sua funcionalidade, ou seja, aos contextos do uso social e das transformações pelas quais a escrita passou ao longo da história da humanidade e passa atualmente.

7.3 A função da escrita

Para que as crianças precisam aprender a escrever? Qual a função da escrita? Esses foram alguns dos questionamentos que desencadearam as narrativas das crianças sobre a reflexão acerca da funcionalidade da escrita. Ricoeur (1990), ao se indagar sobre o que acontece com a passagem do discurso ao texto, assevera:

À primeira vista, a escrita parece introduzir apenas um fator puramente exterior e material: a fixação, que coloca o evento do discurso ao abrigo da destruição. [...] a escrita torna o texto autônomo relativamente à intenção do autor. O que o texto significa, não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer. Significação verbal, vale dizer, textual, e significação mental, ou seja, psicológica, são doravante destinos diferentes (RICOEUR, 1990, p. 53).

Escrever é antagonicamente prender e libertar. Prender a ideia em forma de registro e libertar a ideia, que, registrada, pode ser perpetuada em diferentes culturas e contextos a partir da leitura. O ato criativo e significativo da escrita pressupõe o entendimento acerca de sua função, pois todo registro traz em si uma finalidade.

De acordo com os grupos 1, 2, 3 e 5, uma das funções da escrita está vinculada à inteligência, conforme é possível vislumbrar em suas falas:

*A gente deve aprender a escrever porque a escrita é muito importante **para a gente ser inteligente** e quando crescer ter um trabalho e uma letra muito bonita. A escrita é importante para sermos inteligentes (Grupo 1).*

A escrita é muito importante para a gente ser inteligente (Grupo 2).

*Escrever é muito importante [...] Tem uma história que é do Pinóquio, **ele não foi para a escola e virou burro**. As crianças precisam aprender a escrever (Grupo 3).*

*As crianças precisam aprender a escrever **para ficar mais inteligentes. Para não ficar burro**. [...] Precisam aprender para ficarem famosas ou para ser doutor. [...] As pessoas aprendem a escrever porque elas também precisam aprender a ler (Grupo 5).*

A vinculação entre a escrita e a inteligência é feita pelas crianças através da relação com a história de Pinóquio. Produzido pelos estúdios Disney no ano de 1940, baseado no livro italiano *As aventuras de Pinóquio*, de Carlos Collodi (1826-1890), o livro se consagrou um clássico universal que atravessa gerações.

Conforme Coelho (2000), a literatura infantil se constitui como gênero no século XVII, quando a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto e, portanto, com educação diferenciada. A literatura infantil emerge com caráter moralista dos ideais burgueses a serem difundidos entre o público infantil.

As narrativas nos conduzem à reflexão sobre alguns trechos do filme que fazem menção à escola, aprendizagem e leitura. Embora não mencione explicitamente a aprendizagem de construção da escrita, entendemos que ela está imersa nos conhecimentos que “farão a personagem ficar mais inteligente”, conforme enfatizado pelas crianças ao associarem a aquisição da escrita ao aperfeiçoamento da inteligência.

Em certa ocasião, no caminho para a escola, Pinóquio encontra João Honesto, que o seduz e o entrega a Stromboli, que o leva para o teatro, tornando-o seu prisioneiro. O grilo, representando sua consciência, adverte-o sobre as tentações e a necessidade de seguir para a escola, porém, Pinóquio não segue suas orientações e se envolve em perigos, conforme é possível identificar no diálogo do trecho do filme.

Pinóquio: – Eu vou indo para a escola.

João Honesto: – Escola?! Há sim, então ainda não ouviu falar do caminho fácil para o sucesso?!

Pinóquio: – Não!

João Honesto: – Não?! Eu estou falando menino, do teatro! [...]

– Muitas luzes, música, aplausos, fama!

Pinóquio: – Fama?

João Honesto: – Sim! E com essa personalidade, esse perfil, este físico...

Ora... Ele nasceu para ser ator!

Pinóquio: – Mas eu vou...

João Honesto: – Direto para a glória!

– Já vejo seu nome iluminado em um letreiro de dois metros de altura. P-I-N-A-E-I-O-A-E... [risos] estamos perdendo um precioso tempo. Venha, vamos para o teatro.

Canção 'Tralalalala Um grande ator serei' (PINÓQUIO, 1940).

Ao contrário das crianças participantes desta pesquisa, a fala de João Honesto indica que ele não valoriza a escola. Além disso, ao soletrar o nome de Pinóquio, João Honesto indica não saber escrever o nome do menino. Já as

crianças colaboradoras da pesquisa sabem escrever e se reconhecem como escritoras.

A sequência da narrativa da história também indica que Pinóquio é mentiroso, pois, ao ser interrogado pela Fada sobre o motivo de sua ausência na escola, Pinóquio mente dizendo que não foi por ter sido capturado. Em decorrência da desonestidade, seu nariz cresce, porém, ao reconhecer o seu erro e prometer ser honesto, recebe ajuda da Fada, que quebra o encanto do nariz gigante e abre a gaiola que o mantinha preso na carroça do malvado Stromboli.

Livre, no caminho de volta para casa, Pinóquio conversou com sua consciência e disse: “– *Eu vou para a escola, quero ser inteligente...*”, no entanto, envolveu-se em mais um conflito, sendo conduzido a uma terra sem regras, onde as crianças são regidas por impulsos de energia que atendem ao princípio do prazer.

A narrativa de Pinóquio é referência significativa para algumas crianças. A literatura infantil possibilita o acesso a instâncias plurais da criança que favorecem a reflexão sobre sua experiência e sobre a experiência do outro em uma complexa relação entre imaginar a história de Pinóquio e se transportar à realidade de sua própria experiência.

Conforme Vygotsky (2009, p. 28), “os destinos dos heróis inventados, sua alegria e desgraça perturbam-nos, inquietam-nos e contagiam-nos, apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções da fantasia”. Isso ocorre porque as emoções provocadas no contato com o enredo são realmente vivenciadas no mundo real.

Como não foi à escola, não aperfeiçoou a inteligência, e, portanto, assim como outras crianças dessa terra sem regras, “ganhou” orelhas de burro, rabo e relinchou como burro, mas, com a ajuda do Grilo Falante, conseguiu fugir e voltar para casa. Esse trecho da história de Pinóquio ficou evidente nas narrativas das crianças e permeia o imaginário infantil dos pequenos, pois os contos, assim como o brincar, fazem parte da construção de pensamentos e conceitos.

Figura 34 – Pinóquio não foi à escola e virou burro



Fonte: COLLODI (2021, p. 8).

Chegando à sua casa, ele encontra um bilhete com informações sobre seu pai, que havia saído, e, como não sabia ler, o Grilo Falante lê o bilhete e desse modo descobrem que Gepeto havia saído em busca de Pinóquio e estava preso em uma baleia. Pinóquio sai na busca para resgatar seu pai, encontrando-o no fundo do mar, dentro da barriga de uma baleia. Gepeto, feliz ao rever o menino, fica surpreso e curioso para saber como havia “ganhado” características de burro, mas, ainda assim, o acolhe amorosamente com suas características diferentes.

A acolhida de Gepeto move Pinóquio a ativar outras competências que o caracterizam, como a coragem, por exemplo. Ele tem uma ideia que faz a Baleia espirrar e, desse modo, resolve o conflito do enredo e os tiram do fundo do mar, conduzindo-se a uma nova condição existencial de “menino de verdade”.

Pinóquio tem múltiplas inteligências, mas a sociedade valoriza aquelas voltadas ao desempenho acadêmico. Em contraposição a tal perspectiva, a Psicologia avançou nos estudos voltados à inteligência, conforme já ressaltado no capítulo 7. Crianças “de verdade” precisam aprender a escrever porque, cada vez mais, a sociedade está centrada na escrita.

A criança escritora se constrói na mediação social, na cultura na qual está inserida, e a escola é uma das mais importantes favorecedoras de experiências com a escrita formal, que é demandada na vida cotidiana, pública e profissional. Ao mencionar que “*As crianças que não sabem escrever não sabem de nada*” (Grupo 5), os colaboradores da pesquisa enfatizam o papel central da escrita para o conhecimento.

Os usos da escrita permeiam o cotidiano na comunicação entre as pessoas através dos diversos gêneros, e seus usos são ensinados ao aluno, que percebe sua importância para o presente e o futuro, ou seja, a escrita é uma tecnologia linguística que acompanhará a criança ao longo de sua vida.

As crianças dão ênfase à funcionalidade da escrita em relação à aquisição de conhecimentos de outros componentes curriculares e associam sua função à dimensão da vida dentro da escola e fora dela. Para o grupo 1, a escrita é uma linguagem de uso constante, ou seja, sua função no presente e em uma dimensão prospectiva está associada ao uso em diversos campos de atuação da vida. *“Quando a gente crescer vai usar muito a escrita e agora também. A gente usa a escrita sempre”* (Grupo 1).

Porém, para o grupo 3, a escrita na escola está vinculada à necessidade de “resolver tarefas”: *“a gente escreve porque se não escrever fica sem tarefa, sem prova, sem dever de matemática, ciências e português”* (Grupo 3). A função da escrita está “presa” na escola e sua aplicabilidade, restrita aos saberes e fazeres escolares.

Outra função da escrita está vinculada à avaliação externa, conforme é possível identificar no excerto de narrativa das crianças do grupo 1 e do grupo, ao enfatizarem:

A gente fica fazendo atividade, atividades sobre as provas [...] As provas servem para a gente aprender, para a gente ter um futuro melhor e ser nota 10. A gente tem um grito de guerra: 2º ano pode, 2º ano é mais, a prova da externa é a gente que faz. Yes, Yes, Yes (Grupo 1).

Nesse excerto é possível ver as reverberações de outros enunciados no enunciado concreto das crianças (dialogismo).

O grupo 3 destaca por que devem aprender a escrever: *“A gente deve aprender a escrever para acertar todas as questões da prova e escrever e acertar todas as palavras”* (Grupo 3). Para algumas crianças, a presença da avaliação externa permeia o fazer docente e a funcionalidade da criança. Essa evidência dada na palavra da criança pode ser decorrente da ênfase da política municipal no processo de monitoramento dos resultados, a partir das metas da escola.

As crianças narram que constantemente são avaliadas, a exemplo do que narram as crianças do grupo 1 e do grupo 2: *“Sim, fizemos provas que as tias de outras salas vêm aplicar. São provas de língua portuguesa. Prova do Lyceum [um material didático]”*. Há provas que se configuram como exercícios de preparação

para o contato com o formato da prova das avaliações externas e com as habilidades da matriz de referência da avaliação externa, como descreve o grupo 2:

A prova é para aprender, tem muitas provas para testar se estamos espertos e no dia que vem a prova real, se você não fizer as provas que não são de verdade, nas provas de verdade você não vai conseguir. Fazemos provas para ganhar notas e bola de ouro. Que é um prêmio de bom comportamento, lê, responde as tarefas e os para casa e tem prêmio que é uma figurinha, e no recreio o aluno bola de ouro escolhe do que quer brincar. Antes de terminar eu quero mandar recados para as crianças de seu reino: Quando vocês forem fazer uma prova, leiam com atenção porque senão vocês vão errar como um burro (Grupo 2).

Avançando nas reflexões sobre avaliação, Crahay (2013) ressalta que desde que a avaliação se configure como dispositivo que direcione a ação docente para as aprendizagens esperadas em determinada etapa do ensino a partir da definição de estratégias que oportunizem a todos condições de aprendizagem que diminuam as diferenças existentes entre eles e respeitem a diversidade do grupo atendendo cada um conforme suas necessidades, estamos diante de um cenário equitativo em educação.

Ao narrarem “provas que não de verdade”, as crianças se referem às avaliações diagnósticas realizadas pela própria escola, e “provas de verdade” referem-se às avaliações externas: avaliação externa do Sistema Municipal de Educação de Sobral e avaliação externa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. As avaliações diagnósticas e externas são temáticas recorrentes, que, a serviço da prática, contribuem para o avanço da aprendizagem. Porém, por outro lado, asseveramos que não devem, a nosso ver, ser elemento constitutivo da matriz de referência das aprendizagens, e sim subordinar-se a matriz de referência curricular da Escola.

Além de provas, o grupo 2 também associa o uso da escrita à leitura e a atividades escolares, mas, além disso, enfatiza a função e aplicabilidade dos tipos de gênero textuais em função do contexto em que se apresentam, e para isso citam exemplos de textos escritos com função comunicativa de convidar, instruir e informar fora do ambiente escolar. A escrita é concebida como linguagem basilar no processo de aquisição do conhecimento e aplicabilidade na vida cotidiana.

A gente tem que aprender a ler e a escrever porque tem que ler as apostilas de textos. A gente gosta de escrever textos e precisa aprender a escrever para escrever um bilhete, um convite, porque ela precisa usar o celular, ler uma receita do dentista. Tem que aprender tudo porque se não quando

crescer não vai saber de nada, nem ler uma placa. A gente gosta de escrever palavras, frases e muitas coisas (Grupo 2).

Em uma dimensão prospectiva, a escrita é colocada em posição central para a construção e o acesso ao conhecimento, ou seja, em uma sociedade onde a grafia assume posição de destaque nos processos comunicativos, escrever é indispensável para a inclusão na cultura letrada.

Para as crianças dos grupos 1, 4 e 5, a função da escrita também tem relação com o mercado de trabalho e a ascensão social, conforme evidenciado em suas narrativas.

Estamos aprendendo a escrever porque quando a gente crescer tem que escrever em cada uma das profissões. Por exemplo: um médico tem que escrever uma receita, o empresário tem que escrever as coisas da empresa. Quando a gente crescer, vai usar muito a escrita e agora também, a gente usa a escrita sempre (Grupo 1).

As crianças precisam aprender a escrever para assinar o nome na carteira de trabalho e o nome das coisas. Tem que aprender a escrever no trabalho, no computador se não souber escrever, não vai fazer nada (Grupo 4).

Para trabalhar, comprar casa e também para ajudar outras crianças que não sabem escrever (Grupo 5).

Entendemos que a aquisição da escrita alfabética é um direito da criança para sua inclusão na cultura escrita. Essa cultura escrita permeia os diversos âmbitos sociais, como enfatizado nas narrativas, e precisa ser adquirida porque as crianças já fazem dela uso no presente e no futuro utilizarão em sua vida profissional. Ao associarem a escrita ao mundo do trabalho, as crianças atrelam essa linguagem ao seu uso social e associam a aquisição da escrita a uma tecnologia que favorece e perpassa a transposição de condições de vida no aspecto socioeconômico.

A aprendizagem da escrita na alfabetização das crianças perpassa a construção de significados sobre essa linguagem e sua funcionalidade. A cultura letrada, em uma sociedade grafocêntrica, influi no imaginário da criança, que relaciona a necessidade de aprendizagem da escrita ao seu futuro profissional. Refletindo sobre a escrita, as crianças justificam por que, em diversos âmbitos profissionais, a escrita se faz presente e necessária.

7.4 O que a escola escreve na criança: constituição do *ethos* da escrita em uma escola que busca a equidade

- O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?
- Isso depende muito de para onde você quer ir, respondeu o gato.
- Não me importo muito para onde... retrucou Alice.
- Então não importa o caminho que você escolha, disse o Gato.
- ... contanto que dê em algum lugar, Alice completou.
- Oh, você pode ter certeza que vai chegar, disse o Gato,
- se você caminhar bastante. (CARROLL, 2002, p. 59).

As narrativas autobiográficas das crianças sobre seu processo de construção da escrita em uma escola com alto IDEB revelam facetas pedagógicas que perpassam a experiência de aprendizagem da criança na escola durante seu processo de alfabetização. Suas narrativas evidenciam a saída, o caminho encontrado pela escola e pelas crianças para a aprendizagem, conforme questiona Alice, personagem da epígrafe de abertura de nosso diálogo. O olhar sobre essas experiências de escrita a partir do ponto de vista da criança é uma via de acesso à reflexão metalinguística sobre a aquisição dessa linguagem, sobre o significado dessa tecnologia na vida dos pequenos escritores.

Conforme Soares (2016), a aprendizagem da escrita envolve o desenvolvimento da consciência metalinguística. Ao pensar sobre si, ao serem interrogadas pela Fada, as crianças acessaram processos mnemônicos que as conduziram à reflexão acerca da funcionalidade da escrita. As crianças vislumbram a língua como um objeto de reflexão do ponto de vista pragmático, analisam as atividades implícitas do ensino e, concomitantemente, avaliam a escola.

A aquisição da escrita não é um processo natural e precisa ser ensinado, exercitado. A linguagem é produto da atividade humana, da prática social e da interação com os sujeitos. As crianças nos mostram em suas narrativas que essa tecnologia linguística precisa ser descoberta através de constantes e diversas atividades desenvolvidas na Escola Emílio Sendim e, para isso, referenciam como mediadores os docentes, os seus pares e outros colaboradores, como os familiares e vizinhos.

A função da escrita está associada ao seu uso na escola e fora dela. “A escrita é importante na escola porque é importante fora dela e não o contrário” (FERREIRO, 2001, p. 9). As crianças apresentam uma compreensão do sistema

notacional como recurso para a produção do discurso escrito com diversas finalidades. Nessa discussão, para Barbosa e Noronha (2014) ressaltam que a formação de produtores de texto que rompa com a endogenia da função da escrita para a escola:

[...] o contexto de uso e as especificidades dos gêneros são desafios da escola, mais particularmente desenhados como metas curriculares após os anos de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O ensino da escrita, um dos elementos centrais ao longo da escolaridade básica obrigatória, ganha, a partir daí, portanto, novos contornos teórico-metodológicos [...] (BARBOSA; NORONHA, 2014, p. 213).

Para as autoras a escrita de textos na escola com base em uma perspectiva discursiva da linguagem, significa produzir escrita para diferentes funções e de diferentes formas, ou seja, gêneros textuais com diferentes funções comunicativas.

Conforme as narrativas das crianças, a funcionalidade da linguagem escrita está associada a quatro questões: 1) o estímulo da inteligência; 2) uso da escrita como uma tecnologia que subsidia a aquisição de outros saberes na escola, a construção do conhecimento em outros componentes curriculares e a resolução de atividades escolares; 3) o resultado em avaliação externa; 4) utilização da escrita na vida profissional e como dispositivo que possibilita a mudança das condições “reais” da vida, constituindo-se como via de acesso a bens de consumo, como compra de casa.

A avaliação é outro aspecto destacado pelas crianças. Ela é uma das formas de acompanhamento das atividades escolares com o objetivo de promover a efetivação da aprendizagem dos alunos, e sua pluralidade dimensional possibilita olhar para diversas áreas da escola. Dada a definição político-educacional do sistema municipal de educação de Sobral, o regime de provas é intenso e as crianças são periodicamente “preparadas” para a construção de habilidades que têm relação com a avaliação externa.

Conforme suas narrativas, há avaliação do material pedagógico Lyceum; avaliação do Sistema Municipal de Avaliação de Sobral, promovida pela Casa da Avaliação Externa; avaliação do sistema estadual – SPAECE – e avaliação do SAEB.

Para as crianças, a avaliação tem a função de verificação da aprendizagem, a exemplo do que narra o grupo 2, no excerto de narrativa “*são provas que servem para a gente ler, aprender e a partir de nossa nota, ver o que a gente sabe*”

(Grupo 2). O “regime” de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem, realizado constantemente ao longo do ano letivo, é marcado por uma cultura de aplicação de provas aos “moldes” do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

É inegável a importância da avaliação para fins de planejamento, execução e redirecionamento de estratégias pedagógicas, caso seja necessário. Porém, atentos à direção e à posição que a avaliação ocupa no processo do ensino e dada a quantidade de provas aplicadas no período letivo, a avaliação é fator que merece reflexão, uma vez que ocupa lugar no currículo da escola, nas práticas dos professores e nas significações construídas pelas crianças em relação à escola e à função da escrita. A avaliação deve ser pensada como um componente que perpassa o ensino, e não o contrário.

A aprendizagem como fator preponderante tem conduzido práticas escolares que se fundem sob a égide do entendimento da criança como sujeito ativo e de direito e da escola como espaço de convivência saudável e de efetivação da aprendizagem e a escrita como processo emancipatório. Paraphrasing Passaggi (2010) to affirm that “Narrar é humano, autobiografar é civilizatório”, narrar é humano, escrever é civilizatório, pois escrever sobre o que a criança escreve na escola a partir dos princípios da Pesquisa (Auto)biográfica nos conduz à reflexão da escrita como processo civilizatório, cujas marcas e significados construídos pelo aprendiz nesse espaço de educação formal podem ser conhecidos por meio das narrativas de si como dispositivo de registro de afirmação e negação de autoria individual e coletiva.

Na Escola Emílio Sendim, as crianças são construtoras ativas de aprendizagens linguísticas e potencialmente capazes de narrar reflexivamente sobre suas experiências de vida e formação. Desse modo, durante a vida escolar, há várias experiências de mudança com passagem de uma etapa ou condição existencial para a outra. A experiência nas rodas ludorreflexivas proporcionam aprendizagem sobre si, sobre seu processo de aprendizagem.

É o que Josso (2010, p. 90) chama de “momento-charneira”, uma espécie de dobradiça, que faz o papel de articulação entre os momentos de vida. São situações significativas, que podem mudar o rumo da história do sujeito. A aprendizagem da escrita pela criança é um desses marcos que permite o entendimento e a aquisição de uma nova linguagem, que possibilita à criança uma nova forma de se comunicar.

Como nos diz Saramago (1981), “Um novo ser me nasce em cada hora. O que fui, já esqueci. O que serei não guardará do ser que sou agora, senão o cumprimento do que sei”. As crianças são seres do aqui-agora, do vir-a-ser em constante processo de mutação, ressignificam o *self* na experiência existencial. Assim sendo, conforme os estudos da Sociologia da Infância, encontramos em Sarmiento (2005b, p. 25) que a infância:

[...] é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

O sujeito do presente, dotado de capacidade reflexiva e aparato cultural, reconhece-se como aprendente e, em uma dimensão prospectiva, o sujeito imaginado para o futuro narra experiência de uso da escrita na universidade, no mundo do trabalho e nos variados contextos da vida.

As decisões macropolíticas no contexto da educação municipal revelam a saída, o caminho da personagem Alice, citada na epígrafe. Esse caminho incide na cultura escolar e no entendimento da criança como sujeito “singular-plural”, histórico e de direitos que produz significados e constrói estratégias de aprendizagem no processo de aquisição do sistema de escrita na Escola Emílio Sendim e em seus diversos campos de atuação.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Planejei, busquei calma, concentração e paciência, persisti, encontrei inspiração e conectei-me com a criatividade para escrever. Foi assim, seguindo os caminhos apontados pelas crianças nesta pesquisa, que construí registros sobre os achados desta investigação, sem o intento de esgotar as reflexões, pois quando viramos uma página, vislumbramos outras.

A partir da perspectiva sócio-histórica e cultural, dialogamos sobre os caminhos trilhados e a relação ativa das crianças em seu processo de aquisição da escrita. Esta tese trouxe contribuições no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, das discussões metodológicas, teóricas e de políticas educacionais voltadas à alfabetização que envolvem os anos iniciais do processo de escolarização das crianças e, por conseguinte, reflexões sobre as argumentações acerca da relação da criança com escrita em uma escola centrada na aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que as narrativas autobiográficas das crianças revelam a hermenêutica de sua relação com a escrita e evidenciam as propostas teórico-metodológicas e políticas da escola. Na busca por entender a relação da criança com a escrita em uma escola de alto desempenho em avaliações externas, olhamos para a realidade particular desse contexto e, dessa maneira, tivemos como objetivo geral investigar, em narrativas de crianças do último ano do ciclo de alfabetização, a sua relação com a escrita.

Evidenciamos as experiências de aprendizagem que fazem parte da rotina pedagógica, desvelando aspectos que tenham relação com o elevado resultado no IDEB, e identificamos através das narrativas autobiográficas a relação das crianças com a aprendizagem da escrita, bem como mapeamos, a partir das experiências pedagógicas narradas pelas crianças, como se dá a sua relação com a linguagem escrita.

Desse modo, situada no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, afirmamos a importância de localizar nossa escolha metodológica no estado atual das produções científicas, tendo em vista que tal processo se constituiu como elemento de (re)afirmação metodológica e trouxe alguns ganhos no âmbito da pesquisa (auto)biográfica com crianças e sobre criança(s) e infância(s).

O mapeamento que revelou 149 trabalhos publicados entre 2008-2018 e suas análises mostraram que o interesse pela pesquisa com foco na criança no

âmbito de publicações do movimento biográfico no Brasil se inicia timidamente em 2008, expande-se a partir de 2010 e se consolida entre 2014 e 2018. Do ponto de vista metodológico, observa-se que o enfoque em rodas de conversa para a construção das fontes emerge em 2014, quando se adota a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica *com* crianças, apontando uma mudança paradigmática inovadora na área.

Nos últimos dez anos, as pesquisas encontradas vão delineando metodologicamente a legitimidade da palavra da criança como fonte de investigação científica na pesquisa educacional, confirmando a sua relevância no Brasil, porém identificamos lacunas epistemológicas que somente em 2020 com a publicação de Furlanetto, Passeggi e Biasoli, no capítulo *A criança e seus modos de narrar*, nos parece atender as inquietações acerca da compreensão dos modos como as crianças narram suas experiências, se afastando por vezes de uma estrutura narrativa composta com começo, meio e fim, personagens, ações complicadoras expressas no enredo, e que advém de uma concepção clássica da estrutura narrativa.

A roda ludorreflexiva inspirada no protocolo das rodas de conversa com o uso do alienígena é um dispositivo de mediação biográfica que concebe as crianças como protagonistas de seu desenvolvimento. As rodas ludorreflexivas possibilitaram um olhar interpretativo das crianças sobre suas experiências para a construção de narrativas autobiográficas que subsidiaram a constituição do *corpus* de análises na sustentação desta tese sob o viés hermenêutico e foram fundamentadas em quatro princípios.

O primeiro princípio é o da palavra da criança como fonte legítima na pesquisa (auto)biográfica *com* crianças tendo em vista que elas são capazes de narrar e refletir sobre suas experiências, conforme Passeggi (2016a). O segundo princípio se funda no entendimento da roda de conversa ludorreflexiva como *cosmos* de diálogo. O diálogo não é exercido em uma relação de dominação, e sim como ato de liberdade que pressupõe a escuta na mediação de narrativas autobiográficas nas rodas ludorreflexivas.

O terceiro princípio fundamental das rodas ludorreflexivas, mediadas por fantoches, é a atmosfera lúdica em que as restrições situacionais quanto ao que “pode ser dito” no cotidiano escolar perdem sua força, permitindo que a criança organize e dirija o pensamento para o estabelecimento de conexões lógicas sobre

determinado assunto, favorecendo a reflexividade narrativa, como o quarto princípio que sustenta nosso procedimento de constituição e fontes primárias da pesquisa.

Desse modo, foi possível inferir que a EES é um espaço que busca a equidade na aprendizagem através de ações educativas que garantam: 1) a frequência; 2) a educação complementar e individualizada no reforço escolar, na escola, quando oferece aulas no contraturno e no horário em que as crianças estão regularmente matriculadas; 3) o desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares, ao longo do ano, com vistas à efetivação da aprendizagem; 4) a participação da família nas atividades da escola. E, a cidade de Sobral apresenta como uma cidade de aprendentes. A escola está inserida em uma conjuntura de cidade educadora. Há uma articulação evidente, a partir da análise dos aspectos históricos e das narrativas das crianças, para a garantia da aprendizagem.

Há evidências históricas, expressas nas narrativas dos(as) participantes colabores(as) da pesquisa, de que Sobral apresenta características de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que a partir de década de 1990 assumiu o compromisso de garantir a aprendizagem das crianças da escola pública.

Para as crianças, a função da escola é ensinar a ler e a escrever, ensinar Matemática, valores, habilidades e atitudes necessárias à (con)vivência em sociedade e às exigências escolares, como fazer provas. O ensino está intrinsecamente relacionado a aprendizagem daquilo que é “exigido” como competências básicas em avaliações externas.

As crianças também afirmam que a escola é um espaço para se tornar inteligente, um espaço de acepção da racionalidade, do distanciamento de uma condição de conhecimento ingênuo para a ascensão ao conhecimento científico, cultural, artístico, ao saber sistematizado.

A escola é para as crianças um espaço de aprendizagem onde se identificam como aprendentes e se sentem bem. Há relação entre bem-estar e alguns fatores como: 1) Sentir-se capaz de aprender; 2) Aprender de forma lúdica; 3) Brincar; 4) Ter êxito nas provas. As crianças ressaltam que aprendem na escola, e essa aquisição tem relação direta com a construção do autoconceito e a identificação de uma imagem positiva de si mesmo como sujeito cognoscente.

É possível perceber que a temática da avaliação externa, política municipal explicitamente delineada, é categoria recorrente nas narrativas das crianças. Face à complexidade da temática e à preocupação sobre sua relação com as políticas

educacionais, presentes nas produções acadêmicas de pesquisadores brasileiros, evidenciamos que, nesse meandro, nosso olhar esteve voltado para a relação da criança com a aprendizagem e, a partir daí, as provas emergem como práticas que permeiam o cotidiano e são analisadas pelas crianças.

Vale ainda destacar que, nesse contexto de discussão, a partir das narrativas, percebemos práticas pedagógicas que estimulam a competição, mas não exclusão daqueles que apresentavam maiores necessidades de intervenção pedagógica para a aprendizagem, outrossim, no âmbito relacional, ficam evidentes recorrentes narrativas de colaboração entre as crianças para que todos e todas possam aprender, nos diferentes grupos pesquisados.

É possível perceber indícios de ações pedagógicas que ‘superficialmente’ se apresentam como motivadoras, porém, são práticas que para motivação, fazem uso de técnicas como premiação por comportamento, como é possível identificar no projeto *Aluno bola de ouro*. Inferimos que tal prática pode estar atrelada as questões da política de avaliação que traz essa perspectiva competitiva a exemplo da política “Escola Nota 10”, ou mesmo dos resquícios do behaviorismo nas práticas educacionais na educação, ou seja, a política se caracteriza como competitiva, no entanto, as relações entre as crianças são colaborativas.

Os interesses e as preferências das crianças estão cingidos na: 1) Aprendizagem cerceada pela brincadeira; 2) Aprendizagem interativa e contextualizada; 3) Desenho e pintura; 4) Ser nota 10. Por outro lado, identificaram fatores que consideram negativos na escola, ou seja, de que não gostam: 1) Produção de textos longos; 2) Cópias; e 3) Releituras.

Ao buscarmos evidenciar e mapear experiências pedagógicas narradas pelas crianças, no âmbito da aprendizagem da linguagem escrita, identificamos aspectos da rotina pedagógica e partimos do pressuposto de que as experiências narradas revelam o cotidiano da escola, mostram o contexto das ações educativas, denotam o movimento das interações que têm relação direta com as aprendizagens da criança no ambiente institucional de educação formal, com o que ela aprende, para que aprende e como aprende.

A rotina pedagógica, a organização do tempo pedagógico, está subsidiada por concepções epistemológicas, sociológicas, psicológicas, curriculares e didáticas que sinalizam o caminho trilhado pela escola para a garantia da aprendizagem. A

rotina é permanentemente modificada ao longo do ano conforme os resultados obtidos no acompanhamento das aprendizagens das crianças

Ela é permeada por uma dimensão de estrutura rígida, determinada a partir das competências e habilidades definidas no currículo, e por uma dimensão plástica, maleável e elástica, que permite adaptações, modificações e alternativas que são garantidas pelo princípio da equidade na aprendizagem e pela característica plural das crianças, possibilitando modificações nos tempos destinados a cada componente curricular, como leitura, escrita e oralidade.

A rotina é um suporte estrutural coerente de organização dos tempos pedagógicos e, tomando como aporte os pressupostos de Certau (1998, p. 310), entendemos que a rotina centrada na aprendizagem com vistas à equidade da aprendizagem é um dispositivo pedagógico palimpsesto, ou seja, é permanentemente modificado e escrito conforme as particularidades das crianças ao longo do ano letivo, em um processo histórico permanente.

Ao buscarmos identificar através das narrativas autobiográficas a relação das crianças com a aprendizagem da escrita, o estudo evidenciou a interpretação das crianças sobre suas experiências. Dotadas de conhecimento sobre a cultura escrita antes de sua entrada na escola, as crianças reconhecem essa instituição como o espaço privilegiado de construção da escrita. Desse modo, sabendo que as crianças do 2º ano da Escola Emílio Sendim sabem escrever, conduzimos nosso diálogo sobre as experiências pedagógicas que perpassam essa elaboração.

Nesse pormenor, as narrativas orais e escritas das crianças nos autorizam a inferir que a construção da escrita, para as crianças colaboradoras da investigação, é uma experiência emancipatória e (trans)formadora. Emancipatória pois permite que a criança escreva seu pensamento, “para contar sua história”. (FREIRE, 2016, p. 16) e posicione-se criticamente narrando sua relação com o processo de aprendizagem. A aprendizagem da escrita e a consciência da escrita para suas vidas, minimiza a ingenuidade e potencializa a criticidade. Transformadora na medida que provoca modificações nas estruturas cognitivas, afetivas, comportamentais e atitudinais da criança.

Josso (2010) ressalta que uma experiência formadora está fundada em aprendizagens ou conhecimentos agrupados em quatro categorias: 1) Aprendizagens existenciais, ou seja, a criança como ser dotado de conhecimento sobre si e sobre a condição de sujeito alfabetizando; 2) Aprendizagens instrumentais

que reúnem os saberes sobre os procedimentos e processos envolvidos na escrita; 3) Aprendizagens relacionais que possibilitam à criança a reflexão sobre si em inter-relação com outro no processo de construção da escrita; 4) Aprendizagens reflexivas que são mediadas no exercício de pensar sobre seus conhecimentos biográficos a partir de seu itinerário do processo educativo de aprendizagem da escrita.

A roda ludorreflexiva possibilitou pensar sobre a língua e avaliar as experiências significativas e as questionáveis, pelas crianças, em relação ao currículo. As atividades pedagógicas narradas se concentraram em torno de propostas voltadas à: produção de texto; caligrafia; atividades para as provas e leituras de diversos gêneros textuais. É relevante ressaltar que as práticas lúdicas estão entre as preferidas das crianças e práticas como cópia de texto se revelaram cansativas e desinteressantes. Para as crianças, a aquisição da escrita envolve quatro elementos importantes:

1. A cinestesia da escrita e o uso de instrumentos relacionados ao saber fazer, a praxia motora e o uso de instrumentos como lápis e papel.
2. Funções cognitivas: a escrita como linguagem que estabelece relação intrínseca com a atenção e a criatividade.
3. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais como: persistência, autoestima, autocontrole e interação social.
4. O domínio do código alfabético e a consciência pragmática que relaciona os aspectos da escrita, conforme ressaltado por Soares (2016), aos aspectos do contexto no qual são usados, as funções por elas atribuídas à escrita.

Desse modo, a palavra da criança que emerge em uma comunicação dialógica horizontal, na pesquisa, expressa a existência de um olhar interpretativo na infância sobre a funcionalidade da linguagem escrita, e esta encontra-se vinculada a quatro dimensões: 1) inteligência; 2) aquisição de outros saberes na escola: a construção do conhecimento em outros componentes curriculares e a resolução de atividades escolares; 3) o resultado em avaliação externa; 4) utilização da escrita na vida profissional e como dispositivo que possibilita a mudança das condições “reais” da vida. Dito de outra forma, a escrita na escola pressupõe seus usos sociais, a aquisição da escrita é uma aprendizagem que está vinculada à vida da criança, daí a

sua importância e seu sentido. Essa relação é significativa, para a criança, porque sobre ela há construção de sentido que incide em toda a vida.

As narrativas também desnudam o estreito vínculo entre aprendizagem e avaliação. É inegável a importância da avaliação para fins de planejamento, execução e redirecionamento de estratégias pedagógicas, caso seja necessário. Porém, atentos à direção e à posição que a avaliação ocupa no processo do ensino e dada a quantidade de provas aplicadas no período letivo, a avaliação é fator que merece reflexão, uma vez que ocupa lugar no currículo da escola, nas práticas dos(as) professores(as) e nas significações construídas pelas crianças em relação à escola e à função da escrita.

Face a essas considerações e abrindo caminhos para permanentes diálogos, diante do movimento constante da História, reiteramos que no atual cenário de incertezas e contingenciamento de recursos do orçamento para políticas públicas em Educação, o contexto histórico de análise e de realização da pesquisa é marcado pela tensão constante entre o tradicional e moderno, como em outras épocas da História da alfabetização no Brasil, embora entendamos que o período na última década tenha predominado o ecletismo do ponto de vista metodológico.

Porém, na gestão de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação instituiu a atual Política Nacional de Alfabetização através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, conduzida pela recém-criada Secretaria de Alfabetização (Sealf) e cujo delineamento dos pressupostos teóricos é evidenciado na publicação do caderno da Política Nacional de Alfabetização, divulgado pelo Ministério da Educação no dia 15 de agosto de 2019.

Sustentada sobre o discurso da alfabetização baseada em evidência científica, a atual política ancora-se nos pressupostos das ciências cognitivas e das neurociências, concebe a alfabetização como instrumento de superação da vulnerabilidade social, enfatizando as evidências científicas de pesquisadores de centros internacionais do Reino Unido, dos Estados Unidos e da França que validam a eficácia do método fônico, e não menciona, no que denomina de estado da arte, contribuições de investigadores de grandes centros de pesquisa em alfabetização, a exemplo do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG); Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE) e de grupos de pesquisa como o Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB)

da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), que, ao longo dos últimos anos, tem se configurado como importante articuladora de centenas de profissionais que atuam com alfabetização em todo o Brasil, contribuindo do ponto de vista teórico-científico, histórico e metodológico.

Portanto, para nós, tem como plano de fundo um viés científico unilateral tendo em vista que, entre outros aspectos apresenta: 1. Um estado da arte frágil, que menciona um número reduzido de produções em limitado quantitativo de base de dados, sem apresentar as restrições, lacunas e possíveis “soluções” para o campo investigado; 2. O panorama histórico apresentado na atual PNA expõe a superficialidade analítica, limitando-se a breve citação de aprovação de documentos nacionais e pesquisas internacionais que têm relação com a “ciência cognitiva da leitura”. Além disso a análise de resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é feita de forma desarticulada do cenário político-econômico e das questões sociais por ele influenciadas.

Essa conjuntura (re)ativa antigas querelas metodológicas e, atrelado a isso, o contexto de pandemia decorrente do COVID-19 desencadeou exigências de readequação de estratégias de ensino e de monitoramento da aprendizagem em situação de isolamento social e crise econômica. Acreditamos que a alfabetização como processo emancipatório, é questão central na aprendizagem da criança, o que exige o permanente olhar crítico-reflexivo da ciência em uma paisagem epistemológica e pragmática que se move em direção ao retorno da centralidade das reflexões para a questão dos métodos, mas que tem como plano de fundo disputas políticas que, ao longo da História, negam o método que o antecede e se apresenta como melhor.

Sabemos que, embora oficiais em determinado contexto, os métodos utilizados não são únicos e os contextos históricos são marcados pela tensão constante entre os modernos e os tradicionais, no âmbito da disputa pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização.

Face a esse panorama, sem pretendermos esgotar as reflexões sobre o assunto, ainda sob o céu alaranjado, como anuncia o poema de abertura desse trabalho, pisamos em terreno seco e “a crepitar em brasas” (ROSA, 1997). Metaforicamente, o terreno seco que crepita em brasas reacende um novo momento na História da Alfabetização no Brasil e conseqüentemente na relação de ensino e

de aprendizagem da escrita, exigindo de nós a permanente necessidade de diálogos horizontais em prol da garantia da autonomia docente no exercício da práxis e na construção de uma alfabetização emancipatória e equitativa, como a narrativa das crianças da Emílio Sendim Escola de Ensino Fundamental nos apresenta.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.
- ALVES, Rubem. **As cores do crepúsculo: a estética do envelhecer**. São Paulo: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.1997
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola**. 1. Ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Histórias para o Rei**. Rio de Janeiro: Distribuidora Record de Serviços de Imprensa, 1995.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A incapacidade de ser verdadeiro**. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Introdução à Filosofia da Ciência**. Curitiba: EDUFPR, 2010.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ANSANTE, Walter Finnatto. **As Quatro Estações para violino solo de Almeida Prado**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, 2009.
- ASIHVIF. Carta da ASIHVIF. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 177-179, jan./abr. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. (Org.). A produção textual na escola: dos indicadores, das políticas educacionais e do livro didático. p. 213-228. In: **Linguagens e práticas escolares: leitura, literatura e escrita**. Natal: EDUFRRN, 2014.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico] Formato: epub 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

ROLAND BARTHES **O Prazer do Texto**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmund. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BECSKEHÁZY, Ilona. **Institucionalização do direito à Educação de qualidade: o caso de Sobral, CE**. 2018. 443 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2004.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de Fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias**: Direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Boletim do Sistema - Rede Estadual e Redes Municipais SPAECE – 2018**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, CAEd. V. 3 (2018).

CEARÁ. **Secretaria da Educação Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). -- Fortaleza: SEDUC, 2012.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Editora Arara Azul. 2002. Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Lewis%20Carrol-1.pdf> Acesso em: 05/04/2020

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil**: uma análise (1930-2014). Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623675138.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** Tradução de Raul Filker. Brasília: Editora Brasiliense, 1993.

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

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

COLLODI, C. **As Aventuras de Pinóquio**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Ed. Soc. Campinas**, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

COUTO, Mia. **Idades, Cidades, Divindades**. Lisboa/Portugal: Editorial Caminho, 2007.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun. 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e Educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr., 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DEWEY, John. **Como pensamos- como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**: uma reexposição. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

EGGERT, E.; FISCHER, B. (Org.) **Gênero, geração, infância, juventude e família**. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER; Matias. **O método biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. Sociologia problemas e práticas, n. 9, p.171-177, 1991.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos, Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. /Florianópolis: Insular, p. 64-73, 2013.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDBERG, Luciane. **Autobiografismo**: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional 2016. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Brasil no PISA 2018 (versão preliminar)**. Brasília- DF: INEP/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

INEP. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/07/apresentac%CC%A7a%CC%83oprapublicar2019.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade

evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010b.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KASMIRSKI, Paula; GUSMÃO, Joana; RIBEIRO, Vanda. O PAIC e a equidade nas escolas de ensino fundamental cearenses. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 848-872, set./dez. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

LANI-BAYLE, Martine. Vantagens do procedimento clínico-dialógico para a pesquisa com crianças. In: OLINDA, Ercília Maria Braga; GOLDENBERG, Luciane Germano (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: afetos e (trans)formações**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

LARROSA, Jorge. **EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr. Nº 19, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância**. ALEA. Rio de Janeiro, vol. 17/2, p. 216-225 jul-dez 2015.

KOHAN, W.O. 2008. **Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. Anais... Caxambu, ANPEd. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf. Acesso em: 26/08/2008.

LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. **O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro**. Educ. Soc., Campinas, v. 40, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2006.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Reviravolta, 2015.

MACHADO, Wagner de Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel. Bem estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 29, p. 587-595, out.-dez. 2012.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p. 584-602, set./dez. 2016.

MALLET, Marie-Anne. O procedimento clínico: a outra forma de trabalhar com histórias de vida infantis. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da Alfabetização no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2016.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUSCar, 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de; BRAGANÇA SOUZA, Inês Ferreira de. (Org.). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, MODOS DE VIVER, NARRAR E GUARDAR, 6., 2014, Rio de Janeiro, RJ. **Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Versão impressa e em CD-ROM. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. 88p.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si: ocasiões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Ed. Melhoramentos. São Paulo, 2012

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de Alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE". Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 27 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

OLIVEIRA, Cynthia B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Ma. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol.**, Campinas, v. 27, n.1, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Coleção Alfabetização e Letramento.

PAIC. Programa de Alfabetização na Idade Certa. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **História**. Fortaleza. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>. Acesso em: 26 nov. 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari (Org.). In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. (AUTO)BIOGRAFIA: FORMAÇÃO, TERRITÓRIOS E SABERES. **Caderno de programação do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA. Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injunção Institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoética e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional e sedução autobiográfica**. 1ed. EDUFRN, Natal, p.19-39, 2011c.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 247-156, maio/jun. 2011b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011a. p. 13-39.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: MIGNOT, A. C.; PASSEGGI, M. C.; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba: CRV, 2014. p. 133-148.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análise. **Atas Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa**, Salamanca, Espanha, p. 468-477, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTIRNI, Zélia de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira. (Org.). **Infâncias, juventudes, universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FULANETTO, Ecleide Cunico; PALMA, Rute Cristina Domingos da (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais**. Curitiba: CRV, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadath. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 155-169, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Rev. Investigacion Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, v. XLI, p. 5-79, jun./2020.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; PASSEGGI, Maria da Conceição; BIASOLI Karina Alves. **Infâncias, crianças e narrativas da escola**. Curitiba: CRV, 2020.132 p.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/ USP, 1978.

PIERRO, Gianine Maria de Souza. As crianças na escola, seus enredos e narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 205-219, jan./abr. 2017.

COLLODI, Carlo. **Ponóquio**. Instituto LpC. 2021.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Organização Tania Franco Carvalhal. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a Educação Básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out/dez. 2014.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Justiça com equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 63-78, jun. 2013.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo**. 2012. 455 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RICOUER. Paul. **Teoria da Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 1976.

RICOUER. Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Porto: Rés Editora, 1978.

RICOUER, Paul. **Interpretação e Ideologias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOUER, Paul. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Magma**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
GÓMEZ, Perez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARAMAGO, José. **Os poemas possíveis**. 3. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1981.

SARMENTO, Manoel. Gerações a alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91. p. 361-368, maio/ago. 2005a.

SARMENTO, Manoel. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 210-238.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/PREFEITURA DE SOBRAL. **Documento Curricular da Rede de Ensino de Sobral**: Língua Portuguesa. Sobral: [s.n.], 2016.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos, Relendo Bakhtin**, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5084>. Acesso em: 06 fev. 2020.

SMOLKA, Ana Maria Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOBRAL. Câmara Municipal. **Lei nº 342 de 05 de março de 2002**. Institui Gratificação para os Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providencias.

SOBRAL. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 16. p. 512-523. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_16.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

STEPHANOU, M. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. Natal; São Paulo: Editora da UFRN; Paulus, 2008. v. 7. p. 19-53.

SUMIYA, Lilia Asuca. **A hora da alfabetização**: atores, ideias e instituições na construção do PAIC/CE. 2015. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Administrativas, Programa de Pós-Graduação em Administração, Natal, RN, 2015.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOQUINHO. Canção dos Direitos da Criança. Toquinho e convidados. Movieplay, 1997. Disponível em: <http://www.toquinho.com.br/album/cancao-dos-direitos-da-crianca/> Acesso em: 08 dez. 2019.

VIDEIRA, Antônio Augusto P. Breves considerações sobre a natureza do método científico. In: SILVA, Cibelle Celestino. **Estudos de História e Filosofia das Ciências**. São Paulo: Editora Livraria de Física, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKY, Lev Semiovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

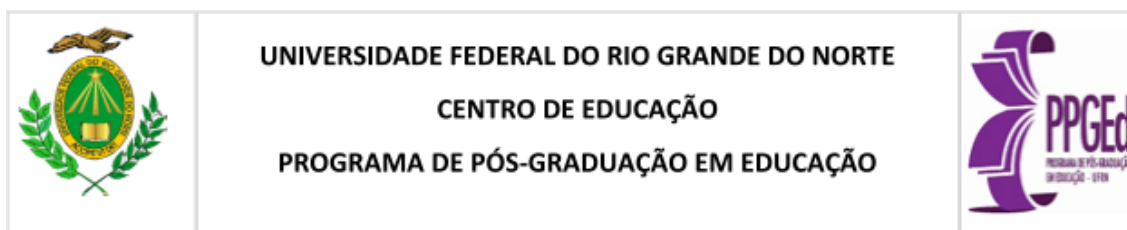
WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes. 1968.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – Roteiro sugerido para a realização das primeiras rodas de conversa ludorreflexivas com as crianças



Roteiro sugerido para a realização das primeiras rodas de conversa ludorreflexivas com as crianças²⁸

- **Início da conversa com as crianças²⁹**: a pesquisadora se dirige às crianças tendo o seguinte texto como referência:

Esta é uma turma de super-heróis e personagens dos contos infantis que vieram para conhecer vocês. Vocês os conhecem? Um desses personagens não foi a escola e não sabe o que vocês aprendem aqui. Vamos conversar com ele? Cada um escolhe um personagem e vamos começar a brincadeira! Ele quer saber como é a escola, o que a gente faz nela se vocês aprendem e o que aprendem. Quem gostaria de começar a conversa?

1. Diga para ele como é aqui na escola. O que você faz?
2. Você sabe para que você vem à escola? Pode dizer quê?
3. Como você se sente aqui na escola?
4. O que mais lhe interessa na escola?
5. Aqui você aprende? O que você aprende?
6. Você acha que as crianças devem aprender a escrever? Por quê? E, para que as pessoas escrevem?
7. Você sabe escrever? Você gosta de escrever? Onde você aprende a escrever?
8. Me conta quais horários você estuda? É só aqui na escola ou tem outro espaço? Alguém mais te ajuda, além da tua professora?

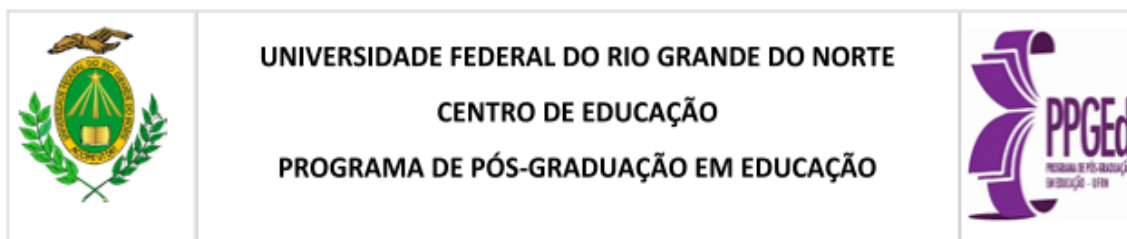
Finalizando a roda de conversa através do fantoche mediador:

Em nossa conversa de hoje aprendi muito com vocês, gostaria de agradecer e dizer que voltarei para o baú com meus amigos, pois iremos visitar alguns reinos. Alguém tem alguma pergunta, ou gostaria de dizer mais alguma coisa? Se tiver podem fazer. Então crianças, até a próxima.

ANEXO B – Roteiro sugerido para a realização das primeiras rodas de conversa ludorreflexivas com as crianças

²⁸ Passível de alteração no decorrer da realização da conversa ludorreflexiva.

²⁹ Adaptado do protocolo das rodas de conversa com a presença do Aliem conforme explicitado na metodologia.



Roteiro sugerido para a realização das segundas rodas de conversa ludorreflexivas com as crianças³⁰

- **Início da conversa com as crianças³¹**: pesquisadora se dirige às crianças com o seguinte texto como referência

Crianças vejam quem voltou! Vocês lembram dos super-heróis e personagens dos contos? Eles voltaram para o baú dos bonecos e contaram sobre o que aprenderam com vocês para as crianças dos reinos onde eles visitaram. Elas gostaram de saber sobre o que vocês aprendem na escola e ficaram curiosas para descobrir sobre coisas que os bonecos não souberam responder.

Foi por isso que eles pediram para voltar e conversar novamente com vocês. Vocês querem conversar com eles novamente?

1. Que atividades vocês participam aqui na sala de aula, desde que entram até o horário de saída?
2. Quais são as atividades que vocês mais gostam de participar? Tem atividade que vocês não gostam?
3. Que atividades sua professora realiza na sala de aula para ensinar as crianças a escrever?
4. A fada não sabe escrever. O que a Fada deve fazer para aprender a escrever?
5. Vocês disseram que aprenderam a escrever para fazer prova. Vocês já fizeram prova? Para que serve essas provas?

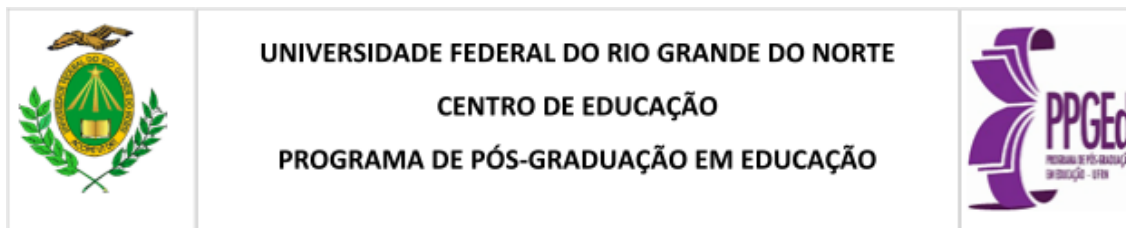
Finalizando a roda de conversa através do fantoche mediador:

Em nossa conversa de hoje aprendi muito com vocês, gostaria de agradecer e dizer que voltarei para o baú com meus amigos, pois iremos visitar alguns reinos. Alguém tem alguma pergunta, ou gostaria de dizer mais alguma coisa? Se tiver podem fazer. Alguém gostaria de escrever algo sobre nossa conversa de hoje? Pode ser um texto ou desenho, como preferirem.

³⁰ Passível de alteração no decorrer da realização da conversa ludorreflexiva.

³¹ Adaptado do protocolo das rodas de conversa com a presença do alienígena conforme explicitado na metodologia.

ANEXO C – Termo de assentimento



TERMO DE ASSENTIMENTO
TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO
 (menores de 18 anos)

Informação geral: O assentimento informado para a criança não substitui a necessidade de consentimento informado dos pais ou outros responsáveis. O assentimento assinado pela criança demonstra a sua cooperação na pesquisa.

Título do Projeto: Narrativas de crianças sobre seu percurso de alfabetização: a relação com a escrita em escola com alto IBED

Pesquisadora: Ana Maura Tavares dos Anjos

Local da Pesquisa: E.E.I.E.F Emílio Sendim

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação aos participantes da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, seus pais permitiram que você participe. Queremos compreender os sentidos atribuídos por crianças ao seu processo de alfabetização no contexto de escola com maior IDEB do Brasil. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 07 a 08 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se você desistir.

Caso aceite nosso convite, esclarecemos que você participará de uma roda de conversa, no ambiente escolar, sobre o que você aprende na escola. Nossos momentos são gravados em áudio e em vídeo e depois transcritos e analisados pela pesquisadora responsável com a finalidade de produção da Tese de Doutorado. Ao participar da roda de conversa lúdica, os riscos são: sentir-se constrangida ao ouvir comentários sobre si; irritar-se ao esperar sua vez de falar; sentir-se obrigada a participar. Caso apresente indícios de quaisquer constrangimentos a dinâmica será interrompida para garantindo para a garantia de seus direitos. Quanto à imagem reproduzida no vídeo, ela será inteiramente preservada.

Há também coisas boas que podem acontecer, presumimos que na participação há o estímulo a criatividade, o alívio de tensões através do diálogo lúdico com fantoches o que estimula a reflexão crítica sobre as experiências na escola.

O que você contar não falaremos a outras pessoas que você está participando da pesquisa não forneceremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, sem indicação do nome. Contato para dúvidas: Cel. (88) 9.97133144.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA PARA USO DE
IMAGEM E ÁUDIO:

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

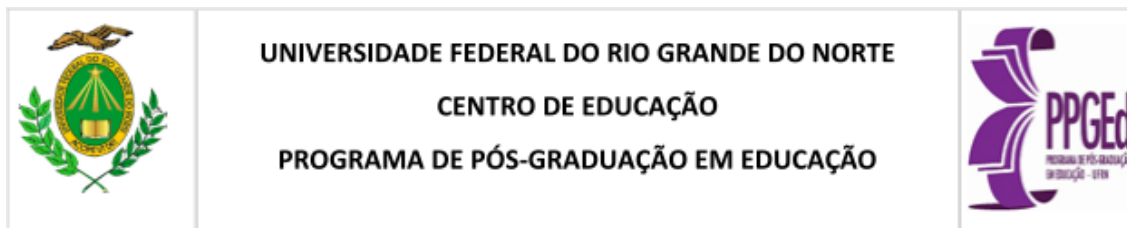
Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora
Ana Maura Tavares dos Anjos
RG: 2862685-94
Nº de matrícula: 20171008907

Sobral, _____ de _____ de 2018.

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (profissionais da escola)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Profissionais da Escola)**

Este é um convite à sua participação voluntária em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte intitulada: “Narrativas de crianças sobre seu processo de alfabetização: a relação com a escrita em escola com alto IBED”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maura Tavares dos Anjos, RG: 2862685-94, nº de matrícula: 20181008907.

Queremos compreender os sentidos atribuídos por crianças ao seu processo de alfabetização no contexto de escola com maior IDEB do Brasil. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm em média 07 anos de idade. Você não precisa autorizar se não quiser, é um direito seu, não haverá nenhum problema caso desista. Esclarecemos que as crianças participarão de uma roda de conversa, no ambiente escolar, cuja temática está voltada a investigação acerca de suas aprendizagens sobre alfabetização na escola, sua participação consiste em participar de entrevista narrativa. Nossos momentos serão gravados em áudio e/ou em vídeo e depois transcritos e analisados pela pesquisadora responsável com a finalidade de produção da Tese de Doutorado.

Quanto aos riscos que você está sujeito durante a pesquisa, destacam-se: desconforto advindo de lembranças, constrangimento ao relatar sua prática profissional. Se vier a ocorrer qualquer um desses eventos, sinta-se livre para interromper a entrevista. Sobre os benefícios, destacam-se: expressão livre de ideais ao narrar suas experiências.

O sigilo será garantido e dados guardados em local seguro pela pesquisadora, não forneceremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, sem indicação de seu nome. Contato para dúvidas: Cel. (88) 9.97133144.

Consentimento Livre e esclarecido

Eu, _____, RG nº _____, Nascido(a) em ____/____/____ declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, na pesquisa “Narrativas de crianças sobre seu processo de alfabetização: a relação com a escrita em escola com alto IBED”.

Assinatura do (a) participante

Ana Maura Tavares dos Anjos

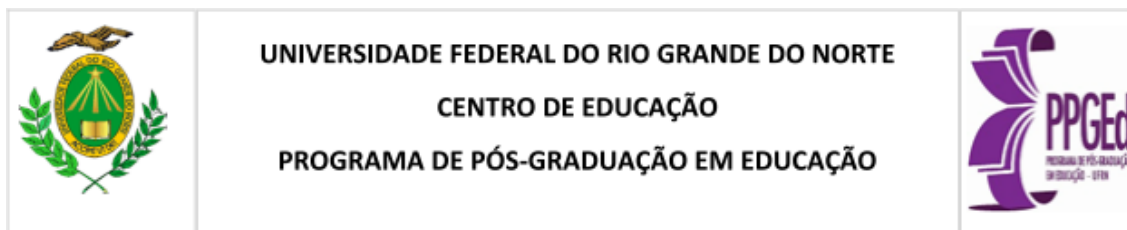
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Ana Maura Tavares dos Anjos

RG: 2862685-94 Nº de matrícula: 20171008907

Sobral, ____ de ____ de 2018.

ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido (aos responsáveis pelas crianças)



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE
(Aos responsáveis pelas crianças)**

Este é um convite à participação de seu(sua) filho(a) em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação do curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte intitulada: “Narrativas de crianças sobre seu processo de alfabetização: a relação com a escrita em escola com alto IBED”, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Maura Tavares dos Anjos, RG: 2862685-94, nº de matrícula: 20181008907.

Queremos compreender os sentidos atribuídos por crianças ao seu processo de alfabetização no contexto de escola com maior IDEB do Brasil. As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de 06 a 07 anos de idade. Você não precisa autorizar se não quiser, é um direito seu, não haverá nenhum problema caso a criança desista. Esclarecemos que as crianças participarão de uma roda de conversa, no ambiente escolar, cuja temática está voltada a investigação acerca de suas aprendizagens sobre alfabetização na escola. Nossos momentos serão gravados em áudio e em vídeo e depois transcritos e analisados pela pesquisadora responsável com a finalidade de produção da Tese de Doutorado. Ao participar da roda de conversa lúdica, os riscos são: sentir-se constrangida ao ouvir comentários sobre si; irritar-se ao esperar sua vez de falar; sentir-se obrigada a participar. Caso apresente indícios de quaisquer constrangimentos a dinâmica será interrompida para garantindo para a garantia dos direitos da criança conforme legislação em vigor e postura acolhedora na pesquisa. Quanto à imagem reproduzida no vídeo, ela será inteiramente preservada. Quanto aos benefícios presumimos que na participação há o estímulo a criatividade, o alívio de tensões através do diálogo lúdico com fantoches o que estimula a reflexão crítica sobre as experiências na escola.

O sigilo será garantido, não falaremos a outras pessoas que seus filhos estão participando da pesquisa não forneceremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, sem indicação do nome. Contato para dúvidas: Cel. (88) 9.97133144.

Consentimento Livre e esclarecido

Eu, _____, RG _____ nº _____
 _____, responsável por _____
 _____, nascido(a) em _____/_____/_____,
 declaro ter sido informado (a) e concordo com a participação, do
 (a) meu filho (a) como participante, na pesquisa “Narrativas de crianças sobre seu processo
 de alfabetização: a relação com a escrita em escola com alto IBED”.

Nome e assinatura do pai/responsável pela criança

Ana Maura Tavares dos Anjos

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Ana Maura Tavares dos Anjos

RG: 2862685-94 N^o de matrícula: 20171008907

Sobral, _____ de _____ de 2018.