

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA DA SILVA LIMA

O ALFABETIZAR, A BNCC E MINHA FORMAÇÃO DOCENTE

MANAUS/AMAZONAS
JUNHO/2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE PEDAGOGIA

GABRIELA DA SILVA LIMA

O ALFABETIZAR, A BNCC E MINHA FORMAÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica II, do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas – UEA, como requisito à conclusão de Curso.

Orientadora: Monica Aikawa

MANAUS/AMAZONAS
JUNHO/2022

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

D111oa Lima, Gabriela da Silva
O alfabetizar, a BNCC e minha formação docente / Gabriela da Silva Lima. Manaus: [s. n], 2022.
50 f.: il.; 297 cm.

TCC - Licenciatura em Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2022.

Inclui bibliografia

Orientador: Aikawa, Monica Silva

1. Alfabetização. 2. Formação docente. 3. Pesquisa narrativa autobiográfica. I. Aikawa, Monica Silva (Orient). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. O alfabetizar, a BNCC e minha formação docente

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

GABRIELA DA SILVA LIMA

O ALFABETIZAR, A BNCC E MINHA FORMAÇÃO DOCENTE

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Amazonas — UEA, apresentado como parte dos requisitos para obtenção do grau em Licenciatura em Pedagogia.

Aprovação em: 02 de junho de 2022.

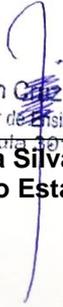
BANCA EXAMINADORA



Monica Silva Aikawa – Orientadora
Universidade do Estado do Amazonas



Caroline Barroncas de Oliveira – Membro da Banca
Universidade do Estado do Amazonas



Wenderson Cruz da Silva
Professor de Ensino Superior
Matricula 6014300

Wenderson Cruz da Silva – Membro da Banca
Universidade do Estado do Amazonas

RESUMO

A leitura e a escrita surgem em meu cotidiano quando começo na escola, assim como acontece na vida de outras pessoas e naquele momento da vida, uma grande empolgação toma conta de mim por adentrar ao mundo das letras. E ao seguir no Curso de Pedagogia, rememoro essa primeira vivência com a alfabetização, penso nelas na relação com minhas novas aprendizagens sobre prática pedagógica e metodologia da alfabetização e começo a olhá-las de um outro modo. Em meio a essa formação inicial em Pedagogia, temos contato com questões de políticas públicas e certas siglas permeiam esse momento: LDBEN, DCNEB, BNCC, RCA, entre outras. Assim, o objetivo geral desta pesquisa girou em torno de refletir sobre os discursos de alfabetização presentes na BNCC e sua relação com a realidade das crianças locais, a partir de minha perspectiva enquanto professora auxiliar e em formação inicial. Para isso, lançamos mão de ferramentas da pesquisa narrativa autobiográfica, trazendo pequenos fatos marcantes em minha formação escolar e acadêmica, buscando em minhas memórias esses acontecimentos emergentes (LARROSA, 2002) com a alfabetização, colocando-me diante de mim mesma enquanto estudante e professora. Na discussão teórica sobre o tema contei com Freire (2011), Soares (2006), Kleiman (1995), entre outros. Entre as memórias e reflexões sobre o alfabetizar, vejo-me ainda com práticas centradas nos processos de codificação e decodificação, nas quais o contexto das crianças é pouco contemplado, o uso social da língua é tangenciado e sigo em vias de (auto)formação para um alfabetizar de modo outro.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Formação docente. Pesquisa narrativa autobiográfica.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCD – Pessoa Com Deficiência

PNA – Política Nacional de Alfabetização

RCA – Referencial Curricular Amazonense

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 CRIANÇA, EU E ALFABETIZAÇÃO	10
1.1 Minhas compreensões sobre Alfabetização.....	10
1.2 Eu, uma criança no Amazonas e a alfabetização	15
1.3 Escola Municipal Professor Waldir Garcia, imigrantes e alfabetização	23
2 O ALFABETIZAR, A BNCC E O PROFESSORAR EM (TRANS)FORMAÇÃO..	29
2.1 BNCC e o alfabetizar de crianças em Manaus	29
2.2 A base, o alfabetizar e minhas aspirações docentes	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Ao meu ver, a alfabetização é um dos processos mais importantes que se tem no âmbito escolar, pois é a partir dele que os aprendizes adentram no mundo das letras, as produzindo e compreendendo. Para mim, esse processo foi muito marcante, posto que a ansiedade para aprender me motivava a participar das aulas, que eram sempre empolgantes a cada nova palavra que eu conseguia ler e escrever.

Acredito que o desenvolvimento da leitura e da escrita tem o poder de abrir as portas do conhecimento aos aprendizes, isso porque, por mais que os saberes possam ser adquiridos de distintas maneiras, a leitura ainda se configura como a principal ferramenta de acesso à informação e ao conhecimento. Por essa razão, durante meu processo de alfabetização, me esforçava ao máximo para decifrar os significados de todos aqueles símbolos gráficos que já faziam parte do meu cotidiano, mas cujas mensagens somente consegui compreender quando fui alfabetizada.

Ao me tornar acadêmica do Curso de Pedagogia e ao tratar sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização, rememoro minhas experiências enquanto aluna da Educação básica e, ao compará-las com os aprendizados construídos ao longo desse curso, reflito sobre como as metodologias alfabetizadoras impactam diretamente no desenvolvimento de crianças que, assim como eu, iniciam suas vidas escolares cheios de curiosidades e o anseio por aprender.

Tendo contato com os documentos que orientam o ensino e, conseqüentemente, a alfabetização no Brasil, bem como com teóricos que versam sobre o tema, me questiono sobre o quanto desses pressupostos de fato são aplicados em sala de aula. Dessa forma, o presente trabalho surgiu a partir de uma inquietação particular, motivada pela vivência da prática docente enquanto mediadora e, posteriormente, auxiliar de professora, em uma turma do ensino fundamental, na qual o processo de alfabetização estava sendo desenvolvido.

A partir das minhas vivências como professora auxiliar em turmas de alfabetização, surge em meu cotidiano o interesse pela leitura e escrita. Durante essa experiência pude perceber como esse momento de aprendizagem abre portas para um mundo novo permeado de informações, letras e palavras que ampliam ainda mais o vocabulário, a imaginação e a capacidade de leitura das crianças.

Sabendo que a alfabetização é orientada atualmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o objetivo geral desse trabalho foi refletir sobre os ditos

sobre alfabetização presentes na BNCC, sua relação com a realidade das crianças locais, a partir de minha perspectiva enquanto professora auxiliar e em formação inicial. Sendo assim, desenvolvo um diálogo entre as orientações do referido documento e aquilo que foi vivido por mim durante o acompanhando com a professora referência em sala de aula.

Na BNCC (2017), a criança precisa consolidar o processo de alfabetização até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. Neste documento, quando o indivíduo consegue realizar sinais gráficos e a interpretação destes sinais, desenvolvendo uma consciência fonológica, está alfabetizado. No entanto, esse processo não ocorre de forma tão rápida, ainda segundo o novo documento normativo o aluno vai desenvolver essas aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental por meio de competências e habilidades.

É nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” (BRASIL, 2017, p. 89).

Nota-se que a BNCC estabelece metas e objetivos para fins de melhoria na Educação Básica. No entanto, antecipar a idade mínima para a conclusão da alfabetização, é homogeneizar o processo de aprendizagem, que não ocorre de forma igual para todos, tendo em vista que cada indivíduo é um ser único, dessa forma, cada um tem o seu próprio tempo.

Durante minhas vivências enquanto professora auxiliar, percebi que a alfabetização não se configura como um nível de ensino que pode ser alcançado de forma mecânica e instantânea, muito pelo contrário, se caracteriza como um processo que vai sendo construído gradativamente, conforme o tempo e o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, penso que é importante refletir sobre o que, de fato, significa alfabetizar e qual o sentido atribuído ao termo alfabetização, partindo da premissa de que esse não corresponde unicamente aos atos de codificação e decodificação dos códigos linguísticos.

Para tanto, os objetivos específicos desta pesquisa foram: narrar minha relação com a alfabetização, num diálogo entre pressupostos teóricos, minha vida escolar e vivência com crianças em fase de alfabetização; discutir aspectos da alfabetização na BNCC e minhas (des)aprendizagens docentes.

A partir das contribuições das aulas do Curso de Pedagogia e das minhas experiências com a prática docente alfabetizadora passei a entender que a alfabetização é um caminho que não se limita apenas em decifrar sinais gráficos, pois, de acordo com estudos realizados anteriormente por diversos estudiosos como Soares (2006) e Kleiman (2005), por exemplo, o aprendizado do sistema de escrita caracteriza-se como um processo ativo, por meio do qual a criança desde o primeiro contato com a escrita construiria e reconstruiria suas próprias hipóteses.

Sendo assim, diante da minha experiência como professora auxiliar no Ensino Fundamental, obtive algumas percepções que chamaram minha atenção como futura professora: A maneira que a professora atua nesta fase e compreende o conceito de alfabetizar, impacta diretamente na forma como a mesma atua nessa etapa da educação básica.

Nessa perspectiva, o trabalho está estruturado em dois capítulos. No primeiro, apresentam-se as concepções de alfabetização, letramento e literacia sob a ótica de principais autores que versam sobre o tema, sendo alguns deles Freire (2011), Soares (2006), Kleiman (1995). Além disso, descrevo como foi minha experiência com a alfabetização, primeiro como aluna e, posteriormente, como mediadora na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, situada na zona Centro-Sul de Manaus. Já no segundo capítulo, descrevo minhas vivências como professora auxiliar e relaciono os pressupostos da BNCC sobre a alfabetização e as práticas vividas em uma turma de alfabetização de uma escola particular.

A metodologia utilizada para a construção dessa narrativa autobiográfica tem como principal fundamento a utilização da experiência pessoal e/ou profissional na pesquisa acadêmica, dentre os autores que versam sobre esse uso destacam-se Larrosa (2002) e Passeggi (2011), cujos alguns de seus pressupostos teóricos podem ser vistos neste trabalho. Utilizando esse tipo de pesquisa, pude relacionar minhas perspectivas e vivências sobre a alfabetização do ponto de vista discente, primeiro da Educação Básica e depois do Ensino Superior, às minhas experiências profissionais.

Segundo Passeggi (2011), a escrita de si pode ser apontada como um método de investigação que vem crescendo no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito ao campo que versa sobre a formação de professores. Isso ocorre devido a possibilidade de reflexão sobre a prática que a narrativa autobiográfica traz,

uma vez que não se trata apenas de descrever os processos educativos, já que nós, pesquisadores-professores, somos incluímos nele como sujeitos ativos.

A metodologia utilizada contribui para que a educação seja vista pelo viés científico, técnico ou teórico, mas também a partir da experiência (LARROSA, 2002). A pesquisa narrativa autobiográfica possibilitou uma compreensão de que os saberes incorporados através dos estudos de documentos norteadores são importantes, mas que é a experiência, as minhas vivências, que de fato me fazem entender o que é a alfabetização, como ela ocorreu em minha infância, como ela foi ensinada quando eu auxiliava uma professora e me possibilita refletir sobre um outro método de alfabetização, a partir de uma perspectiva discursiva.

1 CRIANÇA, EU E ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo começo com o registro de uma escrita bibliográfica acerca de entendimentos construídos no decorrer do Curso de Pedagogia sobre teorias de alfabetização.

Apresento em seguida uma escrita narrativa sobre mim e a alfabetização, em especial no espaço vivenciado por mim em escolas de Manaus. Será realizado um diálogo entre os pressupostos teóricos que envolvem o tema e minha trajetória escolar.

Por fim, narro minha experiência como mediadora na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, onde pude ver o acolhimento de crianças haitianas, venezuelanas e amazonenses nas primeiras turmas do ensino fundamental.

1.1 Minhas compreensões sobre Alfabetização

A alfabetização é um processo no qual se adquire e desenvolvem as habilidades de leitura e escrita, no Brasil isso acontece nas três primeiras séries do Ensino Fundamental. Por essa razão, aqui abordo as principais teorias sobre o tema estudados no Curso de Pedagogia.

Segundo Carvalho (2018), no processo de alfabetização tradicional, as técnicas utilizadas baseiam-se em repetição, cópias, memorização e junção de sílabas tornando os estudantes apenas receptores de conteúdo. Sobre essa perspectiva, a autora ressalta que não eram considerados os usos sociais que envolvem a escrita e a leitura.

Dessa forma, ao levar textos para a sala de aula, o professor se concentrava apenas em trabalhar conteúdos simples como as letras, de forma isolada, para posteriormente formar sílabas e palavras (CARVALHO, 2018). A principal crítica da autora a esse método de alfabetização tradicional é sobre a mecanicidade do processo de aprender, tendo em vista que as crianças são ensinadas a reconhecerem as letras e trabalhar com elas de forma aditiva até formarem unidades maiores, isso tudo sem instigação sobre o que é a escrita e a leitura.

Do ponto de vista pedagógico, esse modelo tradicional de ensino é pouco didático, uma vez que “o professor não consegue interagir com 30 alunos ao mesmo

tempo e assim deixa os mais tímidos e com dificuldades de lado” (CARVALHO, 2018, p. 17). Assim, o ensino se torna limitado à transmissão daquilo que o docente sabe e os alunos são tratados como receptores que compreendem tudo da mesma forma e ao mesmo tempo.

Por certo tempo, esses métodos foram aceitos, entretanto, o educador Paulo Freire sempre criticou a forma de ensino mecanizado ofertado pelo sistema de educação brasileiro. Para ele, a alfabetização não deve ser reduzida a apenas a aprendizagem dos códigos, uma vez que alfabetizar é apresentar a criança um mundo de novas descobertas e aprendizagens:

Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE, 2011, p. 56).

Com isso, compreendo que desenvolvimento da leitura e da escrita têm o poder de abrir as portas do saber aos aprendizes, isso porque a leitura configura uma das principais ferramentas de acesso à informação e ao conhecimento. É a partir do ato de ler que os aprendizes se conectam a diferentes mundos: o das notícias, das redes sociais, os literários, dentre inúmeros outros que contribuem para a formação leitora e para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, a alfabetização deveria ser sinônimo de pensar criticamente e refletir as questões sociais (FREIRE, 2011). Quando os estudantes são desafiados por um professor crítico, aprendem a dialogar e se posicionar em sala de aula, isso possibilita uma construção mais profunda na aprendizagem da leitura e escrita compreendendo como e o que se constitui sobre consciência de mundo.

Freire (2011) discorre que não se pode desenvolver um trabalho de educação e alfabetização desvinculado do mundo da cultura, já que a educação é também uma dimensão da cultura, são fenômenos intrinsecamente associados, capazes de provocar mudanças na forma de pensar e agir de estudantes e professores.

Com minha vivência no estágio em escola pública na relação com a leitura de Freire pude perceber a potência da alfabetização. Até então, não havia pensado sobre a aprendizagem da leitura/escrita na escola como caminho para a formação de um cidadão participativo no meio social, autônomo e livre.

Para Furim, Castorino e Seluchinsk (2019, p. 256), “O educador Paulo Freire valoriza a relação da leitura com a realidade e condena o processo de alfabetização

como mera decodificação de símbolos. Linguagem e realidade, para Freire, se encaixam para transformar a informação”. Assim, a alfabetização não deve ser desenvolvida sem considerar as circunstâncias que estão ao redor do estudante, pois são essas vivências que favorecerão a compreensão da realidade social.

O processo de alfabetização é compreendido de diferentes maneiras e para Soares (2006) o termo alfabetização transita desde o significado de condução a criança à aquisição do alfabeto, sendo compreendido como alfabetizado aquele que conhece os símbolos gráficos e linguísticos de determinada língua. Até a compreensão de que alfabetizar implica não apenas nos processos de codificação e decodificação dos símbolos linguísticos, faz-se necessário que as crianças consigam compreender e expressar os significados do código escrito (SOARES, 2006).

O desenvolvimento da criança na aprendizagem da escrita está intimamente associado à consciência fonológica, esse tipo de consciência representa “uma capacidade de focalizar os sons das palavras dissociando-as de seu significado e de segmentar as palavras nos sons que as constituem” (SOARES, 2017, p. 166). Isso significa que muito mais que aprender o que cada palavra significa, precisamos compreender as partes que a compõem como os sons utilizados para realizá-la.

A autora afirma, ainda, que a aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos: A alfabetização e o letramento. O primeiro está relacionado à aquisição de um sistema de escrita, e o segundo consiste no desenvolvimento de habilidades de uso da escrita e da leitura nos diversos contextos sociais (SOARES, 2006).

Para Soares (2006, p. 190), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Portanto, não basta que sejam apresentadas as letras para os alunos, mas que eles possam compreender quais os sentidos e significados dessas letras em seus cotidianos.

Desde as séries iniciais os aprendizes precisam adquirir a consciência da função social que a leitura e a escrita exercem, Kleiman (1995) nos diz que na escola, além de alfabetizado, a criança precisa ser letrada, ou seja, ser ensinado como utilizar os textos e a escrita em seu cotidiano, reconhecendo que para cada situação comunicativa, há um gênero, tipologia e linguagem específicos.

E seu modo de pensar se aproxima de Soares (2006) quando ela diz que o

letramento permite que se aproprie da leitura e da escrita para se expressar, dentro dos grupos sociais aos quais fazem parte:

Letrar designa uma prática da qual a compreensão e assimilação de código de palavras se torna melhor assimilado: Já não basta aprender a ler e escrever é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional, denominada a pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2006, p. 24).

Fazer uso da leitura e da escrita consiste em compreender como esses processos funcionam. Logo, além de saber escrever a palavra “bola”, é preciso conhecer os contextos nos quais a palavra pode ser aplicada e associá-la ao objeto que representa. No que concerne à leitura, não se trata somente de saber ler uma palavra, mas de compreender seus sentidos dentro de uma frase e, por conseguinte, dentro de um texto. Nesse sentido, Soares (2006) diferencia o letramento e a alfabetização da seguinte forma:

Letramento aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Alfabetização está ligada a concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar. (SOARES, 2006, p. 09).

Assim isso me esclarece que enquanto a alfabetização está relacionada à forma, o letramento implica a utilização da língua socialmente.

De acordo com os pressupostos do Pró-letramento, um programa de formação continuada que teve como público professores da rede pública de ensino, a criança não aprende a ler e a escrever sozinha, para que isso aconteça se faz necessária a atuação de um mediador (BRASIL, 2007). E para que o aluno se torne letrado deve ser exposto a diversas situações textuais que permitam seu desenvolvimento:

O ato de ler supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante. [...] para fazer do aluno um leitor, a escola deve oportunizar-lhe condições de vivenciar, desde a alfabetização, a funcionalidade de cada gênero e da própria linguagem escrita. (BRASIL, 2007, p. 25).

Assim, a atuação docente tem papel fundamental nos processos de alfabetização e letramento, uma vez que a partir de sua mediação o aluno poderá ampliar seus conhecimentos sobre a língua. E nos processos de letramento é importante que o docente considere o conhecimento prévio do aluno sobre a língua e sobre as situações sociais nas quais ele já a utiliza.

Um outro conceito importante ao tratarmos sobre a alfabetização é a literacia: “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão” (MORAIS, 2013, p. 04).

O conceito de literacia foi proposto a partir da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e aponta para a necessidade de incorporar práticas de leitura mesmo antes do início do processo de alfabetização. O documento aponta para dois tipos de literacia: emergente e familiar (BRASIL, 2019). A literacia emergente corresponde aos conjuntos de habilidades relacionados à leitura e à escrita em um momento anterior à alfabetização, ou seja, na fase da pré-escola.

Por sua vez, na literacia familiar esses primeiros contatos com a leitura e a escrita ocorrem no seio da família, sendo atribuição dos pais ou responsáveis de aproximação entre as crianças e o mundo das letras. As práticas de leitura no âmbito familiar geram benefícios não apenas no processo de aprendizagem, mas também tem o poder de fortalecer os vínculos afetivos (BRASIL, 2019).

De modo geral, destaco a ausência do termo letramento na PNA e ainda que “o termo “**literacia**”, derivada do inglês *literacy* e utilizado em Portugal para, entre outros sentidos, referir-se às **práticas sociais de leitura, escrita e oralidade**” (CENPEC, 2019, n.p.). Vejo no grifo do autor um enunciado muito próximo do que se entende por letramento, contudo na PNA há um apagamento dos aspectos socioculturais e discursivos.

Segundo Andrade (2017), o letramento corresponde aos usos que crianças e professores fazem da língua escrita, logo, não se trata somente de conhecer os símbolos linguísticos, mas aprender a utilizá-los de forma adequada a cada contexto sociocultural e discursivo. Ao associar os processos de letramento e alfabetização, o professor apresenta uma metodologia baseada na interação social, que considera que os “[...] textos, produzidos em situações escolares de aquisição da língua escrita, são respostas que os alunos dão ao que é proposto pelo professor nas interações efetivamente realizadas” (ANDRADE, 2017, p. 525).

Os discursos produzidos em sala de aula, tanto por professores quanto por alunos, são consonantes e se relacionam (ANDRADE, 2017). Portanto, ao se falar em alfabetização, a autora destaca a importância de considerar as identidades dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e a forma como elas se relacionam de modo complementar. Ao ser alfabetizado, o aluno precisa compreender que há uma

nova maneira de ver o mundo, através das letras, mas sem que suas experiências anteriores, oriundas de seu contexto sociocultural, sejam descartadas. Assim caminhamos na compreensão de uma alfabetização discursiva.

Goulart (2019) aponta que a alfabetização discursiva consiste em associar as realidades sócio-política dos alunos às situações de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, de utilizar os textos não apenas para localizar símbolos ou informações explícitas, mas para vivências de “[...] situações sociais de uso de escrita e de sua análise, que favorecem a ampliação do entendimento dos sujeitos sobre a dinâmica da realidade e das relações de força dos discursos (GOULART, 2019, p. 66).

Posso dizer que alfabetização transita entre o processo de aprendizagem de leitura e escrita, e que se caracteriza como tradicional quando foca em métodos de silabação, por exemplo. Por outro lado, quando é atrelado à questão política, alinha-se com o letramento para incorporar os aspectos socioculturais e hoje, no PNA, é posta como literacia. Nas brechas, temos a ideia de alfabetização na perspectiva discursiva se construindo.

Começo esta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o olhar especificamente para os estudos conceituais sobre a Alfabetização e nessa fase exploratória da pesquisa logo percebo as várias discussões teóricas, documentais e analíticas sobre esse tema. Então, percebo que uma questão importante para ser compreendida é como Alfabetização e BNCC se relacionam com as crianças locais e remodelo a pesquisa, eu como uma criança no Amazonas que fui, apresentando minhas relações escolares e acadêmicas com a alfabetização. Dessa forma, na seção seguinte, narro minhas memórias e percepções sobre o meu processo de alfabetização.

1.2 Eu, uma criança no Amazonas e a alfabetização

Início com a afirmativa de que o sistema de educação amazonense é composto por crianças plurais, com origens e características que apontam para a multiplicidade de identidades. Segundo Sampaio (2014) as particularidades das crianças devem ser incorporadas em sua formação:

Temos no Amazonas crianças que moram em lugares cheios de árvores, animais, contato com o rio, com a natureza e isso é muito peculiar, não se vê

em muitos lugares. Devemos aproveitar tudo isso na formação da criança desde cedo, apresentar-lhes as particularidades e riquezas da nossa região por meio das experiências pedagógicas que vivenciem. A escola em Manaus deve ser um canal para que as crianças apreciem a sua cultura regional (SAMPAIO, 2014, p. 11).

Lendo essa autora, lembro de minhas vivências no Amazonas e pensar sobre sua diversidade na abrangência de suas crianças. E recentemente, a cidade de Manaus recebeu imigrantes haitianos e venezuelanos, entre eles, suas crianças também. De acordo com Ratusniak; Mafra; Silva (2020), o estado contempla uma vasta pluralidade de crianças:

[...] estado que abriga muitas infâncias com suas singularidades e pluralidades étnicas: crianças indígenas, caboclas, negras, migrantes e, mais recentemente imigrantes com especial destaque para os povos da Venezuela. Hoje, a concentração de venezuelanos e venezuelanas em abrigos oficiais ou espalhada nas diferentes zonas e ruas de Manaus é expressiva [...] (RATUSNIAK; MAFRA; SILVA, 2020, p. 1364).

E como essas crianças, eu também fui acolhida pela Região Norte, por Manaus. Nasci na cidade de Ipubi (PE) onde morei até os 4 anos de idade, meus pais também são naturais de Pernambuco, e lá residimos até o ano de 1999, pois, no início dos anos 2000 surgiu uma oportunidade de trabalho para meu pai na cidade de Manaus. Na época somente ele trabalhava e por ser um emprego que ofertava muitos benefícios e possibilidade de crescimento pessoal, profissional e financeiro, meu pai aceitou o desafio e saímos de nossa terra natal para a morarmos na capital amazonense.

Ao chegar aqui, sentimos muita dificuldade, pois era tudo muito diferente, nós saímos do interior do Nordeste, e de repente passamos a morar em uma cidade mais desenvolvida. No início foi um choque, minha mãe conta que chorava muito, mas aos poucos fomos nos adaptando.

Algum tempo após nossa chegada, minha mãe foi à procura de uma escola particular para que eu pudesse estudar. De acordo com relatos dela, chorei muito nos primeiros dias da escolinha, mas aos poucos fui me adaptando. Fiz a pré-escola nessa instituição privada próximo da minha casa e, no ano seguinte, tive que mudar de escola devido a ela não possuir classes de alfabetização.

Naquela época havia a classe de alfabetização e esse era o momento mais esperado pelos meus pais, que eu começasse a ler e escrever. Ambos tiveram pouco estudo, minha mãe quando chegou a Manaus não havia nem terminado o Ensino

Fundamental, e nem meu pai, por isso, faziam questão de me acompanhar nos estudos para que o meu futuro fosse diferente.

As classes de alfabetização estavam integradas à educação infantil, devendo ser o período escolar no qual ocorria a aquisição de habilidades de leitura e escrita. E em 06 de fevereiro de 2006, foi promulgada a Lei nº 11.274/2006, que determinou o acréscimo de mais um ano ao Ensino Fundamental, passando a ter, portanto, duração de 9 anos. Essa série acrescida se tratava da primeira turma desse nível de ensino, que abarca a antes conhecida como classe de alfabetização, passando a ser obrigatória a matrícula de crianças aos 6 anos de idade (BRASIL, 2006) no ensino fundamental.

Com isso, o sistema de ensino se reorganiza e a alfabetização passou a ser desenvolvida nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ressalto que as classes de alfabetização foram extintas enquanto espaços propriamente ditos para as práticas de ensino de leitura e escrita, no entanto, a alfabetização passou a ser incorporada aos anos iniciais do ensino fundamental. Destaco que como a BNCC traz a recomendação de que a alfabetização deva correr no início do Ensino Fundamental, como será visto adiante, a escola tende a preparar as crianças cada vez mais cedo, com isso, já na educação infantil conseguimos perceber práticas e exercício para o reconhecimento as letras, formar sílabas, entre outras que marcam o início do trabalho institucionalizado com a alfabetização.

Assim, começo essa narrativa sobre a realidade de crianças no Amazonas pela minha própria experiência escolar na alfabetização. Estudei em uma instituição escolar próxima de casa e todos os dias pela parte da manhã minha mãe me levava à escola, e eu amava, pois era o momento que encontrava os coleguinhas. Por quase não sair de casa, não tinha amigos ou vizinhos para brincar comigo, assim, a hora de ir para escola se tornava muito especial.

Sentia-me muito feliz na escola por ser um espaço de diversão, no qual eu brincava e interagia com outras crianças. Na rotina escolar, o que mais me marcou foi o tempo do lanche, achava-o muito curto. Em minha cabeça passava muito rápido porque eu amava aqueles momentos no quais brincava de amarelinha, queimada, entre outras brincadeiras.

Em sala de aula, realizava muitas atividades de cobrir, copiar, mas o que mais gostava era pintar. As atividades de colorir eram minha paixão, mas não havia muitas atividades assim, eram mais cópias, caligrafias, cobrir pontilhados e ainda tinham as

atividades para casa.

Recordar meu processo de alfabetização e realizar esse movimento de escrita sobre minhas vivências, me faz refletir sobre as práticas de ensino que quero ter enquanto professora, pois um dia fui alcançada por práticas de ensino que refletiram no meu desenvolvimento de forma negativa ou positiva, mas que contribuíram para que me tornasse quem eu sou. Ao lidar com crianças em fase de alfabetização passo a ter consciência de que colaboramos com seus modos de ver, sentir e viver o mundo. Assim, quando as práticas remetiam ao processo de mecanização, ensinavam-me que somente com muito treino eu conseguiria desenvolver minhas habilidades, por outro lado, quando o lúdico era incluído na alfabetização, ensinava-me que é possível aprender de um outro modo.

Ao mesmo tempo dessa escrita, começo a estudar sobre Foucault e para ele a escrita de si se constitui como treino de mim mesma: “Como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: é um operador da transformação da verdade em *ethos*” (FOUCAULT, 1992, p. 134).

Percebo que ao escrever sobre mim, modifico minhas visões acerca do mundo e de minhas ações. Daí também surge minha dificuldade nesta fase final do TCC, pois para essa escrita, faz-se necessário uma reflexão individual e, ao mesmo, tempo uma preocupação coletiva, nessa busca de conhecimentos que possibilitam as transformações do sujeito.

Hoje, sou acadêmica do curso de pedagogia e atuo como professora auxiliar na sala de aula em uma escola privada. Meu olhar sobre educação já não é mais o mesmo daquela criança em alfabetização, mas também inclui os saberes e experiências de professora em formação. Assim, a função etopoiética da escrita me permite relacionar minhas vivências ao meu processo de alfabetização em prol da transformação de minhas concepções sobre a educação na medida em que reflito sobre as práticas desse processo.

Quando criança, eu apenas pensava em aprender o que a professora estava ensinando e durante muito tempo antes da graduação, meu entendimento era esse, que ser professor era apenas transmitir conteúdo. Ao entrar na faculdade, minha maneira de pensar mudou bastante, principalmente depois que comecei a trabalhar na área da educação.

Mas lembro que a alfabetização não foi algo fácil para mim, tive que treinar

bastante a leitura e escrita através de muitas tarefas em folhas avulsas compostas de exercícios de memorização e repetição de sílabas e sons através da repetição. Isso me deixava bem cansada, às vezes, até irritada e nervosa.

Esse tipo de ensino foi denominado por Freire (2011) como educação bancária, posto que os alunos não tinham voz em sala de aula, apenas sentavam em suas carteiras e ouviam o professor, pois ele era compreendido como único detentor dos saberes transmitidos na escola. Nesse modelo, as atividades realizadas não eram planejadas para atender as necessidades de aprendizagem, mas sim para cumprir uma grade curricular totalmente distante das múltiplas realidades que compõem o espaço escolar.

Mesmo não gostando dos métodos de ensino da época, pouco tempo depois aprendi a ler e escrever, posso dizer que esse momento foi encantador. Lembro-me de ler tudo por onde eu passava: nas placas, nos outdoors, panfletos, fachadas de lojas, mensagens na televisão. Recordo-me que meu pai e eu amávamos ir à locadora alugar filmes, ao chegar, ele me permitia escolher qual gostaria de ver, e eu ficava tentando ler o que estava escrito na capa dos vídeos cassetes, foi um tempo muito bom.

Recordo-me que a professora fazia a turminha repetir os padrões silábicos, e passava muitas atividades de junção de sílabas. Meu livro de atividades era permeado de parlendas, e essa parte eu amava, pois achava engraçado. No final do ano tinha a formatura do ABC, mas na escola que estudava teve algum problema e o evento não aconteceu. Minha mãe ficou bem triste, pois ela, mais que eu, esperava muito por esse momento.

Acredito que a reação da minha mãe ocorreu devido a alegria que ela sentia por me ver mudando de fase escolar. Sua frustração pela não realização da formatura representava não poder comemorar que a filha conseguiu estender suas relações sociais, se relacionar com outras pessoas fora do ambiente familiar e que tudo isso foi realizado com êxito. As comemorações sempre remetem justamente a isso: um lembrete de que tudo deu certo, nesse caso, de que minha ida à escola tinha sido bem-sucedida, que eu me adaptei ao universo escolar. Naquele momento, para mim pouco representava, mas queria estar comemorando. Hoje, percebo a passagem por um rito, um dos diversos ritos escolares e acadêmicos, instituídos pela sociedade.

Como forma de comemorar o término do ano letivo na alfabetização houve

apenas uma festa de confraternização da turma, na qual cada um levou algo para partilhar na refeição. Apesar de ter sido um momento bem divertido, eu estava triste, pois, certamente, iria sentir muita falta dos meus amigos. Lembro-me que de todos os momentos que vivi na alfabetização, os momentos de brincadeiras com meus colegas de sala foram os mais marcantes.

Abaixo segue um registro da turminha (Figura 01), sou a criança de vestido branco.

Figura 01: Confraternização na classe de alfabetização



Fonte: Arquivo pessoal, 2002.

Na nova escola, já no 1º ano do Ensino Fundamental, eu amava a professora Mirlena. Ela costumava contar histórias para turma e também gostava de ouvir os alunos, e isso abria espaço para que nós contássemos os acontecimentos do dia a dia. O que me marcou bastante era que depois dela ensinar um conteúdo sempre fazia uma brincadeira sobre o assunto, isso tornava a aprendizagem mais divertida.

E, a partir das técnicas de si, hoje percebo o “poder” que o professor utiliza na sala de aula, usando a brincadeira como um subterfúgio para construir uma boa relação com a turma, mas vejo-me em espaço de assujeitamento, no qual a professora buscava promover uma educação mais autônoma, tornando-nos menos dependentes dela no que se refere ao domínio do conhecimento.

Acerca do assujeitamento, os autores Gabriel; Pereira (2018) explicam:

As técnicas de si, como assujeitamento de si, abre outro olhar para a formação desse sujeito, que acaba criando um conhecimento e autonomia de si, possibilitando que uma educação diferente aconteça, uma educação para

a “emancipação”, ou uma educação para a liberdade, ou como destaca Schubert (2017), uma teoria, uma educação para a “democracia” (GABRIEL; PEREIRA, 2018, p. 40).

Estamos tão acostumados com as relações de poder que se estabelecem na escola que quando ocorre algo diferente disso nos surpreendemos. Para mim, ter uma professora na alfabetização que socializava com os alunos, fazia-me acreditar que participávamos ativamente do nosso processo de aprendizagem.

Contudo, embora tenham sido momentos divertidos, mágicos e encantadores que me fazem recordar até hoje dessa professora com muito carinho, não posso afirmar se sua prática era democrática. O que lembro muito bem é que, diferentemente de minha experiência anterior, aprender brincando e interagindo tornou os conteúdos ensinados por ela mais significativos. Mas, ao mesmo tempo, vejo-me sendo invisibilizada e um apagamento de minha identidade de pernambucana e de criança pequena dentro dessa dinâmica de ensino bancário disfarçado de brincadeira.

Tornar o ambiente escolar democrático influencia muito na aprendizagem da criança. Hoje refletindo sobre minhas vivências escolares, o momento que mais senti dificuldade na escola foi quando tive medo de perguntar ao professor, de tirar dúvidas, de errar, e os sentimentos que tomavam conta meu coração eram de medo, insegurança, nervosismo. Nesse sentido, os autores mencionam:

As relações de poder estabelecidas dentro do contexto escolar sendo impostas ou não acabam influenciando o processo de ensino e de aprendizagem no momento de interação recíproca na construção do saber. No entanto, o sistema de controle existente nas relações de poder não deve objetivar apenas o controle e a disciplina no contexto escolar, ou subsidiar apenas quem tem o maior poder de autoridade, mas ir ao encontro de uma relação que deve ser construída democraticamente, para que todos possam se sentir pertencentes ao grupo, ao contexto. (GABRIEL; PEREIRA, 2018, p. 40)

Além disso, lembro-me que a professora sempre incentivava a turminha a ler e escrever, quando aprendi a escrever cartas, passei a escrever sempre para meu pai, principalmente quando ele viajava, em vários momentos especiais, dia dos pais, aniversário ou até mesmo só para declarar meu amor por ele. Eu escondia as cartinhas nas coisas do meu pai para que ele encontrasse de surpresa, e depois eu perguntava se ele tinha gostado, meu pai como sempre dizia que havia amado.

As narrativas trazidas até aqui me favoreceram uma reflexão sobre a alfabetização, tornando possível ver questões importantes para minha formação enquanto futura professora. Ao relembrar dois principais momentos da minha trajetória

escolar, a alfabetização e o 1º ano do Ensino Fundamental, pude perceber a diferença entre os posicionamentos metodológicos das professoras das respectivas séries. Enquanto a primeira fazia uso de métodos mais tradicionais com repetição de sílabas e pequenas frases, a segunda buscava contar histórias, ouvir os alunos e escrever cartas.

Recordar os sentimentos que ambas as professoras despertaram em mim naqueles momentos, impulsiona-me na construção docente e a refletir sobre as marcas que pretendo deixar em meus alunos. Assim como os aprendizes são moldados ao longo de suas vidas escolares, o professor vai se resignificando, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, por isso, considero importante desenvolver uma prática interativa que reflita uma relação de horizontalidade entre aluno e professor.

A narrativa se constitui como uma forma de fazer o indivíduo pensar sobre suas ações e se permitir transformá-las, se assim achar necessário, tornando-se um ser humano ainda melhor naquilo que se propôs a fazer:

entendendo a *reflexividade autobiográfica* como uma disposição humana para refletir sobre si e as experiências vividas, defende a importância de ouvir as crianças para melhor compreender os sentidos que atribuem ao que vivenciam na escola. (PASSEGGI, 2014 *apud* PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 114).

Ao escrever sobre mim, pude observar que ao longo dos anos muitas coisas mudaram, mas também há práticas de ensino que se perpetuaram até hoje.

Como descrevi anteriormente, meu processo de alfabetização foi marcado por atividades mecânicas, cópias, repetição. Hoje com os estudos em Pedagogia, enxergo que há outras formas de fazer a alfabetização. No entanto, isso depende de como vemos nossas próprias práticas de ensino, de nossa possibilidade de reflexão sobre elas para criar brechas nesse movimento de ensino mecanizado e transmissor de conteúdo.

Posso dizer que minha experiência escolar constrói uma noção de que a alfabetização é um processo realizado através da aprendizagem da leitura e da escrita, baseado principalmente com tarefas de memorização e repetição de letras, sílabas e palavras, com certo toque de brincadeiras.

Agora, começo uma narrativa de minhas vivências como auxiliar de sala de aula onde oportunidade de acompanhar mais de uma professora com turmas em fase de alfabetização. Nelas vi que algumas ainda utilizam as mesmas práticas

alfabetizadoras que um dia vivi enquanto aluna cerca de 20 anos atrás. E me pergunto, o quanto isso colabora para a formação das crianças reais, históricas e culturais que ali estão? Ainda mais na realidade atual em Manaus com a chegada de pessoas refugiadas, como é o caso da escola em questão no tópico seguinte.

1.3 Escola Municipal Professor Waldir Garcia, imigrantes e alfabetização

No ano de 2017, tive o contato com a Escola Municipal Professor Waldir Garcia, em Manaus, nela atuei como mediadora através de um estágio remunerado. Minha função era o acompanhamento de uma criança PCD (Pessoa com deficiência) em sua turma e pude vivenciar um pouco da realidade escolar.

A turma era bastante plural, composta por crianças manauaras da comunidade próxima à escola e também por crianças haitianas, venezuelanas e canadenses. Pude me ver nesse movimento migração e me senti tocada pela ação da escola com essas crianças.

Essa experiência contribui para minha formação docente e marcou minha jornada, lembro de Larrosa (2017, p. 18) que diz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Assim, começo uma escrita que revela o trabalho desenvolvido com essas crianças nativas, haitianas e venezuelanas, plurais, em especial na relação com a aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa.

Desde 2010, a escola se destaca na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) por realizar um trabalho com crianças PCD e também com as questões culturais locais. Era comum expressões artísticas através de festivais de dança, apresentações teatrais, música. Hoje, recordo-me que pelo menos três vezes na semana, a professora de dança ensaiava com todas as crianças, as imigrantes tinham a liberdade de fazer uma apresentação conforme sua cultura. Eu costumava assistir os ensaios, pena que não conseguia estar em todos.

E assim começou meu atravessamento por esta escola de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e outra surpresa me esperava, pois ela é conhecida por ser a primeira instituição municipal de educação integral em Manaus. Ao adotar uma concepção democrática de gestão, a instituição reorganizou até mesmo as salas de aula, optando por mesas redondas, que poderiam ser agrupadas em rodas de conversas. Para mim, uma atitude educativa que rompe com o modelo de carteiras enfileiradas, o lugar do professor à frente e colabora com uma visão outra do

professorar. E como tudo que está em movimento, a escola antes apresentava um modo de ensinar com resquícios das técnicas disciplinares criticada por pesquisadores e teóricos, como Foucault:

a educação escolar, convém, no caso das escolas, ou melhor, das instituições de ensino, pesquisarem resquícios dessas técnicas em ambientes de instituições que educam. Observe-se que, em sala de aula, cada aluno deve ocupar um lugar; em cada carteira, um aluno, e que, desse lugar, ele seja localizável, observável, passível de classificação e de avaliação; enfim, que, no lugar no qual ele se encontra, seu comportamento possa ser vigiado, seus gestos registrados; e que, nesse mesmo lugar, ele desenvolva as suas atividades. (GABRIEL; PEREIRA, 2018, p. 34).

Pude ver uma brecha abrindo em meio a todo esse processo escolar padronizado e ter uma experiência diversa do trivial numa instituição que ensina.

Uma outra atitude marcante do princípio democrático era o constante diálogo com a comunidade escolar, os currículos passaram a ser flexíveis, integrando-se em oficinas e o envolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Já que o objetivo maior era que as práticas pedagógicas fossem transformadas.

Mais que isso, a escola abriu seus portões para a comunidade que residia nas proximidades e aos fins de semana diversas atividades eram ofertadas. Promovendo assim não apenas conteúdos escolares, mas saberes sociais e culturais que despertavam o sentimento de pertencimento a um grupo, à escola em questão.

Com essas e outras mudanças, a Escola Municipal Professor Waldir Garcia, abriu espaço para uma gestão escolar democrática, buscando compreender mais a perspectiva dos alunos, seu contexto histórico e social, procurando ajudá-los não somente no contexto de aprendizagens, mas de forma geral. Tendo em vista que a escola atendia a um público de vulnerabilidade social e cultural.

Para mim, foi um privilégio acompanhar de perto as mudanças naquela instituição e via todos os funcionários comentando das diferenças no cotidiano da escola. Os relatos foram de muitas desaprendizagens do modelo de educação e novos saberes frente ao novo, ao constante constituir-se. Nesse movimento, vejo uma proximidade com o cuidado de si em sua função crítica:

a função crítica consiste, basicamente, na atividade de “desaprender” tudo aquilo que se aprendeu por meio de maus hábitos e opiniões falsas; tudo aquilo que porventura se aprendeu com a família, com os vizinhos ou, até mesmo, com um mestre: trata-se de tornar-se outro, desfazer-se daquilo que fizeram de você. (GABRIEL; PEREIRA, 2018, p. 37).

Através dessas atitudes da escola enxergo a função crítica do cuidado de si, pois ela seguiu se aventurando no caminho de tornar-se outra.

Durante todo o tempo em que estive na escola professores relataram como esse processo de mudança não foi fácil, muitos trabalhavam ali há mais de dez anos e estavam acostumados com outro tipo de escola. Dessa maneira, houve resistência e pouco a pouco foram cedendo às mudanças, inclusive quanto à alfabetização.

Nesta escola tive a oportunidade de acompanhar uma criança PDC e sobretudo, observar a instituição como um todo. E me chamou atenção o alto desempenho das crianças haitianas nas Avaliações de Desempenho do Estudante (ADE), considerada um bicho-papão. Alguns deles dominavam mais de um idioma e agora estavam aprendendo a Língua Portuguesa. Sabendo desses dados, fiquei me perguntando como era o trabalho com a alfabetização em meio a essas crianças migrante e nativas.

Daí vejo que a escola não se preocupava em apenas alfabetizar as crianças imigrantes em nossa língua materna, mas também em fazer um trabalho de socialização e acolhimento em sala de aula, onde realizavam partilha de experiências e culturas, seus saberes e sua regionalidade.

Vejo aí o cuidado de si nas relações com o outro, tentando compreender as crianças numa tendência pedagógica que vai além da transmissão de conteúdo. Segundo Foucault (2014) no cuidado de si também consideramos o outro, já que nesse tipo de cuidado se faz necessária a orientação de “um mestre, de um diretor, que auxilie aquele que cuida ou que pretende cuidar de si. E isso não somente para os iniciantes, mas também para qualquer pessoa até o fim da vida” (FOUCAULT, 2014, p. 182).

No processo de alfabetização dessas crianças, as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental tinham esse papel de “orientadora” e começavam com palavras do cotidiano, exploravam a oralidade, estreitavam os laços, incentivavam o diálogo. Somente após isso as crianças se iniciavam o processo de alfabetizar ensinando as vogais, consoantes, sílabas até chegar à prática da leitura e escrita. Em alguns momentos, notei que o processo de ensino era direcionado de modo tradicional, mas entendo que a mudança para uma escola outra também acontecia.

Algumas vezes, notava um posicionamento docente mais autoritário, entretanto, esses eram intercalados com práticas democráticas, o que me fez

compreender que as professoras refletiam sobre si constantemente em busca de mudanças de atitude pedagógica.

Na medida em que fui tomando conhecimento das tendências pedagógicas, na graduação, pude compreender que a Tendência Pedagógica Tradicional é uma questão enraizada no sistema educacional brasileiro. Diante disso, adotar modos outros de ensinar, de professorar requer esforço, paciência, disposição e vigilância desí.

A realidade é que essa escola recebeu muitas crianças que não sabiam nem falar a nossa língua e se viam no desafio de educá-las, assim as professoras tentavam ao máximo estabelecer uma comunicação, para posteriormente iniciar o processo de alfabetização em Língua Portuguesa. As professoras se preocupavam em despertar o sentimento de pertencimento àquele grupo e em evidenciar que seus saberes, sua língua, sua cultura, são tão importantes quanto os nossos.

Via que o processo de alfabetização era mesmo um desafio, mas dar voz às crianças era um passo essencial, pois a fala era franqueada. Para Zumthor (2005) a voz pode ser compreendida como um objeto de poder e a partir do momento em que apenas o professor fala, cria-se uma relação vertical entre ele e os alunos. Por outro lado, o visto na escola era o contrário, as professoras escolhiam dar voz às crianças, negociando esse poder com a turma, apoiando uma aprendizagem significativa.

De acordo com Rogers:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (ROGERS, 2001, p.01).

Uma aprendizagem significativa provoca transformações e não é construída da noite para o dia, requer planejamento e desejo de permitir que as crianças contribuam.

Esse tipo de ação contribui com a integração de crianças imigrantes ao contexto de ensino. Azevedo; Amaral (2021) destacam que “ensinar uma criança refugiada, ou mesmo uma criança que migra com sua família de forma voluntária, tem suas particularidades: língua, cultura, saberes próprios, traumas” (2021, p.12), por isso, ouvi-los significa que sua história e demais particularidades são interessantes para os outros alunos e para o professor. Por isso, acredito que a presença de crianças imigrantes em sala de aula de alfabetização traga consigo uma potência para

o processo de ensino-aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que as crianças nativas adentram ao mundo letrado em Língua Portuguesa, as crianças imigrantes têm contato com a cultura do novo país de moradia.

A criança imigrante passa por um longo processo de adaptação, o que pode despertar muitas inseguranças e sentimento de rejeição. De acordo com Zozzoli (2009), “no contato com o novo ambiente, os migrantes podem ser alvos de preconceitos e de discriminação, o que, juntamente com a experiência conflituosa de adaptação, gera intenso sofrimento para estes indivíduos” (2009, p.42). Dessa maneira, quanto mais integrados ao ambiente escolar melhor para todos.

Esta escola tentava ao máximo promover a integração desses alunos, em todos os aspectos, seja nas salas de aula na socialização com os outros alunos, e no processo de aprendizagem também. Essa realidade traz uma riqueza à sala de aula, oportunizando conhecer outras culturas através das relações de interações no cotidiano escolar.

Com a implementação do modelo democrático, a alfabetização das crianças nativas amazonenses do primeiro ano do Ensino Fundamental na escola Municipal Professor Waldir Garcia passou a ocorrer de uma forma diferente, posto que as crianças passaram a ter liberdade e autonomia.

Ao adotar práticas de liberdade, a gestão começou a perceber o quanto tradicional era, e passou a buscar novas formas de ensinar que contribuíssem para autonomia e participação do aluno. Um exemplo disso é que as professoras que acompanhei apresentavam brincadeiras que pudessem contribuir para aprendizagem e permitia que eles escolhessem a que mais lhes atraía naquele momento.

Gabriel; Pereira (2018) são enfáticos em afirmar que as práticas pedagógicas e a organização do contexto escolar devem contribuir para a autonomia e participação dos alunos superando, assim, versam a superação do modelo de adaptação e dependência.

Com a oportunidade de narrar sobre essa experiência, posso dizer que os caminhos para a mudança nessa escola foram iniciados e a vontade de transformar a si e aos outros era real. A escola promovia o fortalecimento dos vínculos com aprendizes e professores na medida em que se colocava à disposição para discutir como a aprendizagem estava ocorrendo e como podia ser mudada, tanto nas reuniões

com pais e professores, como no dia a dia em sala de aula.

E nesta experiência de estágio remunerado revisito meu entendimento e digo que o enunciado de alfabetização se constitui como um caminho para a aprendizagem da leitura e da escrita na trilha da comunicação, da escuta das vozes das crianças, do acolhimento de um misto de culturas, diferenças e singularidades das crianças e na expressão artística.

No capítulo seguinte são explorados os pressupostos da BNCC sobre a alfabetização e percorrido especificamente em como eles são, ou não, empregados no contexto de crianças do Amazonas. Dessa forma, intercalam-se os fundamentos teóricos sobre a alfabetização e minhas vivências como auxiliar de sala em um período de (trans)formação docente.

2 O ALFABETIZAR, A BNCC E O PROFESSORAR EM (TRANS)FORMAÇÃO

Em minha narrativa venho (re)construindo minha compreensão sobre alfabetização. Neste segundo capítulo começo traçando uma discussão entre o que a BNCC propõe sobre alfabetização e o que ela abarca das questões de regionalidade para o processo de ensino de leitura e da escrita das crianças ditas neste trabalho.

Opto pela BNCC por ser o documento norteador do ensino no Brasil e nele seguem as indicações de competências e habilidades para toda educação básica, incluindo as questões de aprendizagem de leitura e da escrita.

Registro isso, através de narrativas de minhas experiências enquanto professora auxiliar em turmas com crianças em processo de alfabetização e finalizo com uma escrita dos atravessamentos da BNCC e do alfabetizar de crianças em Manaus durante esta minha formação docente.

2.1 BNCC e o alfabetizar de crianças em Manaus

Começo esta escrita narrando algumas de minhas vivências enquanto professora auxiliar em turmas de alfabetização em uma escola particular. Essa experiência se iniciou em 2019, quando eu cursava o quarto período do curso de pedagogia. Havia um grande desejo em meu coração de trabalhar em uma escolar, na qual eu pudesse ter a experiência de acompanhar o processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental.

Quando iniciei na escola fui direcionada pela coordenadora para acompanhar a turma do primeiro ano, assim que soube que iria trabalhar com crianças em fase de alfabetização, fiquei muito feliz, pois para mim, seria uma oportunidade de aprender sobre o ato de alfabetizar. Na sala de aula, pouco a pouco fui me encantando com as crianças, ao mesmo tempo em que ia acompanhando e aprendendo com professora regente.

Um dos primeiros atravessamentos nesta fase da vida escolar das crianças é a pressão dos pais para que aprendam a ler e escrever rapidamente. Assim, a

escola enche as crianças de tarefas para que as mesmas alcancem a esta expectativa dos pais.

Isso me impressiona pois de início pensava que era correto, contudo, começo a perceber outras nuances dessa pressa para aprender a ler e escrever. Entre elas a função social da língua, consciência fonológica (SOARES, 2006), superação da lógica de leitura apenas pela memorização de sílabas, leitura de mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2011). E me questiono, o quanto essas tarefas atendem ao espaço real do alfabetizar de crianças?

Passo a ler novamente a BNCC (2017) e este documento estabelece que os alunos devam ser alfabetizados até o final do segundo ano do Ensino Fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Se no referido documento o período previsto para esta aprendizagem registra que ela ocorra em dois anos, não compreendo essa pressa empregada pelos pais. Ou melhor, entendo sim, pois para mim, num dado momento esta lógica fazia sentido pois saber ler e escrever significava a entrada no mundo intelectual.

Ressalto que na disciplina políticas públicas e metodologia da alfabetização percebo que a BNCC teve diferentes versões até essa elaboração atual, que apresenta a proposta acima para a alfabetização em dois anos. Entretanto, na proposta de 2015, as crianças tinham até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental para serem alfabetizadas. Assim, os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental eram voltados para o alfabetizar:

Nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a apropriação do sistema de escrita alfabética e o aprendizado de algumas normas ortográficas assumem centralidade e contemplam o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos. (BRASIL, 2015, p. 120).

A partir dessa alteração no tempo que as crianças têm para aprender a ler e escrever, percebo que essa nova versão da BNCC (2017) reforça ainda mais essa ideia da pressa para ler e escrever, como se fosse um processo simples. E mais ainda, traz o enunciado de que a alfabetização se reduz a operação de codificação

e decodificação de letras e sílabas.

Essa indicação da BNCC quanto ao tempo em que os alunos têm para serem alfabetizados reduz o ensino “à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 12). O foco apenas na aquisição do código escrito nos dois primeiros anos do ensino fundamental não tem se demonstrado eficaz, ao longo dos tempos, no que diz respeito à alfabetização plena das crianças (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020).

Segundo as autoras, a base “reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 13). O trecho da BNCC “perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.” (BRASIL, 2017, p. 90), deixa evidente o quanto é importante que a criança conheça a mecânica da escrita alfabética.

Reconheço sim essa importância, porém compreendo que ela pode acontecer a partir de uma prática pedagógica mais contextualizada, que se relacione com os modos de ser das crianças. A grande questão é que a BNCC indica como a alfabetização deve ocorrer, logo, o modelo apresentado por ela é compreendido como um modelo ideal de alfabetização, o que fortalece a repetição de práticas alfabetizadoras que priorizam a decodificação de letras e sílabas e menos a leitura e a escrita propriamente ditas.

De acordo com a BNCC, a criança naturalmente desenvolve a curiosidade pela língua escrita, na medida em que se relaciona com textos escritos no dia a dia, ela constrói sua própria concepção. No entanto, no trecho abaixo, é possível perceber uma contradição na base, tendo em vista que aponta para um processo de mecanização da escrita, o que difere da concepção de aprendizagem natural, baseada na curiosidade da criança. Logo, o documento estabelece que no Ensino Fundamental os estudantes precisam aprender a codificar e decodificar os sinais gráficos, e o foco da aprendizagem deve ser na aprendizagem da mecânica da escrita e da leitura:

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. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Essa ideia de alfabetização restrita a aprendizagem da técnica da escrita presente na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental contrapõe a perspectiva de alfabetização de Emília Ferreiro (1999), pois para ela a alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita construído progressivamente. Toda criança passa por várias etapas até que ela consiga dominar o código linguístico e em relação a essa aprendizagem, ela destaca as hipóteses de escrita: Pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética.

Em resumo próprio, na fase pré-silábica, as crianças aprendem a diferenciar o desenho e os códigos da escrita. Na silábica, por sua vez, começam a identificar as letras, suas formas, seus nomes, sua ordem. Já na silábica alfabética e na alfabética conseguem perceber a relação entre a escrita e fala, partindo da compreensão (FERREIRO, 1999).

Na medida em que a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem e não espera que alguém que possui um conhecimento o transmita, essa criança é considerada o sujeito cognoscente, o sujeito que busca o conhecimento, tendo em vista que a alfabetização além dos códigos linguísticos, também precede um envolvimento ativo da criança:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que tratando de compreendê-la, formula hipóteses(...) (FERREIRO, 1999, p. 24).

Refletindo sobre a alfabetização das turmas que pude acompanhar, percebo que até hoje se perpetuam as cobranças e pressões sobre as crianças. Muitas práticas que vivenciei na minha fase de alfabetização ainda estão presentes nas escolas, como: repetição e exercícios mecânicos de cópias, trabalho isolado com letras soltas ou sílabas fora de contexto. Hoje vejo que desestruturam as hipóteses de escritas das crianças e tenho mudado minha visão sobre alfabetização com Kleiman (1995), Ferreiro (1999), Soares (2006), Goulart (2019), dentre outros.

A sociedade continua com a ideia de que a criança precisa ser alfabetizada o mais rápido possível. Antes de ingressar na graduação de Licenciatura em Pedagogia eu também tinha esse mesmo entendimento, que as crianças tinham que aprender a ler e escrever o quanto antes, assim elas estariam mais avançadas

no conhecimento. No entanto, através de estudos nas disciplinas no decorrer do curso, percebi a alfabetização não como um processo simples de mera decodificação, não se trata apenas de apresentar as sílabas e formar palavras e nem se funda apenas na memorização e repetição de fonemas e grafemas.

Diante disso, busquei realizar leituras da BNCC (2017) na busca de tentar compreender a proposta deste documento para alfabetização e até mesmo numa tentativa de sanar minhas dúvidas sobre os pressupostos sobre alfabetização nele contidos. Entre os pensamentos que me rodearam durante a leitura da base, inicialmente, notei uma proposta de alfabetização associada ao letramento, com seu início desde a Educação Infantil:

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (BRASIL, 2017, p.42)

A ideia que parece permear esse enunciado é de que com essa “preparação na educação infantil”, a alfabetização se concretize nos dois primeiros anos do ensino fundamental, tal como afirmam Gontijo; Costa; Perovano (2020). Essa perspectiva ganha mais força no Ensino Fundamental anos iniciais. Segundo a BNCC (2017), neste momento a ação pedagógica é voltada para alfabetização associada ao desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita, evidenciada em eixos:

Oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BRASIL, 2017, p. 71).

Para as autoras, a estruturação em eixos tem como objetivo “[...] proporcionar a ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens, tanto em leitura como em produção, em práticas situadas de linguagem” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 11). Dessa forma, começamos a alfabetizar considerando que os aprendizes já fazem uso da língua e, por isso, precisam identificar os contextos nos quais esses usos ocorrem, além de observar que a escrita e a leitura não se limitam apenas ao campo escolar. No eixo leitura, aponto outro trecho da BNCC:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto,

pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72).

Para a BNCC, a concepção de leitura em um sentido amplo se refere à linguagem visual e aos gêneros digitais, contudo não considera a leitura de mundo e muito menos a escrita de si, ou um viés discursivo. Nesse sentido, até mesmo quando pretende ampliar o conceito de leitura, o restringe às práticas padronizadas ou direcionadas a gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, mas sem indicar a relação entre eles e os aprendizes.

Freire (2011) aponta que a leitura de mundo, ou seja, a compreensão de que aquilo que está ao redor da criança tem significados, que o sujeito tem uma leitura sobre tudo isso, é desenvolvida muito antes da leitura da palavra. No entanto, ao chegar na escola, essa leitura é desconsiderada e o foco é em sentidos prontos, os quais o aluno descobre, mas não cria. O mesmo ocorre na leitura de si, na observação de suas identidades e no seu próprio desenvolvimento, que somente pode ser percebido na medida em que o aluno se insere no processo de ensino. Quando ele escreve sobre si, consegue se identificar consigo mesmo, com o mundo das palavras escritas e da leitura.

Segundo a BNCC (2017):

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica (BRASIL, 2017, p. 76).

O documento aponta para uma produção de textos direcionada a diferentes gêneros textuais que aponta a textos relacionados a diferentes finalidades. Embora aponte para a ação de narrar acontecimentos do dia a dia, não abrange a perspectiva narrativa, pouco remete à possibilidade de o aluno inscrever-se nesse processo através de uma prática que propicie a reflexão sobre si e sobre o mundo que lhe rodeia, a partir de suas próprias experiências com a leitura e a escrita.

Sobre o Eixo da Oralidade, a BNCC (2017) aponta que ele “[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 78). Nesse sentido, o intuito deste eixo é trazer a prática da oralidade para que os estudantes consigam utilizá-la socialmente, incentivando que as crianças interajam entre elas, através de atividades orais em sala de aula, posto

que a oralidade antecede a escrita, por isso, “grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade” (BRASIL, 2017, p. 79).

Para finalizar os eixos que orientam a aprendizagem da Língua Portuguesa, no Eixo análise linguística e semiótica, a BNCC (2017) aponta para o desenvolvimento da consciência fonológica e das habilidades de codificação e decodificação, como se pode perceber no documento:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 80).

Ao analisar os eixos propostos pela BNCC, Gontijo, Costa e Perovano (2020) afirmam que eles, da forma como a base os coloca, reduz a alfabetização à uma aprendizagem técnica da escrita. Por essa razão, destacam que apesar da base apontar para as situações práticas de uso da língua e mencionar a importância dos usos sociais do texto “[...] esse aspecto não tem lugar na alfabetização” (*Ibidem*, 2020, p. 21).

Logo, para que de fato os usos sociais da língua sejam articulados à prática da leitura e da escrita, deve-se rememorar a perspectiva de Soares (2004), que é de alfabetizar letrando. Segundo a autora, alfabetização e letramento não são processos separados:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 25).

Nesse sentido, Soares discorre que alfabetizar e letrar são ações indissociáveis, sendo assim o ensino da escrita e da leitura deve ocorrer associado às práticas sociais. É importante frisar que para Soares (2004) a alfabetização não

precede o letramento, nem vice-versa, são processos simultâneos, o seguinte trecho evidencia essa afirmação: “Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos” (SOARES, 2004, p. 15).

Ao realizar a leitura da BNCC percebo que o enunciado de alfabetização proposto pelo documento está estritamente relacionado à aprendizagem mecânica da leitura e escrita e à gramática da língua. Embora seja importante aprender as normas da língua portuguesa, não considero esse o ponto de partida e nem como fundamento para o alfabetizar.

Quanto rememoro minha experiência inicial como estagiária numa turma em fase de alfabetização onde havia crianças manauaras e de outros países, me pergunto o quanto ainda faz sentido um processo de alfabetização silabado. Qual o espaço para as regionalidades? Qual o lugar das realidades? Onde vemos os cotidianos no alfabetizar?

2.2 A base, o alfabetizar e minhas aspirações docentes

Nesta seção, irei explanar minhas experiências como professora auxiliar em uma turma de alfabetização de uma escola particular, na cidade de Manaus, destacando minhas percepções ao longo de todo processo de alfabetização das crianças, e também minhas ações neste percurso, sentimentos e pensamentos vivenciados.

De acordo com Larrosa (2002), as narrativas partem de experiências que promovem a transformação, por isso, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). Nesse sentido, realizo o exercício da reflexão de minha própria prática de professora auxiliar, pois vejo a aprendizagem como processo, portanto pode ser transformada.

No ano de 2019, comecei a trabalhar em uma escola particular, na cidade de Manaus, como auxiliar de uma professora. De início, foi bastante gratificante, pois havia um desejo em meu coração de acompanhar a alfabetização de crianças dos anos iniciais, justamente para aprender como alfabetizar. Isso, para mim, seria uma experiência enriquecedora enquanto professora em formação.

Assim, logo quando adentrei na sala de aula, me chamou atenção a forma como a professora organizava a sala. Nas paredes, havia letras do alfabeto, cursivas e bastão, e os numerais feitos de emborrachado que a professora mesmo tinha

feito. Nas mesas das crianças também se encontravam as letras do alfabeto impresso. Além disso, havia ainda o cantinho da leitura que ficava literalmente em um canto da sala com um cartaz escrito “cantinho da leitura” com uma caixa com alguns livros que a escola solicitou aos pais para a professora utilizar com as crianças ao longo do ano.

Fiquei surpresa com a quantidade de materiais visuais que tinham na sala de aula, como citei anteriormente, entre letras e números. Para mim, aquela era a maneira ideal para organizar a sala de aula para crianças dessa idade, parecia realmente um ambiente perfeito para alfabetização. Hoje, percebo que havia apenas letras e números de formas isoladas e descontextualizadas.

Havia também jogos e brinquedos, como: jogo da memória das sílabas, bingo das sílabas, brinquedos de formar palavras, entre outros, usados pela docente como atividades para estimular a alfabetização. Com isso, percebi que a professora buscava aproximar a turma das letras. Além disso, ela costumava reutilizar garrafas, latas, caixas de papelão para confeccionar junto com as crianças algum jogo ou brinquedo que pudesse despertar ainda mais o interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita. Isso para mim, aponta para uma prática diferenciada.

De acordo com Gontijo, Costa e Perovano (2020), as orientações da BNCC sobre a alfabetização apontam para uma ênfase na análise linguística, logo, as crianças são ensinadas a reproduzir os códigos e a reconhecê-los. Imagino que por isso, professores como a que eu auxiliava utilizam da exposição das letras nas salas de aula. Dessa maneira, o ensino está mais centrado na forma e não nos sentidos da escrita e da leitura que “são secundarizadas, postergadas para um momento em que as crianças já passaram pelo processo básico (alfabetização)” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 13).

Compreendo, portanto, que o dito modelo indicado pela BNCC sugere que as crianças menores não precisam compreender aquilo que escrevem e que leem, e mais que isso, que as formas e os sentidos são tratados em etapas diferentes do ensino fundamental, conforme a assertiva acima. Logo, essa perspectiva do referido documento aponta que primeiro a criança deve ler e escrever e somente depois, nas séries mais avançadas, aprenderá a compreender aquilo que está produzindo ou lendo, o que remete à uma limitação das capacidades das crianças (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020).

Nessa escola há Educação Infantil e Ensino Fundamental e até na pré-escola

eram utilizadas mesas arredondas para as crianças, mas a partir do primeiro ano utilizava-se o formato de cadeiras em fileiras, com a professora à frente. Da forma como são organizadas as fileiras passa ideia de ter mais controle dos alunos, o que foi confirmado pela docente que eu trabalhava, tendo em vista que ela afirmou as crianças conversavam muito e aquela seria a maneira ideal de fazê-los ter atenção no que estava sendo ensinado.

Partindo de uma perspectiva foucaultiana, Gallo (2004) aponta que na sala de aula existem relações de poder, sendo a mais delineada a relação entre a professora e os alunos. Essa concepção se assemelha à noção de verticalização do ensino, prática pertencente à corrente tradicionalista de ensino.

Quando a docente organiza as carteiras de modo que todos os alunos a vejam como foco da sala, de certa forma, exerce seu poder sobre eles e esse “poder é sempre estratégico, o que equivale a dizer que é guiado por metas e objetivos, obedecendo a uma certa lógica, e possuindo uma racionalidade interna que o dirige” (GALLO, 2004, p. 90).

A professora iniciou o ano realizando uma avaliação diagnóstica dos alunos. Ela havia preparado uma tarefa para que os alunos escrevessem o nome completo, as letras do alfabeto e os numerais de 1 a 20. Sua ideia era avaliar os conhecimentos prévios da turma relacionados ao ano anterior. Para professora essa foi uma forma de observar as crianças que tinham mais dificuldades, para que ela pudesse acompanhar mais de perto.

Contudo, este tipo de exercício olha apenas para um tipo de linguagem e foca em conteúdo que ainda serão aprendidos nessa fase da alfabetização. Além disso, a aplicação de avaliações representa uma forma de controle da escola sobre o aluno. E independente da nomenclatura, o teste, a avaliação diagnóstica, o exame, se configura como um “instrumento declarado de poder”, uma vez que “enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente vigiado” (GALLO, 2004, p. 93).

Dessa maneira, ao realizar uma avaliação diagnóstica, com o fundamento de identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos aprendizes, a professora envia uma mensagem ao seu aluno: “o seu conhecimento é medido pelo que você consegue expressar neste papel”. Sendo assim, “[...] o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado” (GALLO, 2004, p. 93).

No que concerne a aplicação do exame, dessa avaliação diagnóstica, a professora regente de sala me instruía a ler as questões para que os alunos pudessem respondê-la. Ao mesmo tempo, eu tinha que identificar aqueles que apresentavam mais dificuldades em responder as perguntas, pois eu seria a responsável por acompanhá-los nas atividades e adaptá-las às necessidades de cada um.

Durante a aplicação da avaliação, percebi que alguns ainda não conseguiam nem segurar no lápis, nesses casos, a professora orientava o aluno a utilizar um adaptador. Havia também aqueles que não sabiam escrever o nome completo, então, conforme orientação da professora, passei a utilizar uma ficha com o nome completo da criança para que essa pudesse visualizar e realizar a escrita.

Outras crianças apresentavam dificuldades em escrever os números de 1 a 20, nesse caso, eu e a professora fazíamos atividades de sequência numérica para que as crianças pudessem escrever os números na ordem crescente. Em geral, a docente costumava fazer atividades de repetição dos números no caderno para que escrevessem os numerais várias vezes.

Mas, no caso daqueles que apresentavam bastante dificuldade na escrita da letra cursiva, a docente pedia que realizasse exercícios com a criança utilizando tinta. Eu cobria a letra com tinta e a criança passava o dedo indicador em cima para aprender o movimento para a escrita da letra, posteriormente, ela escrevia com o lápis. De acordo com a professora, devido à dificuldade na coordenação motora, a criança não conseguia realizar o movimento da letra cursiva.

A professora iniciou o processo de alfabetização apresentando a letra "A", cursiva e bastão, maiúscula e minúscula, posteriormente, as crianças realizavam exercícios no caderno de cobrir a letra apresentada e depois copiá-las, também realizavam tarefas de copiar a letra e cobrir em uma folha avulsa impressa. Enquanto a educadora realizava esse trabalho, eu ia separando as tarefas que iriam para casa, para que as crianças pudessem também exercitar em casa o que aprenderam na escola.

Cada semana eram apresentadas de duas a três letras cursivas e bastão, em geral, de forma isolada e descontextualizada, seguida de atividades escritas. À medida em que eu ia acompanhando esse processo, percebia que era cansativo para as crianças e para a professora, pois ao meu ver, por ser uma alfabetização estritamente mecânica, se tornava algo enfadonho. Em alguns momentos, observei

presenciei reclamações da quantidade de tarefas.

Hoje, sabendo que os gêneros textuais e discursivos fazem parte do cotidiano das pessoas, questiono-me por que começar com um teste diagnóstico que não inclui a oralidade, os processos comunicativos das crianças. Já que o ensino a partir dos gêneros tem como objetivo aproximar o falante dos textos, já que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Com isso, ao refletir sobre as tarefas diárias que a professora enviava com o objetivo de promover o reconhecimento das letras pelos alunos, penso que, talvez, se eles pudessem observá-las em outros lugares, tais como revistas, gibis, livros de histórias, a aprendizagem se tornaria mais interessante. Isso porque, conforme a Marcuschi (2002), ao aprender mediante o contato com diferentes gêneros, o foco da alfabetização não será apenas nas letras, mas em suas funções comunicativas, ou seja, seus significados, dentro do texto.

Acrescido a apresentação das letras do alfabeto nos formatos bastão e cursivos, eram também apresentadas as sílabas, seguidos de exercícios escritos e repetições orais.

Logo de início, não me estranhava, achava que esse caminho de alfabetizar era o correto, pois parecia que estavam aprendendo. Então, como professora auxiliar e estudante de Pedagogia, eu prestava bastante atenção em cada detalhe de como deveria se realizar esse processo e tudo que a professora realizava na sala. Eu tentava aprender para que eu um dia também fosse uma professora alfabetizadora como ela.

No entanto, ao longo da faculdade fui aprendendo outros caminhos para o alfabetizar, diferente do que eu estava aprendendo naquela escola. Enquanto na universidade eu aprendia através de autores como Freire e entre outros que o aprendizado da leitura e da escrita deveria contemplar os cotidianos e ocorrer de forma contextualizada. Na escola onde eu atuava era totalmente diferente, o que me levava a pensar se de fato o que aprendia na faculdade era o caminho de se alfabetizar.

Isso me fazia refletir se realmente funcionava, a forma que os autores da alfabetização registram em seus escritos ou se a forma silábica e mecânica de ensinar a ler e escrever era mais fácil. De todo modo, eu seguia as orientações da professora

regente onde eu trabalhava, ajudando as crianças nas tarefas e reforçando os conteúdos estudados através de exercícios repetitivos no caderno.

A professora pedia que eu escrevesse a tarefa no caderno de cada criança da sala sobre o que eles haviam aprendido, se fosse as sílabas geralmente era uma tarefa de copiar ou cobrir. Até mesmo para mim era cansativo fazer isso em quinze cadernos, imagina para as crianças, mas no fundo eu pensava: Será que precisa ser mesmo dessa forma o caminho da alfabetização?

Por outro lado, a professora era bastante cobrada pelos pais dos alunos que queriam que as crianças estivessem lendo o quanto antes, logo, havia, de certa forma, uma pressão sobre a educadora. Assim, eu seguia com meus pensamentos que talvez ela só tivesse aquela prática porque também era exigido dela que as crianças terminassem o ano lendo e escrevendo. Hoje, vejo-me com outras possibilidades para o alfabetizar, com de práticas de acordo com a realidade das crianças, que despertem ainda mais seu interesse para leitura e escrita ao invés de simplesmente apresentar as sílabas e letras isoladamente.

Como para mim aquele era o primeiro contato com uma turma em fase de alfabetização em uma escola particular, achava que ali eles eram muito mais cobrados, pois como os pais eram bastante exigentes, a instituição costumava se submeter ao que os responsáveis queriam. Às vezes, eu ficava até mesmo confusa se escola prezava mais pelo ensino ou em agradar aos pais, pois muitas vezes eu percebia que havia um receio de perder alguma matrícula e por isso acabam cedendo aos os pais.

De modo geral, percebia que a cobrança para que os alunos lessem e escrevessem tornava a prática da docente engessada, tendo em vista que ela se preocupava em atender a essa expectativa dos pais e não das crianças. Com sua abordagem, a professora praticamente não trabalhava a oralidade, não aproveitando, assim, os discursos produzidos pelas crianças em sala de aula e nem sobre suas vivências fora dela.

Os diálogos produzidos pelas crianças em sala de aula correspondem aos primeiros textos aos quais elas têm acesso, por essa razão, “não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita” (GOULART, 2019, p. 71), faz-se necessário inserir esse contexto dentro da perspectiva discursiva que engloba “as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo

também seus valores” (*Ibidem*, 2019, p. 71).

Goulart nos apresenta um outro modo de ver esse momento do alfabetizar, pois ele destaca uma perspectiva discursiva da alfabetização, já que a própria vida do sujeito é atravessada pela cultura escrita.

A literatura é um desses atravessamentos que nos movem para a leitura e, ainda durante minha vivência, nas aulas de leitura a professora utilizava livros paradidáticos. Normalmente ela contava histórias e as crianças amavam. No entanto, ao meu ver, as literaturas regionais também poderiam ser lidas, proporcionando aos discentes o conhecimento da nossa regionalidade, vocabulário e utilizando das nossas vivências.

Segundo Goulart (2009) para que o processo de alfabetização ocorra de maneira eficiente, faz-se necessário “abrir mão das receitas e se abrir para a vida e a realidade dos alunos, juntando a ação de ensinar com a necessidade e o desejo de aprender” (p. 72). Essa realidade da turma deve englobar as questões regionais, tendo em vista a escola não pode ser um “lugar de exclusão e apagamento do sujeito” (*Ibidem*, 2009 p. 72), muito pelo contrário deve auxiliar na formação das identidades das crianças, respeitando quem elas suas origens e contextos.

Destaco que na sala de aula tinha o cantinho da leitura, onde ficavam alguns livros, as crianças amavam pegá-los e demonstravam bastante interesses por eles, às vezes pediam que os lesse para eles. Em geral, esses momentos eram totalmente direcionados pela professora, pois a mesma escolhia os livros que seriam lidos e, posteriormente, trabalhados na sala de aula com foco em algum conteúdo específico.

Na pesquisa de Souza e Cosson (2018) nos diz que um cantinho de leitura aproxima as crianças e os livros, pois podem manipular as obras, mesmo que apenas por curiosidade. E é justamente nesse momento que o professor pode atuar como um mediador, explorando essa curiosidade.

Após os momentos de leitura, a professora incentivava as crianças a realizarem comentários sobre as histórias, perguntando sobre o que se tratava, quais eram os personagens, e à medida que os alunos iam falando a docente endossava ainda mais o diálogo com os mesmos. Ao longo do ano, quando as crianças já sabiam ler, a professora escolhia uma criança da turma para realizar a leitura de um livro em voz alta. Todas as crianças queriam ser escolhidas, então para cada aula tinha um momento para essa leitura para a turma.

Durante a leituras desses alunos, percebi que alguns gaguejavam enquanto outros tentavam adivinhar o que estava escrito. Para mim, era bem interessante acompanhar esse momento de leitura, pois percebi que eles tinham muitas descobertas e imaginação.

A BNCC (2017) aponta que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que o mesmo documento instrui que ocorra a alfabetização, as crianças devem aprender não apenas o que precisam, mas também o que está de acordo com seus interesses:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, **considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender** (BRASIL, 2017, p. 59) (Grifo meu).

No fragmento acima é possível identificar uma contradição, isso porque o documento traz a possibilidade de inclusão dos interesses e expectativas das crianças no processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, prioriza questões como gramática, fonologia, sintaxe e fonética. Ante a isso, refletindo sobre as práticas alfabetizadoras vividas, percebo que as crianças não falam, elas repetem, suas vozes são silenciadas na sala de aula. Penso que isso pode ser explicado de diferentes maneiras, seja pela noção tradicional de ensino, seja concepção de criança que tanto a escola como a sociedade possuem.

No viés das tendências tradicionais de educação, percebe-se um sistema autoritário e vertical de ensino, no qual o aluno é constantemente silenciado. Ferrarezi Jr. (2014) aponta o silêncio escolar e escolarizado, ao qual os alunos são submetidos, como um dos grandes problemas da educação brasileira, um silenciamento imposto, que mata, “justamente porque é um silêncio doloroso e real como as lousas quebradas e rabiscadas de nossas escolas públicas” (FERRAREZI JR., 2014, p. 13).

Além dos silêncios, as crianças lidam também com imposições sobre como se comportar, falar, aprender e até mesmo sobre como, quando e do que brincar. Muitos em suas posturas e falas enunciam que os infantes não têm maturidade suficiente para “saberem o que querem”, mas o que acredito como verdade é que “as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências e que seus relatos matizam e completam o que sabemos sobre os processos educativos” (MONTANDON, 2005, p.95).

E na realidade do Amazonas, pelo recorte da cidade de Manaus onde convivi

com crianças manauaras, de outros municípios do Estado, haitianas, venezuelanas e canadenses nas escolas, apenas fortifica a multiculturalidade, diversidade e singularidades. Conforme expus anteriormente, a alfabetização é um processo de aprendizagem da escrita e da leitura que deve ser desenvolvido considerando os contextos nos quais os alunos estão inseridos. Dessa maneira, penso que a alfabetização das crianças do/no Amazonas precisaria contemplar os aspectos culturais, sociais e subjetivos dessas crianças locais, transpondo os limites de codificação e decodificação dos símbolos linguísticos e atingindo os cotidianos.

Ao realizar essa leitura da BNCC nesta pesquisa de TCC, percebo que o documento trata a alfabetização estritamente relacionada aos atos de codificar e decodificar sinais gráficos associados à aprendizagem da gramática. A partir das minhas vivências em turmas alfabetização com crianças que vivem no Amazonas, percebo que reduzir o processo de alfabetizar à aprendizagem de letras e sílabas descontextualizadas não são suficientes para dizer que uma criança está alfabetizada. Hoje, compreendo a aprendizagem da leitura e da escrita como um percurso contemplativo e vivo das realidades, dos cotidianos das crianças, tornando o processo mais real, criativo e inventivo para quem aprende e para quem ensina. Antes de ingressar na graduação, eu compreendia a alfabetização exatamente como está descrita na BNCC, atualmente, entendo o alfabetizar de modo outro, que contemple as realidades, as culturas, as histórias, as existências.

Assim, compreendo a escrita de si na alfabetização como uma forma de abranger a realidade do aprendiz, e de potência na constituição da percepção da língua. Que tenta compreendê-la e cria hipóteses, sem medo de errar, pois a escola é esse lugar de fazer tentativas proporcionando que indivíduo faça reflexões sobre a escrita. Durante as minhas narrativas ao longo deste trabalho refleti sobre o meu professorar e minhas práticas enquanto professora em formação.

Uma das formas de integrar a escrita no cotidiano dos alunos é permitir que eles escrevam sobre si, que narrem fatos que fazem parte do seu dia a dia. Dessa forma, Delory-Momberger (2011) destaca que a narrativa biográfica pode representar um processo global de ensino, já que “toda aprendizagem, seja gestual, cognitiva, processual, etc., insere-se numa trajetória individual em que acha sua forma e sentido em relação a um conjunto de saberes e competências articuladas numa biografia” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 343).

Percebo, não apenas na escola, mas em diversas esferas sociais, que as crianças, principalmente em fase de alfabetização, são muito interativas, pois gostam de falar sobre si e suas experiências, bem como conhecer os outros. Essa facilidade de interação precisa ser explorada nas aulas, promovendo em todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem as habilidades de se expressar e de ouvir os colegas.

De acordo com a proposta de Geraldi (1991), o ensino deve estar em consonância com o direito de liberdade de expressão, o que indica que os alunos, em toda e qualquer idade, precisam ser incentivados a se expressarem. Em consonância a isso, Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 17) afirmam que “uma das formas de tornar efetivo o direito à liberdade de expressão na escola é proporcionar situações em que as crianças produzam textos (orais ou escritos, por meio do trabalho de escritura e de leitura)”.

Na perspectiva da alfabetização discursiva, traça-se um paralelo entre o conhecimento da realidade e o conhecimento linguístico (GOULART, 2019). A partir dessa proposta, o processo de alfabetização torna-se integrador, posto que na medida em que os discursos dos alunos são considerados, eles são fortalecidos enquanto sujeitos em formação que estão sendo conduzidos ao mundo das letras de forma democrática e participativa e não pelo viés da imposição escolar de codificação e decodificação de códigos que não lhes remetem a nada.

Assim, vendo outros professores, estudando com pesquisadores da área e, principalmente, tendo um olhar crítico sobre mim e minhas (des)aprendizagens, sigo na minha construção enquanto professora diante de modos outros de alfabetizar. Sigo em (trans)formação em meu professorar e também no desejo de alfabetizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das minhas vivências como auxiliar de professora em turmas de alfabetização, da rememoração de minha trajetória na alfabetização quando criança e, sobretudo, das aprendizagens em minha formação acadêmica, venho construindo um novo olhar o processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita. Durante o curso de pedagogia tive contato com a BNCC, o que ampliou ainda mais o meu interesse em compreender o que esse documento propõe a crianças que estão em fase de alfabetização.

Relembrando minha vivência enquanto aluna, percebo que meu processo de alfabetização foi marcado unicamente pela aprendizagem da técnica da leitura e da escrita, e acompanhado de práticas de repetição e cópias. Ao iniciar minha vida profissional no âmbito da educação, pude notar que a professora que eu auxiliava, mesmo depois de tantos anos em que fui alfabetizada, ainda apresentava as mesmas práticas que eu fui atravessada enquanto criança.

Devo ressaltar que ingressei na Universidade com esse mesmo olhar sobre a alfabetização: um processo restrito à aprendizagem da técnica. Contudo, ao tomar conhecimento das diferentes perspectivas teóricas sobre o ensino, sobretudo dos estudos voltados à prática alfabetizadora, compreendi que esse processo envolve muito mais que saber reconhecer letras, juntar sílabas, formar palavras e frases.

Entretanto, ao estudar a BNCC, o vigente documento normativo que versa também sobre a alfabetização, surgiram novas inquietações, tendo em vista que a ela fortalece a aprendizagem da leitura da escrita à um processo apenas de codificação e decodificação associado às práticas do cotidiano. Dessa maneira, a criança, tudo o que ela é e sabe, tudo que ela se pergunta, fica subsumido por um método que obscurece o sentido e a função social e discursiva da escrita/leitura.

Na referente pesquisa, percebi que a alfabetização não está restrita à aprendizagem da técnica da leitura e escrita, mas abrange questões para além da aprendizagem metódica de letras e sílabas isoladas e descontextualizadas. Assim, a alfabetização na perspectiva discursiva surge como potência desse processo e proporciona às crianças a criação de hipóteses e a reflexão sobre a escrita, dessa maneira o “erro” do aluno não irá rotulá-lo, mas será parte do processo de aprendizagem, pois são tentativas de entender a escrita.

Essa perspectiva se distancia da concepção de alfabetização da BNCC e abre espaço para que o aprendiz seja um sujeito ativo do processo de aprendizagem pensando sobre sua própria língua. A prática alfabetizadora, sob a ótica discursiva engloba tanto os conhecimentos linguísticos quanto as vivências dos alunos, suas realidades, anseios e inquietações, que somente podem ser compreendidos quando os discursos deles não são silenciados.

A potência de uma alfabetização no viés da discursividade está em envolver as realidades das crianças locais, construir espaço para as regionalidades e especificidades dos cotidianos das escolas, das crianças.

Por fim, esta escrita significa um caminho, o meu caminhar em (trans)formação ao professorar. Percebo que rememorando minhas vivências e vendo outros colegas professores em ação e me aprofundando nas pesquisas construo minhas (des)aprendizagens e me (re)construo como pessoa, professora, alfabetizadora. Não sei como alfabetizarei mas vejo como caminho a inventividade, a criatividade, o olhar e a escuta das/com as crianças.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. S. de.; AMARAL, C. T. do. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **RPD**, Uberaba-MG, v.21, n.46, p.01-23, 2021, ISSN 1519-0919.

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

_____. *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental> Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> . Acesso em: 01 abr. 2022.

_____. *Guia Geral do Pró-Letramento*. Brasília. 2007.

CARVALHO, C. A. de. *Alfabetização e letramento: uma análise documental*. Trabalho de Conclusão de curso. Curso de Pedagogia. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano. 42fls. Morrinhos, GO: IF Goiano, 2018. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1061/1/TC_PEDAGOGIA_CRISTINA%20CARVALHO.pdf Acesso em: 25 mar. 2022.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Letramento e/ou literacia?* – Tema: Leitura e escrita. São Paulo, 2019.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, 2011a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=pt&nrm=iso Acesso em 25 mar. 2020.

FERREIRO, Emília. *Com Todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992. pp. 129-160.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 177-191.

FURIM, M. M. F. S.; CASTORINO, A.; SELUCHINESK, R. D. R. Leitura do mundo e leitura da palavra em Paulo Freire. *Revista Humanidades e Inovação*, v.6, n.10 – 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1502/1053#:~:>

[text=O%20educador%20Paulo%20Freire%20valoriza,ato%20pol%C3%ADtico%20%20criador%20de%20conhecimento](#). Acesso em: 01 abr. 2022.

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

GABRIEL, A. F.; PEREIRA, A. L. Foucault e a Educação: entre o poder disciplinar e as técnicas de si (é possível educar para a liberdade?), *Educação em Revista*, Marília, v.19, n.2, p. 27-44, Jul.-Dez., 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7110> Acesso em: 26 mar. 2022.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*. v.29, p.79-97, jan/jun, 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746> Acesso em: 20 mai. 2022.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1995.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pro-Posições* | Campinas, SP | V. 31 | e20180110 | 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKqXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt> Acesso em: 07 mai. 2022.

GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf* | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/download/334/232> Acesso em: 07 mai. 2022.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Rev. Bras. Ed.*, 19, 20-28. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; OLIVEIRA, R. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, n. 33, p. 111-125, dez. 2016.

PASSEGGI, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto) biográfica em educación. *Educación y Pedagogia*, 61, (23), 25-40.

RATUSNIAK, C.; MAFRA, I. dos S.; SILVA, V. P. da. A travessia das infâncias no Amazonas no contexto de distanciamento social. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 1364-1382, dez./dez., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22nespp1364>

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

SAMPAIO, R. B. *Educação infantil pública em Manaus: especificidade amazônicas e desafios pedagógicos*. Relatório (Iniciação Científica). Núcleo de Estudo e Pesquisa CEFORT - Comunicação, Tecnologia e Cultura na Educação Presencial e a Distância. Universidade Federal do Amazonas. 49fls. 2014. Disponível em: <https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/4151/2/Rayanne%20Braga%20Sampaio.pdf>
Acesso em: 28 mar. 2022.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017

ZOZZOLI, C. D. *A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade*. 2009. 143fls. Dissertação (Mestrado). Curso de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/dissertacoes/downloads/cecile-diniz%20zozzoli.pdf>
Acesso em: 28 mar. 2022.

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira; Sônia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.