

**ALFABETIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A
COLONIALIDADE NA ESCOLA**

**LITERACY AND TEACHING WORK: PEDAGOGICAL PRACTICES AND
COLONIALITY IN SCHOOL**

**ALFABETIZACIÓN Y TRABAJO DOCENTE: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y
COLONIALIDAD EN LA ESCUELA**

ECKHARDT, Fabiana
fe.eckhardt@gmail.com
UCP – Universidade Católica de Petrópolis
<https://orcid.org/0000-0002-7933-6572>

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões realizadas na aproximação com uma turma do terceiro ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública localizada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A discussão apresentada é parte de um dos movimentos realizados por uma pesquisa que busca compreender a interferência de uma avaliação externa no cotidiano escolar. Este texto objetiva refletir sobre concepções de infância, alfabetização e de trabalho docente presentes na escola. Para isso, seguiu-se uma abordagem qualitativa, valendo-se de dados produzidos a partir da observação participante, análise das atividades pedagógicas e entrevistas com a professora. Os resultados apontam traços de reprodução de colonialidade no cotidiano escolar convivendo com movimentos de descolonização provocados pelos encontros entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Colonialidade. Infância. Trabalho docente.

ABSTRACT: This article presents reflections made in the approach with a class of the third year of the literacy cycle of a public school located in the metropolitan region of the state of Rio de Janeiro. The discussion presented is part of one of the movements carried out by a research that seeks to understand the interference of an external evaluation in school daily life. This text, aims to reflect on conceptions of childhood, literacy and teaching work present in the school. For this, a qualitative approach was followed, using data produced from participant observation, analysis of pedagogical activities and interviews with the teacher. The results show reproductive traits of coloniality in the school daily life, living with decolonization movements caused by the encounters between the subjects.

KEY WORDS: Literacy. Coloniality. Childhood. Teacher's work.

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones hechas en el enfoque con una clase del tercer año del ciclo de alfabetización de una escuela pública ubicada en la región metropolitana del estado de Río de Janeiro. La discusión presentada es parte de uno de los movimientos realizados por una investigación que busca comprender la

interferencia de una evaluación externa en la vida diaria de la escuela. Este texto, tiene como objetivo reflexionar sobre las concepciones de la infancia, la alfabetización y el trabajo docente presente en la escuela. Para esto, se siguió un enfoque cualitativo, utilizando datos producidos a partir de la observación participante, el análisis de actividades pedagógicas y entrevistas con el maestro. Los resultados muestran rasgos reproductivos de la colonialidad en la vida diaria de la escuela con movimientos de descolonización causados por los encuentros entre los sujetos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización. Colonialidad Infancia Trabajo docente.

1 INTRODUÇÃO

[...] Mudaram as estações, nada mudou
Mas eu sei que alguma coisa aconteceu
Tá tudo assim, tão diferente.
(Cássia Eller¹)

Desde as primeiras décadas do século XX, a escola pública no Brasil vem se constituindo como um equipamento estatal pelo efetivo movimento das elites brasileiras e dos setores populares. A busca pela qualificação da população, defendida por esses setores, são distintas e, por vezes, divergentes, provocando grande disputa de interesses acerca da tão sonhada escola democrática. Do início do século XXI até o ano de 2015, fomos testemunhas de um intuito em direção à concretização desse sonho. Não deixando de fora as críticas, faz-se necessário destacar o avanço, ainda que limitado, na história da escola pública brasileira: a democratização do acesso.

O destaque para o acesso como um avanço importante, mas não suficiente, demonstra ser pertinente quando se pode encontrar, por exemplo, no trabalho de Ana Luísa Smolka, realizado na primeira metade dos anos de 1980, na rede oficial de ensino de Campinas *alguns pontos de partida* que deram origem ao livro *A criança na fase inicial da escrita* e que são provocativos, ainda hoje, por permanecerem atuais, mesmo passados mais de trinta anos. As questões que Smolka levanta e que se destacam neste texto são:

[...] o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda a 'ler e a escrever' na escola? [...] O que acontece nas escolas

¹ Música "Por enquanto" – Cássia Eller

com relação à alfabetização e quais as condições de trabalho e de vida das crianças e dos professores? (SMOLKA, 1993, p.15).

Essas perguntas que, dentre outras, mobilizaram a autora no fazer de sua pesquisa, ainda me instigam, de maneira diferente, pois, afinal, apesar de nada ter mudado, está *tudo assim, tão diferente*.

A autora anuncia, nas últimas décadas do século XX, algo muito parecido com o que podemos perceber nas duas primeiras décadas do século XXI: uma escola para todos/as, mas com práticas pedagógicas que não só “discriminam e excluem, como emudecem e calam” (SMOLKA, 1993, p. 16) os “sujeitos praticantes” (CERTEAU, 2001, p. 15), professora e estudantes.

Do momento das reflexões realizadas por Smolka até o meu encontro com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, em 2018, o que não mudou? E o que aconteceu para que esteja *tudo assim, tão diferente*?

Iniciando pelo que não mudou, avulta-se o discurso construído e divulgado na sociedade sobre a situação atual da educação brasileira, no qual é possível perceber a presença da busca ilusória da homogeneidade. A má interpretação da diferença, já sinalizada em estudos anteriores, como os de Smolka (1993), Esteban (2014) e Patto (1991), contribui para hierarquização dos sujeitos, inserindo-os numa escala desenvolvimentista em direção a um ponto final. Assim, a diferença de percurso é compreendida como ausência e decodificada como dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, a solução apresentada é a educação compensatória, investindo com práticas preparatórias na etapa anterior, neste caso, na Educação Infantil.

Mantem-se, ainda, o equívoco da incompetência da professora, malformada, desatualizada, descomprometida e, por isso, mal paga. Como solução, o oferecimento de cursos de treinamentos e capacitação acompanhados de manuais para a professora.

O que se pode considerar modificado, portanto, é a presença e permanência da diferença na escola. Avançamos, neste ponto, pois tal discussão está presente tanto no discurso teórico quanto no discurso cotidiano e, por isso, pode-se dizer que está *tudo assim, tão diferente*. *A escola não é mais a mesma*. Essa expressão sinaliza uma conquista que visibiliza a mudança. A escola, hoje, espaço de todos/as, é



povoada pela diferença, um fenômeno que é resultado de muitas tensões e disputas vivenciadas no território escolar pelo direito à educação, já disposto em lei há muitas décadas.

Entretanto, essa mesma escola prometida a todos/as é um espaço planejado nos protótipos da modernidade e, por isso, se constitui, desde sua origem, na anulação da diferença, na construção de um sujeito abstrato e idealizado de aluno. Assim, apesar desse movimento importante, destacando a diferença como constituinte da sociedade e da escola, de maneira não hierarquizada, parece não ser o suficiente, pois não invertemos a lógica quando a diferença se torna sinônimo de desigualdade.

Skliar (2003) nos auxilia na compreensão da necessidade de se edificar na escola um espaço descolonizado para a consolidação dessa mudança: uma escola para todos/as. A diferença, quando constituída na mesma frequência da modernidade/colonialidade², produz o diferente como um problema, ou seja, é a presença da diferença na escola, mas na sua negação.

Identificada como uma das mais importantes marcas do pensamento Moderno, a caracterização das diferenças como anormalidade constitui a negação das mesmas como uma primeira formação discursiva, a qual traz implícito o referencial de normalidade como parâmetro. O que está em jogo é a apologia do normal. A anormalidade não passa, pois, do contraponto necessário para a construção do sentido de normalidade (MARQUES, 2012, p. 103).

Compondo o diferente como o anormal, porque foge à norma, ao padrão esperado, é o sujeito da ausência, não corresponde ao modelo único e universal, é sempre um vir a-ser, cabendo à escola instalar correções para (re)posicioná-lo em um espaço pré-fabricado a sua chegada.

Apesar de não defender a segregação dos designados diferentes, o que se apresenta como inclusão é a adaptação do sujeito nesse espaço do qual um dia já fora expulso. A negação da diferença ignorando culturas, linguagens e sujeitos se

²O par modernidade/colonialidade é aqui compreendido a partir dos Estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), constituído no final dos anos 1990. Esse grupo é formado por intelectuais latino-americanos, que buscaram realizar um movimento epistemológico propondo uma renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI, oferecendo releituras histórias e problematizando velhas e novas questões para o continente.

fundamenta numa compreensão teórico-epistêmica, na qual as pessoas são todas iguais. Por essa perspectiva, se os sujeitos (professores/as e estudantes) forem eficientemente treinados e tiverem seus comportamentos adequados reforçados, terão sucesso na escola, o que responsabiliza diretamente os sujeitos, já que não se considera que a falha possa ser do processo. Se houve fracasso, a responsabilidade é do sujeito. Assim, a falha é da professora que não sabe ensinar ou das crianças que não aprendem e não se pensa na possibilidade de a falha estar nas concepções que fundamentam as práticas pedagógicas.

As reflexões aqui apresentadas tiveram sua origem no processo de uma pesquisa que busca compreender a interferência de uma avaliação externa no cotidiano escolar. Dentre os muitos movimentos realizados nesta pesquisa, destaca-se, neste texto, a aproximação com uma turma do terceiro ano do ciclo de alfabetização de uma escola pública pertencente a uma das redes municipais de educação vinculadas à pesquisa³. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa amparada no paradigma indiciário (GINZBURG, 2012), versou-se no levantamento de indícios e sinais, por vezes considerados secundários e irrelevantes, mas que trazem em si significativas informações, permitindo-nos ter acesso a áreas invisibilizadas e silenciadas, indispensáveis à compreensão do fenômeno estudado em sua complexidade, neste caso, o desenvolvimento do trabalho docente e a alfabetização das crianças. Na construção da argumentação, intencionando compreender o processo de alfabetização das crianças e o fazer da professora, valho-me de dados produzidos a partir da observação participante, análise das atividades pedagógicas e entrevistas com a professora.

Partindo dessa compreensão, o texto apresenta reflexões sobre trabalho docente, infância, alfabetização e a negação da diferença, reproduzindo traços de colonialidade no cotidiano escolar, a partir dos muitos olhares que se cruzaram ao longo das terças-feiras de setembro a dezembro de 2018. A questão que organiza as reflexões trazidas neste texto diz respeito ao encontro entre os sujeitos e os desencontros entre os processos de ensino e aprendizagem.

³ A inserção no cotidiano escolar deu-se com o intuito de acompanhar e levantar ações propostas para o processo de alfabetização como decorrência dos resultados da *Provinha Brasil*.

O vocábulo *encontro* é compreendido a partir de Enrique Dussel (1994, p. 131)⁴, como a “realização de um movimento de ir até o outro, na liberdade, no afeto, e isso mutuamente”. Nesse movimento em direção a pessoas ou a objetivos, defino encontros entre sujeitos na escola, porque são sujeitos que se dirigem uns aos outros estabelecendo uma relação pautada no diálogo e desencontros entre os processos de ensino e aprendizagem, sendo ações que caminham em direções distintas, muitas vezes, opostas. Dessa forma, os encontros entre os sujeitos denunciam os desencontros entre os processos.

2 A PROFESSORA E AS CRIANÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR: ENCONTROS ENTRE SUJEITOS, DESENCONTROS ENTRE PROCESSOS

A inserção no cotidiano de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, formada por uma professora e 28 crianças, revelou que, na escola, convivem relações entre sujeitos que vão interagindo e aprendendo coletivamente. Tal compreensão só foi possível quando focalizamos momentos redimensionando-os com o intuito de destacar indícios (GINZBURG, 2012) do processo *ensinoaprendizagem*⁵.

Meu olhar de pesquisadora, que do lugar de onde se avista, acompanha e registra, permitiu visibilizar e compor, juntamente com a professora, outra sala de aula, outras crianças e outra compreensão de trabalho docente e de alfabetização.

A escola funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. Durante o turno da manhã, as salas são ocupadas por estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental, as tardes são destinadas às turmas do primeiro segmento e, no período da noite, voltadas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na sala de aula, 28 crianças e uma professora dividem um espaço pequeno, porém arejado, claro e ameno. Apesar da estrutura física restrita para a movimentação necessária entre as crianças, esse espaço muitas das vezes limitado, mas “praticado”

⁴ Tradução livre da autora do texto.

⁵ A aglutinação dos termos é uma prática nos trabalhos do Campo dos Estudos do Cotidiano e intencionam como aprendi com ALVES (2008) em alguns momentos romper com a dicotomia entre os termos, em outros mostrar continuidade entre uma palavra e outra.

(CERTEAU, 2001, p. 202) se constitui num ambiente agradável, prazeroso, afetivo, lugar onde todos pareciam encontrar a segurança necessária para aprender.

Como nos ensina Certeau (2001), o espaço é um lugar praticado, um lugar habitado. A sala de aula do terceiro ano constituiu-se como espaço pelo uso que dele fizeram as crianças e a professora, qualificando-o pelos encontros diários, estabelecendo, naquele ambiente, múltiplas relações singulares. Assim, potencializada pelas atividades e relações ali estabelecidas, aquela sala *apertada* tornou-se um espaço acolhedor e propício para muitas aprendizagens.

Nesse espaço, cotidianamente, encontravam-se as crianças e a professora. Uma professora sempre presente, com uma presença que não se limitava apenas à assiduidade ao trabalho, mas em ocupar-se o tempo todo em estar com as crianças. Conversava com as crianças, dirigia-se a elas o tempo inteiro, mantendo o grupo todo junto nas atividades. Comprometida com as crianças e com os conteúdos previstos, suas aulas eram bem organizadas e metódicas. Suas práticas concordam com o que se espera de uma boa professora. Entretanto, quando deslocamos o olhar das relações estabelecidas entre as pessoas, é possível outra interpretação acerca dessas mesmas práticas. A preocupação em conservar as crianças ocupadas e, assim, não perder o controle da turma, pode ser entendido como acompanhamento, pode ser, também, compreendido como inibidor do avanço das crianças, diminuindo as possibilidades de trabalharem autonomamente. Assim, é possível perguntar se o compromisso é com as crianças, com suas aprendizagens ou com uma concepção de criança, de aprendizagem, de alfabetização e de docência, o que não a desqualifica como professora, mas questiona as concepções que fundamentam a formação e o fazer docente, ancorada em uma perspectiva colonizadora de educação.

Às terças-feiras revelaram que as crianças gostavam da escola, que reconheciam o espaço da sala de aula como um espaço de aprendizagem e a figura da professora como uma autoridade nesse processo. Nas conversas que constituíam as aulas, múltiplos conhecimentos eram referenciados. Faziam constantes menções às aulas anteriores, a histórias contadas pela professora, bem como havia espaço para partilhas de experiências individuais dos estudantes, sujeitos que se encontravam e partilhavam interesses comuns.

Dessa forma, o cenário exposto apresentava um grupo de estudantes bem assessorado pela professora, ou seja, uma professora que desempenhava bem o seu trabalho e uma turma com algumas crianças que correspondiam aos objetivos propostos para o terceiro ano do Ensino Fundamental, outras que obedeciam às regras estipuladas na sala de aula, cumprindo as tarefas, às vezes sozinhas, outras vezes, com o auxílio da professora.

No entanto, é admissível questionar se o cumprimento das tarefas era o suficiente para considerar que as crianças estavam aprendendo a ler e a escrever. Ao mudar o ponto de visão e buscar compreender o que acontecia na sala de aula nos interstícios, longe dos *olhos da professora*, foi possível perceber, apesar dos encontros entre os sujeitos, desencontros entre os processos de ensino e aprendizagem.

Nos intervalos das atividades, tarefas ou deveres, nomes comumente atribuídos às produções discentes realizadas na escola ou em casa, com objetivos claros de ensino, as crianças interagem, conversavam sobre a vida cotidiana, sobre seus interesses, produziam brinquedos, registravam por meio de desenho e de escrita muitas das aprendizagens que iam consolidando e, por vezes, apontavam os desencontros entre o que era proposto e o que parecia fazer sentido para elas.

Ao longo dos encontros que se estabeleceram durante a pesquisa, três frases pronunciadas em momentos distintos, por três pessoas que compartilhavam dessa mesma sala de aula provocam as reflexões que encaminham este texto. Uma menina que pergunta à pesquisadora: *“Por que você quer aprender como a gente aprende?”*; *“Você pode ver se eu aprendi a ler?”* - solicita um menino à professora. Ainda, *“Eu te disse que não dava tempo de ler na escola. Você escreveu aqui”* - afirmativa da professora à pesquisadora ao conversarem sobre o registro das observações feitas durante a pesquisa.

2.1 A menina

Com uma simples pergunta, aparentemente curiosa, a menina, de 9 anos de idade, inicia um diálogo com a pesquisadora acerca de sua presença constante na

sala e conclui dizendo: “*aprender como a gente aprende é importante*”. Sua fala provoca a pesquisadora a pensar a participação das crianças no processo *ensinoaprendizagem*, considerando-o uma relação recíproca na qual professores/as e estudantes são ensinantes e aprendentes (FREIRE, 1998; 2008).

Essa menina está sempre envolvida em conflitos; frequenta constantemente a sala da direção, pois nos horários livres se desentende com os colegas; questiona e reclama das atitudes dos meninos que não permitem que as meninas participem de algumas brincadeiras e fazem, conforme suas próprias palavras, “*comentários desrespeitosos sobre os comportamentos*” delas. Uma estudante que apresenta um comportamento desaprovado pela escola que conhecemos, pois conforme o estereótipo de boa aluna, as meninas devem ser bem-comportadas, mais amadurecidas, gentis, amáveis com todos/as, frágeis e caprichosas.

Diferente desse estereótipo, aos nove anos de idade, denuncia relações de gênero na escola que vão definindo espaços para meninos e meninas. Com ela, vamos identificando que, apesar de estar *tudo assim, tão diferente*, nada mudou. Continua-se alimentando um modo de ser estudante-menino e de ser estudante-menina. A naturalização de formas de ser e de aprender associadas ao gênero é, ainda, muito presente no cotidiano escolar, reveladas, inclusive, nas avaliações que são realizadas sobre crianças, pautando o olhar para o comportamento e não para a aprendizagem delas, como já sinalizado por estudos como o de Carvalho (2009).

Essa menina parece enxergar outras possibilidades em um espaço, no qual já estão estabelecidos os lugares que os sujeitos ocupam: a professora ensina e o estudante aprende; os meninos se comportam como futuros homens que ocuparão determinados espaços na sociedade e as meninas como futuras mulheres que ocuparão outros espaços. Sua percepção a coloca nos conflitos, pois, apesar de ter sido sempre assim, quem disse que deve continuar assim? Apesar da desaprovação dessa escola, constituída nos moldes da modernidade, insiste em perguntar, “*mas por quê?*”. Sua atitude visibiliza traços de colonialidade na escola.

O cotidiano escolar traz, em suas relações sociais, marcas históricas da experiência colonial, que se expressam nas práticas cotidianas, evidenciando a colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005). A colonialidade do poder

diz respeito a inter-relação entre as formas de exploração e dominação; a colonialidade do saber trata da epistemologia e seus formatos de reprodução do pensamento; e a colonialidade do ser se refere à experiência vivida de colonização e seus impactos na linguagem e na maneira dos povos colonizados enxergarem o mundo. A escola inscrita no projeto da modernidade vincula-se à epistemologia hegemônica, colonial e eurocêntrica traduzindo-se em práticas que padronizam o currículo, os procedimentos de ensino e os resultados esperados a partir de um modelo civilizatório que é, simultaneamente, considerado superior e normal (LANDER, 2000).

A relação modernidade/colonialidade explicita-se nos trabalhos do filósofo latino-americano Enrique Dussel (2000; 2005), que identifica dois conceitos de modernidade: o primeiro, eurocêntrico, provinciano e regional, determinando a modernidade como emancipação e, o segundo, o *Mito da Modernidade*, de caráter universal, no qual a modernidade aparece como um novo *paradigma* da vida cotidiana, de compreensão da história e da ciência. Para o filósofo, a colonialidade é a face oculta e constitutiva da modernidade, sem o colonialismo não haveria a modernidade.

Apesar de derivada do colonialismo, a colonialidade perdura após o seu término (QUIJANO, 2005) e contribui na sustentação da modernidade como paradigma. Pode ser compreendida como um padrão de poder que age ao naturalizar as hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, permitindo a classificação social e a reprodução de relações de dominação. Assim, a diferença passa a ser classificada e hierarquizada. A dominação de gênero, visibilizada neste trabalho, subordina-se, então, à hierarquia superior-inferior da classificação social, junto com outras classificações, inclusive na relação adulto-criança, professor-estudante.

De acordo com Quijano (2010), o sexo, a idade e a força de trabalho são os mais antigos atributos de classificação social, são anteriores a invasão da “América e a mundialização do padrão de poder capitalista” (QUIJANO, 2010, p. 119). O sexo e a idade, características de diferenciação biológica, são usados há muito mais tempo que a categoria raça, que, para o autor, entra na classificação social com a “invenção da América” (DUSSEL, 2005, p. 28), apesar de já ter provado ser mais duradoura e estável a sua predominância nas relações de poder.



2.2 O Menino

No outro extremo da sala de aula, no canto direito, na última carteira da primeira fileira, está um menino de 11 anos. Repetente, retorna após as férias com uma descoberta e solicita à professora: “*Você pode ver se eu aprendi a ler?*”. A pergunta surpreende a professora que abre um livro e propõe que o estudante leia. Ele lê. A professora confirma: “*Você está lendo!*”.

A ratificação da professora legitima e o autoriza a ler, a escrever e a desejar muitas possibilidades na vida adulta. Ao conhecer o autor de um dos livros lido em sala pela professora, diz querer ser escritor. Começa a planejar uma história e a escrevê-la. Essa experiência o faz perceber que, sendo o autor da história, poderá, nela, inventar até o que não existe, o que nunca viu. Sua curiosidade pela construção da suposta história o leva a questionar quanto à confecção dos livros, como reproduzi-los em quantidade? Como fazer para vendê-los? Mais adiante, afirma que outra possibilidade para ele é “*ser juiz e ganhar muito dinheiro*”.

Perceber-se lendo propiciou a um menino de 11 anos, um menino que representa tantos outros pelo Brasil, o direito de sonhar *sonhos possíveis*. A partir de Freire (2004; 2008), é possível compreender que o sonho possível diz respeito à atitude crítica dirigida pela convicção de que as situações-limite podem ser modificadas. O sonho como projeto significa conjecturar sobre o amanhã. Visibilizar sonhos que parecem impossíveis; trata-se de um compromisso ético e político.

Do direito de sonhar emerge o direito de aprender a ler e a escrever. Não uma escrita/leitura de letras, palavras soltas e frases curtas, mas uma escrita/leitura constituída de sentido, desde sua gênese. Nessa perspectiva, a alfabetização não é um ato mecânico de decodificação de signos, mas

compreendida como atividade discursiva, além de apenas atividade cognitiva implica a conceituação da palavra. Assim ganham forças as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos (SMOLKA, 1993, p. 63).

A lógica colonial sustenta o projeto de educação hegemônico e monocultural, ancorado em uma perspectiva eurocêntrica que se faz presente no cotidiano escolar na expressão de uma “educação bancária” (FREIRE, 2004, p. 58). Entretanto, apesar da predominância de práticas pedagógicas destinadas à alfabetização anunciarem um movimento distante do contexto das crianças e da professora, o que define que *nada mudou*, a imersão no cotidiano revelou suas contradições, sugerindo-nos que, pelo encontro entre os sujeitos – partilhando seus interesses, suas experiências e exercitando a solidariedade, ajudando-se –, as crianças criavam movimentos de uma “alfabetização artesã” (SAMPAIO; RIBEIRO; VENÂNCIO, 2017, p.78), tecida por elas a partir de suas necessidades compreendendo que a aprendizagem da leitura e da escrita possibilitava a elas um deslocamento no mundo, alterando posições.

O menino que, sem saber ler, apresentava-se aos olhos da escola, da família e das outras crianças, como desinteressado e com dificuldades de aprendizagem, ao descobrir-se lendo toma o lugar do futuro escritor.

Tecida individual e coletivamente, nas relações estabelecidas pelas crianças, entre elas e com o mundo, a alfabetização une matérias-primas trazidas por sujeitos diferentes, com percepções e experiências distintas, mas que interligadas à vida cotidiana, difere-se de uma prática mecânica de repetição sem sentido. No percurso do processo de alfabetização, cria-se um caminho que é instrumento do educando e não somente do educador (FREIRE, 1980).

O diálogo como caminho da alfabetização possibilita que as crianças questionem as relações de colonialidade presentes, o que provoca o desenvolvimento de processos que priorizam soluções coletivas. Enquanto aprendem a ler e a escrever exercitam o diálogo. Pelo exercício do fazer, assumem seu lugar no mundo. É a dimensão política da alfabetização.

2.3 A professora

Em pé, diante do quadro que já fora negro, verde e hoje é branco, a professora, após ler os registros que a pesquisadora fazia das aulas, espanta-se e diz: “*Eu te disse que não dava tempo de ler na escola. Você escreveu aqui*”. O sobressalto da

professora diante do registro feito pela pesquisadora sobre uma conversa acerca do tempo destinado para momentos de leitura das crianças na sala de aula denuncia a falta de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. As crianças precisam aprender a ler e a escrever, mas na escola não há tempo para leitura. Sem tempo para refletir sobre o desenvolvimento da sua prática, vê seu trabalho perdendo sentido, como atividade vital concreta que satisfaz a condição humana na sua capacidade de criação, de preparação e de execução.

Acompanhando as atividades desenvolvidas com os alunos que ainda precisam se apropriar do código da língua escrita, é possível perceber que as práticas pedagógicas são fundamentadas na formação proposta nos diversos programas de alfabetização pelos quais as professoras deste município passaram: PROFA⁶, PRÓ-LETRAMENTO⁷ e o PNAIC⁸. As reflexões feitas sobre as atividades realizadas parecem insuficientes para compreensão do porquê, em alguns casos, as atividades são cumpridas, mas os resultados esperados não apresentam o sucesso esperado.

O *conhecimento* sobre o processo de alfabetização das crianças, advindo destas propostas formativas, parece pautado numa relação indireta, por vezes, inadequada, sustentando uma situação em que a professora apresenta o conteúdo: todas as crianças escutam, algumas compreendem e acompanham. Dentre essas, há, ainda, crianças que se adiantam ao pensamento da professora e respondem, adequadamente, perguntas que sequer foram feitas, o que dá a impressão de que todas estão entendendo. Enquanto isso, umas perguntam à professora ou a/ao estudante mais próximo, outras copiam a resposta espiando o caderno do/a colega. Movimentos em direção à aprendizagem, nem sempre assim compreendidos.

⁶ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/ MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, tinha como base as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

⁷ Pró-letramento: um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

⁸ *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)* foi criado em 2012 tendo como o principal desafio garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos fossem alfabetizadas plenamente. Para isso, contemplava a participação da União, estados e municípios. Se estruturava em quatro eixos de atuação: Formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógicos; Avaliações e Gestão, controle social e mobilização.



Sem tempo destinado à avaliação do seu planejamento e do trabalho realizado, a professora tutela as crianças e dificulta que ajam com autonomia. Conduzindo o trabalho, coloca diante das crianças uma série de atividades para ocupá-las, buscando responder à necessidade de produzir atividades que materializem o seu trabalho, alimentando a falsa impressão de que fazendo as tarefas as crianças estão aprendendo. Dessa forma, as atividades servem para ocupar as crianças e, diferente de revelar o que sabem, escondem e impedem que construam.

Por outro lado, quando o trabalho docente é compreendido como relação de ensino, diferente da tarefa de ensinar, que se constitui de forma unilateral e linear, desempenhados no processo, professora e estudantes se constituem um pelo outro, ou seja, na alteridade. Isso situa coloca o fazer docente como relação recíproca, demarcando a natureza dialógica desse processo, rompendo com a relação de dominação, pois restaura a relação subjetividade-subjetividade na qual o outro deixa de ser compreendido como objeto.

A falta de tempo destinado à reflexão do trabalho docente impede a professora de perceber os desencontros entre os processos de *ensinoaprendizagem*. As crianças realizam as atividades propostas por ela, mas são nos momentos de *intervalos* das atividades dirigidas que vão buscando responder a questões que as motivam e fazem sentido, problematizam as situações vividas e encontram soluções para elas.

As práticas aparentemente fabricadas pela professora sugerem que são reprodução daquilo que se espera dela. Sem a prática reflexiva do que faz, devido à ausência de tempo destinado a esse exercício, não se percebe e não se sente autora do seu trabalho. Sem perceber, tem o seu trabalho reduzido ao cumprimento de tarefas, tal qual as crianças. Apesar de realizar seu planejamento, vê-se numa prática alienante, na qual o produto do seu trabalho nem sempre é visibilizado.

A relação pedagógica é estabelecida pelo exercício do diálogo, diferente da atividade de ensinar quando se traduz numa prática “bancária” de educação/ensino (FREIRE, 2004, p. 57). Como um trabalho a ser realizado dentro de um prazo determinado apenas, realizar/aplicar atividades traz a sensação de dever cumprido reproduzindo as relações de colonialidade.



3 COTIDIANO ESCOLAR: ENCONTROS E DESENCONTROS

Analisar a sala de aula de pontos diferentes permitiu-me ver paisagens distintas: a sala apertada foi compreendida como espaço adequado; as crianças agitadas, inquietas, muitas delas com *dificuldades de aprendizagem* foram reconhecidas como crianças atuantes, interessadas, buscando encontrar seu caminho nesse processo; o trabalho docente, apesar de bem desempenhado pela professora, evidenciou a ausência de reflexão sobre o seu fazer, revelando um direcionamento pautado por movimentos externos ao cotidiano escolar, definindo a alfabetização como uma prática mecânica.

Dessa forma, as observações do comportamento das crianças e do trabalho docente, aliada às informações que as conversas com a professora iam promovendo, apontaram que as práticas não são fabricadas nem pela professora, nem pelas crianças, mas são por elas praticadas (CERTEAU, 2001). O espaço da sala de aula constituído pelo uso dos sujeitos praticantes possibilitou reconhecer momentos de encontros entre os sujeitos e desencontros entre os processos.

Seguindo um modelo de ensino pronto, sem a reflexão do seu fazer, o trabalho da professora torna-se um cumprimento de tarefas, tal qual o que, muitas das vezes, reproduz com as crianças. Sem sentido, pois desconectado das suas experiências, o trabalho se desenvolve, porém, o que há são desencontros entre os processos. Entretanto, contrapondo-se a isso, nos intervalos, a professora se comunica com as crianças, as crianças comunicam-se entre si, tomando o fazer docente como uma relação recíproca, demarcando a sua natureza dialógica, o que rompe com a relação de dominação, porque restaura a relação subjetividade-subjetividade. Assim, o outro deixa de ser compreendido como objeto. É o momento do encontro.

No cotidiano escolar, vemos conviver diferentes entendimentos de trabalho docente, de infância e de alfabetização. Embora muitos dos processos pareçam estar sustentados em princípios que reforcem a reprodução de traços de colonialidade presentes na sociedade, como a classificação e a hierarquização da diferença, os encontros entre os sujeitos apontam fissuras nestes processos, fazendo os sujeitos se deslocarem dos lugares a eles *destinados*: a menina que reconhece poder disputar

com os meninos nas brincadeiras e nos chama a atenção para a processo *ensinoaprendizagem* lembrando-nos de que quem ensina, aprende; o menino que descobre novas possibilidades quando se percebe fazendo parte de um outro grupo, o grupo daqueles que leem e escrevem; a professora quando se descobre executando um trabalho sobre o qual desconfia da potencialidade.

Retomando as questões já anunciadas por Smolka (1993) e que me provocaram durante meus encontros com a turma do terceiro ano, pergunto-me se a escola não tem se ocupado em reproduzir práticas mecanicistas que *desumanizam* as crianças, transformando-as em sujeitos que *leem e escrevem*, ou melhor, decodificam códigos e os reproduzem como meros copistas. Sem dizer a sua palavra, porque escrevem sem autoria, inserem-se pela escrita/leitura em práticas que reforçam a colonialidade, subalternizando-as e transformando-as em *objetos*, revelando um entendimento de infância que define crianças como sujeitos incapazes de assumirem a condução da sua aprendizagem, que devem ser inseridos nos modos racionais de pensar, de organizar, de categorizar, de aprender e representar do adulto. Não muito diferente é a compreensão do trabalho docente, que se resume a uma prática mecânica de ofertar tarefas, ou seja, ações reforçadoras de práticas de colonialidade na escola, quer seja na formação do estudante ou do docente.

Não reconhecendo a diferença, a escola impõe a todos/as um caminho único – estudantes e professores/as, impedindo a participação como prática que gera ação com significado e determina um tipo de violência, a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres, de homens e de crianças. A escola, proibindo as crianças de se apropriarem da leitura e da escrita em seu processo de alfabetização – consequentemente, em companhia da professora, realizarem a leitura e a escritura do mundo, além de escrever sobre sua leitura sobre ele, repensando a própria leitura (FREIRE, 1980) –, reproduz a colonialidade e continua discriminando, excluindo, emudecendo e calando, estudantes e professores/as.

FABIANA ECKHARDT

Doutora em Educação pela UFF (2017); Mestre em Educação (2006) e Graduada em Pedagogia pela UCP (2002). Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCP, do qual é coordenadora. Experiência na área

de Educação, com ênfase em: formação docente, avaliação educacional, alfabetização, cotidiano escolar, infâncias e educação popular.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. P. *Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras*. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 837-866, set./dez. 2009.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

DUSSEL, E. *Historia de la filosofía latino-americana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América, 1994.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: IN: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

ESTEBAN, M. T. *A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança- Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2000.

MARQUES, L. P. Cotidiano escolar e diferenças. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p.101-117, mar./jun., 2012.



PATTO, M. H. de S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.S. e Meneses, M.P. (Orgs) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; VENÂNCIO A. P. Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano escolar. *Teias* v. 18 • n. 50 • 2017(jul./set.).

SKLIAR, C. *Pedagogia (Improvável) da Diferença*. E se o Outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Recebido em: 30/08/2019.

Aprovado em: 11/08/2020.