

## NARRATIVAS DOCENTES ALFABETIZADORAS: MARCAS DE UM CURRÍCULO EM PROCESSO DE (RE)CONSTRUÇÃO

*NARRATIVES OF LITERACY TEACHERS: MARKS OF A CURRICULUM IN THE PROCESS OF (RE)CONSTRUCTION*

<https://orcid.org/0000-0003-1570-9816> Patrícia Raquel Baroni<sup>A</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-2657-4400> André Luís de Abreu Oliveira<sup>B</sup>  
<https://orcid.org/0009-0009-2555-963X> Raquel Falcão<sup>C</sup>

<sup>A</sup>Universidade Federal do Rio Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>B</sup>Universidade Federal do Rio Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<sup>C</sup>Universidade Federal do Rio Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, Brasil

**Recebido em:** 23 mar. 2023 | **Aceito em:** 07 nov. 2023

**Correspondência:** André Luís de Abreu Oliveira [andreluisdeabreu@gmail.com](mailto:andreluisdeabreu@gmail.com)

### Resumo

O Trabalho sintetiza visões, falas, cheiros e afetos de professoras alfabetizadoras em torno de seu exercício prático de um currículo antirracista no tocante a alfabetização. Pensando em como a implementação da lei 10639/03 que completa 20 anos fomentou o debate reflexivo e alicerçou este modelo de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas.

**Palavras chave:** alfabetização; leitura; (re)construção pedagógica.

### Abstract

This paper synthesizes visions, speeches, smells and affections of literacy teachers around their practical exercise of an anti-racist curriculum with regard to literacy. Thinking about how the implementation of law 10.639/03, which is now 20 years old, has fostered reflective debate and laid the foundation for this model of pedagogical practices developed in public schools.

**Keywords:** Literacy, Reading, Pedagogical (re)construction.



## Introdução: Começos e (re)começos

Perguntei: ensinar o que eles não sabem? Eu vi que quem não sabia era eu. Sabia somente a história branca da libertação dos escravos e já vinha a um bom tempo ensinando apenas isso.

*Janaína Cavalcante Mendonça*

No entrelace entre esta epígrafe e as diferentes vozes e corporalidades que constelam este texto, gostaríamos de refletir sobre o único começo que por tanto tempo nos foi ensinado na escola, o europeu. Desde a Educação Infantil, observamos que as marcas coloniais que formaram o povo brasileiro, infelizmente ainda permeiam os cotidianos e a prática escolar, pela sociologia das ausências (SANTOS, 2007) que invisibiliza de modo intencional, sujeitos historicamente subalternizados, evitando que outros começos e presenças plurais, possam viver a escola e repertoriar a língua. Como dito pela professora Janaína, a única história escravocrata e adicionamos a única história social, linguística e cultural que tivemos contato e nos apropriamos foi a branca européia, como então, enquanto educadores é possível ensinar de forma plural e diversa sem os (re)começos?

E para além da lógica homicida, inferiorizada e cruel, pela qual é narrada a história indígena e africana que outras ecologias de saberes (SANTOS, 2007), educações, olhares, bonitezas e culturas podemos *pensar praticar* dinâmicas cotidianas dentro e fora das unidades escolares a fim de re(construir) as propostas curriculares educacionais no país, por meio de invenções docentes cotidianas? Uma vez que, o olhar atento ao cotidiano volta-se às mínimas, diversas e magníficas peculiaridades comuns, sem se dissociar das estruturas institucionais já estabelecidas, para florescer subversões pedagógicas e multiplicar possibilidades em incontáveis formas (CERTEAU, 2009, p 22) que outrora eram desconsideradas. Portanto, ancoradas nas marcas que atravessam nossos modos de fazer docentes este re(começar) propõe o mergulho no processo de alfabetização escolarizada, entendendo que historicamente o ensino da leitura e da escrita, atrelado aos interesses da metrópole européia foi um instrumento colonizador desde seu início e hoje ainda é a única forma válida, pela qual os sujeitos têm “acesso” ou produzem conhecimentos no território brasileiro, se tornando assim, um espaço de disputa, de privilégios e relações de poder oficializado pelos documentos normativos que regem a alfabetização pública, como descreve a professora Viviane:

“EF01LP21 escrever em colaboração... colaboração de quem? Escrever pra que? Com o que? O que se esconde nessa base comum além do comum não é sinônimo de mesmo. Vai dizer que é o mesmo direito de aprendizagem que tem a criança daqui

---

com a que estuda na escola na saída do Cantagalo? Não estou falando nem de escola particular não, estou falando apenas de geografia mesmo. A criança daqui nem vê o ônibus, pra ver o anúncio da parte de trás.

Considerando o início do seu contexto histórico, a aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil vem com o processo de catequização dos indígenas, isto significa que a primeira forma de alfabetizar foi pautada nos princípios do catolicismo e ministrada pelos Jesuítas<sup>1</sup>. Neste começo, além de universalizar a doutrina católica, também era de interesse transmitir os valores civilizacionais da Europa produzindo uma única forma de ler, escrever e dar sentido ao mundo, não é à toa que a invenção da escrita convencional é considerada a “maior conquista da civilização”. (COLELLO, 2012, p 26) Entretanto, que tipo de “conquista” a escrita trouxe ou traz? Uma hipótese é que por meio dela, se registra a forma como a história é contada, da mesma maneira que são estabelecidos quais começos vão ser lidos como verdades e conseqüentemente ensinados na escola como legítimos. Podemos conversar mais sobre isso, refletindo sobre a palavra civilização, segundo o Aurélio - dicionário oficial do idioma português predominante no Brasil - seu significado é: desenvolvimento, sair do estado “primitivo”, tornar-se urbanizado. Mas o que significou a civilização para os povos nativos e para o território brasileiro? Desenvolvimento ou aculturação? Urbanização ou destruição? E, se existe outro significado para tal palavra, porque o mesmo não está posto no dicionário?

À face do exposto, observa-se que o idioma Língua Portuguesa - que nós enquanto alfabetizadoras(es) somos levados a ensinar - é excludente, unilateral e está a serviço de uma forte lógica colonial de sociedade, que não permite que outras significações coexistam nos espaços e nos materiais oficiais de acesso amplo ao conhecimento. Além disso, ao ser imposta ela invisibiliza não por vocação mas como instrumento intencional, outras formas de comunicação e suas origens, por isso que a entendemos como esse lugar que precisa ser disputado continuamente, por outras presenças e histórias. Paulo Freire em um de seus escritos já dizia que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988, p 181) mas que mundos temos vivido ou temos tido acesso, para que diferentes leituras possam ser apreendidas e/ou ensinadas na escola? Ou, que tipo de leituras de mundos podem preceder a

---

<sup>1</sup> Os Jesuítas eram padres de uma ordem religiosa chamada Companhia de Jesus vinculada a Igreja Católica e fundada por Inácio de Loyola, em 1534. Chegaram ao Brasil colônia em 1549 com o objetivo de converter os indígenas ao catolicismo, baseados no ensino da catequese.

leitura da palavra? Em uma de nossas conversações, a professora Rosemere Marques nos ajuda a refletir sobre isso:

Eu achava lindo o desenho do pretinho com as correntes livres, fazia na matriz e dizia pra criança que ela havia sido liberta. Eu hoje vejo que eu era um monstro. Não dizia que meu aluno tinha uma ancestralidade de realeza, dizia que ele havia sido escravizado e que tinha de ter orgulho disso. Essa alienação é uma coisa tão bruta que só mostra o quanto a professora é humana, erra e é condicionada pelo sistema a continuar errando.

Ao compartilhar da forma mais pura suas sensibilidades, podemos sentir a dor que pulsa quando ela se percebe inserida nas lentes de uma alfabetização colonial, como se a única história possível de ser contada sobre os negros é a escravocrata. indo ao encontro do conceito de empilhamento estratificado de (CERTEAU, 1982, p 27), de acordo com a qual a branquitude impões sua visão da história como verdade, ocultando as demais visões de aflorarem.

Em outros termos, essa ausência histórica é produzida e, como denuncia a autora, condicionada pelo sistema para ser reproduzida. Sendo assim, que mundos e conseqüentemente quais leituras, não podemos ter acesso? Nossas referências curriculares afirmam hegemonias ou pluralidades? Para re(pensar) esses pontos, destacamos também a partilha da professora Ivana Guedes:

Eu me lembro bem da diferença daqui e do particular. Tinha o livro, você tinha que dar o livro, corrigir e elogiar. Minha coordenadora falava que se fosse pra reclamar o pai não comprava o livro. O planejamento tinha tempo certo, a letra da semana, as palavras chaves, o trabalho de arte e o ditado.

Enquanto aqui a gente pensava no que a história da África faria diferença para as crianças e como trabalhar isso com nossos alunos, que sequer se reconheciam negros, afinal ser negro naquele momento era apenas uma sentença. Não que ainda hoje não seja, mas evoluiu bastante. Lá era uma feira com dança. Os meninos brancos, pintados conforme o habitual Olodum, e a letra do período era K. no lugar do kiwi, tive de usar kilimanjaro, um vulcão adormecido na Tanzânia. Quem caminhava bem, escreveu vulcão, quem não caminhava, fez o desenho e a colagem do monte, a outra professora de educação física trocou o esporte pela dança por um tempo. E sobre reparação, ninguém falou em momento algum para aqueles alunos, no meu caso, todos brancos.

Acreditamos que essa descolonização curricular obviamente não irá atingir a todos da mesma forma, muito menos ao mesmo tempo. Nenhuma lei teria essa força, que dirá essa pretensão. Os itinerários são diversos, as soluções também, mas as marcas deixadas, essas sim ficam vistas ao olhar mais fugaz.

Por isso também afirmamos a Língua Portuguesa como esse lugar de privilégio, pois ela já é uma autoridade estabelecida e posta como verdade absoluta, inquestionável que pode traduzir e conceituar quem e o que ela quiser, da forma como quiser. O que se questiona muito no contexto da aprendizagem, são os métodos e sua forma de ensinar e não propriamente o idioma, pois o mesmo já está validado.

Reavendo o contexto histórico, a primeira Reforma Educacional Brasileira foi em 1759 orquestrada por Marquês de Pombal, posterior a “era Jesuíta” a alfabetização passa a ser de responsabilidade do Estado, ofertada pela escola pública, laica e inspirada pelos ideais iluministas<sup>2</sup> que demanda a formação de um “novo homem”. (VIANA, 2009; MACIEL E NETO, 2006, p 223) Todavia, essa demanda em modificar a didática, “afastando” o teor religioso do ensino da leitura e da escrita entre outras mudanças, não excluiu a essência racista que inaugurou a alfabetização nacional, visto que essa necessidade ideológica de um novo homem racional e acrescentamos - o homem racional europeu -, também discriminou e marginalizou ao longo da história outros saberes, outras racionalidades e formas genuínas indígenas e negras de ler o Brasil, ao ponto de tornar tais sabedorias ilegítimas de serem consideradas como conhecimentos.

Por esse motivo, que também consideramos a Língua Portuguesa e sua aprendizagem, um espaço de relações de poder que institui numa lógica rígida e vertical, a escrita convencional e sua leitura, como superior às demais formas de comunicação e de construção de ciências que fazem menção a nossa cultura e território, no que diz respeito a outras formas de ler e escrever. Daí, surgem alguns questionamentos: Será que hoje mesmo depois de tantas reformas, marcos históricos e leis educacionais, superamos ou ainda sofremos com os reflexos desses movimentos na alfabetização pública do país?

### **Artesanias docentes cotidianas do experimentar e do (re)começar antirracista**

Ao conversar sobre nossos começos escolares, buscamos entender os fios históricos que conduziram e ainda permeiam os sentidos do ensino da leitura e escrita no país. Esse movimento de reflexão, nos permitiu afirmar que o idioma Língua Portuguesa é colonizador e a alfabetização escolar puramente técnica é seu instrumento de manutenção colonial. A boa notícia é que, inspiradas pelo ato de esperar no sentido freiriano onde não se espera, ao

---

<sup>2</sup> O Iluminismo se iniciou como um movimento cultural europeu do século XVII e XVIII que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época. Para isso, os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso.

contrário se age, o olhos *nosdoscom* os cotidianos escolares dissipa incontáveis artesanias docentes - aqui entendidas como ações autorais que reescrevem o processo educativo pelas artes da conversa na alfabetização, em diálogo com a lei 10.639/03 que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

(...) Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

E encontramos também marcas de um currículo em (re)construção que vem sendo tecido por educadoras que conscientemente reescrevem seus lugares de atuação com artesanias essencialmente críticas que permitem que a pluralidade de sentidos e histórias, coexista em meio a aprendizagem de uma língua padrão:

Eles no início estranham. Chegam e veem aquele monte de bola colada no quadro, depois pegam o jeito, adoram a surpresa. Eles tem de estourar a bola, ler a palavra para que os colegas a escrevam no caderno do seu melhor jeito. Nisso eu problematizo, quando trago instrumentos, por exemplo: "agogô veio de onde? Bonito né?" É uma forma de trazer um lado da África que muitas vezes eles pouco conhecem, por isso esse oceano de distância. (Professora Marina)

Ao trazer o instrumento de modo intencional (re)construindo um currículo *pensadopracicado*, a professora Marina abriu possibilidades para a conversa pelo sentido do educativo e do vivido (SAMPAIO, 2014) com vistas a navegar por esse oceano de distância que geralmente separa a Cultura Afro-Brasileira da alfabetização, pelo viés da experimentação e da presença histórica que a palavra agogô pode promover, ampliando o repertório linguístico e leitor de sua turma. É disso que se trata uma alfabetização decolonial sendo aquela que também nos ensina a ler e a escrever a nossa própria história, seja de forma convencional ou cultural.

Neste panorama, também afirmamos que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita orientado por saberes antirracistas e genuinamente comprometido com a valorização da Cultura Afro-Brasileira, propõe práticas docentes que vão além do ensino do sistema alfabético com sua gramática e ortografia. Ao ponto de existir hoje uma perspectiva de

alfabetização centrada no ensino da Língua Portuguesa, atrelado ao compromisso social da denúncia para legitimação de direitos:

Se for pra alfabetizar, a criança preta tem que saber que pra ela é um instrumento. Uma forma de fazer denúncia. a criança preta precisa disso. Felizmente a escola entende essa proposta como necessidade. Acho triste essa diferença, mas é um objetivo instrumental que torna o ensino diferente. Porque esse negócio de consciência humana é muito bonito, até você ver uma criança humilhando a outra porque alguém ensinou. Nesse sentido alfabetização é defesa. É uma alfabetização ampla, oral, ilustrada onde a criança consiga articular o crime como crime e exigir o cumprimento da lei.

E no compromisso social da representatividade, que tenta combater esse lugar subalternizado que historicamente a população negra ocupa na sociedade e infelizmente, já no imaginário das crianças:

“Me lembro quando trouxe varios profissionais diferentes, todos negros. Pedi que eles me dissessem qual seria aquela profissão para que juntos a gente escrevesse, como normalmente a gente faz, letra inicial, letra final, letra do nome de quem... Todos eram policiais, modelo ou cabeleireira. Mesmo a Viviane Barbosa estando de jaleco eles não conseguiram imaginá-la como cientista, falaram até faxineira, mas negra cientista não.”

Ou seja, de pés no chão se aprende a ler. Uma frase célebre de Paulo Freire que mostra o quanto educar é indubitavelmente um ato político. Portanto, precisa ser orientado numa perspectiva decolonial. Necessita, pois vem atendendo exatamente aos valores contrários, perpetuando as desigualdades por tempo demais. Se fortes são as correntes que nos aprisionam, mais criativas precisam ser as chaves que nos libertam. Pensar nas artesanias capazes de promover libertação, de descolonizar os currículos como afirma (GOMES, 2005, p 60): é algo de extrema urgência:

“A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir seu papel de educadores(as) construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula.

Entendendo que para além dessas perspectivas curriculares doutrinas por ministérios e secretarias, sua prática, a fim de que seja proficuamente libertadora, deverá estar centrada naquilo que o aluno necessita naquele momento em diálogo com seu pertencimento ao grupo.

“(EF12LP11) Eu só vejo um código. Um código não dá conta do meu aluno. Cara, ele não tem banheiro em casa. Um bando de gente discutindo banheiro unissex nas escolas, enquanto em casa a criança não tem vaso sanitário. Parece que eu vivo num mundo surreal. Mas é professora, é esquerdista, gosta de feriado... Cara eu só quero que a criança tenha um vaso sanitário em casa, pra dividir com a família. Eu tenho que agrupar o menino com um coleguinha que saiba mais, pra um ajudar ao outro. Agrupo ele com quem tem banheiro? Mas a BNCC não dá conta disso no primeiro ano. Muito bonito falar de base comum, quando meu aluno é incomum. ele fica aonde? Fica comigo. Eu me torno heroína? Isso é injusto demais com ele e se eu digo isso, a megera sou eu. Maluca, esquerdista, solteirona!”

Políticas opressoras fortemente alicerçadas provocam o florescimento de alternativas cuja sobreposição impressionam, dada a leveza e criatividade que são desenvolvidas como resposta a movimentos tão violentamente alienantes. A fala da professora Allayne Gallardo que na verdade é um grito de fúria e um pedido de socorro, mostra o quanto sua realidade foi desconsiderada num documento que em teoria, deveria ampará-la no que se refere ao desenvolvimento dos seus alunos.

Professoras não são heroínas. Essa carga não lhes pertence, apenas às sobrecarregam. Ao contrário, essas trabalhadoras são pesquisadoras. Isso porque a velocidade da rotina hoje, lhes oferece um mundo de possibilidades no que tange às alternativas de construir seus itinerários, frente aos desafios encontrados.

"Hoje em dia tem princesa da Disney preta, mas com cabelo liso. Meu bem, preto é a dor da realeza, cabe qualquer cor, qualquer cabelo. quando eu leio o amor de cabelo, elas ficam doidas. A gente não manda no cabelo, o cabelo faz de você rainha, por isso tem vontade própria. Queria pensar assim quando eu era menina."

A memória da professora Rosemere evoca uma construção própria que atinge diretamente a forma como ela se relaciona com seus alunos e como os conteúdos são trabalhados dentro de sua sala, de forma que transpõe qualquer palavra. Sua prática, que é fruto de sua construção enquanto pessoa, remete ao caminho que ela trilhou, buscando trazer sua experiência aos seus alunos como forma de fortalecer o ensino enquanto possibilidade, não como mero enfrentamento.

Não obstante, neste sentido, a reflexão sobre os itinerários que até aqui nos trouxeram, a pesquisa e o diálogo com a formação continuada em serviço são atividades indissociáveis à sua existência profissional. Conforme (CLEBSCH, 2014, p. 811) anuncia:

"Na velocidade que as coisas estão mudando, é nosso dever pensar um pouco mais para onde estamos indo e levando conosco nossos estudantes. Precisamos sair da toca. Não somos mais apenas professores. Somos, também analistas de tendências. E isso é muito estimulante. Devemos entender melhor o mundo para dialogarmos melhor com ele. [...] Deixemos nossas tocas. Quem hiberna são os ursos. Muitos deles, aliás, estão ameaçados de extinção."

Esse tripé, com base na formação, é a consciência reflexiva e as necessidades da comunidade, que vem trazendo forma a esse (re)começo, que floresce em tempos tão antidemocráticos e desta forma tão necessários.

"A gente brinca com o que tem, pra ir além, faz da melhor maneira que pode. O menino é preto, mas o nome é Drake Walker Bravo, como o desenho Jhonny Bravo, não é sobrenome, o bichinho tem três nomes próprios.

Ao menos diz que é um pretinho lindo. A mãe, analfabeta, não sabe direito porque o pai escolheu esse nome.

Eu fazendo lista de nomes, pois se reconhecer num elemento fixo é fundamental nesse início de processo de alfabetização escolar.

---

Mas me pego pensando, como falar de identidade, pertencimento, se o nome dele é estrangeiro e sua mão sequer sabe escrever. Uma cultura escriba precisa ter sentido. Me pergunto, qual sentido pra ele?”

A colocação da professora Marina remonta a dificuldade de construção de uma prática nesse tripé, onde a solução não é lida em nenhuma lição. Ela precisará buscar estratégias para que seu aluno, ainda que com esse ambiente desfavorável, entenda que a leitura poderá lhe garantir uma série de possibilidades que nem ele e nem sua família neste momento vislumbram.

E um ponto interessante nessa construção é que estando numa área de extrema vulnerabilidade conforme a própria indicação do ministério da Educação, a escola onde Drake estuda é composta por 98% do alunos de discente negros. Pode-se falar em educação sem emancipação ou superação da dicotomia racial?

A abordagem de unidades como a de Drake seguramente precisam ser pautadas num processo decolonial. Fácil? Evidentemente não, isso pressupõem uma mudança radical. Hoje encontra-se num movimento crescente especialmente quando pensamos em vinte anos de promulgação da lei 10639/03 e as formas de implementação do texto legal. Ainda hoje, a BNCC traz muito pouco daquilo que se espera sobre a valorização e novas perspectivas da História da África enquanto matriz construtora da Identidade Brasileira.

“As estratégias a gente cria no dia a dia. Cada atividade a gente vai moldando, pra ter gancho, palavra, tem que equilibrar entre aquilo que a gente sabe que eles gostam de fazer, pra falar aquilo que a gente sabe que eles precisam ouvir. Tudo quanto é história a gente problematiza, buscando letra, som e não menos a questão da etnia como resgate.

Se fazemos a leitura de uma imagem, a gente conta as pessoas. E quantas são pretas, brancas? Ensino integrado eu vejo que é isso, disciplina em favor do conhecimento em prol do fortalecimento democrático. A criança pensa e é justamente nesse início, logo de cara, que esses valores precisam aparecer em tudo. Essa curiosidade precisa estar em tudo. A gente que lute.”

Se considerada a Política Nacional de Alfabetização, publicada em 2019, evitando críticas às ausências propositais cujos objetivos alinhamos logo no início deste artigo, reduzimos nossas observações a dois pontos exponenciais: na apresentação da página do programa, apenas especialistas brancos e estrangeiros são mostrados na capa do site, elogiando a mesma.

“Me lembro da primeira vez que pedi que eles criassem um boneco como quisessem, desde que o boneco fosse pretinho, que nem eles.

Lá atrás eles achavam estranho, usavam o marrom, diziam que não tinha a cor deles na caixa.

Hoje a maioria pega de cara o preto e sai pintando tudo.

Essa mudança é nosso trabalho. Eu me sinto muito orgulhosa. Temos muito pra fazer, mas muito vem sendo feito e dando resultado.

A gente vai falando de identidade, eles já se entendem lindos, capazes, felizes, para além da cor da pele”

A pesquisa vem consolidando práticas de alfabetização libertadoras que alinhadas à necessidade dos grupos, pensando na alfabetização de crianças em comunidades de risco, geralmente periféricas, reescrever trajetórias, conectando pessoas às suas ancestralidades ao ponto de hoje existir uma perspectiva de alfabetização com compromisso social.

“Se for pra alfabetizar, a criança preta tem que saber que pra ela é um instrumento. Uma forma de fazer denúncia. A criança preta precisa disso. Felizmente a escola entende essa proposta como necessidade. Acho triste essa diferença, mas é um objetivo instrumental que torna o ensino diferente. Porque esse negócio de consciência humana é muito bonito, até você ver uma criança humilhando a outra porque alguém ensinou. Nesse sentido alfabetização é defesa. É uma alfabetização ampla, oral, ilustrada onde a criança consiga articular o crime como crime e exigir o cumprimento da lei.”

A fala da professora Esther carrega tamanha violência que explicita um objetivo, bem distante daqueles apontados nas propostas curriculares usuais, mas que é vivo, real e significativo no que se refere ao desenvolvimento das crianças.

Vimos por meio do discurso emocionado, o quanto a apropriação desta língua que ainda conjurada como língua portuguesa, está centrada numa oportunidade de encontro e não na subalternização de experiências. Isso sim, traz a centralidade dos processos e o protagonismo ao aluno, já que oral e escrito, caminham juntos, fortalecendo-se e não sobrepondo-se.

“Quando a gente pergunta o que o aluno quer escrever, os olhos deles brilham. Ensinar o prazer da escrita é ensinar que eles podem. Isso nenhuma cartilha pode definir, o que o outro pode fazer. Nem mesmo nós. Sonho, a gente sonha junto, nem sempre dá certo, mas aos pouquinhos a gente vai mudando as realidades, quem sabe um dia essa realidade de todos comunguem de fato os mesmos valores, acalentando o respeito às diferenças”

## Referências

- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CERTEAU, Michel de. A Escrita da história. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CLEBSCH, A. B.; BOCHECO, O. Formação docente para refletir e agir em prol da alfabetização científica no processo de ensino aprendizagem. Colóquio Internacional de Educação, Editora Unoesc, v. 2, n. 1, p. 811-823, 2014.
- COLELLO, S. M. G. A escola que (não) ensina a ler e a escrever. São Paulo: Summus, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo Sem Fronteiras, Belo Horizonte, v.12, n. 1, p.98-109, abr. 2012.

*Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 10, N. 1 - p. 96-106, janeiro de 2024: "Dossiê: 20 anos da Lei 10.639: Conversas Curriculares Entre Saberes, Práticas e Políticas Antirracistas II". DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2024.74383>*

---

SAMPAIO, C.S; RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. IN: GARCIA, A. OLIVEIRA, I. B. Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Rio de Janeiro: DP; FAPERJ, 2014