



3075 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 10/GT 13 - Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Fundamental

Possibilidades de leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental: A aprendizagem aliada à cultura vivida dos estudantes de Santa Maria do Pará.
Dilza Maria Alves Rodrigues - UFPA - Universidade Federal do Pará
Viviane Silva Pereira - UFPA - Universidade Federal do Pará
Agência e/ou Instituição Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Ler e escrever são processos extremamente importantes, é a partir da escrita aliada a leitura que podemos entender o mundo da cultura como mundo simbólico e concreto. O artigo parte da seguinte problemática: Como os saberes da cultura vivida dos estudantes da escola podem dialogar com os conhecimentos formais do currículo para o 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes na leitura e na escrita? Traz como objetivo central compreender de que modo à relação entre a cultura vivida e conhecimentos formais permitem a compreensão sobre a prática pedagógica de escrita e leitura. Como procedimento metodológico foi realizada a pesquisa etnográfica em uma escola pública de educação infantil e anos iniciais do fundamental da rede municipal de ensino o município de Santa Maria do Pará, a 98 km da capital paraense, Belém, tendo como *lôcus* de investigação a turma do 3º ano. Os resultados da pesquisa apontam para necessidade de reconhecimento e articulação entre cultura vivida e conhecimento formal nas práticas pedagógicas de alfabetização no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Cultura vivida. Aprendizagem. Leitura e escrita. Práticas pedagógicas.

Possibilidades de leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental: aprendizagem aliada à cultura vivida dos estudantes de Santa Maria do Pará.

RODRIGUES, D.M. A; PEREIRA, V. S. [1] - PPGED/UFPA-Belém-PA

GT 10: Alfabetização, leitura e escrita.

Agência financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

Ler e escrever são processos extremamente importantes, pois é a partir da escrita aliada a leitura que podemos entender o mundo da cultura como mundo simbólico e concreto. O presente artigo apresenta como principais categorias cultura vivida, leitura e escrita, sala de aula e práticas pedagógicas como campo de reflexão a ser pesquisado. Parte da seguinte problemática: Como os saberes da cultura vivida dos estudantes da escola podem dialogar com os conhecimentos formais do currículo para o 3º ano do ensino fundamental, tendo em vista o desenvolvimento dos estudantes na leitura e na escrita? Traz como objetivo central compreender de que modo à relação entre a cultura vivida e conhecimentos formais permitem a compreensão sobre a prática pedagógica de escrita e leitura. Como procedimento metodológico foi realizada a pesquisa etnográfica em uma escola pública de educação infantil e anos iniciais do fundamental da rede municipal de ensino o município de Santa Maria do Pará, a 98 km da capital paraense, Belém, tendo como *lôcus* de investigação a turma do 3º ano. Os resultados da pesquisa apontam para necessidade de reconhecimento e articulação entre cultura vivida e conhecimento formal nas práticas pedagógicas de alfabetização no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Cultura vivida. Aprendizagem. Leitura e escrita. Práticas pedagógicas.

Introdução

Em tempos de demasiada racionalidade técnica que não valoriza a heterogeneidade de culturas e saberes, aliados a discursos políticos de fracassos escolares em relação ao aprendizado do currículo, fundamentados no resultado negativos de avaliação de larga escala e do não reconhecimento do (a) outro (a) como ser humano vivente e pertencente ao mundo sociocultural. É importante refletir a respeito, relacionando-os com a educação, cultura e sociedade e suas implicações para todos nós.

Dessa forma nada mais tão singular e oportuno que enveredar pelo estudo da sala de aula e da cultura que brota desse espaço, com diferentes interesses que sustentam modos de organização pedagógica de tempos e espaços e de relações sociais que impõe formas de pensar, sentir e agir que (des) caracterizaram o outro/a e modos de realização de leitura e escrita que lhes são próprios.

Assim, parte-se da análise e reflexão sobre a cultura vivida, em sala de aula, no que tange a leitura e escrita como processos culturais de estudantes do 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Santa Maria do Pará, nordeste paraense. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), o município conta com uma população de 22 mil habitantes, com Índice de desenvolvimento humano - IDH de 0,65; Índice de Desenvolvimento Infantil – IDI de 0,54.

A empreitada a qual nos laçamos aqui, parte da compreensão de que a educação se dá em diferentes espaços sociais, dentre eles, a escola, tendo a da sala de aula sua máxima. Ambos são importantes locais de vivências, culturalmente partilhas e de produção de sentidos, significados atribuídos

por cada um (a) que neles estão. Por isso, perguntamos quais significados estão sendo atribuídos no que se refere ao ato de leitura e escrita como produto cultural em sala de aula? De que forma a leitura e escrita vem sendo praticada? Qual a compreensão que se tem dela? Como os saberes da cultura vivida dos estudantes da escola podem dialogar com os conhecimentos formais do currículo para 3º ano no desenvolvimento dos alunos na leitura e na escrita? Para nos auxiliar nessa discussão, dialogaremos com Brandão (2015), segundo o qual o embasamento de cultura, se encontra presente tanto nos atos como nos fatos pelos quais “[...] nos apropriamos no mundo natural e a transformamos em um mundo humano” (p. 97). Consonante a essa compreensão, reforça-nos no pensamento presente em Williams (2015) em que o sentido de cultura está para algo comum a todos, ou seja, descreve-a como “*significados comuns, produto do todo de um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo*” (p.12).

A escola é um espaço de culturas, levando em consideração o conceito de Brandão (2015), ao dizer que cultura é mais que produtos materiais decorrentes da ação sobre a natureza, são processos sociais, que são partilhados entre humanos mentalmente, pois são elaborações que se manifestam por meio de símbolos e de simbologias que constantemente são (des) construídas. Tais processos são permeados de tramas e teias de palavras e ideias que vão se constituindo de sentidos, que são atribuídas a elas. Assim, a cultura, não é uma coisa, nem um sistema de coisas. Não é um poder e nem uma forma de controle. Ela é antes um contexto, um acontecer na vida humana transformada naquilo que a torna compreensível e comunicável para nós mesmos e entre nós mesmos. (p.94). Nesse sentido, a sala de aula é um lugar, permeada de vidas humanas, de acontecimentos diários, de experiências e vivências entre pessoas e consigo mesma.

Este trabalho captou a cultura vivida pelos sujeitos pesquisados, 01 (uma) professora e os 32 (trinta) estudantes do 3º ano, em relação à prática convencional de leitura e escrita para compreender de que modo a relação entre a cultura vivida e os conhecimentos formais permitem a reflexão sobre a prática pedagógica de leitura escrita. Como objetivos complementares, pretendeu-se verificar de que forma a cultura vivida perpassa os processos de aprendizagem, de leitura e escrita, bem como identificar de que modo acontecem as relações entre os conhecimentos formais e cultura vivida dos estudantes da escola de Santa Maria Pará e por fim, analisar a contribuição da cultura vivida como caminho para obtenção de êxito no currículo formal no processo de leitura e escrita.

Metodologia

Para que fossem contemplados tais objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa como possibilidade de investigação, dado que sua vertente nos permitiu direcionar os estudos por meio do contato mais alongado entre pesquisadores, pesquisandos e o ambiente de forma que obtivéssemos dados mais precisos, por meio do labor mais intensivo que proviesse de incursões a campo. (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Para apreensão das vivências práticas em sala de aula e dos sentidos para além do que somente a observação pode abarcar, tomou-se a Etnografia, por se tratar segundo Chizzotti (2014):

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

Por meio da etnografia fomos a campo, no período de setembro a dezembro de 2017, com envolvimento na cotidianidade dos sujeitos investigados, partilhando suas práticas e modos de entender o currículo e estudantes. Do contato, a aceitação estabelecida, realizaram-se atividades em grupo na sala de aula a partir de interação de contação oral de 02 (duas) histórias de livros infantis, cujos títulos “Será mesmo que é bicho?” E “Quer brincar de pique - esconde?” Livros da própria escola que estivessem próximos do contexto dos meninos e meninas. Além disso, de acordo com os livros, foram elaboradas matérias pedagógicas, como fichas contendo imagens, compondo grupos semânticos de frutas regionais e locais, produtos conhecidos de uso no dia a dia, outras fichas contendo somente letra (s), frases e palavra (s) do seu universo vocabular, ou seja, de sua cultura vivida. Recursos utilizados para a coleta dos dados e utilização na observação-participante.

As entrevistas aconteceram de forma individual, a princípio com a professora, posteriormente com os estudantes, cada uma com duração de 40 a 60 minutos. A professora se encarregou da organização assim distribuída: 08 grupos de 04 estudantes, ficando 02 grupos para entrevista por semana, após o recreio, na sala de aula, acompanhados por ela. Com os estudantes, a entrevista se deu oralmente e concomitante ao processo de escrita e leitura. No procedimento, foram convidados a selecionarem 1ª ficha com imagens que estavam dispostas aleatoriamente na mesa para lê-las em voz alta; em seguida, recebiam uma folha de papel A4 em branco para que, a partir da visualização das imagens, escrevessem as palavras correspondentes, do jeito que considerassem ser sua representação escrita. Posteriormente, leram a própria escrita produzida. Na ocasião, a professora auxiliou nos registros das observações e participou das indagações, quando necessário para sua compreensão do nível de escrita sob o ponto de vista das crianças. Ainda sob orientação etnográfica, recorremos à perspectiva descritiva, para interpretar holisticamente e capturar a forma de saber e de representação dos sujeitos. Para embasamento teórico e metodológico dos níveis de leitura e escrita:

Quando procuramos compreender o desenvolvimento da leitura e escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído (e não do ponto de vista de uma aquisição de uma técnica de transcrição), [...] há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem [...] pré-alfabético. (FERREIRO, 2015: p. 10).

Os níveis de que trata a autora, que precedem a alfabetização, são os níveis pré-silábico, silábico sem valor sonoro e com valor e nível alfabético.

3º Ano do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental

A escolha da turma do 3º ano como Locus de Pesquisa foi feita por conta das falas recorrentes dos professores, coordenadores e direção que se referiam a esta por meio de rótulos pejorativos, destinados as crianças em relação ao seu “não” saber a ler e escrever em relação ao currículo formal e que estavam na eminência de repetir de ano novamente.

A turma em questão pertence a uma escola pública do sistema municipal, situada próximo ao centro da cidade, no bairro Barrolândia, seus moradores contam com certa infraestrutura, postos de saúde, asfalto e água encanada. A escola é relativamente nova, de médio porte, possui espaço para recreação, bem-conceituada pelos moradores do bairro e pelos pais por possuir melhor estrutura, apresentar uma arquitetura mais adequada em relação à faixa etária atendida. Funciona nos dois turnos diurnos, atende a educação infantil (91 estudantes) e anos iniciais do 1º ao 5º (235 estudantes) do ensino fundamental. Atualmente tem 35 funcionários. Apresenta um Índice de Educação Básica (2015), de 3,2, abaixo da meta estabelecida.

Os sujeitos pesquisados: 01 (uma) professora com 42 anos, concursada, com formação em pedagogia, com experiência de 10 anos de docência nos anos iniciais e 01 (uma) turma com 32 estudantes no 3º ano do ensino fundamental, na sua maioria meninos, do bairro e de outros próximos. São crianças de 8 a 12 anos de idade, que estudam no turno da tarde, que repetem pelo terceiro ano consecutivo, com excessão de 02 (dois).

A sala de aula um ambiente onde ocorre a prática curricular formal.

Apresenta-se numa organização espacial com as mesas e cadeiras (adequadas a idade), tradicionalmente em fileiras, de frente para um quadro branco, que fica no centro da sala e ao lado dele, a mesa da professora. No espaço, estão distribuídos livros didáticos e livros literários infantis dispostos numa mesinha próxima a professora, bem como nos fundos da sala estão “pendurados” livros de histórias infantis de diversos gêneros expostos numa espécie de mostruário em formato de bolsa retangular, com divisões em quadrado (onde fica cada livro), para a visualização dos estudantes. Também continham letras do alfabeto em tamanho grande, coladas em sequência a cima do quadro e ao lado dele outra bolsa, no mesmo modelo anterior, mas em tamanho menor, contendo as famílias silábicas. É uma sala bem iluminada, contudo com pouca ventilação.

Contação da história: a narrativa oral com interação social, aspectos antropológicos e pedagógicos.

Como possibilidade de aproximação aos objetivos imersos no universo da sala de aula, utilizamos inicialmente a contação de histórias, pois a entendemos como facilitadora da comunicação, pois instiga-nos a necessidade de ler o mundo, de interagirmos e de aprendermos para compartilhar valores sobre nós mesmos e sobre o mundo.

Para Brandão (2015) a necessidade de sociabilidade foi o pontapé inicial para interagirmos entre grupos e transitar em diversos mundos sociais, nos quais cada um de nós tem possibilidades de habitar, e que também nos impulsionou a linguagem, iniciada através de sons desarticulados que posteriormente se desdobraram no sofisticado ato de falar e por meio da qual temos oportunidades de partilhar a cultura. O ambiente acolhedor ao redor do fogo, após a incansáveis lutas diárias de nossos ancestrais pela sobrevivência, talvez tenha sido o ambiente propício, no qual, do som incompreensível passamos as palavras e delas o diálogo, até as pequenas crônicas e bem mais tarde o conto, o canto, a estória, o mito, o poema e a prece que de certa forma se encarregaram de relatar algumas cenas do cotidiano, decerto foi nesse panorama que, as histórias contadas se tornaram uma das formas mais astutas de nossos ancestrais passarem a diante todo o legado da humanidade.

Valter Benjamin (1985), fala-nos da sabedoria que se tece na substância viva da vida, que a cada dia tem se perdido, nesse sentido as partilhas nas contações de histórias são vias de mão dupla, que permitem compartilhamentos entre o narrador e o ouvinte, para o autor o narrador agrega a história narrada a própria experiência de seus ouvintes.

Por esse prisma, as narrativas orais podem contribuir como recursos pedagógicos, pois há possibilidades muito promissoras de associações entre as histórias, tanto a que se conta, quanto a que se vive de fato pelos alunos, em suas rotinas inscritas nas formas como vão tecendo os significados que se vão lançar sobre o deciframento da vida comum. A contação de histórias pode contribuir com a educação, pois:

A ação de contar histórias deve ser utilizada dentro do ambiente educacional, não somente pelo lado lúdico, muitas vezes exercitado em momentos estanques da prática, como a hora da história, mas incluí-la na sala de aula como metodologia que favorece a prática docente, promovendo aprendizagens múltiplas de diversos conhecimentos. (SOUZA E FRANCISCO, 2017, p. 46).

O uso do livro infantil e da história contada oralmente foi um recurso rico que facilitou a participação dos sujeitos da pesquisa (estudantes e professora), no ato concretamente. Na apresentação do livro do *Será mesmo que é bicho?* Foi-se indagando antes da contação, do que história se tratava? Para responder, apoiaram-se na imagem para dizerem *“do pato”, “dos bichos”, “do coelho” e “do galo”*. Ao perguntarmos, onde podemos encontrar o nome do livro? Apontaram as letras grandes e do centro da capa do livro. Por que vocês acham que é aqui? *Porque tem letras*. O que diz então? Repetiam *“do pato”, “dos bichos”, “do coelho” e “do galo”*. Ao serem convidados a descobrirem sobre a história. Gritaram – *Vamoooo!* A contação iniciou e a professora da turma prontamente pegou o livro, folheando-o de frete para todos (as), de modo que pudessem visualizá-lo. À medida que se contava a história, meninos (as) estavam com o ouvido atento e com os olhos no livro. Ora paravam e se atinham mais na imagem e outras na contadora, não perdiam um movimento, coordenavam magistralmente corpo e os sentidos para captar cada detalhe, ficaram em êxtase durante todo percurso da contação e ao terminá-la, perguntaram se teriam outro dia assim e pediram a professora. O que foi confirmado por ela. Ao se dá conta do que tinha ocorrido com os estudantes, na ocasião, fez de imediato um acordo com a garotada, solicitando-os que estudassem as letras do alfabeto, em casa. Acordo aceito e firmado por eles. Notou-se que ela percebeu o interesse deles ao observar como se comportaram diante da atividade de contação que estabeleceu diálogo e intercomunicação, pois estavam compartilhando e interagindo numa mesma linguagem, por isso houve perguntas e contribuições.

Para Brandão (2015), isso se deveu por aquilo que nos toca mais de perto, o que tem mais haver com nossas experiências de estarmos no mundo como seres da vida e culturais, o que nos move coerentemente em direção as teias que vamos construindo, nos significados que atribuímos a elas, o que as tornam com sentido para aquele que se lançam aprendentes.

No final dessa fase, socializando suas angústias, a professora dizia que os meninos não eram participativos daquele jeito e isso era porque estava indo pela primeira vez. Comentou também que ensinava as letras, as sílabas, porém que não sabia por que eles não aprendiam a ler e escrever. Falou que estava quase no final do ano letivo e não via progresso no aprendizado, não iria passá-los de ano se tudo continuasse como estava. Apesar de ter vivido uma nova experiência cultural com as crianças, não estava convencida e para explicar a princípio a atitude ingênua dela, apoiamo-nos em Freire (1996), para explicar que quando estamos imersos em discursos fatalistas e em condicionamentos históricos de opressão e negação do outro, não percebemos como professor/a o trabalhar mecanicamente, não se percebe que o ensinar exigem curiosidade epistemológica, respeito aos saberes dos educandos e relação e reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Nessa etapa da pesquisa, a interação proativa se deu tanto em relação à professora quanto aos estudantes durante todo processo, constatamos que a interação entre a professora e estudantes não são no sentido horizontal, mas verticalmente, aulas planejadas a partir de livro literário são raras, com livro texto também, pois segundo a professora isso acontece por não sabermos ler. Dos 32, um menino de 08 anos lia convencionalmente na turma toda. Aqui estava a explicação para o problema do ponto de vista da professora.

Atividades interativas a partir da cultura vivida

Apresentamos os dados mais expressivos coletados nessa atividade. Mostrou-se a ficha nº 01 (imagem colorida em papel A4 de um animal, MACACO), ao estudante A. F [2] e pediu-se para que fosse lida. De imediato, disse *“não sei ler”*. *Maso que temos aqui? Diz que não sabe. Não sabe? Como assim? É não sei, todo mundo diz que eu não sei que não aprendo. Vamos tentar de novo, não é para ter medo e nem vergonha de dizer o que tu estás vendo*. Mostrando a imagem novamente A. F que disse, *“é um macaco”*. E agora, ficha 02 (imagem colorida em papel A4 de uma furta, LARANJA), a partir da segunda imagem em diante, não teve mais receio em nomear o que estava vendo e pensando. Essa atitude inicial ocorreu com todas as crianças, estavam ganhando confiança.

Em consonância com Brandão, trata-se de considerar formas diferentes de ver o mundo, impressas na vida cotidiana e de como essas formas, expressas através dos símbolos são capazes de dar o suporte necessário para fazermos a leitura do mundo. Entendemos que a cultura está para educação, da mesma forma que os símbolos estão para a decifração dos aspectos cotidianos intrínsecos as culturas, as quais de forma espontânea vão criando e recriando as próprias relações sociais dentro de onde a educação que se materializa no cotidiano escolar em que reside.

Os entendimentos, a partir da análise do cotidiano escolar compreendem-no como ambiente em que estão inseridos os *“sujeitos que estão por inteiro”*, com seus sonhos, esperanças e descrenças em composições concernentes a educação formal atreladas a temas do senso comum, de sorte que a racionalidade que demarca as disciplinas em aderência aos saberes dos estudantes, ricos em simbologia, acabam por desnudar conflitos da própria prática pedagógica em sala ou nos demais espaços escolares. (PAIXÃO, 2012, p. 2)

Em muitos casos as próprias circunstâncias que envolvem a educação dos sujeitos realizadas em um sentido de mão única dos conteúdos, para estes, fazem com que as práticas pedagógicas se esvaziem de possibilidades exitosas que poderiam reconsiderar o outro dentro do plano da cultura vivida, de forma possibilitar outras experiências no contexto do cotidiano e das salas de aula, como salas de possibilidades de intercâmbios plurais. Segundo Paixão e Nunes (2015), além de conjecturas pessimistas, é necessário ter a clareza de que o movimento dos sujeitos no cotidiano da escola é uma das vias disponíveis que permitem entrever as interseções entre a cultura vivida em face dos conteúdos das disciplinas escolares, estas podem atuar como uma forma de reafirmar o caráter plural dos meandros dos processos de escolarização de maneira a possibilitar um relacionamento democrático-esperançoso entre professores a alunos.

Portanto, torna-se quase que impossível, não conceber no cotidiano escolar formas de aprendizado que não se permitam considerar valores da cultura vivida dos sujeitos, visto que servir a educação está além de meramente levar em conta as matrizes de diretrizes formais que se materializam em conteúdo de cunho prescritivo, mas de considerar que o sentido do ser aprendente não pode ser visto fora do recorte da própria cultura vivida, ou seja, do próprio sentido da vida.

Produção autoral de escrita

Foram distribuídas a todos os meninos (as) em sala, logo após a contação oral, uma folha de papel A4, no formato paisagem, com espaço para identificação do (a) estudante, da professora, do ano escolar, idade, turno, ano letivo e data. Depois que todos (as) haviam recebido, procedeu-se a orientação ao preenchimento, pediu-se que prestassem atenção para se preencher os espaços em branco. A professora foi lendo, mostrando com o dedo o lugar e explicando. Foi dito que quem terminasse poderia auxiliar o colega. O que ocorreu. Em seguida, a pesquisadora passou ao ditado das palavras oralmente para serem escritas na referida folha da forma que soubessem e nos respectivos espaços. Foram selecionadas 10 palavras do mesmo campo semântico: macaco, pato, galinha, galo, coelho, libélula, passarinho, pintinho, patinho e menino, no qual foram faladas uma a uma sem pressa para que tivessem tempo de escrever. Nessa fase, em específico, identificamos o ponto nevrágico, de maior resistência, ambos ficaram paralisados olhando para o papel, sem se lançar ao desafio de escrever sem ser cópia. Murmuravam *não sei escrever*. Até que ao falar a segunda palavra, disseram que não dava para escrever porque não sabiam. Foi dito que não era para se preocuparem, que primeiro seria escrita uma palavra no quadro com ajuda deles e depois eles iriam fazer no papel. Concordaram. Assim, prosseguiu-se. A pesquisadora perguntou *como será que se escreve a palavra MACACO?* Um disse, *com M* (registrando no quadro), *já está escrito macaco?* Diziam *não*. *O que falta? A letra A. Já temos a palavra macaco?* Respondiam que ainda não. *Falta letras completavam. Qual? A letra O. Temos então a palavra macaco?* O Aluno se levanta vai até o quadro e lê, uma sílaba para cada letra, *M (ma), A (ka) O (ko)* Sentindo-se satisfeito diz que sim, que havia escrito a palavra macaco. Outro, falou que não dava para escrever com três letras, então acrescentou outras letras. A professora observando tudo dizia para eles, *presta atenção, escuta, é Ma. Como é o Ma?* A ação da professora assentada ainda na leitura como técnica.

Sentindo-se mais confiante, os estudantes, começaram a tentar a escrever a 2ª palavra, com certa relutância, pronunciavam para si a palavra, paravam várias vezes na pronúncia da sílaba, escreviam e apagavam, escreviam de novo. Outros escreviam e chamavam para que olhássemos e disséssemos se estava certo ou errado. Outras, perguntavam se estava certo. Num dado momento, começaram a prestar atenção a escrita do colega ao lado, comparando-a com a deles. Foi quando perceberam que as escritas não são iguais, passaram a ir mesa a mesa, constataram a diferença e questionaram por que as escritas não são as mesmas, se era única palavra. Isso foi de extrema relevância para o aprendizado deles. Nesse momento, explicou-se que cada pessoa tem um jeito de escrever e se encontra em determinada evolução de escrita, que somos diferentes e vemos também as coisas de formas diversas e isso não quer dizer que está errado. Um deles/as continua brilhantemente, *"então podemos dizer que as escritas que fizemos estão certas?"*. "Sim". A turma abriu um sorriso e pulavam de felicidade, gritando *"eu sei lê e sei escrever"*. Nesse momento a professora ficou meio confusa, indagou se isso que foi falado não iria gerar problemas, porque não sabiam escrever e pensavam que soubessem. Pediu-se para ela esperar. No entanto, a professora também saiu empolgada e comentou que os dias que estava só com eles, pareciam mais interessados e ela mais animada. Desse episódio em diante, escreveram as palavras e trocavam ideia com os demais pares de sala de aula, recorriam a letras que estavam a amostra.

Para Vigotski (2007), o desenvolvimento das funções psicológicas com outros métodos das ciências sociais, incluindo a história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança foi importante para entender como se atrelam aspectos do desenvolvimento humano do comportamento com as características que se desenvolvem ao longo da vida. Constatou que a mediação entre o homem e seu ambiente perpassa pela utilização dos símbolos (escrita, linguagem, o sistema de números, etc.), os quais são criados ao longo da história humana, portanto produtos da cultura, e estes aos serem internalizados geram mudanças no desenvolvimento dos indivíduos. Para o autor, a fala e os símbolos são incorporados pelas crianças em suas ações, mesmo no período pré-verbal, desencadeiam-se em novas relações com o ambiente, até culminarem em novas organizações do próprio pensamento, dessa maneira, o símbolo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente, estes atuam como estímulos auxiliares nos processos psicológicos, o que acabam por desencadear novas formas de comportamento, que os processos psicológicos estão necessariamente comprometidos com a cultura.

Para Brandão (2002), a partir do momento em que nós humanos, em nossos primeiros anos de vida, saímos do mero sinal ao símbolo, adentramos nos primeiros passos rumo aos significados da vida, ou seja, já tornamos seres aprendentes, o que desmistifica de certa forma a concepção de que o aprendizado só acontece no âmbito escolar mediante a intermediação de professores, na concepção do autor o aprendizado representa não tudo o que o indivíduo de nossa espécie precisa saber para vir a ser uma pessoa humana em sua vida cotidiana.

CULTURA VIVIDA E COMUNICAÇÃO COM O CURRÍCULO FORMAL: DE ESCRITA, LEITURA E ENTREVISTA.

Essa etapa, em particular, ocorreu individualmente com estudante e com auxílio da professora, o que permitiu aprender a partir da prática reflexiva em relação ao processo de identificação do nível de leitura de cada um (a). O procedimento foi pedir primeiramente que escrevessem o nome completo numa folha de papel A4. Em seguida e logo abaixo do nome, escrevesse as palavras (polissílaba, trissílaba e dissílaba), ditadas uma embaixo da outra e por fim uma frase.

A primeira entrevista - *"não escreveu, disse que era burro e não sabia de nada."* A segunda entrevista - escreveu e leu sua própria escrita, não se dando por satisfeito, sentiu necessidade de fazê-la novamente até encontrar uma solução provisória.

Palavra pronunciada	1ª escrita	2ª escrita	3ª escrita	Análise
PASSARINHO	PAIOU	PAIU	-	Atribui uma letra para cada sílaba 1ª- P (pa) A (ssa) I (rí) O (u), escreve 5 letras, acrescenta letra U, esta testando. 2ª- P (pa) A (ssa) I (rí) U (u), retorna a letras.
PINTINHO	PIAU	-	-	1ª- P (pin) I (ti) U (o), mesmo procedimento anterior. Uso da escrita mista
PATO	PAU	-	-	1ª- PA (pa) U (to), aparecem 2 letras representando adequadamente a sílaba PA e uma letra representando a 2ª sílaba. 1ª - M (ma) A (ka) U (co), retoma uma letra para cada sílaba
MACACO	MAU	MAIO	MAO	2ª- M (ma) A (ka) O (co), testa, regride para avançar. 3ª- M (ma) A (ka) O (co), estabiliza
GALO	UA			1ª- U (lo) A (ga), inversão da ordem, grande evolução, saiu da hipótese de quantidade mínima de 3 letras necessárias para escrever uma palavra para 2 letras.

COELHO OIO 1º - O (co) l (e) O (lho), uma letra para cada sílaba.

Identificação do nível: nível silábico com valor sonoro, aparece uma sílaba completa

Todas as palavras estão escritas originalmente em cursiva e preservou o nome do aluno.

Nessa etapa, houve grande progresso na aprendizagem dos estudantes e professora, uma troca de aprendizagem e significados para ambos. Conseguiram vivenciar concretamente o percurso individualmente e coletivamente o processo de aprendizagem. Cada um na sua trajetória e particularidade. Os dois trilhando seu caminho em direções que ora lhe são próprias, mas que se convergiam porque também é uma ação partilhada pela cultura vivida. Nesse sentido, o processo construído com participação da professora possibilitou-a sair da tradição cultural e pedagógica de leitura e escrita como processo como de instrução (ensino) e de aprendizagem da técnica de leitura e da escrita. Pensava que a leitura e escrita ocorresse pela memorização, introduzindo as famílias silábicas, juntando-as para formarem palavras, estas rases e assim por diante.

O processo de escuta do estudante no itinerário de elaboração do conhecimento exigiu aceitação, pôr em dúvida o que pensamos que sabemos, e também o que dizem para fazer. Foi necessário estar aberto, disponível para enveredar por caminhos que antes de experimentá-lo, já determinava o seu fracasso. Aprender exige escuta, consideração pela cultura vivida do outro (a). A professora vivenciou com seus estudantes, a cultura vivida, teve que se colocar como aprendente para entender o que não via antes, mergulhada nos rituais de tempo e espaço de aprendizagem da sala de aula e escola. Precidou com o outro, na experiência se colocar no lugar dele para olhar do ponto sob seu ponto de vista (da criança), em relação a construção do conhecimento para enxergá-los como capazes, aprendentes e produtores de saberes, conhecimento e cultura. Para entender que não era o aluno (a) que não sabia, mas os adultos, que imersos na cultura da privação, tampam a visão e os ouvidos, não se permitindo aprender em colaboração, na arrogância do pensar saber mais, não vê que não sabemos que não sabemos. Ter coragem de não se deixarem levar pelas práticas que silenciam meninos (as), fazendo-as acreditar no fracasso e na culpa, práticas historicamente presente mantida por meio de currículos que privilegiam cultura alheias. Prática cultural que vem fazendo, no caso do professor/a um currículo cada vez mais distante da vivência dos estudantes, de sua cultura vivida.

Sujeitos de cultura foi este o termo que Brandão (2002) utilizou para nos diferenciar entre seres da natureza e seres que também pertencem ao mundo carregado de cenários e símbolos, de palavras e de frases que a espécie humana criou para aprender a viver e com os quais construiu sua cultura, esta que existe tanto fora de nós, em acontecimentos do cotidiano, quanto por dentro, nas obrigações do aprender pela vida afora suas variadas gramáticas e fala suas várias linguagens.

Nesse sentido podemos perceber a cultura como inerente aos sistemas de significações que conformam a complexidade da vida e com os quais ao longo de nosso desenvolvimento nos proporcionaram a relação com imbricados sistemas de compreensões e (re) compreensões que nos ajudaram a criarmos e recriamos nosso mundo em outros sentidos de significações ao longo dos tempos.

Considerações finais

Grande parte dos achados que foram apresentados nessa pesquisa advém de inquietações que estão postas nos espaços escolares, o aguçamento que moveu nossas ações partem da necessidade de não apenas captar os detalhes proporcionados pelo apuramento dos olhares que se deparam com as cenas do cotidiano escolar, mas em afinação a estes, o entendimento de seu movimento, movimento esse que se espalha nas relações entre os sujeitos, meninos, meninas e professores rumo ao processo de escolarização que se dá através da escrita e leitura. As percepções muito embora tivessem como ponto de partida as formas comumente geometrizadas do espaço da sala, buscavam as outras formas de vida que ocupam esses espaços, as quais vão interagindo, testando-se, compondo-se e decompondo-se até finalmente encontrarem alguma forma de equilíbrio.

No decorrer desse percurso, a fim de captar essas conformações, tivemos de adentrarmos *no lócus* de pesquisa, para além de constatações que saltam aos olhos, não obstante desvelando os acontecimentos, sob diversos ângulos e formas as quais temos acesso apenas no convívio. O olhar etnográfico nessa égide foi primordial, pois nos facilitou o acesso a uma gama de materiais obtido durante os atos de escrita e leitura realizados em sala de aula pelos sujeitos da pesquisa. As trocas de saberes entre as crianças sobre a escrita e a leitura, durante as atividades em sala de aula, nos possibilitaram aprender e dar importância aos momentos em que elas falam entre si e consigo mesmas, pois são emissões orais que nos dizem muito sobre como estão percebendo a escrita e como estão representando-a simbolicamente, bem como resignificando-a.

Nos momentos em que externalizávamos pensamentos sobre qual letra pôr ou retirar na palavra escrita, como por exemplo, quando falavam entre si, como se estivessem resgatando na memória a imagem visual, sonora e social da letra problematizada. Observávamos percorrerem com os olhos o espaço físico, procurando referências gráficas, no alfabeto que estava exposto na sala. Então se lançaram novamente a falar baixinho, a pronúncia das letras em sequência, parando somente naquela em que consideraram pertinente para aquela escrita em particular (MACACO).

Demonstrando assim, e permitindo o partilhamento entre nós e a professora, do exato momento de profunda reflexão deles em relação ao seu processo de construção do conhecimento, de uma forma única e para nós, um achado. Constatamos em *lócus* e no ato, a passagem realizada pelos sujeitos pesquisados, tanto a criança quanto o professor, de um estado de não saber para um encontrar-se sabendo. Isso ficou evidenciado quando eles disseram para si e aos outros, quase como um *insight* "Eh?! Eu sei!", e parecendo ter como cúmplice a campa de saída do recreio, nesse momento, saíram em disparada, gritando, informando a quem ali estava naquele momento no pátio (professores, diretores e coordenadores pedagógicos) sobre seu achado, confraternizaram-se uns com os outros, entre saltos e abraços, repetiam "eu sei! Eu sei!" Como que se quisessem revelar a todos o processo de libertação de sua condição não saber. Assim nos deparamos com situações epistemológicas ímpares e verdadeiras condições pedagógicas para o exercício da curiosidade epistêmica, tão necessário à prática educativa, como muito bem colocou Paulo Freire. A partir dessa análise compreendermos que na condição de professores e professoras é preciso saber, ver, se permitir e vivenciar esses momentos de construção do conhecimento que se dá no espaço da sala de aula como uma experiência valiosa a partir de, no ato presente, em ação não mecânica, mas com a troca de saberes e escuta, primordialmente no ato com o outro.

No contexto da sala de aula encontramos nos sujeitos pesquisados, (re) construtores de saberes e conhecimentos vividos, como atividade intelectual, criativa e social na qual foram capazes de elaborar perguntas originais, problematizadoras e filosóficas acerca do processo de elaboração do seu próprio ato de conhecer e de saber. A pesquisa reitera o que muitos pesquisadores já manifestaram, em relação à tradição escolar no que se refere ao aprendizado e pedagogias, que ressaltam de certa forma que o que é válido é o conhecimento de fora, numa espécie de texto instrucional, dizendo como executar. Quando a presente pesquisa, ao contrário, aponta que a sala de aula e a cultura vivida nesses espaços, são relevantes para o aprendizado de escrita e leitura e uma possibilidade de diálogo como o currículo formal, ela diz mais, que a cultura vivida foi à possibilidade de aproximação e comunicação dos sujeitos com este, atingindo assim o êxito que tanto é almejado pelo currículo formal.

A turma do 3º ano, nos três meses de pesquisa, atingiu-se o nível de leitura silábico-alfabético e alfabético, demonstrando assim grande evolução, de tal forma, conclui-se que a partir da interação entre a cultura vivida e currículo formal, houve a reflexão sobre a prática de leitura e escrita por parte da professora e mudança de percepção e de metodologia acerca da prática de escrita e leitura. Em relação aos objetivos que essa pesquisa se propôs a alcançar, sem pretensões de se esgotarem as possibilidades que concernem ao ser aprendente ser visto sobre novos olhares filosóficos, epistêmicos e antropológicos que reafirmem e dialoguem com suas culturas vividas, nos traçados de caminhos exitosos que atinjam ao currículo formal sem descaracterizar esses sujeitos.

Referência bibliográfica

BRANDÃO, C. R. *Nós humanos do mundo à vida, da vida à cultura* São Paulo: Cortez, 2015.

BRANDÃO, C.R. *Educação como cultura*. Mercado de Letras. São Paulo, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIXÃO, C. J. *Escolarização, cultura vivida e alegorias*. Revista Cocar. vol.06, nº 11, p.63-76. Belém, 2012. Disponível em <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/214> >

Acesso em: 01 maio. 2018.

PAIXÃO, C.J.; NUNES, C.C. *No território do Ensino Fundamental: Demarcações na Cultura Curricular como experiência vivida de professores* Revista e-Curriculum. v. 13, n. 03 p. 519 - 533. São Paulo, 2015. Disponível em: < www.redalyc.org/pdf/766/76642173007.pdf >

Acesso em: 12 abr. 2018.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília. *Ingresso na escrita e nas culturas do Escrita* Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE M. ; ANDRÉ. M. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

SOUZA, A.M; FRANCISCO, O.B. *Contações de histórias: um recurso pedagógico no desenvolvimento da linguagem*. Colloquium Humanarum. v. 14, n. 1, p.40-51 jan/mar 2017. Disponível em <<file:///C:/Users/pc/Downloads/1919-7614-1-PB.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2018.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Organizado por Michel Cole... [et.al.]; Tradução de José Capolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche - 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTER, B. *Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura, histórias e cultura*. 3 ed. São Paulo. Brasiliense, 1985.

<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/1506609>

WILIAMS, R. *Recursos da Esperança: Cultura, democracia, socialismo*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

http://www.qedu.org.br/escola/265738-emeif-francisca-eliana-amorim-correa-de-melo/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=

[1] Artigo orientado pelo Professor Dr. Carlos Jorge Paixão.

[2] Inicial de nome fictício