

Da formulação dos direitos à sua concretização: as con(tra)dições implicadas nas relações de ensino no processo de alfabetização

Resumo

Este texto tem como propósito compartilhar e provocar reflexões sobre o Direito à Leitura e à Escrita, temática norteadora do VI Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em 2023, em Belém do Pará. Mobilizando memórias de lutas e conquistas no período de redemocratização no país, a autora aponta para as contradições que permeiam a proclamação dos direitos humanos; pondera sobre a diversidade e a desigualdade das condições concretas de vida; problematiza as mudanças implicadas na passagem da formulação do direito à educação básica para o direito de aprender; e defende o compromisso primordial de humanização no trabalho de alfabetização, argumentando que o direito à leitura e à escrita se realiza na complexidade das relações de ensino, no trabalho e nos gestos mínimos de professoras/es alfabetizadoras/es, na heterogeneidade e na singularidade dos modos de apropriação da cultura e do conhecimento pelas crianças, na criação de projetos coletivos de trabalho que possam engajar afetiva e efetivamente as crianças em atividades colaborativas e significativas nas práticas escolares.

Palavras-chave: direito à educação; condições de desenvolvimento humano; relações de ensino; práticas escolares; perspectiva histórico-cultural.

Ana Luiza Bustamante Smolka

Universidade Estadual de Campinas
– UNICAMP – Campinas/SP – Brasil
asmolka@unicamp.br

Para citar este artigo:

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Da formulação dos direitos à sua concretização: as con(tra)dições implicadas nas relações de ensino no processo de alfabetização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 15-40, maio/ago. 2025.

DOI: 10.5965/1984723826612025015

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025015>

From the formulation of rights to their realization: the con(tra)ditions involved in teaching relationships in the literacy process

De la formulación de los derechos a su realización: las con(tra)diciones de la enseñanza de las relaciones en el proceso de alfabetización

Abstract

This text aims to share and provoke reflections on the Right to Read and Write, the guiding theme of the 6th Brazilian Literacy Congress, held in 2023, in Belém do Pará. Mobilizing memories of struggles and achievements during the period of redemocratization in the country, the author points to the contradictions that permeate the proclamation of human rights; ponders the diversity and inequality of concrete living conditions; problematizes the changes implied in the transition from the formulation of the Right to Basic Education to the Right to Learn; and defends the primary commitment to humanization in the work with literacy, arguing that the right to read and write is realized in the complexity of teaching relationships, in the daily work and minimal gestures of literacy teachers, in the heterogeneity and singularity of the ways in which children appropriate culture and knowledge, in the creation of collective work projects that can affectively and effectively engage children in collaborative and meaningful activities in school practices.

Keywords: right to education; conditions of human development; teaching relationships; school practices; historical-cultural perspective.

Resumen

Este texto tiene como objetivo compartir y provocar reflexiones sobre el Derecho a la Lectura y la Escritura, tema rector del VI Congreso Brasileño de Alfabetización, realizado en 2023, en Belém do Pará, movilizand memorias de luchas y conquistas en el período de redemocratización del país. el autor señala las contradicciones que permean la proclamación de los derechos humanos; reflexiona sobre la diversidad y desigualdad de las condiciones de vida concretas; problematiza los cambios que implica la transición de la formulación del derecho a la educación básica al derecho a aprender; y defiende el compromiso primordial con la humanización en la alfabetización, argumentando que el derecho a la lectura y a la escritura se realiza en la complejidad de las relaciones docentes, en el trabajo y en los gestos mínimos de los alfabetizadores, en la heterogeneidad y singularidad de las formas de apropiación de la cultura. y conocimiento de los niños, en la creación de proyectos de trabajo colectivos que puedan involucrar afectiva y efectivamente a los niños en actividades colaborativas y significativas en las prácticas escolares.

Palabras clave: derecho a la educación; condiciones para el desarrollo humano; relaciones docentes; prácticas escolares; perspectiva histórico-cultural.

Para início de conversa

“Alfabetização e democracia: o direito à leitura e à escrita” foi o tema proposto como norteador das discussões no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização, CONBALF, realizado em agosto de 2023, de maneira presencial, em Belém do Pará. Convidada a proferir uma das palestras no evento, eu procurava o que dizer naquele momento, considerando a multiplicidade de vozes que atravessavam as cinco regiões do país, de ponta a ponta – vozes de professoras(es), alfabetizadoras(es), pesquisadoras(es), que compartilhavam suas vivências e suas pesquisas, mostrando a intensidade de trabalho cotidiano nos mais diversos gestos de ensinar a ler e a escrever.

Diante de tantas falas e posicionamentos engajados e críticos, tendo em conta tantos relatos e projetos de atuação e investigação, a força desse coletivo se mostrava tanto na diversidade de práticas quanto na configuração de objetivos comuns. Admitindo e admirando a riqueza das experiências ali compartilhadas, minha voz se juntava às demais nas reflexões sobre o tema em pauta. Na dificuldade de escolher o que dizer e de encontrar o tom da fala, fui tentando convencer a mim mesma de que não se tratava necessariamente de dizer algo novo, mas de trazer *de novo* para o debate algumas ideias, argumentos, ponderações.

Na leitura da programação do VI CONBALF, me flagrei na proposição de um título que parecia escapar à tônica do evento. Quando a maioria dos títulos de palestras e mesas redondas enfocava e privilegiava os termos alfabetização, democracia, direitos humanos, políticas públicas, o que se anunciava na minha fala era a consideração de gestos e afetos no trabalho de ensinar a ler e a escrever.

Pensei, então, que uma possibilidade de encaminhar a conversa seria tecer considerações sobre as relações – muitas vezes não evidentes – que podemos estabelecer entre esses temas, conceitos e propostas: direitos humanos, políticas, gestos e afetos nas relações de ensino. No esforço de explicitação dessas relações, iniciei mobilizando memórias e histórias, trabalhando em um ir e vir de lembranças e vivências. É um pouco desse movimento que compartilho agora no presente texto.

Memórias de luta na década de 1980

Refletindo sobre a **luta histórica pelos direitos humanos**, me veio à lembrança a década de 1980. Era época da Assembleia Constituinte e das intensas discussões sobre a legislação referente aos mais diversos assuntos. Era época da gestação da Carta Magna, do Estatuto da Criança e do Adolescente. E nos espaços da Abertura Política, a gente batalhava pela criação de associações, e depois se reunia, se dividia e se organizava em GTs para discutir tópicos específicos como educação infantil, educação especial, alfabetização, ensino médio, EJA... concernentes aos nossos campos de atuação e investigação.

Retomei então a **Carta de Goiânia**¹, escrita pelos educadores presentes na IV Conferência Brasileira de Educação, lida e divulgada abertamente, em setembro de 1986. Educadores e educadoras faziam referência aos dados divulgados pelo próprio governo federal: 60% dos brasileiros em estado de extrema pobreza; 50% das crianças excluídas na 1ª Série do 1º Grau; 30% de crianças e jovens de 7 a 14 anos fora da escola; 30% de adultos e jovens sem acesso à escolarização básica (Carta [...], 1986). Comentavam sobre as “políticas governamentais incapazes de promover a justiça social” e apresentavam princípios e proposições, comprometendo-se a lutar pelos direitos de todos os cidadãos à educação e à escolarização (Carta [...], 1986, p. 1). Reivindicações e trechos da Carta de Goiânia foram incorporados à Constituição de 1988:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
[...]
5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.
6. São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de 0 (zero) anos de idade, em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988).

¹ Ver também: PINO, Ivany Rodrigues. Carta de Goiânia Revisitada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, p. 811-816, out./dez. 2018; BRZEZINSKI, I. Princípios da Carta de Goiânia/IVCBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais. *RBPAE*, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 223-241, maio/ago. 2013.

Ainda nesse movimento de rememoração, reli o texto da Profa. Gilberta Jannuzzi (1989)², pesquisadora da História da Educação Especial, em palestra proferida em 8 de agosto de 1988, na V Conferência Brasileira de Educação, dois meses antes da promulgação da atual Constituição. Assumindo uma perspectiva marcadamente gramsciana, ela refletia sobre o movimento histórico de formulação das leis e ponderava:

A organização escolar também atua na sociedade impulsionada pelas mesmas forças sociais que vão gerando as Constituições através dos tempos. E se de um lado a escola influi para que o país tenha determinada legislação, na medida em que tanto legisladores quanto eleitores passam pelos seus bancos, de outro lado, **sofremos na nossa prática pedagógica escolar os efeitos desta mesma legislação.** Ela vai servir de instrumento pelo qual o poder político constituído e representativamente mais forte vai procurar controlar as tendências presentes na sociedade e, portanto, na organização escolar, em função de seus interesses. [...] assim sendo, não se pode ignorar que **a legislação é uma instância importante**, mesmo quando proclama o desejável que se quer fazer real. Porém, é preciso ter sempre presente não só os seus condicionantes, mas também que **sua concretização se dará no processo diário de luta**, na medida do compromisso real dos envolvidos na sociedade e, no caso, particularmente na organização escolar [...] e ela insiste: “é importante que **a legislação traduza**, o mais possível, **as necessidades das classes sociais desfavorecidas**, a maioria, como sabemos, da nação brasileira, **para que a prática escolar realize mais facilmente o seu papel, em função dessa maioria** (Jannuzzi, 1989, p. 18, grifo próprio).

Em um rápido olhar retrospectivo, excertos desses dois documentos nos mostram como a luta não é nova e como, no movimento histórico das ideias e das práticas, vamos encontrando formas de participação da sociedade civil organizada na formulação das políticas públicas. É nessa luta histórica que se insere a emergência e a defesa dos **direitos humanos**, o que vem sendo, sobretudo após a Declaração Universal de 1948, amplamente proclamado e disputado, nos mais variados contextos e instâncias, adquirindo nuances e sentidos diversos.

Vemos, no entanto, que, se há importantes conquistas nesse processo histórico civilizador – de formulação das leis – que busca prevenir a barbárie³, temos vivenciado

² Por uma lei de diretrizes e base que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais, presente no *Cadernos Cedes*, n. 23 de 1989.

³ Vamos nos dando conta das contradições da experiência nas interlocuções, por exemplo, com *O processo civilizador*, de Norbert Elias (ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de

intensamente nos últimos tempos os riscos e as contradições que se ocultam nessas mesmas conquistas. Riscos e contradições que não são sempre “evidenciados”, e pelo contrário, se encontram encobertos, disfarçados. Isso nos leva a indagar: na proclamação e na defesa dos direitos humanos, o que temos reivindicado atualmente? Como temos procedido na defesa desses direitos? Para falar do direito à leitura e à escrita, é importante, então, pontuarmos algumas questões sobre os sentidos do *direito*.

Considerações sobre as contradições implicadas nos direitos humanos

O direito vem sendo formulado em termos de igualdade, em defesa da dignidade humana, mas em sua gênese e sua forma de operacionalização o que se mostra é a profunda desigualdade – nas condições de vida, nas relações de produção, nas posições dos sujeitos na trama das relações sociais. Daí, por exemplo, se acirram na contemporaneidade, as pautas identitárias na luta pelos direitos de grupos ditos minoritários, pautas e lutas que têm gerado polêmicas e debates sobre as formas de mobilização e a defesa dos direitos humanos universais.

Diversos autores têm apontado para os limites e as contradições do direito:

Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais precisos, o mercado (Gentili, 2009, p. 1070).

[...] a grande maioria da população mundial *não é sujeito* dos direitos humanos, mas sim *objeto* deste discurso... são os *não-sujeitos* dos direitos humanos... Por que há tanto sofrimento humano injusto que não é considerado uma violação dos direitos humanos? (Santos, 2013, p. 42).

Janeiro, Zahar, 1990. v. 1; ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro, Zahar, 1990. v. 2.) e *Pobreza e Experiência* de Walter Benjamin (BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985). Mais recentemente, e no campo específico da Educação, no diálogo com Cassio, (CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo, Boitempo, 2019), Charlot, (CHARLOT, Bernard. *Educação ou barbárie? uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez. 2020); dentre outros.

A sociedade nos parece cada vez mais injusta porque estamos cada vez mais ligados ao princípio da igualdade, enquanto vivemos num mundo econômico e social que não para de produzir desigualdades de todo tipo (Dubet, 2014, p. 18).

Ou seja, o discurso dos direitos humanos estabelece e proclama uma igualdade que não é igual para todos. Uns têm mais direitos que outros e esse “mais direito” está relacionado, nas raízes e na história dos direitos, à ideia e às condições da propriedade privada. Compreender o Direito como produção humana, social e histórica e conhecer as condições de sua emergência contribui para desnaturalizar e contextualizar os direitos humanos.

Ciente da imensidão do problema, é com cautela que me aproximo do assunto, vendo a importância de expandir o diálogo e aprofundar os estudos. Para efeitos das reflexões neste texto, tomo como um ponto de referência a contundente crítica que Marx fazia à Filosofia do Direito de Hegel (Marx, 2013), pontuando em suas análises como os interesses econômicos determinam o conteúdo dos direitos. Na esteira de Marx, Pachukanis⁴ e Gramsci (Lima; Ariokudo, 2016; Livio, 2020; Poletti, 2022) nos deixam obras que nos ajudam a enxergar e a compreender as intrínsecas contradições que permeiam o sistema neoliberal capitalista em que vivemos.

Nas leituras e na interlocução com alguns autores contemporâneos, destaco as considerações de dois pesquisadores que analisam as condições concretas contemporâneas, levantando problematizações que nos instigam a indagar sobre as atuais condições de humanização. Um deles, Immanuel Wallerstein, sociólogo norte-americano recentemente falecido, nos diz em seu livro *Após o Liberalismo*:

A contradição inerente da ideologia liberal é absoluta. Se todos os seres humanos gozam dos mesmos direitos, e todos os povos têm iguais direitos, não podemos manter um sistema de desigualdade como este que a economia internacional capitalista sempre impôs e sempre imporá. Mas se isto for reconhecido abertamente, a economia internacional capitalista ficará sem legitimidade perante as classes perigosas (ou seja, excluídas). E um sistema que não tem legitimidade não consegue sobreviver. A crise é total, e o dilema é total. Experimentaremos as suas consequências no próximo meio século (Wallerstein, 2002, p. 167).

⁴ PACHUKANIS, Evguiéni B. *Teoria geral do direito e marxismo*. São Paulo: Acadêmica. 1988.

Já o jurista brasileiro Alysso Mascaro, professor e filósofo do Direito, afirma em artigo publicado:

[...] direito à propriedade privada, direito à liberdade e direito à igualdade formal não sofrem contestações sociais. No entanto, direitos do trabalhador, direitos sociais – saúde, educação, habitação –, direito de minorias, direitos políticos ampliados e direitos ambientais vivem em constante perseguição. [...] há uma íntima conexão entre direitos humanos e estruturação das relações sociais capitalistas. A afirmação dos direitos humanos nunca se deu por bondade do poder, sendo objeto de cruentas lutas históricas (Mascaro, 2017, p. 135).

Mascaro reitera a contradição: “a luta pelos direitos humanos, sendo em favor de alguma dignidade, é feita no seio de uma indignidade estrutural” (Mascaro, 2017, p. 135). Ou seja, podemos pensar em como, na esfera mercantil que vem regendo as relações humanas, os homens adquirem “um valor [variável?] de sujeito de direito” (Mascaro, 2017, p. 120): quanto vale, por exemplo, uma mulher, um negro, um indígena, um quilombola, uma pessoa com deficiência, uma pessoa trans...?

Por esse prisma, são muitas as questões que podemos colocar quando pensamos no processo de escolarização: Como lidar com essa contradição, que se reflete e se refrata no interior da instituição escolar? Como a legislação afeta cada sujeito, cada criança, professor ou aluno, no contexto e no transcurso do processo de escolarização? Como as políticas públicas e as condições concretas afetam os sujeitos no cotidiano das relações? Como as pessoas vivem essas relações no interior da escola? Como nos posicionamos e atuamos levando em conta as políticas e as condições?

Se a proclamação da igualdade se mostra, de certa maneira, inquestionável e (aparentemente) consensual – como ideal, como utopia no âmbito dos direitos humanos e dos valores contemporâneos numa sociedade democrática –, os discursos, a defesa ou a **luta pela equidade** são vivenciados de maneiras bastante diversas, a depender das relações e das posições dos sujeitos na trama social. Se podemos admitir que há uma preocupação legítima com a educação das crianças no país e no mundo, que “todos (são) pela educação” (Unicef, 1990) de todos – crianças, adolescentes, adultos – não há consenso e unanimidade nos modos de concebê-la. Os sentidos e os modos de realização da educação são afetados pelas condições concretas.

Do “Direito à Educação Básica” ao “Direito de aprender”: implicações para se pensar o direito à leitura e à escrita

Em 2023, o MEC articula o *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*, uma proposta que busca ampliar as discussões e as formas de atuação no campo da alfabetização, levando em conta a produção acadêmica nacional, abrindo a consulta e reunindo representantes dos estados e municípios, pesquisadores das universidades e especialistas de várias entidades. O *Compromisso* formulado e colocado em comum traz em si, como em qualquer instância que se abre à interlocução e à negociação, uma grande heterogeneidade, na qual se encontram e se confrontam argumentos de diversas naturezas. Várias tendências em tensão disputam fundamentos, pressupostos e sentidos na formulação das propostas e na proposição de políticas, nos níveis nacional, estadual e municipal. Nesse esforço conjunto de formulação e de implementação das metas, **quais são as condições reais, concretas, de implementação do direito à educação escolar, à alfabetização, à leitura e à escrita?** (Brasil, 2023a)

Com relação às condições concretas de implementação das políticas, podemos pontuar, logo de início, que o PNE proposto para a década de 2014-2024 apresenta como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 24) enquanto a BNCC enviada para aprovação no Congresso, em 2017, traz a prescrição da “idade certa” para os dois primeiros anos do ensino fundamental. A pandemia de COVID-19 certamente impactou o que está proposto no PNE e na BNCC. Tanto que o *Compromisso Criança Alfabetizada* teve que flexibilizar, inescapavelmente, a “idade certa” devido aos impactos da pandemia e ao período pós-pandêmico, admitindo um “período de consolidação da alfabetização” do 3º ao 5º ano.

Mas vale aqui afastar o zoom, abrir a lente angular, tentar enxergar além da proposta do *Compromisso* e buscar compreender o escopo da problemática de maneira mais abrangente.

Vamos lembrar que o *direito à educação* declarado em lei foi formalizado nas primeiras décadas do século XX. Como assinala Cury, “seria pouco realista considerá-lo independente do jogo das forças sociais em conflito [...] a dialética entre o *direito à igualdade* e o *direito à diferença* na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples” (Cury, 2002b, p. 253-255, grifo próprio). Ou seja, se é

preciso fazer a defesa da igualdade de todos os seres humanos como princípio de cidadania, o que se coloca como desafio e se busca preservar na instância da lei é o reconhecimento da igualdade na heterogeneidade, o que aponta para a necessidade de não se confundir diversidade com *desigualdade* das condições da vida humana (Dubet, 2012; Gomes, 2012; Rochex; Crinon, 2012).

Essas considerações nos dão alguns elementos para refletirmos sobre as mudanças que se operaram nas instâncias da lei, com relação à **educação como direito humano fundamental**. Nas últimas décadas, passamos da formulação do **direito à educação básica** (Brasil, 1988, 1996, 2006) à formulação do **direito de aprender** (Unicef, 2009; Brasil, 2017). Quais as implicações dessa mudança?

A formulação do **direito à educação básica** expressa o compromisso social da educação escolar conduzida e amparada por uma gestão democrática (Cury 2002a, 2002b, 2008) e está relacionado à oferta obrigatória e gratuita da escolarização pública com vistas não só ao acesso e à transmissão do conhecimento historicamente produzido, mas também à *formação e ao exercício da cidadania*, devendo o Estado torná-la acessível a todas as pessoas.

Quando passamos à formulação do **direito de aprender**, o que está aí implicado? Podemos localizar dentre as raízes dessa formulação um documento da UNICEF, datado de 2009:

O UNICEF escolheu o Direito de Aprender como questão orientadora de sua atuação na área de educação no Brasil. Isso significa que a aprendizagem é síntese e eixo central do que buscamos como educação de qualidade para todas e cada uma das crianças brasileiras. Essa busca da aprendizagem como direito está presente em importantes articulações de organizações sociais e da iniciativa privada no Brasil e cada vez mais direciona as políticas públicas educacionais nos três níveis de governo. O tema demonstra a mudança de foco de análise da educação pública brasileira, saindo de aspectos meramente quantitativos e agregando uma perspectiva qualitativa, que necessariamente envolve a garantia do direito de aprender (Unicef, 2009, p. 12, grifo próprio).

Um primeiro ponto que podemos destacar é o deslocamento e a **redução do direito à educação como formação humana ao direito de aprendizagem**, com uma ênfase na – não declarada – responsabilização do indivíduo por sua própria aprendizagem, que fica, no entanto, restrita a determinados aspectos – competências e habilidades – da

educação escolar, identificáveis e mensuráveis pelo desempenho do aluno nas avaliações de larga escala (Prova Brasil, SAEB, SARESP, ANA...)⁵. Avaliações essas que definem o que deve ser “aprendido”, padronizado e medido, o que realça o aspecto quantitativo e homogeneizador dos instrumentos e vai claramente na direção contrária às avaliações que valorizam as diversas formas de organização do trabalho pedagógico do professor e privilegiam a qualidade social do ensino e da aprendizagem dos alunos, nas suas nuances, experiências, condições e necessidades (Sordi; Varani; Mendes, 2017). É de se questionar, portanto, o que efetivamente se “agrega” como “qualidade” à educação pública brasileira na proposta do “direito de aprender”.

Outro ponto que fica declaradamente admitido são as articulações das organizações sociais e da iniciativa privada, dos *empresários da educação*, no direcionamento das políticas públicas, em que se mostra a prevalência do fator econômico e da Teoria do Capital Humano na educação (Schultz, 1973), cujas implicações vêm sendo, há décadas, exaustiva e incansavelmente analisadas por diversos autores⁶. Arena de lutas, campo de acirradas disputas.

É no contexto dessas disputas que (re)afirmamos o ***direito à leitura e à escrita***. Mas então, quando proclamamos a ***alfabetização como um direito da criança***, estamos levando em conta os ***direitos sociais básicos*** para uma vida humana considerada digna (garantia de alimentação, saúde, habitação, renda familiar etc.) como *pressuposto* para

⁵ No livro intitulado *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*, Claudia Gontijo (2014) apresenta um detalhado estudo sobre as políticas públicas, programas de formação docente e instrumentos de avaliação da alfabetização propostos pelo governo federal na década de 2003-2014. Suas análises das concepções presentes nos documentos de orientação aos professores, bem como dos itens das Provinhas Brasil, mostram como a perspectiva do letramento se impõe, acomodando pressupostos construtivistas e uma concepção instrumental da escrita, que evidenciam o empobrecimento da experiência de alfabetização das crianças (Gontijo, 2014).

⁶ BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, [s. l.], p. 1-8, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa*. São Paulo, Boitempo, 2019.

DARDOT, Pierre, LAVAL, Christian. *Comum. Ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

alfabetização? Estamos levando em conta sua ambiência cultural e sua história? Ou estamos defendendo que é a alfabetização que trará uma vida digna para as crianças e dará a elas condições de participação na sociedade?

Podemos ler no site do MEC, quando do lançamento do *Compromisso* como uma “nova política de alfabetização”:

A não alfabetização leva a perdas de potencial econômico e gera maior pressão na demanda por serviços sociais. Estudos já revelaram que um cidadão ou cidadã que se alfabetiza tem o dobro da renda; 26% mais chances de ter trabalho formal e 11% mais chances de ter uma boa saúde do que quem não se alfabetizou (Insper, 2017) [...] não se alfabetizar na idade esperada prejudica a vida do estudante e a sociedade como um todo (Brasil, 2023b, grifo próprio).

Ou seja, um dos argumentos apresentados no texto de divulgação do *Compromisso* reitera afirmações que se já tornaram naturalizadas e que já foram, inclusive, amplamente analisadas e discutidas, como alertava Gentili (2009), em suas considerações sobre as condições da educação da América Latina:

A relação linear e inequívoca estabelecida entre educação e desenvolvimento econômico, associada à também supostamente inequívoca relação entre educação e emprego, ou educação e aumento da renda individual e social, não apenas entrava em contradição com os princípios éticos que dotavam de sentido a educação como direito humano, como também, fundamentalmente, foi utilizada como o argumento que condenava ao sótão da história toda associação entre educação e cidadania, educação e política, educação e igualdade (Gentili, 2009, p. 1073).

Se saber ler e escrever dá novas condições de participação social, a questão que se coloca é: como trabalhar no sentido de criar (e garantir) condições para que todas as crianças – e cada uma delas – se apropriem dos conhecimentos produzidos, participando efetivamente de sua produção histórica e cultural? Como fazer quando a criança – por quaisquer motivos que sejam – não se alfabetiza na idade adequada ou prescrita, quando ela não corresponde à norma? O que prevalece? A criança ou a norma? O que defender? E como argumentar?

Sob os impactos das prescrições e da legislação – “instrumento pelo qual o poder político constituído e representativamente mais forte vai procurar controlar as tendências presentes na sociedade e, portanto, na organização escolar, em função de seus interesses” (Jannuzzi, 1989) –, as(os) professoras(es) enfrentam as mais diversas e adversas condições, nas tensões vivenciadas no chão da escola. Tensões essas que se agudizam mais claramente frente aos procedimentos de avaliação impostos pela formulação e implementação das políticas públicas baseadas na THC. O depoimento de um professor do ensino fundamental mostra-se exemplar dos conflitos de concepções e expectativas que atravessam as orientações e as condições de realização do trabalho pedagógico nas escolas.

Prof.: [...] eu estou vivendo nesse momento uma coisa assim, de sentir a **pressão do grupo da escola** e da coisa da cultura ali que está posta **para fazer alguma coisa que você vê que não tem sentido**. [...] eu estou com **uma turma agora, com crianças do primeiro ano** (depois da pandemia, que não tiveram Educação Infantil). A questão é: como é que a gente olha para a Educação Infantil, o que deveria ser de educação infantil incorporado agora no trabalho (com o 1º ano), né? E **eles estão indo pra terceira avaliação padronizada da escola, primeiro ano, terceira avaliação**. É uma tortura, é tortura, tortura, cada avaliação com 13, 14, páginas para as crianças preencherem. [...] nessa perspectiva de escola não tem (algo em) comum se **a questão é controle**, se **é como fazer avaliação padronizada**. [...] **é um debate** que eu sinto que é **desonesto, porque não está tendo diálogo**. Ninguém ali está defendendo que aquilo é melhor para criança, ou aquilo é uma perspectiva de escola melhor, ou aquilo tem uma eficiência melhor na alfabetização [...]. Não tem uma defesa, tá posto porque tá posto, *aceite que vai ser melhor para você* (PO, Reunião 03-06-2022)⁷.

O depoimento escancara a contradição implicada na imposição da realização das avaliações padronizadas, evidenciando como essas atividades sem sentido afetam as relações de ensino, obstruindo e retirando de professoras(res) e crianças as condições e o *tempo de ensinar-aprender* no espaço escolar. Assim, além de gerar extremo sofrimento, a legislação, a Letra da Lei, na sua forma de implementação, mostra-se avessa ao “direito de aprender” das crianças, que ela supõe garantir e preservar.

⁷ Todas as reuniões de estudo referidas fazem parte do Projeto de Pesquisa coordenado pela Profa. Ana Luiza B. Smolka, que contou com apoio da FAPESP e do CNPq.

Sobre o avesso do direito e da escrita

Na *cuíra*⁸ de ampliar o olhar e apurar a escuta com relação às possíveis práticas de leitura e escrita, e na busca de conhecer e compreender as condições concretas de realização dessas práticas, é pela palavra do outro, pela experiência do outro, que se torna viável tecer uma trama de vivências coletivas, nas muitas conversas com professoras e professores por esse país afora. De Porto Velho, em Rondônia; de Cametá, no Pará; de Lábrea, no Amazonas⁹, nos chegam relatos das con(tra)dições vivenciadas.

Dentre as vozes que ecoam na imensidão do país, leio o trabalho de jornalismo investigativo realizado por Eliane Brum, na Amazônia, na região de Altamira. Ela descreve, analisa e escancara as profundas contradições que permeiam as relações sociais, as condições de existência dos *humanes*, como ela diz. Seu relato contundente da vida expropriada dos povos indígenas, dos ribeirinhos, dos beiradeiros, dos quilombolas, refugiados em seu próprio país, nos enreda no enredo trágico de suas vidas. É pela **escrita** que vamos conhecendo e adentrando os meandros dessas existências. Eliane admite:

A escrita é um muito de um muito. É também uma arma para reprimir, subjugar, escravizar e destruir todas as outras pessoas que narram a vida pela oralidade, pelo corpo do rio, das árvores, das pedras, de mapas feitos de outra matéria (Brum, 2021, p. 88).

E constata:

A escrita no Brasil é essa que escreve para deixar de fora, escreve para expulsar ... **A escrita é também a dos poderes do direito e da medicina** [...] forjando uma língua cujo código só os iniciados conhecem, mas que impacta todas as vidas (Brum, 2021, p. 88).

E se indaga: “Como então eu, que fiz da escrita meu ser e meu estar no mundo, uso esse instrumento violento para denunciar a violência?”. Não estaria ela legitimando a supremacia de uma narrativa sobre outra, consumando assim um ato violento?

⁸ Termo característico da região paraense, que significa vontade, desejo, gana, ansiedade.

⁹ Relatos e depoimentos de professoras residentes nas referidas cidades, participantes de Programas de pós-graduação na Universidade Estadual de Campinas. O fato de o CONBALF ter se realizado em Belém incentivou a busca de informações e conhecimentos mais específicos sobre a região norte do país.

Horrorizada, ela escreve: “Aprendi como repórter que só podemos andar pelo mundo carregando nossas contradições” (Brum, 2021, p. 88-89).

Ao falar sobre as crianças, as maiores vítimas humanas do ecocídio da floresta, ela conta da menina com nome de rua e do menino com nome de jogador de futebol. Ambos órfãos. Ele, nascido numa cidade à beira do rio, desconhecia o rio. Aos nove anos, é informado de que mora numa cidade na Floresta Amazônica, mas nunca esteve na floresta. Para ele, o nome de seu país é o nome do seu bairro; fica deslumbrado ao ver o mapa do Brasil pela primeira vez. “É comum crianças alcançarem séries avançadas do ensino fundamental sem escrever muito mais do que o próprio nome” (Brum, 2021, p. 225). O texto da jornalista provoca e convoca educadores, gestores, legisladores: Onde está a escola? Qual é mesmo a função social da escola?

Quando a face oculta do direito produz a imposição, o assujeitamento, a exclusão, reiterando simuladamente a desigualdade estrutural, quando o **direito** e a própria **escrita** se explicitam e se ocultam como lócus de poder e dominação – não só nos estados amazônicos, mas em todas as regiões do país –, é, então, para o trabalho de professoras(es), para os gestos de alfabetizadoras(es), que precisamos olhar. Se cabe ao Estado garantir as condições estruturais e funcionais decentes de realização desse trabalho – providenciando infraestrutura adequada, salário justo, livros e materiais etc. –, é nessa arena de lutas, que precisamos argumentar, defender e fazer vingar **nosso compromisso de humanização no trabalho de alfabetização** (Smolka, 2022).

O direito à leitura e à escrita: em busca de sustentação das práticas e dos sentidos das lutas

O ano é 2024. Vivenciamos tempos de pós pandemia e as estatísticas¹⁰ de hoje nos fazem refletir sobre as conquistas alcançadas, os percalços enfrentados, as disputas, os retrocessos, as condições concretas das crianças e de suas famílias. A criação e a disseminação cada vez mais acelerada de novos instrumentos e dispositivos técnico-semióticos provoca(ram) mudanças nos modos de vida, constituindo novas formas de

¹⁰ (Dados do INEP, 2022 e IBGE, 2023 vistos em: NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O trabalho das professoras alfabetizadoras: lócus de produção de “evidências” para a prática pedagógica. In: COLÓQUIO AFIRSE, 31., 2024, Portugal. Atas [...]. Portugal: Afirse, 2024. p. 14-27.)

interação, novas condições e relações de produção. Novas práticas vão surgindo, se estabelecendo e se impondo, marcando as condições concretas “globais” e “virtuais” da vida contemporânea. Mesmo os mais recônditos lugares do país são afetados por essas condições: a competitividade, a concorrência, a incitação ao consumo, a extrema instabilidade nas relações de trabalho, a precariedade na sustentação da vida, a violência, o medo... (Antunes, 2023; Brum, 2021; Dardot; Laval, 2016, 2017; Dubet, Pinheiro, 2020; Laval, 2019; Safatle, 2015). Como essas marcas da contemporaneidade *afetam* os sujeitos em interação, em condições desiguais? Como esse modo de existir contemporâneo se torna constitutivo dos *sujeitos da aprendizagem escolar*? Como a escola, como instituição social, participa dessa ambiência? Como as crianças participam das práticas escolares?

É nessa ambiência cultural que nós, professoras e professores, somos instados a ensinar crianças a ler e a escrever. É nessa ambiência que o trabalho nosso de cada dia tem *evidenciado* como a realização do direito das crianças à leitura e à escrita faz-se nos gestos mínimos do cotidiano, muitas vezes, na contramão das condições adversas nas relações de ensino (Castro, 2020; Buscariolo; Smolka; Anjos, 2022; Dias, 2024; Oliveira; Dias, 2024; Nogueira, 2024).

Profa.: **A gente sempre fala que não tem receita, você vai olhando os indícios. Não é um caminho linear, né? São várias coisas que vão pipocando, tem a questão da consciência fonológica, mas não é só, tem a questão do texto desde o começo da alfabetização, aí tem a questão da função social da escrita [...] a gente sempre fala, a diferença que faz você estar lá realmente do lado da criança, atenta aos indícios, ao que a gente consegue (ver) porque nunca vai ser possível ver tudo, né ... Eu fico com essa sensação, isso é tão sutil sempre... Então quando eu falo que é difícil argumentar para as colegas, (é difícil) evidenciar e mostrar todo esse processo... Parece uma coisa tão pequena, tão banal, né? [...]** a pessoa que tá lá no lugar da orientação falou que tinha que ter uma avaliação formal (no 2º ano) e eu falei, “mas eu não acho, porque eu tenho as produções escritas das crianças, eu estou sempre do lado, eu sei como elas produzem, eu sei até onde elas conseguem ir sozinhas, eu sei do que elas precisam de ajuda”, e aí a pessoa falou “**essas produções têm muito de vocês junto das crianças**” (MF, Reunião 08 dez. 2022).

Na diversidade de pontos de vista, o que é âncora para a relação de ensino na postura teórica aqui assumida – histórico-cultural, discursiva –, é criticada por outra concepção. Assim, participar, estar junto, apontar, indicar, mostrar como funciona, responder às indagações mais diversas, sugerir, encorajar cada criança, buscar

compreender os modos singulares de fazer sentido da escrita... o conjunto desses gestos mínimos não é visto por determinadas tendências como integrando os modos de aprender das crianças, mas é considerado impeditivo ou restritivo das ações autônomas dos alunos. Entretanto, podemos dizer que, objetivamente, evidencia-se como as avaliações em larga escala, cada vez mais numerosas para efeitos das estatísticas, invadem as salas de aula, deslocam o tempo de aprendizagem, prejudicam e muitas vezes impedem a vivência genuína das relações de ensino, cobrando resultados sem propiciar o tempo necessário para as crianças aprenderem.

Nosso trabalho de atuação e investigação no contexto escolar – com crianças aprendendo a ler e a escrever, com professoras ensinando crianças a ler e a escrever o mundo –, tem por base o pressuposto da constituição social e histórica do psiquismo humano, em que se relevam os modos de participação da criança na trama das relações sociais e os modos de apropriação da cultura pela mediação do outro e dos signos como produção humana (Vygotski, 1995; Vigotski, 2018; Pino, 2000, 2005, 2018).

Na perspectiva teórica que assumimos, vemos a **escrita** como uma produção cultural e histórica, que vai se constituindo como uma **nova formação** em cada pessoa que participa do laborioso trabalho simbólico, **coletivamente partilhado e singularmente diferenciado**. Isso significa que, no âmbito da atividade individual, a apropriação da forma escrita de linguagem afeta a constituição do psiquismo, mobiliza o conjunto de funções psíquicas – emoção, percepção, atenção, memória, vontade, imaginação etc. –, promove mudanças importantes no *complexo sistema funcional*¹¹ (Vigotski, 1996; Vygotski, 1996; Luria, 1981), muda a relação da criança no/com o meio social. Significa que, em se levando em conta as histórias de vida e as condições concretas, os modos de apropriação da escrita podem se dar de incontáveis formas; que são múltiplas as relações que se estabelecem entre adultos, crianças e conhecimentos, entre crianças e crianças, entre as crianças e a escrita, as palavras, as letras, os sons, os sentidos... Significa que os instrumentos técnicos e semióticos que vão sendo produzidos no curso da história humana afetam e transformam os modos de sentir, pensar, conhecer, aprender das

¹¹ *Complexo sistema funcional*: conjunto dinâmico de funções psíquicas.

peças em interação¹². Esse processo se forja nas condições concretas da ambiência sociocultural.

Assim, algumas perguntas têm atravessado a nossa prática cotidiana: Quais os *sentidos da escrita* para as crianças? Quais os *sentidos da escola* para as crianças hoje? Quais os *sentidos do trabalho* pedagógico realizado pelas professoras? Na escuta atenta de professoras(es) em exercício, ouvimos:

Prof.: Naquela situação (1º ano) eu tive que me submeter, tentando fazer daquilo algo que fosse menos sofrimento, mas em doses mais homeopáticas, então a gente fazia (a avaliação) numa parte do dia, daí na outra parte voltava a reagrupar as carteiras [...] como é que você se coloca numa situação que tem que conciliar uma barbaridade dessa a aquilo que você entende que é um trabalho adequado [...] no primeiro instrumento, que era uma avaliação diagnóstica já pronta, eu falei, vamos lá, vamos aplicar, vamos ver o que que rola. **Aquilo deixou muito claro que não tinha sentido o instrumento.** Daí eu falei, opa, **agora tenho como falar a respeito de que (isso) não tem sentido** (PO, Reunião de estudo, 03 jun. 2022).

Profa: Na sala de 3º ano tem crianças que estão lendo e querendo aprender a letra cursiva. Tem crianças que ainda estão no meio do processo de alfabetização, numa escrita em que ainda faltam letras e tem criança que tá começando o processo. [...] por exemplo, se eu olhar pra esse aluno com olhar de 3º ano, eu fico desesperada. Porque não é isso que se espera num 3º ano. Mas eu estou comparando ele com ele mesmo. **Mais do que nunca, a gente tem que olhar pro aluno real, aqui, hoje. Isso gera muita angústia. Porque tem a cobrança externa.** [...] então, tem de tudo nesse 3º ano, **a gente fica ali tentando achar um fio que produza um sentido [...] individual e coletivo dentro da escola.** Aí como que a gente produz um sentido coletivo? Eu sempre fico com essa preocupação (VC, Reunião de estudo, 2021).

Na heterogeneidade de agrupamentos e turmas no contexto escolar, nas singularidades das pessoas reunidas e na desigualdade das condições de vida das crianças, encontramos uma diversidade de modos de participação nas práticas escolares

¹² Em artigo publicado na Revista Brasileira de Alfabetização, no qual dialoga com autores franceses, comentando, inclusive, sobre a gráfica e a tipografia como técnicas da pedagogia Freinet, Dagoberto Buin Arena lança uma formidável provocação: “O mundo digital aponta para um outro futuro, porque foi desnudada, pelo uso digital, a natureza não alfabética da linguagem escrita e a necessidade de reconhecer a autonomia dela em relação ao oral” (Arena, 2020, p. 80). Quais as implicações dessa constatação para os programas que circunscrevem e impõem o método fonológico como principal ou único a ser utilizado na alfabetização inicial?

e no processo de alfabetização. Podemos observar, no ingresso na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, diferentes momentos, movimentos, motivações, necessidades, ensejos e desejos das crianças, que geram uma multiplicidade de re(l)ações possíveis: o desejo de brincar (de escrever), o desejo de (aprender a) escrever, a recusa em (aprender a) escrever, são gestos que podem tornar visíveis os saberes, (des)conhecimentos e estratégias das crianças em seus modos singulares de apropriação de signos, técnicas e funções da escrita. São experiências diversas e também são diversos os ritmos de desenvolvimento.

Parece óbvio dizer que as crianças não se desenvolvem da mesma forma; que o funcionamento orgânico (físico, neurológico, endócrino etc.) e a complexa constituição psíquica são variáveis e profundamente entretecidos às relações e condições cultural e historicamente determinadas. Mesmo as regularidades comumente admitidas e estatisticamente estabelecidas em relação ao desenvolvimento das crianças se mostram de forma distinta em diferentes momentos e aspectos do desenvolvimento. Qualquer professor(a) percebe, sente e sabe disso e pode conceber e explicar as diferenças de maneiras diversas. No entanto, as maneiras diversas de conceber e explicar as diferenças e a desigualdade trazem implicações profundas nos modos de realização do trabalho pedagógico: podem levar à imposição de uma *forma padrão de ensinar e aprender*, como podem congrega as diferenças na realização de projetos e trabalhos *em comum*.

Do nosso ponto de vista, as singularidades das crianças e a heterogeneidade no espaço/tempo de aprender podem dinamizar as relações de ensino e ser fonte de desenvolvimento coletivo e individual, na medida em que os objetivos sejam compartilhados e assumidos, engajando cada criança em um projeto coletivamente desenhado.

Profa.: **Aí as crianças estão se ajudando porque eles entenderam que têm crianças que estão em níveis muito distintos, algumas eu tenho que fazer uma coisa e outras, outras coisas.** Aí tá muito bonitinho agora de ver. Eu falei para eles, “olha, eu não ensino ninguém sozinho, a gente se ensina aqui. Eu aprendo e aí vocês também vão ter que se ensinar porque eu sozinha, imagina, cada um sabe uma coisa diferente, um desenha muito bem, o outro lê muito bem, o outro pinta muito bem e tal, Então a gente vai ter que dar um jeito.” Então eles compraram essa ideia e estão indo. Aí quando alguém começa a ler e eles se descobrem lendo, a gente faz a “salva de palmas”. Aí tá muito legal porque na salva de palmas, quando alguém começa a ler eles já esperam “palmas para mim, eu tô

lendo”. Eu me divirto muito com o jeito que eles vão se resolvendo (VC, Reunião de estudo, 08 out. 2021).

Esse *modus operandi* se mostra, então, radicalmente diferenciado de uma política de avaliações por resultados, que opera pela uniformização dos modos de aprender e com a redução e instrumentalização do conhecimento distanciado das esferas de vida das crianças. Os financiadores, formuladores e gestores das políticas educacionais, em disputa e sem formação específica no campo, têm frequentemente demonstrado desconhecerem e/ou desconsiderarem completamente as condições concretas, e muitas vezes adversas, de desenvolvimento humano e a complexa realidade das salas de aula.

O tremendo desafio que professoras/es enfrentam no dia a dia da escola é justamente acolher cada criança em sua singularidade, organizando o trabalho pedagógico de maneira a viabilizar e promover o desenvolvimento cultural de todas as crianças, minimizando os efeitos da desigualdade de condições de vida. Assim sendo, o trabalho docente se realiza na arte de criar, planejar, propor e co-ordenar *projetos coletivos que possam engajar afetivamente e efetivamente as crianças em trabalhos colaborativos que tenham sentido para elas*. Muitas e muitas vezes, e cada vez mais, esses gestos de ensinar – que sustentam e promovem o desenvolvimento cultural das crianças – se fazem na contramão das práticas hegemônicas e das avaliações de larga escala.

Mudam as condições; muda o meio, a ambiência cultural; mudam as crianças e seus modos de apropriação e significação da cultura. Na dinâmica das transformações, os modos de se conceber o *desenvolvimento humano*, a *aprendizagem*, as relações entre *pensamento e linguagem*, o próprio meio, a *história* e a *cultura*, têm profundas implicações na realização do trabalho pedagógico. O conhecimento e o olhar sensível e arguto de professoras(es) na interpretação dos gestos e ações das crianças fazem diferença nas relações de ensino, tal como evidenciam diversos trabalhos de atuação e investigação no chão da escola¹³:

¹³ CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

DIAS, Daniele Pampanini. *Relações de ensino e apropriação da escrita pela criança: imaginação criadora em questão*. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2024.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. *Alfabetização e discurso*. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*.

Profa.: O objetivo é ir mostrando como o princípio da roda da novidade se mantém: de ouvir as crianças, delas se ouvirem, de realizar registros significativos. Mas essa prática vai se modificando, a partir da escuta, da demanda das crianças. **O princípio, ele se mantém, mas o como fazer vai se transformando, e aí está o nosso trabalho criativo a todo momento**, né, criativo, sensível, de estar atento... Esse exercício da escuta não é natural, precisa ser ensinado; a questão do registro, porque o registro foi tendo várias formas ao longo do ano. Primeiro era no coletivo, depois no caderno de texto de cada um, então o que estes dois modos possibilitam, depois volta pro registro coletivo, depois vai pro individual... o que estas mudanças vão proporcionando no processo de alfabetização (MF, Reunião de Estudo, 12 dez. 2023).

Os relatos compartilhados nas reuniões do grupo mobilizam reflexões e **evidenciam** como o trabalho realizado no dia a dia da escola potencializa o desenvolvimento das crianças, das(os) professoras(es) em exercício e do próprio fazer docente. Mostram, ao mesmo tempo, como **a experiência e o conhecimento dessas(es) professoras(es)** – objeto de análises e ponderações no **coletivo de trabalho** – podem se tornar **trunfo e argumento na luta histórica** pelos **direitos humanos**, pelo **direito à educação**, pela realização do **direito à leitura e à escrita** como uma das **marcas do processo de humanização**.

Entretecidas às palavras das professoras, retomamos e fazemos ressoar aqui as palavras de Jannuzzi:

[...] não se pode ignorar que **a legislação é uma instância importante** [...] porém, é preciso ter sempre presente [...] que **sua concretização se dará no processo diário de luta** (Jannuzzi, 1989, p. XX).

E de Gentili:

A luta pelos **sentidos da educação** e, indissolivelmente, a controvérsia pelos **sentidos do direito** que deve garanti-la fazem parte de uma luta mais ampla pelo modelo de sociedade que queremos, imaginamos e aspiramos a construir (Gentili, 2009, p. 1075).

São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*. Campinas: CEDES, 2000. n. 50.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 140-159, jan./abr. 2022.

Também artigos das edições da RBA. *Revista Brasileira de Alfabetização*, de 2019: Dossiê “Alfabetização, leitura e escrita como processo discursivo na/ para a infância”, n. 9, 2019 e Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores”, n. 10. Edição Especial, 2019.

Persistimos, portanto, na luta e na labuta – históricas, coletivas –, buscando engajar na escrita da própria história as crianças que vivenciam a alfabetização no processo de escolarização, procurando trabalhar com todas e com cada uma delas a concretização dos direitos – à vida digna, à educação de qualidade, à leitura e à escrita –, viabilizando sua participação efetiva na construção de projetos colaborativos de futuro.

Referências

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, IVIII (3), 2023 (n. 248), pp.512-532.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem literacia, nem letramento, mas leiturescrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 13, p. 71-87, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 maio 2025.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. MEC. **Criança alfabetizada**, [Brasília, DF], jun. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. MEC. **Governo Federal lança Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**, [Brasília, DF], jun. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada>. Acesso em 28 jul. 2023.

BRUM, Eliane. **Banzeiro òkòtó**: uma viagem à Amazônia Centro do Mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; ANJOS, Daniela Dias dos. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização das crianças. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 42, n.117, p. 154-170, maio/ago. 2022.

CARTA DE GOIÂNIA, [s. l.], 1986. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

CASTRO, Viviani Domingos. **Sobre-vivências na escola pública**: memórias, registros e narrativas de uma professora. 2020. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 116, p. 245-262, jul. 2002b.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

DIAS, Daniele Pampanini. **Relações de ensino e apropriação da escrita pela criança**: imaginação criadora em questão. 2024. 159 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2024.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 171-179, dez. 2012.

DUBET, François; PINHEIRO, Mauro. **O tempo das paixões tristes**. São Paulo: Vestígio, 2020.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul./set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 maio 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

JANNUZZI, Gilberta. Por uma lei de diretrizes e base que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos Cedes**, [s. l.], n. 23, p. 17-22, 1989.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIVIO, Gustavo. Contribuições de Gramsci para uma teoria materialista do direito. **LavraPalavra**, [s. l.], set. 2020. Disponível em: <https://lavrpalavra.com/2020/09/18/contribuicoes-de-gramsci-para-uma-teoria-materialista-do-direito/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LIMA, Joaquim Pacheco; ARIOKUDO, Jackson Romeu. Gramsci, o direito e a filosofia. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], n. 178, p. 55-64, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/29054/1620>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Lua Nova**, São Paulo, n. 101, p. 109-137, 2017.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O trabalho das professoras alfabetizadoras: lócus de produção de “evidências” para a prática pedagógica. In: COLÓQUIO AFIRSE, 31., 2024, Portugal. **Atas [...]**. Portugal: Afirse, 2024. p. 14-27.

OLIVEIRA, Marina Filier; DIAS, Daniele Pampanini. O trabalho criador do professor alfabetizador: uma reflexão sobre uma prática discursiva de alfabetização. In: Smolka, Ana Luiza B. (coord.) **A função social da escola e as condições de desenvolvimento humano em tempos de pandemia e pós-pandemia**. Campinas: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, jun. 2024.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 142, p. 227-236, jan./mar. 2018.

POLETTI, Ronaldo R. B. Direito em Gramsci. **Sociedade e Estado**, [s. l.], v. 4, n. 02, p. 69-79, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/41943>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ROCHEX, Jean-Yves; CRINON, Jacques (orgs.). **La Construction des inégalités scolaires**: au cœur des dispositifs d'enseignement. Paris: Presses Universitaires de Rennes, 2011.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Minas Gerais: Autêntica, 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre o poder e a arte da palavra: texto e vida no trabalho com as crianças. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 140-159, jan./abr. 2022.

SCHULTZ, Theodore W. **Capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz (orgs.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia: OBEDUC/CAPES: Editora Navegando, 2017.

UNICEF. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 maio 2025.

UNICEF. **O direito de aprender**: potencializar avanços e reduzir desigualdades: relatório. Brasília, DF: UNICEF, 2009. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/O_Direit_Aprender_2009.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas sobre os Fundamentos da Pedagogia**. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor. 1995. v. 3.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**: em busca da reconstrução do mundo. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

Recebido em: 19/11/2024
Aprovado em: 26/03/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 26 - Número 61 - Ano 2025
revistalinhas@gmail.com