



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO

VANESSA AUER BRAGA

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO *ESPAÇO-TEMPO* DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

VITÓRIA

2024



mestrado profissional  
ppgmpe/ufes

**VANESSA AUER BRAGA**

**A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO *ESPAÇO-TEMPO* DE  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcinéa Campos Silva

**VITÓRIA  
2024**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

B813g Braga, Vanessa Auer, 1979-  
A gestão escolar democrática como espaço-tempo de formação  
de professores alfabetizadores / Vanessa Auer Braga. - 2024.  
210 f. : il.

Orientadora: Dulcinéa Campos Silva.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Gestão escolar. 2. Formação de professores alfabetizadores.  
I. Silva, Dulcinéa Campos. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da centésima septuagésima oitava defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **VANESSA AUER BRAGA**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dois de outubro de dois mil e vinte e quatro**. A presidente da Banca, Dulcinea Campos Silva, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Regina Godinho de Alcântara, Alexandro Braga Vieira, Claudia Maria Mendes Gontijo e Letícia Queiroz de Carvalho. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO/TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 02 de outubro de 2024.

---

**Profa. Dra. Dulcinea Campos Silva**

Orientadora

---

**Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara**

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Documento assinado digitalmente



REGINA GODINHO DE ALCANTARA

Data: 22/10/2024 14:09:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Profa. Dra. Alexandro Braga Vieira**

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

---

**Profa. Dra. Claudia Maria Mendes Gontijo**

Membro Interno (Ufes)

Documento assinado digitalmente



CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO

Data: 07/10/2024 15:31:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação  
Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES. CEP:  
29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: pos.ppgmpe@ufes.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**

---

**Profa. Dra. Letícia Queiroz de Carvalho**

Membro Externo (IFES)

Documento assinado digitalmente



LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO

Data: 10/10/2024 08:53:55-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 07/10/2024 às 08:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1006000?tipoArquivo=O>



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - SIAPE 2094211  
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE  
Em 22/10/2024 às 16:58

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1016326?tipoArquivo=O>

A Deus, criador de todas as coisas, que me guia e me orienta.

Aos que acreditaram e torceram por mim.

Aos meus filhos, Évelyn, Isabela e Ian, por me inspirarem todos os dias a lutar por um mundo mais justo e fraterno.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, minha gratidão a Deus, pela oportunidade, pela força, proteção e presença constante em todos os momentos da minha vida.

À minha orientadora, professora Dulcinéa Campos Silva, por sua condução e gentileza ao direcionar meus estudos, não medindo esforços para a concretização desta pesquisa. Sua orientação, sabedoria e dedicação deixaram uma marca especial em mim.

Aos professores e coordenadores do PPGMPE/UFES, que foram essenciais para minha transformação pessoal e profissional.

Aos membros da banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Godinho de Alcântara, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Letícia Queiroz de Carvalho, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Mendes Gontijo e Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira, pelas valiosas contribuições.

À minha mãe, por suas orações, por sempre acreditar e incentivar minha jornada acadêmica e profissional.

Ao meu esposo, Augusto, por cuidar, acreditar e me apoiar nessa caminhada.

Aos meus filhos, Évelyn, Isabela e Ian, pelo apoio, cuidado e por entenderem as ausências necessárias durante o percurso acadêmico.

Às minhas irmãs, Sayonara e Priscila, e às minhas sobrinhas, por estarem ao meu lado a cada conquista.

Aos meus sogros, Agenor e Mariza, por todo apoio durante a realização deste estudo.

Aos colegas da turma VI - "Maria Inês", por suas vivências enriquecedoras de construção e reconstrução de saberes. Um agradecimento especial às companheiras de estudos e trocas: Priscila, Geiza e Flávia Santana, por tornarem essa experiência mais leve.

Aos amigos que me incentivaram na realização deste sonho, principalmente: Ricardo, Márcio e Thiago, pela torcida e ajuda sempre que precisei durante o processo

acadêmico.

Aos estudantes, às suas famílias e a toda a equipe de profissionais da escola que participaram do processo da pesquisa. Suas vozes, contribuições e contextos de vida foram fundamentais para este estudo.

A todos que colaboraram com a realização deste sonho minha gratidão.



Em memória de meu pai, Inaldo Braga da Silva, que segue sendo uma fonte de luz em minha vida. Embora sua presença física não esteja mais aqui, ele continuará vivo dentro de mim enquanto eu viver pelo amor que sempre me ofereceu.

Reconhecer os educandos como sujeitos e tentar diálogo instigante exige que como docentes recuperemos nossa própria condição de sujeitos de experiências, de indagações e de diálogos. Nada fácil quando tudo vem pronto, pratos prontos requentados, do que ensinar e como. O diálogo pedagógico entre mestres-alunos só avança quando chegamos a nos fazer perguntas nós mesmos. Até perguntas contra nós mesmos, contra uma tradição gestora que nos vê na condição de servidores de pratos prontos de que outros são autores (Arroyo, 2013, p. 155).

## RESUMO

Este trabalho, intitulado “A gestão escolar democrática como *espaço-tempo* de formação de professores alfabetizadores”, teve como objetivo geral: compreender os processos históricos que corroboram a não apropriação da leitura e da escrita das crianças. Os objetivos específicos são: a) organizar e desenvolver processos coletivos e diálogos de formação de professores alfabetizadores na escola; b) analisar as condições históricas e sociais do problema exposto, por meio de diálogos e escutas coletivas; c) refletir, coletivamente, sobre as categorias emergentes das análises dos dados obtidos por meio da escuta dos sujeitos envolvidos e discutir proposta de intervenção; d) elaborar, a partir da síntese do fenômeno em estudo, propondo a intervenção no âmbito da gestão e da formação de professores alfabetizadores, com vistas ao enfoque de novas possibilidades de organizações pedagógicas na alfabetização. Esta pesquisa teve como aporte teórico as concepções de Bakhtin e seu Círculo (2003, 2017); Caldart (2023), Curado (2018), Freitas (2018), Gontijo (2003, 2008, 2014), Vazquez (2007), entre outros. Metodologicamente, esta dissertação é de cunho qualitativo participante, pois entende que as pesquisas qualitativas ajudam a compreender e valorizar as narrativas, expressões de pensamentos, vozes, escritas, imagens, silêncios, dentre outras manifestações. Para a produção de dados, utiliza roda de diálogo, gravações e análises dos documentos. Como resultados, entende o aluno como cidadão praticando o exercício da sua cidadania por meio da escrita, reconhecida como espaço desses exercícios e também de resistência. A função social da escrita é um ato ético e político, em que o sujeito se responsabiliza pelo que escreve e, ao mesmo tempo, exige resposta, portanto o resultado desta pesquisa não se resume ao que aqui foi apresentado, porque se trata de um processo dialético sem data para finalizar. A epistemologia utilizada neste estudo produziu e produzirá outras e novas epistemologias, caminho mobilizador de transformações.

**Palavras-chave:** gestão democrática; formação de professores; alfabetização; práxis discursiva.

## ABSTRACT

This work, entitled “Democratic school management as a space-time for training literacy teachers”, had the general objective: to understand the historical processes that corroborate the non-appropriation of children's reading and writing. The specific objectives are: a) organize and develop collective processes and dialogues for training literacy teachers at school; b) analyze the historical and social conditions of the exposed problem, through dialogues and collective listening; c) reflect, collectively, on the categories emerging from the analysis of data obtained through listening to the subjects involved and discuss intervention proposals; d) elaborate, based on the synthesis of the phenomenon under study, proposing intervention in the scope of management and training of literacy teachers, with a view to focusing on new possibilities for pedagogical organizations in literacy. This research had as its theoretical contribution the concepts of Bakhtin and his Circle (2003, 2017); Caldart (2023), Curado (2018), Freitas (2018), Gontijo (2003, 2008, 2014), Vazquez (2007), among others. Methodologically, this dissertation is of a participatory qualitative nature, as it understands that qualitative research helps to understand and value narratives, expressions of thoughts, voices, writings, images, silences, among other manifestations. To produce data, it uses dialogue circles, recordings and analysis of documents. As a result, it understands the student as a citizen practicing the exercise of his citizenship through writing, recognized as a space for these exercises and also for resistance. The social function of writing is an ethical and political act, in which the subject takes responsibility for what he writes and, at the same time, demands a response, therefore the result of this research is not limited to what was presented here, because it is a process dialectic with no date to end. The epistemology used in this study has produced and will produce other and new epistemologies, a path that mobilizes transformations.

**Keywords:** Democratic management. Teacher training. Literacy. Discursive praxis.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b> – Fachada da escola .....	62
<b>Fotografia 2</b> – Pátio externo .....	62
<b>Fotografia 3</b> – Entrada da escola .....	62
<b>Fotografia 4</b> – Corredor andar superior .....	63
<b>Fotografia 5</b> – Corredor andar superior .....	63
<b>Fotografia 6</b> – Pátio interno coberto .....	63
<b>Fotografia 7</b> – Pátio interno e salas de aula do anexo .....	64
<b>Fotografia 8</b> – Laboratório informática .....	64
<b>Fotografia 9</b> – Biblioteca .....	65
<b>Fotografia 10</b> – Biblioteca .....	65
<b>Fotografia 11</b> – Sala de aula prédio principal.....	65
<b>Fotografia 12</b> – Sala de aula anexo - 4º ano .....	66

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Atividade enviada para casa .....	125
<b>Figura 2</b> – Texto produzido por um aluno .....	126
<b>Figura 3</b> – Texto produzido por um aluno .....	127
<b>Figura 4</b> – Texto produzido por um aluno .....	129
<b>Figura 5</b> – Texto produzido por um aluno .....	130
<b>Figura 6</b> – Texto produzido por um aluno .....	131
<b>Figura 7</b> – Texto produzido por um aluno .....	132
<b>Figura 8</b> – Texto produzido por um aluno .....	134
<b>Figura 9</b> – Texto produzido por um aluno .....	135
<b>Figura 10</b> – Texto produzido por um aluno .....	137
<b>Figura 11</b> – Texto produzido por um aluno .....	138
<b>Figura 12</b> – Texto produzido por um aluno .....	140
<b>Figura 13</b> – Texto produzido por um aluno .....	141
<b>Figura 14</b> – Carta produzida por um aluno .....	154
<b>Figura 15</b> – Carta produzida por um aluno .....	156
<b>Figura 16</b> – Carta produzida por um aluno .....	159
<b>Figura 17</b> – Carta produzida por um aluno .....	160
<b>Figura 18</b> – Carta produzida por um aluno .....	162
<b>Figura 19</b> – Carta produzida por um aluno .....	163
<b>Figura 20</b> – Carta produzida por um aluno .....	165
<b>Figura 21</b> – Carta produzida por um aluno .....	166
<b>Figura 22</b> – Carta produzida por um aluno .....	168
<b>Figura 23</b> – Carta produzida por um aluno .....	169
<b>Figura 24</b> – Carta produzida por um aluno .....	171
<b>Figura 25</b> – Carta produzida por um aluno .....	172
<b>Figura 26</b> – Carta produzida por um aluno .....	173
<b>Figura 27</b> – Convite da Ordem de Serviço .....	181

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Estudos que compõem a revisão de literatura .....	29
<b>Quadro 2</b> – Roda de diálogo com os educadores .....	76
<b>Quadro 3</b> – Roda de diálogo com os pais .....	88
<b>Quadro 4</b> – Roda de diálogo com os alunos .....	99
<b>Quadro 5</b> – Compatibilização das Rodas de Diálogo .....	105

## **LISTA DE SIGLAS**

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**PMVV** – Prefeitura Municipal de Vila Velha

**Pnaic** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**Profa** – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPGMPE** – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação

**RD** – Roda de diálogo

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Ufes** – Universidade Federal do Espírito Santo

**UMEF** – Unidade Municipal de Ensino Fundamental



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>DIÁLOGO COM AUTORES QUE CONSTITUÍRAM O ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
2.1	A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA PROMOÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO .....	43
2.2	POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REFERENCIADA NA PRÁXIS .....	48
2.3	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES NA ALFABETIZAÇÃO .....	53
<b>3</b>	<b>O CAMINHO PERCORRIDO: MODO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE .....</b>	<b>57</b>
3.1	O CAMPO DE PESQUISA .....	61
3.2	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	66
3.3	PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS .....	71
3.4	INSTRUMENTOS DE REGISTROS DOS DADOS .....	71
3.5	ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	72
<b>4</b>	<b>A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ALFABETIZAÇÃO: POR UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA .....</b>	<b>73</b>
4.1	DOS PROCEDIMENTOS E DISCUSSÃO .....	75
4.2	RODA DE DIÁLOGO COM OS PROFESSORES .....	76
4.3	O DIÁLOGO COM OS PAIS: A SEGUNDA RODA DE DIÁLOGO (RD)..	87
4.4	RODA DE DIÁLOGO COM OS ALUNOS .....	98
<b>5</b>	<b>A TESSITURA DA VIDA SOCIAL NA ESCOLA: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE COLETIVA COM OS EDUCADORES .....</b>	<b>103</b>
5.1	ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A SÍNTESE .....	116
<b>6</b>	<b>A ESCOLA ACOLHEDORA E SUA RELAÇÃO INTRÍNSECA COM A LEITURA E A ESCRITA .....</b>	<b>120</b>
6.1	O MODO DE PRODUÇÃO .....	122
6.1.1	<b>A pesquisa e análise da realidade .....</b>	<b>125</b>

<b>7</b>	<b>PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>148</b>
7.1	O ESPAÇO EMANCIPADOR E TRANSFORMADOR DO ENUNCIADO/TEXTO .....	177
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>186</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>195</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>201</b>
	APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO AUTORIZADA PELO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO .....	201
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO .....	203
	APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS: RODA DE DIÁLOGO COM OS PROFESSORES .....	206
	APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS: RODA DE DIÁLOGO COM OS PAIS .....	207
	APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS: RODA DE DIÁLOGO COM OS ALUNOS .....	208
	APÊNDICE F – ATIVIDADE ENVIADA PARA CASA .....	209

## INTRODUÇÃO

Este estudo traz, como temática central, ***a gestão escolar democrática como espaço-tempo de formação de professores alfabetizadores***, na perspectiva de construção de fios discursivos e reflexivos que afirmem o papel da gestão democrática na construção de espaços formadores de coletivos de educadores e educandos no fortalecimento da gestão pedagógica na alfabetização. Discute a gestão democrática como núcleo organizativo vital do processo de humanização, tendo em vista a superação coletiva do problema que gira em torno de estudantes de uma determinada escola que cursam o 4º e 5º ano do ensino fundamental, com necessidades de apropriação da leitura e da escrita.

Todavia, reconhecemos, neste estudo, que a escola é constituída com a participação efetiva de profissionais docentes e não docentes, dos estudantes, dos familiares, da comunidade que envolve a realidade social, e todos eles têm um papel importante na constituição de uma escola democrática e, portanto, têm direito a processos formativos coletivos. Assim como pensa Freitas (2009), somos contrários ao alinhamento da formação desses outros segmentos como vem sendo praticado pelas políticas públicas de formação continuada. Segundo esse mesmo autor, há uma concentração da formação focada na relação ensino-aprendizagem, desconsiderando que há vida inteligente para além dos professores, os quais podem contribuir com o aumento da qualidade da escola.

A pesquisa apresentada se organiza no campo da formação e da gestão tornando a administração escolar democrática como *espaço-tempo* organizativo de formações na perspectiva da práxis. Foca o processo de formação de professores alfabetizadores, sempre em relação com a realidade social mais ampla, reconhecendo que há atribuições atinentes ao ensino, porém essas atribuições não ocorrem de forma isolada fora da relação escola e realidade social. Nesse sentido, ratifica a compreensão de gestão democrática da escola como possibilidade de apropriação do espaço público (Bastos, 1999; Gadotti, 1997; Libâneo, 2003).

Após essa discussão mais ampla, em que se focaliza a atividade docente como um trabalho de gestão, ressaltamos, nesta pesquisa, a identificação de um fenômeno da

alfabetização que, para a sua compreensão, necessita de um olhar coletivo e atento à realidade social, que vem impondo à educação, cada vez mais, desafios relacionados com a tecnização e a racionalização das atividades escolares. Essas práticas sociais racionalizadas têm por escopo a eficiência e eficácia a partir da ótica do mercado e isso implica um cerceamento da escola que por vezes obstaculiza ousar e construir outras possibilidades, dado ao alto grau de normatizações e regulamentações institucionalizadas.

Nesse contexto, ocorre o fenômeno a ser analisado e compreendido historicamente. A necessidade de identificação de uma contradição e dos processos históricos que a constituem possibilita o acesso a uma compreensão ampliada da essência de tal fenômeno em busca de possibilidades superadoras. O fenômeno identificado e objeto deste estudo refere-se aos estudantes da escola *locus* da pesquisa, cursando o 4º e 5º ano, que iniciaram seus processos de escolarização ainda na educação infantil e, mesmo tendo decorrido todo o tempo escolar de quatro ou cinco anos, não se apropriaram adequadamente dos processos formais da língua, o que torna um fator limitador de direitos e dificultador de apropriações de conhecimentos em outras áreas em que o domínio da leitura e da escrita é uma base fundamental.

Consta, pois, aos olhos da presente pesquisa, um fenômeno na alfabetização que abarca uma séria contradição a ser compreendida, uma vez que detectamos um descompasso entre o tempo escolar decorrido e o tempo/qualidade da aprendizagem. Partimos do pressuposto de que esse fenômeno abarca uma historicidade, cujos determinantes se inserem nos processos sociais de formação humana. Isso implica a tomada de consciência de dois tempos: o tempo humano histórico e o da temporalidade histórica do próprio sistema capitalista, ou seja, a consciência do tempo da vida real aponta caminhos para transformações da lógica da vida social.

A educação que se realiza na escola é parte de um projeto de formação humana em que a realidade micro e macro dialogam no processo de compreensão dos determinantes históricos e sociais que dão existência ao fenômeno em estudo. “No entanto, a dinâmica e a complexidade que caracterizam a vida social requerem dos cientistas sociais um olhar crítico da realidade, ancorado na categoria da contradição” (Silva; Hermida, 2021, p. 2). Desse modo, todo fenômeno é entendido como parte de um processo histórico mais amplo e, no caso da educação, isso não é diferente.

Refletimos com Mézaros (2005) que as instituições educacionais não são isoladas de outras esferas da sociedade e muito menos são imunes às determinações gerais do capital. Desse modo, as instituições educacionais são estritamente integradas na totalidade dos processos sociais, afirma o autor.

Isso porque os processos sociais não são estanques e nem estáticos, e a educação abstrai essa dinâmica, uma vez que ela é intrinsecamente relacionada e dependente das mudanças que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, esta pesquisa conduziu uma indagação e uma descrição do que mostra e do que esconde o fenômeno da não apropriação da leitura e da escrita com alunos que já avançaram no tempo escolar previsto institucionalmente. A percepção da aparência (do que mostra) e da essência (do que esconde) pode possibilitar a delimitação das principais categorias de análise sobre os determinantes históricos do fenômeno em estudo.

Para isso, tomamos como base material de pesquisa o movimento histórico da gestão democrática escolar e da formação de professores, com foco no trabalho docente de alfabetização. Fundamentamo-nos no pressuposto de que é no movimento do trabalho pedagógico que se efetiva a formação de homens plenos de humanidade e, para realizá-lo, temos que, necessariamente, fazer leituras ampliadas da realidade da trajetória escolar, identificando os elementos impeditivos do avanço do processo de aprendizagem das crianças, mesmo tendo tido tempo escolar mais alargado do que o convencional para efetivar a alfabetização. Feitas essas considerações preliminares da intencionalidade da pesquisa, abro<sup>1</sup> um espaço para tratar da minha relação profissional com o objeto de estudo que motivou a realização do presente trabalho.

Descrevo aqui as experiências marcantes ao longo da minha trajetória de vida em Santa Maria de Jetibá/ES, onde morei até os 21 anos. Iniciei meus estudos na área educacional em 1995, no Curso de Magistério (ensino médio), que despertou meu desejo de trilhar a carreira como docente em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 1998, ingressei na graduação, cursando a Licenciatura Plena em Pedagogia na Faculdades Integradas Castelo Branco no município de Colatina/ES, atualmente

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho, foi usado o pronome na primeira pessoa do singular por se tratar de memórias pessoais.

denominada Centro Universitário Castelo Branco – (UNICB), o que foi marcante em minha vida acadêmico-profissional. Logo, com essa trajetória, pude sentir as primeiras emoções de estar envolvida no contexto escolar. No mesmo ano, iniciei meu trabalho como professora em uma escola unidocente<sup>2</sup>, na zona rural do município de Santa Maria de Jetibá/ES. Sendo assim, vivenciei a prática docente em escolas como professora de turmas de 1ª a 4ª série, entre 1998 e meados de 2001.

Durante o período em que atuei no município de Santa Maria de Jetibá, lecionei em escolas da zona rural, com turmas multisseriadas. A maior parte dos alunos que chegavam ao 1º ano não frequentaram a educação infantil. Eles chegavam à escola com desejo intenso em aprender as letras e números, além da curiosidade em descobrir assuntos diversos do universo escolar. A maior dificuldade encontrada com esses alunos era o uso do dialeto pomerano para se comunicar. Alguns deles não detinham o conhecimento da língua portuguesa.

Nessas situações, era necessário o auxílio dos alunos mais velhos ou até mesmo das cozinheiras que conheciam o dialeto. Durante esse percurso, trabalhei intensamente auxiliando alunos nos processos de alfabetização. Foi relevante essa experiência, pois percebi que existia dentro de mim a vontade de ser uma mediadora nessa jornada que, mais tarde, iria ser uma grande paixão. Aprendi muito com essa experiência.

O começo foi desafiador, pois o trabalho com turma multisseriada é complexo e requer dedicação pedagógica. Além desse desafio, a maioria dos alunos eram filhos de pequenos agricultores que não se interessavam pela vida escolar dos filhos. Muitos estavam frequentando a escola para concluir a antiga 4ª série, pois era exigência para o sacramento da Crisma na religião luterana à qual pertenciam.

No ano de 1999, atuei em turmas multisseriadas de educação infantil, com alunos de quatro a seis anos de idade. Ali iniciei o processo de alfabetização com os estudantes de seis anos, o que foi uma vivência enriquecedora, pois esses alunos tinham curiosidade em conhecer letras, sílabas e palavras.

Durante os anos em que trabalhei no município, participei de formações, cursos e

---

<sup>2</sup> Considera-se como função unidocente as escolas que têm um único professor dando aula de todos os conteúdos para as turmas de 1º ao 5º anos do ensino fundamental, uma prática vivenciada em escolas rurais.

congressos estaduais e nacionais proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2001, atuei como formadora do Curso Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (programa nacional) – cujo foco principal foi a alfabetização, tendo como participantes os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Santa Maria de Jetibá. Essa formação foi significativa para minha atuação e formação, pois trouxe mudanças para a prática pedagógica, bem como para novas/outras aproximações com a alfabetização.

Saindo da minha cidade e vindo residir em Vila Velha/ES, em 2002, participei do concurso da PMVV/ES e em 2004 fui nomeada como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciei em Vila Velha, como regente de turma de 2ª série (atual 3º ano) em uma escola no bairro Dom João Batista, na região periférica do município. Ali tive a oportunidade de fortalecer os conhecimentos que fui adquirindo no magistério, no curso de Pedagogia, no trabalho com as turmas multisseriadas e no Programa Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, cujo foco foi o trabalho com diferentes gêneros textuais nas turmas do ciclo de alfabetização.

No ano seguinte, a Prefeitura iniciou a implantação do ensino fundamental de nove anos. Nesse primeiro ano, as turmas de seis anos (1º ano) pertenciam às escolas de ensino fundamental de anos iniciais, mas estavam inseridas nas unidades de ensino de educação infantil, pois havia preocupação com a ruptura do lúdico. As escolas da primeira etapa da educação básica traziam rotinas e espaço físico que não priorizavam momentos vividos na educação infantil, como: parquinho, sanitários e mobiliários adequados para a idade.

Portanto, foi uma fase de adaptação e de transição desafiadora. Lecionei nessa turma por um ano, onde vivenciei uma experiência única no campo da alfabetização. Os materiais, como livros e apostilas adotados pela Secretaria de Educação na época, favoreceram o trabalho da alfabetização contextualizada à compreensão do sujeito que aprende a partir de situações-atividades que envolvem o cotidiano dos estudantes, tornando a prática significativa e prazerosa.

No ano de 2007, assumi o cargo efetivo de pedagoga nessa mesma Rede de Ensino, desempenhando atividades com turmas e professores de 4º ao 9º ano. Em 2012, após ser aprovada em um novo concurso na PMVV/ES, troquei o vínculo de professora de

anos iniciais pelo cargo de docente de Tecnologias Educacionais, desenvolvendo atividades lúdicas voltadas para o aprendizado dos alunos de 4º e 5º ano.

Durante esse período, especializei-me em Psicopedagogia Institucional, visando a melhorar minha prática com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente, no campo da alfabetização. Em 2013, fui selecionada para atuar como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), cujo programa foi potente para minha formação e instigante quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização que compreende as turmas de 1º ao 3º ano.

O Pnaic foi um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, os Estados e Municípios, cujo objetivo era promover ações para que as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental, propiciando propostas de trabalho tendo em vista os processos de ensino-aprendizagem.

Mesmo com implementação de tais programas de formação de professores alfabetizadores, o desafio de ensino-aprendizagem de crianças nesse momento de escolarização permanece nas vozes dos educadores da escola, com as seguintes indagações: por que os estudantes chegam às turmas de 4º e 5º ano sem estarem alfabetizados? O que fazer para consolidar os processos de alfabetização desses sujeitos? Como a Secretaria de Educação do Município de Vila Velha pode contribuir para que professores e alunos das turmas dos 4º e 5º ano encontrem possibilidades de trabalho com a leitura e escrita? Esses questionamentos eram uma forte evidência de que tal programa de formação não estava oferecendo os elementos necessários para a compreensão e superação da realidade escolar.

Além disso, as demandas que surgiram advindas dos questionamentos dos professores me instigaram a refletir sobre o trabalho pedagógico que circunda o cotidiano dos professores de 4º e 5º ano, indagando qual concepção de educação e de alfabetização engendra esse agir docente.

Em janeiro do ano de 2017, fui nomeada diretora escolar na Unidade Municipal de Ensino fundamental (UMEF) Ofélia Escobar, em Vila Velha, onde atuo na função até a presente data. Nesse cotidiano escolar, reporto o meu olhar para as lentes que



tratam da temática desta pesquisa, no intuito de buscar subsídios para compreender as contribuições da formação continuada na escola para as práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização dos alunos nas turmas de 4º e 5º ano.

Em todo o meu contexto profissional, vale ressaltar que a alfabetização me marcou durante e após a formação do Pnaic. No programa, atuei como orientadora de estudos no município de Vila Velha, com turmas de 25 professoras que trabalhavam com alunos do 1º ano. Essas docentes traziam práticas e relatos de experiências com seus alunos sinalizando a importância de se assumir a alfabetização como tema de estudo e de investigação. Enfim, com essas experiências, tive a oportunidade de compreender e vivenciar alegrias e angústias que permeiam o profissional que busca mediar processos de apropriação da leitura e da escrita.

Em 2024, ocupo na escola a função de diretora escolar que tem por princípio o desenvolvimento de uma gestão democrática que perpassa todo o fazer docente. Desse modo, trago para esta pesquisa o princípio democrático da gestão pedagógica em sala de aula. Uma das formas de articular a gestão pedagógica é a formação coletiva na escola por meio de grupos de diálogos sobre os desafios da realidade escolar, tendo como horizonte a sua transformação. Pressuponho com isso que a formação nesse contexto leva à criação de possibilidades transformadoras que se efetivam no e com o coletivo escolar.

Com o princípio da gestão democrática em mira, coloco-me nesse processo de estudo como articuladora, mediadora e aprendiz, juntamente com os demais profissionais docentes, alunos e pais dos estudantes em pauta, no sentido de desencadear um processo de estudos e de formação continuada em torno dos desafios e das possibilidades emergentes da pesquisa. Nessa direção, os processos formativos que tomam a práxis dos sujeitos como referência é um campo fértil de onde podem emergir outras epistemologias relacionadas com os modos de pensar e fazer alfabetização.

Conforme atesta o meu percurso profissional e minha relação com a alfabetização, a questão neste estudo não é nova e, portanto, devido a sua insistente permanência, é possível inferir que a historicidade que o constitui ainda carece de compreensão por meio das pesquisas, pois as compreensões são mobilizadoras de transformações da realidade posta.

Diante das questões explicitadas, a presente dissertação de mestrado em educação na modalidade profissional elege, como problemática central de investigação, as seguintes questões: por que as crianças de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano, expostas aos conhecimentos escolares desde a educação infantil, não conseguem se apropriar da leitura e da escrita? O que mostra e o que esconde tal realidade e como superá-la?

A análise do referido problema terá como base objetiva a forma organizativa do trabalho pedagógico que se materializa na relação professor-aluno no ensino-aprendizagem da alfabetização. Para isso, propomos, como objetivo geral, compreender os processos históricos que corroboram a não apropriação da leitura e da escrita das crianças, com intuito de propor formas de intervenção na alfabetização, que possibilitem a efetivação da práxis discursiva dialética e crítica da leitura e da escrita em salas das turmas de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental.

Do delineamento da problemática e do objetivo geral anunciado decorrem a sistematização dos objetivos específicos a seguir:

- a) organizar e desenvolver processos coletivos e diálogos de formação de professores alfabetizadores na escola, objetivando realizar escuta coletiva dos sujeitos envolvidos na problemática que representam os seguintes segmentos: educadores, estudantes e familiares das turmas em discussão, evidenciando e refletindo os desafios que enfrentam no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e identificando os pontos convergentes e divergentes nas vozes dos segmentos envolvidos, bem como as *situações-limite* que vivenciam mediante a problemática em estudo;
- b) analisar as condições históricas e sociais do problema exposto, por meio de diálogos e escutas coletivas, e afirmar o movimento dialético dos elementos presentes no objeto desta análise, aproximando-nos o máximo possível da realidade concreta ou compreensível do fenômeno em estudo;
- c) refletir, coletivamente, sobre as categorias emergentes das análises dos dados obtidos por meio da escuta dos sujeitos envolvidos e discutir proposta de intervenção, no âmbito da gestão e da formação, na perspectiva da epistemologia da práxis discursiva na alfabetização;

d) elaborar, a partir da síntese do fenômeno em estudo, ou seja, da compreensão de seus determinantes históricos, uma proposta de intervenção no âmbito da gestão e da formação de professores alfabetizadores, com vistas ao enfoque de novas possibilidades de organizações pedagógicas na alfabetização, na perspectiva da práxis discursiva, dialética e crítica.

Este último objetivo se refere ao produto, resultado de todo o processo de pesquisa que se constitui exigência do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES) que elege, como trabalhos finais de curso, um produto que consiste na elaboração de um projeto de intervenção de alfabetização na perspectiva da práxis discursiva dialética e crítica.

Acompanhando essa exposição introdutória da pesquisa, as teorias e metodologias prioritárias a serem empregadas têm como estofa comum o caráter sociodiscursivo da linguagem, com especial destaque para as proposições teóricas de Bakhtin e seu Círculo, especialmente a Teoria de Enunciados e Gêneros do Discurso. Para a discussão da dialética crítica entre a realidade social e a educacional, envolvendo as contradições do fenômeno em estudo, buscamos, nas teorizações de base materialista, histórica e dialética, a compreensão das práticas sociais, por meio da linguagem.

O presente estudo é composto, além da introdução, por mais oito capítulos, a saber: no primeiro capítulo, foi realizada uma revisão de literatura com trabalhos que contribuíram para nortear o presente estudo e a reafirmação da necessidade social de sua temática.

O segundo capítulo dialoga com autores que navegam sobre as bases dialético-críticas para a constituição de um arcabouço teórico e metodológico que orientou o caminho da pesquisa. A base teórica para pensar a alfabetização, em uma perspectiva discursiva, dialética e crítica, encontra em Bakhtin e seu Círculo uma concepção de linguagem que tem como base material os enunciados dos sujeitos em interação entre si e com o meio social. Nessa mesma concepção, analisa sobre a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis. Essas reflexões forneceram o caminho metodológico deste estudo que tem no horizonte o ser social.

O terceiro capítulo evidencia os modos de produção dos dados por meio da efetivação

de grupos de diálogo em torno dos desafios da alfabetização. Explicita os sujeitos envolvidos, a metodologia e os resultados das análises. Dessas análises organizamos Rodas de Diálogos (RDs) que se circunscrevem como formação continuada na relação teoria e prática.

No quarto capítulo, discutimos o processo de formação humana na alfabetização a se constituir a partir da síntese coletiva dos educadores, que esclarece os múltiplos fatores que compõem a questão da não compatibilidade do tempo de escolarização com a qualidade da aprendizagem, da leitura e da escrita. O presente capítulo, também expõe os modos de produção e os respectivos resultados desse processo que indicou os elementos significativos para a elaboração de um projeto de intervenção mais amplo, visando à superação da problemática colocada.

O quinto capítulo trata da sintetização das RDs com os diferentes grupos: professores, pais e alunos. A síntese apresentada neste capítulo tem como objeto de investigação os diversos fatores que contribuem para que crianças do 4º ao 5º ano, apesar de estarem expostas ao ensino formal desde a educação infantil, ainda enfrentem dificuldades em se apropriar da leitura e da escrita. Nesse sentido, a síntese dos diálogos apresentados, como expressão da unidade na diversidade, não apenas revela as camadas mais profundas dessa realidade, como também provoca reflexão sobre caminhos possíveis para sua transformação.

No sexto capítulo, apresentamos o papel da escola que acolhe e sua relação teórico-prática com a leitura e a escrita, evidenciando a gestão democrática como um espaço de participação que promove movimentos coletivos, capazes de gerar novas possibilidades pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem na escola.

O sétimo capítulo discorre sobre o trabalho com as práticas discursivas e produção de sentidos na alfabetização. A partir das práticas discursivas com a língua realizadas neste estudo, a significação emergente permitiu identificar o tema central que orienta o processo de ensino-aprendizagem em torno do sistema linguístico: a brincadeira e o espaço do brincar. Assim, apresentamos o sujeito da alfabetização na perspectiva teórica que nos orienta, enxergando possibilidades de transformação.

Por fim, à guisa de considerações finais, problematizamos o processo histórico que correlaciona ciência com o objeto investigado, no caso a alfabetização, bem como os

problemas socialmente relevantes, cujo compromisso com o conhecimento da realidade é movido por visões sociais de mundo. Desse modo, explicitamos que a escolha da base epistemológica no campo da alfabetização tem dois lados: o da manutenção e o da transformação do *status quo*. Isso implica uma posição ética da escola perante a alfabetização das crianças em idade escolar.

Diante do exposto, avancemos, então, para o capítulo que segue, ou seja, a revisão de literatura.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Por meio da revisão da literatura, pretendemos trazer estudos que possam dialogar com a temática da dissertação, no sentido de evidenciar o trabalho do educador como uma ação organizativa vital do processo de humanização na alfabetização.

Sendo assim, para a construção desta seção, inicialmente, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes). Além disso, complementamos a revisão de literatura com uma busca na página do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo. Com isso, encontramos trabalhos que coadunam com a nossa proposta de investigação.

Para tanto, nas plataformas digitais consultadas, utilizamos como descritores: alfabetização, práticas pedagógicas, anos iniciais e práticas docentes. Isso posto, buscamos trabalhar os referidos termos em diferentes combinações. Elegemos, ainda como filtro, as seguintes opções: Ciências Humanas como grande área de conhecimento e a Educação como área de conhecimento e concentração.

Assim, combinamos os descritores: alfabetização, práticas pedagógicas, anos iniciais e práticas docentes. Ainda fizemos buscas na BDTD e encontramos vários trabalhos que versam sobre a nossa temática. A partir disso, decidimos aplicar os filtros com os seguintes critérios: Programa de Pós-Graduação, tipo de documento (teses e dissertações), assunto (educação, alfabetização, práticas pedagógicas e anos iniciais). Logo encontramos 26 trabalhos que, de certa maneira, atravessam nossa proposta de pesquisa. Então, realizamos a leitura dos resumos e selecionamos cinco que nos auxiliaram no processo de construção de nossa revisão de literatura.

Dando continuidade às buscas por pesquisas que nos oportunizassem estabelecer relação entre a produção do conhecimento e o processo de alfabetização, práticas pedagógicas e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, recorreremos ao site do Catálogo de Teses e Dissertações (Capes) e elegemos como filtro os seguintes critérios: grande área de conhecimento, ciências humanas e área do

conhecimento (educação). Com a busca obtivemos um total de 1.421 trabalhos, 970 dissertações e 451 teses.

A partir disso, delimitamos, como recorte temporal, a formação de professores pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no ano de 2013 e alinhamos com os descritores: alfabetização, práticas pedagógicas, anos iniciais e práticas docentes.

Após essa pesquisa, encontramos trabalhos relevantes para destacar nesta revisão de literatura, contribuindo com nossa pesquisa. Finalizando nosso estudo, realizamos uma busca nos depositórios do PPGMPE e do PPGE dos Cursos de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Encontramos cinco trabalhos sobre os descritores: alfabetização, práticas pedagógicas, anos iniciais e práticas docentes. Diante disso, a presente revisão de literatura se constitui por dez estudos, dentre eles, oito dissertações e duas teses, conforme explicitado no quadro que segue:

Quadro 1 – Estudos que compõem a revisão de literatura

Nº	Autor	Ano	Publicação	Título	Instituição	Região
1	Fernanda Zanetti Becalli	2013	Tese	Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)	Universidade Federal do Espírito Santo	Sudeste
2	Valdise de Assis Dantas Candeia	2014	Dissertação	A formação continuada de professores: repercussões na prática docente em Patos/PB	Universidade Estadual da Paraíba/PB	Nordeste
3	Fabiana Chinalia	2016	Tese	A atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da inclusão	Universidade Metodista de Piracicaba/SP	Sudeste
4	Ivana Corrêa de Souza Faour	2018	Dissertação	O diretor escolar e a formação dos professores na escola de	Universidade Metropolitana de Santos/SP	Sudeste

				ensino fundamental: compromisso social e político		
5	Ghane Kelly Gianizelli Pimenta	2019	Dissertação	Prática de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos	Universidade Federal do Espírito Santo / ES	Sudeste
6	Renata Strzepa Potkul	2019	Dissertação	Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva	Universidade Federal do Espírito Santo / ES	Sudeste
7	Valdirene Mageski Cordeiro Magri	2020	Dissertação	Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula	Universidade Federal do Espírito Santo / ES	Sudeste
8	Vederson Paulo de Souza	2020	Dissertação	Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?	Universidade Católica de Petrópolis / RJ	Sudeste
9	Celita Fernandes de Oliveira e Silva	2021	Dissertação	Alfabetização e letramento: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso	Universidade Católica de Brasília/ DF	Centro- Oeste
10	Katiúscia Rosane Araújo Arnone	2022	Dissertação	A formação continuada de professores alfabetizadores na	Universidade Federal do	Sudeste



				perspectiva da Práxis Discursiva	Espírito Santo / ES	
--	--	--	--	----------------------------------	---------------------	--

Fonte: Elaboração do pesquisador.

Percorrendo nossos caminhos em busca de pesquisas para compor nossa revisão de literatura, encontramos o primeiro trabalho acadêmico intitulado “Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)”, da autora Becalli. Esse estudo foi desenvolvido no campo da história da alfabetização e do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo, em uma abordagem histórica, cultural e social, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens (verbal) do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A autora fez uma investigação documental, pautada na perspectiva dialógica da linguagem, que teve como problema de estudo a história recente e ainda presente do ensino escolar da leitura em classes de alfabetização de escolas públicas capixabas.

Portanto, ao focalizar essa temática, Becalli (2013) busca compreender, por um lado, modelos de situações didáticas considerados, pela equipe pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), como apropriados para orientar a prática docente, no que se refere à organização do trabalho com a leitura; e, por outro lado, como esses modelos foram apropriados, usados e/ou transformados por professoras alfabetizadoras que trabalhavam em turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Para isso, a pesquisadora tomou por base as contribuições teóricas da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com discursos acerca do ensino da leitura que insinuam vestígios de práticas alfabetizadoras materializados em cadernos e demais suportes de registros escolares de professoras que cursaram o Profa no Espírito Santo e de alunos que estudaram com elas.

Sendo assim, a fim de responder se as proposições de tais atividades contribuíram para a instauração de mudanças no trabalho com a leitura ou para a manutenção de soluções já presentes nas tradicionais cartilhas de alfabetização, Becalli (2013) constatou que as situações didáticas de leitura do Profa permaneceram tomando o

texto como pretexto para o ensino de unidades menores da língua (especificamente, a palavra).

Diante disso, a autora considerou que as professoras participantes da pesquisa, ao se apropriarem (ou não) de conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a leitura e o seu ensino, realizaram um trabalho de compreensão ideológica ativa sobre o que lhes foi prescrito pelo Profa. Nesse sentido, não manifestaram consensos, algumas concordaram e outras discordaram (total ou parcialmente), complementando-os, transformando-os ou se recusando a aplicá-los em suas salas de aula.

Continuando nossas buscas, partimos para o segundo trabalho, uma dissertação defendida em 2014, de autoria de Candeia, com o título “A formação continuada de professores: repercussões na prática docente em Patos/PB”, que aborda a importância da prática docente de professoras dos anos iniciais de escolas públicas da cidade de Patos/PB e suas experiências de formação como cursistas no Programa Pró-Letramento no Curso de Alfabetização e Linguagem.

A autora propõe refletir sobre as implicações decorrentes dessa experiência formativa no programa e nas ações pedagógicas que elas desenvolvem nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, Candeia (2014) busca discutir as repercussões na prática docente nos anos 2011 e 2012 do Pró-Letramento nessa cidade. Como objetivo geral desse estudo, investigou a aplicabilidade do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Pró-Letramento, na área de Alfabetização e Linguagem, na prática pedagógica de professoras na rede pública da cidade de Patos/PB.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando questionários, portfólios, planilhas e documentos oficiais relativos ao objeto pesquisado. O estudo fundamentou-se nas abordagens desenvolvidas por Gatti (2011), Tardif (2009), Nóvoa (2009), Kleiman (2008), Saraiva (2001) e Soares (2004).

Sendo assim, Candeia (2014) percebeu que o Pró-Letramento representa uma oportunidade para aprimorar as metodologias relacionadas com as questões do letramento e alfabetização de crianças nos anos iniciais. Como resultado, constatou que, embora o programa apresente dificuldades que foram observadas ao longo desta pesquisa e confirmadas pelas narrativas das cursistas, compreende um avanço na

formação continuada das docentes. Esse estudo foi fundado na formação de educadores que têm na epistemologia da prática a sua referência e ideia força.

Contudo, Candeia (2014) salienta que a pesquisa caminha na direção antagônica, porque apresenta, como orientação das ações de formação de professores, a epistemologia da práxis.

Partimos, então, para o nosso terceiro trabalho. Encontramos uma tese de doutorado, defendida em 2016, da autora Chinalia, cujo título é “As atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da inclusão”, que teve como propósito buscar relações entre a realização de atividades lúdicas no contexto escolar e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de imaginação. Isso no sentido de um deslocamento do real e do vivido, para a produção de novas ações e elaborações de alunos com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos de desenvolvimento.

A autora teve, como base teórica, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a qual considera que a atividade lúdica contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para o acesso aos valores e bens culturais. O processo de interação com o outro ganha força e significado, contribuindo para a participação social, o que faz dessa atividade uma ação concreta e enriquecedora no que tange ao universo cultural dos alunos. A análise apresentada pela estudiosa centrou-se nas relações de ensino vivenciadas nas atividades lúdicas realizadas no processo pedagógico.

Portanto, Chinalia (2016) utilizou entrevistas com duas professoras do ensino fundamental, do 1º e 2º ano, respectivamente, e observações vídeogravadas de atividades realizadas em salas de aula de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo.

As entrevistas individuais com as professoras tiveram o propósito de conhecer a concepção dessas docentes acerca da utilização do lúdico em sala de aula e identificar como as atividades ocorriam na rotina escolar.

O estudo coloca em destaque as atividades lúdicas como possibilidade para que o aluno com deficiência intelectual e/ou com outros quadros atípicos se desloque do

campo perceptual, aumentando sua capacidade de apropriação do real, ao mesmo tempo em que o representa simbolicamente e elabora sobre ele, o que traz uma contribuição para o seu desenvolvimento intelectual.

Diante do exposto, a autora conclui que as atividades lúdicas são utilizadas com maior frequência nas propostas pedagógicas da sala de aula do 1º ano escolar, indicando reconhecimento e valorização, devido à faixa etária das crianças. Porém, na sala de aula do 2º ano escolar, ocupam um espaço pequeno, justificado pelo maior volume de conteúdo que precisa ser trabalhado com os alunos: a questão da escrita e da leitura, as provas, além dos projetos e das provas externas aplicadas ao final do ano.

Então, a realização de experiências lúdicas na sala de aula propicia aos alunos participação e desenvolvimento da imaginação e criatividade. O estudo realizado mostra a relevância de se pensar as atividades lúdicas a partir de concepções advindas da abordagem histórico-cultural e revela a necessidade de mudanças significativas no modelo educacional, que devem ir além dos pequenos ajustes hoje realizados nas escolas que se propõem inclusivas.

Da pesquisa da referida autora, emerge um fenômeno cuja contradição merece reflexão em nosso estudo. A pesquisadora constatou que o brincar nas turmas de alfabetização do 2º ano é descontinuado, ou seja, há uma ruptura com a infância, sob a justificativa do volume de conteúdo que precisa ser trabalhado com os alunos: a questão da escrita e da leitura, as provas, além dos projetos e das provas externas aplicadas no final do ano (Chinália, 2016). Tal constatação contribui com a nossa pesquisa, ajudando-nos na análise da forma organizativa do trabalho docente na alfabetização, comprometida ou não com a formação das crianças em suas plenitudes de humanidade.

Nosso quarto trabalho encontrado é uma dissertação defendida em 2018, intitulada “O diretor escolar e a formação dos professores na escola de ensino fundamental: compromisso social e político”, da autora Faour, cuja pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel do diretor escolar no processo de formação dos professores do ensino fundamental no contexto escolar. A pesquisadora buscou, ainda, identificar as ações desse diretor na construção de espaços na escola que garantam essa formação permanente.

Na abordagem do tema proposto, a pesquisa foi alicerçada nas políticas de formação de professores no Brasil, destacando a necessidade de mudanças na formação inicial e a relevância da formação continuada em serviço, como valorização da prática educativa. Esse trabalho se fundamenta a partir de conceitos da administração escolar, considerando a gestão democrática como caminho para a participação e promoção de espaços coletivos de formação.

Faur (2018) conceituou o diretor escolar como um profissional capaz de comprometer-se democraticamente com sua equipe, com a comunidade interna e externa da escola, tendo como principal eixo de seu trabalho a formação dos sujeitos, por meio de ações e atitudes que priorizem e valorizem a formação dos professores em serviço, buscando recursos e envolvendo-se com o processo pedagógico.

A autora identificou, no entanto, que, muitas vezes, o diretor escolar volta-se à burocracia da administração, distanciando-se do contato diário com os professores, principalmente no que se refere ao aspecto pedagógico, o que justifica o presente estudo. Indagando: qual o papel do diretor escolar na formação dos professores? O estudo teve como referenciais teóricos principais as abordagens de Alarcão (2001, 2011), Ferreira (2011, 2013), Freire (2001, 2013, 2016), Gatti (2008, 2010, 2014), Hofling (2001), Imbernón (2009), Lück (2012), Paro (2001, 2004, 2010), Saviani (2008, 2009), Tardif (2014), Veiga (2013) e Vieira (2007, 2008, 2011).

A metodologia utilizada por Faour (2018) foi qualitativa com encaminhamento para estudo de caso. Utilizou, como instrumentos de coleta de dados, entrevista semiestruturada, questionário e análise documental. Como resultado do estudo, os dados coletados indicam que os professores apontam o diretor escolar com um papel pedagógico fundamental na formação dos docentes. Compete a ele, além da função administrativa, acompanhar a prática docente, os desafios diários da comunidade escolar e o processo ensino-aprendizagem.

Em sua pesquisa, podemos destacar, ainda, o excesso de burocracia que envolve o dia a dia desse profissional e sua ausência nos momentos de formação. Os professores demonstraram compreender as demandas da função do diretor escolar, mas declararam a importância do fato de esse profissional estar mais próximo deles.

Esse trabalho colabora com a temática da nossa pesquisa, pois traz a função do

gestor escolar no contexto pedagógico, no qual se apresenta como peça importante na formação docente na instituição de ensino. Aponta a forma de gestão escolar como caminho para a participação e promoção de espaços coletivos na formação continuada, com perspectivas transformadoras, voltadas para a emancipação de professores e estudantes capazes de transcender suas realidades materiais e metafísicas, com foco no combate dos fatores que promovem as desigualdades sociais.

A quinta pesquisa encontrada também é uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, defendida em 2019, com o título “Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos”, da autora Pimenta, que teve como objetivo geral compreender a práxis pedagógica de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada de uma escola do campo, com a participação dos estudantes do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.

Nesse sentido, a autora utilizou, como metodologia, uma abordagem dialética dialogada, tratando-se de uma pesquisa participante, baseada nos pressupostos de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social humana. A autora também fez um inventário na produção de dados para conhecimento das condições e das potencialidades que existem na realidade da comunidade dos estudantes. Emprega o método dialético na análise de dados, que tem como princípio a discursividade, a historicidade e a contradição social.

Essa pesquisa atravessa a temática do nosso estudo, pois evidencia que a prática discursiva de produção de texto articulada com temas da vida possibilita atos de leitura e produção de textos voltados para possibilidades de ações que reverberam na melhoria da vida das pessoas em comunidade. A partir dos resultados obtidos, a autora produziu um caderno pedagógico propositivo de ação/intervenção na sala de aula multisseriada. Portanto, como resultado, a pesquisadora observou a contribuição desse material para a produção de conhecimentos em práticas pedagógicas, com base no estabelecimento da relação intrínseca entre educação e os contextos de vida dos estudantes.

Esse estudo revelou que os programas que vêm sendo adotados como políticas públicas de formação e de gestão não têm fornecido os elementos necessários para o desenvolvimento de uma forma organizativa do trabalho pedagógico que tem, na práxis dos sujeitos, o ponto de partida e de chegada para a efetivação do processo de alfabetização e formação humanizada das crianças.

Para isso, a autora propõe, com o coletivo de educadores, uma leitura ampliada da realidade do entorno da escola articulada a uma formação de professores na perspectiva da práxis. Os resultados apontam para um trabalho docente que se baseia na discursividade e nos enunciados dos sujeitos, tendo como norte a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin.

Nosso sexto trabalho trata-se de uma dissertação defendida em 2019, da autoria de Potkul, cujo título é “Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva”. Essa pesquisa, por meio de um estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede municipal de Vila Velha-ES com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, teve como objetivo compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Assim, fundamentou-se na abordagem bakhtiniana de linguagem, a partir da concepção de linguagem enunciativo-discursiva, e nos estudos de João Wanderley Geraldi, especialmente no que diz respeito às condições de produção de textos.

Potkul (2019) também utilizou os estudos de Vigotski, procurando elaborar um diálogo sobre mediação pedagógica na produção de textos. Essas perspectivas teóricas orientaram os procedimentos de pesquisa e as análises realizadas sobre o material empírico produzido com as crianças, consideradas nesse estudo como sujeitos ativos e responsivos.

A autora usou as seguintes técnicas para a produção de dados: observação participante, entrevistas, gravações em áudio e vídeo. Assim, Potkul (2019) com base nesses dados, organizou as análises em duas categorias: produção de textos e as condições de produção; e produção de textos e análise linguística, levando em conta aspectos (considerados relevantes) das situações de produção de textos.

Com isso, a autora constatou a urgência da adoção do texto como unidade de ensino para a criação de um espaço dialógico na sala de aula, que é habitado por sujeitos

sócio-históricos. Nesse sentido, sugeriu que, por meio da interação e da interlocução, fossem proporcionadas situações de produção de texto a partir das condições das crianças.

Assim, os sujeitos podem compartilhar diferentes saberes como parte do processo de produção de sentidos e, em meio à criação de textos, o trabalho educativo pode ocorrer, integrando as dimensões discursivas (realização do projeto discursivo) e linguísticas (trabalho com os conhecimentos da língua).

O sétimo trabalho encontrado trata-se de uma dissertação de mestrado, defendida em 2020, por Magri, intitulada “Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula”. A autora teve como objetivo geral: compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública.

Diante disso, Magri (2020) utilizou a pesquisa qualitativa participante, fundamentada nas concepções de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social, direito de todos os cidadãos. Desenvolvida a partir de dois movimentos dialéticos e dialógicos de ação, no âmbito da formação docente (teoria) e no âmbito formativo da sala de aula (prática), envolveu 7 professoras do terceiro ano do ensino fundamental, 81 crianças e suas famílias. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com realização de análise documental e de levantamento bibliográfico. Foram utilizados, para coleta de dados, observação sistemática, diário de bordo e entrevista a docentes e gestores, com um total de dez participantes.

A autora usou um questionário respondido pelos professores e o inventário da realidade desenvolvido com as crianças e suas famílias foram os instrumentos escolhidos para a apreensão da realidade e escolha dos temas a serem contemplados na elaboração da proposta didático-metodológica de práxis discursiva, que deu origem ao Produto Educacional. Os resultados desse estudo evidenciam a possibilidade de construção de currículos que atendam às necessidades de todos os sujeitos (do campo, da cidade e de outras realidades), desde que sejam oferecidos aos professores espaço e tempo para trazerem à tona suas concepções de temas do universo da alfabetização, buscando na coletividade a superação dos desafios e



novos caminhos para a organização de sua práxis educativa.

Essa pesquisa coaduna com a nossa temática pois, a partir dos temas sobre a realidade dos sujeitos, tomando-os como princípio mobilizador do conhecimento, a leitura, a produção de texto e outros conhecimentos da alfabetização, em uma dimensão discursiva, ganham sentido e propiciam a formação de cidadãos plenos.

Caminhando em nossa busca, encontramos nosso oitavo trabalho acadêmico para compor nossa revisão de literatura. Trata-se de uma dissertação com o título “Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?”, do autor Souza, defendida em 2020, na Universidade Católica de Petrópolis. Esse estudo teve como objetivo geral identificar em que momentos o cotidiano da alfabetização de uma turma, formada por 23 crianças e 2 professoras, revelava espaços para o desenvolvimento da autonomia discente.

Com isso o autor realizou sua pesquisa na turma do 1º ano do ciclo de alfabetização em uma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora/MG, analisando as práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Segundo o pesquisador, a reflexão sobre a alfabetização e o exercício da autonomia se faz relevante ao se compreender que a alfabetização é a apropriação do código escrito aliado à consciência crítica e reflexiva da cultura e do mundo humano.

Portanto, o autor utilizou, como referencial teórico para fundamentação do seu trabalho, a pedagogia libertadora de Paulo Freire em diálogo com estudos que consideram a alfabetização uma prática discursiva e dialógica e, por isso, direcionada a um interlocutor. Uma prática que propõe a comunicação entre sujeitos e não comunicados. Como metodologia, utilizou relatos extraídos dos diálogos com as crianças e com as professoras, registros de observação transcritos em caderno de campo e atividades realizadas pelas crianças.

As questões produzidas com o cotidiano foram encaminhando a construção da dissertação que apresentou denúncias da ausência de movimentos em direção a espaços que promovam autonomia no cotidiano escolar, tanto nas práticas direcionadas às crianças, bem como no desenvolvimento do fazer docente. Anunciou o diálogo e o trabalho coletivo como potentes na construção de práticas reflexivas e em direção à autonomia discente.

Esse estudo, apesar de denunciar a ausência da práxis no agir pedagógico do educador, não trouxe, com clareza, os modos do fazer dialógico e coletivo, baseados na epistemologia da práxis, que abre espaço para o trabalho autônomo e criativo do educador na organização do fazer pedagógico. Isso é o que perseguiremos neste processo de pesquisa.

O nono trabalho versa sobre “Alfabetização e letramento: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga no Mato Grosso”. A autora Silva (2021) traz, como objetivo geral: analisar as práticas metodológicas para a alfabetização e letramento utilizadas pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, com a indagação: como os métodos de alfabetização auxiliam o processo de alfabetização e letramento, levando em consideração o ritmo e o desempenho dos alunos?

A partir das análises, percebemos a necessidade de os professores se mostrarem confiantes no entendimento dos conceitos de método e técnica, para assim terem uma atuação mais efetiva no atendimento das demandas dessa etapa da escolarização. No contexto da alfabetização e letramento, a formação do professor é essencial para que o ensino e a aprendizagem tenham êxito. Para transmitir um ensinamento e/ou conhecimento, há necessidade de ações pedagógicas, pois a relação aluno, professor e sala de aula exige dinâmicas e práticas diversas, para que o resultado seja exitoso.

Diante desse estudo, reforçamos que é preciso avançar na compreensão da relação teoria e prática que coloca a práxis crítica e emancipadora como orientadora do processo educativo. Entendemos que a epistemologia da práxis é indispensável na compreensão do movimento do real, tendo como horizonte o construto de uma educação humanizadora. Nesse sentido, as atividades cotidianas e as práticas educativas são capazes de romper com a lógica hegemônica do capital e com as técnicas pedagógicas que o embasam.

Nosso décimo estudo, da autora Arnone (2022), com a temática “A formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva”, corrobora a nossa investigação, pois nos convoca a refletir sobre a formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva emancipadora. Destarte, a autora chama a atenção para a importância da fundamentação teórica e

epistemológica nesse processo formativo, sinalizando a aposta nesse movimento de possibilitar aos docentes capacidade de compreender e atuar nas dimensões técnica, estética, política e didática. Além disso, promove uma ação fundante, desvelando uma educação emancipadora e autônoma do ser humano.

Nesse sentido, podemos compreender, pela via da investigação da autora, que a relação teoria e prática se torna uma condição fundamental da práxis e da emancipação como resultado de um processo que desencadeia outro processo mais amplo e autônomo, o da autoformação, por meio de um sujeito constituído histórico e socialmente (Arnone, 2022). Diante disso, compreendemos, com o estudo da autora, a importância de investimentos na formação dos professores na perspectiva da práxis que produz o movimento teoria e prática, como duas faces da mesma moeda.

A partir do nosso diálogo com os trabalhos revisitados, chegamos à seguinte síntese que aponta direcionamentos para a presente pesquisa: no que se refere à gestão escolar, colocaremos no centro do debate a dimensão pedagógica da gestão escolar democrática como caminho para a participação e promoção de espaços coletivos na formação continuada, com perspectivas transformadoras, voltada para a emancipação de professores e estudantes.

Essa emancipação torna os sujeitos capazes de transcender suas realidades, tanto materiais quanto metafísicas, sempre com o foco no combate dos fatores que promovem as desigualdades sociais. Isso posto, daremos visibilidade ao processo teórico e prático como possibilidade de fortalecimento da estruturação da gestão escolar no cotidiano da escola, em especial no âmbito da gestão pedagógica.

No que se refere à formação de professores, foi observado, nos estudos revisados, que as políticas que vêm sendo implementadas nesse âmbito da formação ainda são fortemente fundamentadas nos paradigmas da racionalidade técnica e da epistemologia da prática e com isso apontam para a necessidade de trabalhos que se apoiem na epistemologia da práxis no sentido de reorientar novas perspectivas no processo da formação docente, bem como a emergência de novas epistemologias (Curado; Silva, 2018).

Sobre o agir pedagógico do educador na mediação do processo ensino-aprendizagem, o estudo coloca em evidência a práxis discursiva, dialética e crítica

como a maior referência, apontando para a necessidade de trabalhos que consigam romper com a lógica pragmática do ensino e avançar no desenvolvimento de uma forma organizativa do trabalho pedagógico que tem, na práxis dos sujeitos revelada em seus enunciados, a partir de suas realidades concretas, o ponto de partida e de chegada para a efetivação do processo de alfabetização e formação humanizada das crianças.

Desse modo, a presente revisão de literatura possibilitou a construção de um caminho teórico-metodológico da pesquisa, a dimensão pedagógica da gestão escolar democrática como caminho para a participação e promoção de espaços coletivos na formação continuada, com perspectivas transformadoras, voltada para a emancipação de professores e estudantes.

Portanto, a formação de professores na escola, com referência conceitual na epistemologia da práxis, e a relação teoria e prática na organização pedagógica que parte das reflexões da lógica pragmática de ensino para uma lógica praxeológica e crítica tomam a realidade dos sujeitos como ponto de partida e de chegada, atuando sempre na perspectiva transformadora. A esse respeito, apresentamos a concepção dialógica e dialética de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, que toma a língua em interação, como base da didática na alfabetização.

## **2 DIÁLOGO COM AUTORES QUE CONSTITUÍRAM O ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A revisão de literatura realizada nesta pesquisa apontou a necessidade de aprofundamento de estudos em torno da dimensão pedagógica da gestão escolar democrática como caminho para a participação e promoção de espaços coletivos na formação continuada de professores. Adotamos, como referência conceitual, a epistemologia da práxis e o movimento dialógico e dialético que podem chegar a uma relação teórico-prática na organização pedagógica do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Em torno dessa necessidade social de pesquisa, buscamos, neste estudo, um referencial teórico que reconhece e legitima as bases discursivas, dialógica e dialética crítica da educação, de maneira que contribua com o pensar/fazer da gestão democrática, da formação de professores e da relação ensino-aprendizagem na alfabetização. Essa construção teórico-epistemológica forneceu os elementos para pensar o caminhar da pesquisa que tem no horizonte o encontro com o ser social.

No tópico a seguir, são tecidas discussões em torno da gestão escolar democrática, compreendendo-a como o lugar privilegiado de constituição da práxis docente, por meio de espaços coletivos de formação de professores.

### **2.1 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NA PROMOÇÃO DE ESPAÇOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO**

A gestão educacional concretiza-se, primeiramente, na implementação das políticas educacionais dos sistemas de ensino. No entanto, pesquisas indicam uma desconexão significativa entre as ações propostas na gestão dessas políticas e as necessidades reais da sociedade e da escola. Essa discrepância entre o que é planejado em nível macro e as reais necessidades de cada escola constitui um grande desafio para a gestão democrática escolar, que muitas vezes precisa desconsiderar suas concepções para atender às exigências das políticas encaminhadas para a escola executar. Há uma distância clara entre o que é planejado e o que a escola

realmente precisa, assim como entre quem planeja e quem executa o planejamento (Azevedo, 2001, 2008).

Essa distância ocorre porque os formuladores de políticas públicas frequentemente não se baseiam na realidade social, mas no que desejam que os sujeitos se tornem. A gestão democrática emerge como um espaço de participação que busca resgatar o princípio da participação dos diversos segmentos envolvidos no processo educativo, promovendo uma educação que responda às necessidades sociais desses sujeitos. Nesse sentido, a dimensão pedagógica ocupa um lugar central na efetivação da gestão democrática, onde se realiza a prática educativa (Bastos, 2002).

Essa abordagem implica romper com uma tradição histórica vigente desde a Constituição de 1824, conforme analisado por Azevedo (2001, 2008). Naquela época, prevaleciam valores de uma cultura escravagista, reservando o direito de cidadania apenas aos indivíduos com renda líquida anual proveniente de bens de raiz, indústria ou emprego. Isso impactou a educação, resultando em altos índices de analfabetismo no início do século XX. Portanto, Azevedo (2001) identifica uma contradição histórica que demarca desigualdades, culpabilizando os analfabetos por sua condição, o que desviava o foco das raízes estruturais dos problemas sociais.

Sendo assim, as marcas da dominação ainda são evidentes nas políticas educacionais atuais, dificultando a concretização de uma democracia social plena, em que a educação é um pressuposto fundamental. O cotidiano escolar materializa as políticas de ação, refletindo o *status quo* estabelecido pelo Estado, mercado e sociedade, que direcionam a educação escolar (Azevedo, 2008).

Uma forma de romper com essa lógica de dominação é a instituição da gestão democrática na escola, inserida nas práticas sociais (Bastos, 2002). Essa gestão tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola, promovendo politização, debate e organização em prol do direito fundamental ao acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola. Ainda segundo Bastos (2002), a gestão democrática deve transformar práticas escolares, não apenas reiterá-las. Ele argumenta que uma gestão democrática concebida profundamente pode realmente melhorar a qualidade do ensino, alterando práticas pedagógicas e promovendo uma redefinição coletiva da existência pedagógica concreta.

Para isso, é necessário um modelo pedagógico genuinamente democrático, aberto à participação, pois a gestão democrática, na dimensão pedagógica, implica uma educação que valorize a formação crítica e reflexiva dos sujeitos, o respeito à diversidade cultural e a construção coletiva do conhecimento. Isso requer uma organização curricular que permita aos estudantes se apropriarem do saber historicamente acumulado e compreender a realidade em que vivem (Candau, 2008). Assim, Freire (1996) reforça que não existe educação sem manifestação da cultura, sem que as pessoas se reconheçam como pertencentes a uma história e a uma linguagem. Desse modo, a gestão democrática se faz essencial para construir um projeto coletivo de formação e educação.

Portanto, a gestão democrática não pode ser vista apenas como procedimentos formais de participação; ela precisa ser fundamentada em uma perspectiva pedagógica que valorize o diálogo, o respeito à diversidade, a construção coletiva do conhecimento e a autonomia dos sujeitos envolvidos (Arroyo, 2004). Então, concordamos com Freire (1996), quando destaca que uma escola democrática valoriza a participação e o diálogo, permitindo que professores e alunos sejam sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, com liberdade para inovar e experimentar novas metodologias, contribuindo para a melhoria da qualidade da alfabetização.

Assim, para ilustrar a eficácia da gestão democrática na educação, podemos analisar exemplos práticos e estudos de caso de escolas que implementaram essa abordagem com sucesso. Um exemplo significativo é a experiência da Escola da Ponte em Portugal, que se destaca pela gestão participativa e democrática. Essa escola adotou um modelo de autogestão em que alunos, professores e pais participam ativamente das decisões escolares. A prática pedagógica é centrada no aluno, valorizando a autonomia, a responsabilidade e a colaboração.

Ao analisar criticamente a gestão democrática, é crucial reconhecer que sua implementação enfrenta desafios significativos, especialmente em contextos em que as tradições autoritárias e hierárquicas ainda prevalecem. A transição para um modelo democrático requer mudanças profundas na cultura escolar e na mentalidade dos educadores, gestores e comunidade. Além disso, a formação continuada de professores deve ser orientada para desenvolver competências que facilitem a gestão participativa e a mediação de conflitos, garantindo que todos os membros da

comunidade escolar sejam ouvidos e respeitados.

A gestão democrática na educação, ancorada na dimensão pedagógica, oferece um caminho promissor para a promoção de espaços coletivos de formação. Ao valorizar a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, ela contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e relevante para as necessidades sociais. No entanto, sua efetivação depende de um compromisso contínuo com a reflexão crítica, a formação adequada dos educadores e a disposição para transformar as práticas escolares e as estruturas de poder que historicamente perpetuaram desigualdades.

Posto isso, percebemos que, na contemporaneidade, a instituição de ensino é mais executora de programas que chegam prontos, não possibilitando tempo-espço de criação. Esse desencontro entre o planejado externamente e o mundo da necessidade real causa um enorme distanciamento trazendo sérias consequências para a efetivação de uma educação e formação referenciadas socialmente na escola (Freitas, 2018).

Esse sistema de tamanha vigilância e controle se deve ao fato de haver no país projetos societários que fazem da educação um território em disputa pela via ideológica. Ao invés de ser uma educação fundamentada no fortalecimento de uma sociedade democrática de direitos humanos, referencia-se na sociedade capitalista sob a égide do mercado.

Nessa perspectiva, Adrião et al. (2009, 2016) e Freitas (2018) afirmam que a intervenção de sistemas privados de ensino nas redes públicas de educação básica no Brasil desenvolve uma gestão limitadora de direitos educacionais e aprisiona a escola, criando uma cerca em torno dela por meio da Base Nacional Comum, da formação de professores por agências privadas, dos descritores de aprendizagem baseados em habilidades e competências com referência ao mercado, da avaliação em larga escala com base nos descritores definidos, bem como da exposição da escola em jornais para honra ou para a desonra de seus educadores.

De acordo com Adrião et al. (2009), trata-se de uma trama para que nada nem ninguém escape de sua lógica, a empresarial, entre outras: a formação continuada de educadores; acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento



na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna. Esse, [Assim, para Freitas \(2018\), esse](#) é um movimento de privatização intencional, feito por dentro do sistema público e, inadvertidamente, realizado pelas próprias mãos dos servidores públicos, com o propósito de retirada da escola do setor público, reinserindo-a em um mercado educacional pleno ~~(Freitas, 2018).~~

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para padronizar o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que falham nas metas e ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (Freitas, 2018, p. 79-80).

Essa longa citação se faz necessária para esclarecer o sentido perverso dessa dinâmica que tem em mira o favorecimento dos capitalistas e do capital em detrimento dos desfavorecidos socialmente, promovendo o aprofundamento da pobreza e da desigualdade. É uma articulação que não dá espaço para a escola refletir-se e pensar-se coletivamente a partir da sociedade e das contradições em que ela está inserida. Por isso, este trabalho caminha na contramão dessa lógica, até porque não é possível pensar a escola, a educação, a avaliação, a alfabetização a partir dela mesma, mas a partir da sociedade em que vivemos.

Desse modo, o caminho construído nesta pesquisa considerou os fatores pedagógicos internos à escola e os externos, pois eles estão intrinsecamente relacionados com o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, Freitas (2018) reconhece que o desenvolvimento formativo de nossos estudantes não pode continuar a ser planejado e medido por dimensões estreitas e restritas a uma aprendizagem de disciplinas voltadas à realização de testes padronizados que geram vencedores e ganhadores, conforme os resultados. “Em

educação não pode haver perdedores, só pode haver ganhadores” (p. 130).

A distância que há entre o pensado e a necessidade social tem, na forma societária, a sua razão de ser, ou seja, os que planejam as políticas públicas não se fundamentam na realidade social e nos direitos educacionais dos cidadãos, mas naquilo que querem que eles se tornem para servir ao modelo que lhes interessa. Mesmo sendo desafiador o exercício da gestão democrática, em face ao gerencialismo empresarial, é possível encontrar brechas na escola criando espaços de participação que resgatem princípios ancorados no projeto societário democrático de direitos de todos os cidadãos.

Isso pressupõe a construção de processos educativos escolares que partem das necessidades sociais, as quais se transformam em demandas educativas. Nesse sentido, a dimensão pedagógica ocupa um dos espaços da efetivação da gestão democrática, no qual se consolida o objetivo-fim da escola, que é a realização da prática educativa.

## 2.2 POR UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REFERENCIADA NA PRÁXIS

As políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação continuada de professores (Freitas, 2002). “Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras” (Freitas, 2002, p. 148). Aduz a autora que a formação continuada da imensa maioria dos professores passou a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado, desfocando a política pública da responsabilidade do Estado.

Além disso, há, nessa concepção de formação, a expropriação do trabalho dos professores efetivada pelas políticas avaliativas em larga escala.

Quando a avaliação dos estudantes ao final de cada ano letivo, ou de cada ciclo, passa a ser realizada não pelos professores e pela instituição escolar, mas por uma prova nacional, que tem o poder de atribuir conceitos e decidir sobre a aprovação ou reprovação, é tempo de nos perguntarmos que profissional estas políticas pretendem construir (Freitas, 2002, p. 158).

Há, implícita nesse processo avaliativo, uma forma de regulação do trabalho docente,

que fortalece uma concepção de distribuição de recursos públicos, vinculada aos dados da avaliação em larga escala. Para a melhoria dos resultados dessas avaliações, privilegiam-se, nos programas de formação continuada, processos de avaliação de desempenho e de competências vinculados “[...] ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da educação para o campo exclusivo da prática” (Freitas, 2002, p 161).

Baseada nas reflexões da autora, a presente pesquisa pretende recolocar essa questão no âmbito da construção das lutas históricas dos educadores por uma formação de qualidade e por uma política global de formação e de valorização dos profissionais da educação. A retomada dos fins da educação é capaz de trazer à tona a “[...] questão dos projetos históricos e do futuro que se quer construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos” (Freitas, 2002, p. 161).

Isso posto, coloca-se a formação continuada dos educadores no exercício da relação dialética que exige a formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na formação básica para a produção do conhecimento em educação (Gamboa, 2013). No caso deste estudo, envolve a problemática identificada na escola em relação às crianças de 4º e 5º ano que não se apropriaram da leitura e da escrita, apontadas como uma necessidade que se situa no campo da prática profissional.

Assim, problematizando essa prática, é possível produzir respostas geradoras de novos processos educacionais críticos e transformadores. Contudo, há o cuidado de compreensão dessa prática como parte de um contexto maior da problemática da educação, e esta, por sua vez, como parte constitutiva da sociedade (Gamboa, 2013).

Essa perspectiva compreensiva toma como base a estreita relação dialética entre a ‘teoria e a prática’. Diferentemente do pragmatismo, a prática é compreendida em relação a uma teoria. A prática e a teoria, embora diferentes e contrárias, são partes do mesmo processo da ação humana, que exige a relação dinâmica entre o pensar e o fazer. A articulação e ao mesmo tempo a tensão entre o pensamento e a ação, entre a teoria e a prática, se expressam com o termo práxis que significa a síntese dialética entre a teoria e a prática (Gamboa, 2013, p. 12).

A práxis se expressa na íntima conjugação entre teoria e prática, pois, em uma

perspectiva marxiana, o mundo não muda só pela prática e nem só pela teoria (Vazques, 2007). De acordo com o autor, a prática é tanto fundamento quanto limite do saber empírico que possibilita o conhecimento da realidade por meio de sua atividade transformadora. Isso significa que a práxis entende que toda teoria é teoria de uma determinada prática e que toda prática é prática de uma determinada teoria. Conforme a concepção colocada pelo autor, mudam radicalmente os fundamentos de uma formação de professores, porque são elaborados a partir da prática docente existente que, uma vez analisada e compreendida, retorna em forma de ação transformadora.

Cientes de que essa perspectiva caminha na contramão das atuais políticas oficiais de educação e de formação, essas políticas conseguem manter o seu poder de ação, protegidas por uma gama burocrática estatal que ignora as necessidades sociais em torno das quais a educação deve se comprometer. Isso, evidentemente, congela e mata a práxis, porque induz à repetição, impossibilitando a criativa vida social.

Segundo Vazquez (2007), a práxis é, por natureza criativa em seu percurso, o que produz mudanças em ações e realizações. Isso pressupõe uma formação de professores baseada no aprender/ensinar epistemologias capazes de articular os elementos de diferentes áreas do conhecimento em torno de determinada realidade, ou seja, uma epistemologia que ensina a pensar criticamente, que vai além das aparências das interpretações literárias e dos modos fragmentados de pensamentos e conhecimentos. Trata-se de uma epistemologia de sujeitos em relação ao processo de elaboração da realidade (Kosik, 1976). Segundo o autor, a práxis é um processo criador que revela o ser humano como ser *ontocriativo*<sup>3</sup>, que envolve um conhecimento contínuo: conhece para transformar e transforma conhecendo.

Assim, apoiada em Curado (2018), conduzimos este estudo na direção de defesa da organização de proposição de formação de professores a partir da epistemologia da práxis, uma vez que essa posição teórica pode oferecer os elementos necessários para a compreensão do fenômeno da alfabetização em apreço. Esclarece a autora:

Isso porque a concepção de práxis no processo de produção do conhecimento rompe tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados

---

<sup>3</sup> De acordo com Marx (2014, p. 211), “[...] o trabalho sob forma exclusivamente humana” diferencia-se sobremaneira entre os seres existentes. o homem é um ser ontocriativo, construtor do próprio ser, e, na relação do trabalho como princípio educativo, ele passa a compreender a sua própria realidade, transformando-a.

pela consciência) quanto fenomenológica (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado, 2018, p.335).

Nesse sentido, a formação continuada na escola que se pretende neste estudo toma a prática docente como base material, tendo em vista que o trabalho tem, como princípio ontológico, a essência humana produzida pelos próprios homens (Marx, 1999). Assim, a compreensão da essência do trabalho docente, “[...] perpassa pelo estudo do objeto de suas práticas, ou seja, as técnicas para fazê-lo, os diferentes projetos, as intencionalidades e as propostas pedagógicas para a efetivação do projeto educativo, as condições de realização do trabalho [...]” (Curado, 2018, p. 341). Nesse sentido, o trabalho docente, mais do que uma atividade específica dos professores como seres humanos vivendo em sociedade, é também o fundamento primordial do processo histórico no qual o professor surge como ser social.

Sugere a autora que uma formação continuada tem eixos articuladores estabelecidos como base comum para uma formação teórica e interdisciplinar que coloca no mesmo movimento da práxis a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática da escola, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar (Curado, 2018). Uma formação continuada, na perspectiva da epistemologia da práxis, compreende a prática pedagógica como um processo de produção de conhecimento e como um momento de reflexão crítica sobre a realidade social em que se insere (Freitas, 2007).

No caso do objeto deste estudo, a alfabetização, há um acervo de conhecimentos metodológicos que precisam ser estudados. Segundo Gontijo (2003), a alfabetização é um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos de leitura e escrita, bem como a compreensão crítica do mundo ao nosso redor. A autora argumenta que a alfabetização não deve ser vista como uma técnica que ensina a decodificação mecânica de palavras, mas sim como um processo que envolve a compreensão da linguagem e do discurso em contextos sociais e culturais específicos:

[...] Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam, etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início (Gontijo, 2008, p. 20).

Para Gontijo (2008), a alfabetização ocorre dentro das práticas sociais que abarcam as diversas dimensões: desenvolvimento da consciência crítica, produção de textos orais e escritos e as relações que envolvem o sistema da língua (fonética, gramática etc.). Além disso, Gontijo (2014) argumenta que a alfabetização é um processo inclusivo, que leva em conta as diferenças linguísticas, culturais e sociais dos alunos.

A autora enfatiza a importância de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade cultural, a identidade dos alunos e que ajude a desenvolver a capacidade de compreender e respeitar as diferenças. Para tanto, a alfabetização é um processo que envolve a compreensão da linguagem e do discurso em contextos sociais e culturais específicos, portanto deve ser vista como uma prática social inclusiva e contínua, que valorize a diversidade e a identidade dos alunos.

Por sua vez, Freire (1996) sinaliza para a importância da formação como um processo crítico-reflexivo, que oportuniza aos professores questionar sua prática e compreender a realidade social em que estão inseridos. A partir desse pressuposto, a formação continuada de professores é entendida como um processo que contribui para a emancipação dos docentes, tornando-os mais autônomos e conscientes de sua ação pedagógica. Nessa perspectiva, Libâneo (1998) corrobora esse pensamento, destacando a importância da interação entre os professores na formação continuada, uma vez que ela permite a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos.

Silva (2018) defende uma formação de professores baseada na epistemologia da práxis, oferecendo elementos necessários para compreender o fenômeno da alfabetização. A concepção de práxis rompe tanto com a perspectiva idealista quanto com a fenomenológica, fundamentando-se na atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente para compreender o real. Isso é essencial para enfrentar a realidade do trabalho docente e atingir a emancipação humana (Silva, 2018, p. 335).

Nesse sentido, a formação continuada na escola deve tomar o trabalho docente como base material, entendendo que o trabalho é a essência humana produzida pelos próprios homens, conforme Marx (1999). Assim, “[...] compreender a essência do trabalho docente envolve estudar as técnicas, projetos, intencionalidades e propostas pedagógicas, além das condições de realização do trabalho” (Silva, 2018, p. 341). A

formação continuada deve articular teoria e prática, gestão democrática, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar (Silva, 2018).

Uma formação continuada baseada na epistemologia da práxis vê a prática pedagógica como produção de conhecimento e reflexão crítica sobre a realidade social, promovendo a emancipação dos docentes e tornando-os mais conscientes e autônomos em sua ação pedagógica (Freitas, 2007). A alfabetização, como objeto deste estudo, deve ser vista como um processo complexo que envolve a apropriação de conhecimentos de leitura e escrita e a compreensão crítica do mundo (Gontijo, 2003, 2008, 2014). Freire (1996) destaca a formação como um processo crítico-reflexivo que possibilita aos professores questionar sua prática e compreender a realidade social.

Em síntese, a formação continuada de professores deve ser uma prática emancipadora e transformadora, fundamentada na práxis e comprometida com a realidade social e educativa.

### 2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, quando vista através da lente da práxis discursiva, considera o aluno como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Segundo Magri (2020), essa abordagem valoriza a interação verbal e a construção coletiva do conhecimento. A práxis discursiva não se limita à aquisição mecânica de habilidades de leitura e escrita, mas se preocupa com a forma como os alunos interagem com os textos e o contexto em que essas interações ocorrem. Dialogando ainda com Magri (2020), argumenta que a alfabetização deve ser um processo dinâmico, em que os alunos são encorajados a participar ativamente na construção do conhecimento, por meio de diálogos significativos e experiências compartilhadas.

Posto isso, Freire (1996) enfatiza que a alfabetização deve ir além da simples decodificação de textos, promovendo uma compreensão crítica do mundo. O autor destaca a importância de uma educação que capacite os alunos a ler não apenas as palavras, mas também o mundo ao seu redor. Para Freire (1996), a alfabetização é

um ato político, que deve empoderar os indivíduos e permitir-lhes compreender e transformar suas realidades. A práxis discursiva, nesse sentido, promove uma alfabetização crítica, em que os alunos são encorajados a questionar, refletir e agir sobre suas condições sociais e culturais.

Além disso, a práxis discursiva na alfabetização envolve a consideração dos contextos sociais e culturais dos alunos. Com isso, Gontijo (2014) destaca que a alfabetização é um processo que deve respeitar e integrar as diversas experiências de vida e os conhecimentos prévios dos alunos. Isso significa que a prática pedagógica deve ser sensível às diferenças culturais e linguísticas, criando um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A práxis discursiva, portanto, não apenas reconhece, mas também valoriza a diversidade, promovendo uma educação que é culturalmente relevante e socialmente justa.

Voigt (2016) argumenta que a práxis discursiva na alfabetização deve ser criativa e transformadora, permitindo que os alunos se apropriem criticamente dos conhecimentos e desenvolvam suas capacidades de pensar e agir sobre o mundo. A práxis discursiva, portanto, não é apenas um método de ensino, mas uma abordagem que promove a emancipação dos alunos, capacitando-os como agentes de mudança em suas comunidades.

Essa abordagem crítica da alfabetização também é sustentada por Freitas (2019), que critica as políticas educacionais que tratam a alfabetização de maneira conteudista e pragmática. Freitas (2019) destaca que a práxis discursiva exige uma reavaliação das práticas pedagógicas e das políticas de formação de professores, promovendo uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e democrática. A alfabetização, na perspectiva da práxis discursiva, é, portanto, um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva do mundo.

Dito isso, a concepção de práxis, no processo de produção do conhecimento, rompe tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto com a fenomenológica (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). Neste estudo, procuramos nos orientar pela concepção de Mikhail Bakhtin (2017) e seu Círculo que, por meio de sua filosofia da linguagem, não



assumem nenhum desses dois polos teóricos. Desse modo, incluem procedimento dialético, como forma de avaliar os limites de cada um desses polos e ultrapassá-los por meio de uma síntese dialética.

Além disso, Bakhtin (2017) e seu Círculo, ao criticarem as teorias agrupadas em dois polos, a saber, *o subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato*, propuseram uma síntese dialética trazendo a realidade fundamental da língua para a interação discursiva. Com isso, nem o subjetivismo idealista que se interessa pelo ato individual da fala nem o objetivismo abstrato que coloca a substância da língua em seu sistema linguístico (Bakhtin; Voloschinov, 2017) podem representar a real natureza da língua.

Essa dialética, baseada em Marx, é uma contradição real que compõe de forma inseparável o existir e o pensar e se funda em dois princípios básicos: o primado do existir sobre o pensamento e a distinção entre o existir e o seu conhecimento. Nesse sentido, a síntese dialética proposta por Bakhtin e seu Círculo nos leva a compreender que “[...] toda compreensão é dialógica. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se à outra no diálogo. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante” (Bakhtin; Voloschinov, 2017, p. 232).

Logo, a linguagem é concebida como a consciência materializada em “[...] signos e objetificada em sistemas ideológicos particulares (ciência, arte, ética, direito)” (Grillo, 2017, p. 60). Ela tanto é parte da existência, uma de suas forças, quanto é capaz de influenciar e de transformar a existência material.

Essa síntese dialética esclarece o fato de que a existência material influencia na constituição da linguagem e a consciência age sobre a existência desse material. Isso significa que não há movimento pendular para um dos dois polos na concepção da linguagem na perspectiva discursiva, pois objetividade e subjetividade são interdependentes entre si. Assim, uma formação de professores alfabetizadores que se articula na relação entre existência e consciência é uma via de mão dupla, porque a “[...] consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência transformadora [...]” (Grillo, 2017, p. 60).

Dessa maneira, do ponto de vista metodológico da formação de professores alfabetizadores, a comunicação expressa a própria essência da linguagem, pois, *onde*

*houver linguagem haverá comunicação.* A compreensão de que a comunicação discursiva é um processo que mantém a língua viva, uma vez que ela não está polarizada, ora no sistema abstrato da língua, ora no psiquismo individual do falante, leva-nos a refletir sobre a construção de uma metodologia na alfabetização, a saber: a) Como as pessoas interagem nas suas relações com o cotidiano: trabalho, cultura, economia, história etc.? b) Que sentidos produzem por meio dos discursos verbais, determinados pelos seus contextos de vida? c) Como se organiza o ensino da forma da língua baseado no discurso verbal concreto dos estudantes? (Bakhtin; Voloschinov, 2017).

Essa ordem metodológica para pensar o ensino da língua segue a mesma ordem da formação real da língua, ou seja, a comunicação social se forma sobre uma determinada base social e nela se “[...] criam a comunicação e a interação discursiva, nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua” (Bakhtin; Voloschinov, 2017, p. 350). Cabe salientar, nesse processo discursivo, a coexistência do discurso verbal e não verbal. O caráter não verbal, segundo Bakhtin (2017), vem acompanhado de atos sociais como: gestos, atos simbólicos, rituais etc.

A perspectiva teórica aqui delineada reforça a ideia de que o trabalho pedagógico na alfabetização pode ocorrer de maneira dinâmica, com o estabelecimento da relação entre os enunciados e os sentidos produzidos na sociedade por meio da interação verbal. Nesse processo, a linguagem não se separa das condições materiais que a produzem.

A práxis discursiva na alfabetização promove uma abordagem educacional que valoriza a interação social, a consideração dos contextos culturais e sociais e a criatividade. Ao considerar os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, essa abordagem não apenas ensina habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também desenvolve a consciência crítica e a capacidade de reflexão dos alunos. A práxis discursiva, portanto, não é apenas um método de ensino, mas uma abordagem transformadora que capacita os alunos a compreender e transformar suas realidades sociais e culturais. Ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas por essa abordagem, educadores podem promover uma alfabetização culturalmente relevante, socialmente justa e verdadeiramente emancipadora.

### 3 O CAMINHO PERCORRIDO: MODO DE PRODUÇÃO E ANÁLISE

Desde o início desta pesquisa, anunciamos a concepção enunciativa da linguagem como fio orientador das análises, na ótica de Bakhtin e seu Círculo (2017). Desse modo, o enunciado, como unidade dialética, ou seja, como luta dos contrários que tecem os fios ideológicos na produção de sentidos, reflete e refrata a realidade e reconhece que, em todo enunciado, há manifestação das relações que o constituem, como *a alteridade, a dialogicidade e a ideologia*.

A alteridade se refere ao outro como sujeito, cuja dimensão é histórica e social e envolve a relação dialógica com outros. De acordo com as reflexões bakhtinianas, as relações dialógicas são caracterizadas como arena de luta onde se revelam valores ideológicos, em que se estabelecem identidades e diferenças, sempre em fronteira, em tensão, constituídas na e pela linguagem, quer verbal, quer visual, quer verbo-visual.

A palavra é, por essência, *um ato bilateral*, que serve de expressão entre o *eu* e o *outro*. “Ela é determinada tanto por aquele de *quem* ela procede quanto por aquele *para quem* ela se dirige. Enquanto palavra ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (Bakhtin; Voloschinov, 2017, p. 205). O autor esclarece que o *outro* bakhtiniano não é, sem dúvida, o epistemológico, mas o *outro* discursivo, expressivo e falante. Assim, na presente metodologia, alteridade, dialogicidade, ideologia e unidade dialética do enunciado são relacionadas entre si no exercício das análises dos discursos verbais (orais e escritos), não verbais, visual e verbo-visual.

Reafirma com isso a posição metodológica desta pesquisa por meio das bases teóricas escolhidas para orientar este estudo, as quais colocam a realidade em questão. Uma realidade não é compreensível ao primeiro olhar, nem coincide com ela mesma e nem com a ideia que temos dela e, por isso, carece de uma metodologia que responda: o que se considera como real? A realidade social está feita ou está por fazer ou são as duas coisas ao mesmo tempo? (Demo, 1995).

Este estudo toma a realidade social como processo histórico que se divide em condições objetivas e subjetivas. As objetivas são dadas externamente ao homem, ou dadas sem sua opção própria. As condições subjetivas dependem da opção humana,

da sua capacidade de construir a história em parte, no contexto das condições objetivas (Demo, 1995). Nesse sentido, o mundo objetivo aparece como uma realidade estável, enquanto o subjetivo parte do pressuposto de um sujeito histórico e social, dotado de capacidades humanizadoras, criativas e transformadoras.

Desse modo, a objetividade é impensável sem a subjetividade e não há objeto sem sujeito e nem sujeito sem objeto, visto que nenhum dos polos é dado a priori, uma vez que eles se constituem na relação (Chagas, 2013). Baseado nesses pressupostos, o autor esclarece o pensamento de Marx ao afirmar que ele não considera o indivíduo humano apenas pelo seu “[...] caráter objetivo, determinado, mas em seu processo de autodeterminação. E é nesse processo de autoconstrução que se criam novas formas de objetivação, que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação” (Chagas, 2013, p. 65).

Assim, tanto no processo de investigação, quanto no processo de exposição da pesquisa, a questão da linguagem bakhtiniana ganha especial relevo no sentido que é na e pela linguagem como signo que se explicam as conformações ideológicas que se encontram refletidas na estrutura de uma sociedade, pois “[...] em cada palavra viva está contida uma *avaliação social ativa*. [...] em todo enunciado o homem ocupa uma *posição social ativa* (Bakhtin; Voloschinov, 2017, p. 343, grifos do autor). Esse caráter social e histórico de todas as questões humanas toma, como premissa, a práxis, uma vez que, em cada palavra/enunciado, supõe uma síntese dialética viva, pois a “[...] vivência subjetiva é eliminada no fato objetivo da palavra- enunciado dita; já a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato da compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva” (Bakhtin; Voloschinov, 2017, p. 140).

A concepção adotada nesta pesquisa é que a linguagem é um construto social e histórico, é um fenômeno social, é uma atividade humana partícipe de toda organização. A linguagem fundamenta a intervenção analítica e reflexiva em torno das relações que se coadunam na formação do problema, a saber: por que as crianças de 4º e 5º ano, expostas aos conhecimentos escolares desde a educação infantil, não conseguem se apropriar da leitura e da escrita? O que mostra e o que esconde tal realidade e como superá-la?

Visando à elucidação da constituição desse objeto de estudo, buscamos a epistemologia da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003, 2017) e seu Círculo e alguns pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. Há, pois, em torno da alfabetização, uma complexidade dos fatos históricos que impõe, em certa medida, limites aos sujeitos envolvidos. Desse modo, distinguem-se, no movimento da pesquisa, dois contextos dos fatos: o contexto da realidade educacional e escolar materializado nas práticas do alfabetizador; e o contexto da teoria, ou seja, da produção do conhecimento advindo dessa realidade pesquisada. Para isso, é fundamental situar o problema deste estudo:

Primeira e fundamentalmente ele se situa no plano ontológico, ou seja, na forma histórica concreta mediante a qual os seres humanos estabelecem suas relações sociais de produção. Secundária e concomitantemente este problema se manifesta no plano especificamente epistemológico, teórico e na práxis (Frigotto, 2010, p. 48).

A problemática que envolve a não alfabetização de crianças, mesmo tendo trajetória escolar para que a aprendizagem se efetive, não nasceu de uma abstração e nem da cabeça da pesquisadora, pois a sua existência é proveniente de determinações histórico-materiais e culturais, as quais são consideradas, neste estudo, como as mais importantes a serem desveladas porque, segundo Frigotto (2010), são as que mais impõem limites tanto à produção do conhecimento quanto à socialização destes, mediante diferentes processos pedagógicos no âmbito escolar, educacional, político etc.

Como dito na introdução desta pesquisa, a análise-problema referida terá como base objetiva a forma organizativa do trabalho pedagógico que se materializa na relação professor-aluno no ensino-aprendizagem da alfabetização e em relação às políticas educacionais. Para isso, o objetivo proposto é organizar e desenvolver processos coletivos e dialógicos de formação de professores alfabetizadores na escola, para compreendermos os fatos históricos que corroboram a não apropriação da leitura e da escrita das crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Primeiramente, analisamos os aspectos que estabelecem entre si algum tipo de relação, em especial o da contradição e as ligações com o referido fenômeno. Para isso, esta pesquisa delimita como materialidade objetiva: os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre a problemática identificada; as concepções de linguagem, de educação e de sociedade nas atuais políticas educacionais de

alfabetização; e a maneira como essas concepções reverberam nas práticas dos professores.

Certamente é neste plano onde os seres humanos se produzem enquanto seres da natureza, enquanto individualidades, mas sempre enquanto seres resultantes das relações sociais-síntese de relações sociais (Gramsci, 1978) - que podemos perceber os limites e as possibilidades do trabalho interdisciplinar. Isto porque é nesta materialidade que imperativamente se produz o ser social. E é nesta materialidade (sempre histórica e social) que os homens produzem suas ideias, teorias e concepções (Frigotto, 2010, p. 49).

Na perspectiva desse autor e também deste estudo, a produção e a divulgação do conhecimento a ser produzido nesse contexto não estarão alheias aos conflitos, antagonismos e relações de forças que se estabelecem entre as classes ou grupos sociais e, portanto, essa produção se constitui em força material importante para a transformação das relações sociais que visam à melhoria do processo de alfabetização e de aprendizagem dessas crianças que se encontram excluídas pela não apropriação da leitura e da escrita.

Para as análises dos dados, contamos com a contribuição de Bakhtin (2017) e seu Círculo, ressaltando a aproximação de um conjunto de conceitos, “[...] noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador” (Brait, 2006, p. 61). Diante do exposto, esta pesquisa é de cunho qualitativo participante. Segundo Andre (2013), os estudos qualitativos buscam dados que não podem ser expressos de modo numérico. Com isso valorizam narrativas, expressões de pensamentos, vozes, escritas, imagens, silêncios, dentre outras informações que a autora denomina de subjetivas.

De acordo com Brait (2006), a pesquisa qualitativa requer uma descrição pormenorizada do caminho percorrido para que os objetivos sejam alcançados, assim como a justificativa da opção feita. Esse cuidado é importante para a manutenção do rigor científico do trabalho, levando o pesquisador a refletir se foram tomadas as devidas cautelas para a escolha dos participantes, dos procedimentos, dos instrumentos e dos tratamentos de dados. “Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista, dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores” (Andre, 2013, p. 96).

### 3.1 O CAMPO DE PESQUISA

Como campo de pesquisa, adotamos a Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Ofélia Escobar. Trata-se de uma escola pública municipal de Vila Velha, inaugurada em 29 de novembro de 1949, no governo de Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, outrora denominada Grupo Escolar Ofélia Escobar, nome dado em homenagem a uma grande mestra do ensino primário.

Está localizada na Rua Ramiro Leal Reis s/n, Aribiri, Vila Velha/ES. No ano de sua inauguração, a escola atendia somente às turmas de 1ª a 4ª série, com capacidade para 240 alunos. Nos anos seguintes, passou a oferecer atendimento às turmas da 5ª a 8ª série, não ofertando os anos iniciais do ensino fundamental.

No ano de 1999, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), muda a sua nomenclatura para Escola Estadual de Ensino Fundamental Ofélia Escobar. Em 2006, foi municipalizada na gestão do prefeito Max Freitas Mauro Filho. Em 2007, a unidade de ensino passa a atender turmas de 4º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, trabalhando com alunos de 1ª a 8ª série, recebendo cerca de 700 alunos no total.

A partir do ano de 2023, a modalidade EJA teve seu atendimento a esse público encerrado por determinação da Secretaria Municipal do Município de Vila Velha, devido a políticas públicas educacionais excludentes. Diante da Resolução CNE 1/2021, com a nucleação das turmas, ocorreram prejuízos evidenciados na redução no número de matrículas na EJA, causando fechamento de turmas e de escolas.

Quando a pesquisa foi realizada, a escola contava com onze salas de aula, sendo 22 turmas no total, cada uma com capacidade para cerca de 25 a 30 alunos. Além disso, havia uma biblioteca, uma sala de informática, cozinha, diretoria, secretaria, sala de professores com banheiros, sala dos pedagogos, sala de coordenação, uma sala dedicada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), dois banheiros para os alunos, uma sala de planejamento, pátio coberto e pátio ao ar livre.

O espaço físico da unidade escolar não consegue abrigar confortavelmente as atividades da escola, mas muitas vezes são necessárias adaptações para acomodar

adequadamente as crianças. A escola não dispõe de uma quadra apropriada para desenvolvimento das aulas de educação física e eventos esportivos, as aulas são realizadas em espaço demarcado no pátio coberto. O espaço da biblioteca é insuficiente para atender os alunos em atividades coletivas da turma.

É evidente que o ambiente físico de uma instituição escolar tem forte impacto no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que uma estrutura adequada favorece a realização das atividades e auxilia na melhoria da qualidade da aprendizagem.

As imagens a seguir mostram os principais espaços da escola onde a pesquisa ocorreu. As Fotografias 1 e 2, apresentam a fachada e área externa da escola.

Fotografia 1 – Fachada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 2 – Pátio externo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 3 – Entrada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Fotografia 4 – Corredor principal térreo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 5 – Corredor andar superior



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 6 – Pátio interno coberto



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A fotografia 6 mostra o pátio coberto da escola, utilizado para aulas de educação física, como refeitório no recreio e nos diversos eventos e apresentações.

Na fotografia 7, apresentamos o pátio interno e as salas de aulas que atendem os alunos das turmas de 4º e 5º anos.

Fotografia 7 – Pátio interno e salas de aula do anexo



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A fotografia 8 exibe o laboratório de informática, onde os alunos dos 4º e 5º anos frequentam semanalmente as aulas de Tecnologias Educacionais, entre outras atividades realizadas no espaço.

Fotografia 8 – Laboratório de Informática



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As fotografias 9 e 10 apresentam a biblioteca, local que as crianças visitam semanalmente em um horário específico para atividades orientadas pelos professores, além de pegarem livros emprestados para leitura em casa.

Fotografia 9 – Biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 10 – Biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As fotografias 11 e 12 expõem as salas de aulas. A fotografia 11 apresenta sala de aula do prédio principal, que atende os alunos de 6º ao 9º anos.

Fotografia 11 – Sala de aula prédio principal



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Fotografia 12 – Sala de aula anexo (4º ano)



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A fotografia 12 apresenta uma das cinco salas de aula que ficam no anexo, nos fundos da escola, que atende as turmas de 4º e 5º anos. Essas salas são menores, com capacidade para até 25 alunos, distribuídos em quatro fileiras. O quadro e mesa dos professores a frente e os armários ao fundo. Devido ao excesso de barulho nessa área nas aulas de educação física e horário de recreio diferenciado, as salas possuem ar condicionado para amenizar os ruídos externos.

### 3.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como participantes: professores, alunos e famílias. Participaram dois **professores** dos 4º anos do turno vespertino, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, quatro professores dos 5º anos dos turnos matutino e vespertino, todos do sexo feminino, e uma pedagoga. Os seis professores participantes possuem graduação em Pedagogia e Curso de Especialização na área da Educação.

Os **alunos** participantes estão na faixa etária de 9 a 11 anos. Assim, analisamos o perfil socioeconômico desses estudantes por meio das RDs<sup>4</sup>. Também buscamos

---

<sup>4</sup> Optamos, neste estudo, pelo uso da expressão roda de diálogo em lugar de rodas de conversa por acreditar ter uma maior coerência com a perspectiva teórica aqui assumida.

compreender os costumes e interesses dessas crianças, incluindo sua experiência escolar, meio social e cultural no qual estão inseridas, composição familiar, costumes cotidianos, suas preferências, procurando entender como ocorre a interação desses estudantes com a escola e como acontece o uso da leitura e da escrita no ambiente familiar.

Os dados apresentados a seguir aprofundam a análise das condições de acesso e de práticas culturais dos estudantes, revelando aspectos que dialogam com as desigualdades estruturais e as possibilidades de inserção social e educativa. Nesse sentido, Bakhtin (2010) ressalta que o diálogo entre as diversas práticas sociais e culturais é indispensável para a construção de sentidos e para a formação dos sujeitos.

De acordo com dados coletos no Sistema de Gestão Escolar (SGE)<sup>5</sup> no que se refere ao acesso à internet, verificamos que 67,28% dos estudantes possuem acesso em casa, enquanto 49,92% utilizam o celular como principal ferramenta de conexão. Contudo, 14,17% ainda não têm acesso à internet, o que evidencia barreiras no acesso às tecnologias, limitando suas possibilidades de inserção em espaços digitais e suas interações com conteúdos educativos e culturais (SGE, 2024).

A frequência com que os estudantes participam de atividades culturais, como cinema, livrarias, museus, parques e teatros, reflete outra dimensão importante. Os dados indicam que a maioria raramente ou nunca participa de atividades culturais mais formais, como visitas a museus 72,01% nunca, ou ao teatro 82,46% nunca. A frequência em livrarias também é baixa, com 67,28% nunca frequentando esses espaços (SGE, 2024). Essas lacunas refletem a desigualdade de acesso a bens culturais que, conforme Arroyo (2013), é um reflexo das condições materiais e simbólicas que excluem grande parte da população de experiências que poderiam ampliar seu repertório cultural e educativo.

Por outro lado, espaços mais acessíveis, como parques e shoppings, mostram maior frequência: 45,19% visitam parques de 1 a 3 vezes ao ano, e 43% frequentam shoppings na mesma frequência. Esses dados indicam que, embora o acesso a

---

<sup>5</sup> O Sistema de Gestão Escolar (SGE) gerencia todas as rotinas inerentes à vida escolar do aluno, atendendo aos fluxos dos processos internos da Secretaria Municipal de Educação.

espaços culturais formais seja limitado, há uma busca por atividades recreativas que dialogam com o contexto cotidiano das famílias. De acordo com Bakhtin (2010) essas interações, ainda que informais, são carregadas de sentidos e vozes sociais que contribuem para a formação cultural dos sujeitos.

Por fim, a frequência em espaços religiosos, como igrejas, chama atenção: 61,05% dos estudantes frequentam esses ambientes mais de 10 vezes ao ano. Esse dado revela a relevância da religião como espaço de interação social e construção identitária, muitas vezes atuando como uma das poucas opções de inserção cultural para parte significativa das famílias (SGE, 2024).

Assim, os dados apresentados não apenas apontam desigualdades estruturais, mas também indicam potencialidades e caminhos para a criação de políticas educativas e culturais que dialoguem com as realidades dos estudantes. Assim, Bakhtin (2010) enfatiza a importância das múltiplas vozes que emergem desses contextos, valorizando suas histórias e práticas culturais como parte integrante do processo educativo.

As **famílias** envolvidas na pesquisa, do total de 32 pais ou responsáveis participantes, 6 possuem o nível de escolaridade de ensino fundamental incompleto (esses são avós com idade superior a 55 anos); 11 cursaram o ensino fundamental completo; 12 cursaram o ensino médio completo; 2 com ensino superior completo; e 1 cursando o ensino superior. A idade dos participantes varia entre 25 e 60 anos. São pais, mães e avós (estas últimas têm de 55 a 60 anos).

A maioria trabalha em comércio em geral como: lojas de shoppings, centros comerciais e supermercados. Outros trabalham como diaristas, auxiliares de enfermagem, cuidadores de idosos, porteiros, cuja escala de serviço não permitiu que participassem da RD.

Os dados apresentados no Sistema de Gestão Escolar (SGE), permitem uma análise das condições socioeconômicas das famílias, trazendo à tona dimensões que influenciam diretamente o exercício do saber e do fazer no contexto educacional. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) aponta que a compreensão da realidade social dos sujeitos é essencial para uma práxis educativa transformadora, na qual os dados deixam de ser números isolados e passam a representar histórias, vozes e contextos sociais concretos.

No campo da renda familiar, observamos que uma parcela significativa das famílias concentra-se em faixas de baixa renda, com 62,62% delas ganhando entre R\$ 260,00 e R\$ 1.820,00. Apenas uma minoria, 0,34%, ultrapassa o valor de R\$ 7.800,00, indicando desigualdades que afetam diretamente as possibilidades educacionais e sociais. A dependência econômica de programas sociais também se faz presente, com cerca de 9,93% das famílias dependendo exclusivamente dessas transferências, evidenciando a vulnerabilidade de alguns lares (SGE, 2024). Para Arroyo (2013) essas condições materiais impactam o trabalho docente, exigindo um olhar atento às desigualdades estruturais e à necessidade de uma prática educativa que se coloque como um ato político e emancipador.

De acordo com SGE (2024), a composição das famílias, tanto em termos de contribuintes quanto de dependentes, reflete dinâmicas sociais complexas. Mais de 53% das famílias contam com apenas um contribuinte para a renda, enquanto quase 77% das residências abrigam entre três a cinco pessoas que dependem dessa mesma renda. Esses números revelam os desafios enfrentados pelas famílias no manejo de recursos escassos, algo que afeta diretamente o cotidiano escolar dos estudantes.

Em diálogo com Bakhtin (2010), é possível interpretar esses dados como parte de uma cadeia de enunciados que se entrelaçam com vozes sociais e históricas. O dado isolado não basta; ele ganha sentido ao ser inserido em um contexto maior, dialogando com as práticas e as relações sociais que o produzem. Por exemplo, a predominância de mães como responsáveis pelos domicílios 49,16%, reflete as marcas históricas das desigualdades de gênero e a sobrecarga atribuída às mulheres no cuidado e no sustento da família (SGE, 2024).

Nesse sentido, os dados aqui caracterizados são mais do que informações estatísticas, representam realidades que dialogam com as condições históricas e sociais dos sujeitos. Para Bakhtin (2010), é o diálogo com essas múltiplas vozes que permite uma compreensão mais ampla e significativa do contexto educativo e social em que essas famílias estão inseridas.

O segundo conjunto de dados amplia a compreensão das condições socioeconômicas e culturais que cercam as famílias, destacando questões como a ocupação do domicílio, o nível de escolaridade dos responsáveis e o acesso à internet. Esses

aspectos revelam dimensões importantes que, conforme apontado por Arroyo (2013), dialogam diretamente com as práticas educativas e a necessidade de uma pedagogia que reconheça e valorize as histórias de vida dos sujeitos.

A condição de ocupação do domicílio mostra que 43,10% das famílias vivem em imóveis alugados, enquanto 41,08% possuem moradia própria. A presença de 13,47% dos domicílios cedidos reflete estratégias de adaptação e sobrevivência diante de possíveis fragilidades econômicas (SGE, 2024). Arroyo (2013) destaca que essas condições de moradia são reflexo de desigualdades estruturais que não apenas afetam o cotidiano das famílias, mas também impõem desafios adicionais à trajetória educacional de seus membros, especialmente os estudantes.

No que se refere à escolaridade dos responsáveis, observamos uma concentração 50,34% com Ensino Médio completo, enquanto apenas 3,03% possuem formação superior completa. É relevante notar que 24,92% têm o Fundamental incompleto, e 1,18% não sabem ler ou escrever (SGE, 2024). Esses dados ilustram o impacto das desigualdades educacionais históricas, que perpetuam ciclos de exclusão. Para Arroyo (2013), reconhecer essas limitações não é estigmatizar, mas, sim, criar práticas educativas que acolham e promovam trajetórias transformadoras.

No âmbito do acesso à internet, os dados indicam que 75,25% dos responsáveis possuem acesso em casa, enquanto 51,52% utilizam apenas o celular como meio de conexão. Contudo, 5,56% ainda permanecem sem acesso à internet, o que reflete barreiras importantes para o uso de tecnologias em processos educativos (SGE, 2024). Bakhtin (2010), em sua abordagem dialógica, nos lembra que o acesso à informação e à comunicação configura um espaço de trocas simbólicas fundamentais. Assim, a ausência ou limitação de acesso não apenas restringe a participação desses sujeitos no espaço digital, mas também afeta suas interações com o mundo e o exercício pleno de sua cidadania.

Portanto, os dados reforçam que os sujeitos aqui representados vivem em contextos marcados por múltiplas desigualdades, mas também por potencialidades que precisam ser reconhecidas no espaço escolar. Bakhtin (2010) nos convida a ouvir essas vozes em sua complexidade, reconhecendo a diversidade de histórias e discursos que moldam as práticas sociais e educativas.



Os diálogos realizados na RD contribuíram para o processo de levantamento de temas da realidade, de forma democrática e participativa.

### 3.3 PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados foram produzidos de outubro de 2022 a abril de 2024. Em maio de 2024, foi iniciado o processo de análise dos dados e o retorno ao campo de pesquisa em busca de novas informações, de acordo com as necessidades apontadas nas análises.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE REGISTROS DOS DADOS

A utilização de instrumentos de registro de dados é fundamental para a produção e análise de informações em uma pesquisa. Dentre os principais instrumentos utilizados, destacamos RD, gravação de voz e diário de bordo.

**A roda de diálogo (RD)** é um instrumento valioso na pesquisa, permitindo a coleta de dados qualitativos e a geração de *insights* por meio da interação entre os participantes. Segundo Minayo (2010), esse instrumento é importante para a elaboração de dados, o que é relevante para nossa pesquisa, que será realizada com um grupo de seis professores, no próprio local de trabalho em que todos os envolvidos atuam. Essas rodas de diálogo aconteceram em momentos previamente definidos, bem como nos encontros formativos mensais e também durante o planejamento quinzenal.

**A gravação de voz** é considerada um importante instrumento neste estudo, por ser um recurso utilizado em pesquisas que envolvem entrevistas, depoimentos e relatos orais. Segundo Minayo (2010), a gravação de voz permite uma maior fidelidade aos depoimentos dos entrevistados, além de possibilitar a transcrição dos dados para uma análise mais detalhada.

**O diário de bordo**, neste estudo, assume o lugar do registro do pesquisador, mas também se constitui um recurso metodológico na mediação do ensino-aprendizagem, quando o aluno o utiliza como princípio educativo no conhecimento e levantamento de

dados de suas realidades. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o diário de bordo é uma ferramenta importante para a reflexão crítica sobre a pesquisa e para a construção da análise dos dados produzidos.

É preciso destacar que a utilização de instrumentos de registro de dados deve ser realizada com ética e respeito aos participantes da pesquisa, garantindo a privacidade e o anonimato das informações produzidas.

### 3.5 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a reunião dos dados produzidos, foi realizada a organização, categorização e análise dos dados produzidos por meio de: escuta atenta das gravações e transcrição de todas elas, utilizando um aplicativo em forma de texto; realização da leitura do diário de campo e cruzamento das falas transcritas com o material escrito; e seleção das informações que respondem aos objetivos. O estudo foi realizado com base na concepção do signo ideológico de Bakhtin (2017) e seu Círculo. A partir das análises, foram criadas categorias que direcionaram o caminhar da pesquisa.

Nesse processo, tendo como referência as vozes dos sujeitos envolvidos, nosso foco se voltou para as relações que constituíram tais enunciados. Para isso, analisamos a relação discursiva, dialógica, ideológica e a unidade dialética dos enunciados. Essas categorias não foram tratadas separadamente no processo de análise dos enunciados, visto que são elementos constitutivos deles.

#### **4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A ALFABETIZAÇÃO: POR UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA**

Este momento da pesquisa objetivou obter uma visão sistêmica das relações que possibilitam à ciência a compreensão da estrutura do fenômeno da não apropriação da alfabetização e seus processos reais, sua lógica de funcionamento e desenvolvimento e, portanto, as leis que o rege (Caldart, 2023). Nesse sentido, buscamos um contraponto com as visões idealistas e mecanicistas do sistema educacional brasileiro que têm hegemonizado muitos âmbitos da ciência, “[...] tornando-se uma ferramenta teórica avançada, capaz de impedir, não impulsionar, a compreensão das possibilidades de transformação da realidade” (Caldart, 2023, p. 256).

De acordo com Caldart (2023), a visão idealista e mecanicista do sistema educacional atual é convertida em leis absolutas, inquestionáveis, que se impõem sobre os processos educativos e formativos, incluindo a gestão e a formação de professores. Esses processos ocorrem desligados da realidade social, política e econômica dos sujeitos, colocando uma cortina opaca que invisibiliza a luta que impulsiona transformações da realidade.

Desse modo, esses processos se contrapõem a visões idealistas e mecanicistas da educação e buscam o estabelecimento de uma formação ligada às relações materiais vivas que possibilitam enxergar e compreender a contradição posta neste estudo: por que as crianças matriculadas no ensino fundamental na idade legal chegam ao 4º e 5º ano sem o domínio básico da leitura e da escrita?

Essa contradição pressupõe um movimento que provoca a dúvida e avança na direção do que ainda não existe, ou seja, respostas. Para isso, consideramos imprescindível, como adverte Havemann (1967), manter o foco no que existe para que se possa avançar na direção da superação e, ao mesmo tempo, conservar a sua riqueza. Esse autor adverte que o mundo que ora existe não é uma continuidade de eventos sobrepostos do que passou, mas é a transformação do que já passou. Isso implica entender a lógica estruturante do fenômeno da alfabetização apresentada nesta pesquisa sem, para isso, absolutizar o que já foi compreendido, ou seja, “[...] quanto

mais consciência se tiver dessa dialética, mais avançará a compreensão da realidade” (Caldart, 2023, p. 258).

Nesse sentido, a autora faz uma distinção conceitual entre formação humana, educação e escola. Pensa a educação “[...] feita na escola como uma totalidade que se interconecta a uma totalidade formadora maior, tomando parte dela a partir de suas determinações históricas. Totalidades que se distinguem sem se desconectar” (Caldart, 2023, p. 23). Assim, a autora define a educação como uma práxis que direciona a formação humana para determinadas finalidades e em determinados tempos históricos nos quais a formação se realiza. Desse modo, a educação é menor que a totalidade da formação humana e maior que a escola.

Por sua vez, a *escola* é um dos lugares – com a materialidade específica de seus tempos, espaços, relações, conteúdos formativos – em que, no nosso tempo histórico, acontecem ou devem acontecer determinados processos de formação humana. A escola é uma forma institucional de relações educativas, construção social histórica/ em que se faz a educação, ou seja, se intencionaliza pedagogicamente a formação humana, em especial das novas gerações e com objetivos próprios à sua inserção no todo da vida social. A instrução cognitiva, que às vezes é apresentada como sendo a função [única da escola], nunca se realiza fora das relações sociais formadoras que constituem seu dia a dia e em conexão, portanto, com totalidades mais amplas (Caldart, 2023, p. 24-25, grifos da autora).

Em breve síntese, baseada na ideia de Caldart (2023), a educação é parte da formação humana e se realiza em relação a outros processos formativos, com os quais as práticas interagem. A escola também não é o todo da educação, mas é parte dela que se insere em um determinado projeto de formação humana.

Baseada nessa perspectiva de formação humana, educação e escola, consideramos que o trabalho pedagógico com a alfabetização é, pois, uma totalidade menor, que integra a totalidade, que é a educação, que, por sua vez, integra a totalidade maior que é a formação humana. Essa formação só se realiza como parte da totalidade ainda maior que é a vida social.

Com essa perspectiva em mente, decorreu todo o processo de concretização desta pesquisa. Para isso o primeiro passo foi apresentar o projeto e solicitar à Rede Municipal de Ensino de Vila Velha autorização para realizarmos o estudo. Para tanto, recorreremos à página da Prefeitura Municipal de Vila Velha, precisamente no

protocolo, para anexar o ofício de apresentação deste estudo. A documentação foi devidamente analisada e autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Consentida a pesquisa pelo órgão central, foi agendado um encontro na escola para apresentação do estudo e solicitação de autorização dos participantes. Na oportunidade, apresentamos uma síntese do projeto contendo: a) tema; b) problema; c) objetivos; d) metodologia. Paralelamente, anunciamos o referencial teórico que conduziu a investigação. Nesse encontro, foram assinados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### 4.1 DOS PROCEDIMENTOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, foi necessária a compreensão do chão em que se pisava, dada a complexidade que é própria de cada realidade. Para isso, foram realizadas na escola Rodas de Diálogo (RDs)<sup>6</sup>, por segmentos – professores, alunos e familiares – para entendermos como esses sujeitos avaliam o fenômeno em tela.

A primeira RD ocorrida com os professores realizou-se com as seguintes questões disparadoras: Quais os principais desafios identificados no retorno das aulas presenciais? Quais os principais desafios no trabalho docente com os alunos não alfabetizados nas turmas de 4º e 5º ano? Como vocês observam, ou vêm observando, as principais necessidades sociais dos estudantes? Como têm ocorrido as formações continuadas na rede? O formato dessa formação atende às necessidades sociais e educativas dos estudantes? Em relação às questões apontadas, o que sugere para a escola realizar no contexto da gestão democrática?

Participaram desta RD seis professores das turmas do 4º e 5º ano dos turnos vespertino e matutino. Os professores participantes têm entre 23 e 55 anos. A maioria com mais de 40 anos e com experiência há 20 anos no magistério como regente em turmas do ensino fundamental I e educação infantil. Essa atividade foi realizada no momento indicado no calendário escolar reservado ao planejamento coletivo dos

---

<sup>6</sup> A opção pelo uso de Roda de Diálogo se deve à coerência com a perspectiva de linguagem bakhtiniana.

professores.

Quando ocorreu essa RD com os professores, encontrávamos ainda sob os efeitos da pandemia, com todos os percalços que já foram apontados por várias pesquisas, visto que a pandemia afetou a todos e a cada um. As questões reprovação e não apropriação da leitura e da escrita, que já eram históricas na alfabetização, ficaram mais fortemente evidentes na escola nesse período e depois dele.

Essa RD foi gravada com a anuência de todos e depois foi transcrita e categorizada por ordem de recorrências das questões e analisadas conforme compatibilizado no quadro a seguir, dividido em três colunas que apontam: os desafios enfrentados, a formação de professores e a gestão democrática.

#### 4.2 RODA DE DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

Quadro 2 – Roda de diálogo com os educadores

<b>DESAFIOS</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>GESTÃO DEMOCÁTICA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu achei que os alunos retornaram com dificuldade de concentração, muitos problemas de indisciplina. Além do descompromisso com o aprendizado, não cumprem as atividades solicitadas. As tarefas de casa sempre retornam sem fazer</li> <li>- Sala de aula mais agitada, alunos ansiosos, conversam muito. Querem conversar o tempo todo atrapalhando a aula. Mas o maior desafio é na alfabetização desses alunos</li> <li>- Muitos alunos ainda não sabem ler com fluência e têm dificuldade na escrita. Eu vejo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As formações têm ocorrido de maneira presencial e têm sido dentro do contexto do dia a dia da sala de aula. Tem sido satisfatórias</li> <li>- Se atende à função da escolarização social, acredito que não. Poderiam nos auxiliar mais na prática</li> <li>- Em algumas formações o assunto discutido condiz com a realidade escolar, mas deixa a desejar nas trocas de experiências e vivências em sala de aula</li> <li>- As formações acontecem de modo presencial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As questões familiares também influenciam bastante o aprendizado. Alguns alunos parecem que “travaram”. Está muito difícil caminhar. Algumas famílias não têm comprometimento. Com isso não conseguimos apoio na aprendizagem do aluno</li> <li>- É muito complicado para professor, né? Estar com a sala lotada, com atividades diferentes que atinjam níveis tão diferentes. Que você tem crianças que leem fluente, que dão conta de atividade, que dão conta de exercícios, e você tem criança que não consegue escrever o próprio</li> </ul>

<p>tudo como um reflexo. Eu não sei se é uma ilusão própria minha, mas que acabou englobando tudo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O emocional interferiu na aprendizagem de certa forma que, às vezes, a criança está com baixa autoestima. Com isso a criança acha que não consegue aprender a ler e escrever. O emocional interfere na aprendizagem com certeza</li> <li>- Comecei a acompanhar os quintos anos e percebi que as perdas causadas pela Covid-19 traumatizaram muito as crianças. Além disso, não tem um apoio de quem está cuidando. Eu acho que isso também deu uma interferida, assim, no aprendizado deles em relação ao social, assim como na aprendizagem</li> <li>- Acho que o maior desafio das aulas que eu acompanho é prender a atenção desses meninos que não sabem ler nem escrever durante as aulas, porque como eles não conseguem participar da atividade efetivamente, eles vão bagunçar, o maior desafio pra mim é esse</li> <li>- Percebo que muitas famílias estão desestruturadas. Acabam não tirando tempo para a educação e aprendizado de seus filhos, nem sequer para dialogar com essas crianças. São carentes de afeto e diálogo</li> </ul>	<p>Muitas vezes não atendem às necessidades educativas e sociais dos alunos</p>	<p>nome</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de comprometimento das famílias em ajudar e acompanhar o aprendizado do aluno</li> <li>- A falta de participação da família. Muitos alunos não têm assistência nenhuma da família para os estudos.</li> <li>- Falta de alguns recursos na escola como: material lúdico, auditório, laboratório de ciências</li> <li>- Atividades mais focadas na leitura e escrita</li> <li>- Falta de apoio das famílias e problemas sociais dos alunos que interferem na sua aprendizagem</li> <li>- Precisamos trabalhar um pouco mais sobre os valores. Eu acho que isso foi se perdendo, assim como a convivência com o próximo, o respeito. Não tem cooperação entre eles. Zero empatia.</li> <li>- Algumas necessidades em relação ao social do estudante estão estritamente ligadas às dificuldades das boas relações com os colegas que muitas vezes resultam em violência, além da dificuldade de uma boa relação com os professores. Outro ponto é a negligência familiar junto ao desenvolvimento emocional da criança, o que contribuiu negativamente para as relações sociais das crianças</li> <li>- Os alunos precisam interagir mais com a faixa etária deles e menos com adultos. As nossas crianças não têm vida social fora</li> </ul>
---	---	---

		da escola. Vivem muito tempo dentro das casas. Elas estão pulando a infância, além da família ausente da vida escolar desses estudantes
--	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No quadro acima, as colunas compõem as categorias: desafios, formação dos professores e gestão democrática. Os enunciados dispostos em cada coluna foram analisados e o resultado possibilitou a realização de uma síntese, da qual foi possível abstrair novas categorias diretamente relacionadas com o fenômeno da pesquisa, observando o que revelam e o que escondem as falas dos educadores.

As análises são pautadas na teoria do signo ideológico de Bakhtin (2017) e seu Círculo, que propõe uma nova filosofia da linguagem a partir de um método marxista de estudo dos fenômenos da língua. Para esses autores, o ideológico possui um significado que, por sua vez, remete a algo que está fora dos sujeitos, ou seja, é materializado nas relações sociais concretas. Assim, signo e ideologia possuem relações intrínsecas, pois sem signos não há ideologia (Voloschinov, 2017).

Na primeira coluna que trata dos desafios, foram apontadas, pelos educadores, questões da ordem do indivíduo, como: **difficuldade dos alunos em se concentrarem nas aulas; indisciplina; desinteresse com o seu próprio processo de aprendizagem; não realização das tarefas de casa; ansiedade e conversa o tempo todo em sala de aula; mau relacionamento e a violência entre colegas.** Além desses, os participantes tratam de questões relacionadas com as condições de trabalho docente, como a inexistência de auditório e de laboratório de Ciências.

[...] Muitos estudantes apresentam apatia pelas aulas e até mesmo pelos professores. É como se estivessem na escola, mas com o pensamento e a atenção distante, o que implica falta de motivação mínima necessária para a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, mais precisamente, da aprendizagem dos conteúdos ministrados (Goulart, 2022, p. 92).

De acordo com o autor, a falta de interesse dos alunos pelas aulas é um grande desafio, visto que o desinteresse está ligado à incompreensão do que lhes é ensinado. Esses desafios estão na pauta dos educadores ao afirmarem que a maioria dos



alunos que estão nos anos finais do ensino fundamental I não estão alfabetizados e o professor não consegue a atenção deles durante as aulas. Outra questão é lidar com a sala de aula com alunos de idades e níveis de aprendizagem diferenciados.

Diante do exposto, destacamos o seguinte relato: **“Eu achei que os alunos retornaram com dificuldade de concentração, muitos problemas de indisciplina. Além do descompromisso com o aprendizado, não cumprem as atividades solicitadas. As tarefas de casa sempre retornam sem fazer”**. Corroborando essa fala, trazemos também o relato da professora: **“Sala de aula mais agitada, alunos ansiosos, conversam muito. Querem conversar o tempo todo, atrapalhando a aula, mas o maior desafio é a alfabetização desses alunos. Muitos ainda não sabem ler com fluência e têm dificuldades na escrita”**.

Nesse contexto, Silva (2007, p. 18) enfatiza: “[...] a indisciplina na escola e na sala de aula, além de se configurar como um indicador do insucesso no trabalho de socialização dos alunos, pode ainda funcionar como uma forte inviabilizadora do processo de ensino aprendizagem”. É relevante destacar que indisciplina se refere aos comportamentos na sala de aula que, como muitos professores afirmam, perturbam e prejudicam o ambiente de aprendizagem. Conforme a literatura especializada, os comportamentos mais frequentemente mencionados pelos professores como indisciplinados englobam condutas e posturas, como violência física conflitos, empurrões, agressões ao colega; e violência verbal com linguagem inapropriada, insultos, desrespeito, ameaças (Oliveira, 2002; Pappa, 2004; Lobato, 2006).

De acordo com Pirola e Ferreira (2007), para os educadores, a disfuncionalidade familiar resulta em escassez de afeto, ausência de limites e distúrbios psicoemocionais. A limitação e restrições no ambiente doméstico geralmente impactam a personalidade das crianças, entretanto a resposta predominante da escola para a indisciplina tem sido direcionar o aluno aos gestores escolares, a fim de que a situação seja delegada às famílias. Logo, é possível afirmar que o desafio da indisciplina na instituição educacional tem como primordial determinante as perspectivas e visões dos docentes, o que gera repercussões em suas respectivas metodologias pedagógicas, envolvendo o tratamento dos conteúdos, abordagens de ensino e a dinâmica professor-aluno, entre outros.

Apesar das discussões frequentes sobre a necessidade de a escola adotar abordagens inovadoras para enfrentar o problema da indisciplina, raramente se percebe, entre os professores, uma reflexão sobre sua própria prática cotidiana. Para muitos deles, lidar com a indisciplina se resume a aplicar um conjunto de técnicas e procedimentos pontuais diante das situações desafiadoras que surgem no dia a dia. Alguns deles têm dificuldade em estabelecer regras claras com os alunos, monitorá-los e oferecer um conteúdo adequado. Outros enfrentam dificuldades decorrentes de diferenças culturais e da realidade das comunidades em que lecionam, onde as turmas tendem a ser mais desafiadoras (Pirola; Ferreira, 2007).

Portanto, conforme apontado por Silva e Souza (2022), a instituição educacional constitui um ambiente de interações, no qual o docente, por meio de suas vivências, pode facilitar o engajamento dos alunos, gerenciando as aulas e mitigando obstáculos que impactam o processo de aprendizagem. Isso se dá por meio de uma troca de experiências e aprendizado mútua nas relações estabelecidas dentro do contexto cotidiano da sala de aula.

Desse modo, as condições de aprendizagem são desfavoráveis dado a tantos fatores de ordem emocional decorrente da Covid-19:

O emocional interferiu na aprendizagem, de certa forma. Às vezes, a criança está com baixa autoestima. Com isso, ela acha que não consegue aprender a ler e escrever. O emocional interfere na aprendizagem com certeza.

Comecei a acompanhar os quintos anos, onde percebi que as perdas causadas pela Covid-19 traumatizaram muito as crianças. Além disso, elas não têm um apoio de quem está cuidando. Eu acho que isso também deu uma interferida no aprendizado deles em relação ao social, assim como na aprendizagem (Informação verbal, RD, 2022).

Nesse sentido, os docentes acham que o desinteresse e a indisciplina estão diretamente relacionados com o fato de não saberem ler nem escrever e por isso é necessário encontrar mecanismos pedagógicos que prendam as suas atenções: **“Acho que o maior desafio das aulas que eu acompanho é prender a atenção desses meninos, que não sabem ler nem escrever, durante as aulas, porque, como eles não conseguem participar da atividade efetivamente, eles vão bagunçar”**. É importante sinalizar que a preocupação coletiva dos educadores é a aprendizagem das crianças.

Vygotsky (2009), em seus estudos, oferece uma importante ajuda para lidar com

situações como a descrita. Segundo ele, a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio da interação com os outros. Desse modo, não deve haver ruptura entre os conhecimentos de apropriação empírica, como o ocorrido na pandemia da Covid-19, e o que se ensina na sala de aula. O empírico e o científico precisam se encontrar no diálogo na sala de aula. Esses alunos advêm de uma zona que lhes é próxima e somente por meio do diálogo entre suas produções de vida e os conhecimentos científicos é possível que haja o envolvimento deles na superação dos fatores de ordem social, assinalados pelos educadores, como **o emocional, a baixa autoestima, que interferem na aprendizagem, famílias desestruturadas, crianças carentes de diálogo e afeto e crianças sem infância.**

Diante de tal complexidade que é a vida, perguntamos: que educação, que alfabetização, que sujeitos e que sociedade temos e queremos ter? Esses alunos são sujeitos situados historicamente em uma sociedade de classe, com necessidades sociais específicas que demandam uma educação e uma alfabetização compatível com suas necessidades. Então, voltamos à pergunta: quem são esses alunos que ainda não aprenderam a ler e escrever? Por que eles necessitam conversar muito entre eles e não fixam a atenção no que o professor diz? Por que estão com a autoestima baixa, ou seja, o que é autoestima e sua implicação no processo de aprendizagem de leitura e escrita? Indisciplina e violência, qual relação? Como retomar a infância que está se perdendo? A sala de aula com alunos de idades e aprendizagens diferentes é um problema ou uma possibilidade de interação e troca? Como ensinar o sistema da língua escrita (grafemas e fonemas) articulado à complexidade da vida por meio dos enunciados desses sujeitos?

Desse diálogo com os educadores, foram identificadas três linhas fundamentais de análise: a potencialidade da relação dialógica do processo ensino-aprendizagem, envolvendo os desafios intra e extraescolares; a formação continuada como exercício da práxis educativa; e a gestão democrática como princípio pedagógico. São três linhas interligadas entre si no movimento da práxis emancipadora.

Na segunda coluna do quadro – formação de professores – houve unanimidade em considerar que o processo de formação continuada na escola desempenha um papel fundamental na qualidade da educação, principalmente no campo da alfabetização. No entanto, as formações que vêm recebendo pelo respectivo Sistema de Ensino

nem sempre atendem às reais necessidades da escola, dos professores e dos alunos. Isso foi percebido no decorrer da RD quando discutimos sobre como concebem as formações das quais têm participado e que possibilidades emergem delas.

Analisando as respostas das professoras alfabetizadoras em relação à formação de professores, observamos uma variedade de sentidos ideológicos produzidos por meio da interação discursiva das diferentes vozes, conforme as análises seguintes:

**"As formações têm ocorrido de maneira presencial e têm sido dentro do contexto do dia a dia da sala de aula. Tem sido satisfatória."** Nesse relato, a professora expressa satisfação com a natureza presencial das formações e sua conexão com o contexto prático da sala de aula. No entanto, ela não faz menção explícita à função da escolarização ou à sua contribuição para a dimensão social do ensino, de modo que se trata de uma formação adaptada ao que ela está habituada a fazer.

Há, pois, uma questão epistemológica a ser compreendida nesse dizer. Para essa professora, a boa formação é aquela que ensina a aplicar a prática em sala de aula. Com isso a epistemologia da prática se tornou uma referência de formação, pois a boa formação ensina como fazer. De acordo com Magalhães (2014), a epistemologia da prática refere-se ao movimento teórico, cuja base epistemológica é o positivismo, que impõe, na área das Ciências da Educação, uma racionalidade técnica. Para essa mesma autora, essa racionalidade vem promovendo forte domínio nos processos formativos, tanto no plano de suas expressões teóricas como nas estruturais.

O relato a seguir destoa da concepção de formação citada. Defende uma formação focada na sala de aula, porém com enfoque social: **"Atende à função da escolarização, mas do social acredito que não. Poderiam nos auxiliar mais na prática"**.

Nesse caso, a professora reconhece que as formações podem estar alinhadas com os modos de ensinar, mas ela expressa a necessidade de uma maior ênfase e articulação com a dimensão social do ensino. Dessa observação decorre a reflexão sobre a emergência do signo ideológico que nos remete a uma proposta de formação para a emancipação dos sujeitos. Assim,

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais (Silva, 2018, p. 333).

De acordo com a visão de emancipação humana, o professor é tomado como um sujeito histórico-social que cria os elementos que subsidiam a epistemologia da práxis. Trata-se de um movimento que envolve uma fundamentação consistente, tanto “[...] teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano” (Silva, 2018, p. 334).

Nesse processo, é necessário reinterpretar os conhecimentos adquiridos durante a formação para atender às demandas da prática. Sobre essa questão, Brito (2006, apud Pimenta, 1999, p. 25-26) se posiciona da seguinte forma:

Considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. As consequências para formação de professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela.

É, portanto, nesse processo de reflexão sobre a prática como referência para a formação, que se desenvolve a trajetória profissional do professor alfabetizador. Esse processo auxilia no desenvolvimento da alfabetização e na construção da identidade profissional, envolvendo o ser, o fazer e o sentir-se do alfabetizador. Nessa perspectiva, há uma estreita ligação entre a pessoa que exerce a profissão, a função de alfabetizador e a formação inicial e continuada. Dessa forma, esse processo coloca o professor na posição de sujeito que constrói saberes, conhecimentos e metodologias significativas para ensinar de maneira consciente e com capacidade para resolver problemas decorrentes de sua prática (Souza; Carvalho, 2020).

Assim, a experiência se baseia na ideia de proporcionar significados e afetos que possam contribuir para a profissão docente, partindo de uma formação que abrange todas as situações de aprendizagem, e não apenas os conteúdos a serem ensinados. No entanto, o processo de formação continuada deve facilitar o desenvolvimento de novas metodologias, aprendizagens e ferramentas necessárias à prática docente,

para que o professor potencialize seu ensino e possa intervir criticamente na realidade por meio dessa prática com “[...] propostas e soluções aos problemas estruturais, sociais, políticos e econômicos” (Pimenta; Lima, 2012, p. 40).

Há professor que detecta a falta de associação entre a realidade social e as relações ensino-aprendizagem nas formações continuadas das quais participam: **"Em algumas formações, o assunto discutido condiz com a realidade escolar, mas deixa a desejar nas trocas de experiências e vivências em sala de aula"**. O que isso significa à luz da perspectiva do signo ideológico, ou seja, da filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo? A chave que liga essas duas esferas, a realidade social e os conhecimentos científicos é a *filosofia do signo*, ou seja, a “[...] filosofia da palavra como signo ideológico *por excellence* [...]”. Esse momento da expressividade não pode ser abstraído da vivência sem que se perca a sua própria natureza” (Voloschinov, 2017, p. 127. grifos do autor).

É compreensível quando a professora diz que a formação foca as questões sociais, mas não faz o *link* com o movimento pedagógico da sala de aula, visto que o “[...] *signo e sua situação social estão fundidos de modo inseparável*. O signo não pode ser isolado da situação social sem perder sua natureza sgnica” (Voloschinov, 2017, p.135. grifos do autor).

**"As formações acontecem de modo presencial e, muitas vezes, não atendem às necessidades educativas e sociais dos alunos"**. Nesse sentido, indica uma insatisfação mais direta com as formações, sugerindo que elas podem não estar adequadamente alinhadas com as necessidades educativas e sociais dos alunos.

Diante de tais enunciações dos educadores sobre os sentidos por eles produzidos, é possível vislumbrar a teoria que mais se adequa ao processo de formação continuada, ou seja, a teoria do conhecimento fundamentado a partir da categoria práxis, que tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão das vivências. Dessa forma, a categoria práxis se faz “[...] necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana” (Silva, 2018, p.336).

Na terceira coluna do quadro – Gestão escolar democrática – os educadores

trouxeram à baila questões que podem ser tratadas no âmbito da gestão, em relação ao apoio das famílias, na direção da superação do fenômeno, objeto desta pesquisa.

Diz a professora:

As questões familiares também influenciam bastante o aprendizado. Alguns alunos parecem que travaram. Está muito difícil caminhar. Algumas famílias não têm comprometimento. Com isso não conseguimos apoio delas na aprendizagem do aluno (RD, 2022).

Essas enunciações retornam à proposição inicial deste estudo: a necessidade de interação discursiva como fator mediador das relações ensino-aprendizagem. Esses alunos possuem vida fora da escola e é nessa vida, não em outra, que se deve constituir o processo de alfabetização e de formação. Nesse sentido, espaços de diálogo na escola com as famílias, para pensar juntos sobre os estudantes, suas vidas e os conhecimentos escolares, ajudariam bastante a organização dos processos pedagógicos em sala de aula.

Outro professor trouxe, em seus enunciados, o dilema que enfrenta em sala de aula:

É muito complicado para o professor, né? Estar com a sala lotada de atividades diferentes que atinjam níveis tão diferentes. Você tem crianças que leem fluente, que dão conta das atividades, que dão conta de exercícios, mas você tem criança que não consegue escrever o próprio nome (RD, 2022).

Essa professora está, entre outras questões, denunciando que a forma estrutural da escola atualmente está falida e necessita mudar, visto que ela não atende aos direitos à aprendizagem de todos os estudantes por impedir o movimento democrático em salade aula. Uma pesquisadora de escolas multisseriadas do Reino Unido (Little, 2005) defende uma mudança na estrutura curricular das escolas seriadas, graduadas ou multisseriadas. Essa mudança, que deve ser feita em qualquer turma, está aliada à necessidade de revisão da concepção do processo de ensino-aprendizagem. Propõe uma abordagem mais radical no currículo e tem como princípio uma mudança na filosofia de ensino-aprendizagem. Diz que essa mudança consiste na oposição a teorias que enfatizam a homogeneidade dos alunos e a padronização das estratégias e das práticas dos professores para outras que reconheçam a diversidades dos alunos e a necessidade de uma diferenciação nas estratégias (Little, 2005).

Tendo em vista a complexidade de tais desafios, os professores buscam culpados. Entre eles, citam: **‘a falta de comprometimento das famílias em ajudar e acompanhar o aprendizado do aluno; a não participação da família; o fato de**

**muitos alunos não terem assistência nenhuma da família para os estudos; a falta de alguns recursos na escola, como: material lúdico, auditório, laboratório de ciências; a realização de atividades mais focadas na leitura e na escrita; a falta de apoio das famílias; e problemas sociais dos alunos que interferem na sua aprendizagem.**

É bem verdade que há um movimento de responsabilização compartilhada entre escolas e famílias e isso se difere sobremaneira do ato de culpabilização das famílias conforme dito pelos professores na citação acima. No entanto, escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades, contudo, não é possível supô-las como instituições completamente independentes (Oliveira; Araujo, 2010). Assim, para que essa parceria se consolide, cabe à escola promovê-la e uma das formas de alcançar esse objetivo, no âmbito da gestão democrática, é a participação das famílias na construção de uma proposta pedagógica. Assim como afirma Libâneo (2004), a gestão democrática tem um caráter pedagógico porque a forma como a escola se organiza e se estrutura tem relação direta com o desenvolvimento da cidadania nos processos participativos de transformação social.

Para melhorar as relações entre os estudantes, os professores propõem temas comportamentais para serem trabalhados em sala de aula, acreditando que, melhorando as relações interpessoais, também podem melhorar a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Dizem:

Precisamos trabalhar um pouco mais sobre os valores. Eu acho que isso foi se perdendo. Assim como a convivência com o próximo, o respeito. Não tem cooperação entre eles. Zero empatia.

Algumas necessidades em relação ao social do estudante estão estritamente ligadas às dificuldades das boas relações com os colegas que, muitas vezes, resultam em violência, além, também, da dificuldade de uma boa relação com os professores. Outro ponto é a negligência familiar junto ao desenvolvimento emocional da criança o que contribuiu negativamente para as relações sociais (RD, 2022).

Em Bakhtin (1981), há reflexões que contribuem para o desenvolvimento do pensamento humano, na perspectiva de que ele só se torna ideia, quando entra em contato vivo com outras ideias e se materializa na voz dos outros. De acordo com o autor, cada enunciado concreto do sujeito revela uma luta entre as relações sociais que entrecruzam diferentes pensamentos, classe econômica e diversas culturas. Esse embate de ideias revela uma relação conflituosa com o mundo de onde emerge a



produção de sentidos. São, portanto, os sentidos que nos permitem analisar os conflitos expostos pelos professores no que se refere às questões atitudinais dos estudantes.

Outra necessidade apontada pelos professores é a compreensão sociológica e psicológica dos estudantes:

Os alunos precisam interagir mais com a faixa etária deles e menos com adultos. As nossas crianças não têm vida social fora da escola. Vivem muito tempo dentro das casas. Eles estão pulando a infância, além da família ausente da vida escolar desses estudantes (RD, 2022).

Mais uma vez, emerge o fator culpabilização das famílias que são consideradas grandes responsáveis pelas questões da não aprendizagem. Já que as famílias não se enquadram em um suposto modelo de relações desejado pela escola, faz-se necessária uma intervenção da escola para que as famílias adotem as mesmas táticas socializadoras usadas pela escola (Oliveira, 2002). Todavia, é importante esclarecer que há um equívoco de pensar que a família deve agir nos moldes da escola, pois a dinâmica institucional familiar é diferente da dinâmica institucional do estado. Uma é privada e a outra é pública.

As questões apontadas pelos educadores no âmbito da gestão democrática traz a interação discursiva como fator mediador das relações, tanto na escola quanto na relação ensino-aprendizagem. Os educadores (docentes e não docentes), os estudantes, as famílias e suas respectivas comunidades possuem vidas fora da escola e é nessa vida, não em outra, que se deve constituir o processo de alfabetização, de formação e de gestão democrática na escola. Nesse sentido, espaços de diálogo na escola com as famílias, para pensar juntos os estudantes, suas vidas e os conhecimentos escolares, ajudariam bastante a organização dos processos pedagógicos e formativos escolares e não escolares.

#### 4.3 O DIÁLOGO COM OS PAIS: A SEGUNDA RODA DE DIÁLOGO (RD)

A RD com os pais ocorreu na biblioteca da escola, no turno vespertino, entre 16h e 17h 30min. O horário foi combinado entre a equipe gestora e os professores, devido ao horário de trabalho da equipe, pois a participação dos docentes durante esse processo foi

fundamental para a organização do espaço e acolhimento dos pais. Os responsáveis foram convidados por meio de convite impresso e mensagem via aplicativo. No total, 75 pais foram convidados, entretanto apenas 32 compareceram. Muitos alegaram negativa da liberação do trabalho no horário marcado.

O diálogo com os pais foi coordenado com os questionamentos que seguem: a) Em virtude da pós-pandemia, qual a real necessidade que vocês observam em relação aos seus filhos? b) Em relação às questões apontadas, o que sugerem para a escola realizar no contexto da gestão democrática?

O quadro a seguir apresenta as discussões com os pais de acordo com as categorias: necessidades, gestão democrática e sugestões.

Quadro 3 – Roda de Diálogo com os pais

NECESSIDADES	GESTÃO DEMOCRÁTICA	SUGESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É como eles terem pulado a etapa de um aprendizado crescente, então, hoje, há maior dificuldade de entender matérias próprias de sua faixa etária com interação social</li> <li>- A dificuldade de acompanhamento com as matérias em questão da idade pelo tempo que ficou parado por conta da pandemia</li> <li>- Muita dificuldade na aprendizagem</li> <li>- Eles não gostam de estudar, só querem saber de celular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais interação dos pais com a escola para ter liberdade de sugerir e discutir ideias para o melhoramento da escola e dos alunos</li> <li>- Seria bom se os pais voltassem a participar das atividades e festas junto com os filhos na escola</li> <li>- Vejo que os pais têm um papel fundamental pois, nessa trajetória, tanto os professores quanto os pais tiveram que se empenhar para o aprendizado das crianças. Claro que a dificuldade tem, mas trabalhando juntos os alunos não sofrem tanto</li> <li>- Que a escola seja um lugar de confiança, respeito à família, de moral, com o fim último de formar cidadão no mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vejo que precisamos voltar ao básico com boas leituras. Estudo da tabuada com estímulo, tipo gincanas, poderia ser motivador</li> <li>- É preciso ter diálogo e orientação</li> <li>- Mais trabalhos em grupo, mais atividades que impulsionem o convívio coletivo abordando o respeito e a empatia na escola</li> <li>- Sugiro aulas de informática e cursos gratuitos nas escolas para as crianças</li> <li>- Mais atenção para o aluno</li> <li>- Mais comprometimento dos professores com os alunos</li> <li>- Ajudar mais em relação às matérias que minha filha tem dificuldade</li> <li>- Ensino com linguagem</li> </ul>

		simplificada e de fácil entendimento aos alunos, já que no momento é necessário, mas sem deixar a desejar no conteúdo – É preciso ter diálogo e orientação
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O diálogo com os pais, além de produzir um movimento do olhar da escola de fora para dentro, trouxe elementos fundamentais para ajudar a pensar a educação e a escola. Nos seus enunciados, foram identificadas necessidades sociais e também sugestões de quem caminha com os filhos fora da escola.

A análise dos dados revela preocupações significativas dos pais em relação ao processo educacional de seus filhos, especialmente os problemas decorridos do isolamento social em tempos de pandemia por meio do ensino remoto. Analisamos, a seguir, as principais categorias apresentadas: necessidades, gestão democrática e sugestões.

#### **A) Necessidades: primeira coluna do quadro**

Na primeira coluna – necessidades – os pais apontam para a melhoria da aprendizagem de seus filhos e, com isso, seguem na direção da aprendizagem dos conhecimentos escolares, porém sinalizando para outros fatores. Por exemplo, citam que, devido ao longo tempo com trabalho remoto, os alunos desenvolveram dificuldade de entender matérias próprias de sua faixa etária. Dizem: **“Eles não gostam de estudar, só querem saber de celular”**. Esse enunciado evidencia o fortalecimento de um hábito social durante a pandemia que substituiu o gosto do estudo escolar por outra forma de ocupação do tempo que seria, em vias de regra, dedicado aos estudos escolares. Como a escola pode lidar com esse fato?

Corroborando a questão levantada nas discussões sobre o uso do aparelho celular pelos alunos, os autores Nagumo e Teles (2016, p. 3) revelam:

Nos dias de hoje, estar conectado não depende de nossa distância em relação ao outro, mas da tecnologia de comunicação disponível. Em geral, as

pessoas amam seus celulares, pois estes oferecem novas possibilidades para experimentar identidades e, particularmente na adolescência, o sentimento de liberdade [...]. Com o uso cada vez mais comum desses aparelhos, é inevitável a ampliação da presença dos celulares na escola.

Outro ponto importante citado pelos autores diz que:

O fato de os alunos considerarem as aulas tediosas provavelmente decorra da falta de relação destas com a realidade e a expectativa deles. A escola tem uma importância social na formação de cidadãos críticos e trabalhadores, contudo, o modelo vigente está cada vez mais distante de um público que tem acesso constante a informações. Entender por que os alunos preferem navegar na internet durante aulas tediosas pode dar pistas do que pode ser melhorado na sala de aula (Nagumo; Teles, 2016, p. 367).

Nesse sentido, é fato que a escola atual estude possibilidades de uso equilibrado do celular como ferramenta de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, buscando promover maior interação entre os conteúdos curriculares e a tecnologia que se aproxima mais dos alunos, melhorando o desempenho escolar desses estudantes. Além disso, há questões éticas fundamentais, decorrentes do uso dessa ferramenta, que precisam ser discutidas e analisadas no processo ensino-aprendizagem.

Outro pai destacou: **“Meus filhos ficaram mais interessados em questão da saúde. Querem saber mais sobre tudo de novo que aparecer”**. No período da pandemia, conhecimentos sobre a saúde ganharam prioridade, tornando o conteúdo significativo de interesse dos estudantes e de todas as pessoas impactadas pela pandemia. São inúmeros os conhecimentos acerca da saúde e do autocuidado nesse período. Quais teias de conhecimento foram tecidas pelos diferentes sujeitos sociais com os quais os alunos tiveram contato: como sabê-lo? Como essa questão também se torna objeto da alfabetização e da educação?

De acordo com Martins e Castro (2011), a escola organiza os conhecimentos sobre a cultura e o mundo de uma maneira seriada, respeitando uma sequência, um processo linear para a apresentação dos conteúdos de acordo com o ano/série, muitas vezes não atendendo às curiosidades dos estudantes, pressupondo que cada conteúdo ou tema têm seu momento apropriado para ser inserido no planejamento das aulas, considerando o plano de ensino e o currículo.

Martins e Castro (2011, p. 625) enfatizam:

As facilidades do uso do computador (rapidez e presença de muitas imagens) parecem causar uma preferência por pesquisar na internet. Sabemos que basta um clique para se ter acesso a inúmeras informações quando usamos um computador. Não precisamos nem nos esforçar muito para procurar, tamanha eficiência dos buscadores eletrônicos. E essa preferência foi tema de uma das reclamações da professora para os estudantes, em sala de aula. Ela dizia para eles procurarem pesquisar em livros e revistas, pois estavam muito acostumados em olhar apenas na internet.

Nesse sentido, o uso de tecnologias, como o celular e o computador, facilita a aprendizagem dos alunos devido à rapidez no acesso às informações, promovendo maior interação ao conhecimento curricular e social, além de disponibilizar, por meio de um *click*, conteúdos significativos para a realidade dos estudantes. Para tanto, o trabalho docente sugere reflexão e diálogo constante sobre o que é estudado, ocupando um lugar especial na geração de conhecimentos intelectuais e sociais.

De acordo com Freire (1996), sem diálogo não há ambiente educativo e é nisso que o educador deve focar, ou seja, a construção de uma ambiente dialógico que possibilite a interação discursiva entre os sujeitos. Esse autor coloca em evidência algumas posturas do educador e do educando, como: o diálogo implica consideração e respeito ao outro; a humildade e o silêncio da escuta efetiva; o sentimento amoroso e a confiança recíproca entre os falantes.

Uma questão colocada pelos pais se refere ao reflexo da pandemia nas atitudes dos estudantes: **“Hoje nossos filhos estão mais inseguros devido ao tempo sem aulas presenciais e sentem medo do novo. Acabam, às vezes, não conseguindo entender como deveriam fazer as atividades”**. Diante do exposto, há evidências de que, durante o período de aulas remotas, muitas famílias demonstraram dificuldades no apoio ao estudante para a realização das atividades escolares devido à baixa escolarização. Nesse sentido, é importante destacar o estudo de Resende (2008).

Em conformidade com pesquisas, como a de Ribeiro e a de Andrade (2006), constatamos também que, nas famílias de camadas populares, boa parte dos desgastes gerados pelo dever de casa advém do fato de se desejar oferecer esse auxílio, sem que se consiga fazê-lo, em função das deficiências da própria escolarização dos pais.

No contexto apresentado, chamam a atenção as desigualdades existentes entre eles quanto às condições de proporcionar o apoio nas atividades remotas. Segundo

Rezende (2008), observam-se significativas variações na relação estabelecida com a prática de realização e acompanhamento dos deveres de casa. Para algumas famílias, esse é um processo tranquilo e até mesmo prazeroso, enquanto para outras é desenvolvido em clima de tensões e desgastes.

Nesse ponto de vista,

[...] o dever de casa espelha, aqui, o fato de que a escola não apenas registra ou reproduz as desigualdades já existentes na sociedade, mas pode também alimentá-las com novos elementos de exclusão, através de seus modos de funcionamento, os quais podem exercer efeitos específicos na trajetória escolar e nas experiências dos indivíduos (Rezende, 2008, p. 177).

De acordo com a pesquisa realizada com os pais de alunos, Chechia e Andrade (2005, p. 437) colaboram com nosso trabalho, trazendo relatos importantes:

Observamos que a presença dos pais de alunos com insucesso escolar nas tarefas é bastante ativa, mas permeada de dificuldades, ou seja, os pais tentam auxiliar, buscam estratégias, mas não conseguem atingir os objetivos, muitas vezes, por falta de entendimento pedagógico ou mesmo orientações específicas. Além disso, auxiliam e acompanham as tarefas com base no nível escolar que têm, o que na maioria, é baixo ou até mesmo ausente, o que torna difícil o auxílio. Dentro dessa perspectiva, os pais prontificam-se a auxiliar e participar das explicações das tarefas utilizando recursos tradicionais da própria vida escolar trazidos pela memória, mas parece evidente a dificuldade deles diante dos problemas de aprendizagem.

Diante dessa compreensão, esses fatores precisam ser considerados, além de outras questões, como o modo pelo qual a escola trabalha com o dever de casa, como ele se desenvolve com a proposta pedagógica, incluindo, nas práticas pedagógicas, orientações sobre as atividades de casa para os alunos e famílias, podendo ser documentado e proposto por meio de diálogos, instruções e incentivos. É importante enfatizar o significado das atividades de casa, como: atividades que valorizam a autoexpressão, o desafio, a criatividade, posteriormente discutindo o tema em sala de forma participativa. Nesse contexto, cabe estimular metodologias participativas, considerando o aluno como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem (Rezende, 2008).

Os pais demonstram interesse pela aprendizagem de seus filhos e querem, com isso, recuperar os danos causados pela pandemia, por adotarem o ensino remoto. Para isso sugerem maior interação social, diálogo e adoção de atividades que possam

avivar os interesses dos alunos por novas aprendizagens.

### **B) Gestão democrática: segunda coluna do quadro**

Na segunda coluna do quadro – gestão democrática – os pais apontaram lacunas no quesito participação da família na escola: **“Mais interação dos pais com a escola para ter liberdade de sugerir e discutir ideias para o melhoramento da escola e dos alunos. Seria bom se os pais voltassem a participar das atividades e festas juntos com os filhos na escola”** (RD, 2022).

De acordo com o contexto apresentado, a gestão democrática na educação refere-se a um modelo de gestão que promove a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo alunos, pais, professores, funcionários e gestor no processo de tomada de decisões. Esse modelo busca garantir a igualdade de direitos, transparência, responsabilidade compartilhada e respeito à diversidade de opiniões.

De acordo com Oliveira et al. (2024, p. 4),

[...] a gestão democrática e participativa nas escolas implica a participação ativa de diferentes partes interessadas, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e, em alguns casos, alunos, nas decisões que afetam o ambiente escolar. Isso vai além de uma simples estrutura hierárquica, onde as decisões são tomadas de cima para baixo, e procura criar um ambiente mais colaborativo e transparente.

Nesse sentido, é necessário ressaltar a participação das famílias na escola como um componente essencial da gestão democrática, pois se reconhece o papel fundamental dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos. A participação das famílias pode assumir várias formas, como: a) participação em órgãos colegiados: os pais podem integrar Conselhos Escolares e têm a oportunidade de contribuir com ideias, sugestões e decisões relacionadas com o âmbito escolar; b) envolvimento em atividades escolares: podem participar de eventos, reuniões, palestras, festas e outras atividades organizadas pela escola, demonstrando apoio e interesse pela educação de seus filhos; c) acompanhamento do desempenho escolar: acompanhar de perto o progresso acadêmico e comportamental de seus filhos, estabelecendo parcerias com os professores e colaborando no desenvolvimento de estratégias para melhorar o rendimento escolar.

A gestão democrática da educação e a participação das famílias na escola são

fundamentais para promover uma educação de qualidade e inclusiva, que atenda às necessidades e interesses de todos os alunos, respeitando sua diversidade e valorizando sua participação ativa no processo educacional (Oliveira et al., 2024).

Para os autores Chechia e Andrade (2005, p. 440), os pais revelam uma preocupação com o desempenho dos alunos:

Com o envolvimento dos pais no cotidiano escolar dos filhos, as atividades planejadas e executadas pela escola podem favorecer o sucesso no processo de aprendizagem dos filhos. As mudanças nas visões da família acerca da escola, se de fato estiverem ocorrendo, podem se tornar importantes para o sucesso escolar dos filhos, desde que a escola se conscientize mais sobre a verdadeira importância dos pais nesse processo, e conjuntamente ajustarem os seus ritmos de atuação, negociem e recriem os significados de cada um dos envolvidos sobre a educação escolar.

Segundo os autores, se a escola abre suas portas à participação das famílias e da comunidade, todos são beneficiados, ou seja, todos ganharão em cidadania, coletividade, aprendizagens e autoformação. Quando a escola caminha com a comunidade interna e externa, ela não está só, ao contrário, ela está muito bem acompanhada, amparada e mais forte.

Os pais indicaram também como acham que deve ser o ambiente escolar: **“Que a escola seja um lugar de confiança, respeito à família, de moral com o fim último de formar cidadão no mundo”**. Nessa ótica de pensamento, Sant'Anna e Pirola (2021, p. 47) têm uma contribuição a oferecer:

A escola é uma instituição social relevante na sociedade, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual dos alunos, ocorre também, a inserção social. Isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.

Para Sant'Anna e Pirola (2021), é responsabilidade da escola desenvolver indivíduos com pensamento crítico, reflexivo e conscientes de seus direitos e responsabilidades, capacitando-os para contribuir com a construção ou reconstrução de uma sociedade voltada para a igualdade e justiça. No entanto, sua função vai além do conhecimento acadêmico, pois possui também um compromisso social.

De acordo com Oliveira e Machado (2008, p. 4),



A função social da escola, enquanto instituição pública é formar o cidadão, ou seja, proporcionar conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo. Para isso, é indispensável socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade, fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes, que já trazem consigo o saber popular, o saber da comunidade em que vivem e atuam. Neste contexto, a educação é entendida como processo de formação e de aprendizagem, socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana, entendida como transformação social, que transforma e é transformado.

Nesse sentido, é fundamental promover no aluno o exercício do pensamento crítico, da reflexão, da análise, da síntese, da crítica, da criatividade, da classificação, da inferência, da relação de ideias, da argumentação, da avaliação, da justificativa, entre outras habilidades cognitivas. Para isso, os professores devem adotar metodologias participativas e desafiadoras, que provoquem a problematização dos conteúdos e incentivem os alunos a pensar, a formular hipóteses, a explorar, a expressar-se verbalmente, a questionar, a expor suas opiniões, a manifestar suas discordâncias e dúvidas e a compartilhar informações com os colegas, defendendo e sustentando seus pontos de vista por meio de argumentos consistentes (Oliveira; Machado, 2008).

Conforme sinalizam as autoras, para fortalecer a função social da escola, os temas abordados no currículo devem estar constantemente conectados às realidades sociais e aos desafios enfrentados pela comunidade. É responsabilidade do professor criar experiências de aprendizagem que permitam aos alunos estabelecer conexões entre esses temas e os problemas locais (Oliveira; Machado, 2008).

Destacamos, pois, que a escola e a família desempenham papéis sociais, políticos e educativos em conjunto, influenciando diretamente a formação do indivíduo. Ambas têm o dever de transmitir e construir conhecimento culturalmente estabelecido, moldando os processos psicológicos de acordo com as expectativas de cada contexto. Assim sendo, a família e a escola surgem como duas instituições cruciais para impulsionar os desenvolvimentos pessoal e social, podendo tanto estimular quanto reprimir o crescimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos.

É preciso lembrar que a criança não está limitada a aprender apenas em um cenário específico; ela está constantemente aprendendo em todos os momentos, interagindo com outras pessoas e vivenciando uma variedade de situações. É nesses contextos que ela tem a oportunidade de aplicar o que aprendeu tanto em casa quanto na escola.

Dessa forma, Lacasa (2004, p. 414) aponta que “[...] a escola não pode esquecer o mundo familiar e, mais especialmente, a história social das famílias, o conteúdo de suas bases de conhecimentos e as metas do ensino de todas as pessoas adultas que participam no processo educacional da criança”.

Assim, fica evidente a relevância da participação dos pais nesse contexto para o desenvolvimento da criança. Torna-se essencial, portanto, considerar a escola não apenas como um local de ensino, mas também como um ambiente crucial para a ampliação do processo de interação entre pais, alunos e professores. No entanto, essa missão não é simples; é necessário orientar, compreender e intervir, exigindo que todos estejam alinhados com o mesmo propósito. Dessa forma, a presença do apoio familiar é determinante para o desenvolvimento da criança na escola e na sociedade, pois ela chega à instituição já familiarizada com as dinâmicas sociais, o que influencia positivamente seu aprendizado.

Nesse sentido, estabelecer uma relação de confiança entre família e escola é fundamental, uma vez que tanto a família quanto a instituição escolar podem trabalhar juntas no processo de formação e do ensino-aprendizagem das crianças. Para isso é necessária a compreensão de que as dinâmicas de interação entre família e escola apresentam características distintas que requerem identificação e análise detalhadas, visando não apenas a compreender os aspectos gerais da integração entre ambas, mas também os sentidos específicos que são peculiares de cada ambiente.

Um aspecto principal levantado que precisa se materializar na ação da gestão escolar é uma maior participação dos pais, incluindo sugestões e colaboração entre escola e família no processo de construção de um ambiente de aprendizagens significativas.

### **c) Sugestões: terceira coluna do quadro**

A coluna que trata das sugestões dos pais para melhorar o ensino-aprendizagem de seus filhos teve como referência os seus próprios tempos de escolarização: **“Vejo que precisamos voltar ao básico com boas leituras. Estudo da tabuada com estímulo, tipo gincanas, poderia ser motivador”**. E também: **“Mais explicação para o aluno que tem dificuldade, paciência, não deixar o aluno de lado, não desistir dele”**. Os pais acreditam que ensinar o que eles conheceram e aprenderam na escola tornará mais fácil a ajuda que podem prestar a seus filhos em casa.

Os pais também destacaram como sugestões: **“É preciso ter diálogo e orientação. Mais trabalhos em grupo, mais atividades que impulsionem o convívio coletivo abordando o respeito e a empatia na escola”**. Essa característica é fundamental porque diz de uma autonomia coletiva, visto que

[...] uma escola subordinada a decisões tomadas fora dela e sem ela não constrói relações sociais efetivamente participativas. Participar- e se educar para participar – implica poder ajudar a decidir e aprender não apenas a executar o que foi decidido como assumir consequências do que se decide, justamente para melhor aprender a decidir (Caldart, 2023, p. 334).

A autora ressalta a necessidade de mudar a forma escolar dominante, pois, de acordo com a sua estrutura, os estudantes ficam na base da pirâmide e somente cumprem decisões e não as tomam.

Assim, na perspectiva de ver os seus filhos tendo o desenvolvimento da aprendizagem a contento, enveredam-se em mais sugestões salvacionistas:

Sugiro aulas de informática e cursos gratuitos nas escolas para as crianças e mais atenção para o aluno.

Participação mais assídua dos professores em relação ao ensino na sala de aula, mais empenho, menos celular na mão e mais contato com os alunos.

Mais explicação para o aluno que tem dificuldade, paciência, não deixar o aluno de lado, não desistir dele.

Mais comprometimento dos professores com os alunos.

Ajudar mais em relação às matérias que minha filha tem dificuldade.

Ensino com linguagem simplificada e de fácil entendimento aos alunos, já que o momento é necessário, mas sem deixar a desejar no conteúdo.

É preciso ter diálogo e orientação (RD, 2022).

Os pais propõem relações mais estreitas entre professor e aluno e isso é compreensível. Essa questão nos remete a Gramsci (2006), ao afirmar que o educador assume a responsabilidade de guiar os seus alunos. Faz isso ao se aproximar, remover os empecilhos, construir vínculos verdadeiros, apontar caminhos e caminhar com eles. Diz Gramsci (2006, p. 59-60) que o professor indica-lhe um tema, aconselha-o no desenvolvimento da aprendizagem, “[...] facilita-lhe as pesquisas, mediante conversas assíduas, acelera-lhe a formação científica, permite-lhe publicar

os primeiros ensaios nas revistas especializadas, coloca-o em contato com outros especialistas e se apodera dele definitivamente”. Esse mesmo autor assinala que, para dirigir, não implica distanciamento, autoritarismo, arrogância, desrespeito às limitações e às necessidades dos alunos, indiferença, ausência de afeto. Desse modo, esse educador, ao mesmo tempo em que os orienta, deixa-os caminhar com as suas próprias pernas, quando têm condições para fazê-lo.

Os pais sugerem estratégias para motivar o interesse dos alunos, como gincanas, aulas de informática e cursos gratuitos. Isso destaca o valor de abordagens educacionais inovadoras e adaptáveis às necessidades e interesses dos discentes.

Os pais enfatizam a importância de uma abordagem individualizada para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, incluindo paciência, diálogo e orientação. Isso ressalta a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Os dados refletem que é preciso atuar com uma abordagem colaborativa para enfrentar os desafios educacionais, incluindo a promoção de uma gestão democrática, o apoio emocional aos alunos e a implementação de estratégias pedagógicas inovadoras e individualizadas. A colaboração entre escola, pais e professores é essencial para garantir um ambiente educacional inclusivo, motivador e eficaz.

#### 4.4 RODA DE DIÁLOGO COM OS ALUNOS

Com os alunos foram elaboradas questões disparadoras do diálogo como: o que acharam do retorno das aulas presenciais? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram? Como vocês gostariam que fossem as aulas? Do que mais gostam na escola? Do que não gostam ou precisa melhorar? Do que você gosta no local onde você mora? Como é sua vivência nesse local?

Houve uma escuta atenta a seus sentimentos em relação ao retorno para a escola depois do distanciamento social. Indagamos do que mais e menos gostaram desse encontro físico com a escola, conforme os enunciados transcritos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Roda de diálogo com os alunos

NECESSIDADES	GESTÃO DEMOCRÁTICA	SUGESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostei porque voltei a estudar, pois só ficava em casa trabalhando, ajudando a limpar a casa</li> <li>- Eu gostei do retorno das aulas, pois estava com saudade dos meus amigos</li> <li>- Gostei muito que as aulas voltaram. Eu gostei porque eu posso rever meus colegas e professores</li> <li>-Eu não gostei muito das aulas de Matemática, por causa das contas de divisão</li> <li>- Gostei de tudo</li> <li>- Eu gostei de voltar às aulas, porque eu gosto de estudar, de ler e de escrever</li> <li>- Achei legal, gostei de ver os amigos, os professores e muito mais. Não gostei muito de acordar cedo. Gosto de dormir até mais tarde</li> <li>- Gosto de vir para escola, não gosto de ficar em casa</li> <li>- Fiquei feliz com o retorno das aulas. Só não gostei porque tenho que acordar cedo</li> <li>- Muito bom, revi meus colegas e professores</li> <li>- Eu gostei muito. Gosto das atividades em grupo. Não gostei porque não fiquei na turma junto com minha amiga</li> <li>- Eu gostei muito porque estava com saudades dos meus amigos e agora posso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto do recreio, das aulas de Educação Física, Arte e Português. Precisa melhorar os banheiros da escola</li> <li>- Gosto das aulas de Matemática</li> <li>- Gosto de tudo na escola, só não gosto do banheiro</li> <li>- Precisa melhorar o banheiro da escola. Eu gosto da escola</li> <li>- Eu gosto do horário do recreio e da Educação Física</li> <li>- Gosto dos colegas. Precisa melhorar os banheiros</li> <li>- Gosto da escola, principalmente das aulas de Tecnologia e Educação Física.</li> <li>- Gosto das aulas de Educação Física e do recreio</li> <li>- O que eu mais gosto é estudar e do recreio também. Mas eu não gosto dos alunos que fazem bagunça e são chatos</li> <li>- Gosto de conversar com minhas amigas no recreio. Precisa melhorar o banheiro</li> <li>- Precisa colocar cesta de basquete, porque eu gosto de basquete</li> <li>- Gosto de brincar no recreio</li> <li>- Gosto de brincar na quadra e na Educação Física. Não gosto do banheiro</li> <li>- Eu gosto da comida que está sempre boa. Não gosto do banheiro</li> <li>- Gosto da Educação Física na</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria que as aulas fossem mais divertidas, boas e legais</li> <li>- Queria que tivesse mais coisas para estudar</li> <li>- Aulas mais legais</li> <li>- Queria aulas mais fáceis</li> <li>- Gostaria que as aulas fossem mais alegres e divertidas</li> <li>- Gostaria de mais brincadeiras nas aulas</li> <li>- Que eu continue no rumo que estou. Gosto de estudar</li> <li>- Gosto de atividades em grupos, acho muito legal</li> <li>- Quero que sejam ótimas, com vários colegas e um ano de paz</li> <li>- Bastante leitura e gincana de Matemática</li> <li>- Gostaria que tivesse aulas novas, diferentes. Eu acho que elas deviam ser mais animadas</li> <li>- Mais aula de Matemática</li> <li>- Aulas mais animadas</li> <li>- Gosto das aulas de Tecnologia. Podia ter mais aulas</li> <li>- Eu acho que poderia ensinar uma conta de divisão mais fácil e poderia ter mais leitura para as pessoas que não conseguem ler e aprender direito</li> <li>- Gosto da minha casa e dos meus vizinhos e amigas da</li> </ul>

<p>encontrá-los todos os dias</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto de fazer dever no caderno e no livro</li> <li>- Gostei das aulas, são muito boas. Não gostei de usar máscara</li> <li>- Eu achei legal. Gosto de aula de Arte e Ensino Religioso</li> <li>- Gostei dos meus materiais novos. Não gosto muito das aulas de Matemática</li> <li>- Gostei muito dos professores e dos meus materiais novos. Não gosto muito das aulas de divisão</li> <li>- O que mais gostei foi da minha professora</li> <li>- Achei muito legal, gosto de estudar. Gosto de tudo</li> <li>- Achei melhor do que ficar em casa. O que mais gostei foi rever meus amigos</li> </ul>	<p>quadra. Não gosto da rejeição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto de encontrar minhas amigas na escola. Gosto de tudo</li> <li>- Gosto mais de brincar com meus amigos e aprender coisas novas</li> </ul>	<p>rua</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto muito de soltar pipa na rua com meus amigos</li> <li>- Gosto de brincar na minha rua com meus amigos</li> <li>- Gosto de onde moro, tem muitas crianças para brincar</li> <li>- Gosto de brincar com minha família</li> <li>- Gosto da minha rua porque ela não tem muito barulho. É legal e divertido</li> <li>- Acho muito legal, muito divertido. Tenho muitos amigos. Tem supermercado, padaria e comércio perto</li> <li>- Gosto muito de onde eu moro. É muito bom, gosto muito de tudo</li> <li>- Gosto da minha rua e vizinhos, é muito legal.</li> <li>- Gosto de brincar na rua com meus amigos</li> <li>- Eu gosto muito dos meus amigos da minha rua. Só não gosto dos tiroteios</li> <li>- Eu moro no alto. Minha casa é pequena, mas é confortável de se morar. Tem um vento bom</li> <li>- Os vizinhos são bons, eles emprestam as coisas quando precisamos</li> <li>- Eu gosto de ter vários parentes próximos. Minha convivência é ótima, pois me sinto à vontade em casa com minha família</li> </ul>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa RD, as análises focaram a compreensão de como são definidas, pelos alunos, questões que dificultam a aprendizagem. Para isso, destacamos as falas que se referem às necessidades (a falta), à gestão democrática e às sugestões.

Na primeira coluna do quadro que discute as **necessidades** apontadas pelos alunos, eles disseram que a escola presencial, no tempo da pandemia, foi a maior necessidade, conforme segue: **“Gostei porque voltei a estudar, pois só ficava em casa trabalhando, ajudando a limpar a casa. Eu gostei do retorno das aulas, pois estava com saudade dos meus amigos. Gostei muito que as aulas voltaram. Eu gostei porque eu posso rever meus colegas e professores. Eu não gostei muito das aulas de Matemática, por causa das contas de divisão. Gostei de tudo. Eu gostei de voltar as aulas, porque eu gosto de estudar, de ler e de escrever”**.

Sobre a volta à escola, eles disseram: **“Achei legal, gostei de ver os amigos, os professores e muito mais. Não gostei muito de acordar cedo. Gosto de dormir até mais tarde. Gosto de vir para a escola. Não gosto de ficar em casa. Fiquei feliz com o retorno das aulas. Só não gostei porque tenho que acordar cedo. Muito bom, revi meus colegas e professores. Eu gostei muito. Gosto das atividades em grupo. Não gostei porque não fiquei na turma junto com minha amiga. Eu gostei muito porque estava com saudades dos meus amigos e agora posso encontrá-los todos os dias. Gosto de fazer dever no caderno e no livro. Gostei das aulas, são muito boas. Não gostei de usar máscara”**.

Outro disse: **“Eu achei legal, gosto de aula de Arte e Ensino Religioso. Gostei dos meus materiais novos e novos. Não gosto muito das aulas de Matemática. Gostei muito dos professores e dos meus materiais novos. Não gosto muito das aulas de divisão. O que mais gostei foi da minha professora. Achei muito legal, gosto de estudar. Gostode tudo. Achei melhor do que ficar em casa. O que mais gostei foi rever meus amigos”**.

O que chamou a atenção nas enunciações dos alunos é que eles não enfatizaram aspectos negativos em reação a si e à escola. A palavra *gostei* aparece em todas as enunciações dos estudantes, o que demonstra o sentimento deles, não apenas falando, mas assumindo suas posições como *ser*. Sobre o uso da palavra “gostei” há concordância com Bakhtin (2003, p. 174), quando afirma que a diretriz axiológica da

consciência não ocorre só no ato, na verdadeira acepção do termo *gostei* “[...] mas em cada vivenciamento e até na sensação mais simples: viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente”.

Sendo assim, a escola é um lugar de encontro e os alunos gostam e também sentem falta desse encontro. Isso comprova que a vida coletiva não cabe nas telas do computadores e as aprendizagens sempre ocorrem em comunhão com os outros e com o meio social.

Na segunda coluna – gestão democrática – foi interessante a visão dos alunos sobre o que significa uma boa gestão e qual o seu papel a desempenhar. Neste item, houve a recorrência da palavra “gosto”: **“Gosto do recreio, das aulas de Educação Física, Arte e Português. Precisa melhorar os banheiros da escola. Gosto das aulas de Matemática. Gosto de tudo na escola, só não gosto do banheiro. Precisa melhorar o banheiro da escola. Eu gosto da escola. Eu gosto do horário do recreio e da Educação Física”**. Na perspectiva dessas falas, a escola é um lugar de acolhimento e de segurança. É um lugar bom de estar e isso se deve, certamente, a uma boa gestão dos espaços sociais, porém, além de gostar, está atento ao que precisa melhorar.

Dentre o que os alunos observaram no campo da gestão, destacaram: **“Precisa melhorar o banheiro. Precisa colocar cesta de basquete, porque eu gosto de basquete, os alunos que fazem bagunça são chatos”**. Sobre o que gostam assinalaram: **“gostam dos colegas; da escola, principalmente das aulas de Tecnologia e Educação física e do recreio; de conversar com minhas amigas no recreio; da comida que está sempre boa; de encontrar minhas amigas na escola; de brincar com meus amigos e aprender coisas novas”**.

Os alunos não se furtaram de sinalizar o que era de responsabilidade da gestão, como a melhoria dos banheiros, materiais, cesta de basquete e de alunos que apresentam mau comportamento. Cabe, portanto, à gestão se nutrir da seiva desses enunciados que exigem uma avaliação viva dos sentidos que pretendem produzir. Para isso, é fundamental a consideração da interação discursiva como realidade fundamental da língua, pois “[...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante” (Voloschinov, 2017, p. 219).



## 5 A TESSITURA DA VIDA SOCIAL NA ESCOLA: EM BUSCA DE UMA SÍNTESE COLETIVA COM OS EDUCADORES

O diálogo é, sem dúvida, o componente da práxis, pois “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis” (Freire, 1996, p. 77). O diálogo é uma das formas mais importantes da interação discursiva (Voloschinov, 2017), porém esse diálogo precisa impulsionar novos conhecimentos e para isso é preciso sair do lugar das representações primárias e das significações consensuais fornecidas por meio das análises e ir em direção à síntese, ou seja, à identificação das múltiplas determinações ontológicas do real da questão colocada neste estudo.

A objetivação dos múltiplos fatores que determinam o problema da alfabetização em estudo precisa ser uma objetivação ética e estética da realidade, que “[...] necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real [...]” (Bakhtin, 2003, p. 29). Para esse autor, o processo de compreensão da realidade tem como foco a interação discursiva, uma vez que não se separa o fenômeno estudado do estudo imanente da arte e sua história e de sua inserção cultural e social. Desse modo, o social, o histórico e o cultural são elementos inerentes da síntese.

Convém salientar que a síntese buscada coletivamente com os educadores em torno do objeto de investigação deve evocar os múltiplos fatores que fazem com que as crianças de 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> ano, expostas aos conhecimentos escolares desde a educação infantil, não consigam se apropriar da leitura e da escrita. O que mostra e o que esconde tal realidade e como superá-la? A síntese é unidade da diversidade porque desvela a realidade e instiga possibilidades de transformações.

[...] a noção de múltiplas determinações do conhecimento científico, o que se relaciona em grande medida ao aspecto ontológico da ciência, uma vez que afirma que os seus elementos concretos estão todos em relação de ação recíproca. Contudo, associa-se também ao aspecto epistemológico, já que é evidente que o real científico é inseparável da técnica, que é inseparável das relações de produção presentes na sociedade em um dado momento. Assim, o movimento se dá sempre na base de contradições que representam determinados contextos históricos e sínteses que representam rupturas. O que se tem, por conseguinte, é a caracterização da atividade científica como uma unidade na diversidade (Silva; Arcanjo, 2021, p. 168).

Esses autores, baseados em Marx, assumem que o conhecimento científico é o pensamento que resulta da síntese de múltiplas determinações. Essa síntese produz uma nova realidade porque promove uma relação de tensão dialética com a realidade concreta.

A síntese coletiva apresentada neste estudo possibilita a construção de caminhos possíveis para a organização de proposta de intervenção que se materializa na relação professor-aluno por meio do ensino-aprendizagem da alfabetização. Assim, esse movimento contribui para o atendimento do objetivo geral da pesquisa que visa a organizar e desenvolver processos coletivos e dialógicos de formação de professores alfabetizadores na escola, para compreender os processos históricos que corroboram a não apropriação da leitura e da escrita das crianças e, ainda, propor formas adequadas de intervenção na alfabetização, tendo em vista a práxis discursiva dialética e crítica da leitura e da escrita nas salas das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Em encontro na escola, foi entregue a cada professor uma cópia dos três quadros-síntese das RDs desenvolvidas com pais, alunos e educadores para que analisassem os pontos comuns entre eles e fizessem destaques dos itens considerados significativos para cada segmento. Assim foi feito.

Ficou agendada a socialização de suas observações e destaques para o próximo encontro formativo. Ao final das exposições individuais e coletivas, foi elaborado, a partir das proposições dos professores, um quadro sintetizador das análises dos educadores. De acordo com Bakhtin (2003), esses discursos refletem e refratam a realidade da qual fazem parte pais, alunos e professores, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Esse diálogo possibilitou a organização do quadro a seguir:

Quadro 5 – Compatibilização das RDs

DESAFIOS	GESTÃO DEMOCRÁTICA	NECESSIDADES
<b>PROFESSORES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu achei que os alunos retornaram com dificuldade de concentração</li> <li>- Muitos problemas de indisciplina, além do descompromisso com o aprendizado</li> <li>- Não cumprem as atividades solicitadas</li> <li>- As tarefas de casa sempre retornam sem fazer</li> <li>- Sala de aula mais agitada, alunos ansiosos, conversam muito</li> <li>- Querem conversar o tempo todo, atrapalhando a aula, mas o maior desafio é na alfabetização desses alunos. Muitos ainda não sabem ler com fluência e têm dificuldade na escrita</li> <li>- Falta de apoio das famílias e problemas sociais dos alunos que interferem na sua aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de comprometimento das famílias em ajudar e acompanhar o aprendizado do aluno</li> <li>- A falta de participação da família. Muitos alunos não têm assistência nenhuma da família para os estudos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É muito complicado para professor, né? Estar com a sala lotada com atividades diferentes que atinjam níveis tão diferentes. Você tem crianças que leem fluente, que dão conta de atividade, que dão conta de exercícios, e você tem criança que não consegue escrever o próprio nome</li> <li>- Atividades mais focadas na leitura e escrita</li> <li>- Precisamos trabalhar um pouco mais sobre os valores. Eu acho que isso foi se perdendo. Assim como a convivência como próximo, o respeito. Não tem cooperação entre eles. Zero empatia</li> <li>- Algumas necessidades em relação ao social do estudante, estão estritamente ligadas às dificuldades das boas relações com os colegas, o que muitas vezes resulta em violência, além de, também, a dificuldade de uma boa relação com os professores</li> <li>- Outro ponto é a negligência familiar junto ao desenvolvimento emocional da criança que contribuiu negativamente para as relações sociais</li> </ul>

<b>PAIS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É como se eles tivessem pulado a etapa de um aprendizado, então, hoje, há maior dificuldade de entender matérias próprias de sua faixa etária</li> <li>- Interação social</li> <li>- Muita dificuldade na aprendizagem</li> <li>- Hoje nossos filhos estão mais inseguros devido ao tempo sem aulas presenciais e sentem medo do novo. Acabam, às vezes, não conseguindo entender como deveriam fazer as atividades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais interação dos pais com a escola para ter liberdade de sugerir e discutir ideias para o melhoramento da escola e dos alunos</li> <li>- Seria bom se os pais voltassem a participar das atividades e festas junto com os filhos na escola</li> <li>- Vejo que os pais têm um papel fundamental pois nessa trajetória tanto os professores quanto os pais tiveram que se empenhar para o aprendizado das crianças</li> <li>- Claro que a dificuldade tem, mas trabalhando juntos os alunos não sofrem tanto</li> <li>- Que a escola seja um lugar de confiança, respeito à família, de moral com o fim último de formar cidadão no mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vejo, que precisamos voltar ao básico com boas leituras</li> <li>- Estudo da tabuada com estímulo, tipo gincanas, poderia ser motivador</li> <li>- Mais trabalhos em grupo, mais atividades que impulsionem o convívio coletivo abordando respeito e a empatia na escola</li> <li>- Participação mais assídua dos professores em relação ao ensino na sala de aula</li> <li>- Mais empenho, menos celular na mão e mais contato com os alunos</li> <li>- É preciso ter diálogo e orientação</li> </ul>
<b>ALUNOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostei porque voltei a estudar, pois só ficava em casa trabalhando, ajudando a limpar a casa</li> <li>- Gostei muito que as aulas voltaram. Eu gostei porque eu posso rever meus colegas e professores</li> <li>- Eu gostei de voltar às aulas, porque eu gosto de estudar, de ler e de escrever</li> <li>- Gosto de vir para escola, não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto do recreio, das aulas de Educação Física, Arte e Português. Precisa melhorar os banheiros da escola</li> <li>- Gosto das aulas de Matemática</li> <li>- Gosto de tudo na escola, só não gosto do banheiro</li> <li>- Precisa melhorar o banheiro da escola. Eu gosto da escola</li> <li>- Eu gosto do horário do recreio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto de atividades em grupos, acho muito legal</li> <li>- Bastante leitura e gincana de Matemática</li> <li>- Eu acho que as aulas deviam ser mais animadas</li> <li>- Eu acho que poderia ensinar uma conta de divisão mais fácil e poderia ter mais leitura para as pessoas que não conseguem ler e aprender direito</li> </ul>

<p>gosto de ficar em casa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu achei legal, gosto de aula de Arte e Ensino Religioso</li> <li>-Gostei muito dos professores e dos meus materiais novos</li> <li>- Achei muito legal, gosto de estudar. Gosto de tudo</li> </ul>	<p>da e Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto das aulas de Educação Física e do recreio</li> <li>- Gosto de conversar com minhas amigas no recreio. Precisa melhorar o banheiro</li> <li>- Gosto de brincar na quadra e na Educação Física. Não gosto do banheiro</li> <li>- Eu gosto da comida, que está sempre boa</li> <li>- Gosto mais de brincar com meus amigos e aprender coisas novas</li> </ul>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Partindo da perspectiva de que o social, o histórico e o cultural são elementos imanentes das síntese, as enunciações dos educadores também resguardam essa mesma imanência, apesar de não ter total clareza disso.

No que se refere à coluna do Quadro 5 sobre os **desafios**, os educadores destacaram, como pontos focais, a defasagem da aprendizagem que se articula em torno da não apropriação da leitura e da escrita, pós-pandemia e a afirmação de que essa defasagem decorre do pouco ou de nenhum apoio dos pais. Outro ponto importante se dá com referência ao apoio familiar nas tarefas de casa. Muitos alunos retornam sem as atividades de casa concluídas.

Nesse momento, os educadores apresentaram como possibilidades se reunir com os pais para dialogar sobre a importância do apoio familiar nas atividades escolares, não somente para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para aprimorar as relações entre aluno e família, desenvolvendo sentimentos de segurança e cuidado.

A Professora C destacou, durante esse diálogo: “**Precisamos manter um diálogo permanente com as famílias, com o objetivo de conscientizá-las sobre a importância do acompanhamento familiar nas atividades escolares**”.

Outro ponto significativo foi ressaltado pela Professora A: “**Os pais precisam ter um olhar mais atento sobre as crianças. Estão deixando muita responsabilidade que**

**seriam da família a cargo da escola. O processo educativo precisa da parceria da família para que possamos avançar nas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem”.**

Sobre esse mesmo aspecto, a pedagoga enfatizou: **“É necessário disponibilizarmos momentos de diálogos com os pais através de reuniões coletivas ou com cada família para que possamos ouvi-los e buscar junto a eles parceria para melhorar as dificuldades encontradas”.**

Diante das análises apresentadas, entendemos a necessidade de manter um diálogo com as famílias buscando parceria, pois entendemos que:

[...] família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (Dessen; Polonia, 2007, p. 22).

Corroborando essa análise, Oliveira e Marinho (2010) destacam que, embora a família e a escola sejam agências de socialização distintas, elas possuem características comuns e também divergentes. Ambas compartilham a responsabilidade de preparar os indivíduos para a vida socioeconômica e cultural, mas os objetivos educacionais variam entre elas. Na interação com os membros da família, de maneira informal, a criança aprende. Na escola, essa aprendizagem ocorre em momentos planejados, já definidos e com educadores específicos. Tanto a escola quanto a família atuam como agências de socialização e educação, exibindo características similares e, simultaneamente, distintas. Ambas colaboram na preparação dos alunos, desenvolvendo competências que favorecem sua integração na sociedade.

Estudos desenvolvidos por Benato (2014) têm demonstrado que a participação dos pais nos ambientes escolares melhora o desempenho dos alunos. O estudante se desenvolve na escola com a participação e influência da família, mas a escola possui suas próprias funções que devem ser enfatizadas. Afirma também que, quando as famílias se percebem integradas, participam com entusiasmo e se tornam parceiras

no desafio de melhorar a aprendizagem do filho.

Como são os principais ambientes de desenvolvimento humano, é fundamental haver uma conexão entre a escola e a família. A escola deve valorizar as práticas educativas familiares, e a família deve mostrar interesse pelas atividades e pela frequência do aluno na escola. É essencial promover o diálogo entre ambos, estabelecendo relações entre esses contextos e incentivando sua valorização e significado. Para que esse diálogo ocorra, tanto os pais quanto os professores precisam estar cientes da importância de relacionar esses ambientes (Ferreira; Barrera, 2010).

É fundamental que, nessa parceria entre escola e família, haja reciprocidade, pois

De um lado se encontra a família com sua vivência e sabedoria prática sobre os filhos, do outro a instituição escolar, com sua vivência e sabedoria a respeito dos seus alunos. Todavia é preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e os filhos são alunos (Portela; Almeida, 2009, p. 157).

Família e escola possuem o mesmo interlocutor na figura do aluno que também é filho. Como se trata de duas instituições distintas e complementares voltadas para a educação dos mesmos sujeitos, é necessária a promoção de diálogos tendo em vista um relacionamento saudável entre a família e a escola, contribuindo para uma maior valorização, interesse e significado para ambas as partes. Tanto a família quanto os professores devem estar cientes da importância dessa relação. Esse relacionamento pode ocorrer por meio de ações diversas, como: interações nas atividades, reuniões, palestras, rodas de conversas e atendimentos individuais.

Outros pontos de destaque dos educadores: **“Sinto que os alunos estão carentes de atenção e afeto. Eles gostam de atividades em grupos ou em dupla. Gostam quando são ouvidos e se sentem valorizados”** (Professora D, 2022). A Professora B corroborou a afirmação dizendo: **“Percebo que, quando realizam atividades e eles dialogam mais, ficam mais participativos. Gostam de falar, interagir”**. Nessa direção, a professora de Educação Especial declarou que **“Atividades que proporcionam mais interação beneficiam os alunos da educação especial, pois eles também interagem com mais facilidade e entusiasmo”**.

As enunciações destacadas ratificam a importância do trabalho pedagógico baseado na concepção discursiva de alfabetização. De acordo com Smolka (1989, p. 63), “[...]”

a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprender a falar, a dizer o que quer pela escrita”. A autora também nos chama a atenção para o fato de que:

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações, nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a *constituição de sentido*. Desse modo, implica, mais profundamente, uma *forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura* – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? (grifos nossos).

Ratificando essa linha de pensamento, Geraldi (2013, p. 136) afirma:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vincula a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de que e para quem resultam.

Nessa mesma perspectiva, Gontijo (2008, p. 20) nos revela:

[...] Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido é interação com o outro por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início.

Bakhtin (2017) apresenta uma visão da língua como produto das relações sociais, em que a produção de sentidos só ocorre no contexto das interações entre os indivíduos. Dessa maneira, o indivíduo se insere na corrente discursiva por meio da interação com o outro, e é nesse momento que ele começa a tomar consciência e a desenvolver seu próprio pensamento. A criança atravessa esse processo ao aprender sua língua materna. É na interação dinâmica com os falantes dessa língua, chamada interação verbal, que sua consciência se desenvolve e adquire conteúdo para participar continuamente da corrente discursiva à qual pertence.

Na segundo coluna que trata da **gestão democrática**, os educadores destacam a necessidade da participação das famílias na colaboração do processo escolar dos alunos e acusam as famílias de omissas, porque não se responsabilizam pelas necessidades escolares, como: verificar e ajudar nas atividades, olhar sempre os cadernos, ler os comunicados da escola, participar de reuniões e solicitações de comparecimento para tratar de assuntos pedagógicos. Em contrapartida, os pais



relatam a necessidade de mais interação entre escola e família, presenças em festas e eventos, além da participação nas tomadas de decisões em relação a melhorias para a escola.

A Professora C citou a necessidade a seguir: **“Precisamos interagir mais com as famílias. Buscar mais parceria. Trazê-los para a escola. Seria interessante também oportunizarmos momentos de diálogos com os pais, para que eles nos relatem suas necessidades em relação à escola”**. Concordando com o relato da professora, a pedagoga destacou: **“Penso que podemos promover esses momentos de diálogos e escuta, como também momentos de reflexão, com palestras voltadas para a temática escola e família, onde seja destaque a necessidade do apoio da família no processo ensino-aprendizagem dos alunos”**.

Diante das colocações, a diretora da escola colaborou emitindo sua opinião:

Podemos organizar esses eventos durante o ano letivo, promovendo momentos de interação entre famílias, alunos e professores. Seria interessante propiciarmos dois momentos para celebrar o Dia da Família na Escola. Um por semestre. Assim os alunos e professores poderão dialogar com os pais, mostrar o que estão aprendendo. Outro evento importante para oportunizar essa parceria e interação são os plantões pedagógicos. Esses já possuem datas estabelecidas no calendário letivo [...]. Tivemos a eleição dos membros do Conselho de Escola, onde cada segmento possui representantes (magistério, servidores, alunos e pais). Precisamos estreitar as ações junto ao Conselho para viabilizar melhorias estruturais e pedagógicas.

Quando a escola tem uma boa relação com as famílias, as oportunidades para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser otimizadas. Portanto, pais, professores e demais profissionais da escola são encorajados a dialogar e buscar estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de assistência recíproca. Nesse sentido, a escola valoriza a participação dos pais na trajetória e nos objetivos educativos dos alunos e ajuda as famílias a cumprir seu papel no ensino, na evolução e na realização acadêmica dos filhos, além de contribuir para a transformação da escola (Dessen; Polonia, 2005).

Assim, de acordo com Dessen e Polonia (2005), é crucial que educadores, gestores e demais integrantes da escola cultivem habilidades e estratégias que aproveitem os diversos níveis de experiências, conhecimento e oportunidades dos pais, buscando uma implementação mais eficaz do engajamento entre família e escola. Portanto, “[...]”

para superaras discontinuidades entre os ambientes familiar e escolar, é necessário conhecer ostipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns” (Dessen; Polonia, 2005, p. 309).

Com base nas análises e discussões, desenvolvemos algumas propostas para interagir com as famílias, buscando um melhor relacionamento, no intuito de possibilitar uma conscientização da importância da participação das famílias no processo ensino-aprendizagem. Algumas propostas de ação foram apresentadas: Dia da Família na escola em dois momentos durante o ano letivo, um em abril e outro em novembro. Nesses dois encontros, cada turma apresentará um tema estudado e desenvolvido durante as aulas, utilizando vídeos, fotos, murais, produção escrita, apresentação oral, realização de palestra entre outros.

Foi sugerida também a realização de dois plantões pedagógicos ao ano: o primeiro em junho e o segundo em setembro. Nesses plantões, as famílias conversam com professores sobre as necessidades pedagógicas dos alunos. Sobre a participação das famílias e sugestões de melhorias, foi destacada a eleição para o Conselho Escolar em que os pais foram convidados a se candidatarem como membros do Conselho de Escola no segmento de pais. Os interessados participariam de uma reunião na qual seriam apresentados os objetivos e a funcionalidade do Conselho Escolar.

A opinião dos estudantes foi bem recebida pelos educadores. De acordo com a pedagoga: **“Penso que os alunos tiveram voz para destacar sobre a estrutura dos banheiros, que precisam de reparos imediatos. Podemos aproveitar o momento em que os novos membros do Conselho de Escola tomaram posse para dialogar com eles sobre a possibilidade de melhorias”**.

A diretora concordou com a fala da pedagoga e apresentou a seguinte proposta:

Concordo com a sugestão. Podemos reunir o Conselho e passar essa demanda. Acredito que vamos conseguir, visto que é uma necessidade sanitária e estrutural necessária para todos. O Conselho de Escola tem potencial para atender à solicitação e oportunizar legalmente as ações que precisam ser executadas com a Caixa Escolar.

Essa iniciativa rendeu bons frutos, pois, juntos, foi possível destinar uma boa parte dos recursos da caixa escolar para obras de melhorias nos banheiros, sanando, dessa forma, o problema. Esse diálogo com os alunos foi importante para detectarmos uma

situação-problema e buscar, juntamente com a equipe escolar e as famílias, a solução viável.

Na sociedade atual, a principal função social da escola pública é formar cidadãos por meio da construção do conhecimento, de valores e atitudes, visando à formação de indivíduos éticos, participativos e solidários. Sendo assim, é essencial que os estudantes se apropriem do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente, integrando-o com o saber da comunidade local e com o conhecimento prévio de cada aluno. Nesse contexto, a escola pública se torna um espaço onde o fortalecimento da democracia se concretiza, exigindo o exercício de uma cidadania consciente e comprometida, por meio da gestão democrática e da participação de toda a comunidade escolar (Dessen; Polonia, 2007).

Pensando nesses apontamentos, os educadores afirmaram que é essencial promover uma sociedade democrática na qual as pessoas possam conviver harmoniosamente com as diferenças, promovendo o exercício pleno da cidadania. Isso envolve desenvolver consciências críticas que sejam capazes de responder de forma adequada aos desafios contemporâneos, incluindo as novas questões oriundas dos avanços científicos e do fortalecimento da consciência crítica e participativa.

No que diz respeito a respostas dos alunos na RD sobre o que precisa melhorar na escola, a Professora B afirma: **“As colocações dos alunos, em relação a melhorias necessárias para a escola, no caso, os banheiros, demonstra o quanto eles precisam ser ouvidos. Precisamos levar em consideração suas falas e significados, suas necessidades”**.

Em face ao exposto, destacamos um importante conceito de Bakthin e Volóchinov (2004, p. 137, grifos do autor) sobre a construção dialógica dos sujeitos:

[...] não tem sentido dizer que a significação [significado] pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzidos através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca eclética que só se produz quando há contato dos dois polos opostos.

Assim, enfatizamos que a construção ideológica ocorre no contexto de interação entre

indivíduos, ou seja, no espaço do diálogo. Segundo os autores, o conceito de dialogismo reflete a ideia de que todo discurso é permeado pelo outro, destacando também que cada enunciado possui uma dimensão dual que revela tanto a posição do outro quanto a própria.

Assim, o enunciado é delineado pela interação entre os sujeitos falantes. Nesse processo, o ouvinte não é meramente passivo ao receber e compreender o enunciado, mas assume uma atitude responsiva, pela qual ele pode opinar, questionar, discutir, concordar e, desse modo, desempenhar um papel ativo no ato comunicativo.

Em relação às **necessidades**, os professores analisaram que tanto eles quanto os pais destacaram a necessidade de um trabalho mais eficaz na leitura e na escrita, pois os alunos encontram-se com muitas dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e em operações matemáticas. Os alunos relataram a necessidade de aulas mais dinâmicas, com mais brincadeiras e mais atrativas. Diante das análises sobre as necessidades, os professores e a equipe pedagógica e de gestão escolar sugeriram apropriar-se da cultura, história e forma de trabalho vivenciadas pelas crianças com o objetivo de desenvolver atividades pedagógicas condizentes com a necessidade e realidade dos nossos alunos.

Com base nas análises, identificamos a necessidade de mudanças na práxis pedagógica. De acordo com a Professora D:

Precisamos rever as práticas pedagógicas atuais, pois a sociedade mudou e o comportamento humano está em constante mudança. É preciso estarmos atentos a essas mudanças. Nossos alunos buscam uma educação ativa, com mais interação entre teoria e prática, levando em consideração o que o aluno pode acrescentar com suas vivências sociais e culturais.

Em face a essa afirmação, podemos destacar que educação, por ser uma prática social humana, é um processo histórico e inacabado, que surge da interação dialética entre o homem, o mundo, a história e as circunstâncias. Essa dialética exige uma curiosidade constante do sujeito em relação ao mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade, que demanda uma busca contínua (Freire, 1983, apud Arnone, 2022).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono. Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem

intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente (Freire, 2008, p. 76-77).

Nesse sentido, entendemos que o sujeito deve ser protagonista de sua própria história e a maneira como a escola desempenha sua função social pode contribuir para a formação de um indivíduo capaz de compreender e melhorar o mundo em que vive por meio do conhecimento. Portanto, não se pode aceitar a escola como um espaço de alienação ou de controle social. Sendo assim, podemos afirmar que a escola é, de fato, um espaço de contradições e antagonismos e deve ser também um cenário para a criação de situações pedagógicas que promovam as mudanças necessárias para uma sociedade mais igualitária (Freire, 2008).

A Professora A destacou, durante a retomada das análises:

Existe uma necessidade real em nossas salas de aulas. Nossos alunos apresentam muitas dificuldades na leitura e escrita. Temos alunos nos 4º anos que não estão alfabetizados. É necessário promovermos ações mais eficientes para que essa defasagem seja minimizada. Precisamos desenvolver atividades diferenciadas para os diferentes alunos das turmas, oportunizando o conhecimento necessário a todos.

Diante do exposto, a diretora considerou:

Precisamos considerar as diversas necessidades dos alunos em sala de aula. Para tanto, é necessário possibilitar maior interação pedagógica entre os alunos, levando em consideração que as palavras dos estudantes são carregadas de significado ideológico. Sendo assim, precisamos de uma práxis que oportunize dar voz aos nossos alunos, pois a alfabetização é um processo de produção de sentidos, por meio do trabalho de leitura e de escrita.

Nesse sentido, lembramos que, de acordo com Gontijo (2008, p. 20):

Assim, a alfabetização não envolve apenas os processos de compreensão das relações entre fonemas e grafemas e de passagem / recriação do discurso escrito e vice-versa, mas é também um processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as crianças expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início [...].

O conceito de alfabetização formulado por Gontijo (2008) destaca, em seu enunciado, o caráter multifacetado da alfabetização, que encontra, na formação real da língua, sua explicação metodológica, em que a comunicação social se fundamenta nessa mesma

base social e “[...] nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua” (Bakhtin; Volóchinov, 2017, p. 220). Nessa direção, a alfabetização é conceituada,

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (Gontijo, 2008, p. 15).

Diante do exposto, consideramos fundamental dar continuidade ao processo de formação por trazer tais reflexões voltadas para um exercício consciente da produção do conhecimento. Assim sendo, acreditamos que a prática do professor não se restringe ao ato de planejar o ensino de determinados conteúdos elencados no currículo oficial como finalidade que se encerra em si mesma, pois o conhecimento, operado dessa forma não retorna à realidade como força transformadora.

A fim de ampliar as possibilidades dos professores na criação e projeção de ações transformadoras que se efetivem na práxis, demos início ao movimento deste estudo e, ao olhar para as potencialidades do próprio coletivo, contamos com a interlocução de um professor que vem, ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica, estudando e se orientando pelas categorias elencadas nesta pesquisa. Ele se colocou com boa vontade para conosco fazer a reflexão na escola e realizou uma roda de diálogo com os professores.

Desse modo, produzimos as seguintes indagações perpassadas pelo viés da cultura, da história, das artes e do trabalho, tendo como foco as contradições sociais que as atravessam.

## 5.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A SÍNTESE

O quadro traz, como pano de fundo de todas as vozes, a ênfase nas relações sociais: professores enunciando que o formato escolar está em desacordo com o que o ser humano necessita. O formato estrutural de escola, seriação, currículo, entre outros, como **“Estar com a sala lotada de atividades diferentes que atinjam níveis tão**

**diferentes. Que você tem crianças que leem fluente, que dão conta de atividade, que dão conta de exercícios e você tem criança que não consegue escrever o próprio nome”.** Observamos, portanto, que o estranho não é o que ocorre na ordem do humano, visto que onde há seres humanos reunidos, há diversidades. Todavia, o que há de estranho é a forma escolar uniformizadora pensada para sujeitos diversos. Trata-se de uma contradição que se esconde por trás dos programas institucionais, normas, currículos, seriação etc.

De acordo com Freitas (2010), nesse modelo de escola, tudo ocorre como se estivéssemos falando de uma mesma população com cultura, interesses e anseios idênticos, apenas separada pela sorte, pela vida. No entanto, esse autor adverte que inclusão e subordinação são faces de um mesmo processo.

A inclusão só é autorizada sob sua forma complementar de subordinação – e para subordinar-se não é necessário que o conteúdo escolar tenha sido sequer assimilado, bastando a vivência e “adaptação” à forma escolar vigente. A simples inclusão na escola já ensina a partir das relações de poder vivenciadas. Quanto ao conteúdo escolar, está presente em um certo nível que qualifique o aluno como consumidor e, a partir daí, suas realidades de classe se incumbem de criar um campo de várias possibilidades de inclusão/exclusão ao longo do sistema educacional (Freitas, 2010, p. 91).

Esse autor nos ajuda a ver que tanto a luta pela inclusão quanto o acesso ao conteúdo não podem se separar da luta pela modificação da atual forma escolar, geradora de subordinação. Sem essa união pela transformação da forma escolar, tampouco adianta dizer que a “gestão escolar” deve ser “democrática”, que os diretores sejam eleitos, que as relações entre professores e alunos nas salas de aula sejam “democráticas”, que o conteúdo deve ser “crítico”, que a avaliação seja contínua, não classificatória, democrática e inclusiva.

Em uma perspectiva histórica, vale dizer que dados de pesquisas realizadas ao longo do tempo comprovam que a diferenciação entre os alunos está posta desde as suas chegadas no primeiro ano escolar do ensino fundamental e essa diferenciação está associada ao seu nível socioeconômico, ou seja, à desigualdade social e material. O triste é que essa lógica de forma escolar não rompe com o círculo da pobreza e da desigualdade social, visto que a diferença, em média, permanece ao longo dos demais anos escolares (Freitas, 2010).

Desse modo, cabe ao coletivo escolar uma comunicação discursiva com essa

realidade, na perspectiva de encontrar possibilidades mediante as necessidades humanas. Todavia, a comunicação discursiva nunca “[...] poderá ser compreendida nem *explicada fora dessa ligação com a situação concreta*. A comunicação verbal está diretamente relacionada às comunicações de outros tipos, por terem surgido no terreno comum da comunicação verbal” (Volochinov, 2017, p. 220).

Para esse autor, a realidade é essencialmente contraditória e em permanente transformação, por isso propõe a comunicação discursiva, isto é, uma dialética que, nascendo do diálogo, a ele retorna de uma forma modificada e superior, ou seja, mais clara para uma tomada de decisão. Seu pensamento não prevê ponto final, visto que ele se coloca de modo sempre aberto a outros enunciados. Esse movimento em si na escola já é transformador.

Também analisa, como questão latente, a ênfase dada por professores, pais e alunos às relações interpessoais. Alunos retornaram ao ensino presencial diferente, apresentando outras necessidades educativas das realizadas antes da pandemia da Covid-19. Também professores sinalizam para a negligência dos pais em relação à escola e estes, por sua vez, indicam que o relacionamento entre professor e aluno não é bom para a manutenção do ensino-aprendizagem. A gestão é colocada em xeque porque não viabiliza a integração intra e extraescolar por meio da participação coletiva na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Foi observado que a ausência física da escola e a privação do contato com os colegas e no retorno da vida social na escola causaram grande impacto na vida dos professores, alunos e dos pais. As atitudes dos alunos, pais e professores incorporam situações-limite vividas na pandemia que, obviamente, provocaram, de fato, alterações substantivas na vida das pessoas, quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social. Assim, outra grande questão nas vozes analisadas se resume às relações sociais entre a preservação da vida e as necessidades sociais. A escola, no formato tradicional, não deu conta das reais mudanças sofridas por todos e exige comportamentos anteriormente adaptados à atual forma escolar.

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoem dessas facilidades, ou dispoem com restrições (por exemplo, não dispoem de rede de internet ou de computador ou outrosuporte, posse de celulares



pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (Gatti, 2010, p. 30).

Na perspectiva da autora, o retorno às escolas é importante, uma vez que aspectos de sociabilidade humana e condições de aprendizagem de crianças e adolescentes devem ser considerados. Tanto a sociabilidade humana quanto os aspectos de aprendizagem são, necessariamente, ligados à natureza psicológica, cognitiva e emocional das pessoas, por serem constituintes do próprio desenvolvimento.

Esse ambiente social, que é a escola, demanda um projeto de formação humana que envolva atividades coletivas e conjuntas, face a face, pelo poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, ou seja, tudo o que se constitui na vida em sociedade e tudo que constitui possibilidades de preenchimento das necessidades emocionais próprias ao ser humano clamam pela sociabilidade presencial (Gatti, 2010).

Ressalta a autora a necessidade de uma gestão participativa e de acolhimento. Assim, como o coletivo escolar pode pensar no projeto de formação humana na alfabetização que envolve o acolhimento? Como escolher os temas e ações fundamentais em relação aos conhecimentos escolares? Como se efetiva e a cooperação e participação de todos, professores, pais e alunos nesse trabalho?

Todos esses aspectos levantados precisarão de suportes de diferentes naturezas para que se realizem. O abrir-se para a flexibilidade nos planejamentos e para a criação de diferentes possibilidades quanto às dinâmicas pedagógicas será ponto forte. O principal vetor relevante aqui é o desencadeamento de processos de formação continuada dos professores considerando as necessidades da escola (Gatti, 2010, p. 37).

Nesse sentido, a escola se torna um ambiente de aprendizagem para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em que se almejam atitudes de compartilhamento, escuta, abertura à participação, consolidação coletiva de consensos, ou seja, um ambiente dialógico, dialético e discursivo, em que a leitura e a escrita são partes integrantes de todas as tarefas escolares.

Essas análises evidenciam que é um equívoco pensar que o ensino da leitura e da escrita é a única tarefa da alfabetização. A escola possui relações que compõem o processo formativo do ser humano.

## **6 A ESCOLA ACOLHEDORA E SUA RELAÇÃO INTRÍNSECA COM A LEITURA E A ESCRITA**

Como vimos, no decorrer deste estudo, a gestão democrática é o espaço da participação capaz de realizar movimentos e ambientes coletivos criadores de possibilidades pedagógicas de ensino-aprendizagem na escola. Uma das sínteses realizadas pelos educadores, decorrente do processo formativo da escola, reconhece que, no espaço dessa escola, há múltiplos fatores que contribuem desfavoravelmente para a constituição de um ambiente dialógico, pois, com isso, os sujeitos não possuem os dispositivos necessários para se mostrarem como realmente são em suas individualidades e em suas relações coletivas, o que, obviamente, impede a escola de desenvolver ações educativas e formativas que acolham todos e cada um.

Essa sistematização possui notória relevância porque emergiu da análise da realidade concreta da escola e foi realizada coletivamente pelos educadores. Dessa maneira, é possível afirmar que essa síntese coletiva demanda ações formativas transformadoras, também pensadas coletivamente, em que as práticas de leitura e escrita são inerentes a todas as ações realizadas pela escola. Todas elas mediadas pelos diálogo e pela discursividade na perspectiva dialética.

Assim sendo, neste estudo, três tarefas são destacadas como base para a construção efetiva de um ambiente escolar acolhedor e alfabetizador: a) despertar o interesse ativo de educadores, educandos e famílias pelo que ocorre ao redor da escola; b) cultivar o diálogo como postura fundamental na relação educador/educando; e c) acompanhar ativamente as relações de convivência tanto na escola quanto fora dela (Caldart, 2023). Não se trata de três ações isoladas, pois elas são intrínsecas umas às outras e todas conectadas ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Os educadores, a partir desse momento, perceberam que estavam diante de um grande trabalho a fazer: a construção de um novo modo de conceber o viver escolar. Com isso, muitas indagações, dúvidas e inseguranças foram inevitáveis, pois não se tratava de um projeto com data de início e de fim, mas de um processo que estabelece nos modos de fazer uma relação permanente entre teoria e prática e que deve ocorrer durante toda a existência escolar. Assim, por onde começar? Certamente se inicia pela indagação à contradição identificada na lógica de gestão impressa pelo seu sistema de ensino: como construir espaços criadores/transformadores em uma escola

tomada pela opção gerencialista, pragmatista, cujos dispositivos não possibilitam o fazer/pensar coletivo? Como transformar se a escola é aprisionada por um projeto de educação engessado pelo currículo oficial, pelas avaliações, pelas formações de professores e por outras práticas controladoras, como diário de classe eletrônico, relatórios de gestão, Ideb, entre outros. Como escapar desse engessamento pedagógico e devolver aos educadores os seus lugares de direito ao planejamento criador e criativo de suas ações no processo ensino-aprendizagem?

Neste estudo, buscamos evidenciar como o coletivo escolar deu início a esse movimento de constituição de uma escola acolhedora cujo processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é seu par dialético constante. Diz de uma iniciativa inicial porque se trata de um processo de duração *ad infinitum*<sup>7</sup>. Desse modo, seguindo as três tarefas escolares mencionadas, envolvendo o despertar do interesse ativo de educadores, educando e família pelo que ocorre ao redor da escola, acreditamos que os dados obtidos dessa realidade forneceram o material didático para organizar as ações educativas da escola. Dessa realidade social emergem os temas que têm reais significados para os sujeitos que vivem tais realidades e certamente agiriam como mobilizadores do diálogo com os conhecimentos científicos.

É importante assinalar que, nesse momento inicial de se lançarem à ação, mesmo os educadores tendo chegado a esse patamar de reflexão, reconheceram que não se tratava de uma tarefa fácil e simples, pois envolvia mudança de concepção de sociedade, de sujeitos e de educação, que caminharia, até certo ponto, na contramão do projeto de educação hegemônico ao sistema de ensino. Porém, analisaram que, se optassem pela construção de uma escola partidária, de um ambiente acolhedor possibilitador de encontro humano, haveria, sem dúvida, um maior desenvolvimento educativo e formativo dos estudantes.

De forma coerente com a perspectiva teórica deste estudo, os educadores partiram de um lugar real concreto, com sujeitos ativos/práticos, que buscam garantir as suas existências por meio das práticas sociais. Compreendendo que as atividades humanas têm por objetivo a produção dos seus meios de vida na autoconstrução de si (Silva, 2019). Trata-se de uma leitura da realidade que engloba um todo vivo e

---

<sup>7</sup> “Ad infinitum” é uma expressão em latim que significa “até o infinito” em português. É usada para descrever algo que continua indefinidamente, sem um ponto final ou limite.

articulado, construído objetiva e subjetivamente pelo ser social.

Assim, para início de um movimento direcionado a uma escola e a uma alfabetização acolhedora, os educadores decidiram iniciar por algo bem próximo do cotidiano dos alunos, ou seja, perguntaram: o que fazem quando não estão na escola? Destacamos que o verbo **fazer** tem relação com o que se concebe por sujeito neste estudo, ou seja, ele é um ser social e, por conseguinte, é um ser ativo, um ser que pensa e comprova seu conhecimento no exercício de seu fazer. Com essa pergunta, poderíamos dar início a um processo dialógico, discursivo e dialético entre todos os envolvidos no processo formativo e educativo da escola. Para isso, foi formulada coletivamente a seguinte pergunta: **“O que você gosta de fazer quando está fora da escola?”**.

## 6.1 O MODO DE PRODUÇÃO

Na primeira semana do ano letivo, professores, pedagoga e diretora reuniram-se para planejamento das ações envolvendo a pesquisa da realidade. Com o objetivo de conhecer os alunos e seu relacionamento e vivências fora do ambiente escolar, optamos por conversar com os alunos sobre **o que eles gostam de fazer com a família quando não estão na escola**. Foi realizada, em cada sala de aula, uma RD com os alunos e conversamos sobre a questão norteadora, levando em conta a metodologia do trabalho e os registros, configurando uma pesquisa que envolve a leitura e a escrita, ou seja, leitura da realidade e registro escrito dessas leituras. Nesse sentido, leitura e escrita estão presentes em todas as atividades que a escola desenvolve. Cada estudante poderia escolher os modos de registros, poderiam responder por escrito, desenhando ou, então, pedir ajuda aos familiares. Antes, porém, a pergunta foi realizada oralmente na sala de aula onde todos puderam se enunciar. Nesse momento de diálogo, houve uma antecipação dos resultados da pesquisa. Esse primeiro momento discursivo levou os educadores aos registros dos enunciados a seguir:

Eu gosto de brincar de bola na rua.

Gosto de assistir filmes e ver desenhos.

Ir na Glória andar com minha mãe para resolver as coisas.

Eu gosto muito de ir a praia no final de semana com minha família.  
Vou pra roça lá longe. Eu gosto muito.  
É muito bom jogar bola e brincar na rua da maré.  
Ir na praia, brincar na água.  
Professora, eu gosto muito de viajar para a Bahia com minha família.  
Passear com minha família. Ir nas lojas comprar coisas e lanchar.  
Gosto de ir no parquinho da pracinha.  
Jogar bola na rua em frente à maré.  
Eu gosto de ir à feira no domingo com minha mãe (RD, 2024).

Os educadores perceberam a diferença que há entre a aula em que os alunos se reconhecem nela como sujeitos dialógicos e a aula em que são ensinados os conhecimentos científicos sem nenhuma conexão com a vida em seu movimento real. Constataram que o diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos existentes nas práxis dos sujeitos possibilita a realização de uma análise “[...] produtiva das formas da totalidade dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo” (Volochinov, 2017, p. 223).

De acordo com Bakhtin e seu Círculo, as pessoas se utilizam da linguagem para suprir as suas necessidades cotidianas da vida, ao passo que a própria língua se constitui como sistema de comunicação. Essa duplicidade da língua deve ser ensinada desde o início da apropriação da leitura e da escrita. É nos e com os enunciados dos alunos que esse ensino deve se efetivar, pois eles não só refletem as suas realidades, como também utilizam a linguagem nas situações práticas de interação uns com os outros. Desse modo, é possível ensinar o sistema da língua tendo esses enunciados como ponto de partida e de chegada por meio da refração ou produção de novos sentidos.

Retomando a discussão no diálogo realizado em sala de aula, observamos a recorrência da palavra **gosto** nas respostas dos estudantes. Inferimos com isso que a pergunta sobre o que gostam de fazer quando não estão na escola, de certa forma, impôs limites no dizer dos estudantes. A palavra **gosto** aparece em todos os enunciados na primeira pessoa do singular, demarcando uma preferência pessoal dentro do universo que lhe é peculiar. Eles sabem bem do que gostam: brincar de bola na rua e perto da maré; ir à praia; andar nas lojas; ir ao parquinho; ver filmes e desenhos; viajar para a Bahia etc.

Observamos que os alunos privilegiam em suas vidas o entretenimento que inclui o brincar como forma de lazer. Os enunciados ocorrem vinculados a uma esfera comunicacional que identifica o **ser** criança em seu universo do brincar. Essas falas ouvidas, valorizadas e utilizadas como recursos de interação envolveram toda a turma em um entusiasmo coletivo durante essa RD.

Os sentidos produzidos por meio dos enunciados dos sujeitos são símbolos criados por força de um consenso social, resultado das interações discursivas, carregadas de valor ideológico, por isso geradores de significados. Esses significados, por sua vez, são concebidos como a realidade material da ideologia. Sendo assim, a palavra como signo é definida por Bakhtin e Volochinov (2017) como *fenômeno ideológico por excelência*, pois possibilita o entendimento da totalidade, uma vez que retrata uma realidade como veículo da transmissão da ideologia. Nessa perspectiva, nas análises realizadas neste estudo foram consideradas a dialética interna dos signos, o entendimento de que cada signo possui o seu tema, denominado por Bakhtin e Volochinov (2017) como tema do signo. Esses autores definem que toda palavra/enunciado é uma totalidade porque possui um sentido único e, portanto, o sentido da totalidade do enunciado é denominado de tema do enunciado (Arnone, 2022).

Dessa forma, todo enunciado gera um sentido completo e, como resultado, todo discurso verbal possui o seu tema. Esse tema ideológico sempre recebe ênfase social, uma vez que tanto os temas quanto as formas de criação ideológica são “[...] geradas no mesmo ventre e, em essência, representam duas faces do mesmo fenômeno [...]. Esse processo de inserção da realidade na ideologia, da geração do tema e da forma, pode ser mais bem observado no material da palavra” (Bakhtin; Volóchinov, 2017, p. 112-113).

Por isso, buscar os temas na realidade social dos estudantes possibilita as manifestações ideológicas dos alunos e evidencia a forma como eles compreendem o mundo em que vivem. Assim, como é imprescindível a criação de espaços dialógicos na relação ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, nos quais as crianças manifestam suas opiniões, relatam suas experiências etc., é igualmente imprescindível criar oportunidades em que os alunos elaborem textos escritos. É nesses contextos de produção (como instantes de interação e diálogo) que elas

podem explorar a linguagem em suas diversas possibilidades, indo além de uma mera técnica a ser ensinada (transmitida) pela escola (Smolka, 2001).

### 6.1.1 A pesquisa e a análise da realidade

Apos o diálogo em sala de aula, as professoras entregaram uma folha com a atividade de pesquisa com a pergunta: **“De acordo com o diálogo em sala de aula, o que você gosta de fazer com as pessoas da sua família quando está fora da escola?”**. Cada estudante levou para casa a questão para ser respondida juntamente com os familiares. Isso foi realizado como uma atividade para casa (Fig. 1).

Figura 1 - Atividade enviada para casa

UMEF "OFELIA ESCOBAR" PREFEITURA DE VILA VELHA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ALUNO (A):

ANO/TURMA: 4º ano A  B  D  DATA: / / 2024

✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Observamos que, no retorno das pesquisas, foram incluídos alguns fatos que não foram citados no diálogo anterior. No dia seguinte, foi realizada a segunda RD em sala de aula. O diálogo transcorreu com todos sentados em círculo e cada um fez o seu relato a partir da sua percepção. Muitos alunos disseram que gostam de ir à praia, assistir a filmes, ficar juntos na laje, além de ir à feira aos domingos.

No retorno da atividade de casa, os estudantes incluíram mais informações que não foram destacadas no primeiro diálogo, anterior à pesquisa. Eles tiveram tempo de pensar sobre si, conforme mostram os textos a seguir:

O título do texto (Fig. 2) evidencia o gosto particular do autor de passear com a sua família, o que sinaliza uma boa relação afetiva. Realiza no seio familiar atividades prazerosas, como **“Tomar café da manhã e ir na Glória e no ‘Mini Preço’ ”**. A Glória

é um bairro em que se encontra instalado um polo de confecções de caráter popular. Também frequenta o “Mini Preço”, a loja de 25,00 e, depois desse percurso, vai à lanchonete. A sua mãe come cachorro-quente e toma suco e ela come coxinha e toma coca-cola. O enunciado dessa criança é um fenômeno puramente sociológico, conforme afirma Volochinov (2017). Ele evidencia a que classe social a enunciante pertence e como ela organiza a sua vida de acordo com as suas condições financeiras, buscando no comércio popular os produtos que necessita adquirir.

O lanche é realizado em um trailer de rua, conforme esboçado em um desenho com um trailer de alimentação e uma mesinha para servir o alimento, retratando o lugar onde ela e sua mãe estão sentadas, tomando o lanche. Mais uma vez o desenho confirma que se trata de pessoas de classe popular que buscam, no seu universo social, formas de produzir as suas existências. Portanto, é desse universo que os estudantes podem e sabem dizer e escrever.

Figura 2 – Texto produzido por um aluno

UNEP "OFELIA ESCOBAR" INSTITUTO DE VILA VELHA

ALUNO (A):  
 ANO/TURMA: 4º ano A.1. Nº: 055 DATA: 03/11/2024

✓ DE ACORDO COM O DEBATE FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?  
 PASSAR COM MINHA FAMÍLIA

TOMO CAFÉ DA MÃE E VOU NA GEÓRGE NO MINI  
 PREÇO COMPRANDO PÃO E SAISSÃO E VAMOS VIA LOJA  
 DE 25 REAIS COMPRANDO MUITA SOPIAS E YAMONA  
 LANCHONETE COME MÔS COXINHA E MINHA MÃE COME  
 CACHORRO QUENTE COM SUCO E EU BEBO COCA COLA  
 E VAMOS PARA CASA FIM.

The drawing depicts a street scene with a woman sitting on a stool, a child in a red dress standing nearby, and a blue street food trailer with a person inside. A table and chairs are set up in front of the trailer.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).



### Transcrição do texto:

Passear com minha família.

Tomo café da manhã e vou na Glória e no Mini Preço. Compramos coisas e saímos. Vamos na loja de R\$ 25 reais onde vende muitas roupas e vamos na lanchonete. Comemos coxinha e minha mãe come cachorro quente com suco. Eu bebo coca-cola e vamos para casa.

O texto a seguir (Fig. 3) enuncia o prazer que um estudante tem de estar e ficar com a sua família. O discurso produzido por esse aluno não é aleatório, pois tem função objetiva, porque diz o que ele gosta de fazer e com quem: **“Eu e minha família gostamos de ir na praia para pescar e tomar banho de mar. Gostamos também de ver filmes juntos e várias outras coisas”**. O discurso é situacional e ideologicamente pensado e construído em função de uma realidade concreta em uma dada convivência (Volóchinov, 2017)

Há uma relação social explícita entre ele e sua família, com quem faz coisas prazerosas como pescar, tomar banho, ver filmes, entre outras. Diz de uma vida simples, porém significativa. A família é o seu principal interlocutor.

Figura 3 – Texto produzido por um aluno

UMEF "OFELIA ESCOBAR" VILA VELHA

ALUNO(A): Danyel

ANO/TURMA: 7º ano A/B

DATA: 22/08/2024

✓ DE ACORDO COM O DEBATE FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

Eu e minha família gostamos de ir na praia para pescar e tomar banho de mar, gostamos também de ver filmes juntos e várias outras coisas.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Eu e minha família gostamos de ir na praia para pescar e tomar banho de mar. Gostamos também de ver filmes juntos e várias outras coisas.

Os dois textos a seguir (Fig. 4 e Fig. 5) estão limitados em seus dizeres escritos, evidenciando que ainda não há uma necessária apropriação do sistema da língua que possibilite seu uso em um texto maior e com mais informações. Diz (Fig. 4) que gosta de brincar com os amigos, mas não cita quem são esses amigos e nem a brincadeira que gostam de fazer, porém esse texto é ampliado por meio do desenho de uma cena que dá ao leitor a oportunidade de fazer uma leitura do lugar onde e como essa brincadeira ocorre.

O outro texto (Fig. 5) também não traz muitas informações escritas, mas consegue produzir um enunciado que nos possibilita compreender que o aluno vai ao parquinho acompanhado de sua família – pai, mãe e irmã –, dando a entender que esse é o número de pessoas que compõe a sua família. A informação escrita é ampliada com o desenho que induz o leitor a inferir que o parquinho é instalado ao ar livre, ou seja, em uma praça pública arborizada.

Nesses enunciados, tanto no primeiro quanto no segundo, percebemos duas relações sociais diferentes em seu lazer: uma se relaciona com os amigos e a outra com a sua família, porém ambos os enunciados mencionam a brincadeira como algo que eles têm em comum.

Figura 4 – Texto produzido por um aluno


**UMEF "OFELIA ESCOBAR"**

**PREFEITURA DE VILA VELHA**  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ALUNO (A): \_\_\_\_\_

ANO/TURMA: 4º ano A  B  C  DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2024

✓ DE ACORDO COM O DEBATE FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

Brincar na rua com meus amigos e amigas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Brincar na rua com meus amigos e amigas.

Figura 5 – Texto produzido por um aluno

UMEF "OFELIA ESCOBAR"
 
 PREFEITURA DE VILA VELHA  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ALUNO (A):  
 ANO/TURMA: 4º ano A
 B
C
D
 DATA: 0 0 / 0 0 / 2024

✓ DE ACORDO COM O DEBATE FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

IR NO PARQUINHO COM MEUS PAIS  
 E MINHA IRMÃ

(A drawing at the bottom of the page shows a family of four (mother, father, and two children) standing in a park with a slide and trees. The mother is labeled 'MÃE', the father 'PAI', and the children 'FILHA' and 'FILHO'.)

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

### Transcrição do texto:

Ir no parquinho com meus pais e minha irmã.

Os textos seguintes (Fig. 6 e Fig. 7) são redigidos por dois estudantes. A Fig. 6 traz um texto que na verdade é uma sequência de frases que resguardam uma coerência interna do que pretendem enunciar porque constroem uma totalidade discursiva: **"Gosto de jogar bola com minha irmã. Gosto de ir na praia. Gosto de ver filme. Gosto de brincar na maré com meu irmão. Gosto de ficar na laje com minha família"**. O texto possui uma temática que atravessa os enunciados desde a primeira frase até a última: a sua preferência por brincadeira.

Assim, tanto os textos escritos quanto os desenhos se compõem e se interpenetram,

pois são manifestações de linguagem que expressam sentidos – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, produzem sensações etc. A grande questão que se coloca ao educador é como articular essas dimensões no processo de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos.

No outro texto (Fig. 7), o autor apresenta situações de brincadeira que enunciam um sujeito cuja interlocução é realizada com animais (cachorra), coisas (bola e celular), tais como: **“Brincar com amora, minha cachorra. Jogar bola no quintal. Jogar no meu celular”**. Bakhtin (2003) afirma que o homem exprime a si mesmo (fala) e cria texto a partir de suas especificidades, o que nos autoriza a dizer que não há texto sem autor e que os textos se configuram como espelho das condições históricas e sociais em que foram criados, como também divulgam as idiossincrasias, portanto as vozes dos sujeitos/autores que conceberam aquele enunciado.

Casos assim somente a continuidade desse diálogo com o educador pode explicitar os motivos da posição individual do autor, ou seja, se é uma escolha de estar e ser no mundo ou se é uma condição pelo fato de realmente não ter com quem dialogar nos momentos em que não está na escola.

Figura 6 – Texto produzido por um aluno

O formulário pertence à UMEF "OFELIA ESCOBAR" e à INSTITUIÇÃO DE VILA VELHA. O aluno é NAMOEL FELIPE II, matriculado no 4º ano A, com data de 23/03/2024. A pergunta é: "DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?". As respostas são:

- 1 GOSTO DE JOGAR BOLA COM MINHA IRMÃ
- 2 GOSTO DE IR NA PRAIA
- 3 GOSTO DE VER FILME
- 4 GOSTO DE BRINCAR NA MARÉ COM MEU IRMÃO
- 5 GOSTO DE FICAR NA LAGE COM MINHA FAMÍLIA

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

- 1 Gosto de jogar bola com minha irmã.
- 2 Gosto de ir na praia.
- 3 Gosto de ver filme.
- 4 Gosto de brincar na maré com meu irmão.
- 5 Gosto de ficar na laje com minha família.

Figura 7 – Texto produzido por um aluno

LIMEF "OFELIA ESCOBAR" ESCOLA DE VILA VELHA  
 ALUNO (A): ARTHUR  
 ANO/TURMA: 4º ano A  B  C  DATA: 22/03/2024  
 ✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?  
  
 Jogar bola com minha cachorra  
 Jogar bola no quintal  
 Jogar jogo no meu celular

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Brincar com amora minha cachorra.  
 Jogar bola no quintal.  
 Jogar no meu celular

Nos dois textos a seguir (Fig. 8 e Fig. 9), ocorreu o uso da escrita e também do desenho como ilustração do que eles pretenderam enunciar. De acordo com a escrita, no texto (Fig. 8): “**Gosto de brincar com a minha irmã e também gosto de cozinhar com a minha mãe**”, observamos um atravessamento pela questão de gênero. A autora é Sofia, uma menina que faz tarefas destinadas a mulheres, como brincar com a irmã, que também é uma menina, e cozinhar com a mãe. Os desenhos retratam pessoas femininas, cores rosas e flores utilizadas com mais frequência no universo feminino. De acordo com Bakhtin (2003), foram utilizados códigos comuns e aceitos pela nossa sociedade e têm sentido a partir de elementos extralinguísticos.

O segundo texto (Fig. 9), também escrito por uma menina, Yasmim, aborda sua preferência em se alimentar, ou seja: “**Gosto de saí pra toma A çai**”. Como parte do texto, inclui a placa com o nome do estabelecimento comercial: “**Eva Açai**”. Infere-se que ele vai tomar açai na companhia de um adulto, mas não o identifica no texto. Importante observar que ele inclui um gênero discursivo, que é a publicidade. A placa fala de uma lugar que vende determinado produto e que pertence a alguém.

Assim, é possível considerar que há dois polos do texto: o diálogo e a dialética. Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito, isto é, convencional no âmbito de um dado grupo de signos, uma linguagem (ainda que seja língua da arte). Se, por trás do texto, não há uma linguagem, este já não é um texto mas um fenômeno das ciências naturais (semiótico) (Bakhtin, 2003, p. 308).

Figura 8 – Texto produzido por um aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

### Transcrição do texto:

Gosto de brincar com a minha irmã e também gosto de cozinhar com a minha mãe.



Figura 9 – Texto produzido por um aluno

UMEF "OFELIA ESCOBAR"

ALUNO (A): *Fabiano Rodrigues Vasconcelos*

ANCI/TURMA: 4º ano A  B  C  D  DATA: *22/01/2024*

✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

*Saí pra tomar açaí*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

### Transcrição do texto:

Saí pra tomar açaí.

Os textos a seguir (Fig. 10 e Fig. 11) se utilizam mais de desenhos do que de palavras. Isso confere com o que Bakhtin assinala sobre a natureza semiótica constitutiva do texto, visto que, em nenhum momento, texto é tão-somente produção verbal. Texto é signo que se constitui nas fronteiras do dito e do não dito; do verbal e do extraverbal, onde se desenvolve a situação comunicativa (Volochinov, 2017). Assim como a escrita pelos alunos é signo, os desenhos também ocupam o mesmo lugar, uma vez que os dois produzem sentido ideológico.

O texto (Fig. 10) traz o enunciado em forma de uma frase em que o aluno diz gostar de viajar e de assistir a filmes. Paralelamente a essas escritas, o autor constrói um desenho cujas imagens remete à ideia do meio de transporte em que viaja: o ônibus. Esse desenho produz sentidos ideológicos, pois identifica o lugar social do autor evidenciando que a sua família não possui carro e utiliza um meio de transporte popular para viagens. Nesse sentido, as imagens funcionam como complemento dos enunciados verbais e seu sentido fortalece o sentido desses enunciados. Nessa análise, há uma relação coerente entre os enunciados verbais e as imagens que juntos produzem efeitos de sentido, decorrente dessa relação.

Assim, é possível afirmar que quem profere o discurso não tem controle sobre os efeitos de sentido que ele pode produzir, ou seja, o seu conteúdo ideológico revela os sentidos que nem sempre refletem a intenção do seu autor.

De igual forma, o texto da Fig. 11 segundo o enunciado, diz que o autor gosta de jogar bola. Ao lado da escrita, ele desenhou um campo de futebol, identificando o lugar onde joga, ou seja, não é no quintal de sua casa e nem na rua, é no campo de futebol. Nesse campo, só aparece uma pessoa jogando, comprovando o que ele diz gostar de fazer: jogar bola. Nesse caso, não importa com quem ele joga.

Nos dois textos referidos, as imagens trazem a linguagem simbólica manifestando o seu potencial semântico. Porém, é importante assinalar que as imagens que compõem o texto não são utilizadas de forma aleatória, pois as autoras se baseiam no sentido que ele pretende produzir e por isso escolhem os recursos visuais que possam melhor atender a seus propósitos. Há neles uma relação de interdependência entre enunciados verbais e imagens (que atuam como enunciados não verbais).

Figura 10 – Texto produzido por aluno

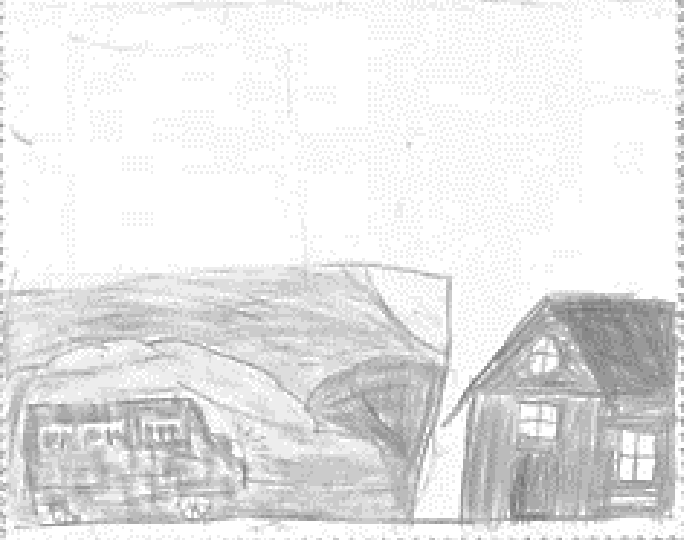
UNEF "OFELIA ESCOBAR" UNIVERSIDADE DA VILA VELHA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ALUNO (A): ARTHUR

ANO/TURMA: 4º ano A  B  C  DATA: 23 / 03 / 2024

✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

VIAJA, ASSISTIR UM FIMI



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Viaja assitir um fimi.

Figura 11 – Texto produzido por aluno

UNEF "OFELIA ESCOBAR" INSTITUTO VILA VELHA

ALUNO(A): R. NATHAN

ANO/TURMA: 4º ano A

DATA: 22/02/2024

✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?

JOGA BOLA

Diagrama de um campo de futebol com uma bola e um jogador.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

### Transcrição do texto:

Joga bola.

No texto, o aluno Nathan (Fig. 10), durante o diálogo da devolutiva da atividade, relatou: **“Eu gosto muito de viajar com minha família. Também gosto de quando assistimos filme juntos. É muito bom e divertido”**. O aluno Rhayner (Fig. 11) destacou: **“Tia, eu gosto de jogar bola na quadra perto da minha casa, na minha rua. Eu não sei escrever direito, mas o desenho ficou melhor”**.

Conforme observamos, por trás dos textos está o sistema da linguagem (Volochinov, 2017). Nele há os elementos repetíveis da língua escritos acima. Por uma questão ligada à alfabetização, esses elementos, como as palavras, são limitados e com

alguns erros gramaticais. A exemplo, a palavra *viaja* (viajar), sem o *r* para indicar o tempo verbal. Também a palavra *fimi* (filme), sem a letra *l*, faz o som de *u*, e a letra *i* final, quando deveria ser *e*, denota uma transcrição da fala.

É mister que o professor alfabetizador valorize tais produções do estudante no sentido em que textos reais e potenciais sejam construídos, considerando que essas crianças estão em franco processo de apropriação da leitura e da escrita. Ver o processo ensino-aprendizagem dessa forma contribui para a efetivação de uma práxis em que o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa, ou seja, os sujeitos se educam em relação uns com os outros e estes com o mundo (Freire, 2005).

Essas crianças, mesmo estando no quarto ano, ainda necessitam dos conhecimentos básicos da alfabetização, envolvendo as relações sons e letras e letras e sons. No entanto, esses limites, na apropriação do sistema da língua, não impediram que o falante assumisse uma posição ativa no texto de forma compreensiva. De acordo com Bakhtin (2003, p. 7):

Nas séries iniciais, não há diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles [...] utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças se aproxima da fala; eles ainda não se preocupam com a correção das construções e por isso formam períodos bastante audaciosos, que por vezes são muito expressivos.

O autor destaca a importância da linguagem, em que o pensamento criativo e o original não se distancia da complexidade rica da vida, pois incorpora, em suas palavras e ações, a gramática e a criatividade vibrante (Bakhtin, 2015). Nessa lógica, o processo de ensino-aprendizagem das crianças revela-as como sujeitos sociais, gerando os significados socioideológicos das palavras que surgem de suas falas e das falas daqueles a quem se destinam. É essencial entender dialeticamente os enunciados desses sujeitos. Desse modo, o diálogo é formado não apenas pelo código linguístico, mas também por elementos externos, como experiências, conhecimentos do mundo e outras relações dialógicas (Volóchinov, 2017).

Situações semelhantes são observadas nos textos de Mycaela (Fig. 12) e Christofer (Fig. 13), cujos enunciados são imagens/desenhos. Esses desenhos são textos

únicos que retratam a história particular de cada autor, pois, segundo Bakhtin (2003), cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior e interage de modo único com o mundo. Isso confere com a perspectiva de linguagem bakhtiniana, no sentido de que o sujeito é integralmente social e singular.

Figura 12 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 13 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

O texto de Mycaela (Fig. 12), mesmo não contendo palavras escritas, revela o que ela gosta de fazer com sua família durante os momentos de lazer. Parte-se do princípio de que a palavra verbal ou não verbal “[...] *está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana* [...]”, uma vez que a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Voloschinov, 2017, p. 181, grifo do autor). Essa posição teórica da língua é demonstrada no diálogo entre a professora e a autora do texto imagético:

**Professora:** O que esse desenho representa, Mycaela? O que você está nos dizendo através dele?

**Aluna:** Quando estou com minha família, eu gosto de ir pra praia pra tomar banho e brincar na areia. Quando estou em casa, eu brinco de bola e outras coisas na rua lá, na maré. Lá é muito legal. Só não gosto da sujeira, jogam muito lixo lá.

A professora se limitou a saber da aluna o que ela quis verbalizar por meio do desenho. No entanto, como uma prática de linguagem engendrada ao/no trabalho com a leitura, oralidade e produção de textos, é oportuno que a professora possibilite a ampliação dessa atividade, pelo estudante, nas mais variadas situações de interação social, sob o matiz das plurais e diversificadas esferas da atividade humana (Bakhtin, 2003).

À luz da escuta de vozes da professora e de Mycaela, outras vozes se entreteceram e ressoaram nesse diálogo, conforme segue:

A aluna Nathiely também participa dizendo:

Moro perto da maré. Tem uma lei que proíbe jogar lixo, mas as pessoas não respeitam. Também gosto de brincar lá. As vezes brincamos juntas. Tia, vai ter uma obra, vão fazer uma passarela e um calçadão. Vai ficar muito bonito.

Professora colabora:

Que pena! Poderiam aproveitar mais o espaço se estivesse limpo. O que acham que podemos fazer para melhorar. Para as pessoas pararem de jogar lixo lá?

Nessa situação, a professora se propõe a compreender e também provocar novas situações em que a linguagem é utilizada, conforme assinala Bakhtin e seu Círculo, que compreendem a linguagem sob as lentes sociais, históricas e culturais, ou seja, a linguagem ideológico-valorativa por natureza (Bakhtin, 2003; Medviédev, 2012, Voloschinov, 2017).

Todavia, a professora aproveitou apenas parte do sentido ideológico do texto, deixando de lado algumas enunciações potencializadoras do diálogo. Nessa conversa, emergiu um dado novo: **“Tia, vai ter uma obra, vão fazer uma passarela e um calçadão. Vai ficar muito bonito”**. Assim, como Bakhtin (2003), acreditamos que, no processo de alfabetização, a palavra do aluno deve ser tomada como indicador dos caminhos que devem ser trilhados, tanto no que se refere à compreensão dos enunciados quanto ao entendimento dos próprios fatos sobre os quais se fala e como se fala. Isso significa estudar a língua na vida, ou seja, saber como o aluno mobiliza os elementos da língua para realizar o seu enunciar. Desse modo, a língua é estudada na vida e, portanto, implica estudá-la como discurso.



O aluno Samuel entra no diálogo com a sua contrapalavra. Ele demonstra, em seu discurso, como reagiu àquela questão que de alguma forma o tocou, despertou o seu interesse e chamou a sua atenção devido às suas ressonâncias ideológicas e valorativas. Com isso, provocou nele reações diversas, capazes de mobilizar (re)significações, mudanças, enriquecimentos. Como visto, essa situação o levou à produção de outros textos/enunciados, impregnados de tons valorativos próprios, como a contrapalavra aos enunciados dos demais colegas. **“A prefeitura podia limpar sempre”** (Samuel, 2024).

Nessa corrente discursiva, eis que emerge outra contrapalavra, a de Ana Luíza: **“Mas não adianta limpar e as pessoas sujarem de novo. Tem que falar com as pessoas para não jogar lixo na rua e na maré, porque fica feio e polui. Tem que colocar umas placas”**. A contrapalavra de Ana Luíza traz, conforme Paulo Freire (1996), a denúncia e o anúncio. A denúncia diz da atitude desrespeitosa das pessoas com o ambiente onde vivem e lembra que as pessoas precisam ser orientadas a não jogar lixo em qualquer lugar, neste caso, na beira da maré.

Na interação discursiva e para além dela, há o ensino-aprendizagem dos recursos da língua na alfabetização. Trata-se de uma alfabetização que ocorre concomitantemente sob uma orientação sociológica, a partir de seus usos sociais, o que demanda análise dos recursos lexicais, gramaticais e textuais sob as lentes das reverberações da interação. Aduz à discussão elucidativa apresentada por Volochínov (2017) sobre a abordagem sociológica da língua, ao afirmar que, em suas diferentes realizações e materializações enunciativas, ela é matizada pelos horizontes espacial, temporal, temático e valorativo das interações.

Em seguida, emerge do diálogo a provocação feita pela professora sobre a proposta de solução apresentada por Ana Luíza, a qual sugeriu colocar placas com possíveis enunciados relacionados com a inapropriação daquele local para descartar lixos: **“Que tipo de placas?”**. Certamente, a professora estava interessada nos enunciados dessas placas. Ressaltamos, em situações discursivas, as ideias de Bakhtin e do Círculo para quem a linguagem, em sua concretude, deve ser reconhecida como um fenômeno vivo, social e ideológico, visto que o aspecto linguístico do enunciado é apenas um meio e não um fim em si mesmo (Bakhtin, 2003).

Ana Luisa, como sujeito respondente, compreende o enunciado da professora e diz o que acha que deve constar nas placas como enunciado: **“Um as placas falando que é proibido jogar lixo”**. Bakhtin e seu Círculo orientam sobre a impossibilidade de alguém definir sua posição sem correlacioná-la com a posição de outros enunciados. A exemplo, placas com esses dizeres fazem parte de nosso universo social e cultural, por isso, a sugestão da estudante.

Outra aluna, Sara, entra no diálogo, com a sua posição responsiva, dando a sua sugestão: **“Podia ser também umas placas falando que temos que preservar a natureza e deixar tudo limpo. Não pode sujar a maré”**. Ao se conceber a placa como enunciado sinalizador de comportamento social e cultural, aponta-se que, para além das estruturas composicionais (suporte placa, texto curto e imperativo ou apelativo etc.), existem nos enunciados o estilo que se vincula ao gênero em si e ao conteúdo temático.

A professora percebe o momento no qual se pontuam peculiaridades do tema relacionado com o lixo, meio ambiente, educação, participação e transformação, conferindo às placa nomenclaturas historicamente elaboradas. Nelas, há o reconhecimento de determinados fenômenos fonéticos que podem ser repetidos no âmbito das construções composicionais de tais enunciados, pois “A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural” (Volochinov, 2017, p. 101).

A professora reage da seguinte maneira, mostrando-se favorável às sugestões dos alunos: **“Boa ideia, turma. Precisamos ter consciência do respeito à natureza e aos espaços públicos”**. Diante de tal análise, refletimos sobre as possibilidades de mediações didáticas na alfabetização e no ensino da língua. Nesse momento, ocorre o espaço criador que pertence somente ao professor, pois é a práxis que remete à relação teoria e prática, ou seja, à participação ativa dos alunos.

O aluno Cristofer (Fig. 13) também se enuncia pela via não verbal, por meio de desenhos que descontroi a ideia de que o uso vivo da língua não tem nada a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas, apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular, visto que, para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário,

mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores (Volochinov, 2017).

A professora também indaga sobre o seu desenho na perspectiva da construção de um texto/enunciado oral.

Professora:

Cristofer, o que seu desenho representa? O que você gosta de fazer com sua família quando não está na escola?

Cristofer:

Eu gosto de brincar de bola com meus irmãos e amigos na quadra. A quadra foi reformada. Está muito boa para brincar.

O diálogo não continua porque a própria professora não estabelece uma relação discursiva com o enunciado anterior de Cristofer.

Durante a atividade, os alunos relataram que gostam de brincar na rua, de ir à praia, assistir a filmes. Outros preferem viajar com a família para o interior e visitar os parentes em outro estado. Assim, a concretude da linguagem se manifesta no texto, em um enunciado concreto, formado nas situações de interação verbal. É durante os momentos de interação e interlocução, pelo diálogo mediado pela leitura, que formamos e expandimos nossas experiências discursivas. Nesses momentos nos apropriamos dos recursos expressivos para construir nossos discursos orais e escritos. Nesse sentido, destacamos:

[...] um sujeito situado e datado dentro de uma determinada formação social [...] [que expõe sua visão do mundo [...] das coisas e de suas relações por meio do agenciamento de recursos expressivos [...] para realizar seu projeto de dizer na forma de um texto sustentado [nas] condições de produção discursiva (Gerald, 2018, p. 150).

Conceber o processo da alfabetização como discursivo que contribui para a formação do sujeito discursivo, pois “[...] a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita [...]” (Smolka, 2001, p. 63), implica também oportunizar situações em que as crianças possam aprender praticando, utilizando e conhecendo a escrita em suas diversas possibilidades.

Os escritos produzidos pelas crianças que interagem verbalmente e atuam como produtores de discursos, formados em situações comunicativas e inseridos em um

contexto social e histórico específico, configuram-se como declarações concretas e refletem a maneira como elas se relacionam com o mundo. Portanto, esses escritos são o resultado de um processo discursivo, fruto das interações em que as crianças participaram, revelando muito do que elas sabem ou desejam saber sobre o mundo. Para que isso se concretize, é fundamental criar situações em que as crianças tenham condições de produzir e expressar o que pensam e sentem, e também com o que concordam ou discordam, expressando em seus textos (Volochinov, 2017).

Quando consideramos a dimensão discursiva na prática pedagógica como constituição de sentido, podemos entender que:

Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura - para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer [...] Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor (Smolka, 2012, p. 95).

Portanto, quando a produção de texto surge de uma necessidade de interlocução e há condições adequadas para realizá-la, contribuímos efetivamente para o processo de apropriação da linguagem escrita. Em nossa opinião, essa abordagem nos coloca no caminho certo para a formação de leitores e escritores nas situações e contextos escolares.

Os enunciados são formados dentro de um contexto social complexo que, segundo Bakhtin e Volochinov (2017), refere-se à formação socioeconômica moldada pela estrutura econômica. Essa estrutura cria a unidade e a conexão de todas as esferas da vida social e, portanto, também se faz presente na escola. Por meio dos enunciados, é possível compreender a realidade social como um complexo constituído pela estrutura econômica e, conseqüentemente, por um conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem na produção e na interação com os meios de produção. Esses enunciados tornam-se uma totalidade ao estabelecerem uma miríade de conexões com a realidade social mais ampla, o que Bakhtin e Volóchinov (2017) chamam de contextos extraverbais da vida.

Assim, de acordo com Bakhtin (2003, p. 379):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana [...]. A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana [...].

Conforme o autor, existimos em uma realidade moldada pelas palavras de outras pessoas, e toda a nossa existência é guiada por esse universo de palavras alheias. Diante disso, enfrentamos um princípio que nos impõe a responsabilidade ética de entender essas palavras dentro do contexto do diálogo. Nesse universo de dialógico e dialético, que envolve a palavra de outra pessoa e o vasto mundo das palavras alheias, reside o fato primordial da consciência e da vida humanas.

Geraldi (2013, p. 136) corrobora essa linha de pensamento afirmando:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de que e para quem resultam.

Nesse fragmento, podemos entender que, por meio dos textos orais e escritos e dos desenhos que enunciam, os estudantes apresentam suas experiências e vivências, baseando-se na formação discursiva que têm como sujeitos socio-históricos.

## **7 PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDO: APONTAMENTOS METODOLÓGICOS NA ALFABETIZAÇÃO**

Como visto até aqui, o trabalho com a alfabetização situa as práticas discursivas como vias de acesso à produção de sentidos a qual se efetiva nas relações sociais. Das práticas discursivas realizadas com a língua neste estudo, a produção de sentidos que emergiu do processo de significação possibilitou a identificação do tema com o qual pretendemos desenvolver o processo ensino-aprendizagem em torno do sistema da língua, ou seja, a brincadeira e o lugar de brincar.

Dado o processo formativo e educativo que conduziu esta pesquisa, define-se a forma como se concebe o sujeito da alfabetização. Esse sujeito não é o senhor absoluto do seu “agir no mundo”, obviamente, visto que a realidade objetiva lhe impõe limites, no entanto ele tampouco é sujeito submetido passivamente à realidade, pois em cada realidade há possibilidades de intervenções. Nessa direção, o sujeito da alfabetização, na perspectiva teórica que nos orienta, vê os limites como possibilidades transformadoras. Este estudo defende um sujeito da alfabetização que reage, faz escolhas e cria novas possibilidades de individuação na rede de relações. Assim, há uma pergunta que jamais pode se calar: como atuar pedagogicamente no desenvolvimento de um sujeito dessa magnitude?

Quanto a atuar pedagogicamente com um sujeito como o concebemos neste estudo, há que se compreender, assim como Curado e Silva (2018), que a formação de professores também pressupõe uma formação do sujeito histórico, baseada em uma indissolúvel relação entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a esses sujeitos a compreensão da realidade socioeconômica-política, de forma que sejam capazes de orientar e vislumbrar possibilidades de transformação das condições que lhes são impostas. Isso envolve a indissociabilidade entre teoria e prática por meio da epistemologia da práxis. Com base nessa concepção epistemológica, foi desencadeado um processo discursivo com os estudantes, cujo sentido produzido chegou a uma temática significativa do universo das crianças sob análise, ou seja, a brincadeira e o lugar de brincar.

Nas interações discursivas realizadas, ficou compreendido que esses alunos permaneciam no seu universo social de ser criança em que a brincadeira era a

principal atividade, mas, mesmo assim, não deixavam de estender o seu olhar para situações que por vezes limitavam as suas ações de brincar, preferencialmente em espaços abertos. Assim, a brincadeira emergiu como tema central, mas carregado de outros sentidos, entre os quais a situação-limite apontada por não terem um espaço urbanizado próximo às suas casas para isso, o que ficou explícito no momento de formação dos professores.

De acordo com a professora A (2024):

Os alunos têm muito o que dizer e expressar. Seja através de textos orais ou escritos, ou até mesmo através de desenhos para aqueles que ainda não se apropriaram do processo de escrita. A práxis discursiva e dialógica leva em consideração o que o aluno tem a nos dizer e ensinar. É difícil romper com as práticas mecanicistas, mas é necessário. Só iremos avançar, quando rompermos com a herança do ensino tradicional, onde o aluno é mero espectador.

O movimento coletivo e formativo ocorrido na escola, na relação teoria e prática, que teve na práxis humana transformadora o seu chão, provocou mudanças na forma de os educadores enxergarem a organização da escola e da educação sobre novas bases conceituais. Compreendemos que dessas bases decorrem a ruptura substantiva com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológico-práticas. Desse modo, o educador reconhece a relevância que o seu agir crítico emancipador tem diante da realidade social. Isso é transformação.

Como havia sido identificado o tema da realidade dos estudantes, foi realizada coletivamente a organização didática do trabalho pedagógico. Esclarecemos que essa organização que emergiu da relação estabelecida até o presente momento, demonstra uma fase inicial de um processo em que os educadores são autores de seu próprio fazer educativo e formativo. Desse modo, interessa-nos mais o movimento real dessa ação do que a própria ação em si. A educação que se desenvolve na práxis constroi sempre novas ações, mediante cada demanda social.

Nessa perspectiva, segundo a Professora C:

De acordo com a categoria brincadeiras, podemos iniciar as atividades envolvendo o tema brincadeiras. Podemos verificar alguma literatura infantil que retrate o tema como início do processo.

A Diretora (pesquisadora) (2024) complementou:

Podemos apresentar aos alunos as obras e a biografia do artista Ivan Cruz.

O que acham? O artista retrata as diversas brincadeiras de rua. Identificamos que muitos alunos gostam de brincar na rua com amigos e familiares. Seria o início de uma proposta pedagógica de leitura e de escrita a partir da realidade vivencial dos alunos.

A Pedagoga (2024) corrobora:

Gostei da proposta. Esse tema é de interesse dos nossos alunos. Podemos trabalhar de maneira lúdica e interativa com eles.

A Professora A (2024) acrescenta:

Concordo com essa proposta de trabalho. Penso que podemos desenvolver algumas atividades sobre o tema e, de acordo com a participação dos alunos, traçamos a continuação do desenvolvimento dessas atividades com eles.

No diálogo inicial, pensamos em organizar o trabalho pedagógico da leitura e da escrita em torno do tema brincadeira, utilizando a obra de Ivan Cruz. Sem dúvida, a organização do tema com o uso das obras desse autor oferece possibilidades imensas, envolvendo as várias formas de linguagem e de textos. Todavia, não foi desenvolver essa atividade no espaço desta pesquisa em que o tempo foi o principal limitador, mas esse trabalho não parou na escola porque se encerrou a pesquisa. Este estudo buscou o desenvolvimento de processos que continuam para além dele. Logo, obviamente, essa atividade continuou, porém sem o nosso olhar como pesquisadora.

Esse breve esclarecimento ocorreu porque os educadores disseram que, no decorrer do diálogo em torno do que os alunos fazem quando não estão na escola, eis que emergiu um fato novo que, segundo eles, não deveria ser ignorado na organização do trabalho pedagógico. Os estudantes disseram que gostam de brincar na rua próxima à casa deles, denominada por eles de “Rua da Maré” (rua de frente ao manguezal), porém tem muito lixo e entulhos. Eles ouviram dizer que o Prefeito ia fazer uma obra lá, mas não sabiam quando seria. O fato é que gostariam muito que aquele local fosse limpo para que eles pudessem usar aquele espaço para brincar. Em vista disso, esse tema ganhou prioridade na organização do trabalho pedagógico nesse primeiro momento.

De acordo com a Professora A (2024):

Identificamos, nos diálogos com os alunos, o anseio em melhorar a rua em que gostam de brincar com os amigos e a família. Como essa melhoria depende de obras públicas da prefeitura, podemos realizar um diálogo com os alunos para encontrarmos uma possibilidade de ajudar na solução da situação da realidade vivenciada por eles. Podemos elaborar uma produção



escrita com eles reivindicando melhorias, mas acho que poderia partir deles essa ideia.

A professora C (2024) concorda ao dizer: “Penso que podemos iniciar com um diálogo com os alunos deixando eles à vontade para pensarem em como resolver essa situação”.

Nessa direção, ficou definido que o trabalho com a leitura e produção de texto seria o conteúdo-chave, e que a interação discursiva seria o mobilizador dos sentidos por meio dialógico. Assim, o diálogo sobre a pesquisa da realidade foi retomado em sala, incluindo o retorno ao caderno onde havia os registros da pesquisa. Cada aluno pôde visitar os seus registros, lendo e falando sobre eles em sala de aula.

Com o objetivo de trazer ao diálogo a situação-limite apontada por eles, ou seja, a orla do manguezal cheia de lixo, fator impeditivo de usar esse espaço para brincar, a professora indagou: “O que vocês acham que precisa melhorar na comunidade para que vocês possam exercer o direito de brincar?”.

Os alunos rapidamente se lembraram do diálogo que tiveram em sala:

Tia, eu lembro, sim! Lá tem muito lixo e é feio. Precisa melhorar.

Têm muitos animais no meio do lixo. Tem peixe, tem caranguejo.

Tem uma lei que proíbe jogar lixo na maré, mas as pessoas não têm respeito. Continuam jogando lixo.

Já vi até sofá dentro da maré. Alaga tudo quando chove ou quando a maré está cheia. Entra água lá em casa.

Estão prometendo uma obra para parar o alagamento, mas vai demorar. Também falaram que vão fazer um calçadão na maré com uma passarela. Vai ficar bonito. Queria muito que fizessem.

Se fizesse ia ser bom pra brincar com tudo bonito lá.

A Professora indaga:

O que vocês pensam? Como podemos resolver essa situação?

Os alunos sugerem:

A outra escola que eu estudava, lá perto da maré, fez um monte de bilhetinho para entregar para as pessoas pra não jogar lixo.

Eu acho, tia, que escrever uma carta para o prefeito e pedir para ele reformar e deixar tudo limpo. Será que ele faz?

Podemos fazer placas de 'Proibido jogar lixo' e colocar lá.

Tia! Podemos fazer cartazes também e bilhetinhos.

Pode espalhar lixeiras e botar uma pessoa para limpar sempre.

A professora diz que gostou de todas as sugestões e que é possível realizarmos todas, mas, nesse momento, seria importante escolher apenas uma das sugestões e, posteriormente, iríamos realizando as demais.

Todas as sugestões foram registradas no quadro e também nos cadernos. Foi solicitada a leitura de cada uma delas, bem como as ações sociais que cada uma demandaria. Em vista da compreensão em torno de cada proposta, foi votada a escrita de uma carta ao prefeito. Assim como foi feita essa escolha, de igual modo ia ser feita a escolha de cada proposta registrada. Essa carta é um instrumento de exercício da cidadania, ao solicitar do Poder Público o atendimento dos direitos dos cidadãos. Todavia, as outras proposições devem ser tratadas no movimento da escrita como espaço de enunciação dos sujeitos, porque evidenciam a responsabilidade de todos e de cada um pela preservação e cuidado com os espaços públicos.

Lembramos que toda atividade depende de negociação, de participação e de ação coletiva. Por isso, em torno de cada atividade proposta pelos estudantes, é necessário que haja uma auto-organização para que os próprios estudantes aprendam a trabalhar coletivamente. A escrita de uma carta envolve conhecimentos específicos desse gênero, porém, em se tratando de uma escrita inicial, é preferível que eles se expressem do jeito que sabem. Após isso, a professora, ao ler os textos de cada um, fez as devidas intervenções linguísticas em sala de aula. Assim foi feito, cada aluno prontamente iniciou o processo de escrita da carta, cada um a seu modo e condições.

Essa satisfação em escrever, mesmo não tendo todas as apropriações da língua para isso, foi provocada por uma realidade revelada pelas diversas manifestações verbais dos estudantes em relação à realidade com a qual se defrontavam e ansiavam melhorá-la. A isso Bakhtin (2003) denomina de tema do signo. Naquele lugar cheio de lixo, via-se um lugar de brincar e ser feliz. Desse modo, a prática de produção de textos foi realizada com a compreensão de que a realidade influencia o signo, mas este, por sua vez, reflete e distorce a realidade ao longo de seu desenvolvimento

histórico.

Nesse contexto, na prática discursiva de produção textual, nosso foco não está nas palavras em si, mas no significado que elas carregam, conforme expressado pelas falas dos estudantes. Baseando-nos no que mais impactou os estudantes naquele momento, destacada a necessidade de melhoria em relação aos problemas que eles identificaram em sua comunidade, ficou evidente a necessidade de agir.

Dessa forma, ao refletir sobre o trabalho discursivo envolvendo a inserção do texto nas práticas pedagógicas, Geraldi (2013, p. 135) oferece contribuições essenciais para a compreensão do processo de produção textual como uma unidade de ensino-aprendizagem da língua. Segundo ele,

[...] é no texto que a língua — objeto de estudos — se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Nessa perspectiva, o autor reafirma a integridade do texto como uma unidade de significado e um objeto de ensino-aprendizagem da língua, uma vez que é no texto que a língua se manifesta plenamente como forma de discurso.

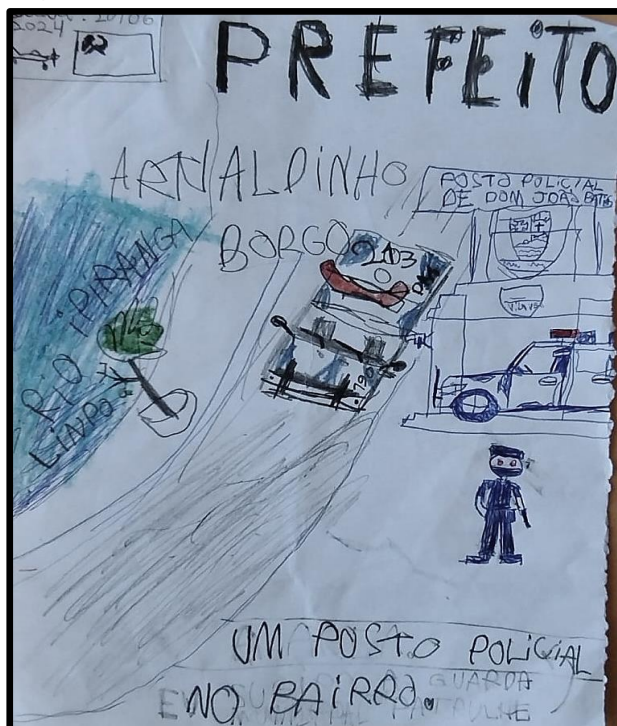
Compreendemos que essa abordagem de alfabetização, com base na produção de textos como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem da língua, permitire aos estudantes não apenas a apropriação da língua, mas também a realização de seus projetos discursivos. A produção textual da criança serve como um "termômetro" para orientar os passos necessários para alcançar seus objetivos (Geraldi, 2013).

Com a compreensão de que todo discurso responde a determinadas condições de produção, é de se esperar que haverá uma regularidade nos textos que têm como interlocutor o Prefeito. Salientamos, portanto, que essa atividade de escrita, além de ser um aprendizado para o exercício da cidadania, traz outros fatores que devem ser observados para as adequadas intervenções. Os textos escritos como produção de sentidos dependem também do atendimento às convenções da língua que envolve a ortografia, indicação gráfica de parágrafos, uso de letras maiúsculas, concordância e regência. Com isso, é possível afirmar que esse processo se inicia na alfabetização,

mas perpassa todo o ensino fundamental. São conhecimentos que vão se aprofundando no decorrer do processo escolar.

A Figura 14 apresenta um texto verbal e visual. O aluno organiza seu texto em forma de cartaz, no alto escreve a palavra prefeito e abaixo se identifica com o nome Arnaldinho Borgo, o que expressa que essa é uma forma carinhosa que ele escolheu ser chamado. Logo abaixo ele traz várias imagens que indicam o lugar onde o posto policial está instalado. Desenha também o que ele acha que está precisando em seu bairro: um posto policial no bairro. Ele não se arriscou a escrever mais, porém o que escreveu foi sem nenhum erro ortográfico e com ponto ao final da frase. Esse texto foi elaborado pelo aluno, mas ele recorreu à professora para a escrita.

Figura 14 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

#### Transcrição do texto:

Prefeito Arnaldinho Borgo  
Um posto policial no bairro.

Durante a realização da atividade escrita (Fig. 14), o aluno demonstrou muita dificuldade por ainda estar em processo de alfabetização. Realizou o registro por meio

de desenho, expressando o que gostaria que mudasse no local, desenhando um rio limpo e um posto policial, com viaturas e um soldado da polícia. A professora fez a seguinte intervenção:

**Professora:** O que você gostaria de escrever?

**Aluno:** Eu quero pedir um posto policial para segurança das pessoas. Vai ser melhor se tiver polícia lá. É muito perigoso.

Nesse momento, a professora o encoraja a escrever o que gostaria. O aluno prontamente inicia o processo de escrita perguntando à professora:

**Aluno:** 'Bairro' se escreve com dois erres?

**Professora:** Como você acha que escreve?

**Aluno:** Acho que é com dois 'erres', senão o som sai diferente, né? '**Bairo**'. O som tem que sair da garganta, forçar a garganta. '**Bairro**' (forçando o som do r).

**Professora:** Isso mesmo.

Quando terminou, a professora solicitou que o aluno fizesse a leitura, argumentando que seria necessário observar se não estaria faltando nada, para que quem recebesse a carta compreendesse o que estava lendo. O aluno teve dificuldade para ler, pois escreveu algumas palavras faltando letra.

**Aluno:** Um posto polícia no bairro.

**Professora:** O que você acha que está falatando no seu texto? Como escreveu as palavras **posto** e **policial**? Estão corretas?

**Aluno:** Como escreve? Tá faltando o **u** no final?

**Professora:** No final de qual palavra?

**Aluno:** Policial.

**Professora:** Se escreve com 'l'. 'Po-li-ci-al'.

**Aluno:** Entendi. E no **posto** falta o quê?

**Professora:** Do jeito que escreveu ficou **poto**. O que acha que falta para ficar correto: **pos-to**?

**Aluno:** O 's'?

**Professora:** Isso mesmo! Escreve novamente a palavra para ver como vai ficar.

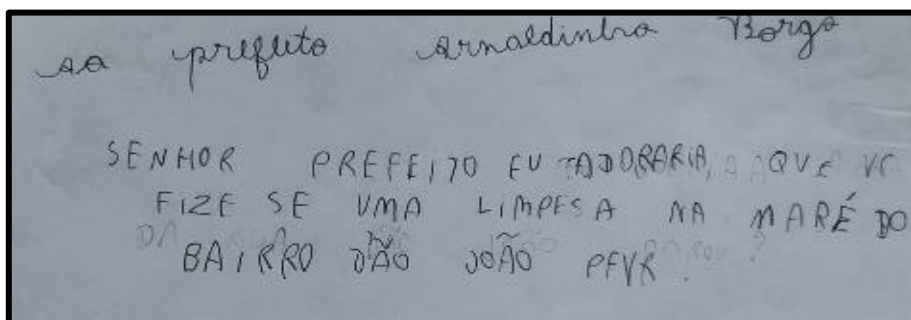
Ao final da escrita, a professora elogiou o texto do aluno, demonstrando muita alegria com o que havia produzido. O texto não está no formato do gênero carta, mas, nesse momento, o que importa é o processo enunciativo, pois o aluno disse o que a sua

comunidade quer e sabe quem é o interlocutor dessa ação. Também há evidências de um processo de apropriação da escrita em desenvolvimento, e esse aluno sabe que para escrever as palavras corretamente, as letras devem estar colocadas no lugar certo na palavra. Isso não é pouco.

Dadas as condições de produção, a falta de domínio da escrita não impediu que a produção fosse realizada. Nesse sentido, de acordo com Costa (2018, p. 46) “[...] as crianças, mesmo sem ter o domínio do código escrito, compreendem que a linguagem escrita está dirigida a alguém e esse elemento as motiva a buscar o domínio desse código”. Ademais, durante o processo de reescrita, a exigência de tornar o texto claro para o destinatário se transformou em uma oportunidade valiosa para a criança refletir sobre a linguagem e aprofundar seu entendimento sobre como ela opera em contextos reais de comunicação.

A seguir (Fig. 15), o autor decide fazer um texto apelativo, querendo com isso seduzir o prefeito a fazer o que ele pede. O texto é compreensível e sem erros ortográficos.

Figura 15 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

#### Transcrição do texto:

Ao prefeito Arnaldinho Borge  
Senhor prefeito eu adoraria que você fizesse uma limpeza na maré  
do bairro Dom João. PFVR.

Ao verificar o texto do aluno (Fig. 15), a professora percebeu que ele não estava conseguindo escrever. Então ela pergunta: *O que gostaria de escrever? Vamos! Eu*

te ajudo.

**Aluno:** Eu queria escrever para ele fazer uma limpeza na maré. Está muito sujo.

**Professora:** Então vamos iniciar a carta. Pode ir começando a escrita com o remetente da carta. Quem vai receber?

**Aluno:** O prefeito?

**Professora:** Isso! **Senhor prefeito.** Estamos escrevendo para uma pessoa mais velha, quem governa e administra nossa cidade.

**Aluno:** Como escreve **senhor**? É assim? (mostra a escrita: **senor**).

**Professora:** Leia o que escreveu, por favor.

**Aluno:** Senhor. Mas acho que está faltando letra.

**Professora:** Qual letra está faltando?

**Aluno:** Hum. Não sei, tia.

**Professora:** Para escrever a palavra senhor, precisamos da letra 'h' para fazer o som de 'nho'. O 'h' fica depois do 'n', entre o 'n' e o 'o'.

**Aluno:** Entendi... Assim? Mostra a escrita correta a professora.

**Professora:** Isso mesmo! Agora vamos escrever o que você quer pedir a ele.

Durante a escrita, foram percebidas pela professora as necessidades de aprendizagem em relação ao conteúdo da alfabetização. Eles demonstraram dúvidas na escrita de palavras com *rr*, *ss*, sinais de pontuação, entre outros. Essas análises durante o processo de alfabetização são necessárias, porque contribuem para uma mediação qualificada do professor.

Outra questão interessante foi a inclusão no texto de escritas utilizadas nas redes sociais como *vc* (você) e *PFVR* (por favor). Quando a professora pergunta “**Por que você utilizou essas palavras abreviadas? Dessa forma?**”, apontando nas palavras com o dedo:

**Aluno:** Porque usa assim no celular. Posso deixar assim, tia?

**Professora:** Mas você vai enviar a mensagem pelo celular? Carta tem um jeito diferente de escrita.

**Aluno:** Mas queria deixar assim.

**Professora:** Estamos no horário da saída. Vamos guardar o material. Vou recolher as cartas, na próxima aula continuamos.

Nos textos (Fig. 14 e Fig. 15), a alfabetização ocorre no fluxo do enunciado, conforme a unidade da comunicação discursiva. Essa forma de alfabetizar rompe com a maneira

de ensino que desintegra o fluxo da fala, posto que, na introdução das unidades da língua, a respectiva parte da fonética, em que o fluxo da fala se divide em “[...] orações, que por sua vez podem decompor-se em combinações de palavra e sílabas. As palavras se dividem nitidamente em unidades fônicas mínimas – as *sílabas* [...] As sílabas se dividem em sons particulares da fala ou fonemas” (Bakhtin, 2003. p. 273).

Nessa perspectiva, o autor explica que a língua exerce uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que fala. “[...] o pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca” (Bakhtin, 2013, p. 43).

Nesse contexto, confirmamos que os trabalhos com “[...] os textos dos alunos se transformam em fontes muito ricas e apropriadas para o professor [avaliar] o seu trabalho e o desenvolvimento do diálogo ativo com os sujeitos aprendizes [...]” (Leal, 2005, p. 65, apud Potkul, 2019). Isso deve ser feito de forma que incentive a reflexão sobre a língua em uso real, sem suprimir a voz das crianças. É igualmente importante destacar que os enunciados são autênticas produções discursivas, moldadas por um contexto social e histórico específico e refletem as intenções discursivas que levaram o autor a expressá-los de determinada maneira, e não apenas uma simples combinação de palavras para cumprir uma tarefa escolar, como foi observado sobre a influência do celular na escrita em um dos textos.

Nesse contexto, os textos produzidos pelas crianças em sala de aula representam uma valiosa oportunidade para o estudo da linguagem escrita, especialmente quando adotamos a concepção dialógica da linguagem como fundamento de nossa prática pedagógica. Na concepção dialógica de linguagem,

[...] a circulação dos trabalhos produzidos por alunos é vista como a possibilidade de permitir a interlocução em sala de aula. Após a leitura de um texto de aluno, abre-se um espaço para os interlocutores (colegas e professores) manifestarem suas críticas, sugestões, apreciações, alternativas de mudanças, que serão retomadas pelo autor no ato da reescrita – resguardada sua liberdade de opção (Azevedo; Tardelli, 1997, p. 44-45).

As cartas apresentadas a seguir foram escritas pelos demais alunos da turma que apresentam maior autonomia com a escrita. Os textos produzidos pelas crianças, que são sujeitos ativos na interação verbal e na produção de discursos, formados em



contextos comunicativos e que ocupam posições sociais e históricas específicas, configuram-se como enunciados concretos que refletem como elas se relacionam com o mundo. Portanto, são resultados de um processo discursivo, fruto das interações das quais participaram, revelando muito sobre o que sabem ou desejam aprender sobre o mundo.

No texto (Fig. 16), o autor identificou o seu interlocutor e a situação social que ele ocupa, a de prefeito da cidade.

Figura 16 – Texto produzido por aluno

ao Prefeito Arnaldinho Borgo gostaria 4º e  
 que o senhor fizesse na área onde  
 fica a maré que construísse uma Ponte  
 para tirar fotos. Fazer uma Placa para  
 que as Pessoas que frequentam o local  
 não jogue lixo no chão, na água e  
 somente nas lixeiras que o senhor vai  
 espalhar por toda a Praça. meu nome  
 é Eloá e esse não são apenas meus  
 pedidos, todos os meus amigos e ami-  
 gos também querem o mesmo

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

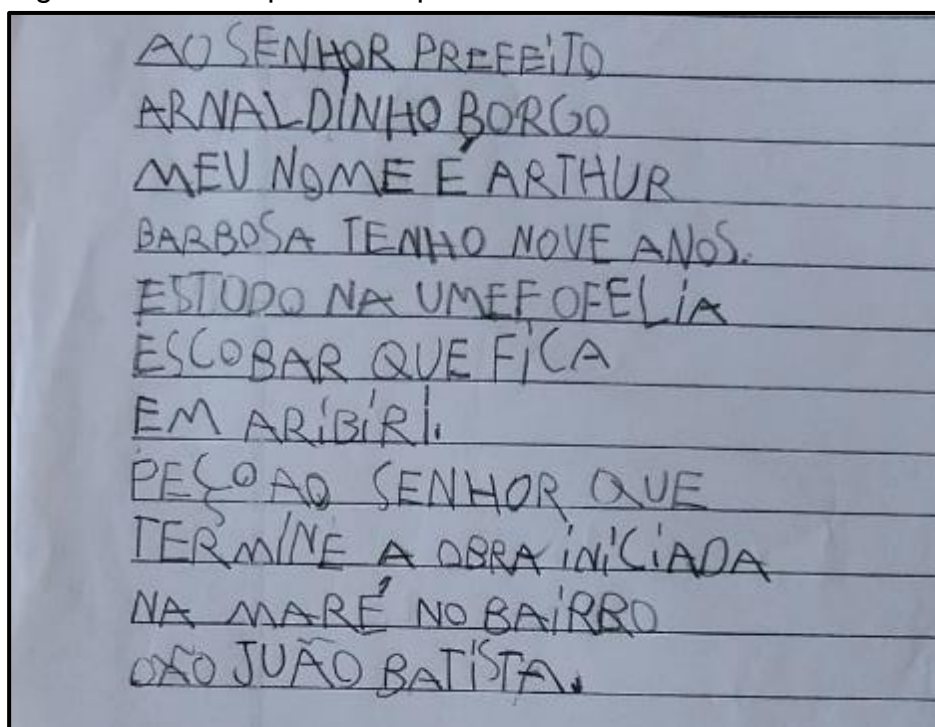
#### Transcrição do texto:

Ao prefeito Arnaldinho Borgo gostaria que o senhor fizesse na área onde fica a maré que construísse uma Ponte para tirar fotos. Fazer uma Placa Para que as Pessoas que frequentarão o local não jogue lixo no chão, na água e somente nas lixeiras que o senhor vai espalhar Por toda Praça. meu nome é Eloá e esse não são apenas meus pedidos. todos os meus amigos e amigas também querem o mesmo.

Trata-se de enunciados propositivos, que dizem o que quer, como quer e por que quer. Além disso, a vontade do autor expressa o desejo coletivo da comunidade a que pertence. Esse discurso, como objeto de análise da língua em sua integridade viva, é a forma, na perspectiva bakhtiniana, mais apropriada. Isso se diferencia em muito da análise da língua como sistema rígido e acabado. Assim como Brait (2006, p. 59), acreditamos que a abordagem do discurso não pode ocorrer “[...] somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa. Excluir um dos polos é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem”.

O autor do texto (Fig. 17) a seguir utiliza o pronome de tratamento adequado ao seu interlocutor, que é identificado pelo nome pessoal e função que ocupa. Também se identifica e diz onde estuda e onde mora.

Figura 17 – Texto produzido por aluno



AO SENHOR PREFEITO  
ARNALDINHO BORG  
MEU NOME É ARTHUR  
BARBOSA TENHO NOVE ANOS.  
ESTUDO NA UMEF OFELIA  
ESCOBAR QUE FICA  
EM ARIBIRI.  
PEÇO AO SENHOR QUE  
TERMINE A OBRA INICIADA  
NA MARÉ NO BAIRRO  
DO JOÃO BATISTA.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Ao senhor prefeito

Arnaldinho Borgo

Meu nome é Arthur tenho nove anos.

Estudo na UMEF Ofélia Escobar que fica em Aribiri.

Peço ao senhor que termine a obra iniciada na maré no bairro Dão João Batista.

No texto (Fig. 17), o enunciador deixa demarcada a sua voz por meio de seu posicionamento: “**Peço ao senhor que termine a obra na maré do bairro Dom João Batista**”. A primeira pessoa do singular, *peço*, indica a não neutralidade do sujeito que enuncia, pois escolhe os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado conforme a sua imaginação discursiva (Bakhtin, 2003).

Na perspectiva de linguagem deste estudo, o autor (Fig. 17), por meio de cada enunciado escrito, demarca o seu posicionamento no mundo, ou seja, a voz de um sujeito responsivo. As vozes são posicionamentos claros marcados nos textos (orais e escritos), em que os posicionamentos dos sujeitos são carregados de sentidos ideológicos que se manifestam em frente a um enunciado e à vida.

No texto (Fig. 18), o enunciador deixa demarcada a sua voz por meio de seu posicionamento: “*Peço ao senhor que termine a obra na maré do bairro Dom João Batista*”. A primeira pessoa do singular, **peço**, indica a não neutralidade do sujeito que enuncia, pois escolhe os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado conforme a sua imaginação discursiva (Bakhtin, 2003).

Figura 18 – Texto produzido por aluno

Ao Senhor Prefeito Arnaldo  
 Dinho Borgo

Meu nome é Abdiel Azeredo Vi  
 ana, sou aluno do 4º ano da UMEF  
 Ofélia Escobar em Aribiri.

Peço ao senhor que termine a obra  
 da maré no bairro Dom João Batista.  
 preciso muito que façam a limpeza na  
 maré. Também peço ao senhor para fazer  
 uma campanha junto à população para  
 deixarem de jogar lixo.

Senhor prefeito, a limpeza da orla,  
 da maré, a construção de uma área de  
 lazer será muito bom é um pedido não  
 só meu mas de todos os moradores do ba  
 irro Dom João Batista conto com a aten  
 ção do senhor. Um grande abraço!

Abdiel

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

### Transcrição do texto:

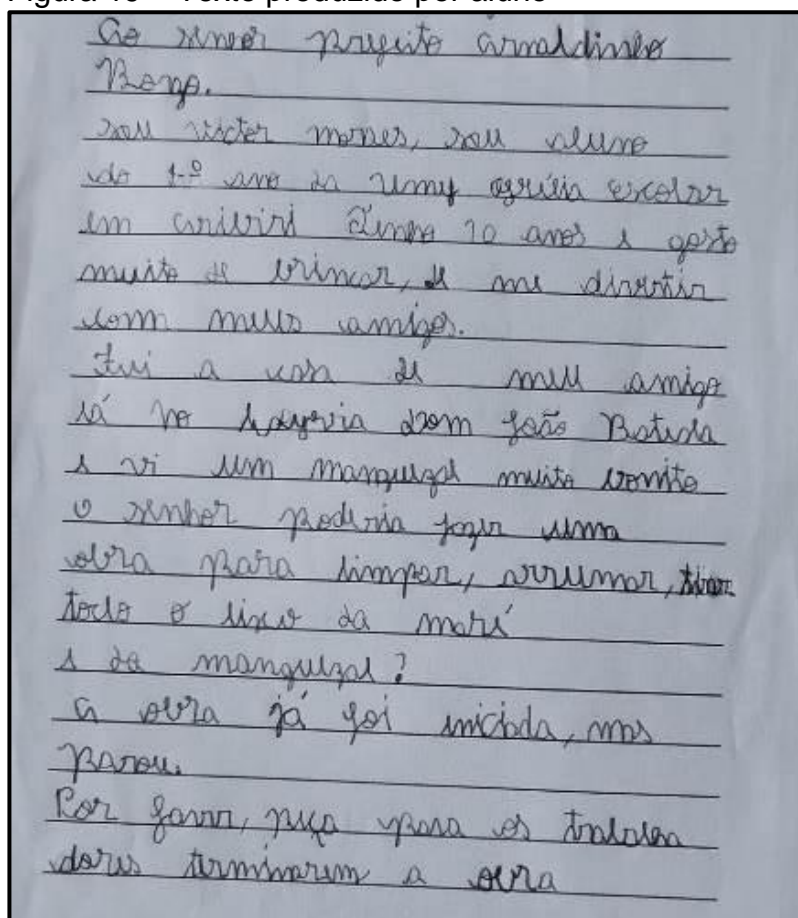
Ao senhor prefeito.  
 Meu nome é Abdiel, sou aluno do 4º ano da UMEF Ofélia Escobar em  
 Aribiri.  
 peço ao senhor que termine a obra da maré no bairro Dom João Batista.  
 preciso muito que façam a limpeza na maré. Também peço ao senhor para  
 fazer uma campanha junto a população para deixarem de jogar lixo.  
 Senhor prefeito, a limpeza da orla, da maré, a construção de uma área de  
 lazer será muito bom É um pedido não só meu mas de todos os moradores  
 do bairro Dom João Batista conto com a atenção do senhor. Um grande  
 abraço!

Abdiel

Outra questão que demarca a autonomia do sujeito e sua autoria (Fig. 18) é a assinatura do autor, *Abdiel*. Esse aluno, no seu percurso de apropriação do sistema da língua escrita, aprende a mais importante lição que é a compreensão da linguagem como prática social. Aprende também que a realidade fundamental da língua é a interação verbal (ou interação discursiva) e que ela se realiza entre sujeitos social e historicamente situados (Voloschinov, 2017).

O texto (Fig. 19) é bastante curioso. O aluno faz uma introdução convincente falando do que é ser criança. Ele diz ter dez anos e gosta muito de brincar e se divertir com os seus amigos. Há um sentido implícito nessa escolha do dizer: *sou criança e criança brinca*, porém acrescenta a sua preferência de brincar com os seus amigos. Isso, obviamente exige um espaço que comporte essa forma de brincadeira que é em lugar aberto. Além desse uso de convencimento, elogia o manguezal dizendo que ele é muito bonito. Em vista disso, solicita obras de melhoria do seu entorno bem como a sua limpeza. Diz que a obra iniciou, mas parou e pede que ela seja retomada.

Figura 19 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Ao senhor prefeito Arnaldinho Borgo  
sou Victor, sou aluno do 4º ano da UmeF ofélia Escobar em Aribiri Tenho  
10 anos e gosto muito de brincar, de me divertir com meus amigos.  
Fui na casa de meu amigo lá no bayrra Dom João Batista e vi um manguezal  
muito bonito  
O senhor poderia fazer uma obra para limpar, arrumar, tirar todo o lixo  
da maré e do manguezal?  
A obra já foi iniciada, mas parou.  
Por favor, peça para os trabalhadores terminarem a obra.

O autor encerra o texto com um pedido de favor acompanhado de uma apelação: **“Peça aos trabalhadores para terminarem a obra”**. Há um sentido implícito de que quem faz a obra são os trabalhadores, mas dependem da ordem do prefeito. Com isso, podemos afirmar que a interação verbal não pode ser idealizada. Esse aluno não interagiu com uma idealização e nem por meio de uma coerção do educador. O texto foi produto da interação de uma necessidade social do aluno com o sujeito capaz de atender tal necessidade, ou seja, a orientação dentro da própria alma (auto-observação) do sujeito é realmente “[...] inseparável da orientação dentro de situação social concreta da vivência. [...] o signo (a palavra) e sua situação social estão fundidos de modo inseparável” (Volochinov, 2017, p. 134-135). Se a palavra for isolada da situação social, ela fica vazia, sem sentido, pois perderá a sua natureza sógnica.

Apresentamos a seguir o texto da aluna Maria Celice (Fig. 20):

Figura 20 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

#### Transcrição do texto:

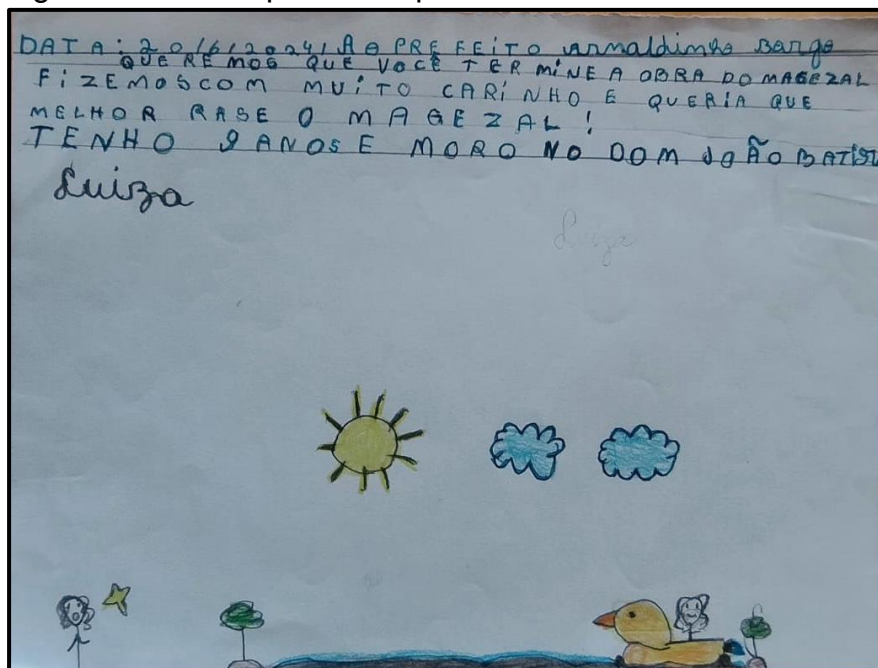
Ao prefeito: Arnaldinho Borgo  
 oi Prefeito eu michamo maria Celice do 4º C vitapedir que vou tasen com  
 o a fazer a um parquimho para as crianças parsepa uma quadra para todos  
 jogar pola tirar as sujeira e volte a limpar o mage porfavor a mare e linda  
 para ber a vista e aprobeitar.

No texto (Fig. 20), a autora utilizou uma linguagem informal como se o prefeito fosse alguém de suas relações “oi prefeito”. Essa intimidade se relaciona com o próprio marketing utilizado de campanha eleitoral em que o prefeito se apresenta como alguém próximo a todos, pela forma como se apresenta “Arnaldinho”. O texto aponta

necessidades de aprendizagem em relação aos conhecimentos da alfabetização, tais como “*Eumichamo*” (Eu me chamo); “*vitepedir*” (vim te pedir), “*mage*” (margem), “*aproveitar*” (aproveitar). Há também palavras que não são compreensíveis no texto.

A aluna Luíza (Fig. 21) também apresenta necessidades de aprendizagens em relação ao sistema da escrita, mas isso não a impediu de escrever usando palavras e desenhos. Os desenhos expressaram o que a sua limitada escrita não conseguiu revelar: sol, nuvem, árvore, animais e pessoas, ou seja, um lugar lindo, sadio e livre de qualquer coisa feia, como o lixo. Textos como esse pedem da professora uma mediação qualificada para que a criança continue avançando na apropriação do sistema da escrita, haja vista que ela já aprendeu que o texto é produzido com sentidos e com as palavras que expressam os sentidos por ele intencionalizados. Com isso, não é apropriado dizer que essa criança não está alfabetizada, mas ela está se alfabetizando.

Figura 21 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).



**Transcrição do texto:**

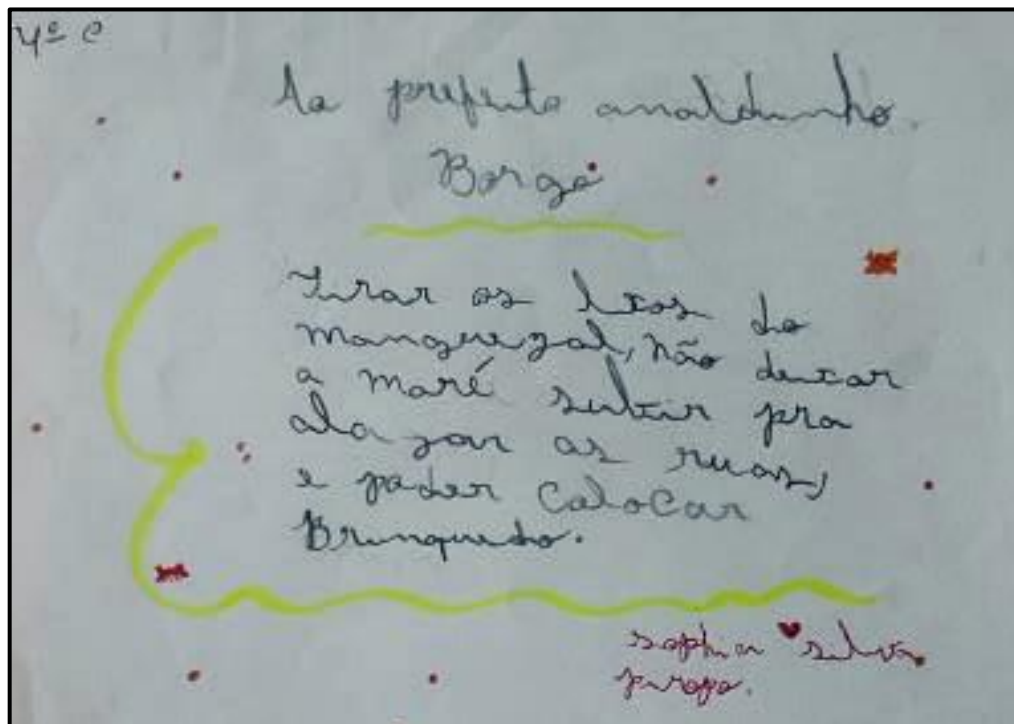
Ao prefeito Arnaldinho Borgo  
Queremos que você termine a obra do manguezal  
Fizemos com muito carinho e queria que melhor rase o manguezal!  
Tenho 9 anos e moro no Dom João Batista.  
Luiza

O texto da Figura 22, escrito pela aluna Sophia, contém marcas que identificam a autora como alguém situado historicamente e socialmente, participante daquela realidade concreta. O prefeito é tratado por *você*, demonstrando uma certa intimidade por parte da aluna. Ela, como integrante desse lugar, quer o manguezal limpo, que seja feita a drenagem para quando o movimento da maré subir, não alague as ruas e também quer a instalação de um parque infantil para a realização de brincadeiras. Essa criança quer tudo isso, porque esse espaço social é parte de sua existência e, por interesses óbvios, quer que ele seja devidamente cuidado. As condições enunciativas desse texto ajudam a entender que as sintaxes do texto são vitais para a compreensão do funcionamento da língua, na medida em que todo dizer está ancorado em uma base linguística concreta, no entanto ela não é capaz de explicar como a enunciação trabalha, como ato de fala concreta (Zandwias, 2011).

A língua, enquanto objeto real e não puro objeto do conhecimento, em suas reais condições de uso, tomada fora da abstração, não permanece a mesma, quer no tempo ou no espaço. Está, ao contrário, permeada, de modo incessante, por processos de transformação que funcionam como efeitos de relações sociais e históricas. A realidade da língua, desde esta ótica, escapa: a) aos mecanismos predominantemente prescritivos da gramática; b) às relações de continuidade e linearidade histórica com que a filologia a descreve; c) às descrições do linguista em torno de suas oposições entre eixos sintagmáticos e paradigmáticos (Zandwias, 2011, p. 5).

As afirmativas da autora coadunam as características dos textos produzidos sob as condições aqui apresentadas.

Figura 22 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

#### Transcrição do texto:

Ao prefeito Arnaldinho Borgo

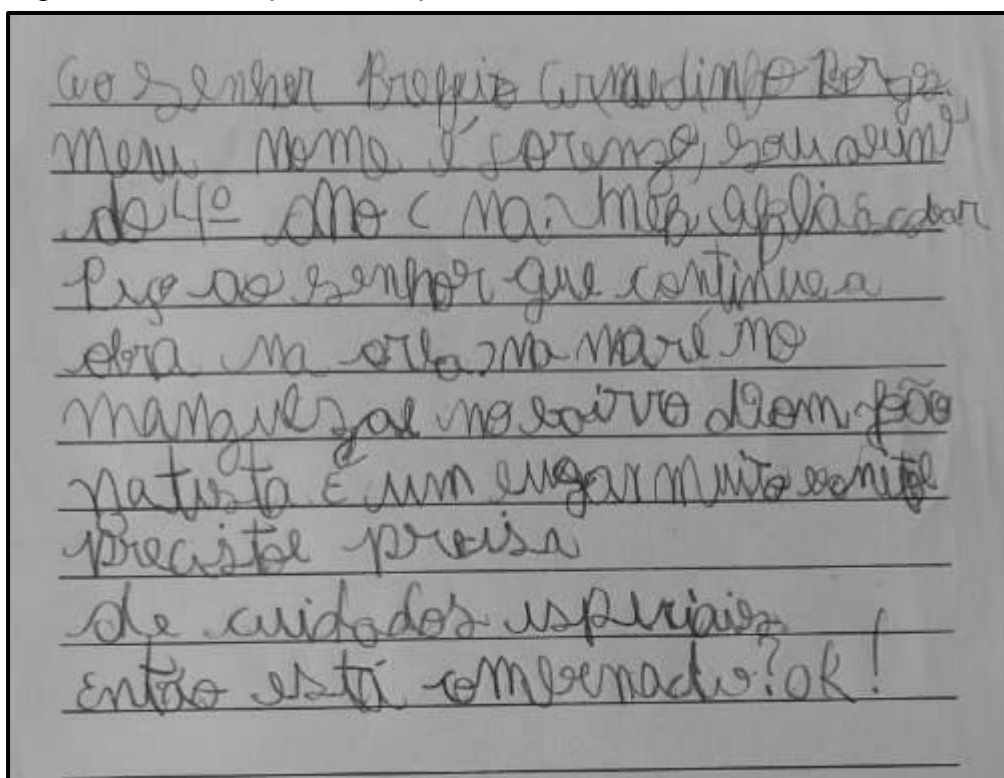
Tirar os lixos do manguezal, não deixar a maré subir para alagar as ruas, e poder colocar Brinquedo.

Sophia Silva Piropo

No texto da Figura 23, o aluno argumenta que a orla do manguezal é um lugar muito bonito e por isso merece que seja cuidado. Além desse argumento bastante convincente, ele finaliza com um acordo de cavalheiro “Então está combinado? Ok!”. Nesse momento, o interlocutor em potencial, o prefeito, estava presente para o autor. É como se estivesse respondendo imediatamente ao autor combinando que a sua solicitação seria prontamente atendida.

Ancorada em Volochinov (2017), é possível dizer que, nesse texto (Fig. 25), há uma interseção das estruturas sociopolíticas e linguísticas e, nesse ponto comum, a língua pode ser entendida como materialidade ideológica, dotada de signos, de valores simbólicos que são plurais sob uma perspectiva discursiva. Por isso, os sentidos que entram em jogo quando a “[...] palavra de um coexiste com a palavra de outro, estão comprometidos com os lugares que os sujeitos ocupam nas relações sociopolíticas, e são tais comprometimentos que determinam, em última instância, os valores simbólicos ou ideológicos que as palavras adquirem” (Zandwais, 2011, p, 7).

Figura 23 – Texto produzido por aluno



Ao Senhor Bepi Comandante Bepi  
 Meu nome é Bepi, sou aluno  
 do 4º ano e na minha aplicação  
 fiz ao senhor que continua a  
 obra na obra na obra na  
 mangueira no outro dia, são  
 nata e um lugar muito bonito  
 precisa precisa  
 de cuidados especiais  
 então está empenhado? ok!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

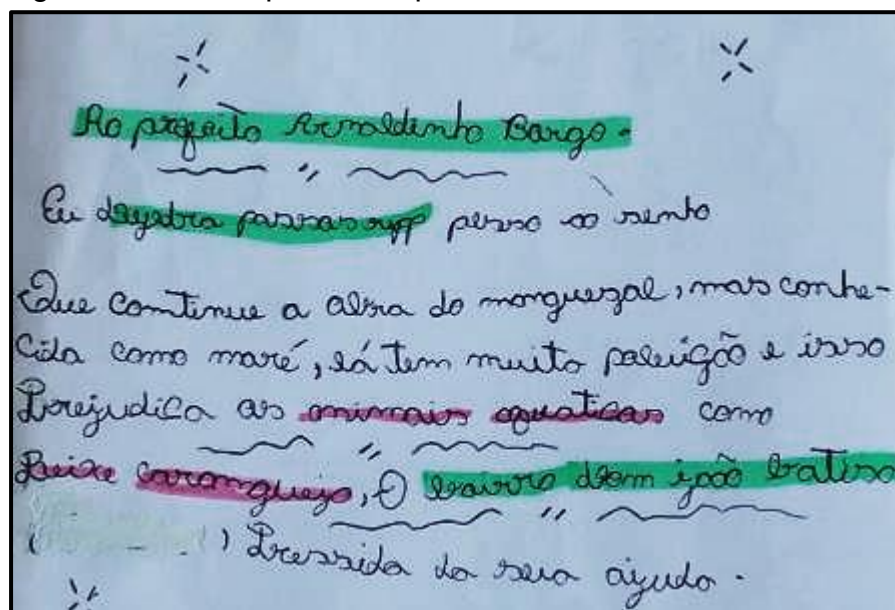
**Transcrição do texto:**

*Ao senhor prefeito Arnaldinho Borgo  
Meu nome é Lorenzo, sou aluno do 4º ano c na UMEF ofélia Escobar  
Peço ao senhor que continue a obra na orla na maré no manguezal no bairro  
Dom João Batista É um lugar muito bonito preciso precisa de cuidados  
especiais Então está combenado? ok!*

No texto a seguir, a autora Dyedra (Fig. 24) inclui o enunciado *help*. É uma palavra inglesa e costumeiramente usada em nosso vocabulário para pedir ajuda. Ela pede *help* para o manguezal. Para não ficar nenhuma dúvida sobre o lugar a que ela se refere, alerta ao prefeito que esse manguezal é popularmente chamado em sua comunidade de “maré”. Justifica o seu pedido de ajuda dizendo que, devido à poluição desse lugar, há alguém sofrendo com isso, os peixes e os caranguejos. Além disso, inclui que quem precisa dessa ajuda é todo o bairro Dom João Batista.

Esse texto é prova viva de que o enunciado é “[...] concebido como um fenômeno real da linguagem, e como uma estrutura socioideológica” (Volochinov, 2017, p. 223), ou seja, “[...] a formação real da língua ocorre na comunicação social que se forma fundamentada em uma dada realidade, nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua” (Volochinov, 2017, p. 220-222).

Figura 24 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

#### Transcrição do texto:

Ao prefeito Arnaldinho Borgo

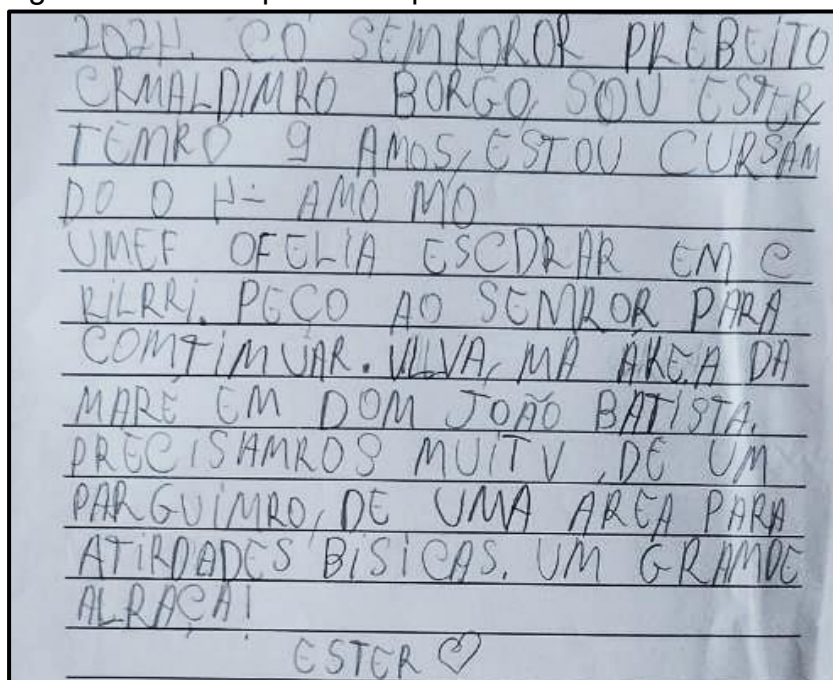
Eu Dyedra pesso ao senho

Que continue a obra do manguezal, mas conhecida como maré, lá tem muita poluição e isso Prejudica os animais aquáticos como Peixe caranguejo. O bairro Dom João Batista Pressida da sua ajuda.

O texto (Fig. 25) apresenta uma situação que ajuda o professor alfabetizador a refletir em relação à língua moderna. Esse texto, inegavelmente, tem um fluxo histórico, conforme apontado por este estudo. Ao olhar para os elementos linguísticos, somente, é possível afirmar que o referido aluno não está alfabetizado, mas, se analisarmos os enunciados, mesmo grafados ortograficamente incorretos, como unidades reais do fluxo da linguagem, percebemos que o texto como produção de sentidos foi efetivamente produzido e, sobre essa base concreta, faz a intervenção de ensino sobre o sistema da língua, conforme pede o próprio enunciado. O encaixe dos dois lados da língua produz as condições ideais para a alfabetização.

O texto como produção de sentido foi feito, porém são analisados os conhecimentos linguísticos dentro dessa produção de sentidos e não fora dela, para que se façam as intervenções adequadas às necessidades, tais como: várias palavras foram grafadas fora da convenção ortográfica e isso precisa ser ensinado: Semroror (Senhor), prebeito (prefeito), Crmaldimro (Arnaldinho), temro (tenho), cursamdo (cursando), amo (anos), escodrar (escolar), preciramos (precisamos), parguimro (parquinho). Essas intervenções levam à reescrita do texto em que esses erros ortográficos serão sanados pelo próprio aluno. É esta a metodologia de alfabetização defendida nesta pesquisa.

Figura 25 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

#### Transcrição do texto:

2024 Co semroror prefeito, sou Ester, temro 9 anos, estou cursamdo o 4º amo mo

UMEF Ofelia Escdrar em C Rilrri. Peço ao senhor para comtinuar. Vlva, ma área da maré em dom João Batista. Precisamros muitv, de umparguimro, de uma área para atividades bisícas. Um gramde alração!

Ester

A seguir, apresentamos o texto a aluna Vitória (Fig. 26):

Figura 26 – Texto produzido por aluno

O estado do Rio Grande do Sul  
 tem o nome e a origem da palavra Rio-  
 grande de acordo com o povo Guarani.  
 Ele não está próximo a maré, mas sim  
 a 600 metros de distância da maré. Ela saiu e se  
 mudou bastante mais ou menos três vezes  
 na vida. Mas não deveria estar lá, a  
 mesma. Então, ela mudou por acidente  
 tal o mesmo todo aconteceu com outros  
 pessoas.  
 Ela muito preocupada e com a  
 ajuda de outros.  
 Para também que seja um trabalho para  
 melhorar a formação das pessoas.  
 também é muito importante colocar  
 muitos livros em toda a escola  
 com o nome Vitória!!

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

**Transcrição do texto:**

Ao senhor prefeito Arnaldinho Borgo

meu nome é vitória silva simões, sou aluna do 4º c da UmeF OFélia Escobar  
Tenho 9 anos.

Eu não moro próximo a maré, mas a minha avó mora em Frente a mare. Ela  
caiu e se machucou bastante minha avó tropeçou numa Pedra que não deveria  
estar la Da mesma Forma que minha avó se acidentou, o mesmo pode  
acontecer com outras Pessoas.

Fico muito Preocupada e conto com a ajuda do senhor.

Peço também que faça um asfalto Para melhorar a locomoção das Pessoas.

também e muito importante colocar muitas lixeiras em toda orla

com carinho vitória!!!

O texto da aluna Vitória (Fig. 26) apresenta necessidades de intervenção linguística diferente do texto de Ester. O que os dois têm em comum? Os dois autores assumem os textos como seus espaços enunciativos, porém divergem em relação às aprendizagens dos elementos linguísticos do sistema da língua. Essa diversidade de apropriação é normal em uma sala de aula e, quando as intervenções de ensino são realizadas, todos os alunos da turma aprendem, não havendo, portanto, não é preciso comparar os alunos segundo as suas necessidades de aprendizagem. O que não pode, de forma alguma, é deixar de considerar essas necessidades na organização do trabalho pedagógico.

Em seu texto, a aluna Vitória não reivindica um lugar de brincar, porque ela não se sente pertencente àquele espaço pelo fato de não ser moradora do bairro. No entanto, ela analisou a sua solicitação ao prefeito pelo cocorrido com a sua avó, alertando que aquele lugar malcuidado representava perigo de acidente, principalmente para os mais idosos. Além disso, ela se locomove de onde mora para chegar todos os dias à escola e percebe que o asfalto precisa também ser cuidado. Como visto, tanto o ato de apreciação da palavra do outro quanto o ato de tomar a palavra são atitudes



responsivas dos sujeitos. Essas duas situações “[...] convivem de forma permanente com a dialética existente entre as formas de ubiquidade que as palavras exteriores adquirem no processo de simbolização/re-simbolização das palavras interiores” (Zandwais, 2011, p. 18)

Os textos apresentados passaram por algumas intervenções durante os processos de escrita e reescrita, conforme as dificuldades que os alunos enfrentaram na grafia das palavras. Essas intervenções contribuíram para expandir as possibilidades de escrita ou, mais precisamente, as formas de utilizar os recursos expressivos disponíveis na produção textual. Nesse contexto, foi enfatizada a importância de revisar o texto para reescrevê-lo de modo que a criança entendesse a necessidade de tornar sua produção clara e compreensível para o leitor. Consideramos esse momento fundamental para que o aluno, como usuário ativo da língua escrita, comece a reconhecer a importância de revisar seu texto e fazer os ajustes necessários.

As condições de produção de texto são fundamentais para o trabalho educativo dentro de uma perspectiva discursiva da linguagem. Essa perspectiva possibilita que as crianças empreguem a língua em contextos reais, facilitando a construção de significados, pois engloba o aspecto social essencial das funções, condições e funcionamento da escrita (para quê, para quem, onde, como e por quê). Dessa forma, as crianças não apenas desenvolvem habilidades de escrita, mas também adquirem um entendimento mais profundo sobre o processo de escrita (Smolka, 2001).

Nesse contexto, identificar o que cada criança expressou em seus enunciados, considerando que cada uma se manifesta de maneira e em tempos distintos, é uma tarefa desafiadora. Na verdade, é um dos grandes desafios do professor: entender essas intenções discursivas e, a partir dos textos das crianças, orientar o processo de ensino-aprendizagem. A reescrita das cartas, realizada de forma individualizada, permitiu alcançar essa especificidade ao dialogarmos com cada criança sobre seu texto, negociando os sentidos produzidos.

Góes (2005, p. 100) salienta que “[...] o percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”. Isso destaca a relevância da atuação do professor, que, como “agente

mediador”, assume o papel de interlocutor direto, representando o leitor e auxiliando no desenvolvimento das reflexões do aluno sobre a escrita.

Assim, de acordo com Gontijo et al. (2019), as dimensões da alfabetização estão intrinsecamente ligadas às práticas sociais dos indivíduos, ou seja, à realidade concreta em que se desenvolvem as habilidades de produção de textos, tanto orais quanto escritos. Dessa forma, o texto (oral e escrito) serve como um meio pelo qual ocorrem as aprendizagens de diferentes conhecimentos, incluindo as relações letras e sons e sons e letras.

Destacamos que as questões abordadas durante a produção do texto ou o processo de reescrita, por meio da mediação, podem se tornar recursos valiosos para o planejamento das próximas atividades, identificando o que realmente precisa ser ensinado e, assim, promovendo uma aprendizagem significativa.

Notamos que alguns elementos contribuíram para enriquecer os textos das crianças. Os diálogos ocorridos durante a reescrita destacaram a importância da mediação no processo ensino-aprendizagem. No entanto, reconhecemos que, por se tratar de um modo contínuo, um único evento não é suficiente para atender a todas as necessidades de aprendizagem dos alunos da turma. É importante compreender que “[...] esta é uma aprendizagem longa e trabalhosa, e a remessa à língua materna do aluno não deve ser considerada inadequada: o que ele sabe sobre língua sempre ajudará a compreender a língua em processo de aquisição” (Geraldi, 2010, p. 179).

O trabalho de alfabetização desenvolvido com os estudantes, tendo as suas bases sociais como referente do discurso, constatou que não existem formas sintáticas capazes de constituir a unidade de um diálogo, visto que, segundo Volochinov (2017), a essas formas da língua devemos observar tendências básicas e constantes da recepção do discurso de outrem que caberiam no dizer do sujeito autor. O mecanismo do processo de escrita se fundou nas práticas sociais observáveis dos estudantes em suas produções de vida (infraestrutura), incluindo as relações contraditórias que estas mantêm com as superestruturas (política). Assim como o ferro afia o ferro, *a palavra vai à palavra*.

Com este estudo, baseado em Bakhtin/Volochinov (2017), podemos destacar que a

alfabetização reivindica para si a inexistência de regras objetivas, tanto para conferir as condições em que os enunciados são formulados, quanto para avaliar as condições de transparência da linguagem em relação ao que está implicado no ato de dizer. Isso confirma que a questão do trabalho dos sentidos, nos limites da estrutura do texto, permite pensar o modo como a linguagem atua para além da língua. Esta, por sua vez, reflete e ao mesmo tempo refrata a realidade do corpo social (Zandwais, 2011).

## 7.1 O ESPAÇO EMANCIPADOR E TRANSFORMADOR DO ENUNCIADO/TEXTO

A ideia de mudança/resistência/emancipação tem relação com o contexto, pois este é relevante no processo de produção de sentidos e também é orientado pela resposta ativa do outro. Uma explicitação sintática jamais será compreendida como tal enquanto ela não for um signo para aquele que a compreende.

O aspecto constitutivo da fórmula linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel (Volochinov, 2017, p. 179).

O autor acima chama a atenção para a relação sintática de equivalência valorativa entre “contexto” e “situação”. Diz que a compreensão ativa é decorrência da orientação da palavra “[...] em dado contexto e em dada situação, orientação dentro de um processo de constituição e não ‘orientação’ dentro de uma existência imóvel” (Volóchinov, 2017, p. 179). Destacamos nessa afirmação a relação sintática de equivalência valorativa entre “contexto” e “situação”. “O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto” (Volochinov, 2017, p. 195).

Nos contextos pelos quais circulam as palavras e os diversos usos, ou orientações, que são dadas às palavras, “[...] existem tantas significações para uma palavra quantos contextos de seu uso” (Volochinov, 2017, p.195-196).

No entanto, a palavra não perde a sua unicidade; ela, por assim dizer, não se desfaz em uma quantidade de palavras equivalente aos seus contextos de uso. Obviamente, essa integridade da palavra é garantida não apenas pela integridade da sua composição fonética, mas também pela unicidade comum

a todas as suas significações (Volochinov, 2017, p. 196).

No processo de interlocução, o enunciado funciona orientado por uma resposta ativa. Nesse caso, a sintaxe aproxima o contexto tanto do aspecto discursivo e real, refutando, com isso, em visões deterministas ou mecanicistas acerca de sentidos predeterminados. O que importa para o falante são as novas significações concretas que emergem a cada momento circunstancial em que a palavra é dita.

O processo de alfabetização segue desde o momento inicial do modo de produção dos dados significativos da realidade dos alunos. Houve a emergência do acontecimento e de agenciamentos políticos, visto que, entre o espaço do dizer e o dos papéis enunciativos, ocorreu o espaço de identificação dos lugares sociais, bem como as proposições e posições dos alunos assumidas em virtude dos lugares do brincar que ocupam em seus espaços de vida infantil e juvenil. Nesse percurso ocorreram conhecimentos, não só linguísticos, como também sociais, políticos, culturais e demais conhecimentos da Matemática, Geografia, Ciências e História.

Mikhail Bakhtin, em seu livro *Para uma filosofia do ato responsável* [1924], contribui com essa discussão ao propor reflexões acerca da relação entre forma e conteúdo. Afirma que a forma se encontra na vida e o conteúdo se encontra no domínio da ciência, da cultura, da arte e da história. O que isso significa em relação à alfabetização? Os textos produzidos pelos alunos revelaram dois mundos distintos: o mundo de caráter ideológico pertencente aos conteúdos, das possibilidades e o mundo concreto que corresponde aos conhecimentos do mundo físico e social da vida em funcionamento.

Nessa perspectiva, muitas são as intervenções didáticas realizadas pelos professores na alfabetização em que toda parte verbalmente realizada que se refere aos elementos linguísticos, que são repetitivos e sistemáticos para serem transmitidos de um falante a um ouvinte, é cuidadosamente tratada em sala de aula pois garante a unicidade da fala. Esses elementos idênticos, segundo Volochinov (2017, p. 155), são: “[...] fonéticos, gramaticais, lexicais – e portanto, normativos para todos os enunciados que proporcionam a unidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade”.

São muitos os processos de ensino-aprendizagem decorrentes dessa prática de

alfabetização. Um deles se reporta à estrutura do gênero textual carta, levando em conta a abordagem compatível com as condições de apropriação da criança. Há o caráter socio-histórico epistolar, formas de tratamento, entre outros. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 106) diz que

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* se conserva graças à sua renovação, graças à sua atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. [...] É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (destaques do autor).

No caso deste estudo, o gênero escolhido pelos estudantes foi a carta, visto que, mesmo em tempos de e-mail e redes sociais, a carta é uma produção discursiva estabilizada, histórica e socialmente situada. Esse gênero implica modos de produção, distribuição e recepção para que seja capaz de promover dinamismo/dinamicidade das práticas.

A professora fez a mediação adequada em relação aos conhecimentos pertinentes que conferem ao gênero cartas as características que lhe são peculiares. Antecederam a essa ação a leitura dos textos escritos pelos alunos e o diálogo em sala de aula dos enunciados de cada texto que motivou a escrita das cartas. Foi identificado o interlocutor comum, qual o papel social desse interlocutor e o objetivo da escrita. Esses momentos dialógicos engendraram muitos outros textos que produziram uma imensidão de sentidos, informações e conhecimentos.

A professora foi trabalhando as convenções sociais do gênero com os alunos no quadro, gerando, assim, uma produção coletiva, como segue: o início se relaciona com o interlocutor, “ao senhor prefeito...”; a identificação do remetente; o motivo da comunicação; o convencimento ou justificativa que compõem o corpo da carta e a conclusão. É digno de nota a forma criativa e original de fechamento da carta: “*A gente sabe que o senhor é legal, ‘da hora’ e vai ajudar a deixar o lugar bem bonito*”. Na oportunidade, disseram o que acham e esperam dele, como forma de incentivo para que a solicitação fosse atendida.

### Transcrição da carta coletiva:

*Ao senhor Prefeito Arnaldinho Borgo,*

*Somos alunos e alunas da turma do 4º ano da UMEF Ofélia Escobar, Vila Velha.*

*A diretora de nossa escola se chama Vanessa. Sempre que ela pode, ela vem a nossa turma para fazer uma visita e saber como a gente está. Temos boas conversas, ela ouve e atende a gente sempre que pode. Em uma dessas conversas entre a nossa turma, a professora e a diretora, apareceu o assunto Maré, manguezal que fica no bairro Dom João Batista, que é vizinho de Aribiri, onde fica a nossa escola. Muitos alunos moram próximos à maré.*

*Também dissemos que, numa esquina onde começa a maré, tem um bueiro com um cano. Quando chove forte, a água da maré sobe e a água do bueiro transborda e alaga várias ruas próximas à maré.*

*A gente contou que foi prometido aos moradores um “deck” para que os moradores do bairro, vizinhos e turistas pudessem admirar as belezas do manguezal. Também prometeram que as ruas próximas à maré iam ser asfaltadas.*

*Conversamos entre nós mesmos e com a professora sobre os cuidados com o lugar. A gente teve a ideia de espalhar placas sobre a preservação da natureza, porque algumas pessoas precisam parar de jogar sujeira na maré e em volta dela. A gente deu outras ideias, como colocar muitas lixeiras na rua que vai até a maré e contratar um profissional para cuidar do lugar.*

*Durante a noite, lá é escuro e perigoso. Pedimos ao senhor que peça para colocar uma boa iluminação para espantar um pouco os perigos. A gente só quer brincar perto da maré à noite, aproveitar de verdade, porque somos crianças e precisamos de liberdade para nossa família, para nossos amigos e para a gente.*

*A gente sabe que o senhor é legal, “da hora” e vai ajudar a deixar o lugar bem bonito.*

*Um grande abraço*

*Turma do 4º ano*

A elaboração coletiva da carta demonstrou ser um instrumento de resistência e transformação, voltado para impulsionar mudanças. Essa prática evidenciou o envolvimento significativo dos alunos, que compreenderam o valor social da escrita e os elementos essenciais para a construção de um texto eficiente (Geraldi, 2013).

Foi realizado um empenho por parte da escola para fazer chegar a carta ao destinatário, visto que os alunos não escreveram por escrever, mas escreveram para promover transformações em suas comunidades. Assim foi feito.

Dias depois, circulou na comunidade o convite (Fig. 30). Não sabemos ao certo se esse convite vai culminar na realização das obras solicitadas pelos alunos, todavia foi compreendido pelos alunos como um anúncio em vista da denúncia em forma de pedidos realizados pelos alunos por meio de suas cartas.

Figura 27 – Convite da Ordem de Serviço



Fonte: Governo do Estado (2024).

Todo esse processo foi importante, pois mostramos aos estudantes como a mobilização pode ter um impacto significativo, destacando a importância de persistir e lutar pelos direitos fundamentais para o exercício da cidadania. Também ficou evidente que a conversa com a prefeitura poderia se estender, abrangendo outras necessidades do bairro.

Ações desse tipo na escola têm um elevado impacto na formação cidadã dos estudantes, porque ultrapassam o aprendizado e, em forma da escrita, mobilizam os sujeitos para a possibilidade de exercer suas cidadanias por aprenderem, desde a

alfabetização, a cobrar do Estado o que lhes é devido e, com isso, a igualdade social passa a ser vista como necessária; e a desigualdade, como algo desnatural e que faz parte do cotidiano das pessoas. Por que ações como essa na alfabetização são relevantes? Porque as reformas implementadas pelo Estado neoliberal vêm imprimindo, na educação e na formação da juventude brasileira, uma nova cidadania, ou seja, “[...] uma cidadania invertida que, ao invés de promover a emancipação humana, promove uma subcidadania” (Campos et al., 2019, p. 121). O que isso significa?

A reforma do Estado neoliberal imprimiu na educação a possibilidade de o ensino-aprendizagem dos sujeitos se efetivar sem responsabilização do Estado, pois, nessas reformas, as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade, no âmbito educativo, permitiram tornar a educação formal brasileira compatível com as reformas modernizantes do Estado (Campos et al., 2019). Nessas reformas, foram transferidas funções e responsabilidades para a comunidade, adotando-se o desenvolvimento privado voluntário no funcionamento da gestão da escola. “Esta gestão é avaliada pela sua capacidade de autossuficiência institucional de formular as próprias demandas, produzir e gerir os recursos para satisfazê-la, incluindo nessa competência gerencial, os atos de filantropia”<sup>8</sup> (Campos et al., 2019, p. 121). Nesse sentido, a escola deixa de ser um espaço de afirmação do direito à educação e à cidadania.

Os movimentos formativos instaurados no decorrer desta pesquisa em torno da questão da alfabetização fizeram com que pais, educadores e estudantes indagassem sobre “que escola somos” e por que, mesmo enfrentando todos os desafios aqui destacados, continuam acreditando na escola como espaço importante para a formação humana? Quem são esses profissionais que, em nome da equidade formal e de uma cega obediência aos seus respectivos sistemas de ensino, não se percebem como professores de direitos? (Campos et al., 2019).

Nesse sentido, coube à escola refletir sobre essas e outras questões durante o processo desta pesquisa, em que debatemos dialeticamente formas de a escola dialogar com as práticas sociais dos estudantes e de suas famílias inseridas em

---

<sup>8</sup> Programas criados por força dessa nova política, como: “Adote uma Escola, Amigo da Escola, Família na Escola”, entre outros.



comunidade. A isso denominamos de práxis. Sem a práxis, o caminho é o da permanência e legitimidade da desigualdade e da negação de direitos, conforme salienta Paulo Freire (1987) na sua *Pedagogia do oprimido*.

Por questões de limite temporal, a escrita deste trabalho se conclui aqui, sem significar com isso a finalização dele na escola. Não se tratou de um projeto de pesquisa com data para iniciar e terminar, mas de um processo que culminou na relação teoria e prática. Essa relação, que se realiza por meio de múltiplas práticas, é processual, espiral e infundável. Pesquisa finda, mas o trabalho na escola continua para além dela, conforme evidenciam as avaliações dos educadores a seguir.

O resultado deste trabalho até aqui foi analisado pelo Coletivo de Educadores, com avaliação positiva. Destacaram que essa perspectiva praxiológica de formação e intervenção contribuiu com reflexões valiosas sobre a prática pedagógica, fundamentada em uma organização coletiva do trabalho de processos discursivos a partir da realidade e interesses dos alunos. Permitiu um exercício de análise e mudanças sobre a organização das atividades em sala de aula.

Assevera o Coletivo de Educadores que o trabalho com foco na epistemologia da práxis contribuiu para a produção de novos conhecimentos. Assim, observamos que a concepção que orientou o processo formativo que pensa a escola como parte do processo que constitui a vida social e as relações entre o indivíduo e seu espaço de vivência produziu um olhar diferenciado em prol do resgate da humanidade que há no humano.

Nessa perspectiva, a Professora B (2024) relata:

Foi um momento de muito aprendizado, não só para os alunos, mas, principalmente, para meu crescimento profissional. Os estudantes ficaram motivados em participar da produção escrita. Esse trabalho mostrou a importância da práxis discursiva no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno se torna parte desse processo, trazendo suas contribuições para um trabalho mais efetivo e com significado para ele.

A Professora C (2024) corrobora essa afirmação:

No início, quando nos foram apresentados os objetivos da pesquisa e como seria desenvolvida, fiquei com receio de não conseguir adequar minhas práticas pedagógicas ao novo. Mas, no decorrer dos momentos formativos, assim como no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no contexto discursivo e dialógico, fui aos poucos compreendendo a necessidade de compreendermos a realidade das crianças, o contexto

cultural, social e familiar em que vivem, para propor práticas pedagógicas que realmente envolvam os alunos, onde eles sejam os protagonistas, trazendo suas contribuições e necessidades.

A Pedagoga contribui:

O que eu observei, no decorrer do processo, é que os alunos e suas vivências se tornaram parte do currículo. O movimento ocorrido entre a teoria e a prática foi produtivo e significativo. As práticas discursivas, desde os momentos das rodas de conversas, trouxeram uma necessidade de reformulação da nossa prática. Nesse caso, é fundamental para a apropriação da leitura e da escrita, além das práticas matemáticas e outros conhecimentos científicos, das demais disciplinas, reconhecermos as práticas discursivas como primordial no processo ensino-aprendizagem e alfabetização dos alunos.

Com base nos relatos dos educadores, foi possível perceber a transformação ocorrida em suas formas de conceber o currículo, o ensino e a aprendizagem. Observamos que no chão histórico estão fincadas as raízes dos estudantes que estão na escola, os seus saberes vivos e atuais e suas formas de viver (Arroyo, 2017). De acordo com esse autor, “[...] os currículos e os livros didáticos para se manterem vivos têm de fincar raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas onde encontram sua condição de saberes vivos e atuais” (Arroyo, 2017, p. 286).

Desse modo, para a realização do debate sobre o fenômeno da alfabetização destacado nesta pesquisa, compreendemos que, dialeticamente, o currículo é construído na materialidade da vida em constante movimento, na perspectiva de que todas as coisas se relacionam uma com as outras em uma ação de síntese.

Assumir a concepção de alfabetização demandada por uma necessidade social, conforme demonstrado nesta pesquisa, não foi tarefa simples e nem fácil porque exige a troca de óculos e de olhar a partir da perspectiva dos atingidos pelo processo histórico da desigualdade social. Embora isso tenha requerido um esforço considerável sobre como agir de acordo com as demandas da realidade, a título de início de um processo, mostramo-nos satisfeitos com os resultados, uma vez que este trabalho continua a ser realizado na escola e isso está sendo possível dado o movimento coletivo instaurado desde o princípio deste estudo.

Os educadores e estudantes se colocaram nesta pesquisa como sujeitos organizadores da prática educacional a partir de suas práxis. O movimento analítico e reflexivo, em torno da pesquisa de realidade, a formulação dos objetivos formativos a partir desses dados, os conhecimentos formais da língua e demais saberes

científicos que atravessaram a realidade em estudos trouxeram para a escola o adubo necessário que esse chão histórico demandava. Com isso é possível afirmar que a integração entre teoria e prática ocorreu de fato.

Como gestora da escola e também pesquisadora, constatamos o reflexo deste estudo pós-pesquisa. Ou seja, tivemos que dar uma pausa no que foi construído até aqui para produzir o texto da dissertação, mas, pelo fato de não nos afastarmos totalmente da escola, observamos que o processo iniciado não parou com o nosso afastamento como pesquisadora, porque o espaço da gestão democrática, coletivo na organização do trabalho pedagógico, foi mantido. Essa autonomia pedagógica conferiu aos educadores o lugar de criador do processo pedagógico. Trata-se de um processo em que, segundo Bakhtin (2003), as pessoas estabelecem vínculo inseparável com o seu contexto social por meio da linguagem e é com essa mesma linguagem que se ensina a ler, escrever e compreender os sentidos produzidos nas diferentes relações sociais.

O resultado desta pesquisa deu origem a uma proposta teórico-metodológica que aponta caminhos para a construção de uma escola acolhedora que tem em seus pressupostos a leitura e a escrita presentes em todas as tarefas escolares. Como dito, este trabalho continua, e esperamos sinceramente poder continuar, contribuindo com a sua ampliação na escola e em outros espaços acadêmicos e científicos.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na perspectiva teórico-metodológica que orientou esta pesquisa, ressaltamos não somente o processo, mas, principalmente, a sua exposição. Tivemos como ponto de partida uma realidade em que, primeiramente, investigamos o objeto de pesquisa, caracterizado, neste estudo, como fenômeno da realidade, cuja contradição foca o processo de escolarização das crianças em fase de alfabetização que, mesmo tendo frequentado todos os anos iniciais do ensino fundamental, não se apropriaram da leitura e da escrita no período até o 4º e 5º ano.

Esse objeto foi analisado por meio da perspectiva de linguagem bakhtiniana, que toma a língua como fenômeno social e ideológico, capaz de desvendar os processos históricos que explicam os vários fatores que constituem socialmente o fenômeno estudado. **Durante esse processo de análise crítica, avaliamos a essência do fenômeno da alfabetização como reflexo da realidade social que foi confirmado na práxis educativa.**

Esse processo de pesquisa teve início a partir de uma realidade concreta, com uma existência real dentro de uma escola pública em que se materializa determinado projeto de educação. Por entender que a educação realizada nessa escola ocorre dentro da dinâmica complexa que caracteriza a vida social, esse contexto requer do pesquisador o rigor científico evocado por um olhar crítico da realidade, ancorado na categoria da contradição e da totalidade, tendo por pressuposto que as instituições educacionais não são isoladas de outras esferas da sociedade. Muito menos, são imunes a determinações gerais do capital (Silva; Hermida, 2021; Mezaros, 2005).

Essa reflexão nos levou à escolha do tema geral, **a gestão escolar democrática como espaço-tempo de formação de professores alfabetizadores**, sob a crença de que o objeto deste estudo ocorre dentro de uma determinada sociedade, conforme o sistema de educação, de ensino e de sujeitos, em função do fortalecimento da lógica que engendra essa sociedade.

Nesse contexto escolar, o fenômeno identificado refere-se aos estudantes da escola *locus* da pesquisa, cursando do 4º ao 5º ano, os quais abarcam uma aparente

contradição na apropriação do sistema de escrita que precisa ser compreendida historicamente. Esses sujeitos iniciaram os processos de escolarização ainda na educação infantil e, mesmo tendo decorrido todo o tempo escolar identificado, esse período não foi suficiente para que eles se apropriassem, adequadamente, dos sistemas formais da língua.

O modo de produção dos dados teve como foco a realidade em que a escola, os alunos e os educadores estão inseridos. Nesse contexto, as discussões teórico-metodológicas não foram encaradas como um protocolo do trato do objeto deste estudo, pois foi a partir do desenvolvimento teórico decorrido do objeto que emergiram as categorias que possibilitaram a reconstrução do movimento que é o método. Logo, não definimos uma pauta descritiva de procedimentos a ser seguida, mas estabelecemos uma perspectiva que nos permitiu, como pesquisadora, apreender a historicidade e a totalidade que nos ajudou a adotar os modos de mediações.

É certo que os sistemas de ensino, em suas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), têm por objetivo a formação de quadros profissionais para desempenhar diversas funções sociais, os quais estão voltados à expansão da organização social que os envolvem. Sabendo disso, a mediação realizada neste estudo, em frente aos dados produzidos na escola, mereceu especial atenção de nossa parte, porque entendemos que a escola tem suas particularidades que são diferentes da lógica de gestão reproduzida nos meios empresariais, sob a lógica do capital. Coube nessas análises a explicitação de qual sociedade e de quais sujeitos formam os quadros profissionais capazes de pensar um novo modelo de desenvolvimento social e econômico.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa foi também um processo de ensino-aprendizagem assumido como um princípio educativo, haja vista que ela ocorreu no movimento real da gestão, da formação docente e da prática pedagógica de ensino-aprendizagem na relação professor-aluno. Com isso, interessou-nos compreender em que condições os sujeitos pertencentes à comunidade escolar produzem e reproduzem sua vida social.

Para isso, realizamos RDs por segmentos, em torno do problema que envolve este estudo, ou seja, as condições materiais da nossa sociedade como base de sua

estrutura social e da consciência humana (Marx, 1999), considerando que objetividade e subjetividade são categorias inseparáveis no processo crítico e ideológico de análise por meio da linguagem. Com isso as categorias surgidas por meio dessas RDs emergiram das relações materiais que essas pessoas estabeleceram nas produções de suas vidas, reforçando, assim, a ideia de que a forma de agir da sociedade capitalista é fruto dos meios como as pessoas produzem as suas vidas materiais e não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das suas vontades.

Para uma mediação capaz de nos levar à compreensão ideológica dos enunciados, é necessário entender a objetividade e a subjetividade como inseparáveis, pois aprendemos com Bakhtin e seu Círculo que

A análise produtiva das formas da totalidade dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo só é possível ao reconhecer cada um dos enunciados como um fenômeno puramente sociológico. A filosofia marxista da linguagem deve se fundamentar no enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socioideológica (Volochinov, 2017, p. 223).

Essa afirmativa contribuiu com a elucidação da linguagem, revelando aspectos de sua complexidade, como é o caso da constituição heterogênea. Os seus estudos elaborados sobre a linguagem orientaram esta pesquisa no trato do seu objeto, em uma abordagem dialética, visto que cada um dos pensadores desse Círculo, por pertencerem a áreas de conhecimentos diversos, especificaram tipos de relações possíveis desses campos com a linguagem, abrindo caminhos para compreendermos as suas múltiplas relações a serem estabelecidas neste e em outros estudos que se realizam *na* e com a linguagem.

Procuramos evidenciar o fato apresentado no decorrer desta pesquisa, pois, por meio dela, houve a aproximação com a abordagem dialética da realidade, a qual nos impôs a necessidade de aproximação de outras ciências, como Geografia, Economia, História, Sociedade, Língua Portuguesa, Política, Cidadania etc. Isso confere com a perspectiva de linguagem assumida neste estudo, pois, “[...] a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante” (Volochinov, 2017, p. 220).

O movimento real do trato com o ensino-aprendizagem da língua, no presente estudo, ocorreu respeitando o próprio processo de constituição da língua, ou seja, primeiro estabelecemos a comunicação social com os envolvidos – educadores, famílias, estudantes e realidade social. Essa foi a base sobre a qual transcorreu todo o processo discursivo. Nesse procedimento, muitas foram as comunicações e interações verbais corridas das quais emergiram muitas formas de discursos que constituíram elementos didático-pedagógicos de ensino da natureza da língua no curso dialético de produção de sentidos. Haja vista que, segundo essa perspectiva dialética, é *na* e *pela* linguagem que se encontra refletida a estrutura social e educacional.

Das RDs decorreu uma síntese gerada pelos sentidos ideológicos que emergiram de cada RD, ancorando todas as vozes, cada uma com o seu olhar exotópico. Esses olhares, cada um de seu lugar social, miravam para a ênfase na melhoria das relações sociais na escola, muitas vezes atravessadas pelo formato escolar que não oferece e nem possibilita os dispositivos para que as pessoas que ali habitam se constituam em coletivos por meio do fortalecimento de suas relações sociais. O formato estrutural de escola, seriação, sala de aula lotada de estudantes com necessidades de aprendizagens diferenciadas, porém com o mesmo currículo, precisa ser transformado, e os transformadores são os próprios sujeitos sociais, educadores, estudantes, famílias e comunidade.

Isso foi visto pelos educadores como um grande desafio a ser superado, pois eram necessárias atividades diferenciadas, conforme as necessidades individuais, como aponta uma participante da pesquisa: **“Você tem crianças que leem fluente, que dão conta de atividade, que dão conta de exercícios e você tem criança que não consegue escrever o próprio nome”**. Assim, refletimos que a forma como a escola, o currículo, o ensino e os métodos de alfabetização estão constituídos contraria a natureza humana, promovendo a ideia equivocada de que é possível padronizar os comportamentos sociais por meio dos conhecimentos científicos. Desse modo, assim como ocorre na sociedade, a escola adota uma lógica seletiva baseada em estratificações sociais e na lógica capacitista, excluindo aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Essa síntese permitiu uma melhor compreensão do fenômeno da alfabetização em estudo e possibilitou ao coletivo escolar – no âmbito da gestão democrática, da formação

continuada de educadores e da relação ensino-aprendizagem permeada pela práxis – vislumbrar ações voltadas para a construção de uma escola com formato humano e humanizador. Essa compreensão dos educadores foi a primeira transformação ocorrida, pois inicialmente transformaram o seu olhar para que fosse possível o reconhecimento de que o ambiente escolar também precisa de ser transformado. Assim, esse coletivo escolar reconheceu que sua tarefa agora seria modificar o ambiente escolar na perspectiva de uma escola dialógica e acolhedora em que a leitura e a escrita fazem parte de todas as tarefas escolares.

Dessa forma, a escola acolhedora – um espaço em que se acolhe e se é acolhido – tornou-se a categoria emergente desse processo de pesquisa, porque impulsiona a pesquisa, lançando luzes sobre uma situação a se resolver ou construir, mas não dá a receita pronta do fazer pedagógico. Desse modo, não tínhamos uma receita de como fazer essa escola que ora nascia de uma necessidade concreta, compreendida pelos educadores que a escola não era dialógica e isso impossibilitava uma aprendizagem emancipadora. Diante disso, fomos em busca dessa nova epistemologia produzida por ações implementadas na perspectiva de transformação da forma escolar existente. Nesse sentido, o processo de formação continuada na perspectiva da práxis foi afirmado como uma possibilidade de atender à epistemologia proposta.

Os profissionais da educação da escola em estudo estão o tempo todo bombardeados de programas, projetos e exigências burocráticas que os sufocam e tomam o tempo que poderia ser usado para a melhoria de seus ambientes de ensino. Assim, os educadores não têm possibilidade de pensar a escola como totalidade, ou seja, que a escola seja pensada em relação ao que ocorre fora e dentro dela.

Diante disso, presenciamos um grande equívoco na condução da educação pelos sistemas de ensino no que se refere à alfabetização e aos alfabetizadores: a crença de que, nos anos iniciais, a única tarefa da escola é o ensino do sistema da língua escrita. Isso é um grande equívoco, porque o sistema da língua escrita é apenas parte de um processo formador muito maior e, sem ele, o ensino da leitura e da escrita não passa de um processo mecânico que, ao invés de libertar e expandir os horizontes, produz efeitos contrários. No entanto, a escola desempenha um papel mais amplo, formando também por meio das relações, dentro das quais se constitui a alfabetização.



Com a necessidade social de transformação da escola e da alfabetização, o passo dado pelo coletivo foi despertar neles mesmos, nos pais e nos estudantes, o interesse ativo pelo que ocorre no entorno da escola. Assim, iniciamos a pesquisa da realidade desse entorno. Além de adotar a pesquisa como princípio educativo, envolvemos também a leitura desse contexto e os registros dessas observações, seja por meio de escritas, seja de desenhos. Dessa realidade social emergem temas significativos para os sujeitos que a experienciam e, com base nessas questões, o processo ensino-aprendizagem se organiza coletivamente. Esse processo de visita e revisita à realidade é tarefa permanente e processual porque produz o alimento que mantém viva a relação teoria e prática na alfabetização.

Assim, em torno da pesquisa, buscamos valorizar práticas simples, mas que os educadores não conheciam, sobre o que as crianças fazem nos horários em que não estão na escola. Dessa pesquisa emergiu a categoria brincadeira e, junto com ela, surgiu algo que, de alguma forma, atrapalhava uma ação que para eles era fundamental. Tratava-se da orla de um lindo manguezal, um espaço aprazível de brincar, mas não era possível frequentar porque ele estava cheio de lixo e sem a mínima infraestrutura urbana.

Essa categoria se tornou o eixo mobilizador em torno do qual transcorreu o processo ensino-aprendizagem da leitura, da escrita e dos demais conhecimentos necessários à compreensão daquela realidade. Salientamos que, nessa perspectiva praxeológica de pesquisa, que parte sempre da realidade atual, não sabemos o que vem para ser trabalhado pedagogicamente e muito menos sistematizado. É nesse processo que novos conhecimentos são produzidos, sem sabermos ao certo quais, levando tanto o professor quanto os estudantes a um processo criativo e criador da vida.

No ínterim dos acontecimentos na escola, a queixa dos educadores era a sala lotada – com dificuldades individuais diferenciadas – situação insustentável, que demandava atividades diferentes e individualizadas. Todas as crianças, indistintamente, participaram das atividades de pesquisa, de diálogo e de produção de sentidos em suas escritas. Isso confirma a historicidade sobre a materialidade da contradição apontada por Gontijo et al. (2020) em relação ao estudo realizado em torno da política de alfabetização implementada pela Unesco sobre o modelo de alfabetização funcional focado na técnica de ensino dos aspectos formais da língua. Corroborando

essa política, Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 8) afirmam:

Ao projetar o futuro do modelo de alfabetização funcional, a Unesco salientou que a avaliação continuaria desempenhando uma função central nos projetos compreendidos no modelo de alfabetização funcional, apontando os resultados e constituindo-se na base para novos projetos. Nesse sentido, haveria crescimento do apoio da Unesco aos estudos sobre alfabetização de adultos, difusão dos resultados e avaliação de projetos. Outra perspectiva diz respeito à aplicação dos métodos e técnicas do modelo de alfabetização funcional em outros setores da educação.

Esta pesquisa, assim como a citação das autoras, comprova que a alfabetização das crianças não pode ser reduzida apenas à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas em que as habilidades de codificação e decodificação são enfatizadas. Esse é um grande equívoco. Por que as referidas autoras afirmam isso? Elas afirmam que, conforme discriminados no texto da BNCC, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, os conhecimentos listados se baseiam em diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura; construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber os sons e como se deve representá-los na escrita; construir a relação fonema-grafema – a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico dessa representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas em uma língua específica (Ministério da Educação, 2017; Gontijo; Costa; Perovano, 2020).

Essas autoras fazem uma importante e necessária advertência:

Se a ênfase é na análise linguística, a produção e a leitura de textos e, conseqüentemente, a alfabetização como processos de produção de sentidos são secundarizadas, postergadas para um momento em que as crianças já passaram pelo processo básico (alfabetização), ou seja, ‘de construção do conhecimento das relações fonografêmicas’ (Ministério da Educação, 2017, p. 87) no português brasileiro. Infelizmente, tal compreensão do processo de alfabetização é um enorme retrocesso com relação aos estudos da linguagem e, mais especificamente, no que diz respeito ao ensino da linguagem escrita nas escolas públicas (Gontijo; Costa; Perovano, 2020, p. 13).

As autoras contribuem para pensarmos nessa enorme contradição histórica que sempre abarcou a política de alfabetização e de formação de educadores. Nessa direção, o presente estudo buscou caminhar na contramão desse projeto societário

de alfabetização que favorece a realização de investigações e de experimentos *relativos à “[...] adaptação dos novos métodos e técnicas de alfabetização funcional ao ensino regular e sistemático* e seu emprego nos projetos experimentais, encorajando a fomentar a educação permanente e a reestruturar os sistemas tradicionais de ensino” (Gontijo, Costa, Perovano, 2020, p. 10. grifo das autoras).

Retornando à discussão do estudo em pauta, a proposta constituída pelos educadores alfabetizadores sobre o que os estudantes iriam pesquisar no entorno da escola foi a mesma para todos, independente de seus graus de apropriação da língua escrita, ou de terem cumprido os passos impostos pela BNCC. Essa indistinção possibilitou que cada um trouxesse o seu saber, sua visão e seus registros, de acordo com a maneira como sabiam fazer. Uns registraram palavras com desenhos, outros só desenho e alguns somente com registros escritos. Isso possibilitou que, por meio da interação discursiva, o educador percebesse o que os estudantes sabiam e em que precisavam de ajuda. Ressaltamos que a mudança, nesse contexto, vem do diálogo que o educador estabelece com essas produções, oferecendo a cada um dos estudantes uma intervenção qualificada e singular em que o coletivo não subsume o individual, mas ambos se complementem.

O resultado desta pesquisa evidencia o aluno como cidadão, exercendo a sua cidadania por meio da escrita. Esse papel social foi reconhecido como espaço desses exercícios e também de resistência. A função social da escrita é um ato ético e político, em que o sujeito se responsabiliza pelo que escreve e, ao mesmo tempo, exige resposta. Quando a alfabetização se efetiva com textos, partindo do texto (realidade social) e retornando a ele de forma modificada (compreensão crítica da realidade social), promove o movimento transformador desses sujeitos, visto que o conhecimento científico que explica a realidade em que se vive, por meio da leitura e da escrita, possibilita o desenvolvimento da cidadania.

Ao concluirmos a escrita desta pesquisa, temos clareza de que o movimento real ocorrido durante o seu processo foi muito maior do que o que foi possível registrar. Trata-se de um trabalho atravessado pela vida no seu movimento real e, como tal, permeado de emoções positivas e também negativas, afetos e desafetos, dúvidas e certezas, confianças e desconfianças, esperanças e desesperanças, mas sabíamos

que esse é o mar dos humanos em que qualquer ação que se diz humana deve navegar. Foi assim que navegamos juntos, cada um com o seu remo, imprimindo em cada remada a sua força individual que culminou no conforto coletivo do estarmos juntos.

Essa metáfora significa o processo árduo que envolve a emancipação, tanto do professor alfabetizador quanto dos alfabetizados e de suas famílias. Foi isso que presenciamos ocorrer com os sujeitos desta pesquisa em que o ensino do grafema e dos fonemas foi apenas uma parte do que envolve a formação humana.

Conforme analisado durante o processo de escrita dos estudantes, o fato de não saberem, naquele momento, grafar corretamente determinadas palavras não os impediu de escrever seus textos. As palavras que queriam registrar tinham objetivo real de estarem ali, por isso eles sabiam que, para as palavras produzirem o sentido pretendido, elas necessitavam ser escritas conforme as normas gramaticais vigentes. Isso foi feito, e o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes foi cada vez melhor, porque se tratava de um processo sem volta, ou seja, sua formação é ampla, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento dos alunos.

Por isso afirmamos que o movimento desta pesquisa não se resume ao que aqui foi registrado, porque se tratou de um processo dialético processual que não tem ponto final. A epistemologia utilizada neste estudo produziu e produzirá outras e novas epistemologias, e compreendemos ser esse o caminho mobilizador da alfabetização e das transformações tanto nos sujeitos quanto nas instituições das quais fazem parte.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade** [online], v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- ARNONE, K. R. A. **A formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- ARROYO, M. Gestão democrática e qualidade social da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 65-92.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. (org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed, 2001. p.17-42.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1924].
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1945-1949].
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico**. São. Paulo: Editora 34, 2017.
- BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BECALLI, F. Z.. **Nos cadernos escolares de um passado recente: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)**. 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CALDART, R. S. **Sobre tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CAMPOS SILVA, D.; SILVA, I. M.; VALPASSOS, C. F. F.; ROCHA, N.. O direitos à educação: entre o formal e o real. In.: SILVA, I. M.; VALPASSOS, C. F. F.; CAMPOS SILVA, D. (org.). **Educação e pobreza: políticas e práticas**. Vitória, ES: Edufes, 2019.

CANDAU, V. M. A gestão democrática na educação e a formação de professores. In: FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-56.

CANDEIA, V. A. D. **A formação continuada de professoras: repercussões na prática docente em Patos-PB**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CHECHIA, V. A.; ANDRADE A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia** 2005, 10(3), 431-440. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/r3MLHMxkrKL9xPfwfRBHq7K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CHINALIA, F. **Atividades lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da inclusão escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2016.

CIAVATTA, M. O. Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014. p. 192-229.

COSTA, D. M. V. **Produção de textos na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

CURADO SILVA, A. P. C. S., K. A. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, v. 36 n. 1, p. 330-350, 2018.

FAOUR, I. C. S. **O diretor escolar e a formação dos professores na escola de ensino fundamental: compromisso social e político**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos/SP, Santos, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, H. C. L. DE. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167 set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 15 fev. 2024.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GAMBOA, S. S. A pesquisa como estratégia de inovação educativa. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=GAMBOA%2C+2012&rlz>. Acesso em: 11 jun. 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34 (100), 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 16 jun. 2024.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Da produção do texto escolar (1). In: GERALDI, João Wanderley. **Passagens**: o blog do Wanderley Geraldi. 5 out. 2018. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/da-producao-do-texto-escolar-1/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V. C.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, 2020.

LACASA, P. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: MARCHESI, C. C. A; PALÁCIOS, J. (org), **Desenvolvimento psicológico**. Porto Alegre: Artmed. 2004. p. 403-419.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** – novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latino-Americana de Ciências Sociais**, Niñez y Juventud. v. 2, n. 9, p. 619-634, 2011.

MARX, K. O capital-crítica de economia política. **Livro primeiro: o processo de produção do capital**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.1.

MAGRI, V. M. C. **Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. et al. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2006.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, C. B. e MARINHO ARAUJO, C. M. A relação família escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia** - Campinas. Jan/março 2010. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=548678&indexSearch=ID> Acesso em: 26 jan. 2024.

OLIVEIRA, C. B. E. C. ARAUJO, M. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 7 jun. 2024.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, G. K. G. **Prática de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de



Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da 'indisciplina dos alunos': Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 2007. 10(2), 81-99. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 15 abril. 2024.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

POTKUL, R. P. **Produção de textos na alfabetização**: Por uma proposta discursiva. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SANT'ANNA, T. K. M.; PIROLA, L. T. M. Tarefa de casa como ação educativa: uma relação entre a escola, o aluno e a família. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, n.10, jun. 2021. Disponível em: <file:///D:/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20REFERENCIAL%20TEORICO/apmorila,+s8.pdf>. Acesso em: 09 abri. 2024.

SILVA. L. C. **Disciplina e indisciplina na aula**: uma perspectiva sociológica. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA. C. P. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: [scielo.br/j/sssoc/a/dQkqhYS3WDkMNX3N44JCKf/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkqhYS3WDkMNX3N44JCKf/?format=pdf&lang=pt) Acesso em: 17 jun. 2024.

SILVA, C. F. d. O. **Alfabetização e letramento**: os desafios metodológicos nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas da cidade de Araputanga, Mato Grosso. 2021. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA. E. P.; ARCANJO. F. G. História da ciência, epistemologia e dialética. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 2, p. 149-174, abr./jun 2021 Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 18 de ago. 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, W. P. **Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].

ZANDWUIAS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 4-19, 2011.

ZANDWUIAS, A. Demarcando relações entre enunciado e enunciação a partir de diferentes leituras. **Revista Interface**, Guarapuava, v. 2, n. 1, jul. 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO AUTORIZADA PELO SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO



Universidade Federal  
do Espírito Santo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO

MINUTA DE OFÍCIO A SER ENCAMINHADO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VILA  
VELHA/ES APÓS APROVAÇÃO DA PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA EM SERES  
HUMANOS DA UFES

Vila Velha/ES, 21 de junho de 2023.

Ofício nº 01/2023

À Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES

Senhora Subsecretária Pedagógica de Educação,

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: NO CONTEXTO DA PRÁXIS DISCURSIVA E DIALÉTICA CRÍTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I", desenvolvida pela pesquisadora Vanessa Auer Braga. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Dulcinea Campos Silva e tem como base objetiva a forma organizativa do trabalho pedagógico que se materializa na relação professor-aluno no ensino-aprendizagem da alfabetização. Para isso propomos como objetivo geral organizar e desenvolver processos coletivos e dialógicos de formação de professores alfabetizadores na escola, para compreender os processos históricos que corroboram com a não apropriação da leitura e da escrita das crianças e propor formas adequadas de intervenção na alfabetização tendo em vista a práxis discursiva dialética crítica da leitura e da escrita nas salas das turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental.

Como a pesquisa será em seu local de trabalho, informamos que o senhor/a não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado por Vanessa Auer Braga, responsável/autor da pesquisa. O estudo se realiza por meio da pesquisa qualitativa nos pressupostos do estudo de caso, sendo realizado a partir dos seguintes procedimentos: a) solicitação à Rede Municipal de Educação Vila Velha/ES e a escola para a realização da pesquisa; b) consulta documental sobre a política educacional da Alfabetização no município de Vila Velha/ES; c) Consulta ao Plano de ação da escola; d) observação do cotidiano da escola para compreender o

trabalho pedagógico realizado com os alunos das turmas de 4º e 5º anos; e) entrevistas e rodas de conversa com os alunos, pais e professores das turmas para entender a interface entre práticas pedagógicas dos professores regentes no processo de alfabetização dos estudantes, na interface dos desafios que enfrentam no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A investigação elege a unidade de ensino "UMEF OFÉLIA ESCOBAR" nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, envolvendo os profissionais da escola e os estudantes como participantes e produzir os dados no transcorrer dos anos de 2023 e 2024.

Os dados obtidos por meio da pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes.

A pesquisa se realiza dentro de princípios éticos, sendo apreciada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Ufes e visa a produção de conhecimentos comprometidos com o direito à Educação para todos. Certos de contarmos com essa valiosa parceria, agradecemos.



Vanessa Alar Braga  
Pesquisador

Dulcinea Campos Silva  
Orientadora

Autorizado por:



Tatiana de Castro Nogueira  
Secretaria Pedagógica  
Portaria Nº 038/2023

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE ESCLARECIMENTO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -(TCLE)

Prezado(a),

O(A) Sr.(a) \_\_\_\_\_ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”, sob a responsabilidade de VANESSA AUER BRAGA.

Este estudo faz parte da dissertação da mestrandia Vanessa Auer Braga, sob orientação da Professora Doutora Dulcinéa Campos Silva, a ser apresentado no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O **objetivo** desta pesquisa é organizar e desenvolver processos coletivos e dialógicos de formação de professores alfabetizadores na escola, para compreender os processos históricos que corroboram a não apropriação da leitura e da escrita das crianças e propor formas adequadas de intervenção na alfabetização tendo em vista a práxis discursiva dialética crítica da leitura e da escrita nas salas das turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal do município de Vila Velha - ES.

Dentre os **procedimentos** que a pesquisa se propõe, ocorrerá no tempo estimado de três meses, com três encontros de aproximadamente uma hora de duração cada um, de acordo com o cronograma (nos meses de outubro, novembro e dezembro). Promovendo espaços de escuta e diálogo com os professores das turmas de 4º e 5º anos, por meio de rodas de conversa e outros recursos, com o intuito de possibilitar a participação na composição coletiva da Proposta de Formação Continuada para os professores; bem como a consulta e a análise crítica dos documentos curriculares nacionais e locais no contexto do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

#### Local e duração da pesquisa

A participação é voluntária, ou seja, não é obrigatória e pode ser interrompida a qualquer momento, sem sofrer nenhum dano ou prejuízo. Para garantir o comprometimento ético, o nome da UMEF também será mantido em sigilo.

Informamos que existe a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, em seu art. 19, § 2º que protege os participantes da pesquisa. Essa legislação respalda o direito à assistência resultante da participação na pesquisa.

A pesquisadora estará presente em todas as etapas da pesquisa, visando à garantia da assistência, caso haja necessidade. Estamos cientes de que toda pesquisa que envolve seres humanos é passível de **riscos e desconfortos**, portanto comprometemo-nos garantir a confidencialidade resguardando a sua identidade, durante e após a pesquisa, conforme as normas do Código de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Garantimos que, em qualquer etapa deste estudo, a pesquisadora responsável estará disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir.

Sobre os **benefícios da pesquisa**, visa a contribuir com a formação continuada dos profissionais da escola, fortalecendo diálogos sobre a importância da participação responsável e responsável dos estudantes nas composições curriculares. Além disso, busca produzir conhecimentos que enfoquem a escuta, o diálogo e o espaço participativo das crianças no processo de alfabetização, evidenciando sua potencialidade e argumentatividade.

Os **resultados da pesquisa** serão divulgados em palestras, formações continuadas, relatórios individuais, artigos científicos e na dissertação. A qualquer momento, durante ou após a pesquisa, é possível solicitar informações sobre a participação do professor e/ou sobre a pesquisa diretamente com a pesquisadora responsável, por meio dos contatos explicitados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cabe ressaltar que todo investimento financeiro e custos durante a investigação/pesquisa será exclusivamente da pesquisadora. Sendo assim, não acarretará ônus ou investimentos financeiros dos participantes/entrevistados. Dessa maneira, as despesas, como transporte, cópias e livros, serão realizadas por mim.

De acordo com o item IV. 4.c. da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito a indenização por dano decorrente da pesquisa.

**Em caso de dúvidas e/ou esclarecimentos** sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Vanessa Auer Braga. E-mail: vanessa.a.braga@edu.ufes.br . Telefone: (27) 99783-6484.

**Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa**, contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-910, Campus Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/UFES. Pode também acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

.....

### Consentimento do participante

Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa “A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”. Declaro que recebi as informações sobre o presente documento e que foram esclarecidos pela pesquisadora os termos, condições e procedimentos acima expostos. A participação do profissional é voluntária e ele pode desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de igual teor, assinado pela pesquisadora e por mim e rubricadas todas as páginas.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Profissional participante**

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES”, eu, VANESSA AUER BRAGA, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

---

**Pesquisadora Responsável – Vanessa Auer Braga**

## APÊNDICE C – QUESTÕES NORTEADORAS: RODA DE DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

- a) Quais os principais desafios identificados no retorno das aulas presenciais?
- b) Quais os principais desafios no trabalho docente com os alunos não alfabetizados nas turmas de 4º e 5º ano?
- c) Como vocês observam, ou vêm observando, as principais necessidades sociais dos estudantes?
- d) Como têm ocorrido as formações continuadas na rede?
- e) O formato dessa formação atende às necessidades sociais e educativas dos estudantes?
- f) Em relação às questões apontadas, o que sugere para a escola realizar no contexto da gestão democrática.





## APÊNDICE D – QUESTÕES NORTEADORAS: RODA DE DIÁLOGO COM OS PAIS

- a) Em virtude da pós-pandemia, qual a real necessidade que vocês observam em relação a seus filhos?
- b) Em relação às questões apontadas, o que sugerem para a escola realizar no contexto da gestão democrática?

## APÊNDICE E – QUESTÕES NORTEADORAS: RODA DE DIÁLOGO COM OS ALUNOS

- a) O que acharam do retorno das aulas presenciais? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram?
- b) Como vocês gostariam que fossem as aulas?
- c) Do que mais gostam na escola?
- d) Do que não gostam ou precisa melhorar?
- e) Do que você gosta no local onde você mora? Como é sua vivência nesse local?

## APÊNDICE F – ATIVIDADE ENVIADA PARA CASA

	<b>UMEF "OFELIA ESCOBAR"</b>	 <b>PREFEITURA DE VILA VELHA</b> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
<b>ALUNO (A):</b> _____		
<b>ANO/TURMA:</b> 4º ano A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> <b>DATA:</b> ____ / ____ /2024		
<p>✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?</p>		

