

**POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA  
DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA  
PERSPECTIVA DA PRÁTICA DISCURSIVA EMANCIPATÓRIA**

**Kathiúscia Rosane Araújo Amone  
Dulcinéa Campos Silva**



**UFES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**PRODUTO EDUCACIONAL**

**POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS  
DISCURSIVA EMANCIPATÓRIA**

Produto acadêmico apresentado 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: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dulcinéa Campos Silva

**VITÓRIA  
2022**



mestrado profissional  
ppgmpa/ufes



**UFES**

Reitor

**PAULO SÉRGIO DE PAULA VARGAS**

Vice-Reitor

**RONEY PIGNATON DA SILVA**

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação  
**VALDEMAR LACERDA JÚNIOR**

Diretor do Centro de Educação

**REGINALDO CÉLIO SOBRINHO**

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

**ALEXANDRO BRAGA VIEIRA**

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma actividade científica, etc., uma actividade que raramente posso levar a cabo em directa associação com outros, sou social, porque é enquanto homem que realizo tal actividade. Não é só o material da minha actividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é actividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produz e com a consciência de agir como ser social (MARX, 1993, p. 195).

# Resumo do currículo das autoras



## **Kathiúscia Rosane Araújo Arnone**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Novo Milênio, com especialização em Psicopedagogia e Direito e Gestão Educacional pela Faculdade Saberes.

Atua como professora dos anos iniciais e pedagoga na rede de ensino do município de Vitória/ES.



## **Dulcinéa Campos Silva**

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras.

Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales) e do Laboratório de Gestão de Educação Básica (Lagebes).

Desenvolve pesquisa de alfabetização, leitura e escrita no âmbito da área da alfabetização, abrangendo o âmbito da gestão e da formação de professores e da práxis.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>1 A BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA QUE ORIENTA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> ..... | <b>9</b>  |
| 1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....   | 9         |
| 1.2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DA ENUNCIÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN: ENUNCIADOS E TEMAS DO ENUNCIADO/SIGNOS IDEOLÓGICOS .....                      | 16        |
| 1.3 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA.....  | 24        |
| <b>2 O CAMINHO METODOLÓGICO DAS AÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA ESCOLA</b> .....                | <b>28</b> |
| 2.1 O CAMINHO DA PRÁXIS .....   | 28        |
| 2.2 COMO SE EFETIVA A DIALÉTICA INTERNA DOS SIGNOS IDEOLÓGICOS NAS ANÁLISES .....   | 31        |
| <b>3 ANÁLISE DA REALIDADE, ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....   | <b>37</b> |
| 3.1 DO REAL EMPÍRICO AO REAL PENSADO/COMPREENSÃO .....  | 37        |
| 3.2 APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REALIZADA NA ESCOLA .....   | 38        |
| 3.2.1 Como emergiram os temas de estudos da formação .....  | 39        |
| <b>4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁXIS DISCURSIVA EMANCIPATÓRIA</b> .....  | <b>56</b> |
| 4.1 O EXERCÍCIO DO SABER/FAZER: A AÇÃO ORGANIZADORA DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA TRANSFORMADORA.....                           | 68        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.2 OS TEMAS DOS ENUNCIADOS DA REALIDADE DOS ESTUDANTES ..... | 70        |
| 4.3 O CAMINHO PRÁXICO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO .....        | 79        |
| <b>5 AVALIANDO O PROCESSO FORMATIVO.....</b>                  | <b>86</b> |
| <b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....</b>                             | <b>87</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                       | <b>88</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta proposta intitulada “Proposta Teórico- Metodológica de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Perspectiva da Práxis Discursiva Emancipatória tem por objetivo contribuir com a constituição de um processo de formação continuada de professores alfabetizadores, baseado na epistemologia da práxis transformadora, que toma a realidade social dos sujeitos como orientadora do processo ensino-aprendizagem.

Ela emergiu de uma pesquisa desenvolvida no período entre 2020 e 2021, no âmbito do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/CE/UFES), realizada com professores alfabetizadores que atuam nas turmas do 1º ao 3º ano em uma escola pública, pertencente à rede municipal do município de Vitória/ES.

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como se constitui o processo de formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis transformadora na escola, tomando a realidade concreta desses professores como referência do processo de formação. Para a constituição do processo de formação, realizamos ações que possibilitaram: conhecer a realidade e o contexto em que os professores alfabetizadores atuavam no sentido de desvelar os desafios existentes e apontar as possibilidades de ações no processo formativo; refletir sobre as demandas formativas da escola e construir uma proposta de formação na perspectiva da práxis transformadora; aprofundar, teoricamente, os conceitos de Educação e Alfabetização e planejar, coletivamente, ações de ensino-aprendizagem que articulassem a realidade das crianças aos conhecimentos escolares.

Tratou-se de uma pesquisa participante, na qual a pesquisadora pedagoga, as professoras, assim como os alunos e suas famílias participaram coletivamente da proposta, contribuindo, assim, para a apreensão da realidade vivida, suas contradições e potencialidades. Nesta pesquisa, buscamos, na materialidade da vida, por meio da escuta sensível e dos movimentos dialógicos, o conhecimento sobre a realidade dos sujeitos: seus medos, aspirações, inquietudes, inseguranças,



no sentido de construir, coletivamente, uma proposta de formação continuada que atendesse, de maneira efetiva, às reais demandas desses sujeitos. Dessa formação, consta a organização coletiva do trabalho pedagógico que articulou os temas da vida aos conhecimentos científicos.

A experiência realizada nesta pesquisa resultou na proposição de uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores que assumiu em sua orientação, a epistemologia da práxis e a teoria enunciativa de linguagem de Mikhail Bakhtin, intitulada Por uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva emancipadora.

Essa proposta segue assim organizada: Primeiro, apresentamos a base teórica e metodológica que orienta a formação de professores e as práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, discorreremos sobre o caminho metodológico que orientou as ações que possibilitaram a organização do processo de formação continuada de professores alfabetizadores na escola. Em terceiro lugar, destacamos o processo de análise da realidade e, a partir dela, a organização e desenvolvimento das ações na escola. Em quarto lugar, abordamos o movimento e os resultados desse processo formativo. Na sequência, apresentamos o momento de avaliação no qual as professoras alfabetizadoras puderam expressar suas opiniões sobre esse processo formativo vivenciado na escola. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a contribuição dessa proposta teórico-metodológica para a formação de professores alfabetizadores na perspectiva de uma práxis discursiva e emancipatória.

# **1 A BASE TEÓRICA E METODOLÓGICA QUE ORIENTA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

## **1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Freitas (2002), em seus estudos, identificou, na política de formação de professores no Brasil, desde o início de 1990, o embate entre dois projetos de formação e de educação. Esse embate ocorre em torno de dois movimentos contraditórios, que se entrelaçam na realidade atual:

o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores (FREITAS, 2002, p. 137).

Todavia, presenciamos, no âmbito das políticas de formação de professores, a consolidação de um projeto global de educação, utilizando, para isso, dentre outros instrumentos, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esse projeto visa minimizar o papel do Estado na garantia do direito público, com objetivo explícito de transferir esse dever público para empresas privadas (FREITAS, 2018).

Enfatizamos, portanto, que a proposta de formação desenvolvida neste estudo encontra-se em meio a esse embate, o que nos faz crer que, mesmo sendo possível fazermos a nossa própria história, não a fazemos segundo nossa livre vontade; não a fazemos sob circunstâncias de nossa escolha, “mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]” (MARX, 2010, p. 15). Portanto, o Estado é definidor de políticas públicas de formação, cabendo a nós, professores, a busca de clareza sobre a concepção de ser humano, de sociedade e de educação que engendra tais políticas e como é possível construir possibilidades superadoras em prol da formação humana e humanizadora.

Cabe-nos destacar, porém, que a formação de professores alfabetizadores no bojo das políticas e programas de governo ganha destaque pela desarticulação da teoria e da prática e da desarticulação e a valorização do conhecimento tácito (DUARTE, 2010). Isso é visível ao considerarmos a concepção de alfabetização que encontramos na BNCC, que considera a língua como código, assim como os conhecimentos propalados no referido documento, que priorizam a técnica de ensinar a língua.

A partir do que preconiza a BNCC, o Governo federal publicou o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a política nacional de alfabetização (PNA), que conceitua, em seu art. 2º, inciso I, a alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. Para isso, o art. 3º, inciso IV, assinala seis componentes essenciais: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita (BRASIL, 2019). Esse mesmo Decreto presidencial assume a promessa de promoção de ações para alfabetização baseada em “evidências científicas”, objetivando a melhoria da qualidade da alfabetização e o combate ao analfabetismo absoluto e funcional.

Mediante os pressupostos teóricos que orientam esta pesquisa, essa PNA se apresenta, para o campo da alfabetização, como um grande retrocesso, reduzindo a alfabetização a uma técnica de ensinar a ler e a escrever por meio de um método que se relaciona de forma artificial com a língua. Retrocesso esse enunciado por estudiosos, entre os quais destaco Gontijo e Antunes (2019). Essas autoras assinalam duas importantes intencionalidades que residem na essência da PNA: o primeiro é por desconsiderar e desqualificar toda a investigação realizada no meio acadêmico educacional brasileiro e estrangeiro que vinha sendo utilizada até então, e o segundo é por usar como subterfúgio para seguir com o projeto em voga, o da privatização da educação. As autoras consideram necessário explicar que a questão da “privatização se torna essencial para a análise da PNA, porque, desde o início dos anos 2000, o discurso que reaparece no caderno dessa política está exposto em materiais e métodos produzidos por empresas privadas [...]” (GONTIJO; ANTUNES, 2019, p. 4). Sobre a aprendizagem, dizem as autoras:

aprender a ler e a escrever é uma atividade que produz reciclagens no cérebro, fazendo com que áreas de processamentos fonológico e visual sejam ligadas, gerando capacidade de processamento de um novo aspecto das palavras, “[...] a sua representação ortográfica (identidade ortográfica)” (BRASIL, 2019, p. 26) que, por sua vez, é fundida às identidades que foram formadas no curso do desenvolvimento da fala: “[...] seus sons (identidade fonológica), seus significados (identidade semântica), seus usos em sentenças (identidade sintática) e seus usos sociais (identidade pragmática)” (BRASIL, 2019, p. 26). A teoria psicolinguística da amalgamação é usada para explicar esses processos de fusão de identidades no cérebro humano (GONTIJO, ANTUNES, 2019, p. 7).

Essa citação nos leva a pensar sobre a concepção de sujeito implícita nessa proposta oficial de alfabetização. Assim como Goulart (2019), entendemos que ela propõe um sujeito padrão universal e, para esse sujeito, é necessário igualmente um método de uso geral, padronizado e universal.

Essa concepção de sujeito se relaciona a uma visão estática, unívoca, de relação entre o que se fala e o que se escreve, de tal forma redutora e contundente, que exclui outros modos de pensar o aprender e o ensinar a escrita (GOULART, 2019, p. 3).

Esse tipo de sujeito, tomado como referente, está alinhado com a inserção de competências na formação de professores para produzir e conformar tais tipos de sujeitos. Segundo Silva e Cruz (2021), a lógica das competências na formação de professores está institucionalizada na BCN de Formação de Professores, de 2019, que prescreve uma organização curricular nucleada por competências. Por meio da lógica das competências se institui novas práticas educativas e formativas, fabricando, com isso, outros referenciais de escolarização e formação docente

traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo já que seu valor é determinado por seu uso (SILVA; CRUZ, 2021, p. 8).

Os professores da escola em que realizamos o presente estudo, recebem do seu sistema de ensino formação centrada na prática, bem como materiais didáticos e programas a serem seguidos. Em meio ao que está institucionalizado e o que propôs a presente pesquisa, a formação foi tratada como unidade dialética entre teoria e prática. Por meio de estudos e reflexões coletivas, buscamos na escola a realização de “experiências e vivências práticas, onde intenção e ação se correspondem e se tornam objetivações, mas também seriam momentos que

enriqueceriam a tomada de decisão sobre o real, nesse caso, o trabalho docente” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 14). Assim,

trata de dois projetos de formação antagônicos e, em meio a essa contradição, foi necessário encontrar uma unidade que nos possibilitasse caminhar com o projeto de pesquisa. Desse modo, a escola e os professores continuavam executando o programa institucional de formação e de alfabetização do sistema de ensino e paralelamente íamos caminhando com a proposta de formação e alfabetização que tem como referência o sujeito histórico social e o respeito à verdadeira natureza da língua que é a sua interação verbal.

Concordamos com Freitas (2007), quando ela afirma que a situação atual da formação ainda carece de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação. No entanto, para a sua realização, a autora diz que é preciso entender as amarras sociais próprias de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão inerente ao capitalismo. A autora fala de uma política de formação e valorização do magistério como profissão, ou seja, enquanto

uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola (FREITAS, 2007, p. 1205).

As reflexões propostas pela autora nos levam a perceber que as soluções para os problemas relativos à formação dos professores estão distantes de ser uma questão meramente técnica e de grandes proposições teóricas.

Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007, p. 1207).

Para que isso seja materializado em prol de uma formação unitária dos educadores, é necessário que haja rupturas, assim, afirma a autora:

A impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo, nos permite entender e atuar no campo das contradições e evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de “menor custo”, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação (FREITAS, 2007, p. 1220).

Aduz a autora que uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve “fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa

dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país” (FREITAS, 2007, p. 1221). Isso exige um tratamento igual, focado nas mesmas “bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude” (FREITAS, 2007, p. 1221).

Para isso, Silva (2019) apresenta a possibilidade de se pensar a formação de professores a partir da epistemologia da práxis. Assim diz a autora:

Tomemos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade de conhecer na 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 (SILVA, 2019, p. 37).

Com base na reflexão de Silva (2019), a epistemologia da práxis, consubstanciada pelo movimento dialético, nos permite conhecer e compreender as contradições que se fazem presentes na sociedade e pensar as mediações pedagógicas necessárias com conhecimentos escolares adequados ao pensamento e percepção de possibilidades de transformação da realidade, pois o ensino é uma prática intencional, articulada como conhecimento, este como produção histórica e social sistematizado. Assim, concordamos com a autora que a epistemologia da práxis compreende o trabalho docente como “[...]um princípio educativo e evita-se, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta em praticismo” (SILVA, 2019, p. 37).

Nesse sentido, faz-se importante compreender que a apreensão do real não se dá de maneira objetiva e monolítica, conforme assevera Silva (2019). Para a autora, os sujeitos apreendem e constroem a realidade por meio das suas relações objetivas e subjetivas permeadas pelas relações de produção. É nesse sentido que a autora aponta para uma formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis, orientada por três princípios, a saber: o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação. A autora diz ainda que esses princípios se interpenetram e são indissociáveis.

Para a autora, **o trabalho** pode ser entendido como o encontro educativo entre o professor e o aluno, no qual se constitui o processo pedagógico que se organiza por meio de uma atividade intencional. Isso posto, a principal tarefa do professor é a reflexão contínua e coletiva, que possibilita que a intencionalidade deste trabalho seja, de fato, efetivada. Assim, para organizar e humanizar o processo educativo é preciso conhecer, pensar, interagir e intervir no seu mundo a partir da apropriação do conhecimento.

Um outro princípio que a autora destaca refere-se à **relação teoria e prática** vista como uma unidade, tendo em vista a sua ação transformadora. Para tanto, faz-se necessária uma sólida formação teórica que permita aos sujeitos compreenderem a realidade e a sociedade em que vivem. São importantes os conhecimentos das diversas áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras, como possibilidades de se pensar criticamente e não nos tornarmos meros executores e reprodutores de propostas pensadas por outros.

Silva (2019) apresenta, também, o princípio da **emancipação**, que se constitui como um pensamento no trabalho pedagógico capaz de transformar a realidade. Convém salientar que esse movimento não está dado, ele é construído na própria ação do trabalho docente. Aduz a autora que, dada a natureza do seu trabalho docente que se efetiva como oferta de serviço, ele é de natureza imaterial e, por isso, o professor precisa de uma formação coerente, que seja de natureza científica, artística, ética e técnica de “elevado nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa” (SILVA, 2019, p. 40-41).

Campos e Assunção (2019) corroboram com a referida autora ao mencionar que a formação de professores, a partir da epistemologia da práxis, requer tanto uma minuciosa análise da realidade em que estamos inseridos como também uma análise da referência teórica coerente com o modelo que se deseja construir, uma vez que se trata de um movimento dialético no qual escola e vida, assim como conhecimento-realidade-intervenção, não se dissociam.

Face ao exposto, concordamos com Silva (2019) quando afirma que a busca por elementos que deem sustentação à epistemologia da práxis permite que o professor se constitua como um sujeito histórico-social. Assim, como trabalhador da educação, faz-se importante que se tenha clareza acerca dos elementos teórico-metodológicos para que possa realizar seu trabalho com criticidade sem, contudo, desconsiderar as relações de poder, tanto no âmbito da escola, quanto no contexto mais amplo, para que possa intervir e transformar a realidade.

Para o alcance desse objetivo, a referida autora nos diz que é de extrema importância uma fundamentação teórica e epistemológica que proporcione ao professor a capacidade de compreender e atuar nas dimensões técnica, estética, política e didática com o objetivo de que se concretize uma educação emancipadora e autônoma do ser humano. Nessa direção, o trabalho como espaço do fazer/pensar criativo do professor, a relação teoria e prática como requisito fundamental da práxis e a emancipação como resultado de um processo que desencadeia outro processo mais amplo e autônomo, que é o da autoformação, por meio de um sujeito constituído histórico e socialmente.

Agrega, dentre as exigências colocadas por estudiosos da área de formação de professores, as exigências colocadas pelos educadores, como ações urgentes para uma nova qualidade da escola e da educação básica, que envolve um movimento de ruptura com a fragmentação disciplinar e, nessa perspectiva, avançar para outras formas de trabalho com as crianças, ou seja, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros (FREITAS, 2007).

Com essa perspectiva teórica e epistemológica de formação de professores, dialogamos a seguir com os referenciais que orientam as práticas de alfabetização em sala de aula. No campo da linguagem, trazemos para esse diálogo a Teoria da Enunciação, proposta por Mikhail Bakhtin e seu Círculo, por acreditarmos que essa perspectiva compreende a linguagem como forma de interação entre os sujeitos por meio das relações sociais. No campo da alfabetização, trazemos a concepção de alfabetização, leitura e escrita, bem como o conceito de alfabetização cunhado por Gontijo e seu grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales/Ufes).



## 1.2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DA ENUNCIÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN: ENUNCIADOS E TEMAS DO ENUNCIADO/SIGNOS IDEOLÓGICOS

A presente proposta orienta-se pela Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo que tem, no diálogo, o princípio central da linguagem. Eles destacam o sujeito e seu contexto social, o qual, pela via da interação discursiva, traz consigo a sua história, suas lutas, suas culturas. Por meio da interação produzem enunciados e esses, por sua vez, são sempre determinados pela realidade imediata e pelo meio social em que vivem as pessoas.

Em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, parte de seus estudos têm como fundamento a “teoria do enunciado concreto, entendido como elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 52). O enunciado tem a função de tornar determinada realidade objetiva compreensível, em que se desnudam as suas contradições, intenções e interesses sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, utiliza uma síntese dialética em sua filosofia da linguagem que afirma a interação discursiva como a realidade fundamental da linguagem. Essa síntese desconstrói a polarização que há entre as duas correntes de seu tempo: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

Essa síntese consiste na não polarização do papel ativo da consciência humana na determinação da sua existência e nem que a existência determina a consciência humana, ou seja:

A consciência materializada em signos e objetificada em sistema ideológicos particulares (ciência, arte, ética, direito) é, por um lado, uma parte da existência, uma de suas forças e, por outro, capaz de influenciar, de transformar a existência material. Com isso, o autor assevera que a relação entre existência e consciência é uma via de mão dupla: por um lado, a existência material influencia na constituição da linguagem e, por outro, a consciência age sobre a existência material, isto é, a consciência humana, ao formar-se nos signos ideológicos, é capaz de exercer uma influência transformadora sobre a base econômica, principal elemento da existência material na visão marxista (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, 2017, p. 60).

Nas formulações dos autores, a situação social, imediata e ampla é tomada como um dos elementos constitutivos do diálogo, pois o que interessa à Bakhtin e seu Círculo, é o sujeito histórico. Assim como afirma Marx, um sujeito constituído historicamente, não é indivíduo solitário, mas uma síntese de múltiplas determinações, que constrói sua subjetividade nessas relações. Nessa direção, Bakhtin defende a natureza social da linguagem utilizada por indivíduos em contextos sócio-históricos.

Nesse sentido, Bakhtin vê uma pessoa como totalidade, porém, segundo ele, não é tarefa fácil ver uma pessoa como totalidade e, para isso, o autor insiste na categoria “exterioridade” de uma pessoa em relação a outra pessoa, considerando essa categoria uma alavanca potente para o seu entendimento (EMERSON, 2003). A exterioridade é caracterizada pelo diálogo, uma vez que Bakhtin a considera como uma das formas mais relevantes da interação verbal. O enunciado, nesse contexto de pensamento, é uma pequena parte da comunicação verbal, de forma que o enunciado é uma totalidade quando há respostas, ou seja, diálogo.

Concordamos com Brait (2005), quando afirma que Bakhtin propõe uma síntese dialética entre sujeito e objeto, tendo em vista a imersão de ambos na cultura. Portanto, as suas concepções relacionadas à linguagem, tais como a interação verbal, o dialogismo e a sua visão totalizante da realidade. A sua abordagem dialética confirma o caráter ideológico tanto do signo linguístico quanto da consciência, o que ele denomina de “a complexa dialética do interior e do exterior” (BAKHTIN, 2003, p. 394), cuja fronteira é sempre social, visto que o diálogo ocorre entre pessoas, cujas consciências estão socialmente organizadas no processo de interação entre os enunciados no momento em que eles ocorrem.

O conceito de enunciação tem uma especial relevância para a alfabetização e para o trabalho com a língua em geral, que implica em mudanças na sua didática de ensinar e aprender: a língua, dado o seu processo evolutivo, não é passível de transmissão porque dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo. As pessoas não recebem a língua pronta para ser usada, de forma que as pessoas só se apropriam da língua quando imersos na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Com esses autores percebemos que a língua não é um simples sistema, mas uma atividade de interação comunicativa que reflete as

relações dialógicas das atividades discursivas. Outro aspecto importante do conceito de enunciação diz respeito ao tempo e ao espaço em que o discurso é produzido, uma vez que é preciso considerar as relações sociais que se constituem em diferentes tempos e espaços, tendo em vista atender às necessidades que se apresentam.

Compreendemos, assim, o enunciado como uma unidade concreta, e que apresenta uma parte “percebida” e outra “presumida”. Na parte presumida entende-se que todo enunciado se constitui por meio da interação entre os sujeitos. Por outro lado, a parte “percebida” é constituída pela materialização do ato enunciativo, isto é, a sua concretização. De modo que os autores explicam que

Todo enunciado tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início os enunciados de outros, depois de seu término, os enunciados responsivos dos outros. [...] o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. [...] O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação como o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (BAKHTIN, 2003, p. 274-326).

Os enunciados são produzidos no movimento das interações sociais e, portanto, são “inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Em meio a esse processo de interação, emergem os signos carregados de ideologias. Se as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social dos indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação, sempre que houver mudanças dessas formas, haverá mudança do signo (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Bem esclarece os autores que “Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Nessa pesquisa, focamos nas palavras dos professores, estudantes e pais como signos carregados de ideologias que sinalizam os rumos a serem adotados na organização social do trabalho pedagógico em sala de aula. Consideramos fundamental a atenção a que esse grupo social de professores enuncia, uma vez que esse grupo traz consigo uma bagagem construída durante o seu percurso

pessoal e formativo. Daí, dialogar com eles é sempre o motor que move todo o processo de formação na escola.

Assim, a palavra formação de professor alfabetizador, nesta pesquisa, será sempre analisada enquanto lugar de embate entre pontos de vista distintos sobre o ensino, aprendizagem, alfabetização, avaliação, ou seja, como espaço de conflito ideológico. De acordo com essa perspectiva, é nesse palco que as transformações ocorrem, tendo em vista que todos os professores utilizam a mesma língua, mas os sentidos enunciados *cruzam-se em ênfases multidirecionadas*. “Essa *multiacentuação* do signo ideológico é um aspecto muito importante. Na verdade, esse cruzamento de acentos proporciona ao signo a capacidade de viver, de movimentar-se e de desenvolver-se” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Afirmam os autores que o signo se transforma no palco da luta de classes.

As reflexões até então produzidas neste estudo, sobre o processo de produção de sentidos de uma palavra, entendida como signo ideológico, nos conduz a uma reflexão sobre o *conteúdo do signo* (ou enunciado). Para apreender o conteúdo ou tema do signo, é necessário que a palavra adquira uma forma *sígnica*, por meio da significação interindividual. “Em outras palavras, somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 111). Os autores referendam, com isso, que só se pode apreender sentidos das palavras a partir da compreensão dos signos e sua significação no contexto real de fala.

A grande questão posta por Bakhtin é a palavra como signo possuidor de dimensão que implica a ideologia, e para a sua compreensão exige-se que se vá além do seu conteúdo ideológico, ou seja, é necessário o reconhecimento de outros elementos implicados na palavra como o discurso de outrem e a consciência individual. Esses elementos, além de preencher qualquer palavra, tornam as palavras compreensíveis em relação ao significado e em sua significação enquanto sentido proposto. Além disso, há que se considerar nesse movimento de compreensão, o lugar de fala e de discursos exteriores dos signos sociais que exercem o papel de determinar e modelar a consciência individual (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

Com essa perspectiva salientamos que o discurso de outrem, para ser recebido e apreendido, exige uma consciência por meio da qual ele se reproduz através de um outro discurso, o interior. Nesse discurso interior o sujeito desenvolve sua crítica, sua apreciação. Assim, discurso exterior e interior fundem-se para produzir um terceiro discurso ou palavra. Cumpre o que Bakhtin afirma, que a palavra vai à palavra, signos substituem signos num contínuo permanente (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Isso nos ajuda na compreensão do que Bakhtin afirma sobre o lugar que ocupa a consciência no processo dialógico discursivo, no sentido que ela se encontra em uma base imediatamente abaixo da ideologia e se forma, se constrói a partir dos signos criados por um grupo social no curso de suas relações sociais

Desse modo, podemos compreender que todo signo é consubstanciado por uma incontestável carga semântica ou, dito de outra forma, o signo está carregado de sentidos, significações e ideologia. No entanto, somente imersos em situações contextualizadas é que serão atribuídas as devidas significações aos signos, uma vez que não apresentam valores em si mesmos.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2004, p. 32, grifos do autor).

Com base nessa reflexão, compreendemos que o signo aparece como um fenômeno do mundo exterior e é fortemente influenciado por “valores” sociais e ideológicos. Assim, duas importantes questões merecem destaque no que diz respeito ao signo, ideologia e valor: o signo reflete dada realidade a partir do plano imediato. Na sequência, refrata a realidade, alterando-a, modificando-a no plano imediato, uma vez que, ao ser tomado de significação ideológica é submetido à avaliação do contexto e, por consequência, existe refração por meio da inter-relação com outros signos a depender dos diferentes contextos em que estiverem inseridos.

Face ao exposto, a materialidade do signo se dá pelo ato comunicativo devidamente contextualizado. Como foi evidenciado ao longo do texto, Bakhtin afirma ser impossível atribuir um sentido único, preciso e definido para um determinado signo, pois eles não são passivos, isto é, não estão dados. Além disso, precisam da

interação verbal para que se concretizem. Em outras palavras, a capacidade de significação das palavras só se torna real e pode ser compreendida por meio da interação verbal.

Assim, à palavra é atribuído um caráter material, social e ideológico, isto é, um signo linguístico que irá orientar todo o ato enunciativo, o qual será (re)significado a cada contexto histórico. Ao aprofundar esse conceito, Bakhtin e Volóchinov (2004) vão nos dizer que a significação acontece no contexto real e com sujeitos constituídos socialmente e, por esse motivo, a significação não pode se dar de maneira abstrata

[...] 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 pólos oposto.* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2004, p. 132).

Desse modo, reafirmamos que o signo ideológico se dá no contexto de interação entre os homens, isto é, no espaço dialógico. Para Bakhtin, o conceito de dialogismo traduz a ideia de que se trata de um discurso que é perpassado pelo outro, afirmando, ainda, que todo enunciado apresenta uma dimensão dupla, a qual sugere a posição do outro e a sua.

Tal compreensão nos leva à afirmação de que os homens se constituem por meio do outro, na sua relação com o outro, ambos imersos em suas práticas sociais. O autor diz, ainda, que é por meio desse processo dialógico que se constitui o conceito de atitude responsiva-ativa, a qual compreende que, uma vez que proferimos os enunciados, eles exigem uma resposta, não importando se há concordância ou discordância, mas representa a posição do interlocutor envolvido no processo.

Com base nas reflexões tecidas ao longo do texto, compreendemos o enunciado como eminentemente social, composto de pensamento e realidade que compõe uma síntese de múltiplas determinações sociais, compreendido como totalidade. Por esse motivo é que ele se encontra intimamente relacionado ao dialogismo quando se constitui como parte de uma cadeia de comunicação verbal, que acontece por meio da interação dos homens e por meio de enunciados orais ou escritos.

Ao discorrer sobre o enunciado, Bakhtin (2003), nos diz que a comunicação entre os sujeitos acontece por meio das diferentes manifestações linguísticas, as quais podemos citar: a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, as expressões faciais, dentre outras. Para este autor,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Por meio da afirmação do autor, podemos perceber a presença de três importantes conceitos: língua, enunciado e gêneros do discurso, que se encontram intimamente relacionados. Diz, ainda, que só existe comunicação entre os sujeitos por meio dos gêneros do discurso.

Segundo o autor, esses gêneros estão presentes no cotidiano dos sujeitos falantes e que se constituem em formas-padrão estáveis de um enunciado, os quais são determinados historicamente, tendo em vista que estão ligados aos aspectos culturais, sociais e relacionados ao espaço e ao tempo.

Para Bakhtin, cada gênero é constituído pela sua especificidade e finalidade discursiva, correspondendo, assim, ao seu estilo. Segundo o autor, esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: Primários e Secundários.

São definidos como gêneros primários, as situações comunicativas do dia a dia, as conversas espontâneas e informais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas: teses de doutorado, enunciados técnicos, dentre outros.

Convém ressaltar que tanto os gêneros primários quanto os secundários se constituem por meio de enunciados verbais, e que a diferença entre eles está no nível de complexidade em que se apresentam.

Bakhtin (1997, p. 293) conceitua o enunciado como:

[...] unidade real da comunicação verbal: o enunciado. A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. [...] As fronteiras do enunciado compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela alternância de sujeitos falantes ou de interlocutores.

Sendo assim, o enunciado, para Bakhtin, é delimitado por meio da alternância entre os sujeitos falantes. Assim, nesse processo, o receptor não é um sujeito passivo ao ouvir e compreender o enunciado, mas apresenta uma atitude responsiva, por meio da qual ele pode opinar, questionar, discutir, concordar e, assim, exercer um papel ativo no ato comunicativo.

Outro conceito de grande relevância na obra de Bakhtin é o dialogismo. Fiorin (2016) afirma que, em sua busca por compreender o modo como as vozes sociais agem na dinâmica da comunicação humana, Bakhtin utiliza o termo dialogismo para se referir ao grande diálogo, o qual está presente em todas as manifestações de uso da palavra, ressaltando que essas manifestações se constituem por meio de relações dialógicas carregadas de sentidos e consubstanciadas pelas interações verbais.

Considerado um dos maiores estudiosos no campo da linguagem, Bakhtin trouxe importantes contribuições para a Educação ao apresentar os conceitos de enunciação e dialogismo. Bakhtin e seu Círculo destacaram-se no meio acadêmico ao desenvolver uma concepção de linguagem entendida como um processo de interação mediada pelo diálogo, e não apenas como um objeto específico da linguística. Para o autor:

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais gramaticais, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282).



Quando elaborou o conceito de dialogismo, Bakhtin o concebeu como um mecanismo de interação verbal que se encontra presente tanto nas obras impressas como na leitura. Convém ressaltar que o termo dialogismo, na concepção do autor, não está relacionado ao diálogo entre os interlocutores, mas entre os seus discursos. E para esse autor, o discurso

[...] é a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtida por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins (BAKHTIN, 2008, p. 207, apud MAGRI, 2020, p. 75)

Dessa forma, entende-se que a linguagem estará sempre relacionada a um determinado tempo e espaço assim como ao posicionamento que apresentamos diante do mundo.

Nesse sentido, ao fazer uso da linguagem, o sujeito deverá levar em conta os seus interlocutores, pois mesmo que falem a mesma língua, o sentido atribuído à palavra não será reproduzido por ninguém, tendo em vista a posição que cada sujeito assume no processo de uso da língua.

### 1.3 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA

Problematizando as relações entre alfabetização e política, Mortatti (2015), por meio de aspectos históricos do processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo, desde o final do século XIX, assevera que há, no momento atual, um processo de autonomização da alfabetização como objeto de estudo e campo de conhecimento que, na sua perspectiva, “não é por si mesmo, bom ou ruim, desejável ou indesejável, nem motivo de comemoração, de conquista de território em disputa, nem motivo de lamentação de interlocuções perdidas” (MORTATTI, 2015, p. 35). Segundo a autora, esse processo representa um dos importantes desafios políticos, sociais e educacionais do século XXI, para a consecução dos avanços necessários na alfabetização de crianças, jovens e adultos, com o objetivo de “garantir o direito

de todos os brasileiros ao acesso ao mundo público e ao correspondente usufruto dessas possibilidades de formação humana” (MORTATTI, 2015, p. 35).

Essa breve introdução nos impulsiona a querer saber quem são essas pessoas que tiveram e estão tendo o seu direito negado, tanto em relação ao acesso quanto à permanência: Por que o número de analfabetos ainda é muito grande no Brasil? Como se produz esse analfabetismo? Quem é o sujeito analfabeto? Que papel exerce o analfabeto em uma sociedade de classe? Por que a apropriação da leitura e da escrita é um direito do cidadão e um dever do Estado? Qual o sentido da alfabetização? Qual o conceito de alfabetização e de linguagem que orienta o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita?

Essas indagações nos levam ao conhecimento sobre os sujeitos sócio-históricos e a perceber que o conceito de alfabetização é amplo e que, para alfabetizar, não basta ensinar as letras do alfabeto e aprender a decodificá-las. Qualquer pessoa pode ensinar as letras do alfabeto a alguém, é fato, mas isso não significa que essas pessoas sejam professores alfabetizadores.

O ensino da língua não se reduz a códigos a serem ensinados, pois, dada a sua natureza, exige algumas questões que devem ser observadas e respeitadas. Existem elos entre a interação verbal e a situação extraverbal que precisam ser estudados e compreendidos, porque são eles que possibilitam a compreensão dos sentidos produzidos por tais interações. Esses elos variam em conformidade com cada um dos momentos de comunicação e só podem ser compreendidos e explicados dentro da situação real de fala e da relação com o contexto imediato a que a fala se refere (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). É nessa relação, e jamais fora dela, que se ensinam os códigos da língua escrita, pois é justamente nessa base social que a língua vive e evolui historicamente, ou seja, na “comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Para efeito desta pesquisa, recorreremos ao conceito de alfabetização formulado por Gontijo (2008), que destaca em seu enunciado o caráter multifacetado da alfabetização, que tem na formação real da língua a sua explicação metodológica, em que a comunicação social se forma fundamentada 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).

Esse conceito nos faz pensar a alfabetização em várias direções e dimensões tais como:

a) Há, inevitavelmente, uma produção cultural realizada no âmbito social por sujeitos históricos, socialmente situados. São pessoas que produzem enunciados nos espaços onde vivem: trabalho, história, cultura etc. que, por sua vez, são textos que configuram uma série infundável de gêneros discursivos. Estes, por sua vez, mobilizam o diálogo em sala de aula, sinalizando ao professor os conhecimentos necessários a serem trabalhados pedagogicamente, visando a uma aprendizagem da leitura da realidade e, por consequência, a leitura da palavra, como nos dizia Paulo Freire. A partir da aprendizagem desse tipo de leitura, aquela realidade imediata ou empírica vai se desnudando diante do olhar dos estudantes. Nesse momento, ocorre o que Freire denomina de emancipação do sujeito por meio do desenvolvimento da consciência crítica.

b) Na alfabetização os enunciados são textos (orais e escritos), que constituem as reais unidades do fluxo da linguagem, por meio dos quais se efetiva o ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos dos textos, sem para isso se afastar do sentido, que é sempre determinado pelo contexto em que ocorrem os enunciados. Nessa direção, todas as categorias linguísticas são aplicáveis apenas no interior do enunciado, sejam elas de ordem morfológicas, sintáticas ou fonéticas. Esses enunciados levam o professor a se interessar primordialmente nas formas concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, 2017).

c) A compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons são unidades da língua que são ensinadas no processo de alfabetização. Isso é fato, porém, por meio das considerações teóricas sobre a filosofia da linguagem realizada até então, a unidade de ensino da língua é o texto/enunciado. Por meio dele ensina-se e aprende-se todo o sistema da língua escrita. Nesse sentido, a palavra não precisa ser enrijecida e isolada como ocorre nos métodos tradicionais de alfabetização em que elas são isoladas de qualquer situação de comunicação.

Essa perspectiva de alfabetização contribui com a educação e a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico com a língua, colocando em

evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (FREITAS, 2002, p. 138).

Essa concepção de alfabetização evoca uma formação do professor vinculada às grandes questões sociais,

expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta, que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria (FREITAS, 2002, p.139).

A autora destaca que, quando essa formação é realizada no próprio local de trabalho, promove avanços significativos no sentido que o trabalho concreto do professor e da escola é tomado como categoria de análise, exercendo um espaço constituidor de sujeitos históricos em que retoma o lugar dos professores como sujeitos de suas práticas. Nessa perspectiva, a realidade da escola é colocada sob análise em relação com a sociedade, promovendo a reflexão sobre as condições necessárias para o “pleno desenvolvimento do trabalho educativo e pedagógico, se sobrepõe às atuais determinações colocadas pelas políticas de melhoria da qualidade da escola pública, centradas unicamente na avaliação do rendimento dos alunos, como o IDEB” (FREITAS, 2007, p. 20).

## **2 O CAMINHO METODOLÓGICO DAS AÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA ESCOLA**

### **2.1 O CAMINHO DA PRÁXIS**

Constituir um processo de formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva de uma práxis discursiva emancipatória não é uma tarefa fácil, visto que o campo da formação de professores é nevrálgico, com disputas e confrontos históricos de projetos de sociedade e de educação, que vem marcando a sociedade brasileira, desde a segunda metade da década de 1970 (SILVA; CRUZ, 2021). Destacam-se, nessa disputa, dois projetos: um projeto neoliberal e um projeto popular emancipador que, “mesmo quando consideramos a existência de outras propostas, a polarização entre estas é evidente e marcante no cenário educacional brasileiro” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 2). Desse modo, esta proposta metodológica atua no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, na perspectiva da práxis discursiva, a qual atuará na perspectiva de um projeto popular emancipador.

Traçamos três princípios fundamentais para o desenvolvimento da presente proposta de formação de professores alfabetizadores: 1) a compreensão da concepção de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva; 2) a compreensão da concepção hegemônica de formação continuada de professores engendrada nas políticas do estado brasileiro na atualidade; 3) desenvolvimento de ações de formação continuada pensadas a partir da realidade social e, portanto, pensadas como prática social.

Para o delineamento de uma metodologia coerente com a presente proposta, recorreremos aos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, com suas categorias de análise como a historicidade, a luta de classes, totalidade, aparência e essência, práxis e contradição. Além dessas categorias, há a necessidade de delimitação do ponto de partida, e esse é sempre a realidade próxima dos sujeitos

envolvidos (MARTINS, 2006), que, no caso dessa proposta, são os professores e seus estudantes, no movimento dialógico nas rodas de conversa e nas ações pedagógicas que desenvolvem em sala de aula.

Sobre as categorias historicidade, luta de classes, totalidade, aparência e essência, práxis e contradição, podemos assim explicá-las: a categoria *historicidade* fornece elementos para pensarmos a constituição histórica da formação de professores e compreender por que produzem determinados sentidos os seus enunciados. Essa categoria nos ajuda na lida com a essência humana, consciente de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como a querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1978, p. 17). Os professores são sujeitos situados no tempo histórico e social e, como tal, a formação de sua consciência tem origem na sua vida vivida real e, dessa forma, o autor afirma que a produção de vida material deles é responsável pela formação de suas consciências.

Assim, sendo a existência responsável pela formação da consciência e não o seu contrário, chama para esse diálogo teórico a categoria *classes sociais*. No pensamento de Marx (1978), as classes sociais se extremam entre possuidores e não possuidores dos meios de produção, conforme enuncia Gadotti (1991, p. 75-76):

Classes sociais são grupos humanos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam num determinado modo de produção e pelo seu papel na apropriação da riqueza. Cada um pertence a uma classe social de acordo com a parte que lhe cabe na divisão da riqueza que uma sociedade produz. Por ocuparem posições diferentes em determinado regime econômico, algumas classes podem apropriar-se do trabalho das outras. Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente a luta entre exploradores e explorados. É a luta de classes.

Segundo o autor, podemos entender que, dado o antagonismo que sustenta as posições extremadas das classes sociais, elas se relacionam conflituosamente por terem objetivos e necessidades distintos e, em vista disso, o aparecimento da luta de classes é inevitável. Nessa direção, o Estado garante essa estrutura social por criar mecanismos em prol da manutenção da estrutura de produção, os quais Marx (1978) nomeia de infraestrutura, que condicionam o desenvolvimento de ideologia e normas reguladoras. De acordo com o autor, onde há sociedade de classe também há, inevitavelmente, luta de classe. Assim, na proposta de formação de professores,

a categoria *lutas de classe* evidencia a disputa epistemológica que há no campo do currículo e da formação de professores no âmbito escolar. De um lado temos a realidade apontando as reais necessidades sociais dos sujeitos que dizem de um lugar construído e vivido por eles, conclamam por uma educação que dialoga com as suas especificidade e realidades sociais e, por outro, há o projeto hegemônico, imposto pelos órgãos governamentais, antagônicos aos interesses das classes pobres.

Há um princípio nessa metodologia de que onde há realidade, há contradição. A existência de um real é sempre contraditória (LEFEBVRE, 1979; CURY, 1985). Segundo Lefebvre (1979) e Cury (1985), só não há contradição em uma realidade vazia e inerte. A categoria *contradição* é considerada por Cury (1987) como se fosse um motor da realidade, capaz de revelar a tensão entre o que já ocorreu e o que ainda não ocorreu no mesmo movimento da existência e que ignorá-la seria o mesmo que considerar a realidade como algo imutável, seria o mesmo que retirar do real o movimento. Os professores, evidentemente, vivem a realidade escolar e ninguém melhor que eles para pensar o currículo e as práticas escolares, no entanto, eles são cerceados de seu poder de pensar e realizar as ações que atendam à realidade por eles vivida. Esse cerceamento advém do próprio Estado, que mantém o seu poder sobre as escolas, controlando as relações estabelecidas entre educação e educadores. Com esse exemplo, é possível afirmar que a categoria *contradição* refere-se ao estranhamento das pessoas diante dessas realidades.

Quanto à categoria *mediação*, esta é percebida nas análises das múltiplas relações dos elementos que integram determinada realidade. De acordo com Netto (2011), essas relações nunca são diretas, necessitam de mediação do professor ou do pesquisador, porque é o momento que se encontra sentidos para a compreensão das múltiplas determinações que coadunam para as contradições existentes.

No que se refere à categoria *totalidade*, “cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real” (CURY, 1985, p. 35). Isso significa que a totalidade é uma síntese em que não se apaga os múltiplos elementos que a constituem, mas

explicita quais são os elementos que formam determinadas realidades. É nesse momento que tomamos consciência do fato e enxergamos a realidade tal qual ela é, ou seja, a realidade na sua concretude.

Diante do exposto, concluímos que o conhecimento da realidade imediata, para que se torne compreensível, concreta, é necessário a conjugação de todas as categorias de análise no mesmo movimento, teoria e prática, e essa direção abrange de forma ampliada os fenômenos educacionais no que se refere aos seus aspectos, relações e mediações. Assim, diante das bases epistemológicas aqui discorridas, tomamos a Filosofia da Linguagem firmada por Bakhtin e seu Círculo e a dialética interna do signo ideológico como fio orientador das análises.

Outra categoria importante na compreensão da realidade imediata é a possibilidade de (re)significação da unidade entre teoria e prática com vistas à práxis discursiva transformadora. Essa unidade, teoria e prática, é pensada na dialética entre a necessidade social dos professores e a transformação dessas necessidades em demandas formativas e educativas. Trata-se de uma “postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação”. (FRIGOTTO, 2001, p. 86), em que a dialética nasce do diálogo para retornar ao diálogo em nível superior, o da transformação, ou seja, da produção de conhecimentos (BAKHTIN, 2003).

## 2.2 COMO SE EFETIVA A DIALÉTICA INTERNA DOS SIGNOS IDEOLÓGICOS NAS ANÁLISES

A mobilização das categorias historicidade, luta de classe, totalidade, aparência e essência, práxis e contradição em torno da compreensão da realidade atual envolve um movimento dialógico e dialético, vinculado às contradições presentes na dinâmica social e na constituição histórica das pessoas envolvidas na pesquisa, tratando-se de uma tarefa bastante complexa. As categorias não se destacam isoladamente no contexto da pesquisa e, por isso, elas se manifestarão nas vozes e ações dos sujeitos professores. Essas vozes (ditas ou não ditas) são



enunciados/signos que produzem diversidades de sentidos, no processo de análise, numa permanente dialética interna dos signos.

Para isso, é fundamental a compreensão de sentidos cristalizados a-historicamente nas palavras e nas práticas dos professores, pois há, no universo escolar e da própria profissão de professor, palavras que, por meio do tempo, vem agregando sentidos ideológicos diversos, de acordo com o seu tempo de uso. Salientamos que essas palavras, em cada momento concreto de sua formação, são estratificadas em camadas, com os seus traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos, e essencialmente em linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, de gerações etc. (BAKHTIN, 2015). Trata-se de um movimento progressivo da língua que sempre se dá no processo de comunicação social, sendo esta produtiva (novas palavras) e também discursiva (novos sentidos ideológicos) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

Na proposta de análise nesta pesquisa, o nosso relacionamento com a língua se deu por meio da interação dialógica e ideológica com o outro por meio da palavra. A palavra, entendida como heterodiscurso, como fenômeno da existência histórica em permanente formação, impregnada de seus índices de valor. Sobre a palavra do outro, diz Bakhtin (2003).

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 [...] (BAKHTIN, 2003, p. 379).

Se vivemos em um mundo constituído de palavras alheias e toda a nossa vida é orientada por esse mundo de palavras do outro, estamos diante de um princípio que nos impõe uma responsabilidade ética de compreender essas palavras no âmbito do movimento dialógico. Há nesse universo dialógico e dialético, envolvendo a palavra do outro (indivíduo) e o imenso mundo das palavras do outro, o fato primário da consciência humana e da vida humana (BAKHTIN, 2003).

Essas palavras que compõem o universo escolar, profissional e educacional são signos que, por meio de um consenso social, são resultantes das interações discursivas e, com isso, assumem valor ideológico, produtor de sentidos. Esses sentidos, por sua vez, são concebidos como a realidade material da ideologia. Assim, a palavra como signo é definida por Bakhtin e Volóchinov (2017) como *fenômeno ideológico por excelência*, porque possibilita a compreensão da totalidade, uma vez que ela reflete e também refrata uma outra realidade. Ela é, pois, o veículo da transmissão da ideologia. O que nos levou a considerar a dialética interna dos signos nas análises foi o nosso entendimento de que cada signo possui o seu tema, denominado por Bakhtin e Volóchinov (2017) como tema do signo. Esses autores esclarecem 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 ou tema do signo.

Assim, todo enunciado produz sentido completo e, portanto, todo discurso verbal possui o seu tema. Esse tema ideológico recebe sempre ênfase social, visto que tanto os temas quanto as formas da 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). Dito de outra forma, não é possível encontrar significação na palavra dos professores apenas, nem na alma de quem fala ou de quem ouve, porque a significação é um efeito da interação entre os envolvidos no processo de pesquisa.

Sabendo-se que todo enunciado é signo e possuidor de um tema, situamos o nosso olhar nos enunciados dos professores e na significação e nos sentidos ideológicos do que enunciam diante da realidade em que atuam. Os sentidos advindos dessas significações são temas que nortearão o trabalho coletivo realizado durante a pesquisa. Para isso, mobilizamos as categorias historicidade, totalidade, mediação etc.

O termo ideologia, em Bakhtin, é definido como um sistema de concepções que está

determinado pelos interesses de um grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos

tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante (PONZIO, 2009, p. 116).

De acordo com esse mesmo autor, a ideologia para Bakhtin é muito mais do que uma simples visão de mundo, pois ela é uma projeção social que tanto pode reproduzir e manter a ordem social vigente como o contrário. Isso significa que os signos ideológicos refletem e refratam a realidade segundo projeção de classe diferentes. Desse modo, há na ideologia expressões que defendem os privilégios na tentativa de impedir transformação social, enquanto a classe popular busca adequar o conhecimento à realidade social como base para a sua transformação (PONZIO, 2009).

No universo escolar, educacional e profissional é comum nos deparar com palavras como reprovação, aprovação, chamada nominal ou numérica, pautas, prova, recreio, merenda, planejamento, aula, recuperação, livro didático, currículo oficial, livros didáticos, reuniões de pais, coordenação, ocorrências, dever de casa, soltar os alunos, formação continuada, ensino, aprendizagem, indisciplina, avaliação da aprendizagem, avaliação externa, ler e escrever, alfabetização, formação continuada etc. São palavras que guardam memórias de passado, que passaram por vários momentos históricos, ganhando novos sentidos. Elas, além de reverberarem vozes do passado, também se abrem ao futuro. As palavras enunciadas na escola ou em outro lugar social, possuem marcas, tanto das pessoas quanto da sociedade em que vivem.

As palavras que emergem no contexto da formação são tratadas como signos, que fazem parte de um grupo socialmente organizado e que produzem sentidos, tanto externo (coletivo), quanto interno (individual). Assim, nas análises dos enunciados, sugerimos a identificação dos temas dos signos na realidade social. Este signo (palavra/enunciado) é o objeto do signo. Esses temas dos signos, ou seja, os sentidos abstraídos dos enunciados constituem os fios discursivos das ações formativas.

Nas análises envolvendo as categorias historicidade, contradição e totalidade, utilizamos a dialética dialogada, de forma que a mediação da compreensão da realidade se dá na percepção das relações dos elementos que integraram a realidade dos professores e dos estudantes. A mediação, nesse sentido, é uma

categoria metodológica que, segundo Ciavatta (2014, p. 21), não pode ser considerada apenas como meio, mas como uma visão historicizada que

permite trabalhar com a singularidade empírica, com o local, com o tempo breve dos acontecimentos, não como objetos individuais, isolados, mas em sua articulação com o contexto, com a cultura, com o mundo do qual fazem parte (CIAVATTA, 2014, p 227-228).

Nesse processo, a palavra é uma arena dialógica que reflete a cosmovisão que envolve os professores, estudantes, famílias e sociedade.

Com essa perspectiva analítica, a formação continuada de professores alfabetizadores na escola ocorre por meio dos diálogos cotidianos e das práticas de alfabetização, observando como os sujeitos se formam e se transformam nas relações mediadas pela linguagem. As pessoas falam a partir do lugar que cada uma ocupa no espaço da vida real e revelam, por meio de seus enunciados, o seu modo de ver o outro e o mundo material que os envolve. São falas que produzem sentido atravessado por valores que fazem parte de suas vidas e da cultura de um dado espaço-tempo. A escola é o lugar do encontro em que ocorrem as diversas formas de interações discursivas por meio das quais operam e demonstram a forma como operam os conhecimentos. É nesse tempo-espaço real discursivo que compreendemos como os discursos são definidos, externa e internamente, intra e interdiscursivamente.

No espaço-tempo escolar, buscamos apreender “cada ser em sua originalidade, cada situação naquilo que a diferencia de todas as outras” (LEFEBVRE, 1979, p. 119), focando além de suas afirmações, buscando as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais que são sempre carregadas de ideologias. São enunciados vinculados à realidade de cada um, com as suas construções sociais, mediados pela cultura e pela história que constituem o movimento dialético dos processos de significações do espaço-tempo de produção de vida.

Entendemos, junto à Bakhtin e seu Círculo, que todos na escola são usuários do mesmo idioma, contudo, a classe social não coincide com a coletividade que utiliza os mesmos signos, quando se considera a perspectiva da comunicação ideológica. “Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso,

*em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas. O signo transforma-se no palco da luta de classes” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 13, grifos do autor). É no contexto dialético e dialógico da luta de classes que vamos perceber o que os autores denominam de *multiacentuação* do signo ideológico. A ênfase ideológica das palavras do diretor, dos pedagogos, dos professores, dos estudantes, dos coordenadores e demais profissionais, ao serem cruzados, ganham sentidos vinculados ao seu espaço de vida social, seja ele no trabalho, na família etc.*

### **3 ANÁLISE DA REALIDADE, ORGANIZAÇÃO DOS TEMAS E DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

#### **3.1 DO REAL EMPÍRICO AO REAL PENSADO/COMPREENDIDO**

A nossa proposta é que em todas as ações formativas e educativas o ponto de partida seja sempre o real empírico dos sujeitos. No entanto, essa realidade precisa ser compreendida para que seja possível o desenvolvimento de ações apropriadas à essa realidade. Marconi e Lakatos (2010) conceituam o conhecimento popular ou empírico como algo presente na vida cotidiana das pessoas por compreenderem que o conhecimento é algo inerente ao ser humano e às suas realidades. Assim, definem algumas características desse tipo de conhecimento, tais como: ele surge das experiências das pessoas; ele é valorativo, porque cabe às pessoas atribuir os valores a partir de suas próprias perspectivas; é dotado de valor; é assistemático; é verificável, falível e inexato.

No entanto, aprendemos com Marx (1982, apud NETTO, 2011) que a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento prático da vida cotidiana. Com base nesse autor, a sociedade capitalista, a escola, os professores e a estrutura escolar possuem existência objetiva e não dependem do pesquisador para existir, o que justifica o objetivo do pesquisador ir além do fenômeno imediato ou empírico, por onde necessariamente se inicia o conhecimento (NETTO, 2011). A aparência da realidade imediata e empírica é o lugar onde necessariamente inicia o conhecimento, sendo ela um nível da realidade importante e não descartável.

Para que o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores seja específico ao grupo em formação, busca-se primeiro a essência da realidade aparente. Assim chega-se à compreensão de sua estrutura e dinâmica, possibilitando a formulação de uma síntese daquela realidade. Com isso, é possível perceber que uma realidade é determinada por múltiplos elementos ou fatores que a faz ser como é. Por meio dessa compreensão, chega-se ao real concreto, em que é possível operar no plano do pensamento a essência ali apreendida. Para chegar à

síntese, ou seja, à realidade concreta ou realidade compreendida, utilizamos a teoria enunciativa da linguagem para construirmos uma proposta de ações de formação continuada de professores alfabetizadores, adequada às necessidades reais de tais realidades.

### 3.2 APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REALIZADA NA ESCOLA

A partir desse subitem, passaremos a apresentar a experiência realizada no contexto da pesquisa que, ao nosso ver, pode orientar outras formações em outras escolas e contextos educacionais.

O processo e o resultado da pesquisa aqui apresentado se constituiu a partir de dois movimentos: a) o foco na formação dos professores alfabetizadores; b) o foco nas ações pedagógicas em sala de aula.

### Foco na formação dos professores alfabetizadores

Momento dialógico que se deu entre os professores alfabetizadores e a pesquisadora no sentido de conhecer e compreender, por meio dos enunciados desses sujeitos, as suas dificuldades, inquietações, angústias, que se constituem como desafios à realização do seu trabalho.

### Foco nas ações pedagógicas em sala de aula

Momento em que os alunos, sob a orientação das professoras e da pesquisadora, puderam conhecer melhor sobre a sua própria realidade, imersa em um movimento dialético, trazendo e desvelando, assim, os temas que emergiram dessa realidade.

Na sequência, apresentamos as ações que deram origem aos temas de estudos.

#### **3.2.1 Como emergiram os temas de estudos da formação**

A escola tem, em seu Projeto Político-Pedagógico, a cultura de reservar momentos de formação na escola. Em vista disso, consideramos necessário compreender como essas formações estavam sendo compreendidas pelos professores e o que eles tinham a propor.

Em uma ação formativa denominada Roda de Conversa, apresentamos ao grupo três indagações, com o objetivo de dar início ao diálogo, que foram respondidas aleatoriamente, sem uma definição sequencial: 1) A partir do projeto de formação continuada proposto pela escola no ano de 2020, quais os conhecimentos que, de



fato, se tornaram efetivos em sua prática? 2) Dentre as questões tratadas na formação, o que precisa de um maior aprofundamento? 3) Quais os desafios e dificuldades que ainda encontram no desenvolvimento de seu trabalho com a alfabetização?

Tratou-se de um espaço/tempo dialógico. Nesse momento, cada participante expressou seus sentimentos e opiniões acerca dos questionamentos propostos a partir de uma relação forjada numa perspectiva dialógica. Participaram desse momento o diretor, o pedagogo, o coordenador e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Com autorização de todos, os diálogos foram gravados e transcritos posteriormente para análise. Tratamos esses recortes de falas como enunciados, produzindo os excertos de análise desta pesquisa. Os nomes dos participantes não serão revelados. Serão apresentados como: Diretor, Coordenador/Professor, Professor 1, 2 e assim por diante, pela ordem de suas falas.

O primeiro a se pronunciar foi o diretor da escola, falando de seu lugar e com a sua visão de gestor de uma unidade de ensino. É uma pessoa investida de autoridade para representar o seu sistema de ensino. Diz o diretor:

Conhecer, entender e aprofundar os referenciais teóricos são de grande importância para que haja uma articulação com a prática. Isso ainda precisa ser aprofundado. Penso que a rotatividade de profissionais se apresenta como um grande desafio. Também penso que o processo de formação poderia ser pensado em conjunto com as escolas da região, pois há muitos profissionais que passam por várias escolas próximas à nossa (DIRETOR, 2021).

De acordo com os pressupostos de linguagem que orientam este estudo, a palavra é o lugar onde se manifestam tensões entre sujeitos que se situam em uma sociedade hierarquizada e organizada em classes sociais. Desse modo, o diretor, a partir de seu lugar de alguém que coordena, na escola, a política educacional de seu sistema de ensino, considera necessário haver uma política de formação unificada no município porque os professores não são de uma escola específica, mas do sistema municipal de educação. Considera, com isso, que resolveria, em parte, a problemática da rotatividade, visto que a cada ano há uma renovação da maioria das

pessoas que compõem a equipe escolar. Dá ênfase em uma formação técnica, sinalizando que só a teoria não basta:

Achei muito positiva a compreensão do trabalho com sequência didática envolvendo a articulação entre os professores das diversas áreas do conhecimento. Penso que poderíamos ir adiante envolvendo a ciência e a tecnologia, a relação da vida com as ciências (DIRETOR, 2021).

Concordamos com o diretor que a escola é o lugar de materialização de ações de ensino-aprendizagem e o saber fazer é uma necessidade da profissão. Todavia, percebemos que emerge dessa enunciação uma ênfase para o saber fazer, sinalizando para a cultura da epistemologia, da prática como modelo técnico e da padronização dos educadores do município por meio de um programa único de formação que se situa no plano da reflexão de natureza instrumental e pragmática.

A epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelam-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Com estratégias às vezes diferentes de abordagem a respeito do trabalho e da formação docente, pautam-se todos numa crítica ao que denominam de racionalidade técnica, com especial destaque para o tipo de conhecimento e os procedimentos metodológicos que esse modelo de ensino sugere como mediador da formação (NETO, 2013, p. 50).

Pesquisas realizadas em torno da temática Formação de Professores no Brasil têm no debate educacional destacado, dentre as produções, uma corrente epistemológica racionalista-prática, sustentada por uma concepção prática reflexiva de formação docente (BORGES; RICHTER, 2021). Os autores admitem a tese de que essa corrente teórica de formação de professores teve primazia nas orientações das políticas da educação no país por se alinhar a interesses políticos e ideológicos da estrutura social vigente, “marcada pela lógica da individualização, do imediatismo, da meritocracia, da centralidade do micro, da negação do debate político-ideológico e da negligência quanto à relação escola sociedade” (BORGES; RICHTER, 2021, p. 16-17).

Na materialidade da palavra formação, observamos na voz do professor/coordenador o seu uso social e ideológico em uma outra perspectiva, ou seja, da processual e participativa, como parte da cultura da escola. Destacamos no seu enunciado a defesa de uma formação de professores permanente, que avança numa relação teoria e prática sinalizando para a constituição de uma cultura daquela escola. Pressupõe uma formação construída com a participação do coletivo escolar,

visto que aponta para a sua inserção no Projeto Político Pedagógico da escola e, ao nosso ver, onde há construção de PPP, há, ou deveria haver, participação. Disse o professor,

O processo de formação precisa ser permanente, pois promove transformação por meio de perspectivas que se colocam como possibilidades. Confere uma identidade à escola. É preciso transformar a formação em uma política articulada ao projeto político-pedagógico (PPP). Gostei muito do trabalho com sequência didática... pela primeira vez, me sinto apto a trabalhar com sequência didática a partir da especificidade da minha disciplina. Acredito que a formação já promoveu um crescimento no trabalho dos professores, pois somos produtos das relações com as quais nos constituímos... importância de investirmos nos planejamentos coletivos (PROFESSOR/COORDENADOR).

O professor ressalta positivamente a iniciativa da escola em realizar formação continuada no âmbito escolar e, a partir de sua perspectiva, confere uma identidade à escola. Acredita que o processo de formação continuada deve ser uma prática cultural das escolas. Outra questão relevante nessa fala é a sua menção ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola. A subjetividade da linguagem assumida por este professor evidencia que o PPP se sobrepõe às políticas de gestão que abarcam racionalidades empresariais e não o seu contrário, conforme propõem as propostas neoliberais atuais. Por entender que a subjetividade assumida transforma atores em protagonistas de qualquer processo de mudança, defendemos que o processo de formação instaurado por meio desta pesquisa deve ser visto como processos que, mesmo essa ação de pesquisa expirando, visto que ela tem prazos delimitados, continuará produzindo efeitos na vida dessas pessoas.

Fonseca (2003) lembra que o PPP é um marco legal previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no inciso I do artigo 13, e situa-se numa proposta nacional, que incentiva a escola a traçar seu próprio caminho educativo. Afirma a necessidade de uma proposta escolar autônoma, ressaltando a importância da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes, para

estimular a autonomia da escola. A gestão apela para iniciativas inovadoras, orientadas por valores mais humanos e que levem em conta vivências e sentimentos, condições de vida e de trabalho, a cultura e qualificação dos professores (FONSECA, 2003, p. 306).

Outra questão levantada pelo professor como ponto positivo das formações ocorridas na escola até então foi o ensino da sequência didática, enfatizando que a

teoria e prática devem compor a formação continuada na escola. A partir do movimento de formação na escola, os educadores podem assumir as suas autorias na criação e desenvolvimento das práticas de ensino e a sequência didática pode ser o alvo desse processo autocriador. A sequência didática é retomada na fala do professor/coordenador no sentido de que a formação de professores não pode prescindir também do seu teor prático e vê na sequência didática uma possibilidade viável. Nesse sentido, esse termo que denomina um modo de fazer é um signo ideológico caracterizado pela sua onipresença na existência desses professores (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Destacamos a enunciação de uma professora alfabetizadora que novamente retoma o foco da prática ao mencionar sua dúvida sobre como alfabetizar com textos.

Alfabetizar com o texto foi algo novo pra mim. Senti resistência e não acredito cem por cento. Sinto dificuldade em compreender como trabalhar assim... mas isso não me impede de querer aprender. Para mim, o maior desafio é alfabetizar com o texto. É preciso aprofundar o trabalho com texto como unidade de ensino (PROFESSORA ALFABETIZADORA 1).

A fala da professora traz uma questão de ordem epistemológica que precisa ser esclarecida e compreendida. Primeiro, é preciso entender o que essa professora entende por alfabetização. É uma técnica em que primeiro aprende-se a escrever e ler as letras e as sílabas para depois ler e escrever as palavras, sendo possível inserir os textos escritos no processo ensino aprendizagem apenas depois? E texto, qual a sua compreensão? Ele é um conjunto de palavras que formam sentidos a partir da leitura, ou ele é uma forma dinâmica de comunicação, por meio do qual as pessoas se compreendem e se relacionam?

A forma como concebemos a linguagem muda a nossa consciência em relação à forma como compreendemos a alfabetização e o texto. Essa mudança, obviamente implica em formas práticas de como lidar com eles. Compreendemos com Bakhtin (2003) que textos orais e escrita são enunciados, entendido como um conjunto *de sentidos*. “A relação com os enunciados dos outros não pode ser separado da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva (BAKHTIN, 2003, p. 329). Nesse sentido, o texto/enunciado (oral e escrito), entendido como unidade de ensino na alfabetização é de índole dialógica e sempre carregado de sentidos.

Nessa mesma cadeia discursiva inserimos a fala de outra professora alfabetizadora que demonstra encontrar-se em uma encruzilhada do saber/fazer na alfabetização.

Trabalho com alfabetização há muitos anos. Sinto dificuldades em me expressar. Procuo desenvolver o trabalho da alfabetização com o texto, mas não tive esse incentivo na minha escolaridade. Preciso ler, entender, aprender mais. Não sabia fazer trabalho com sequências didáticas. A formação foi válida, mas tenho dificuldades... preciso compreender melhor o aporte teórico. Aprofundar o conhecimento sobre sequências didáticas, relacionar à minha prática. Muito importante o incentivo dos colegas para estudar (PROFESSORA ALFABETIZADORA 2).

Esse enunciado reflete uma política de formação que vem sendo realizada através dos anos e, ao mesmo tempo, afirma a sua concordância de aprender como se faz a sequência didática. De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2017), todo enunciado não é só um reflexo da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade.

Ao enunciar que procura desenvolver a alfabetização com o texto, mesmo não tendo a devida formação em seu processo de escolarização, ela sinaliza para a necessidade de aprofundar essa questão por meio de estudos. Essa professora remete à necessidade da teoria e prática fazerem parte da mesma dinâmica formativa na escola. Ela chama a atenção para um tipo de formação que liberte o professor das amarras do aprender como se faz, mas aprender a decidir sobre o que se faz.

Essas tensões que pairam sobre as cabeças dos professores têm relação, entre outras, com o modelo de formação continuada de professores adotado no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, com ênfase nas formações à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, que partem do trabalho dos professores com exclusividade para a dimensão prática. Com isso vem reduzindo o campo de possibilidades da mediação pedagógica necessária no “processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1209).

A autora afirma que as ações do MEC, destinadas à formação continuada de professores, têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório

[...] Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, criados em 2003: o Pró-Formação, no âmbito da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciado em 1997 e finalizado em 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; o Pró-Infantil, iniciado em 2005, dirigido à formação em nível médio dos professores de educação infantil, centrado na formação por tutorias exercidas pelos professores da rede e supervisionadas pelas IES participantes. O Pró-Letramento, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, constitui-se o único programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental centrado em alfabetização e matemática (FREITAS, 2007, p. 1210).

Segundo a autora, na proposta conceitual e metodológica desses programas prioriza-se os conteúdos de ensino e, com isso, aprofunda-se o caráter pragmático. Com base na fala da Professora 2, evidencia-se a necessidade de construção de processos formativos com “qualidade elevada, fundados na concepção sócio-histórica do educador” (FREITAS, 2007, p. 1225).

O enunciado da Professora Alfabetizadora 3 reitera a dificuldade de se enquadrar em um modelo de prática que é Sequência Didática (SD). Ela retoma a questão de trabalhar o texto como unidade de ensino na alfabetização e sugere um aprofundamento na questão de alfabetizar a partir do texto.

A formação foi muito boa. Consegui levar de tudo um pouco para a minha prática. Sinto dificuldades em trabalhar com sequências didáticas. Acho até que consegui... mas ainda preciso compreender melhor. Considero um desafio trabalhar com o texto. Precisa aprofundar a questão da alfabetização a partir do texto (PROFESSORA ALFABETIZADORA 3).

Quando essa professora diz que acha que conseguiu fazer, ela coloca a questão do outro para validar o que ela faz. Trata-se de uma relação de dependência de quem sabe ensinar a escola a fazer. Nessa direção, a sequência didática é parte objetiva do coletivo escolar, o que identificamos como um fenômeno da realidade que povoa ou tenta povoar as práticas escolares. De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2017), tanto a sequência didática como signo ideológico, quanto todos os efeitos por ele produzidos ocorrem na experiência externa.

Desse modo, ao identificamos o fenômeno, precisamos compreender os sentidos que ele produz. Buscamos em Schneuwly e Dolz (2004) uma definição. Segundo eles, a Sequência Didática (SD) é uma forma de organização e sistematização sequenciada das atividades aplicadas gradativamente. De acordo com os autores, a SD pode ser um valioso instrumento pedagógico para a compreensão de um determinado gênero textual. Assinalam que sua finalidade é auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, o seu uso numa dada situação de comunicação. A aplicação da SD obedece a uma ordem processual que inicia pela apresentação da situação e termina com as produções dos alunos. Essa fase final ocorre quando os módulos de ensino, com estratégias sistemáticas e intencionais do processo de ensino-aprendizagem, são concluídos visando garantir o domínio desses instrumentos sociais por parte dos aprendizes.

Borges (2012, p. 9) analisa criticamente que didatizar o gênero pode conservá-lo num mesmo lugar, pode aprisioná-lo a uma forma obrigatória, o que a linguagem, de uma perspectiva bakhtiniana, não permite. Entende que,

com essa forma de trabalhar o gênero na escola, estamos nos apoiando em uma concepção de linguagem e sujeito subjacentes que não condizem com a ideia de gênero que fará com que o aluno alcance a autonomia no uso da linguagem, no caso aqui, da produção de textos. Além de que se torna visível nessa prática uma concepção de linguagem que se alterna entre a estrutura e a instrumentalização, apenas troca de informações entre professor e aluno. Não é uma posição que defenda a linguagem como uma atividade sociointerativa, por mais que a teoria de Dolz e Schneuwly se baseie na atividade de linguagem, sua concretização por meio de sequências didáticas, como instrumentalização do gênero na escola, nega esta ação em linguagem (BORGES, 2012, p. 9).

De acordo com a autora, o tema “gêneros textuais” se tornou muito propalado no Brasil a partir da implementação, em todo o país, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Como já discutido neste trabalho, os PCN compõem o rol das políticas de reforma da educação na perspectiva neoliberal no Brasil.

O processo de alfabetizar com textos/enunciados, que é uma concepção assumida nesse trabalho, nos remete a uma perspectiva didática que respeita a natureza da língua dentro do movimento da interação verbal. Essa concepção se contrapõe ao ensino da língua fora de seu uso vivencial, o que desnaturaliza o que é de mais natural no ser humano, a sua linguagem.

Em se tratando da fase de alfabetização, os textos são enunciados (orais e escritos) que se constituem na base social de uma língua viva. Para uma prática de alfabetização na perspectiva verdadeira da língua, Gontijo e Costa (2017) propõem uma didática revolucionária por meio dos gêneros discursivos, com isso,

inverte-se a ordem, “rasgam-se todas as fronteiras” que separam professores e alunos, criando espaços para que crianças e professores, adultos e crianças usufruam do direito de expressar suas visões de mundo, seus modos de compreendê-lo, incluindo, aqui, sobretudo, suas formas de elaboração da escrita, proporcionando, desse modo, que o conhecimento sobre a linguagem escrita se renove nas relações e que os sujeitos se constituem como tal nesse processo (GONTIJO, COSTA, 2017, p. 89).

Entendemos, junto às autoras, que a alfabetização com textos/enunciados do ponto de vista filosófico sobre a linguagem bakhtiniana é uma possibilidade de trânsito entre várias áreas das ciências cognitivas, linguísticas ou pedagógicas.

O enunciado da Professora Alfabetizadora 4 coloca dúvida sobre a prática de seguir determinados métodos de alfabetização. Assinala que não pode haver um único modo de ensinar, uma vez que não há uma única maneira de aprender.

A Formação foi muito importante. Ensinar a partir do texto... dá certo, mas para todos? Tenho dúvidas. Alguns aprendem a partir do texto, outros não... não sei o que fazer. Pular de um método para o outro, não seguir método, método presta ou não presta? Não podemos jogar tudo fora... Se o aluno não aprende com um método, tentar outro (PROFESSORA ALFABETIZADORA 4).

Em razão dessa enunciação, nós encontramos pontos convergentes da intenção deste estudo com a fala da professora. Observamos que o que incomoda a professora é o que pretendemos imprimir no presente estudo. Por considerarmos o sujeito histórico e social, não há que jogar a história fora e nem a substituir por outra, pois sem ela não constituiremos o novo. Não se trata de “jogar tudo fora”, mas saber buscar as possibilidades metodológicas mediante as circunstâncias e realidade apresentada. Para isso, consideramos necessária uma proposta de formação continuada de professores que avance na direção de sua autonomia pedagógica. É justamente isso o que propomos neste estudo.



Outra professora enuncia uma preocupação por não ter participado da formação e ser iniciante na profissão. Ela agrega à sua preocupação o desafio de elaborar atividades em tempos de pandemia.

Iniciei na escola em outubro, por convocação do último concurso. É praticamente minha primeira experiência profissional. Não participei do processo de formação, mas nos planejamentos on-line e por meio das orientações, não senti muitas dificuldades em trabalhar com sequência didática, mas preciso aprofundar meu conhecimento em relação ao trabalho com o texto. Tem sido um grande desafio preparar atividades no contexto da pandemia (PROFESSORA ALFABETIZADORA 5).

Essa professora fala de um momento histórico que é a metodologia da aula por meio das tecnologias de comunicação. Ela também tem interesse nas questões apresentadas até então pelos seus colegas, mas apresenta um novo: o desafio de elaborar atividades no contexto da pandemia. Mesmo trazendo a sua necessidade exigida pelo momento atual, a intencionalidade se encontra com as demais: como fazer.

Eis que emerge desse diálogo, uma voz que traz um dado novo, ou seja, a sua forma de planejar com base em projetos.

Eu só fazia projetos pedagógicos. Nunca tinha trabalhado com sequência didática. Tive dificuldade em articular os conteúdos das áreas de conhecimento com o texto. Preciso aprofundar os conhecimentos sobre sequência didática e o trabalho com texto (PROFESSORA ALFABETIZADORA 6).

Essa professora, assim como as demais, traz conhecimentos de seus modos de fazer que precisavam ganhar espaço no contexto da formação e analisadas à luz da teoria. Assumindo essa perspectiva dialógica, apresentamos uma proposta de estudos com o objetivo de possibilitar discussão sobre as relações entre a filosofia da linguagem adotada pelo Círculo de Bakhtin e os princípios bakhtinianos sobre atividade humana, linguagem e os processos de enunciação e como essa discussão pode reverberar para as práticas escolares com a linguagem na alfabetização.

### 3.2.1.1 A síntese que emergiu os temas da formação

Por meio da análise da dialética interna dos signos, foi possível perceber nas falas dos professores o sentido por eles produzidos, quer individualmente ou coletivamente, possibilitando uma síntese com a identificação de suas multideterminações, as quais citamos:

1 – Formação de professores: Primeiro, os participantes foram unânimes em demonstrar que são favoráveis à formação continuada e a veem como algo necessário para a melhoria de suas práticas profissionais. Entendem que o processo precisa ser permanente para conhecer, entender e aprofundar os referenciais teóricos articulados com a prática. Essa é uma questão que ainda carece de aprofundamento nas formações continuadas, segundo eles.

Buscamos a compreensão dessa unanimidade em torno da necessidade da formação continuada e observamos, nessa necessidade explicitada, que há uma certa dependência desses sujeitos, por estabelecerem uma relação de causa e efeito, pois, uma vez havendo formação continuada, conseqüentemente haverá boas práticas. Essa relação dependente nos fez analisar que a questão não consiste na formação continuada em si, mas na forma como essas formações vem sendo utilizadas para conformar uma determinada hegemonia a favor da manutenção da ordem capitalista, conforme assinala Neves (2005). Essa autora afirma que, desde 1995, as políticas de formação objetivam ajustar o perfil do professor e da formação às novas configurações do mercado, afirmação corroborada pelos estudos de Rodrigues (2022).

Percebe-se que conceitos de inovação e tecnologia difundidos pelos organismos internacionais, em especial a UNESCO, e refletidos nas diretrizes de formação inicial docente brasileira, pauta-se em princípios de que a qualidade educacional é adquirida a partir das mudanças nos processos de aprendizagem e não nos conteúdos ou conhecimentos educacionais, sendo que esses processos precisam ser inovadores e com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. Os professores necessitam então utilizar e dominar essas tecnologias de ensino, a fim de aprimorar suas aulas, bem como necessitam preparar seus alunos para responder às demandas econômicas e de uma sociedade globalizada e tecnológica (RODRIGUES, 2022, p. 13).

Ampliando um pouco mais o foco da nossa lente sobre a política de formação de professores proposta pela UNESCO, os estudos de Rodrigues (2008) alertam que a sua política de formação de professores, implementada no Brasil, articulou a função docente à homogeneização do pensamento e à manutenção da ordem econômica,

contribuindo sobremaneira para a desqualificação da profissão docente e o esvaziamento teórico. Salienta ainda que, diante de uma formação inicial fragilizada pelos conhecimentos para perspectiva de desenvolvimento das competências, resta ao professor a submissão a uma lógica mercantil que lhe promete fórmulas salvacionistas, “tornando esses sujeitos em eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Os sentidos ideológicos expressos nas vozes dos professores não estão descolados das diretrizes da UNESCO que, em sua aparência, encobre a sua essência privatista, meritocrática, cuja dimensão praticista fundamenta-se em técnicas do aprender a fazer, o que significa seguir um modelo pré-estabelecido e adaptativo das pessoas. Constata-se a forte evidência de um mercado educacional, com foco na avaliação de desempenho e de resultados que responsabiliza a escola e os educadores pelo sucesso ou insucesso dos programas. As falas dos professores revelam pressupostos (neo)pragmatistas, uma vez que não demonstram uma compreensão da teoria e do conhecimento como ponto central da práxis, ou seja, da atividade humana. Esse pressuposto utilizado na temática formação de professores pode ser compreendido como praticismo e imediatismo e, por isso, há um distanciamento do conceito de práxis, o qual se baseia numa relação intrínseca entre pensamento e ação.

Nesse sentido, os professores da escola em tela se veem como alguém de fora do processo de formação e, por isso, necessitam sempre de alguém que venha lhes dizer como fazer. Desse modo, propomos uma formação de professores na perspectiva da autoformação, que instaure a devida unidade entre teoria e prática, voltada a um desenvolvimento profissional com “[...] pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 140). Ao enfrentar o desafio de mudar algo na escola, na sua vida, na sociedade, o professor enfrenta, segundo Konder (1992), o desafio de promover a sua própria transformação.

Segundo Teixeira (2011), a sua pesquisa revelou que a autoformação é um caminho para o exercício profissional docente, que possibilita ao professor pensar de maneira autônoma as “decisões a serem tomadas em face dos imprevistos e das demandas

que surgem no seu percurso profissional, possibilitando-lhe uma apreensão crítica e consciente da prática pedagógica que efetiva no contexto da escola pública” (TEIXEIRA, 2011, p. 9).

2 – Alfabetizar com texto/enunciados: Como alfabetizar com textos se os alunos ainda não dominam o código escrito? Essa proposta vista pelos professores em momentos de formação continuada causou um certo estranhamento, o que nos fez analisar esses enunciados historicamente. Desde que estávamos na educação básica, ouvimos falar de texto e com ele muitos trabalhos eram desenvolvidos. Desse modo, todos sabem o que é texto e, logo, há um conceito pré-concebido de texto, da ordem do senso comum que todos sabem o que é. A partir desse entendimento, utilizar o texto para alfabetizar seria como iniciar a alfabetização pelo fim último, pois primeiro os estudantes aprendem as letras, palavras, frases para depois fazer texto verbal que deve apresentar-se de forma escrita, com clareza, com começo meio e fim.

Entendemos, portanto, que havia necessidade de uma compreensão mais clara da concepção de linguagem em que os textos (orais e escritos) são enunciados que produzem sentidos e são estes sentidos que se tornam a matéria prima da alfabetização. De acordo com Bakhtin, compreendemos a linguagem como sistema dialógico de signos, que enaltece o texto como ato comunicativo. Para esse autor, em momento algum o texto é tão somente produção verbal, uma vez que ele é signo que se constitui nas fronteiras do dito e do não-dito; do verbal e do extraverbal onde se desenvolve a situação comunicativa. Contrário a essa perspectiva, de acordo com as vozes dos professores alfabetizadores, há o entendimento do texto como algo escrito, dentro das normas linguísticas, com informações do autor, a ser lido e compreendido pelo receptor/leitor. Assim, só consegue ler quem domina as normas escritas da língua. Diante de tais compreensões, consideramos fundamental uma compreensão de *texto* a partir de uma perspectiva discursiva e, para isso, a inclusão da teoria da enunciação como uma teoria do texto enquanto fenômeno sociocultural seria apropriada no processo de formação continuada na escola. O ponto de vista da alfabetização, a partir das reflexões de Bakhtin, é o de ensino dinâmico e concreto da vida da linguagem que vê a palavra como veículo da ideologia como reflexo das estruturas sociais. O que isso significa?

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. Só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro, duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica e se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote; mas, nesse, a palavra muda de natureza, transforma-se exteriormente ou desprende-se de seu uso cotidiano (torna-se tabu na vida ordinária ou então arcaíza-se) – isto se a palavra em questão já não for, desde a origem, uma palavra estrangeira na boca de algum chefe conquistador (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 1992, p. 101).

O que os autores nos ensinam sobre texto? Que dialogamos uns com os outros por meio de enunciados orais e escritos. Qual a exigência de um texto? Que ele fale a mesma língua dos sujeitos que pertencem à mesma classe social, e só assim ele será percebido como algo familiar, pertencente ao mesmo ar social que respiram. Esse texto, como enunciado, não tem barreira hierárquica, pertence ao uso cotidiano e, portanto, não se apresenta como algo desconhecido ou estrangeiro. Essa concepção de texto altera também a posição do professor na sua relação teoria e prática, uma vez que o que é buscado nos textos e estão presentes nas vozes dos estudantes e demais interlocutores são os sentidos.

3 – A prática com a Sequência Didática: A Sequência Didática foi recorrente nos enunciados das professoras, as quais evidenciavam uma necessidade de aprendizagem sobre o como fazer. Como a SD emergiu no cenário dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, atualmente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma proposta didática de ensinar os gêneros textuais conhecidos e trabalhados na escola, implica outra compreensão de texto diferenciada da teoria da enunciação proposta por Bakhtin.

Concordamos com Brait (2006, p. 10), quando aponta

[...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

Isso posto, a autora destaca a atenção à concepção de signo ideológico, uma vez que todo signo está sempre trajado de ideologia, portanto, todo signo é ideológico e nenhuma ideologia aparece fora deles. Essa forma de conceber a linguagem propõe um salto proposto ao estudo da linguagem na alfabetização que consiste na sua observação em uso, como forma de conhecer “o ser humano, suas atividades, sua

condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23). Nesse sentido, a didática utilizada no ensino da leitura e da escrita na fase da alfabetização foca na produção dos sentidos construídos a partir das relações discursivas enunciadas pelos estudantes, sujeitos históricos sociais que falam de determinados lugares sociais.

Ainda no movimento discursivo em torno do aprender a fazer, analisamos o recorte da fala de uma professora ao demonstrar certa apreensão em relação a um método de alfabetização: “Pular de um método para o outro, não seguir método, método presta ou não presta?” (PROFESSORA ALFABETIZADORA 4). Essa professora, ao mesmo tempo que concebe o método de alfabetização como um modo rígido de ensinar conteúdos específicos da fase inicial do ensino da leitura e da escrita, indaga se em uma SD é possível romper a barreira da rigidez de um método.

Outra professora enunciou: “Eu só fazia projetos pedagógicos” (PROFESSORA ALFABETIZADORA 6). Resta saber em que difere um projeto pedagógico baseado na pedagogia de projetos pragmáticos de uma sequência didática. Essa forma de conceber os meios pelos quais se chega ao conhecimento remete ao que John Dewey (1959) considerava como teoria de conhecer, de teoria pragmática. Refletimos que a Pedagogia de Projetos é pautada numa visão de conhecimento pragmático, aliada à ideia do aprender fazendo, pois,

Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber (DEWEY, 1959, p. 378).

Para esse autor, o hábito do pensamento cresce de tendências inatas, cabendo ao professor estimulá-las. Portanto, de acordo com Dewey (1959), o foco do conhecimento consiste no como pensar. Assim, a Pedagogia de Projetos tem, por princípio fundamental,

não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 106).

Nessa perspectiva e levando-se em conta os princípios que orientam essa pesquisa, a Pedagogia de Projetos não se encontra na mira deste estudo, mas ao alcance de

processos que levem à dinâmica permanente da teoria e prática. Isso posto, dada a concepção de linguagem utilizada nessa pesquisa, focamos a alfabetização a partir dos enunciados vivos dos sujeitos, e isso implica outra forma de organização didática. Esses enunciados darão a forma dos diversos gêneros discursivos que vêm da vida dos alunos.

Desse modo, os gêneros discursivos indicaram formas de organizações didáticas apropriadas aos conhecimentos a serem produzidos naquela situação de ensino-aprendizagem. Com base nos sentidos produzidos por meio dos enunciados dos professores, chegamos ao tema desses sentidos sobre a necessidade de compreensão de como chegar a uma relação teoria e prática a partir da práxis dos sujeitos. Isso exigiu uma reflexão teórica aprofundada sobre o *par dialético teoria e prática*.

Aprendemos com Freire (1983) que a educação, por ser uma prática social humana, é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Essa dialética exige uma curiosidade constante do sujeito face ao mundo. Requer sobre a realidade uma ação transformadora que demanda uma busca constante.

Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1983, p. 27).

Desse modo, entendemos que o momento de planejamento do ensino também é um momento de redução de conhecimento no sentido de que esse momento organizativo da didática envolve a criatividade e inventividade do educador face à dialética a se estabelecer entre homem e mundo. Essa dialeticidade não pressupõe um modelo do fazer, mas um *modus operandi* que varia segundo as exigências da realidade a transformar.

Concluindo esse primeiro momento de análise, chegamos aos seguintes temas a serem trazidos para a proposta de formação continuada na escola com professores alfabetizadores: Formação permanente na perspectiva da autoformação; a relação teoria e prática e a alfabetização na perspectiva discursiva. Em consonância com a

concepção de linguagem assumida neste trabalho, esses três temas se desenvolveram de forma interligadas e inseparáveis.



#### **4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁXIS DISCURSIVA EMANCIPATÓRIA**

Como dito, inicialmente tivemos o cuidado de saber a compreensão dos professores em relação ao sentido ideológico aplicado aos processos de formação continuada e vislumbrar possibilidades de avanço a partir da realidade apresentada. O nosso ponto de partida no processo de formação foi a escuta dos professores para saber e compreender o que eles enunciavam em torno da formação continuada de professores na escola. Como dito no capítulo anterior, os sentidos produzidos pelas falas dos professores nos levaram à seguinte organização da proposta de formação continuada na escola.

Todavia, para que a realidade que envolve o coletivo de educadores em formação fosse compreendida por eles, houve a necessidade de reflexões teóricas capazes de ajudar os educadores a fazerem o exercício de busca da essência que está por trás da aparência revelada nas falas dos educadores. Como buscar a essência dos dizeres dos professores à luz da teoria? Para isso, utilizamos os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Importante salientar que, a partir do sentido abstraído no primeiro momento dialógico com os professores da escola, foi possível uma definição de três linhas norteadoras para pensar a práxis discursiva de alfabetização na escola, tais como:

- 1) Formação permanente na perspectiva da autoformação;
- 2) A relação teoria e prática; e
- 3) A alfabetização na perspectiva discursiva.

De acordo com a concepção teórica assumida neste estudo, esses três temas se desenvolvem na prática de forma interligada e inseparáveis.

Esses temas emergiram do primeiro diálogo coletivo com os educadores da escola, conforme evidenciado no capítulo anterior. Com esses temas, construímos um

caminho metodológico de formação de professores na escola, na perspectiva da práxis discursiva de alfabetização emancipatória.

### **a) A formação permanente na perspectiva da autoformação**

Pensar em uma formação como processo gerador de movimentos infindáveis, que não se encerra com o término desta pesquisa, é possibilitar que o professor adquira autonomia pedagógica por meio de um processo autoformativo que se dá a partir do entendimento de que o ponto de partida são os dados empíricos da realidade, como assinala Evangelista (2004, p. 22), “[...] a realidade existe fora do sujeito; para existir para o sujeito é preciso que ele a olhe. E esse olhar será necessariamente mediado por sua forma particular de percebê-la”. Esse movimento transformador do olhar e das ações insere no trabalho docente o princípio formativo e educativo, voltado ao processo autoformativo permanente.

Como visto neste trabalho, a política de formação de professores não esteve fora do movimento político-jurídico-econômico determinado historicamente.

A análise da política atual de formação de professores em seu movimento universal, particular e singular, tem relação direta com as determinações do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990, no qual, conduzido por organismos internacionais, concebeu a reforma do Estado para desburocratizar a máquina pública e instituir uma nova gestão gerencialista. Essa nova gestão pública conduziu a reforma da política de formação de professores, pautadas na lógica da redução de custo, garantia da eficiência e eficácia no processo de formação, na reorganização do processo de organização da gestão escolar, no qual atrelou à qualidade do ensino as quantificações pautadas nas avaliações externas, seguindo a lógica internacional (SILVA, 2020, p. 128).

Pautada nas afirmações de Silva (2020), inferimos que o movimento instaurado na política de formação de professores sob a lógica de um Estado gerencial traz consigo as marcas da lógica de produção de uma sociedade cindida em classes sociais.

Na parte inicial da proposta de formação de professores alfabetizadores, centramos na reflexão filosófica de proposições de mediações em que a singularidade e a universalidade ganham centralidade na perspectiva teórica do método, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético. As reflexões iniciais se

ancoraram nas categorias do método, compreendendo-as, assim como adverte Saviani (2000), como não autossuficientes, capazes de produzir por si só um efeito mágico, por meio de suas junções justapostas. Assim, buscamos uma reflexão sobre a mediação com os problemas, dentro de uma totalidade mais ampla, que implica, necessariamente, pensar por contradição (SAVIANI, 2000).

Baseada nas reflexões de autores que orientaram esta pesquisa, optamos, para o momento inicial do processo de formação, pelo estudo das principais categorias que legitimam o pressuposto deste estudo, de que o movimento dialético está sempre contido na gênese histórico-social do objeto em análise. Essa é a forma por meio da qual chega-se à apreensão da especificidade das múltiplas determinações que conferem ao objeto a concretude pela qual se apresenta. É nessa relação metodológica que o conhecimento é produzido: apreende-se o movimento do real, ao mesmo tempo em que fundamenta questões sobre o aparente e produz sua crítica.

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, por acreditarmos que 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 efetivam na práxis, demos início ao movimento desse estudo e, para isso, 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 neste estudo.

As categorias trabalhadas pelo referido professor sinalizaram para uma prática que se realiza no material sócio-cultural criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada, concluindo que, no processo ensino aprendizagem, não se isola a ideologia da realidade social e não se isola o signo das formas concretas da comunicação (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Com essa perspectiva, o trabalho

pedagógico é uma criação contínua de sentidos, regulados por leis sociais na esfera da comunicação, em que tanto o professor quanto o aluno são falantes e ouvintes pertencentes a uma mesma comunidade linguística e a uma sociedade organizada de modo específico, em nosso caso, a capitalista.

Destacamos que as reflexões foram realizadas em uma roda de conversa, de forma dialogada, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos de Marx (1980), refletindo sobre os modos de apreensão dos processos educativos na realidade social. Foi dado ênfase ao seu pensamento, focando nos conceitos e a sua utilização no movimento histórico, que tem em seu núcleo explicativo o homem, humanizando-se.

A categoria trabalho docente ganhou destaque nesse diálogo, trazendo para o centro do debate a concepção de trabalho como a própria essência humana (MARX, 1980). Marx (1980) alia à categoria trabalho a ideia de práxis, enfatizando o papel transformador e autotransformador do trabalho do professor.

Durante as reflexões teóricas realizadas pelo professor, percebemos uma preocupação dos docentes sobre como fazer, como aplicar aqueles conhecimentos na prática. Isso ia sendo feito na medida do possível, posto que, para isso, há um esforço grande de apreender a realidade social em sua globalidade, o que significa apreender o acontecimento social em suas múltiplas relações, como totalidade em movimento e como unidade contraditória. Os professores, aos poucos, iam percebendo que a realidade não é algo uno e indivisível, pois possui múltiplos aspectos que a compõem, além do fato de que essa realidade é contraditória e passível de mudanças (LEFEBVRE, 1991). Com base na reflexão desse autor, uma das coisas que mais inquietou os professores foi a dificuldade em compreender que só é possível apreender a realidade social, com os seus acontecimentos, na historicidade, ou seja, no movimento do devir, posto que, na concepção de Marx, não há como determinar a história. “A história é feita em cima do acaso. É claro que é socialmente determinada, mas não é uma história determinista – o que são coisas completamente diferentes” (MORAES, 2019, p. 92).

Percebemos, por meio dos comentários e avaliação do momento, certo impacto positivo, e também preocupante, por parte dos professores por considerar que a

maioria estava tendo contato com essas reflexões filosóficas, de forma sistematizada, pela primeira vez. Essa perplexidade tem relação com o processo formativo ao qual, historicamente, vinham sendo submetidos. No primeiro momento, eles tentaram didatizar e conformar aqueles conhecimentos às práticas atuais e, para isso, insistiam no modelo. Uma das professoras relatou sentir dificuldade para pensar o seu trabalho a partir do que foi apresentado, mas que tudo fazia sentido e que havia necessidade de mais momentos de estudos como aquele que permitissem a possibilidade de pensar e refletir sobre a Educação de forma mais abrangente.

Realmente, essa reflexão é apenas o início de um processo dialógico e coletivo na escola, que pensa a sociedade, a educação, os processos formativos, em relação aos aspectos históricos, econômicos e sociais (PROFESSOR BATISTA<sup>1</sup>).

Todavia, didatização das reflexões realizadas não foi a intenção primeira deste estudo, até porque, do ponto de vista conceitual em torno da teoria mencionada, a educação é concebida como processo social que envolve a sociedade como um todo, ou seja, é um processo educativo em que

toda relação social é uma relação pedagógica. As práticas escolarizadas consistem em apenas uma dimensão do processo educacional, o qual perpassa o conjunto da sociedade e se dá por meio das diferentes instituições sociais (MORAES, 2019, p. 9).

Diante de tais considerações, os professores indagaram a estrutura educacional e escolar pelo controle exacerbado sobre o trabalho docente, gerando a insegurança e impedindo as mudanças necessárias. Sobre essas questões, emergiu a seguinte reflexão:

no mundo, na sociedade, na vida, nada é estático, pois ocorrem mudanças a todo momento, e essas mudanças são decorrentes das constantes transformações que acontecem e tem impacto sobre nossas vidas, trabalho, dentre outros. Assim, ressaltou a importância de se compreender esse processo de transformação, pois a sociedade se modifica, a Educação se modifica, as crianças se modificam a fim de que, ao conhecê-las, possamos intervir de maneira mais efetiva, pois “o homem é um vir a ser”, e por isso apostamos no vir a ser dos nossos alunos quando fazemos as nossas intervenções, pois, ao intervir, ao submeter os estudantes à apropriação dos saberes historicamente acumulados, ele também se transforma (PROFESSOR BATISTA).

---

<sup>1</sup> Madson Moura Batista é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atua como professor de Educação Física e coordenador na EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, onde a pesquisa aconteceu.

Nesse diálogo, foi ficando claro que nenhum produto da humanidade está solto no mundo, nada é atemporal ou a-histórico e que eles existem em relação. O princípio da historicidade, junto a outros princípios, reuniu as condições discursivas para pensar o processo ensino-aprendizagem na alfabetização. Isso lançou luzes para a compreensão do planejamento como totalidade, que abarca as relações na prática pedagógica por meio da pluralização do olhar sobre a realidade social. Com base nas reflexões promovidas nesse momento de formação, a ânsia de aprender a fazer Sequência Didática deu lugar ao pensar em como desenvolver uma prática educativa que dê conta de articular a vida social à vida dos conhecimentos escolares. No que se refere à categoria totalidade, o ponto de partida e de chegada é sempre a totalidade do ser social (LUKÁCS, 1979). Nesse aspecto, o trabalho é uma categoria fundante e, no caso dessa pesquisa, o trabalho docente. Os participantes foram percebendo que o trabalho docente não existe fora do professor e nem à parte dele como vêm ocorrendo nas políticas educacionais de seus sistemas de ensino.

Com esse olhar de totalidade, os docentes foram fazendo as conexões com as suas condições de trabalho, de valorização profissional e de ações que, por vezes, impedem o desenvolvimento deles como seres sociais autocriadores. Isto posto, os professores, como seres sociais, devem apropriar-se da totalidade existente de forças produtivas para não definharem como sujeitos, mas, principalmente para alcançar a sua autoatividade e a sua existência como professor (MARX; ENGELS, 1991).

Nesse processo reflexivo, vieram à tona as tensões existentes, provenientes da forma como o sistema de ensino vem tratando a política de educação do município, evidenciando uma contradição entre as necessidades sociais dos profissionais da educação e as imposições feitas sobre o seu trabalho. Vislumbraram que, no lugar de um modelo impositivo a seguir, eles podem ser parte do trabalho que eles mesmos desenvolvem. As falas dos professores produziram um movimento dialético interessante que nos levou às próximas ações. Ficou muito claro que, na realidade escolar, o professor trabalha sob determinações alienantes e o que propusemos a eles, por meio dessa formação, foi um poder sentir, pensar e agir em um movimento crescente, a emancipação e a liberdade criativa.

Eis que emerge dessa compreensão que o professor é uma totalidade que “mantém a unidade do real e do conhecimento, da natureza e do homem, e explora uma totalidade do vir a ser e do presente, que compreende níveis e aspectos ora complementares, ora distintos e contraditórios” (LEFEBVRE, 1970, p. 15). A partir dessa compreensão emerge o *vir a ser*, ou seja, um novo professor transformado ou em transformação. Esse movimento autotransformador ocorrido também pode, ou deveria, ocorrer com os estudantes. Foi muito interessante esse movimento dialético e dialógico na escola sobre o conceito da categoria totalidade, sem, para isso, recorrer a outros aspectos conceituais do método e das abordagens teórico-conceituais da dialética marxista. Na finalização desse primeiro momento formativo, percebemos que a compreensão da realidade e proposição de ações educativas que atenda às necessidades dos sujeitos imersos nessa realidade, gerou no movimento coletivo a necessidade de mais momentos de estudo na escola, ou seja, a permanência da formação continuada.

Esse momento contribuiu para sinalizar o próximo passo na continuação do processo de formação. Encontramos em Silva (2019) a inspiração dessa continuidade, buscando na epistemologia da práxis a inspiração de emergência de outras possibilidades epistemológicas que fosse capaz de desvelar o atual contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação dos educadores. Com base nas reflexões dessa autora, buscamos a desconstrução de uma visão pragmatista da formação de professores que favorece o retorno do tecnicismo.

## **b) A relação teoria e prática**

Para uma melhor reflexão sobre a perspectiva epistemológica da formação, dialogamos com os professores durante os momentos de planejamento coletivo na escola sobre como realizar uma formação que fortalecesse a ação docente autoformadora. A partir desse diálogo, selecionamos para o fortalecimento do diálogo o vídeo *Matutando diálogos formativos*, do Instituto Federal de Goiás, intitulado “Trabalho pedagógico: formação e práticas educacionais”, veiculado pela TV IFG.

Esse vídeo foi pensado na formação de professores na escola porque discute uma epistemologia que pode contribuir com a adoção de ações didático-pedagógicas que reúnem em um mesmo movimento a relação teoria e prática. Esse vídeo foi organizado pelo Programa Matutando, sobre o tema: “Trabalho pedagógico: formação e práticas educacionais”, com a participação da Professora Dr<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília (UNB).

Após assistirem ao vídeo e a partir dos conhecimentos apontados, os professores realizaram sínteses bastante interessantes, que resultaram em um material de diálogo para os encontros subsequentes. As sínteses produzidas por escrito foram tomadas como referência, tendo em vista as falas mais recorrentes. Essas falas foram agrupadas e apresentadas em Power Point e analisadas coletivamente no momento de formação. Passamos a apresentar as enunciações das professoras e, para não identificá-las, as nomearemos por números. Seguem as enunciações das professoras:

É imprescindível, para o professor, saber a importância da teoria e da prática como dois fatores indissociáveis. A partir desse entendimento, as aulas tornam-se mais significativas e prazerosas, principalmente no contexto em que estamos vivendo (PROFESSORA ALFABETIZADORA 1).

O reconhecimento coletivo de que teoria e prática são processos indissociáveis é a tomada de consciência do início de um movimento dialético autoformador que não se inicia e termina com uma formação que visa ao ensino de planejamento de projetos ou atividades pontuais. Essas atividades têm como característica a sua facilidade de esvaziamento que dificulta e até impede chegar a uma relação entre teoria e prática.

O desenvolvimento do professor enquanto profissional, compreende ações conscientes, planejadas e sistematizadas, trazendo para o chão da escola, possibilidades de aplicar o que foi planejado, ou seja, fazer uma articulação entre a teoria e a prática vinculada à realidade dos alunos, abordar os conhecimentos presentes nos documentos que norteiam o processo de ensino, dos projetos propostos mas, também, pensando no conhecimento do professor e o que a escola pretende com o projeto proposto (PROFESSOR 2).

Esse enunciado traz uma importante reflexão sobre o ser profissional docente, entendendo-o como profissional que habita em um lugar plural que precisa incorporar, em um mesmo movimento dialético, um conjunto de saberes que



envolvem, ao mesmo tempo, a dimensão teórica, a dimensão prática, e também a dimensão da experiência.

Assim, o ambiente educacional busca integrar as experiências e as interações como modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre uma proposta educacional fundamentada em práticas pedagógicas que promovam temáticas em que possamos utilizar situações do dia a dia para a construção de conhecimento e valores na escola. Dessa forma, a aprendizagem depende da experiência e estímulos que envolvem esse ambiente intencionalmente, sendo ele, rico em palavras, expressões, objetos, desafios e situações, bem como, estímulos mediados por um adulto ao explorar esse mundo de uma maneira significativa e consciente. Em suma, atuação profissional docente compreende ações conscientes, planejadas, sistematizadas no momento de agir em sala de aula (PROFESSOR 3).

A Professora 3 fez o recorte que trata da ação do professor como uma ação intencional, trazendo para si a responsabilidade dessa ação. Essa intencionalidade, quando traz em seu cerne a ação humana enquanto atividade transformadora de consciência, em que a práxis, ao invés de alienar as pessoas para o trabalho, é uma interpretação consciente do processo transformador da realidade.

O professor precisa investir no projeto de educação que esteja voltado para a emancipação humana. Precisa se unir, se organizar coletivamente, pensando na classe trabalhadora. Pensar como unidade transformadora. Construir um pensamento pedagógico, ter elementos práticos e pedagógicos para enfrentar os projetos que são oferecidos.

O professor tem que participar da construção do próprio currículo. A formação do professor deve ser pensada a partir da epistemologia da práxis, é preciso ter embasamento teórico, conhecer o seu próprio trabalho (PROFESSOR 4).

Nesse recorte, o professor 4 se colocou no lugar de resistência aos projetos instituídos e impostos pelo sistema de ensino por pensar no seu trabalho como unidade transformadora. Nesse sentido, ele se coloca no lugar de sujeito capaz de participar de todo o processo produtivo que envolve o seu trabalho.

É preciso que os professores entendam a importância da relação entre a teoria e a prática, assim como se apropriar dos conhecimentos para promover mudança.

Entendo por epistemologia da práxis a relação entre o pensar e o fazer, é a reflexão crítica sobre o trabalho que realizamos (PROFESSOR 5).

A Professora 5, ao trazer o recorte sobre o que entende por epistemologia da práxis, evidenciou, entre outras coisas, que entre a teoria e a prática há um trabalho produtivo do educador que exige uma organização dos modos de materialização da

teoria. Assim como Sánchez Vázquez (1977, p. 207), entendemos que a “teoria e a atividade prática transformadora se inserem em um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”.

Entendo o trabalho docente como uma atividade que tem intencionalidade, pois o papel do professor é assegurar que a atividade proposta seja, de fato, disponibilizada e efetivada.

Também considero que a relação teoria e prática são de grande relevância, pois precisamos ter o domínio dos conteúdos que ensinamos, ter clareza sobre qual tipo de sociedade vivemos e também que tipo de cidadãos pretendemos formar.

Acredito que a emancipação humana tem a ver com a tomada de consciência sobre quem somos, por que fazemos nosso trabalho desta e não daquela maneira para mim, significa ensinar para promover mudança (PROFESSOR F).

O professor F enunciou o seu compromisso ético mediante a compreensão que assumiu de emancipação humana. Essa emancipação atua no sentido de recuperar o lugar de cada um no mundo, de ter uma compreensão sobre ele para decidir como, por que e para quê atuar nele. Esse recorte nos remete à compreensão de reconhecer quando uma atividade é práxis e quando não é (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1977).

Em relação ao diálogo realizado em torno das sínteses dos professores, foi possível perceber uma unidade dialógica e dialética entre eles que sinalizou a necessidade de darmos um passo adiante em direção ao trabalho com a alfabetização em sala de aula na perspectiva discursiva, visando a produção de conhecimentos referenciados socialmente, advindos de uma “síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade” (NORONHA, 2005, p. 2).

Após esse momento, organizamos, na escola, um momento de planejamento com os professores envolvidos, com o objetivo de conversar e refletir à luz da teoria sobre as sínteses envolvendo as questões sobre a formação.

Esse foi um momento de grande importância, pois permitiu aos professores se reconhecerem como parte importante no processo de ensino-aprendizagem dos

estudantes, assim como a importância de pensar o seu trabalho docente de forma crítica, e não o desenvolver como apenas um mero executor.

A polaridade na prática ou na teoria tem gerado grandes dificuldades na alfabetização no espaço escolar. A alfabetização é linguística ou é discursiva? O que temos observado na prática de nossa escola, por meio dos programas de ensino institucionais, é uma didática da língua puramente linguística e instrumental. Passa-se, por meio dessa prática, um conceito equivocado sobre a língua porque, ao tratar de seus conteúdos como estrutura, dificulta a relação da língua nos seus processos vivos da vida. Bakhtin (2003) retoma essa questão, apontando para uma solução que é a instituição do enunciado/texto como unidade de ensino da língua.

### **c) A relação teoria e prática na alfabetização: a alfabetização com enunciados/textos**

A nossa opção de alfabetizar com texto/enunciados tem na perspectiva de linguagem bakhtiniana a sua explicação: “Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Além de possibilitar um trabalho educativo que perpassa pelas várias ciências, ele é crucial na constituição da práxis, na unidade entre teoria e prática. Diz o autor que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). De acordo com o autor, o texto como enunciado preserva, em sua arquitetura, uma estreita relação entre o enunciado e o linguístico. Um não vive sem o outro. Por isso, não podemos separar essas duas dimensões no momento de planejar as aulas de alfabetização. Os elementos linguísticos e o sentido da linguagem não possuem fronteiras, pois o próprio Bakhtin (2003, p. 268) diz que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de aproximação e elaboração de gêneros e estilos”. História da sociedade e história da língua caminham juntos.

A partir das necessidades evidenciadas por meio dos enunciados dos professores, sujeitos da pesquisa, houve a necessidade de conhecer, apropriar-se e aprofundar

os conhecimentos relacionados à compreensão do processo de alfabetização numa pesquisa discursiva.

Assim, uma primeira ação a ser realizada com os professores foi o convite à leitura de textos que abordam conceitos fundantes do aporte teórico bakhtiniano, tais como: enunciado, dialogismo, gêneros do discurso, signo ideológico. Os referidos textos foram encaminhados por e-mail para que os professores fizessem a leitura prévia. Após a leitura, organizamos uma roda de conversa para discutir sobre a compreensão do texto assim como dos conceitos apresentados, buscando uma articulação/relação com a prática docente.

Trouxemos também, para esses momentos formativos, o trabalho realizado pela Professora Ghane Kelly Gianizelly Pimenta (2019), intitulada “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”. Esse trabalho mostrou, na ação da sala de aula e da escola, uma possibilidade de efetivação da relação teoria e prática. O nosso objetivo em trazer essa produção de conhecimento foi socializar e refletir com o grupo um trabalho de alfabetização, realizado numa sala multisseriada, que tem em suas bases orientadoras a práxis discursiva na alfabetização. Essa pesquisa resultou em uma proposta pedagógica teórico-metodológica de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto, tendo como escopo a dialética entre os conhecimentos formais da língua e processos discursivos dos alunos, a partir de seus processos de produção de vida no lugar em que vivem.

Esse trabalho nos ajudou a pensar a nossa práxis, com base numa organização coletiva do trabalho pedagógico na alfabetização a partir dos temas da realidade dos estudantes e de suas famílias. Esses temas possibilitaram um exercício do pensar a organização da prática em sala de aula em interface entre linguagens e realidade. Tomamos, no processo dialético da prática de alfabetização, o estudo da evolução social do signo linguístico, para o qual Bakhtin e Volóchinov (2017) propõem algumas regras metodológicas: não separar a ideologia da realidade material do signo; não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social e não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

A partir desse estudo, avançamos um pouco mais no entendimento da alfabetização na perspectiva da práxis, porém, isso exigiu um exercício de pensar o como fazer, a partir do que a realidade demanda, o que não foi nada fácil. Todavia, acreditamos que foi apenas um pequeno início de um grande processo que se constituirá através da existência práxica dos professores.

#### 4.1 O EXERCÍCIO DO SABER/FAZER: A AÇÃO ORGANIZADORA DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA TRANSFORMADORA

Este momento foi muito importante no sentido de que a ação de planejar é uma ação que se faz no e com o coletivo. Essa compreensão trouxe mais alegria para os momentos de planejamento na escola. Isso nos remete à afirmativa de Smolka (2012) ao dizer que, quando os professores assumem a concepção de linguagem como prática social, como produto e produção da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação, buscam em suas práticas pedagógicas o “dinâmico e complexo processo de elaboração da escrita, da literatura, dos modos de ensinar a ler e a escrever” (SMOLKA, 2012, p. 13).

De acordo com essa mesma autora, o aluno ingressa na escola imerso em uma cultura linguística que o constitui como sujeito histórico social, e que os processos de aprendizagens escolares não podem ocorrer à margem desses conhecimentos produzidos em suas vidas, seus mundos e suas culturas.

Desse modo, o sentido de linguagem como interação verbal, assumida em nosso estudo, faz uma grande diferença na forma como se efetivam as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula. Nesse contexto, cada sujeito é um texto em potencial, visto que, ao falarem, produzem sentidos, contribuindo coletivamente com a produção de conhecimento. Nessa perspectiva, a língua viva dos sujeitos é uma condição no processo discursivo da alfabetização. De acordo com Bakhtin (2003), nós, usuários da língua, somos constituídos por ela, tornando-nos sujeitos que refletem (e refratam) o espaço social, juntamente com os valores e princípios que regem os grupos sociais a que fazemos parte.

Compartilhando com Bakhtin (2003) a ideia de que as pessoas estabelecem vínculo inseparável com o seu contexto social, é imprescindível o reconhecimento de que a linguagem ocorre a partir de enunciados/textos orais ou escritos, resultante da atividade humana produzida em seus contextos reais de vida. Essa concepção de linguagem sinalizou o ponto de partida para toda e qualquer ação planejada para ensinar. O segundo ponto a se pensar seria o que fazer com o que vimos e ouvimos nesse lugar de onde partimos para pensar o ensino da língua. Como o ensino da língua pode contribuir na compreensão de tal realidade? Como articular a realidade ao ensino do sistema da escrita? Como retornar à realidade compreendida?

Essas indagações abriram o espaço do pensar e criar juntos. Aos poucos fomos percebendo que o que planejamos é demandado pela necessidade social, evidenciado pelos enunciados/textos, ou seja, pela língua em movimento. Foi assim que chegamos ao exercício do pensar/fazer: Como elaborar uma organização didática a partir da realidade dos estudantes desta escola?

Assim, os professores do 1º ao 3º ano elaboraram, em conjunto, um pequeno questionário com o título “Investigando a Realidade”. Durante as aulas, os professores começaram a indagar seus alunos a respeito de diferentes assuntos relacionados ao bairro em que vivem, como por exemplo: o que acham do lugar onde vivem? É bom ou ruim? Sentem medo de alguma coisa? De quê? O que acham que deveria melhorar? Assim, ao término da aula, como tarefa de casa, os alunos foram convidados a levar esse questionário para casa e responder, junto aos seus familiares e a outras pessoas da comunidade, as questões apresentadas e devolver à professora em até dois dias.

No retorno dessas atividades realizadas pelas crianças, cada professor fez em sala de aula uma roda de diálogo para que cada aluno falasse do que sentiu e aprendeu de suas realidades. Nesse primeiro momento, foi dado ênfase aos enunciados orais para que fosse possível perceber as suas visões coletivas e individuais em torno das suas realidades.

Durante o diálogo, os professores faziam anotações sobre os sentidos produzidos pelos enunciados dos estudantes. Convém salientar que todos participaram do diálogo, mesmo aqueles que não trouxeram as respostas escritas, porque estavam

falando de algo conhecido por eles, as suas vidas. Junto com os dados que resultaram da roda de diálogo, os professores também analisaram os enunciados escritos produzidos por meio do questionário. Os professores analisaram o trabalho escrito realizado pelos estudantes e as suas famílias, levando em conta o que estava escrito e o que foi ouvido na roda de diálogo. Foi observado, nessa análise, quais temas saíam dos sentidos produzidos nesses enunciados.

Figura 1 – Roda de conversa com as crianças



Fonte: Arnone (2021).


Esses dados contribuíram para os professores e estudantes se aproximarem empiricamente dessa realidade com a qual dialogaram durante as aulas. É importante enfatizar que essas rodas de diálogo passaram a fazer parte do cotidiano da sala de aula porque o trabalho com os temas da realidade exigia sempre um retorno a essa realidade para busca de mais informações.

#### 4.2 OS TEMAS DOS ENUNCIADOS DA REALIDADE DOS ESTUDANTES

Buscamos, nos enunciados dos estudantes, os sentidos por eles produzidos, os quais denominamos de temas do signo ou do enunciado. Essa categoria bakhtiniana de *tema* do signo denomina o sentido da realidade dos estudantes, expressos em seus enunciados, justificando que todo enunciado é uma totalidade, cujas conexões com as suas múltiplas determinações são reveladas pela dialética interna do signo, ou seja, o signo ideológico comporta duas faces: “Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 13). Isso quer dizer que a “palavra/enunciado é um signo ideológico que, usado no fluxo dialético da formação social, pode refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 114).

Para pensar a prática pedagógica, elaboramos coletivamente um instrumento semiestruturado, denominado “Investigando a Realidade”, que foi levado pelas crianças às suas respectivas famílias e comunidade, para observar e reunir elementos significativos dessa realidade para pensar a prática pedagógica na sala de aula.

#### DOCUMENTO INVESTIGANDO A REALIDADE

|   |             |       |
|---|-------------|-------|
|  | ALUNO (A):  |       |
|   | PROFESSORA: |       |
|   | TURMA:      | DATA: |

#### INVESTIGANDO A REALIDADE

DURANTE AS RODAS DE CONVERSA EM SALA DE AULA, DISCUTIMOS SOBRE VÁRIOS ASSUNTOS. EM UMA DE NOSSAS AULAS, DIALOGAMOS SOBRE OS ACONTECIMENTOS VIVENCIADOS NA ESCOLA E NO BAIRRO. CONVERSE COM SUA FAMÍLIA SOBRE O QUE PENSAM A RESPEITO DO BAIRRO ONDE MORAM. O QUE MAIS GOSTAM? O QUE MENOS GOSTAM?

ESCREVA O NOME DO SEU BAIRRO



|  |
|--|
|  |
|--|

ESCREVA SOBRE OS PONTOS QUE CONSIDERAM POSITIVOS E NEGATIVOS PARA A MELHORIA DO LUGAR ONDE VOCÊ MORA.

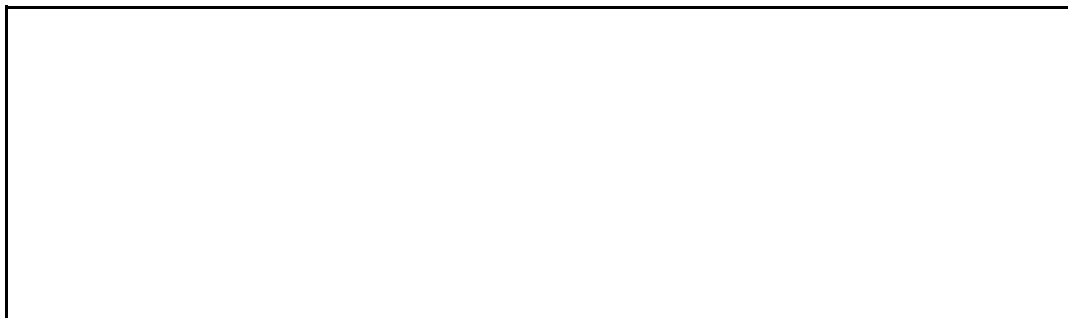
| PONTOS POSITIVOS | PONTOS NEGATIVOS |
|------------------|------------------|
|                  |                  |
|                  |                  |
|                  |                  |
|                  |                  |

QUE SUGESTÕES VOCÊ E SUA FAMÍLIA APRESENTARIAM PARA RESOLVER OS PROBLEMAS QUE EXISTEM NO SEU BAIRRO?

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

REPRESENTE, POR MEIO DE DESENHOS, COMO SERIA UM BAIRRO IDEAL PARA MORAR COM SUA FAMÍLIA.

|  |
|--|
|  |
|--|



Sobre a busca de informações sobre o bairro em que moram, os estudantes trouxeram para dialogar na sala de aula algumas informações.

Os dados indicaram que os estudantes moram em vários bairros, porém, todos pertencentes à mesma região que margeia a Rodovia Serafim Derenze: Redenção, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, Santo André, Conquista e São Pedro. Alguns desses bairros são próximos à escola, entretanto, outros são mais distantes, e conhecer sobre essa realidade nos possibilita compreender, por exemplo, a questão da ausência dos alunos nas aulas, pois os que moram longe, dependem de alguém para trazê-los para a escola, às vezes dependem de um transporte coletivo, mas nem sempre dispõem de meios para fazê-lo, tendo que, na maioria das vezes, caminhar até a escola.

Levando-se em conta o princípio constitucional, disposto no Art. 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado, nos remete ao direito à gratuidade da educação não só em relação à vaga, mas em relação a todas as condições materiais necessárias à manutenção desses estudantes, incluindo o transporte escolar, conforme Lei Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB N. 9394/96), nos art. 10 e 11. Observa-se no contexto da vida escolar das crianças uma flagrante contradição entre a lei e o seu cumprimento. Diante desse fato perguntamos: a questão do direito à educação, do acesso e permanência são conteúdos da alfabetização? Se são, como organizar o seu ensino com as turmas de alfabetização?

Com relação à segunda indagação do inventário da realidade, em que perguntamos sobre o que acham do lugar onde vivem, observamos uma contradição nos dados, por entender que em torno de 80% disseram que não gostam do bairro, enquanto menos de 20% disseram gostar, apesar dos problemas. Há maneiras diferentes de

ver os mesmos problemas. Segue abaixo a fala de algumas crianças que foram agrupadas por recorrências dos enunciados. A fim de não expor a identidade delas, utilizamos letras no lugar de seus nomes.

Gosto muito do meu bairro. O que eu mais gosto é ir na pracinha do São Pedro e brincar na rua com alguns colegas (ALUNO A - 3º ano).

O meu bairro é um bom lugar para morar. Eu gosto Museu do Pescador. Também é um ponto turístico (ALUNA B - 2º ano).

Eu gosto muito de soltar pipa na pracinha com meu pai e meus colegas. No meu bairro tem loja, escola, igreja. Eu gosto de morar aqui (ALUNO C - 1º ano).

Eu não gosto do meu bairro, tenho que subir uma ladeira, é muito cansativo e fica longe (ALUNA D - 2º ano).

Meu bairro tem violência e por isso eu não gosto de morar aqui. A gente fica com medo de tiro (ALUNO E - 3º ano).

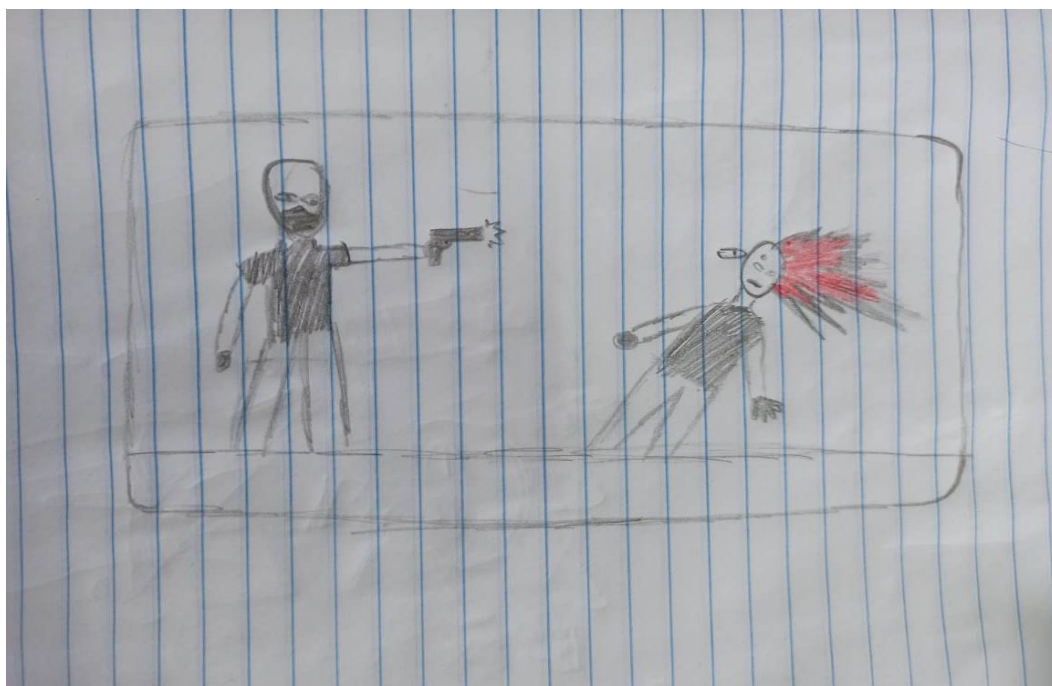
Não gosto do meu bairro. Tem muita violência (ALUNO F - 1º ano).

As crianças que gostam do bairro conseguiram ver algo importante para a vida delas, como espaço público para brincar com os colegas, a parte cultural, como o museu do pescador, o turismo que há no bairro, soltar pipas na praça com o pai e colegas, há instituições como lojas de comércio, escola e igreja.

Esses enunciados nos fazem entender que se trata de bairros estruturados, com ofertas de serviços e de lugares de convivência. São potências significativas para a vida em comunidade. Como esses pontos positivos sobre o bairro se transformam em conhecimentos da alfabetização?

Já os alunos que não gostam de morar no bairro destacaram as altas ladeiras que exigem caminhadas cansativas, violência e tiro. A violência e os tiros fazem as crianças sentirem medo e insegurança e, por isso, não gostam de viver nesse lugar, sob essas condições. Os enunciados das crianças trouxeram temas que precisam ser entendidos por elas e pela escola, tais como o medo da violência, de balas perdidas, da guerra por causa do tráfico e da falta de segurança no bairro, conforme representado no desenho de um aluno do 2º ano, no qual ele reproduz uma cena de violência que havia acontecido recentemente no seu bairro.

Figura 2 – Desenho de aluno do 2º ano



Fonte: Amone (2021).

A violência na sociedade atual é um fenômeno social que precisa ser compreendido em suas múltiplas determinações. Isso significa apreendê-la, problematizá-la em suas raízes históricas. A violência reflete negativamente na formação humana dos sujeitos e se constitui de sucessivos fatos desumanizadores que esvaziam o *sentido humano* (BENJAMIN, 1985). De acordo com Benjamin (1985), por força da contingência da violência, é produzido um sentimento de desprezo. É como se o ser humano fosse lançado na indigência de si mesmo, esvaziado do sentido humano, enfraquecendo, com isso, o potencial das crianças e dos jovens. As crianças, em seus enunciados, trouxeram à tona o que mais as afetava que, no momento, era a violência com uso de armas de fogo que serve para matar, porém, ressaltamos que há um debate a ser enfrentado no âmbito escolar que é a reprodução da violência em suas mais diversas expressões na sociedade contemporânea.

Adorno (1988) chama a atenção para o que ele denomina de violência estrutural. Trata de um tipo de violência que se prolifera em sociedades em que existem profundas desigualdades sociais e econômicas. Esclarece que são variados os fatores que condicionam o fenômeno da violência, pois eles estão dialeticamente imbricados na composição da estrutura social, ou seja, nas condições sociais sobre as quais as pessoas produzem as suas existências. Trata-se de uma sociedade cuja

sociabilidade se estrutura em torno de valores que reverberam em relações, muitas vezes de opressão, dominação e exploração etc. Assim, indagamos, como a violência urbana pode ser um conhecimento da alfabetização?

Para traçar um perfil da realidade das crianças, organizamos um quadro dividido em duas colunas: Pontos positivos e Pontos negativos do bairro.

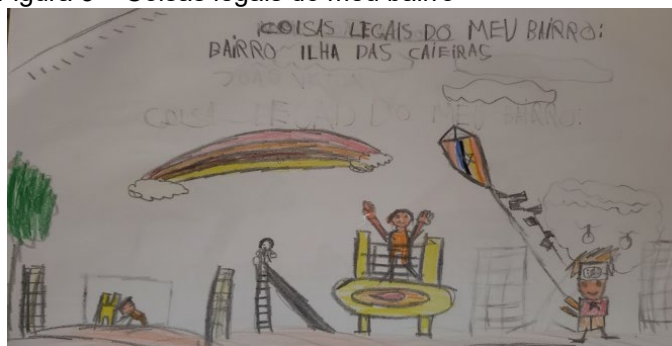


- Boas escolas
- Transporte coletivo
- Comércio
- Lazer/escola de futebol
- Culinária
- Turismo
- Posto de saúde
- Coleta de lixo
- Restaurantes
- Museu
- Projetos sociais
- Pontos turísticos

- Lixos nas ruas
- Falta de policiais
- Praças que precisam de manutenção
- Tiroteio
- Muita violência
- Insegurança
- Falta d'água
- Drogas
- Lixo na maré
- Mortes
- Poluição da água
- Falta de cuidado com a natureza

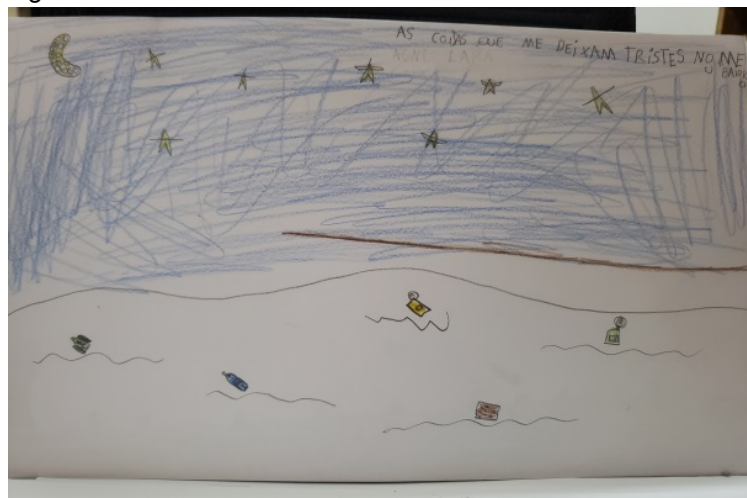
Vejamos abaixo algumas representações das crianças dos pontos positivos e negativos do bairro onde moram. A Figura 6 retrata o lugar do brincar e da convivência. A Figura 7 retrata o lixo na maré. Ficamos intrigados por que a questão do lixo na maré foi mais recorrente que a violência.

Figura 3 – Coisas legais do meu bairro



Fonte: Arnone (2021).

Figura 4 – Coisas ruins do meu bairro



Fonte: Arnone (2021).

As crianças sabem o que não está bom e o que precisa melhorar, mas elas não compreendem os meandros do processo de superação que envolvem os problemas apresentados. Questões relacionadas ao 1) meio ambiente: lixo nas ruas, lixo na maré, poluição da água e descaso com cuidado da natureza; 2) serviços: falta de policiais, praças que precisam de manutenção, falta de água; 3) violência: tiroteio, drogas, insegurança.

Essas crianças trouxeram, também, as coisas que elas consideram importantes, como boas escolas, transporte coletivo, comércio, lazer/escola de futebol, culinária, turismo, posto de saúde, coleta de lixo, restaurantes, museu, projetos sociais, pontos turísticos e boa convivência. Com esses dados, a escola percebe que não é a única agência formativa que existe na comunidade, cabendo a ela buscar parcerias, intercâmbios e diálogos permanentes. Há um forte potencial do fortalecimento de realização de ações conjuntas entre escola e comunidade.

Sobre suas propostas para a melhoria de suas comunidades as crianças apontaram:

Ter mais atenção dos políticos voltada ao nosso bairro, pois eles não olham para nós como deveriam (ALUNA A - 2º ano).

Fazer reunião com o líder comunitário sobre a questão da insegurança e dos problemas ambientais na comunidade (ALUNA A - 3º ano).

Conscientizar as pessoas sobre a importância de não jogar mais lixo na maré (ALUNO A - 2º ano).

As pessoas precisam aprender que a água é importante para nossa vida, a gente não vive sem água (ALUNO A - 1º ano).

Por meio das sínteses feitas pelas crianças, foram reiterados os seguintes temas: infraestrutura do bairro (ação política); violência/insegurança (ação política e a questão social do uso de drogas e do tráfico) e meio ambiente (falta de coletas de lixo e lixo na maré).

Esses temas que emergiram da necessidade social dos estudantes precisam ser organizados didaticamente para a intervenção em sala de aula. Nesse momento, entra em ação o poder criativo da docência que combina o pensar e o fazer. Sendo assim, como organizar didaticamente esses temas nas turmas de alfabetização? Qual o material de leitura e escrita que aborda os conhecimentos do sistema da língua e os de outras ciências?

Para a organização da ação docente, o tema priorizado para o início da mediação docente em sala de aula foi a questão ambiental, por ter sido ela a que mais tocou os estudantes em suas realidades. A resposta a essa questão foi encontrada na própria vida da comunidade, por meio das informações trazidas pelas crianças. A sua maioria é bisneta, neta, filha, sobrinha, prima, amiga de pessoas, cuja atividade econômica vem da cata, venda e gastronomia do marisco. Há uma marca cultural muito forte e emblemática em torno do marisco: catadeiras, desfiadeiras, cozinheiras dos restaurantes da orla. Importante considerar que é neste bairro que acontece o Festival de torta capixaba em que é servida a tradicional moqueca capixaba, o que também representa aspectos de valorização da cultura da Ilha. Ao pensar a prática de alfabetização a partir dos elementos da realidade trazida pelos estudantes, reconhecemos que, além de ser um grande desafio, é também uma possibilidade libertadora do professor, para que exerça os seus direitos de elaborar e organizar as suas ações em sala de aula.

Os dados trazidos da realidade social possibilitam uma organização curricular nucleada pela vida que, por sua natureza dialética, é processual, dinâmica e histórica. Isso exige do professor a busca do diálogo com diferentes campos do saber, fazendo da linguagem o campo do encontro interdisciplinar. Os dados da realidade possuem uma amplitude infindável por serem de natureza mais complexa do que a forma de organização das disciplinas escolares. Assim, pensar a

alfabetização que se realiza em torno desses temas significa pensar em uma organização dos conhecimentos compatíveis com o tema e com as idades e anos escolares das crianças.

Todavia, nos limites dessa pesquisa, foi feito um recorte com base nas sínteses trazidas pelos professores através dos questionários e das rodas de diálogo que decidiu, nesse primeiro momento, pelo grau de recorrência, a questão ambiental que envolve o cuidado com a maré e seu entorno. Essa questão pulsou entre as crianças como algo de séria preocupação, uma vez que é da maré que vem o sustento da maioria das famílias. Há uma grande geração de renda em torno da catação, desfilio e gastronomia dos mariscos.

Desse modo, no que se refere ao tema do enunciado/signo, a palavra lixo na maré deixa de ser vista apenas como coisas imprestáveis e feias que lá foram jogadas por alguém para entrar no mundo dos signos que se transformam em face dos interesses e necessidades daquela comunidade. Desse modo, a questão do lixo na maré adquire um valor social e entra no mundo da ideologia, tomando forma, e nele se consolida. Assim, tanto a palavra lixo, quanto o que ela significa socialmente são indissociáveis entre si. Quando olharmos para a maré, permeada de lixos, vamos ver ali o feio, o prejudicial para mim, para os outros e para o planeta.

#### 4.3 O CAMINHO PRÁXICO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

Sem a pretensão de querer dar um caráter conclusivo a esta pesquisa, podemos dizer que chegamos na parte de pensarmos a prática pedagógica sem as amarras de um modelo. Assim, frente à situação apresentada, muitas questões da realidade dos alunos foram desveladas e que não serão possíveis de serem tratadas aqui, estão na escola para que sejam retomadas posteriormente. Sabemos que todos esses elementos são importantes e carecem de atenção nas aulas, mas, para este momento, ressaltando os limites dessa proposta, decidimos optar em pensar a organização da prática com base na relevância da questão dada pelos estudantes que é o lixo na maré.



Deste modo, abstraímos dos diálogos com os alunos a seguinte reflexão: Por que há lixo na maré? Como ele chega à maré? Por que não devemos jogar lixo na maré? Diante da responsabilidade e da autonomia de organizar didaticamente o tema “Por que há lixo na maré?”, as nossas cabeças começaram a fervilhar e perguntas entre nós eram inevitáveis: Que conhecimentos precisamos selecionar a fim de que possamos ajudar as crianças na compreensão dessa realidade empírica? Como ajudar os estudantes a compreenderem o mundo em que vivem? Para responder a essa questão, pensamos sobre quais conhecimentos das ciências, das artes, da literatura deveríamos abordar para contribuir com a compreensão da realidade apresentada no tema. Como trabalhar a linguagem por meio dos enunciados que irão emergir do diálogo com os conhecimentos e a realidade? Quais os livros, músicas, vídeos, textos, assim como outros recursos poderíamos utilizar para a apropriação do conhecimento? Como abordar a leitura e a produção de texto como produção de sentidos?

Assim, frente a esses questionamentos, nos reunimos nos planejamentos para pensar coletivamente uma proposta de organização didático-pedagógica e interdisciplinar que contemplasse as turmas do 1º ao 3º ano. Nesse momento inicial, conseguimos elaborar um esboço provisório da nossa organização didática coletiva. Ficou claro que cada professor determina o grau de complexidade de cada conteúdo, de acordo com a sua turma.

1 – Tema

2 – Por que trabalhar este tema? De que necessidade social ele emergiu? Qual o objetivo geral?

3 – Quais os seus desdobramentos em subtemas?

4 – Que conhecimentos interdisciplinares podemos abordar para a compreensão do tema elencado?

5 – Ações/atividades escolares e não escolares e os recursos didáticos (internet, biblioteca, materiais de artes, vídeos, livros etc.).

6 – Compreensão da realidade e possibilidades de ações transformadoras.

7 – Avaliação coletiva do processo e sinalização de ampliação do trabalho educativo e formativo.

Com o tema escolhido, e para manter a coerência desta pesquisa, partimos do que nos é próximo: partimos de nós mesmos, da análise do quanto conhecemos cientificamente sobre a temática e partimos também do que é próximo aos estudantes para saber que tipos de lixo chegam até a maré. Assim, em primeiro lugar, o nosso olhar se voltou para nós mesmos e refletimos sobre o quanto de conhecimento científico possuíamos sobre o assunto e, diante dessa breve análise, sentimos a necessidade de realizar leituras de aprofundamentos para pensar nos conhecimentos necessários para a compreensão do problema.

Em seguida, nos voltamos para os estudantes, dando-lhes a tarefa de verificar e listar os tipos de lixo que chegam à maré. Dissemos para fazer isso com a ajuda do pai, mãe ou responsável. Essa informação foi muito importante porque ficou explícito que os resíduos observados e listados são gerados pelo ser humano, cotidianamente. Além disso, essa listagem dos nomes dos objetos, encontrados na maré, ofereceram várias possibilidades de trabalho com a língua. Cada lixo deixou de ser um objeto descartado no meio ambiente para se tornar um signo ideológico. Pensamos também sobre possibilidades de leituras que mobilizassem o diálogo e a contextualização do tema em sala de aula. Para isso, foi sugerido o livro de literatura infanto-juvenil, intitulado “O Mundinho Azul”, de autoria de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que faz abordagens variadas para se pensar e sustentar o trabalho com o tema.

A referida autora é artista plástica e trabalha com diversos materiais expressivos brincando com as formas, as cores e contrastes. Seus livros são direcionados às crianças, com texto e ilustração sempre procurando levar à reflexão sobre o papel que ocupam no mundo e busquem soluções para que tenham um planeta sustentável onde a flora, a fauna e os seres humanos se respeitem e convivam em harmonia.

Figura 5 – Capa do livro Mundinho Azul



Fonte: <http://iveteraffa.blogspot.com/2021/07/o-m.html>.

Como a escola não dispunha de um livro para cada aluno, e a biblioteca só dispunha de um exemplar, os professores propuseram o acesso do vídeo no Youtube e leram coletivamente a história na televisão, uma vez que cada sala de aula possui um aparelho de TV. Em outro momento, eles levariam o exemplar físico para a sala de aula para possibilitar o seu manuseio pelas crianças.

Ao ler a narrativa do livro, os professores analisaram que ele poderia despertar muitas curiosidades e questionamentos nas crianças e elas participariam mais intensamente dos diálogos, podendo estabelecer um paralelo entre os enunciados do livro e suas realidades.

A leitura desse livro possibilita abranger e aprofundar as seguintes questões de Ciências, Geografia, História, Matemática, Artes e Língua Portuguesa:

- 1 - Nosso planeta é denominado de planeta azul, por que essa cor e não outra? Como você desenha o nosso planeta hoje?
- 2 - Como é possível o planeta estar situado no espaço? O que o segura?
- 3 - Os oceanos cobrem quase todo o planeta azul. O que são os oceanos? Quais e quantos são?

4 - Sobre o maravilhoso ciclo da água, como é possível representá-lo por meio do desenho? Qual a relação da maré com o ciclo da água?

5 - Sobre a relação da água com a vida, é possível viver sem ela? Por quê?

6 - Como podemos cuidar dos rios, lagos e mares e por quê? Como isso pode ser feito na sua casa e na sua comunidade?

7 - Sobre o percentual de água salgada em relação ao percentual de água doce, como podemos fazer esse cálculo?

8 - Nós não podemos tomar a água salgada para matar a sede, mas tanto a água salgada quanto a doce precisa ser preservada, por quê?

9 - Em que situações usamos a água doce? E a água salgada?

10 - Quais as principais regras ambientais que aprendemos com a autora do livro? (Regras: não desperdiçar a água, não jogar lixo nas praias e o mar precisa ser respeitado)

11 - O mar possui uma grande biodiversidade necessária à vida das pessoas e dos seres marinhos. O que é biodiversidade?

12 - Qual a importância de manter a maré limpa para você, sua família, a comunidade e o planeta?

Conforme observado nos apontamentos feitos sobre as possibilidades educativas e de produção de conhecimentos que o livro proporciona em torno da temática, é possível perceber que se trata de um processo que culmina na relação teoria e prática. Trata-se de um trabalho organizado em aulas e que leva um determinado período de tempo. Não deve e nem pode ser um trabalho aligeirado.

Cada professor organizou as suas aulas de acordo com a sua turma (1º, 2º e 3º ano). Nos momentos de planejamento, havia troca de experiências e relatos de como as coisas estavam caminhando. No entanto, vale lembrar que não era só este projeto que os professores estavam realizando, eles também tinham que dar conta das demandas exigidas pela Secretaria de Educação, e éramos cobrados por isso,

por meio de assessorias técnicas à escola. O que conferiu maior tranquilidade aos professores para que participassem dessa proposta foi o fato de perceberem que o saber sistematizado apropriado pelos alunos se mostrou além do que estava previsto e era cobrado no currículo oficial.

Uma professora relatou que fez com seus alunos um trabalho de produção de texto que culminou em um panfleto. Esse panfleto foi diagramado e impresso pela escola e distribuído aos familiares pelos próprios alunos. De acordo com a professora, quando os alunos retornaram à escola após a entrega dos panfletos, muitos disseram que as famílias haviam gostado dessa iniciativa. A estudante B, do 1º ano disse: “Tia, sabe o papelzinho que a gente deu pra nossa família? Minha mãe prendeu na geladeira, pra lembrar que não podemos desperdiçar água e jogar o lixo no lugar certo”. Outro relatou: “O meu irmão falou que não vai mais jogar lixo na maré” (ESTUDANTE C).

Outros professores relataram sobre pensar o trabalho pedagógico a partir da realidade dos alunos e a ela retornar de uma forma modificada que, antes, era algo impensado.

Estava acostumada a seguir meu plano com atividades que eu tirava da internet... era mais rápido e dava menos trabalho, no entanto, saber que é possível uma outra forma de pensar o trabalho pedagógico e os conhecimentos de maneira articulada aos temas da vida das crianças, é incrível!! Foi muito bom (PROFESSORA ALFABETIZADORA 1)!

Esse enunciado evidencia um reavivamento do prazer do professor em organizar um trabalho desafiador, porém criativo.

Outra professora relata a diferença que faz a compreensão dessa concepção de educação fundamentada na práxis, na hora de realizar o planejamento.

Eu gostei muito dos nossos estudos, isso fez toda a diferença na hora de pensar a organização didática interdisciplinar... comecei a ter mais clareza sobre a relação teoria e prática. Infelizmente, não continuarei na escola no ano que vem, pois meu contrato será encerrado. Mas, com certeza, levarei comigo muito do que aprendi (PROFESSORA ALFABETIZADORA 4).

Com certeza, a transformação sofrida por esta professora é muito importante para a educação, independentemente do lugar que ela vai atuar. A fala da Professora 4 muito nos alega, pois ela compreendeu a importância da relação teoria e prática

para pensar o trabalho pedagógico em sala de aula. Diz que sentirá falta da escola, pois seu contrato acaba ao término do ano. No entanto, diz que vai levar consigo muito do que aprendeu no grupo.

Essa formação também mexeu com o lugar comum dos professores, causando-lhes medo e insegurança. É o que relata a Professora 3.

Eu me senti muito insegura, tive medo de não conseguir relacionar a teoria com a prática na hora de pensar a organização didática. Estava acostumada a trabalhar com a sequência didática... mas esse movimento é bem mais interessante e está relacionado à vida dos alunos (PROFESSORA ALFABETIZADORA 3).

O enunciado da Professora 3 nos permite entender que a insegurança e o medo fazem parte do processo transformador. Ela também relata que trabalhava há muito tempo com sequência didática, no entanto, por meio das ações que desenvolvemos, a professora se sente mais segura para trabalhar com os conteúdos a partir da realidade concreta em que vivem, considerando os movimentos dialógicos e articulando os processos formativos às ações pedagógicas em sala de aula.

Pelos diálogos que tivemos sobre esse rápido movimento que se iniciou na escola, sentimos que ele atingiu os objetivos esperados, não no sentido de aprenderem uma fórmula e reproduzi-la, mas pensar no alargamento de sua prática pedagógica quando ele se coloca à disposição para dialogar com os conhecimentos que pertencem ao universo dos estudantes.

Finalizamos esse momento com os professores agradecendo carinhosamente pela disponibilidade, pelo compromisso e dedicação ao longo da pesquisa. Passamos por momentos muito difíceis, mas que não nos impossibilitou de realizar nossas ações. Certamente, essa pesquisa não se encerra aqui. Desejamos que este estudo possa inspirar outros sujeitos a buscarem, por meio do movimento dialógico e dialético, a construção de novas epistemologias de formação pautada na epistemologia da práxis.

## 5 AVALIANDO O PROCESSO FORMATIVO

No tocante ao processo formativo que ora apresentamos, as professoras compartilharam seus sentimentos e impressões ressaltando a importância desse movimento dialógico e dialético para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas, conforme veremos a seguir.

Estava acostumada a seguir meu plano com atividades que eu tirava da internet... era mais rápido e dava menos trabalho, no entanto, saber que é possível uma outra forma de pensar o trabalho pedagógico e os conhecimentos de maneira articulada aos temas da vida das crianças, é incrível!! Foi muito bom (PROFESSORA ALFABETIZADORA 1)!

Esse enunciado evidencia um reavivamento do prazer do professor em organizar um trabalho desafiador, porém criativo.

Outra professora relata a diferença que faz a compreensão dessa concepção de educação fundamentada na práxis, na hora de realizar o planejamento.

Eu gostei muito dos nossos estudos, isso fez toda a diferença na hora de pensar a organização didática interdisciplinar... comecei a ter mais clareza sobre a relação teoria e prática. Infelizmente, não continuarei na escola no ano que vem, pois meu contrato será encerrado. Mas, com certeza, levarei comigo muito do que aprendi (PROFESSORA ALFABETIZADORA 4).

Eu me senti muito insegura, tive medo de não conseguir relacionar a teoria com a prática na hora de pensar a organização didática. Estava acostumada a trabalhar com a sequência didática... mas esse movimento é bem mais interessante e está relacionado à vida dos alunos (PROFESSORA ALFABETIZADORA 3).

O enunciado da Professora 3 nos permite entender que a insegurança e o medo fazem parte do processo transformador. Ela também relata que trabalhava há muito tempo com sequência didática, no entanto, por meio das ações que desenvolvemos, a professora se sente mais segura para trabalhar com os conteúdos a partir da realidade concreta em que vivem, considerando os movimentos dialógicos e articulando os processos formativos às ações pedagógicas em sala de aula.

Finalizamos esse momento com os professores agradecendo carinhosamente pela disponibilidade, pelo compromisso e dedicação ao longo da pesquisa. Passamos por momentos muito difíceis, mas que não nos impossibilitou de realizar nossas ações.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Esta proposta de formação continuada com professoras alfabetizadoras pretende reafirmar a necessidade de se pensar o trabalho docente, assim como as ações pedagógicas a partir da realidade dos sujeitos.

Pelos diálogos que tecemos sobre esse rápido movimento que se iniciou na escola, sentimos que ele atingiu os objetivos esperados, não no sentido de os professores aprenderem uma fórmula e reproduzi-la, mas de pensar no alargamento de sua prática pedagógica quando eles se colocam à disposição para dialogar com os conhecimentos que pertencem ao universo dos estudantes.

O movimento dialógico que envolveu professores, alunos, famílias e a pedagoga pesquisadora se constituiu em um momento de grande relevância, pois são várias vozes, falando de diferentes contextos e realidades. Desse modo, as trocas, o compartilhamento de ideias, de experiências, de saberes contribuíram significativamente para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados e se tornassem a base para que pudéssemos organizar essa proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores alfabetizadores a partir de uma perspectiva discursiva e emancipatória.

Desse modo, não temos a pretensão de achar que este estudo está pronto e acabado, longe disso. O nosso foco foi no movimento, e não no resultado desse movimento, porque entendemos que os resultados variam de acordo com o que sinaliza a realidade social.

Desejamos que essas discussões se ampliem e inspirem novas reflexões e ações para que possamos avançar em direção a uma política de formação continuada de professores alfabetizadores numa perspectiva praxica e autoformadora.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Violência e Educação**. São Paulo: Mimeo, 1988.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: 34, 2015.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. (Círculo de Bakhtin) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo, Ed. 34, 2017.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORGES, F. G. B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/6WyLGqnRwsdFHnxkxr5cxmx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 24 jul. 2021.

BORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A formação de professores: epistemologia e práxis criadora. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 59, p. 1-16, out./dez. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996, Brasília-DF.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 11 abr. 2019, Brasília-DF. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrw0tzc2mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431)>. Acesso em 14 out. 2021.

CAMPOS, D.; ASSUNÇÃO, M. da P. dos S. A formação de professores nos limites do Pacto Nacional pela da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a matriz formativa da Educação do Campo: Tensões e contradições. In: GÓES, M. S.; ANTUNES, J. S. C.; COSTA, D. M. V. **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 171-189.

CIAVATTA, M. O. Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: G., F.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Ep Expressão Popular, 2014, p. 192-229.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3.ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579831034. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109149>>. Acesso em 23 nov. 2021.

EMERSON, C. **Os 110 primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Trad. Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

EVANGELISTA, O. Algumas indicações para o trabalho com documentos. In: SHIROMA, E. O. **Dossiê**: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis, março de 2004. Disponível em: <<https://pt.scrib.com/document/359551509/Analise-Documental-Dossie-SHIROMAeneida-2>>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FONSECA, M. O Projeto Político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez. 2003. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

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, setembro/2002, p. 136-167.

\_\_\_\_\_. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230. out 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/>>. Acesso em: 20 set. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: Nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 69-90.

GADOTTI, M. **Marx**: transformar o mundo. 2. ed. São Paulo: FTD, 1991.

GONTIJO, C. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano nacional de alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/382/272.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2021.

GOULART, C. M. A. A propósito da Política Nacional de Alfabetização – MEC 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 91-93, jul./dez. 2019.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal e lógica dialética**. Madrid: Siglo Veiuno de Espana Editores, 1970.

\_\_\_\_\_. **O marxismo**. São Paulo: Difel/Difusão Editorial, 1979.

\_\_\_\_\_. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAGRI, V. M. C. **Alfabetização, currículo e práticas sociais**: A práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: **ANPED**, 29. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1. p. 1-17.

MARX, K. **O capital**. Livro I. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos económicos-filosóficos**, Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”, de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MORAES, C. S. V. Marx, Engels e a educação. In: BOTO, C., ed. **Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 89-113.

MORTATTI, M. do R. L. A Abalf na história da alfabetização no Brasil: o desafio para o século XXI. **Revista brasileira de alfabetização. Abalf**, v. 1, n. 1, p. 12-38, jan./jun., 2015.

NETO, J. H. D. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 10, n. 21, p. 48-69, 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NORONHA, O. M.. Práxis e a Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 86 - 93, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/praxis\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/praxis_educacao.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2021.

PIMENTA, G. K. **Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

RODRIGUES L. de P.; SOUZA, V. F. M. de. (2022). Implicações do processo de expansão do neoliberalismo na formação inicial docente: uma análise a partir dos documentos da UNESCO. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v. 7, e10478. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10478>>. Acesso em 23 jul. 2021.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: A eterna obsolescência humana.** 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e organização: ROJO, R.; CORDEIRO, G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, K. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Campinas, SP, Mercado de Letras, 2019.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb/index.php/praxis/article/view/8918>>. Acesso em: 23 out. 2021.

SILVA, S. P. da. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético para a investigação das políticas de formação de professores. **Rev. Educ., Cult. Soc.**, Sinop/MT/Brasil, v. 10, n. 2, p. 120-133, jul./dez 2020.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, F. dos S. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor.** 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2011. Disponível em: <[novo.seduc.pi.gov.br/download/arquivos/biblioteca/419329486.dissertacao\\_completa2.pdf](http://novo.seduc.pi.gov.br/download/arquivos/biblioteca/419329486.dissertacao_completa2.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2021.