



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

MANOELITA RODRIGUES ALVES PEREIRA

POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE
ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS COLETIVOS
SOCIALMENTE DESIGUAIS



VITÓRIA 2021



mestrado profissional
ppgmpe/ufes

PAULO SÉRGIO DE PAULA VARGAS
Reitor

RONEY PIGNATON DA SILVA
Vice-Reitor

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

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Educação

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

SOBRE AS AUTORAS



Manoelita Rodrigues Alves Pereira é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFES). Atua como professora dos anos iniciais e pedagoga na rede de ensino do município de Vila Velha (ES).



Dulcinéia Campos Silva é 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); do Laboratório de Gestão de Educação Básica (Lagebes); do Grupo de Estudos Pesquisa em Gestão Educacional – Getae, do Laboratório de gestão da Educação Básica, Lagebes. Desenvolve pesquisa de alfabetização, leitura e escrita no âmbito da história da formação de professores e das práticas nas escolas do campo e da cidade. Realiza estudos na área da Educação do Campo e da Gestão Escolar.

Sumário

Introdução	08
1. Conceitos orientadores do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças que vivem em contextos empobrecidos.....	16
1.1. A Linguagem e Alfabetização.....	18
2. Os modos de produção da alfabetização discursiva. Enfocando o pensar/fazer pedagógico na sala de aula.....	23
3. Os modos de pensar/fazer o ensino aprendizagem nas salas de aula de alfabetização: o caminho da práxis.....	28
3.1. O ponto de partida.....	29
3.2. Como?.....	29
3.3. Como sair do ponto de partida para chegar à compreensão da realidade?	30
3.4. Quais são os conhecimentos específicos da alfabetização que precisam ser ensinados com os textos/enunciados das crianças.....	30
3.5. A compreensão crítica da realidade:.....	30
3.6. A produção de textos orais e escritos.....	31
3.7. Os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons	32
3.8. O retorno à realidade concreta	32
4. A Ação transformadora	34
Referências	36

AOS EDUCADORES ALFABETIZADORES

Prezados (as) professores (as) alfabetizadores, esta proposta é resultado de um trabalho de pesquisa que realizamos numa das turmas de alfabetização em que fui professora. Buscamos saber quem são os coletivos socialmente desiguais que habitavam a sala de aula: negros, índios, favelados, periferia, sem teto, sem terra etc. E, com e a partir deles, desenvolvemos o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita evidenciando como essas pessoas pobres politizam esse ensino quando chegam à escola.

A pesquisa foi realizada em um período de pandemia em que o trabalho remoto era a nossa única possibilidade de mediação e, portanto, muito desafiador, mas bastante criativo e participativo. Desse modo, tendo em vista a relevância dos temas e a riqueza de sua produção, decidimos socializar com os colegas educadores e pesquisadores da área, a forma como ele se desenvolveu. Informamos que privilegiamos a forma, tendo em vista que o conteúdo, o que ensinar, vai depender das necessidades sociais trazidas pelos estudantes de cada turma, escola e comunidade. Essas necessidades sociais são transformadas em demandas educativas cujo conhecimento científico é selecionado pelo professor para dialogar com as necessidades sociais e os saberes dos estudantes.

Para isso, propomos, a partir dos temas da realidade dos estudantes, um ensino-aprendizagem pautado na interdisciplinaridade, visando sempre a compreensão dessa realidade, a emancipação dos sujeitos e o vislumbre de possibilidades de intervenção.

Consideramos que a linguagem na alfabetização se realiza na perspectiva histórico-discursiva como autêntico complexo social, além de promover a ruptura com proposições metafísicas que fragmentam o conhecimento. O diálogo interdisciplinar emerge como possibilidade e, ao mesmo tempo, como condição ao desenvolvimento de um ensino que contribua com a compreensão da realidade concreta dos sujeitos na qual o conhecimento do social tem caráter unitário em suas múltiplas determinações, tendo em vista que “os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o

fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas [...]” (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Para esse autor, a interdisciplinaridade na produção de conhecimentos funda-se, essencialmente, no caráter dialético da realidade social que é uno e diverso ao mesmo tempo. A interdisciplinaridade possibilita encontrar a unidade na diversidade social por compreender as múltiplas relações que constituem determinada realidade. Essas reflexões sobre a interdisciplinaridade, na proposição de Frigotto (2000), possibilitam a promoção da intercomunicação entre os diversos conhecimentos da alfabetização, sempre com base na realidade objetiva, ou seja, no mundo dos sujeitos sociais com as suas produções de subjetivações. Com isso, esse conceito desvincula-se de qualquer forma que fragmente o objeto de conhecimento dentro de uma metodologia e de uma classificação de caráter positivistas.

Com este olhar histórico discursivo da linguagem como complexo social e, portanto, interdisciplinar, apresentamos uma proposição teórico-metodológica de ensino da leitura e da escrita em congruência com conhecimentos de outras áreas.

Esperamos que ela contribua com o seu fazer educativo e formativo na área da linguagem, alfabetização.

As autoras



Essa proposta teórico-metodológica emergiu de um estudo que teve como foco a alfabetização de/com as crianças que chegam à escola em condições de desumanização, isto é, em condições de pobreza. Partimos do princípio que esses sujeitos que padecem em contextos de pobreza revelam uma nova qualidade na educação, diferente das referenciadas nos parâmetros das avaliações de larga escala, nas legislações educacionais e nos currículos oficiais padronizados. Evidentemente, a partir dessa nova qualidade, o sistema educacional, a escola, os educadores são indagados sobre que currículo? Que teorias? Que linguagem? Que saberes? Que metodologias? Como saber-se?

A nossa opção por esses sujeitos específicos requer rupturas importantes com a própria função segregadora que o termo alfabetização ocupa nos espaços dos programas oficiais de alfabetização, nos livros didáticos, nos programas padronizados de formação de professores, nas práticas de leitura e de escrita e na gestão da educação. São rupturas que, obviamente, geram tensionamentos político-sociais tendo em vista que, historicamente, nas políticas públicas de alfabetização, não há lugar para a realidade da infância pobre, negra, quilombola, indígena, sem-terra, sem teto, entre outros (ARROYO, 2020).

A desigualdade social brasileira clama, cada vez mais, por uma educação comprometida com a igualdade social. Uma educação que se opõe radicalmente às desigualdades e nunca à diferença. Partimos do princípio que somente uma educação voltada para a igualdade social propicia que os indivíduos floresçam e se desenvolvam explicitando as suas autênticas diferenças (NETO, 2007). Isso, certamente, provoca em nós, profissionais da educação, preocupações da ordem prático-inventivas que evocam outros “processos pedagógicos, com outras radicalidades e virtualidades formadoras e emancipadoras” (ARROYO, 2012, p. 39). Nessa perspectiva, perguntamos quais radicalidades e virtualidades formadoras devem constituir processos pedagógicos de crianças empobrecidas na perspectiva emancipadora e transformadora?

Reconhecemos, neste estudo, que uma das virtudes do processo pedagógico de alfabetização é o “florescimento das diferenças e das peculiaridades constitutivas da individualidade social, de forma tal que a igualdade se opõe à desigualdade, e a diferença, à indiferença” (NETO,2007). Nesse processo pedagógico, revelam-se os “coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural, [...]” (ARROYO, 2012, p. 37). Segundo esse autor, a pobreza é regra para os oprimidos e, por isso, ele se opõe a toda e qualquer forma de subalternização que coloca os humanos pobres, na condição de ainda não humanos, e que, para se humanizarem, precisam ser submetidos a uma escolarização da indiferença e da homogeneização dos indivíduos.

Para pensar na radicalidade e virtualidade formadora da alfabetização de crianças, remetemos à tradição teórica fundada por Marx o *desenvolvimento capitalista é, necessária e irredutivelmente, produção exponenciada de riqueza e produção reiterada de pobreza* e, nessa análise, é falsa a tese segundo a qual o crescimento econômico é a única condição necessária para enfrentar, combater e reduzir o pauperismo que decorre da acumulação capitalista (e, na mesma medida, para reduzir desigualdades) (NETO, 2007, p. 142, grifo nosso). Esse autor afirma, seguramente, que as “relações entre *crescimento, pobreza e desigualdade* estão muito longe de ser causais e unívocas e, sobretudo, de justificar a tese segundo a qual somente o crescimento econômico pode permitir a redução da pobreza, ou seja, a diminuição da desigualdade’ (NETO, 2007, p. 144).

Nessa perspectiva, Marx teceu críticas contundentes à sociedade burguesa contemporânea a ela, aduzindo que o Estado capitalista não promove a real liberdade ou emancipação humana. Para Marx, para que a emancipação humana seja consolidada, é necessário que a humanidade tenha resolvido seus problemas mais básicos, como comer, vestir e morar. Assim como Marx (1844, *apud* TORRES, 2017), concordamos que a política educacional, ao mesmo tempo que oferece condições de educação, deve oferecer, igualmente, condições de adquirir a alimentação, pois esta é uma das bases materiais primeira do ser humano e, especificamente, de todas as crianças. Esse é um

princípio básico que consiste na eliminação da pobreza. É preciso alimentá-las e educá-las.

Atualmente, o Estado e as entidades privadas brasileiras, apesar de utilizarem discursos e ações visando uma educação para todos, não têm como objetivo real a consolidação desse projeto, pois, se isso ocorresse conforme, o pensamento marxiano, os dois setores precisariam propor a extinção do sistema que gera a divisão da sociedade em classes antagônicas, a pobreza e a sua própria existência. Logo, o Estado e as entidades privadas não iriam destruir a si mesmos, portanto, não atacam o germe dos males sociais, se ocupando de medidas de caráter administrativo e assistencialista (TORRES, 2017, p. 1.272).

Com base nesse autor, o avanço da desigualdade implica o recuo das bases materiais que a produzem e, dessa forma, é possível inferir o motivo da eliminação das situações desumanizantes do ser humano, em específico a pobreza, não ocupar de forma orgânica a pauta de políticas públicas sociais, a partir da perspectiva da classe social desfavorecida.

Conforme assinala Arroyo (2010, p. 138), o incômodo causado pela persistência das desigualdades tem “instigado pesquisas, teses, dissertações, produção teórica, mostrando a diversidade de fatores determinantes de sua persistência. Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades”. Entretanto, afirma o autor, “esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las” (*Idem, idem, idem*).

No que se refere às desigualdades educacionais, os estudos apontados por Arroyo, 2010, têm analisado essas desigualdades para além dos supostos determinantes intraescolar e

intrassistema, para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia [...]. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda (ARROYO, 2010, p. 1383).

Esse autor fornece elementos para pensar nos avanços importantes na compreensão dos “complexos processos de produção-reprodução das desigualdades” (*Idem, idem, idem*), todavia essa compreensão nem sempre é levada em consideração nas formulações de políticas públicas que se propõem corrigi-las. Por isso, ele alerta sobre o foco perigoso que se fechou na escola, como se ela fosse a única responsável pela equalização social, pois este foco

fechado na instituição escola trata de uma repolitização conservadora na sociedade que ignora, intencionalmente, os determinantes sociais e econômicos.

Diante do exposto, entendemos que a alfabetização tem um papel crucial no enfrentamento da relação ainda não superada entre educação e desigualdades. É importante ressaltar que cabe, nesse processo, retomar a centralidade do papel da alfabetização no sentido de sua politização, pois a história tem evidenciado que este termo está eivado de sentidos segregadores e de exclusão. A repolitização do termo indaga as prioridades de aprendizagem para além dos fonemas, grafemas, em vista de suas condições de pobreza e, nessa perspectiva, faz mister perguntar: Quais os conhecimentos prioritários a serem ensinados/aprendidos aos/dos coletivos desiguais que chegam à escola, tais como: sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem universidade, sem-territórios, sem emprego? Como esses coletivos interrogam as políticas educacionais que lhes são oferecidas?

De um lado a escola com os sujeitos reais, com necessidades sociais demandando uma educação que atenda às suas necessidades sociais e, por outro, temos o sistema de ensino, com seus currículos rígidos, com seus livros didáticos, com seus programas, com os mecanismos de vigilância e controle sobre a escola, voltados a atender e manter uma lógica capitalista perversa. Qual deve ser a escolha da escola? Se ela escolher os pobres, certamente haverá uma tensão que levará a uma repolitização da escola, bem como do sistema educacional. Desse modo, este estudo se desenvolveu na trilha dessa opção e, por isso, obviamente, várias tensões promovidas pelo antagonismo de lógicas foram se apresentando durante o desenvolvimento da pesquisa.

Diante disso, concordamos com Arroyo (2020) quando nos diz que o campo da educação vem sendo atacado por questões políticas, tornando esse campo, bem como o da alfabetização tensos, pois reconhece que há uma disputa de projetos societários que são antagônicos entre si. Há disputa, portanto, no âmbito dos métodos, dos programas, das teorias etc. Esse mesmo autor adverte sobre a importância de buscarmos a racionalidade dessa tensão no campo da alfabetização/linguagem.

Assim sendo, defendemos que a alfabetização de crianças tem como virtude atuar em outro âmbito, ou seja, no âmbito da compreensão do significado social do fazer docente em relação à compreensão da dinâmica econômico-social e cultural. Isso pressupõe um exercício profissional que, sem ignorar seus limites, amplie suas possibilidades para além da escola, articulando suas intervenções e ações, em sintonia com as forças sociais que operam na comunidade.

Destarte, essa proposta visa um caminhar no ensino da leitura e da escrita a partir desses sujeitos. Quem são eles? Como vivem e sobrevivem? Em que condições desumanas chegam à escola? Que conhecimentos os ajudam a saber-se na busca de sua emancipação humana? Quais são as suas necessidades sociais e como transformar essas necessidades sociais em demandas educacionais que produzam emancipações humanas?

Com essas indagações, a prática da alfabetização caminha na perspectiva discursiva, possibilitando que esses sujeitos que vivem em situação de pobreza apareçam como sujeito social, com toda a sua verdade, seu dizer, suas formas de vida. Isso pressupõe compreender, em primeiro lugar, os sentidos socioideológicos das palavras que emanam desses sujeitos e a quem e a que elas são endereçadas. Esse espaço de interação discursiva se situa num instante sócio/histórico limitado pela temporalidade (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017). Assim, os enunciados das crianças que vivem em condições desumanizantes sinalizam aprendizagens necessárias ao saber-se como sujeitos sociais e históricos. Os enunciados dessas crianças e de suas famílias podem explicar as diversas dimensões das relações inter-humanas no mundo pensado como uma totalidade no qual a língua permeia todas as relações sociais. As vozes dos sujeitos, crianças, negros, periferia, campo, jovens, adultos são capazes de revelar as contradições desumanas a que são submetidas. No entanto, é importante dizer que esses saberes são elementos constitutivos do currículo da alfabetização das crianças por meio dos quais se processa a formação do ser humano em sua totalidade (ARROYO, 2011).

Assim, tratamos a linguagem, nessa proposta, como autêntico complexo social dinâmico e histórico cujos aspectos linguísticos são analisados dentro da realidade concreta, ou seja, dentro da totalidade das relações sociais e, portanto, “[...] se apresenta, então, como crítica das teorias lógico-formalistas da

linguagem como uma tentativa de apreensão do fenômeno linguístico como parte da totalidade social” (COSTA, 2000, p. 29). Nesse complexo social, encontraremos as vozes da criança, do negro, do pobre, da periferia, do campo, com os seus saberes e vivências.

Essa proposição teórico-metodológica de trabalho pedagógico está organizada em quatro partes:

No capítulo I, explicitamos os conceitos orientadores do ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças que vivem em contextos empobrecidos: Pobreza, Linguagem e alfabetização. Este capítulo esclarece os conceitos científicos que orientam o pensar/fazer na sala de aula em torno do ensino da leitura e da escrita e reconhece que a apropriação desses conceitos é determinante para o desenvolvimento de uma práxis discursiva de produção de textos que tem na realidade os seus temas em torno dos quais se efetiva o processo interdisciplinar de ensino-aprendizagem. Nessa direção, concebe a pobreza e as desigualdades sociais como resultantes das relações sociais no âmbito da economia, da política e da cultura que são intrinsecamente relacionadas entre si, que produzem enunciados a serem compreendidos pelos estudantes. Para isso, assume a alfabetização uma perspectiva discursiva que abarca, no mesmo movimento dialético, os processos linguísticos e extralingüísticos da língua.

Para isso, nos apropriamos do conceito defendido por Gontijo (2008) que conceitua a alfabetização 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 de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons*. A alfabetização, nessa perspectiva, não se refere ao ensino do código linguístico de forma mecânica e fragmentada como algumas pedagogias a consideram, mas o ensino de todas as dimensões da língua numa perspectiva discursiva emancipadora em que a vida dos sujeitos se constitui como o currículo a aprender e a ensinar. É, pois, na relação discursiva entre sujeitos situados historicamente que o enunciado concreto tem sua existência do começo ao fim.

No segundo capítulo, ponderamos sobre os modos de produção da alfabetização na perspectiva discursiva, enfocando o pensar/fazer pedagógico na sala de aula. Estaremos atentos aos modos como se dão determinadas produções de textos

orais e escritos é fundamental porque a prática pedagógica não ocorre sobre abstrações, mas sobre a língua em seu movimento vivo que se realiza em diferentes esferas e setores da sociedade.

Este capítulo chama a atenção no modo em que se realizam os enunciados orais e escritos. Isso, obviamente, envolve o contexto histórico do momento da produção, das condições materiais que motivaram determinadas produções. Isso inclui foco na essência da práxis linguística, ou seja, observar as formas através das quais os discursos circulam como redes de interação verbal, inseridas na realidade social e cheia de histórias e de relações causais (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017). Com base nesses autores, o modo de produção consiste em explicar como o material verbal (enunciados), baseado em seus significados e sentidos ideológicos, dialoga com diferentes setores de produção e de interação, como em diferentes campos do conhecimento, a ciência, a arte, a religião etc.

No capítulo III, apresentamos uma proposta teórico-metodológica de alfabetização com crianças que compõem os coletivos socialmente desiguais. Como dito, é uma proposta que sinaliza modos de fazer cujos conhecimentos a serem ensinados serão demandados pela realidade social das crianças envolvidas. Trata-se de uma educação dialógica que articula os saberes das crianças e os da escola.

Sabemos que vivemos em um mundo onde encontramos mais respostas prontas do que perguntas e isso ocorre, obviamente, porque, quando aqui chegamos, já encontramos um mundo em pleno movimento histórico. Essa hegemonia de respostas, na maioria das vezes gratuitas, pode desenvolver em nós, seres humanos, uma postura passiva de meros consumidores de conhecimentos, contribuindo para a naturalização dos fenômenos sociais, o que inclui a pobreza e a discriminação. Nesse sentido, cabe ao processo de alfabetização desenvolver com as crianças e jovens a possibilidade de encontrar os caminhos das perguntas e das respostas desde o início do seu processo de escolarização. Com isso, desde a infância, aprendemos a duvidar das respostas prontas e, ao mesmo tempo, fugir de toda e qualquer formulação teórica que tem em seus pressupostos a naturalização do que é social.

Para que essa metodologia se concretize em sala de aula, é fundamental a adoção da pesquisa como princípio educativo. O estudante leva para casa questões que indagam o mundo em que vive, sobre o seu cotidiano e o de sua comunidade para serem observadas, escutadas e registradas. Com os seus registros (orais, escritos ou desenhos), esses estudantes chegam às salas de aula e participam das rodas de diálogos com os seus colegas sobre os sentidos e visões que imprimem sobre os dados trazidos de suas realidades. Esses dados constituem um conjunto de elementos sociais com os quais se organiza o processo ensino-aprendizagem da alfabetização numa perspectiva interdisciplinar, sempre em diálogo com essa realidade.

Trata-se de uma proposta de alfabetização que se constitui na práxis dos coletivos socialmente desiguais e, para isso, tem como ponto de partida a reflexão sobre a historicidade nos modos de circulação e de dominação de determinados sentidos em detrimento de outros nas relações concretas vivenciadas pelo povo.

Parte do pressuposto que as crianças com as quais lidamos, juntamente com as suas famílias, se organizam em torno de uma dinâmica social que possibilita a produção de suas existências e que cabe à escola compreendê-la para saber como e por onde caminhar na direção do processo educativo. A partir desse pressuposto, indagamos: como colocar em movimento dialógico/dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos e os conhecimentos da língua no processo de alfabetização?

No capítulo IV, tecemos algumas considerações gerais sobre o processo discursivo de alfabetização na perspectiva da práxis.



1. CONCEITOS ORIENTADORES DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS QUE VIVEM EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS.

A escola é um dos últimos sonhos desfeitos para as famílias de trabalhadores empobrecidos dos campos ou das cidades. Os movimentos sociais em suas lutas por espaços repolitizam a função social da escola pública popular. Repolitizam sua materialidade. (ARROYO, 2014).

Tendo em vista que a presente proposta foi pensada desde as crianças que habitam em um contexto social empobrecido, nos baseamos na compreensão ontológica da pobreza, reconhecendo-a como fenômeno social e histórico que assola a humanidade cujas causas e efeitos funestos a tornam evento antinatural e corrigível, descartando, portanto, a ideia de seu vínculo com o resultado da ação ou inatividade dos pobres (SANTOS, 2018). Assim como a autora, este estudo considera os pobres como vítimas e não como culpados pela sua condição de pobreza. Eis aí um importante vetor de desumanização e, quando há essa compreensão por parte do educador, o seu fazer pedagógico na alfabetização assume uma significação humanizante e humanizadora que envolve, dialeticamente o ensino-aprendizagem do sistema linguístico, da relação da língua com os outros conhecimentos e da compreensão da realidade social na perspectiva da emancipação.

Sendo a pobreza considerada um problema objetivo, de ordem material, ela “repercute na subjetividade do indivíduo, mas, de forma alguma pode ser tratada como um problema de ordem meramente subjetivo, relacionado à autodeterminação e à força de vontade” (SANTOS, 2018, p. 43). De acordo com a autora, o reconhecimento de que a pobreza é condição objetiva possibilita a revelação de sua face mais perversa, capaz de imprimir “nítidas marcas tanto na estrutura psíquica dos indivíduos, quanto na sua estrutura física tornando o corpo do miserável testemunho do seu flagelo”. Desse modo, a apreensão da vida material, pelos conflitos vividos entre as forças produtivas sociais e as relações de produção, é que possibilitam a explicação de forma objetiva da consciência (ZANDAWAIS, 2009).

A pobreza e as desigualdades sociais são resultantes das relações sociais no âmbito da economia, da política e da cultura e incorporar a compreensão dessas

relações nos conhecimentos da alfabetização é algo bastante desafiador, mas necessário. Conforme expõem Campos *et al* (2020), é importante conhecer quem são os sujeitos imersos nesses contextos sociais e compreender o que, “[...] significa ser gestado, nascer, viver nessa condição? Essa é a questão nuclear ao pensar a relação entre pobreza e educação, que traz consequências de toda natureza, em termos de corpos, humanidades e identidades precarizados” (ARROYO, 2017, p.147). Podemos nos abrir para a compreensão do significado dessas vivências em meio à pobreza, ouvindo as enunciações das crianças e adolescentes no espaço escolar e, a partir desses enunciados, construir coletivamente o trabalho pedagógico na alfabetização. Conforme Campos *et al* (2020, p.73).

Segundo Campos *et al* (2020), os sujeitos que conseguem o acesso à escola deparam-se com um sistema ainda excludente, de violações a outros direitos, carregado de preconceitos raciais e sociais que fazem do usufruto desse direito social, um espaço de exclusão que se manifesta na repetência, na desistência e evasão e na defasagem série/idade, além da formação adequada do professor para trabalhar com essas crianças e adolescentes pobres. O que requer dos professores a reflexão sobre aspectos sociais inerentes à vida das crianças e adolescentes das escolas públicas e a adoção de práxis que dialogue com essa realidade social, contribuindo para que esses sujeitos não sejam excluídos do movimento de aprendizagem, podendo contribuir para a diminuição da evasão e da repetência.

Seguindo o princípio de que a língua permeia todas as relações em âmbito do social, do trabalho, das interações, do ideológico, do cultural e do histórico, indissociavelmente, propomos um pensar/agir que desafie o educador/educadora a analisar as condições objetivas de vidas das crianças e suas famílias para que, a partir de práxis dessas pessoas, chegue a uma relação teoria e prática que relacione os conhecimentos do sistema da língua às produções materiais de vida dos estudantes.

Concordamos com Arroyo quando afirma que as crianças que vivem em condições adversas e desumanas têm muito a ensinar a seus mestres. Os mestres são reeducados “No convívio com a infância roubada. [...] No seu espelho e no seu rosto tão desfigurado configuram um novo rosto de educador

(a). Foram reeducados pela própria infância com que convivem” (ARROYO, 2000, p. 251). As infâncias interrogam, surpreendem e desarticulam as velhas respostas e concepções pedagógicas de seus mestres, capazes de desarticular traços tranquilos do ofício de mestre (ARROYO, 2000). De acordo com esse autor, o convívio com toda a infância é surpreendente e questionador do saber/fazer de mestres, mas, quando se trata da “infância excluída, negada, é ainda mais surpreendente. Ela rebrota ainda que podada e negada” (*Idem, idem, idem*). Com isso, é possível afirmar que as crianças pobres têm o direito de politizar a alfabetização a que são submetidas.



1.1. LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO.

Segundo Bakhtin e Volóchinov (2017), não é possível, no início de uma proposta como esta, construir uma metodologia rígida, pois é necessário apalpar o objetivo real do estudo (a linguagem a partir dos coletivos socialmente desiguais), destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites. Para isso, em conformidade com a concepção de linguagem como interação verbal, alguns passos metodológicos de observação são imprescindíveis:

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falantes e ouvintes, bem como o próprio som, no ambiente social. Pois é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É necessário ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 144-145).

Assim, a epistemologia das ciências humanas pautada na filosofia da linguagem bakhtiniana é antagônica ao ensino da língua e de suas formas gramaticais fora do seu significado valorativo. “Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013, p. 7). Esse autor reconhecia que o ensino do sistema da língua utilizado em sua época promovia uma mudança muito abrupta na produção oral e escrita das crianças. É o que o autor chama de despersonalização da linguagem em que a individualidade do emissor desaparece.

Bakhtin, 2013, toma como exemplo os anos iniciais de alfabetização. As crianças quando chegam à escola, possuem uma linguagem infantil que expressa as suas individualidades com os seus modos próprios de dizer.

Nas séries iniciais, não há diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles [...] utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles ainda não se preocupam com a correção das construções e por isso formam período bastante audaciosos que, por vezes, são muito expressivos (BAKHTIN, 2013, p. 7).

O autor destaca a necessidade do empenho perseverante e do afincado do professor em desenvolver um ensino de produção de escrita dos alunos bem “aproximada do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva” (BAKHTIN, 2013, p. 42). “Porém, essa aproximação deve acontecer em um nível mais elevado de desenvolvimento cultural: precisamos aqui não da espontaneidade ingênua da linguagem infantil, mas da confiança adulta e da coragem da produção linguística adquirida por meio do estudo da língua [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 42).

Aprendemos com esse autor que, para trabalhar com a concepção teórica da língua em uso, é necessária a construção de um caminho metodológico nas aulas, que possibilite a articulação entre a concepção dialógica da linguagem e a prática do ensino dos conhecimentos linguísticos. Trata-se de uma opção metodológica que se constitui no processo e ajuda tanto o professor quanto o aluno. No uso vivencial da língua, as crianças vão perceber que a mesma palavra assume valoração semântica diferente, dependendo do sentido em que ela é empregada no enunciado.

Com isso, essa concepção de linguagem se contrapõe aos métodos de alfabetização que focam apenas a técnica do ler e escrever, com frases, palavras e sílabas sem nenhum sentido para as crianças. Para compreensão da metodologia do estudo da língua como fenômeno linguístico, os autores utilizam a metáfora do processo de combustão. Ao observar como se processa a combustão, é necessário que o corpo seja colocado no ambiente atmosférico. Do mesmo modo, para “observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 144-145).

O desenvolvimento didático da alfabetização, a partir desse foco do processo linguístico, é, sem dúvida, um grande desafio. Entre os desafios, destacamos a disponibilidade de escuta das múltiplas e diversas vozes multireferenciadas das crianças, o que envolve a superação das velhas práticas de ensino da língua apartada de seu contexto vivencial que deixa os saberes dos coletivos sociais das periferias urbanas fora dos currículos escolares (ARROYO, 2012).

Ancorada nessa perspectiva de linguagem, Gontijo (2008) conceitua a alfabetização 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 de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons*. Assim, Bakhtin/Volóschinov (2017) esclarece o conceito de Gontijo (2008) por fazer uma comparação do *trabalho com a argila*, um material físico -, e o *trabalho com a palavra*, um material verbal. Ambas têm sentidos diferentes, visto que a comparação do trabalho com a palavra nada significa. Essa comparação atesta que o conhecimento da essência da linguagem consiste no produto da atividade humana coletiva que ocorre vinculada com a organização econômica, social e política da sociedade. É nessa relação que emergem os enunciados que produzem sentido no ensino do sistema de escrita da língua portuguesa.

Gontijo (2008) destaca a prática de produção de texto no processo de alfabetização. Para essa autora, o texto é a unidade de ensino da língua, visto que as pessoas se comunicam por meio de textos orais e escritos. Desse modo, textos são enunciados que possuem intencionalidades comunicativas e a realização dessa intenção (BAKHTIN, 2003).

Portanto, por trás de cada texto há um sistema de linguagem. [...] Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem de relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2003, p.309-310).

Esse autor esclarece que uma palavra isolada ou uma oração está endereçada intencionalmente, temos diante de nós um enunciado, um texto.

Gontijo, 2008, enfatiza a necessidade do ensino dos *conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons*. A língua como sistema precisa ser ensinada,

porém é necessário que esse ensino se realize no todo do enunciado/texto para que a sua imensa reserva de recursos puramente linguísticos possa exprimir direcionamento formal, visto que esses recursos puramente linguísticos só podem exprimir “direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo do enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Portanto, com base nos reflexos dos postulados teóricos epistemológicos que orientam este trabalho, propomos uma ordem metodológica para o estudo da língua na alfabetização: partindo sempre da interação social na realidade imediata das crianças. No ínterim dessas interações, emergem uma diversidade de enunciados/textos que possibilitam as suas interligações com conhecimentos de outras áreas, concomitante com os conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, o texto é um material semiótico de materialização dos sistemas interativos. Todavia, pergunta-se de onde emergem esses textos? Eles emergem da realidade social das crianças. São textos situados socialmente e historicamente.

Desse modo, essa proposta se consubstancia na práxis dos sujeitos, uma vez que os sentidos dos enunciados não podem ser analisados previamente, pois “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Nessa perspectiva, seguimos o objetivo dessa proposta que é saber como os sujeitos socialmente desiguais politizam a alfabetização com o que enunciam sobre suas vidas em seus enunciados. Para isso, cabe ao processo ensino aprendizagem a busca dos sentidos que emergem nos contextos locais e amplos da interação verbal dos interlocutores.

Essa forma de interação social que chega à interação verbal produz a ampliação da compreensão dos enunciados porque se descobre, nesse processo dialógico com outras consciências, uma diversidade de sentidos. “A compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão (*Idem, idem*, p. 378).

Essa proposta teórico-metodológica de alfabetização indaga os sentidos dos enunciados das crianças que chegam à escola marcadas pela desumanização causada pela pobreza. Como elas podem compreender esses enunciados e criarem a partir dessa compreensão novos enunciados na perspectiva de uma práxis transformadora? Como as questões sociais e discursivas se presentificam nos textos/enunciados dessas crianças? Quais os recursos lexicais que elas escolherão nos momentos de comunicação e diálogo com seus colegas e professores? Que conhecimentos de outras áreas esses enunciados demandam: ciências físicas, naturais e humanas?

2.OS MODOS DE PRODUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DISSURSIVA. ENFOCANDO O PENSAR/FAZER PEDAGÓGICO NA SALA DE AULA.

***Qual a função da escola? Qual o nosso ofício?
Trazer o povo, os marginais para a margem de cá?***
(Miguel G. Arroyo, 2014)

Diante da concepção de linguagem assumida neste trabalho e dos elementos que compõem a constituição dos enunciados como a situação concreta imediata, os interlocutores; o gênero discursivo; o tema e o acento valorativo; cabe indagar sobre como as crianças produzem suas vidas; a que classe social pertencem; quais os gêneros discursivos produzem em seus cotidianos e o que eles revelam ideologicamente; qual a temática em cada gênero discursivo; que entonação dão às suas enunciações. “Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Trazendo essa concepção para o objeto central do nosso trabalho, que é a alfabetização de crianças que vivem em contextos sociais de pobreza, o estudo do valor do signo como fenômeno do mundo exterior possibilita compreender como essas crianças e suas famílias interpretam as coisas e o mundo em que vivem. Uma mesma realidade pode ganhar contornos variados, tendo em vista que todo o dizer vai para alguém e vem de alguém e evidencia o modo como esses sujeitos apreendem as suas realidades.

[...]as formas por meio das quais os sujeitos respondem ao dizer do outro são formas de resposta ao meio social, são expressões ideológicas dos modos como a consciência pode apreender a ordem do real nos horizontes históricos em que os sujeitos se situam (ZANDWAIS, 2009, p. 112).

Em se tratando de um trabalho na área da alfabetização, a palavra será aqui utilizada como material semiótico da consciência, observando a polivalência social dos dizeres dos sujeitos e seus indicadores de relações sociais. A palavra, segundo Bakhtin e Volóchinov, acompanha e explica todo o ato ideológico. Nessa direção, a alfabetização focada no ensino mecânico de codificar (escrever) e decodificar (ler) impede que o signo ideológico seja palco de interpretação social viva.

Compreendemos, neste estudo, que a prática da alfabetização na perspectiva discursiva, com sujeitos que vivem em situação de pobreza, possibilita o aparecimento desse sujeito social, com toda a sua verdade, seu dizer, suas formas de vida. Isso pressupõe compreender, em primeiro lugar, os sentidos socioideológicos das palavras que emanam desses sujeitos, a quem e a que elas são endereçadas. Assim,

[...]o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social. (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017, p.200)

Assim como Bakhtin, entendemos os enunciados concretos dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização como textos (orais e escritos) constituídos de significados que ultrapassam os atos comunicativos para além do verbal. Indagamos então: quais são as respostas clamadas nas enunciações dessas crianças que vivem em situação de pobreza?

A língua viva, em uso, é enunciado que produz sentidos, ou seja, é um texto com sentido completo que possibilita a comunicação entre as pessoas. É, pois, com esses enunciados que ocorre a práxis educativa. O enunciado precisa ser estudado no próprio fluxo histórico dos enunciados.

O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal, isto é, com outros enunciados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2017, p. 221).

A totalidade envolve o início e o fim do enunciado cotidiano e estudá-lo implica compreender o caminho que ele percorre em um determinado território social. Nesse território, identificamos as condições reais dos interlocutores, ou seja, se é integrante ou não do mesmo grupo social; se ele se encontra, hierarquicamente, em posição superior ou inferior em relação ao interlocutor e se ele possui relações mais estreitas, como as que ocorrem nos vínculos sociais familiares (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2017). Esses enunciados, que emergem de cada espaço social, produzem os gêneros discursivos que estão sempre vinculados a uma situação social real de interação. Os gêneros do discurso, estando ligados às necessidades comunicativas dos sujeitos, são determinados pelo discurso presente nas interações comunicativas.

Esses enunciados são denominados de fenômenos linguísticos e para serem compreendidos devem ser observados onde eles ocorrem, no próprio ambiente social dos falantes. Segundo Bakhtin/Volóchinov (2017), não é possível no início de uma pesquisa construir uma definição e, antes de qualquer definição, é necessário apalpar o objetivo real da pesquisa, destacá-lo da realidade circundante e apontar previamente seus limites. Para isso, em conformidade com a concepção de linguagem como interação verbal, alguns passos metodológicos de observação são imprescindíveis:

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. Pois é necessário que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É necessário ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 144-145).

A alfabetização, na perspectiva discursiva, analisa, na construção dos enunciados, os elementos essenciais como a situação concreta imediata, os interlocutores; o gênero discursivo; o tema e o acento valorativo. O enunciado é produzido a partir de um ato discursivo, logo, um fenômeno social/ideológico produzido numa situação real da linguagem. É, pois, na relação discursiva entre sujeitos situados historicamente que o enunciado concreto tem sua existência do começo ao fim.

O enunciado é um texto com sentido completo que possibilita a comunicação entre as pessoas e a organização e relação da práxis educativa. Assim sendo, eles só podem ser estudados como unidades reais do fluxo da linguagem, ou seja, estudados no próprio fluxo histórico dos enunciados.

O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 221).

Ressaltamos que a totalidade envolve o início e o fim do enunciado cotidiano e estudá-lo implica compreender o caminho que ele percorre em um determinado território social. Nesse território, identificamos as condições reais dos interlocutores, ou seja, se é integrante ou não do mesmo grupo social; se ele se encontra, hierarquicamente, em posição superior ou inferior em relação ao

interlocutor e se ele possui relações mais estreitas, como as que ocorrem nos vínculos sociais familiares (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Em cada espaço social se produzem os gêneros discursivos que estão sempre vinculados a uma situação social real de interação. Os gêneros do discurso, estando ligados às necessidades comunicativas dos sujeitos, são determinados pelo discurso presente nas interações comunicativas.

Cumpra salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com adversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). (Bakhtin, 2003, p.280-281)

Segundo Goulart (2001, p.11-12), os gêneros de discurso, estando ligados às necessidades comunicativas dos sujeitos, são determinados pelos enunciados presentes nas interações comunicativas e podem ser classificados e entendidos como primários ou secundários. Os gêneros têm uma inter-relação e refletem as mudanças sociais, sendo os gêneros secundários constituídos sócio historicamente de maneira mais complexa e associados à escrita.

Diante da concepção de linguagem assumida nessa pesquisa e dos elementos que compõem a constituição dos enunciados como: a situação concreta imediata, os interlocutores; o gênero discursivo; o tema e o acento valorativo, cabe indagar sobre como os sujeitos envolvidos na pesquisa produzem suas vidas; a que classe social pertencem; quais os gêneros discursivos produzem em seus cotidianos e o que eles revelam ideologicamente; qual a temática em cada gênero discursivo; que entonação dão às suas enunciações. “Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Esses gêneros ocorrem nas filas organizadas para qualquer fim, nos velórios, nas festas, no trabalho, nas igrejas, lazer, escola, família etc. De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2017), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal sobre determinada materialidade concreta: O bairro e a

comunidade; a escola com o seu projeto, os estudantes, suas famílias, trabalho, cultura, histórias, ocupação da região, condições sanitárias e de vida etc.

Por meio desses modos de fazer/pensar pedagógico, chega-se às produções textuais em seus diferentes gêneros. Essas produções exigem o saber linguístico que se realiza dentro do uso vivo da língua com seus diferentes gêneros discursivos que, posteriormente, dão origem aos gêneros textuais.

3. OS MODOS DE PENSAR/FAZER O ENSINO/APRENDIZAGEM NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO: O CAMINHO DA PRÁTICA

As teorias pedagógicas e docentes, as políticas curriculares e as didáticas são obrigadas por essas crianças e adolescentes tão desumanizados que a humanidade precede a cidadania. Que não há como formar cidadãos se não lhes for garantido como precondição ser humanos. (ARROYO, 2014)

É comum, no início do ano escolar, se deparar com um novo grupo de crianças e passar a indagar-se: quem são essas crianças? Como vivem as suas infâncias? Como são constituídas as suas famílias? Como sabem-se crianças? Como sabem-se a que coletivos socialmente desiguais pertencem: índios, sem terra, sem salários, sem comida, sem moradias adequadas, sem infraestruturas, sem proteção e como organizam as suas vidas para sobreviver às condições desumanizantes? Como é o lugar onde vivem? Quais são os enunciados que produzem em seus contextos de vida e o que eles significam? Como organizar um processo de ensino-aprendizagem a partir dessas crianças reais? Que saberes eles trazem sobre suas culturas, histórias, trabalho, artes etc?

Esses temas da realidade que serão transformados em demandas educacionais terão, necessariamente, de serem buscados no plano social. Para isso, uma das ações que irão permear toda essa proposta é a alternância, ou seja, o diálogo dos conhecimentos escolares com os dados das pesquisas que os estudantes realizam em seus contextos de vida. Trata-se de pesquisas dosadas, em doses homeopáticas, para que o real observado pelas crianças não seja perdido durante o processo, pois é necessário partir do real imediato ou empírico, a mediação pedagógica para a compreensão do real imediato e por meio dessa compreensão, aquele real, então empírico, passa a ser um real concreto, ou seja, compreendido. Essa compreensão leva às potencialidades transformadoras.



3.1. PONTO DE PARTIDA

Como diz Paulo Freire, nenhum conhecimento pode ser alheio à vida dos sujeitos. Logo, com base nesse autor, assumimos uma postura metodológica de sempre partir do real imediato dos sujeitos, ou seja, de seu real empírico que são as práticas socioculturais dos sujeitos.



3.2. COMO?

É preciso ensinar as crianças a fazerem perguntas sobre suas realidades. Lembrem-se de que a escola detém o saber sistematizado, porém não detém os saberes que circulam no meio social de seus alunos. Por isso, são eles que devem trazer esses conhecimentos para a escola e, para isso, cabe ao professor a organização de indagações que levem os alunos a buscarem essas respostas nas comunidades em que vivem. São respostas que só podem ser encontradas nas observações dos modos de produção de vida e nas escutas das pessoas: cultura, trabalho, moradia, saneamento básico, história (moradores mais velhos), relações sociais e ambientais, formas de organização coletivas etc.

As perguntas são organizadas com os alunos, porém são eles que buscam as respostas. As respostas são trazidas para a sala de aula de forma oral, escrita ou desenhadas. Cabe sempre, nesse retorno, uma roda de diálogo para a socialização do que viram, sentiram e com isso o professor pode não só conhecer os conhecimentos trazidos, mas também as visões de mundo dessas crianças sobre suas realidades. É aí que entra o poder criativo da organização didática dos conhecimentos escolares na perspectiva discursiva, visto que articulamos os conhecimentos dos alunos aos conhecimentos escolares. Dessa forma, os enunciados trazidos pelos estudantes são ampliados com outros conhecimentos possibilitando aprofundamentos da compreensão de seus próprios enunciados e, a partir dessa compreensão, a construção de outros textos/enunciados.

Alfabetiza-se com palavras vivas, indissociáveis do convívio dialógico e por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003). Este movimento que alterna a realidade dos sujeitos com a realidade escolar

constitui o currículo no movimento da práxis em que os sujeitos pertencentes à classe popular podem politizar o currículo da alfabetização. A alfabetização passa a ser ocupada pelas crianças desumanizadas pelas suas condições de pobreza.



3.3. COMO SAIR DO PONTO DE PARTIDA PARA CHEGAR À COMPREENSÃO DA REALIDADE?

Os enunciados trazidos pelas crianças e socializados em círculo de diálogo constituem uma tarefa rotineira da escola, pois é este o dever de casa dos estudantes. Não levar tarefas da escola para fazer em casa, mas levar tarefas que indaguem sobre suas realidades nas diferentes facetas, conforme apontadas no tópico anterior.

As pesquisas realizadas pelos estudantes constituem parte da rotina de aprendizagem e, por isso, é direito de serem escutados e respondidos em uma roda de diálogo, sempre no início de cada aula. São conhecimentos trazidos que vão proporcionar a ampliação de suas compreensões por meio de outros conhecimentos escolares: livros de literatura que abordem o tema, matemática, história, artes, ciências, língua portuguesa, entre outros.



3.4. QUAIS SÃO OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO QUE PRECISAM SER ENSINADOS COM OS TEXTOS/ENUNCIADOS DAS CRIANÇAS?

Em síntese, de acordo com Gontijo, 2008, a alfabetização abarca várias dimensões que precisam ser consideradas no processo ensino-aprendizagem: a compreensão crítica da realidade social; a produção de enunciados/textos orais e escritos; a leitura de mundo e da palavra e os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons. Essas dimensões não devem ser ensinadas isoladas umas das outras. Elas são por natureza da língua, interligadas entre si.



3.5. A COMPREENSÃO DA REALIDADE

Ao pesquisar suas realidades, é certo que emergirão enunciados que sinalizam sérias contradições sociais. Essas contradições precisam ser compreendidas, pois as crianças têm o direito de saber-se pobres. A pobreza não é culpa delas e nem de suas famílias, mas é o resultado de um modelo social, político e econômico que necessita da pobreza para continuar existindo.

No entanto indaga-se: como chegar a essa compreensão e como possibilitar que essa compreensão reverbere na emancipação humana dessas pessoas? É claro que a escola e a alfabetização não detêm de todo esse poder, mas o fato de as crianças, desde já, compreenderem as contradições sociais existentes e o que e quem as produzem é um grande avanço para que essas crianças, no decorrer de suas vidas, avancem em busca de suas emancipações humanas.

Na pesquisa que realizamos com as crianças dos anos iniciais, uma das questões que mais a inquietaram foi o fato de seus bairros não possuírem calçamento, coleta de lixo, serviço de esgoto e praças com espaços para brincarem. Elas, ao olharem para o lugar em que vivem, perceberam que havia coisas ruins ali, mas também não deixaram de imprimir, nesse olhar, as suas marcas da infância, o brincar.

Agora, a compreensão dessa realidade apresentada por eles como ruim demanda do educador recorrer aos conhecimentos científicos que tratam das questões de Ciências como a saúde (saneamento básico), Geografia como a questão ambiental e pavimentação (visto que reclamaram muito da questão de poeira), a matemática que envolve o número daquela população e a relação com a arrecadação municipal, o Português como o ensino da leitura e da escrita relacionado a esses conhecimentos, a História que remonta o surgimento e a conquista daquele lugar, a política que evidencia os limites daquele bairro que pertence a um município cujo administrador é o prefeito, a cidadania que é a compreensão dos mecanismos de participação social para a transformação daquela realidade.



3.6. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Como vimos no decorrer dessa proposta, as pessoas se comunicam por meio de textos, sendo eles orais e escritos. Desse modo, é seguindo a natureza da linguagem que a escrita deve ocorrer.

Quando as crianças participam dessa metodologia em alternância que articula os conhecimentos sobre suas vidas aos conhecimentos escolares, fica mais fácil elas trazerem esses enunciados para a escrita, uma vez que estão cheias de dados e têm muito o que dizer. O texto constitui para elas um espaço enunciativo de seus dizeres e isso faz toda a diferença no gostar de escrever.

De posse desses textos, há uma análise de sentidos, significação e linguística, evidenciando um eterno círculo virtuoso e criativo do ensinar/aprender. O educador inventaria esses textos, cataloga os principais problemas de ordem linguística que implicam na produção de sentidos dos textos e organiza o ensino desses conhecimentos, sempre inoculados aos textos dos educandos.

A partir desse trabalho de intervenção junto aos textos, os educandos passam para outra etapa que é a reescrita daquele mesmo texto.



3.7. OS CONHECIMENTOS DO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA, INCLUINDO AS RELAÇÕES ENTRE SONS E LETRAS E LETRAS E SONS

No que se refere à dimensão que trata do sistema da escrita, as crianças precisam saber que ele é uma convenção social e, portanto, existem regras a seguir. Ele possui: história; alfabeto; distinção entre sons e letras; as letras do nosso alfabeto (nome das letras, categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos ao escrever as letras); compreensão da direção convencional da escrita; símbolos utilizados na escrita; compreensão da finalidade de segmentação dos espaços entre as palavras; relações entre sons e letras e letras e sons fonética, fonologia, vogais e consoantes (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).



3.8. O RETORNO À REALIDADE CONCRETA ...

Essa parte do processo ajuda os educandos a compreender que a maneira como eles enxergam e compreendem a realidade sofreu mudanças. Agora, ele sabe-

se pobre e pode dizer sobre as contradições sociais que produzem a pobreza e quais possibilidades de intervenção visando a transformação. Essa transformação ocorrida nos sujeitos é o que Vigotski identifica como conhecimento. Para esse autor, “O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (SIRGADO, 2000, p. 51). Para isso, o que se pretende é que os educandos percebam as diferenças entre o real aparente, de onde partiram, e o conhecimento desse real.

Nesse entre, ocorre todo um trabalho produtivo do educador e educando, envolvendo pesquisa da realidade, estudos interdisciplinares, reflexões que possibilitam os estudantes a compreender o motivo da situação atual ser como é e vislumbrar uma realidade em potencial, colocando-se no lugar de sujeitos históricos de direitos.

As manifestações de conhecimentos que implicam nas mudanças de visões sobre o mundo e, em especial, sobre as desigualdades sociais, são visibilizadas por meio dos enunciados orais e escritos dos educandos.



4.AÇÃO TRANSFORMADORA

A alfabetização na perspectiva da práxis pedagógica discursiva tem como papel fundamental a transformação das pessoas como seres sociais para que elas possam também transformar, em certa medida, o meio em que vivem. Trata-se aqui de um movimento histórico permanente.

“Quando Vigotski fala do significado geral de história, apoia-se na célebre afirmação de Marx – “a única ciência é a história” [...]. Esta referência nos autoriza a pensar que, se a história é a única ciência, deve ser porque toda ciência é necessariamente histórica” (PINO, 2000, p.49). Na concepção de Marx, a ciência é histórica porque é produto do trabalho, ou seja, da atividade humana e, por isso, a ciência está sempre ligada às condições de produção.

Nessa perspectiva do trabalho como atividade humana, as relações dialógicas entre as crianças e a sociedade durante o processo de alfabetização são norteadas por uma prática pedagógica cujo objetivo é a formação de pessoas conscientes de seu mundo.

Diante de todo o percurso teórico-metodológico apresentado até esta fase do processo, pergunta-se: que trabalho socialmente produtivo pode ser realizado pelas crianças face ao real compreendido ou concreto? Dentro das devidas proporções, é possível alguma ação escolar coletiva?

Lembramos que o trabalho como atividade humana se realiza coletivamente e, para isso, exige-se uma organização. No caso da pesquisa que realizamos e mediante o tema trabalhado sobre o direito de brincar, as crianças olharam para o lugar onde vivem e elencaram sugestões de onde construir praças para embelezar os seus bairros e também ser espaços de lazer. Desenharam e encaminharam, com a ajuda da professora, ao setor da prefeitura responsável pelo desenvolvimento de tais obras, as suas sugestões.

Se a escolha da ação for uma panfletagem na comunidade, é fundamental que as crianças se auto-organizem. O que fazer, como fazer e para que fazer? As decisões das ações são distribuídas em grupos de trabalho. Ao final de cada trabalho socialmente necessário, faz-se a avaliação.

Concluimos, provisoriamente, as proposições aqui apontadas, pois se trata de uma proposta aberta, centrada na forma que não ocupa o espaço criador do educador e é isso que esperamos dessas sugestões: que elas deem vida a muitas e muitas e muitas propostas. Nossa intenção é que o diálogo continue indefinidamente.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. O.O conceito de gênero discursivo/ textual em teses e dissertações que focalizam a produção textual em contexto de alfabetização (2010-2017). Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos, 2019.

ARROYO, M.G. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo / organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p.

_____. ARROYO, M. G. Currículo, Território em Disputa. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. Módulo IV. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>>. Acesso em: 20/12/2019.

_____. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil (Miguel G. Arroyo entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). Em Aberto. Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3253/pdf>>. Acesso em: 20/12/2019.

ARROYO, Miguel G. Vidas Ameaçadas: Exigências-respostas éticas da Educação e da Docência. Editora Vozes: Petrópolis, 2019.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Define as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. *Resolução nº 4/2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais. Gerais para a Educação Básica. Brasília, Distrito Federal.

_____. Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. INEP. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 10/12/2019.

_____. INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional. Resultados preliminares. São Paulo: 2018. Disponível em: <https://ipm.org.br/>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD Contínua 2017. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza/17270-pnad-continua>.

_____. IBGE. Pesquisa de orçamentos familiares 2017-2018: primeiros resultados. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

CAMPOS; SILVA; VOLPATO, 2019. A Escola Como Tempo/Espaço de Resistência e Superação Das Desigualdades: A Relação Com Os Territórios. Disponível em: Inter-Ação, Goiânia, v.44, n.1, p. 1-15, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v44i1.55683>>.

CAMPOS, D. Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), 2013.

CAMPOS, D.; GONTIJO, C. M. M. Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960). 1 ed. Vitória: Edufes, 2014, v. 300. 146p.

CAMPOS, D.; MENDES, I.; VALPASSOS, C. F. F.; ROCHA, N. O Direito À Educação: Tensões Entre o Direito Formal e o Direito Real. In vários autores (p.72-89). Políticas e Práticas de Educação, Pobreza e Desigualdade Social No Espírito Santo. EDUFES, 2020

CAMPOS, D. A Alfabetização em Tempos de Ditadura Militar. 2013. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CARVALHO, E. A produção dialética do conhecimento. São Paulo: Xamã, 2008.

MS Dias, BR Ferreira - Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, v.17, n.3, p.118-133, Recife, set./ dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2015v17n3p118>

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

_____. Alfabetização: Políticas Mundiais E Movimentos Nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014

MASSUCATO; MAYRINK, 2013). A função das listas na alfabetização. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1360/a-funcao-das-listas-na-alfabetizacao>

Santos, BS. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Boitempo, 2020.

ZANDWUAIS, A.; BAKHTIN/VOLOSCHNOV: Condições de Produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: BAKHRIN E O CÍRCULO (BETH BRIT (ORG). 2009.