



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

PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO ESPAÇO- TEMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES



**VANESSA AUER BRAGA
DULCINÉA CAMPOS SILVA**

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.

VITÓRIA

2024

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

B813p Braga, Vanessa Auer, 1979-
Proposta teórico-metodológica de alfabetização a partir da gestão escolar democrática como espaço-tempo de formação de professores alfabetizadores / Vanessa Auer Braga. - 2024.
65 f. : il.

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

1. Alfabetização. 2. Formação de professores alfabetizadores. 3. Gestão escolar. I. Silva, Dulcinéa Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ISBN nº 978-65-01-24787-8



mestrado profissional
ppgmpe/ufes



EUSTÁQUIO VINÍCIUS DE CASTRO
REITOR

SONIA LOPES VICTOR
VICE-REITOR

VALDEMAR LACERDA JUNIOR
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO
DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

SILVANA VENTORIM
VICE-DIRETOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

RENATA DUARTE SIMÕES
COORDENADORA ADJUNTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Av. Fernando Ferrari, 514, Campus de
Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29075910
Telefone: (27) 4009-7779
E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



SOBRE AS AUTORAS

Vanessa Auer Braga



Graduada em Pedagogia pela Faculdade Castelo Branco, com Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestranda do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação/UFES. Professora dos anos iniciais e pedagoga na rede de ensino do município de Vila Velha (ES). Atua como gestora escolar desde 2017.

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); 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.

DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Autoria: Vanessa Auer Braga (Mestranda) e Dulcinéa Campos Silva (Orientadora).

Nível de Ensino a que se destina o produto: Educação Básica e Superior.

Área de Conhecimento: Ensino.

Público-Alvo: Professores e profissionais da Educação Básica, aos(as) gestores(as), à comunidade escolar e, principalmente, às instituições de ensino fundamental I.

Categoria deste produto: desenvolvimento de livro digital e impresso vinculado à educação.

Finalidade: Auxiliar professores e profissionais com atuação em qualquer nível, nas práticas de ensino.

Organização do Produto: O produto foi estruturado seções, a fim de inspirar educadores, alunos e a comunidade escolar com o incentivo e a promoção de formação de professores alfabetizadores com base na práxis discursiva, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas para enfrentar e superar os desafios da alfabetização.

Registro de propriedade intelectual: Ficha Catalográfica emitida pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes – Campus Goiabeiras.

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: Produto disponível na página do PPGMPE: www.educacao.ufes.br

Cidade: Vitória País: Brasil

Ano: 2024

Processo de validação: Validado na banca de defesa da dissertação.

Processo de aplicação: Será disponibilizado para consulta pública de professores(as) da Educação Básica, gestores(as), comunidade escolar, secretarias de educação, estudantes de cursos de graduação e pós-graduação.

Impacto: Alto. Produto elaborado a partir de movimentos dialógicos e discursivos, com o objetivo promover uma prática pedagógica mais inclusiva.

Inovação: Alto teor inovativo. O produto apresenta alguns movimentos da práxis discursiva, considerando os enunciados das crianças na composição de uma proposta teórico-metodológica.

Origem do Produto: Trabalho de Dissertação intitulado “A gestão escolar democrática como *espaço-tempo* de formação de professores alfabetizadores”, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	8
3	AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE MIKHAIL M. BAKHTINE SEU CÍRCULO E A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DA ENUNCIÇÃO	10
3.1	A TEORIA DE BAKHTIN E A PRÁXIS DISCURSIVA NA ALFABETIZAÇÃO	10
4	O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DOS ESPAÇOS-TEMPOS DE FORMAÇÃO	13
5	ANÁLISES DA REALIDADE E ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	16
5.1	APRESENTAÇÃO DA ESPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REALIZADA NA ESCOLA.....	16
5.2	APONTAMENTOS SOBRE A SÍNTESE DAS RDs	29
6	A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ACOLHEDORA E ALFABETIZADORA	32
6.1	O MODO DE PRODUÇÃO: A AÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA TRANSFORMADORA	34
6.2	TEORIA E PRÁTICA: ANÁLISE DA REALIDADE	36
7	AVALIANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	59
	CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁXIS TRANSFORMADORA	62
	REFERÊNCIAS	63

1 INTRODUÇÃO

Essa proposta teórico-metodológica emergiu de um estudo de mestrado que teve como foco o processo formativo de professores alfabetizadores que atuam em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Com a intenção de construir fios discursivos e reflexivos que possibilitem o papel fundamental da gestão democrática na criação de ambientes que problematizam a importância de espaços coletivos para a reflexão dos educadores no processo de alfabetização.

Este produto educacional é resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2022 a 2024 no contexto do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/CE/UFES). A investigação acontece em uma unidade municipal de ensino fundamental do município de Vila Velha/ES, teve como agentes envolvidos: gestora escolar/pesquisadora, pedagoga, professores, pais e alunos das turmas do 4º e 5º ano.

Assim sendo, este guia visa apoiar a formação de professores alfabetizadores com base na práxis discursiva, oferecendo ferramentas teóricas e metodológicas para enfrentar e superar os desafios da alfabetização com crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Apesar dos alunos terem acesso a conhecimentos escolares desde a educação infantil, há uma dificuldade persistente na apropriação da leitura e da escrita. Esta proposta teórico-metodológica busca apresentar caminhos para uma intervenção no processo de escolarização desses sujeitos.

Nessa linha de raciocínio, consideramos importante problematizar os diversos fatores que impactam as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem desses educandos, incluindo a organização pedagógica, a interação entre professores e alunos, e a implementação de práticas de ensino que não atendem plenamente às necessidades dos estudantes. Além disso, há a necessidade de uma análise crítica e aprofundada dos elementos históricos e sociais que moldam essa realidade.

Ademais, esta proposta se propõe possibilitar um olhar crítico sobre o que pode estar oculto e revelando possíveis dimensões do problema acerca da apropriação dos conhecimentos relativos a leitura e a escrita. A partir dessa compreensão, o guia

apresenta propostas práticas e metodológicas de intervenção para aprimorar o processo de alfabetização, com foco na práxis discursiva. A intenção é não apenas identificar os desafios, mas também construir estratégias que promovam uma transformação significativa no ensino da leitura e da escrita.

A dificuldade persistente na apropriação da leitura e da escrita por crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental, apesar do acesso contínuo a conhecimentos escolares desde a educação infantil, revela uma lacuna significativa na consolidação do processo de alfabetização. Esta problemática não é apenas uma questão de desempenho acadêmico, mas reflete um desafio mais profundo na prática pedagógica e na organização do ensino. A importância de abordar essa questão está ligada a diversos aspectos fundamentais para a formação educacional e o desenvolvimento das crianças.

Trazemos como algumas questões que atravessam a constituição na apropriação nos conhecimentos da leitura e da escrita as seguintes prerrogativas: a) descompasso entre Ensino-Aprendizagem - Embora os alunos tenham sido expostos ao ensino da leitura e escrita desde a educação infantil, muitos continuam enfrentando dificuldades significativas. Esse descompasso indica que as práticas pedagógicas atuais podem não estar atendendo de maneira pertinente às necessidades dos alunos, sugerindo uma necessidade urgente de revisão e aprimoramento das abordagens de ensino.

Avançando nesse debate, trazemos uma segunda questão: b) impacto no Desenvolvimento Acadêmico e Social - A leitura e a escrita são competências fundamentais para o sucesso acadêmico e para a inserção social dos alunos. A dificuldade nessas áreas pode levar a um impacto negativo em outras disciplinas, prejudicando o desempenho acadêmico geral e limitando as oportunidades futuras dos alunos. Portanto, entender e solucionar esses desafios é crucial para garantir que todos os alunos tenham uma base sólida para seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Nessa linha de pensamento segue a terceira questão: c) necessidade de abordagens inovadoras - A práxis discursiva, com seu enfoque dialético e crítico, oferece uma perspectiva diferenciada e potencialmente mais eficaz para a formação de professores e para a prática pedagógica. Ao adotar uma abordagem que considera as interações

discursivas entre professores e alunos e a análise crítica dos contextos históricos e sociais, é possível identificar novas formas de intervenção e melhorar a eficácia da alfabetização.

A quarta questão visa sobre a: d) relevância para a formação de professores – A formação de professores alfabetizadores deve ser reavaliada à luz das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Uma proposta teórico-metodológica que integra a práxis discursiva pode fornecer aos educadores ferramentas para uma compreensão mais profunda das causas dessas dificuldades e estratégias para abordá-las de maneira mais eficaz. Isso não só melhora a prática pedagógica, mas também contribui para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Uma última questão que se coloca como elemento importante para o processo alfabetização, corresponde ao: e) impacto social e educacional - Investir em soluções para os problemas de alfabetização tem um impacto positivo significativo na qualidade da educação e na equidade social. Assegurar que as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade e a uma alfabetização com vista para a práxis discursiva e dialógica, fundamental para promover a justiça social e a inclusão educacional.

Em suma, a problemática em questão não apenas destaca a necessidade de um entendimento mais profundo das dificuldades enfrentadas na alfabetização, mas também sublinha a importância de uma abordagem inovadora e crítica na formação de professores. A proposta teórico-metodológica visa refletir essa lacuna, oferecendo propostas para enfrentar os desafios atuais e promover uma prática pedagógica mais inclusiva.

Diante das questões expostas, trazemos na próxima seção o caminho metodológico percorrido na constituição da pesquisa com os participantes envolvidos. Tendo em vista que, esse movimento contribuiu para a discussão dos dados do estudo, pensando no direito à educação, inclusive, na apropriação da leitura e escrita dos alunos do 4º e 5º ano de uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES.

2 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Campo de Pesquisa

Unidade Municipal de Ensino Fundamental Ofélia Escobar
Escola pública da rede municipal do município de Vila Velha/ES

Participantes da Pesquisa

- ✓ 2 professores de 4º ano
- ✓ 4 professores de 5º ano
- ✓ 1 pedagoga
- ✓ Gestora escolar/pesquisadora
- ✓ Alunos: faixa etária entre 9 a 11 anos
- ✓ Famílias - Idade desses participantes: entre 25 e 60 anos

Período de Produção dos Dados

Coleta: outubro 2022 a abril 2024

Análise e Retorno: maio 2024 - Início da análise dos dados e busca de novas informações conforme necessidade.

Instrumentos de Registro dos Dados

- ✓ Roda de Diálogo (RD)
- ✓ Gravação de Voz
- ✓ Coleta de dados qualitativos
- ✓ Momentos definidos e encontros formativos
- ✓ Depoimentos
- ✓ Transcrição para análise detalhada
- ✓ Diário de Bordo
- ✓ Registro do pesquisador
- ✓ Reflexão crítica e construção da análise dos dados

Organização, Categorização e Análise dos Dados

Processo:

- ✓ Escuta atenta e transcrição das gravações
- ✓ Leitura e cruzamento com material escrito
- ✓ Seleção das informações conforme os objetivos da pesquisa

Teoria Utilizada:

- ✓ Conceito de signo ideológico de Bakhtin e seu Círculo

Categorias Criadas:

- ✓ Relação discursiva
- ✓ Relação dialógica
- ✓ Unidade dialética dos enunciados

3 AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE MIKHAIL M. BAKHTIN E SEU CÍRCULO E A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DA ENUNCIÇÃO



Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um renomado teórico, filósofo e pensador, cujo impacto no estudo da linguagem humana é inegável. Suas pesquisas continuam a ser fundamentais para diversas áreas do conhecimento nos dias atuais.

A influência de Bakhtin abrange campos como a história, filosofia, antropologia, psicologia, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. No entanto, sua maior contribuição foi no campo dos estudos da linguagem. Bakhtin acreditava que a língua não deveria ser vista de forma isolada, mas sempre em conexão com fatores como as relações entre os interlocutores e o contexto social, cultural, histórico e ideológico em que a comunicação ocorre. Para ele, a análise da linguagem, sem essas considerações, seria incompleta.

Além de suas ideias, Bakhtin também foi o principal mentor de um grupo de intelectuais conhecido como o "Círculo de Bakhtin". Esse círculo foi revolucionário em suas propostas e continua a inspirar estudiosos de diversas áreas.

✚ 3.1 A TEORIA DE BAKHTIN E A PRÁXIS DISCURSIVA NA ALFABETIZAÇÃO

A teoria de Bakhtin e seu Círculo oferece uma abordagem rica para entender e melhorar a prática pedagógica na alfabetização. Bakhtin, com sua ênfase na dialogicidade e na relação entre linguagem e contexto social, fornece uma lente crítica através da qual podemos analisar os desafios da alfabetização enfrentados por

crianças do 4º e 5º ano. De acordo com Bakhtin, a linguagem não é um mero veículo de comunicação, mas sim um espaço de interação social e ideológico. Na formação de professores alfabetizadores, é crucial adotar uma perspectiva que reconheça a linguagem como um processo dinâmico e interativo, onde a práxis discursiva pode revelar e transformar as práticas pedagógicas existentes.

A dialogicidade e o ensino da leitura e da escrita

Bakhtin introduz o conceito de dialogicidade, que enfatiza a importância do diálogo na construção do significado. No contexto da alfabetização, isso implica que a leitura e a escrita não devem ser vistas como atividades isoladas, mas como práticas sociais que se desenvolvem por meio da interação constante entre professores e alunos. A dialogicidade sugere que a interação entre o professor e o aluno deve ser entendida como um espaço de negociação e construção conjunta de conhecimento. Portanto, a formação de professores deve incorporar metodologias que promovam o diálogo contínuo e reflexivo, incentivando os alunos a se engajarem ativamente no desenvolvimento de seu aprendizado.

O Conceito de enunciado e a prática pedagógica

O conceito de enunciado, fundamental na obra de Bakhtin, pode ser aplicado para entender como os alunos interpretam e produzem textos. Os enunciados são mais do que simples unidades de linguagem, são expressões de contextos sociais e ideológicos. Ao formar professores alfabetizadores, é essencial que se considere como os enunciados dos alunos são influenciados por suas experiências pessoais e condições socioculturais. A prática pedagógica deve, portanto, reconhecer e valorizar os diversos enunciados dos estudantes como parte do processo de aprendizagem, promovendo atividades que conectem a leitura e a escrita com as realidades vividas por eles.

A construção do sentido e a reflexividade na prática educacional

A construção de sentido é um processo ativo e contínuo, de acordo com Bakhtin. Na prática pedagógica da alfabetização, isso significa que o aprendizado da leitura e da escrita deve ser visto como uma construção dinâmica e contextualizada. A reflexividade, sugere que tanto professores quanto alunos, devem estar engajados em um processo de reflexão crítica sobre o uso da linguagem e suas implicações. A formação de professores deve, portanto, enfatizar a importância dessa reflexão crítica sobre as práticas de ensino e a adaptação contínua às necessidades e contextos dos alunos.

Implicações para a formação de professores

A teoria de Bakhtin oferece conhecimentos valiosos para a formação de professores alfabetizadores ao destacar a importância de uma abordagem discursiva e crítica. A formação deve incluir estratégias para fomentar o diálogo e valorizar a diversidade de enunciados. Os professores devem ser preparados para criar ambientes de aprendizagem que reconheçam a linguagem como um espaço de interação social e ideológico, onde o significado é construído de maneira colaborativa. Ao adotar esses princípios, a formação de professores contribui para a relação teoria e prática que coloca a práxis crítica e emancipadora como orientadora do processo de ensino-aprendizagem.

4 O GESTOR ESCOLAR COMO ARTICULADOR DOS ESPAÇOS-TEMPOS DE FORMAÇÃO

A figura do gestor escolar é fundamental para a construção de um ambiente educacional que favoreça o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. No contexto pedagógico, o gestor não é apenas um administrador, mas um líder que influencia diretamente as práticas de ensino e a formação dos professores. Ao assumir uma postura ativa na criação e na implementação de políticas e práticas educacionais, o gestor escolar pode moldar o ambiente de aprendizagem de forma a promover a alfabetização de maneira mais inclusiva e eficiente. Esse papel transformador é crucial, especialmente em um ambiente onde a gestão pode direcionar os recursos e as estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos e superar as barreiras à apropriação da leitura e da escrita.

Gestão escolar democrática e formação docente: caminhos para a emancipação

A gestão escolar democrática é uma abordagem que promove a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões. No contexto da formação de professores, isso significa que o gestor escolar deve facilitar espaços de diálogo e colaboração entre educadores, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e que suas necessidades de desenvolvimento profissional sejam atendidas. Ao criar um ambiente onde os professores podem compartilhar experiências e refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas, a gestão democrática contribui para uma formação continuada mais alinhada com as realidades e desafios da alfabetização. Esse tipo de gestão, que valoriza a participação e a colaboração, pode levar a práticas pedagógicas mais inclusivas, promovendo a emancipação dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

A formação de espaços-tempos coletivos para o desenvolvimento profissional

Um aspecto importante da função do gestor escolar é propiciar espaços-tempos coletivos para a formação dos professores. Momentos como reuniões pedagógicas, grupos de estudo e rodas de diálogo, são essenciais para promover reflexão crítica

sobre a prática educativa. Nesse sentido, o gestor escolar deve garantir que esses momentos sejam utilizados para discutir desafios, compartilhar boas práticas e explorar novas abordagens pedagógicas. Através de um ambiente de aprendizagem colaborativo, o gestor ajuda os professores a se atualizarem continuamente e a aprimorar suas estratégias de alfabetização, impactando positivamente a prática pedagógica e, por extensão, o melhor desempenho dos alunos.

O gestor escolar como mediador da práxis discursiva

De acordo com a teoria de Bakhtin, a práxis discursiva é um aspecto essencial do processo educativo. O gestor escolar, ao promover um ambiente onde o diálogo e a interação são valorizados, atua como um mediador dessa práxis. Para Bakhtin, o diálogo é fundamental na construção do sentido, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (Bakhtin; Volochinov, 2017). Ao facilitar a comunicação aberta entre professores, alunos e comunidade, o gestor ajuda a integrar múltiplas vozes e perspectivas no processo educativo. Segundo Bakhtin, o diálogo envolve a presença ativa do outro, pois não existe uma palavra neutra (Bakhtin, 2003), e essa abordagem contribui para uma prática pedagógica reflexiva que atende às necessidades dos alunos. O gestor, portanto, desempenha um papel importante nos espaços-tempos onde o diálogo é utilizado como ferramenta para a construção do conhecimento, reconhecendo a natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 2003).

Estratégias de gestão para a transformação pedagógica

Para que a gestão escolar seja colaborativa na transformação pedagógica, é necessário que o gestor desenvolva e implemente estratégias que incentivem a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. O gestor deve promover a integração de metodologias que favoreçam a alfabetização e a inclusão. Bakhtin destaca a importância do contexto social no processo de comunicação, afirmando que toda enunciação é uma resposta a enunciações anteriores (Bakhtin, 2003). Assim, o gestor pode usar essa perspectiva ao incentivar práticas pedagógicas que respondam às necessidades reais da comunidade escolar. Através

de uma abordagem estratégica e colaborativa, o gestor escolar pode influenciar positivamente a prática pedagógica e contribuir para a formação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo que atenda às necessidades dos alunos o processo de ensino-aprendizagem.

A visão transformadora e emancipadora do gestor escolar

Finalmente, a função do gestor escolar deve ser orientada por uma visão transformadora e emancipadora, que busca transcender as limitações das realidades materiais e metafísicas da escola. Bakhtin argumenta que o ser humano é sempre um ser-em-diálogo (Bakhtin, 2003), isso, significa que, a prática pedagógica deve estar orientada para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de dialogar com o mundo. Isso envolve não apenas a implementação de práticas pedagógicas que visem a igualdade e a inclusão, mas também a criação de um ambiente onde os professores e alunos possam se desenvolver plenamente. O gestor deve fomentar uma cultura escolar que valorize a aprendizagem contínua, a reflexão crítica e o compromisso com a justiça social. Ao adotar essa visão, o gestor contribui para uma formação docente capaz de enfrentar e superar os desafios da alfabetização, promovendo uma educação que seja verdadeiramente emancipadora e transformadora para todos os envolvidos.

5 ANÁLISE DA REALIDADE E ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Para que uma proposta de formação de professores seja adequada ao grupo em questão, é essencial começar pela análise da realidade. A partir disso, busca-se compreender sua estrutura e seus processos, o que permite a formulação de uma síntese dessa realidade. Esse processo possibilita reconhecer que uma realidade é moldada por diversos elementos ou fatores que a definem. Para chegar a essa síntese, ou seja, à compreensão da realidade concreta dos sujeitos, utilizamos a teoria enunciativa da linguagem como base para desenvolver uma proposta de formação continuada para professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 4º e 5º anos, ajustada às necessidades específicas desse contexto.

Este referencial teórico-metodológico apoia-se na concepção do signo ideológico proposta por Bakhtin (2017) e seu Círculo, que enfatiza a natureza dialógica da linguagem como um fenômeno tanto social, quanto ideológico. Com base nas análises conduzidas, foram estabelecidas categorias que nortearam o desenvolvimento do trabalho. Nosso interesse centrou-se nas relações que moldaram os enunciados, com a compreensão de que, conforme Bakhtin (2003), cada enunciado constitui uma resposta a enunciados anteriores, destacando o caráter interativo e contínuo do discurso.

Nesse sentido, exploramos as relações discursivas, dialógicas e ideológicas, além da unidade dialética presente nos enunciados. Essas categorias foram abordadas de forma integrada ao longo do processo analítico, uma vez que são componentes fundamentais de qualquer enunciado.

✚ 5.1 APRESENTAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO REALIZADA NA ESCOLA

Com base nas ideias de Caldart (2023), a educação faz parte do processo de formação humana e ocorre em interação com outros processos formativos, com os quais as práticas se interrelacionam. A escola, por sua vez, não representa a totalidade da educação, mas compõe uma parte inserida em um projeto mais amplo

de formação humana. Essa formação se concretiza como parte de uma totalidade ainda maior, que é a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, foi essencial entender o contexto em que se estava atuando, devido à complexidade única de cada realidade. Assim, foram realizadas Rodas de Diálogo (RDs) na escola, envolvendo os diferentes grupos – professores, alunos e familiares – com o objetivo de compreender como esses participantes percebem o fenômeno em questão.

A primeira RD ocorreu quando ainda estávamos enfrentando os impactos da pandemia da COVID-19. Com todos os desafios identificados, uma vez que a pandemia afetou a todos, embora de maneiras diferentes, as questões relacionadas à dificuldade de apropriação da leitura e da escrita, que já eram problemas históricos no processo de alfabetização, tornaram-se ainda mais evidentes durante esse período e no período subsequente.

O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES

A RD realizada com os professores, teve como base as seguintes questões disparadoras:

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

Dessa RD, emergiram as categorias: **desafios, formação de professores e gestão democrática**. Os enunciados dispostos de cada categoria foram analisados, e os resultados permitiram a criação de uma síntese, da qual foi possível extrair novas categorias diretamente ligadas ao fenômeno investigado, levando em conta o que as falas dos educadores revelam e ocultam.

As análises foram baseadas na teoria do signo ideológico de Bakhtin (2003) e do seu Círculo, que oferece uma nova filosofia da linguagem fundamentada em um método marxista para o estudo dos fenômenos linguísticos. Para esses autores, o ideológico possui um significado que se relaciona com algo externo aos sujeitos, sendo concretizado nas relações sociais. Dessa forma, signo e ideologia estão profundamente interligados, já que, sem signos, não há ideologia (Volochinov, 2017).

O DIÁLOGO COM OS PAIS

A RD com os pais ocorreu na biblioteca da escola. O horário foi combinado entre a equipe gestora e os professores, devido ao horário de trabalho da equipe, pois a participação dos docentes durante esse processo foi fundamental para a organização do espaço e acolhimento das famílias. No total, 75 pais foram convidados, entretanto apenas 32 compareceram.

O diálogo com os pais foi coordenado com os questionamentos que seguem:

- ✓ Em virtude da pós-pandemia, qual a real necessidade que vocês observam em relação aos seus filhos?
- ✓ Em relação às questões apontadas, o que sugerem para a escola realizar no contexto da gestão democrática?

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

DIÁLOGO COM OS ALUNOS

Com os alunos foram elaboradas questões disparadoras do diálogo como:

- ✓ O que acharam do retorno das aulas presenciais? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram?
- ✓ Como vocês gostariam que fossem as aulas?
- ✓ Do que mais gostam na escola? Do que não gostam ou precisa melhorar?
- ✓ Do que você gosta no local onde você mora? Como é sua vivência nesse local?

Houve uma escuta atenta a seus sentimentos em relação ao retorno para a escola depois do distanciamento social. Indagamos do que mais e menos gostaram desse encontro físico com a escola.

❖ SÍNTESE DAS RDs

A síntese coletiva das RDs que emergiu da pesquisa, possibilitou a construção de caminhos viáveis para a organização da proposta teórico-metodológica, se concretizando na relação professor-aluno por meio do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização. Esse movimento, portanto, contribui para alcançarmos o objetivo principal desta proposta: organizar e desenvolver processos de formação de professores alfabetizadores de forma coletiva e dialógica. Compreendendo os fatores históricos que têm contribuído para a dificuldade na apropriação da leitura e da escrita pelas crianças, além de propor intervenções pedagógicas adequadas para a alfabetização, considerando a práxis discursiva dialética e crítica no contexto das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Realizamos um momento de formação/planejamento para sintetizar as análises das RDs. Cada professor recebeu uma cópia dos três quadros das RDs realizadas com pais, alunos e educadores. Foram destacados os pontos em comum e os aspectos mais significativos entre os seguimentos de acordo com as categorias. Ao final das

análises e observações, individuais e coletivas, elaboramos um quadro sintetizador das dessas análises realizadas pelos dos professores e pedagogos, com base nas suas proposições. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2003), os discursos não apenas refletem, mas também refratam a realidade, englobando a experiência de pais, alunos e professores e construindo uma verdadeira teia da vida social.

Essa análise possibilitou a organização do quadro a seguir:

Quadro 1 – Compatibilização das RDs

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

aprendizagem		vezes resulta em violência, além de, também, a dificuldade de uma boa relação com os professores - Outro ponto é a negligência familiar junto ao desenvolvimento emocional da criança que contribuiu negativamente para as relações sociais delas
PAIS		
<ul style="list-style-type: none"> - É como se eles tivessem pulado a etapa de um aprendizado, então, hoje, há maior dificuldade de entender matérias próprias de sua faixa etária - Interação social - Muita dificuldade na aprendizagem - Hoje nossos filhos estão mais inseguros devido ao tempo sem aulas presenciais e sentem medo do novo. Acabam, às vezes, não conseguindo entender como deveriam fazer as atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Mais interação dos pais com a escola para ter liberdade de sugerir e discutir ideias para o melhoramento da escola e dos alunos - Mais interação dos pais com a escola para ter liberdade de sugerir e discutir ideias para o melhoramento da escola e dos alunos - Seria bom se os pais voltassem a participar das atividades e festas juntos com os filhos na escola - Vejo que os pais têm um papel fundamental pois nessa trajetória tantos os professores quanto os pais tiveram que se empenhar para o aprendizado das crianças - Claro que a dificuldade tem, mas trabalhando juntos os alunos não sofrem tanto - Que a escola seja um lugar de confiança, respeito à família, de moral com o fim último de formar cidadão no mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vejo, que precisamos voltar ao básico com boas leituras - Estudo da tabuada com estímulo, tipo gincanas, poderia ser motivador - Mais trabalhos em grupo, mais atividades que impulsionem o convívio coletivo abordando respeito e a empatia na escola - Participação mais assídua dos professores em relação ao ensino na sala de aula - Mais empenho, menos celular na mão e mais contato com os alunos - É preciso ter diálogo e orientação

ALUNOS		
<ul style="list-style-type: none"> - Gostei porque voltei a estudar, pois só ficava em casa trabalhando, ajudando a limpar a casa - Gostei muito que as aulas voltaram. Eu gostei porque eu posso rever meus colegas e professores - Eu gostei de voltar às aulas, porque eu gosto de estudar, de ler e de escrever - Gosto de vir para escola, não gosto de ficar em casa - Eu achei legal, gosto de aula de Arte e Ensino Religioso - Gostei muito dos professores e dos meus materiais novos. - Achei muito legal, gosto de estudar. Gosto de tudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto do recreio, das aulas de Educação Física, Arte e Português. Precisa melhorar os banheiros da escola - Gosto das aulas de Matemática - Gosto de tudo na escola, só não gosto do banheiro - Precisa melhorar o banheiro da escola. Eu gosto da escola - Eu gosto do horário do recreio da e Educação Física - Gosto das aulas de Educação Física e do recreio - Gosto de conversar com minhas amigas no recreio. Precisa melhorar o banheiro - Gosto de brincar na quadra e na Educação Física. Não gosto do banheiro - Eu gosto da comida, que está sempre boa - Gosto mais de brincar com meus amigos e aprender coisas novas 	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto de atividades em grupos, acho muito legal - Bastante leitura e gincana de Matemática - Eu acho que as aulas deviam ser mais animadas - Eu acho que poderia ensinar uma conta de divisão mais fácil e poderia ter mais leitura para as pessoas que não conseguem ler e aprender direito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Compreendendo que o social, o histórico e o cultural são componentes essenciais nas sínteses formadas, as enunciações dos educadores também refletem essa complexidade, mesmo que não haja uma percepção clara disso por parte dos mesmos.

No que diz respeito à coluna de **desafios**, apresentada no quadro, os professores destacaram como pontos centrais a defasagem na aprendizagem, especialmente relacionada à dificuldade de apropriação da leitura e da escrita no período pós-pandemia. Essa lacuna, segundo os educadores, se amplifica pela falta ou

insuficiência de apoio familiar. Um aspecto frequentemente mencionado foi o fato de muitos alunos retornarem para a escola sem as tarefas de casa realizadas.

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

Outro ponto foi ressaltado pela Professora A:

Os pais precisam ter um olhar mais atento sobre as crianças. Estão deixando muita responsabilidade que seriam da família a cargo da escola. O processo educativo precisa da parceria da família para que possamos avançar nas dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

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

Nesse contexto, os professores sugeriram como possível solução potencial, a realização de reuniões com os pais, a fim de dialogar sobre a importância do apoio familiar nas atividades escolares. Isso não apenas para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes, mas também para fortalecer os laços entre a criança e seus familiares, promovendo sentimentos de segurança e cuidado. Assim, de acordo com Bakhtin (2003), a palavra na interação humana carrega consigo a presença do outro, e nesse sentido, o diálogo entre escola e família é fundamental para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

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

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

Nessa perspectiva, tanto a escola quanto a família atuam como agências de socialização e educação, exibindo características similares e, simultaneamente, distintas. Ambas colaboram na preparação dos alunos, desenvolvendo competências que favorecem sua integração na sociedade.

A família e a escola compartilham o mesmo interlocutor, o aluno, que também é filho. Sendo duas instituições distintas, mas complementares, voltadas à educação do mesmo sujeito, é essencial promover diálogos que fomentem uma relação saudável entre ambas. Essa cooperação contribui para um maior reconhecimento, engajamento e atribuição de significado por parte dos dois lados. Tanto os familiares quanto os professores precisam estar conscientes da importância desse vínculo. Como destaca Bakhtin (2003), toda palavra é atravessada pela presença de outras vozes. Nesse caso, a interação entre escola e família enriquece o processo formativo do aluno. Esse relacionamento pode ser promovido por meio de diversas ações, como a participação em atividades, reuniões, palestras, rodas de conversa e atendimentos individuais.

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

De acordo com Volochinov (2017), a linguagem se apresenta como um fenômeno social, onde o sentido só emerge no contexto das interações entre os indivíduos. Assim, o indivíduo se insere na corrente discursiva por meio do diálogo com o outro, e é nesse processo que ele começa a desenvolver consciência e a formar seu próprio pensamento. É por meio da interação verbal dinâmica com outros falantes que sua consciência se expande, permitindo que ela participe continuamente da corrente discursiva à qual pertence.

No que diz respeito à **gestão democrática**, apresentado no quadro, os educadores apontam a necessidade de maior envolvimento das famílias no acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos, destacando que muitas vezes as famílias são omissas em relação a essa responsabilidade. Entre os pontos mencionados estão: verificar e apoiar na realização das atividades escolares, conferir os cadernos dos alunos, ler comunicados da escola e participar ativamente das reuniões e convites para discussões pedagógicas. Por outro lado, os pais expressam o desejo de maior interação entre a escola e a família, solicitando maior presença em eventos, festas escolares e mais envolvimento nas decisões relacionadas às melhorias para a escola.

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

A diretora/pesquisadora, sugere:

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

Em relação as respostas dos alunos na RD sobre o que precisa melhorar na escola, a Professora B colabora: **“As colocações dos alunos, em relação a melhorias necessárias para a escola, no caso, os banheiros, demonstra o quanto eles**

precisam ser ouvidos. Precisamos levar em consideração suas falas e significados, suas necessidades”.

A pedagoga corrobora: **“Penso que os alunos tiveram voz para destacar sobre a estrutura dos banheiros, que precisam de reparos imediatos. Podemos aproveitar o momento em que os novos membros do Conselho de Escola tomaram para dialogar com eles sobre a possibilidade de melhorias”.**

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

Com base nessas considerações, os educadores destacaram a importância de fomentar uma sociedade democrática em que a convivência com as diferenças seja harmoniosa, promovendo o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, é fundamental desenvolver uma consciência crítica capaz de lidar com os desafios contemporâneos, inclusive aqueles relacionados aos avanços científicos e ao fortalecimento da participação crítica.

Como afirma Volochinov (2017), a interação social é o espaço onde se constroem as significações e as compreensões compartilhadas, e é nesse ambiente dialógico que as consciências críticas se formam, permitindo que os indivíduos participem ativamente na transformação da sociedade. Assim, a educação deve capacitar os sujeitos a responderem de maneira adequada às questões que emergem em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo.

A partir das análises e diálogos, foram estruturadas algumas propostas com o objetivo de fortalecer a interação com as famílias, buscando melhorar o relacionamento e conscientizar sobre a importância do envolvimento familiar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ações propostas:

Dia da Família na escola, ocorrendo em dois momentos do ano letivo, um em abril e outro em novembro. Nessas ocasiões, cada turma apresentará um tema estudado ao longo das aulas, utilizando vídeos, fotos, murais, produções escritas, apresentações orais e palestras;

Plantões pedagógicos anuais, em junho e setembro, nos quais as famílias poderão conversar diretamente com os professores sobre as necessidades pedagógicas dos alunos;

Conselho de Escola, com os pais sendo convidados a se candidatarem como membros representativos no segmento de pais, com reuniões para apresentar os objetivos e a funcionalidade desse Conselho aos interessados;

Reunião do Conselho de Escola, para tender as demandas estruturais sugeridas pelos alunos.

Em relação as **necessidades**, os professores observaram, juntamente com os pais, que há uma demanda por um trabalho mais efetivo no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, visto que muitos alunos apresentam dificuldades significativas nessas áreas, além de problemas em operações matemáticas. Os próprios alunos expressaram o desejo de aulas mais envolventes, com atividades lúdicas e mais atrativas. Diante dessa análise, tanto os professores quanto a equipe pedagógica e gestão escolar, sugeriram que é importante incorporar elementos da cultura, história e experiências das crianças no planejamento pedagógico, de modo a promover atividades mais alinhadas às suas necessidades e realidades.

Com base nessas reflexões, identificou-se a necessidade de revisar e aprimorar a prática pedagógica. Assim, de acordo com a professora D:

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

A professora A enfatizou durante as análises:

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

Diante do exposto, a diretora considerou:

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

Com base nas considerações apresentadas, entendemos como essencial o processo de formação dos professores, especialmente por proporcionar reflexões que fomentam um exercício consciente da produção do conhecimento. Acreditamos que a prática docente não deve se limitar ao simples planejamento e ensino de conteúdos estipulados no currículo oficial, pois o conhecimento, quando tratado dessa maneira, deixa de retornar à realidade como uma força capaz de transformação.

Para expandir as possibilidades dos professores na criação e implementação de ações que promovam transformações reais na práxis, iniciamos o processo de construção desta proposta teórico-metodológica. Ao valorizar as potencialidades do próprio coletivo de educadores, contamos com a colaboração do professor que, ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, tem se debruçado sobre as categorias centrais do estudo. Demonstrando disposição para a transformação da práxis.

Conforme Bakhtin (2003) argumenta, o enunciado reflete e refrata a realidade, sugerindo que o conhecimento produzido em interações dialógicas deve voltar à realidade para promover a mudança. Assim, a prática educacional deve ser entendida como um processo dinâmico e transformador, alimentado pela troca contínua entre teoria e prática.

5.2 APONTAMENTOS SOBRE A SÍNTESE DAS RDs

A análise apresentada destaca a ênfase nas relações sociais, com professores apontando que o modelo escolar atual está desalinhado com as necessidades humanas. Estruturas como a organização escolar, a seriação e o currículo muitas vezes não refletem a realidade dos indivíduos que compõem a comunidade educativa, como: **“Estar com a sala lotada de atividades diferentes que atinjam níveis tão diferentes. Que você tem crianças que leem fluente, que dão conta de atividade, que dão conta de exercícios e você tem criança que não consegue escrever o próprio nome”**

Assim, percebemos que o que é realmente incomum não está nas interações humanas, uma vez que a diversidade é uma característica inerente à convivência entre pessoas. O que se revela como contraditório é a abordagem escolar uniformizadora, projetada para atender a sujeitos tão distintos. Essa contradição se oculta nas diretrizes institucionais, nas normas, nos currículos e na seriação, criando um espaço de tensão entre a singularidade dos alunos e as exigências de um sistema educacional rígido. Nesse contexto, para Bakhtin (2003) o enunciado é sempre uma resposta a outro enunciado, indicando que as vozes dos educadores devem ser ouvidas e levadas em consideração na construção de um espaço escolar que verdadeiramente respeite e valorize a diversidade.

Nesse contexto, a realidade é intrinsecamente contraditória e está em constante transformação, o que demanda uma comunicação discursiva. Assim, propõe uma dialética que surge no diálogo e retorna a ele de maneira modificada e aprimorada, possibilitando maior clareza para a tomada de decisões. Seu pensamento não contempla um ponto final, uma vez que ele se mantém sempre aberto a novos enunciados. Esse movimento, quando presente na escola, já constitui um processo transformador (Bakhtin, 2003).

Uma questão latente nas análises é a ênfase dada pelos professores, pais e alunos às relações interpessoais. O retorno ao ensino presencial revelou que os alunos apresentam novas necessidades educacionais, distintas daquelas observadas antes da pandemia de Covid-19. Por outro lado, os professores apontam para uma certa negligência dos pais em relação ao acompanhamento escolar, enquanto os pais

indicam que o relacionamento entre professores e alunos não tem sido favorável à manutenção do processo de ensino-aprendizagem.

A ausência física da escola e a privação do convívio social durante a pandemia tiveram um impacto significativo sobre todos os envolvidos. As atitudes de alunos, pais e professores foram moldadas por situações-limite vividas durante esse período, que trouxeram mudanças profundas nas suas vidas, tanto do ponto de vista econômico, quanto social e cultural. Um ponto relevante identificado nas vozes analisadas é o desafio de equilibrar as necessidades sociais e a preservação da vida. O modelo escolar tradicional não conseguiu responder de maneira efetiva às mudanças que todos enfrentaram, o que revela a necessidade de uma adaptação às novas demandas.

Nesse sentido, a gestão escolar precisa ser participativa e acolhedora, promovendo a construção conjunta de uma proposta pedagógica que reflita as necessidades e os desafios atuais. A flexibilidade nos planejamentos e a criação de novas dinâmicas educativas são cruciais, assim como o desenvolvimento de processos de formação continuada dos professores que respondam às demandas da escola e da comunidade.

De acordo com Bakhtin (2003), o enunciado só adquire significado pleno quando inserido na corrente discursiva de um contexto social. Isso implica que a escola deve ser um espaço dialógico, em que a leitura e a escrita permeiam todas as atividades e as relações formativas. As análises deixam claro que limitar a alfabetização ao ensino de leitura e escrita é um equívoco, pois a escola, em sua essência, envolve uma rede complexa de relações que moldam o processo formativo do ser humano.

6 CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA ACOLHEDORA E ALFABETIZADORA

Conforme observado nas análises anteriores, a gestão democrática constitui-se como um espaço de participação que possibilita a criação de ambientes coletivos, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o processo de ensino-aprendizagem na escola. A síntese realizada pelos educadores durante o processo formativo revela que há diversos fatores presentes no ambiente escolar que dificultam a construção de um espaço dialógico. Isso ocorre porque os indivíduos não possuem os requisitos necessários para expressar suas individualidades e suas relações coletivas, o que impede a escola de implementar ações educativas e formativas que acolham a todos de forma equitativa.

Esse processo de sistematização ganha relevância ao emergir da análise concreta da realidade escolar, sendo realizado coletivamente pelos educadores. Assim, torna-se evidente que essa síntese demanda ações formativas que sejam também transformadoras e coletivas, nas quais as práticas de leitura e escrita estejam intrinsecamente vinculadas a todas as atividades realizadas no espaço escolar. Tudo isso mediado pelo diálogo e pela discursividade, com base na perspectiva dialética.

A partir dessas reflexões, três tarefas essenciais para a construção de uma escola acolhedora e alfabetizadora foram destacadas:

- a) despertar o interesse ativo de educadores, educandos e famílias pelos acontecimentos que circundam a escola;
- b) promover o diálogo como postura fundamental nas interações entre educador e educando;
- c) acompanhar de maneira ativa as relações de convivência tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Nesse ponto, os educadores reconheceram que o desafio a ser enfrentado era significativo: construir um novo modo de entender a vida escolar. Diante disso, o coletivo escolar começou a construir uma escola mais acolhedora, onde o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita se tornou um elemento constante e dialético. Esse movimento inicial é apenas o começo de um processo que não tem fim, pois se trata de uma prática contínua e aberta à transformação.

A partir das três tarefas mencionadas, os professores puderam perceber que as experiências concretas dos alunos, suas vivências fora da escola, fornecem material significativo para a construção de ações educativas que mobilizam o diálogo com o conhecimento científico. No entanto, os educadores reconhecem que, implementar essas mudanças não é uma tarefa fácil, pois, envolve uma mudança de concepção sobre a sociedade, os sujeitos e a educação, o que inevitavelmente vai contra o modelo educacional hegemônico.

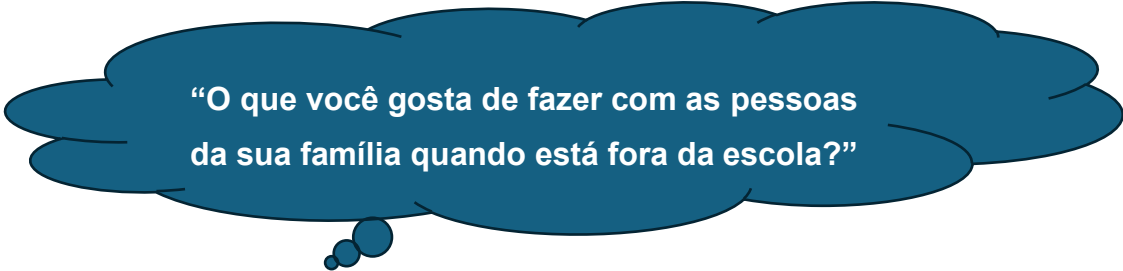
A partir desse ponto, os educadores perceberam que enfrentavam um grande desafio: construir uma nova forma de entender a vivência escolar. Nesse contexto, surgiram inevitavelmente muitas perguntas, dúvidas e incertezas, pois não se tratava de um projeto com início e fim definidos, mas sim de um processo contínuo que estabelece uma relação permanente entre teoria e prática, a ser desenvolvido ao longo de toda a trajetória escolar. Diante disso, onde começar? A resposta provavelmente está na reflexão sobre a contradição identificada na lógica de gestão imposta pelo sistema educacional vigente, dessa maneira podemos refletir a partir das seguintes questões:

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

Partindo de uma perspectiva real e concreta, os educadores compreenderam que as atividades humanas são voltadas à produção de meios de vida e à autoconstrução dos indivíduos. Trata-se de uma leitura da realidade que entende o ser humano como um ser ativo e social, que transforma e é transformado pelas suas práticas (Silva,

2019). Assim, o movimento em direção a uma escola mais acolhedora e uma alfabetização mais inclusiva começou a partir de uma pergunta simples, mas significativa: **o que os alunos fazem quando não estão na escola?**

Essa pergunta inaugurou um processo dialógico, discursivo e dialético, no qual todos os envolvidos – educadores, alunos e famílias – participam ativamente da construção do ambiente escolar. Dessa forma, foi formulada coletivamente a pergunta central que orientaria as ações seguintes:



“O que você gosta de fazer com as pessoas da sua família quando está fora da escola?”

6.1 O MODO DE PRODUÇÃO: A AÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA TRANSFORMADORA

Para entender melhor as vivências dos alunos fora da escola, conversamos com eles sobre suas atividades em família quando não estão no ambiente escolar. Realizamos RD em cada sala de aula, abordando a questão central da conversa. Essa abordagem considerou a metodologia desta proposta teórico-metodológica, abrangendo a leitura e a escrita — isto é, a leitura da realidade e o registro dessas interpretações. Assim, a leitura e a escrita foram integradas as atividades desenvolvidas na escola. Cada estudante teve a liberdade de escolher como registrar suas respostas, podendo optar por escrever, desenhar ou até solicitar ajuda de seus familiares. Antes disso, a pergunta foi feita oralmente em sala de aula, permitindo que todos se manifestassem. Esse momento de diálogo antecipou alguns registros, resultando nos seguintes diálogos por parte dos alunos:

- Eu gosto de brincar de bola na rua.
- Gosto de assistir filmes e ver desenhos.
- Ir na Glória andar com minha mãe para resolver as coisas.
- Eu gosto muito de ir a praia no final de semana com minha família.
- Vou pra roça lá longe. Eu gosto muito.
- É muito bom jogar bola e brincar na rua da maré.

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

A partir das conversas entre os alunos, os professores notaram a diferença entre uma aula onde os estudantes se reconhecem como participantes ativos e dialogantes, e uma aula em que os conhecimentos científicos são transmitidos sem qualquer vínculo com a realidade em que vivem.

Ao analisarmos esses diálogos, percebemos a frequência da palavra "gosto" nas respostas dos alunos. Isso nos levou a concluir que a pergunta sobre o que gostam de fazer fora da escola, de certa forma, limitou as possibilidades de expressão dos estudantes. A palavra "gosto" surge em todos os enunciados na primeira pessoa do singular, evidenciando uma escolha pessoal dentro do universo que lhes é familiar. Eles sabem bem do que gostam: jogar bola na rua e perto da maré, ir à praia, visitar lojas, brincar no parquinho, assistir a filmes e desenhos, viajar para a Bahia, entre outras atividades.

Assim, os estudantes dão prioridade ao lazer, incluindo o brincar como parte de suas atividades recreativas. Seus enunciados estão inseridos em um contexto comunicacional que identifica o universo infantil e a importância do brincar. Essas falas, ouvidas, valorizadas e utilizadas como ferramentas de interação, envolveram a turma inteira em um entusiasmo coletivo durante essa RD.

Dessa forma, abordar temas a partir da realidade social dos alunos possibilita que suas manifestações ideológicas venham à tona, revelando a maneira como percebem o mundo ao seu redor. Como é essencial criar espaços de diálogo no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, onde as crianças possam expressar suas opiniões e compartilhar suas experiências, é igualmente importante proporcionar momentos para que elas desenvolvam textos escritos.

6.2 TEORIA E PRÁTICA: ANÁLISE DA REALIDADE

A partir deste ponto, iremos expor a experiência realizada no contexto da pesquisa, a qual acreditamos que pode servir de referência para outras formações em diferentes escolas e ambientes educacionais. O processo e os resultados apresentados decorreram de dois movimentos principais:

✓ Na formação dos professores alfabetizadores

Foi um momento de diálogo entre os professores alfabetizadores e a pesquisadora, com o objetivo de explorar e compreender, através dos enunciados desses profissionais, suas dificuldades, inquietações e angústias, que se apresentam como desafios no exercício de suas funções.

✓ Nas práticas pedagógicas em sala de aula

Paralelamente, os alunos, orientados pelas professoras e pela pesquisadora, tiveram a oportunidade de conhecer mais profundamente sua própria realidade, inserida em um movimento dialético, revelando os temas que emergiram desse contexto.

✓ A seguir, apresentaremos as ações que deram origem aos temas de estudo.

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

Figura 1 - Atividade enviada para casa

	UMEF "OFELIA ESCOBAR"		PREFEITURA DE VILA VELHA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ALUNO (A):			
ANO/TURMA: 4º ano A <input type="checkbox"/>		B <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>
DATA: / / 2024			
<p>✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?</p>			

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Notamos que, no retorno das pesquisas, alguns fatos foram acrescentados e não mencionados no diálogo anterior. Realizamos uma segunda RD na sala de aula, onde todos se sentaram em círculo, e cada aluno compartilhou seu relato baseado em sua própria percepção. Muitos mencionaram gostar de ir à praia, assistir a filmes, passar tempo juntos na laje e ir à feira aos domingos.

Ao concluir a tarefa de casa, os alunos trouxeram ainda mais informações que não haviam sido destacadas no primeiro diálogo, antes da pesquisa. Eles tiveram a oportunidade de refletir sobre si mesmos, como evidenciam os textos a seguir:

Figura 2 – Texto produzido por um aluno

	UMEF "OFELIA ESCOBAR"		PREFEITURA DE VILA VELHA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ALUNO (A): MANUELE FELIPE			
ANO/TURMA: 4º ano A <input type="checkbox"/>		B <input checked="" type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>
DATA: 23 / 03 / 2024			
<p>✓ DE ACORDO COM O DIÁLOGO FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?</p>			
<p>1 GOSTO DE JOGAR BOLA COM MINHA IRMÃ</p>			
<p>2 GOSTO DE IR NA PRAIA</p>			
<p>3 GOSTO DE VER FILME</p>			
<p>4 GOSTO DE BRINCAR NA MARE COM MEU IRMÃO</p>			
<p>5 GOSTO DE FICAR NA LAJE COM MINHA FAMÍLIA</p>			

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Transcrição do texto:

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

Figura 3 – Texto produzido por um aluno

UNEF "OFELIA ESCOBAR" INSTITUTO DE VILA VELHA

ALUNO (A): ARTHUR

ANO/TURMA: 4º ano A B C DATA: 22/03/2024

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

Brinco com minha cachorra
jogar bola no quintal
jogar jogo no meu celular

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Transcrição do texto:

- Brincar com Amora minha cachorra.
- Jogar bola no quintal.
- Jogar no meu celular

Os textos apresentados (Fig. 2 e Fig. 3), foram redigidos por dois alunos. A Fig. 2 traz um texto que na verdade é uma sequência de frases que resguardam uma coerência interna do que pretendem enunciar porque constroem uma totalidade discursiva: **"Gosto de jogar bola com minha irmã. Gosto de ir na praia. Gosto de ver filme. Gosto de brincar na maré com meu irmão. Gosto de ficar na laje com minha família"**. O texto apresenta uma temática que permeia os enunciados do início ao fim: a preferência dos alunos por brincadeiras.

Nesse sentido, tanto os textos escritos quanto os desenhos se complementam e se

interrelacionam, sendo expressões de linguagem que transmitem significados — narram, descrevem, subvertem, (re)criam e geram sensações, entre outros. A grande questão para o educador é como integrar essas dimensões no processo de ensino-aprendizagem voltado à produção de textos escritos.

No texto da Fig. 3, o autor apresenta situações de brincadeiras que enunciam um sujeito cuja interlocução é realizada com animais (cachorra), coisas (bola e celular), como apresenta: **“Brincar com amora, minha cachorra. Jogar bola no quintal. Jogar no meu celular”**. Dessa forma, Bakhtin (2003) afirma que o indivíduo se expressa (fala) e cria textos a partir de suas particularidades, o que nos permite afirmar que não existe texto sem autor, e que os textos refletem as condições históricas e sociais em que foram produzidos. Além disso, revelam as singularidades e, portanto, as vozes dos sujeitos/autores que elaboraram aquele enunciado.

Em situações como essas, apenas a continuidade do diálogo com o educador pode esclarecer os motivos por trás da posição individual do autor, isto é, se trata-se de uma escolha consciente de ser e estar no mundo ou se é uma condição derivada da ausência de interlocutores nos momentos em que não está na escola.

Apresentamos a seguir outros textos produzidos por alunos, conforme Fig. 4 e 5:

Figura 4 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Figura 5 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Os textos apresentados (Fig. 4 e 5), mesmo não contendo palavras escritas, revelam o que eles gostam de fazer com sua família durante os momentos de lazer. Partindo do princípio de que a palavra verbal ou não verbal “[...] *está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana* [...]”, uma vez que a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (Voloschinov, 2017, p. 181, grifo do autor). Essa posição teórica da língua é demonstrada no diálogo entre a professora e a autora Mycaela do texto imagético (Fig. 4):

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

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

A professora limitou-se a perguntar à aluna o que ela desejava comunicar por meio do desenho. No entanto, como prática de linguagem integrada ao trabalho com leitura, oralidade e produção de textos, é relevante que a professora promova a expansão dessa atividade pelo estudante, em variadas situações de interação social,

considerando as múltiplas e diversificadas esferas da atividade humana (Bakhtin, 2003).

O texto da Fig. 5, do aluno Cristofer também se apresenta de forma não verbal, por meio de desenhos, desafiando a ideia de que o uso vivo da língua se restringe a um sistema abstrato de formas normativas. Ao contrário, ele evidencia que a linguagem está intrinsecamente ligada ao conjunto de contextos possíveis para o uso de cada forma particular, já que, para o falante nativo, a palavra não é um item isolado de dicionário, mas sim parte integrante das mais variadas enunciações (Volochinov, 2017).

A professora, então, questiona Cristofer sobre o seu desenho, buscando construir um enunciado oral a partir dessa expressão.

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

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

O texto a seguir (Fig. 6), escrito pelo aluno Samuel, enuncia o prazer que um estudante tem de estar e ficar com a sua família.

Figura 6 – Texto produzido por um aluno

The image shows a handwritten response on a school form. At the top, it says 'UMEF "OFELIA ESCOBAR"'. Below that, there are fields for 'ALUNO (a): Samuel', 'ANO/TURMA: 2º ano A', and 'DATA: 22/06/2024'. The main question is: 'DE ACORDO COM O DEBATE FEITO EM SALA DE AULA, O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER COM AS PESSOAS DA SUA FAMÍLIA QUANDO ESTÁ FORA DA ESCOLA?'. The student's handwritten answer is: 'Eu e minha família gostamos de ir na praia para piscar e tomar banho de mar, gostamos também de ver filmes juntos e várias outras coisa.'

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Transcrição do texto:

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

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

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

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

Durante a atividade, os alunos compartilharam que gostam de brincar na rua, ir à praia e assistir a filmes. Alguns preferem viajar com a família para o interior ou visitar parentes em outros estados. Dessa forma, a concretude da linguagem se manifesta no texto, em um enunciado real, moldado nas situações de interação verbal. É por meio da interação e interlocução, no diálogo mediado pela leitura, que formamos e ampliamos nossas vivências discursivas. Nesses momentos, nos apropriamos dos recursos expressivos necessários para construir nossos discursos, tanto orais quanto escritos.

Os textos produzidos pelas crianças, que interagem verbalmente e atuam como produtoras de discursos em situações comunicativas inseridas em um contexto social e histórico específico, configuram-se como enunciados concretos. Eles refletem a forma como elas se relacionam com o mundo ao seu redor. Assim, esses textos

resultam de um processo discursivo, nascido das interações nas quais as crianças participaram, revelando muito do que sabem ou desejam saber sobre o mundo. Para que isso ocorra, é essencial criar condições em que as crianças possam produzir e expressar o que pensam e sentem, além de manifestar concordâncias e discordâncias em seus textos (Volochinov, 2017).

Assim, quando a produção de textos surge a partir de uma necessidade genuína de interlocução e há condições adequadas para que ela ocorra, contribuímos significativamente para o processo de apropriação da linguagem escrita. Em nossa visão, essa abordagem nos direciona de forma correta para a formação de leitores e escritores no contexto escolar.

Os enunciados são construídos dentro de um contexto social complexo, que, de acordo com Bakhtin e Volochinov (2017), está diretamente relacionado à formação socioeconômica moldada pela estrutura econômica. Essa estrutura cria a unidade e interconexão de todas as esferas da vida social, o que, naturalmente, também se reflete na escola. Através dos enunciados, torna-se possível compreender a realidade social como um sistema composto pela estrutura econômica e, por consequência, pelas relações sociais que os indivíduos estabelecem ao produzir e interagir com os meios de produção. Esses enunciados adquirem um caráter de totalidade ao formarem múltiplas conexões com a realidade social mais ampla, o que Bakhtin e Volochinov (2017) denominam contextos extraverbais da vida.

Com base nas atividades desenvolvidas pelos alunos, onde identificamos o tema da realidade dos estudantes, realizamos coletivamente a organização didática do trabalho pedagógico, que emergiu da relação estabelecida a partir das interações – verbais, escritos e desenhos - dos alunos e professores. Assim, iniciamos um processo em que os educadores são autores de seu próprio fazer educativo e formativo. Desse modo, interessa-nos mais o movimento real dessa ação do que a própria ação em si. A educação que se desenvolve na práxis constrói sempre novas ações, mediante cada demanda social.

Partindo desse pressuposto, emergiu o tema a ser desenvolvido na organização do trabalho pedagógico. Os alunos mencionaram que gostam de brincar na rua próxima de suas casas, a qual chamam de "Rua da Maré" (uma rua localizada em frente ao

manguezal). No entanto, relataram que há muito lixo e entulho no local. Eles ouviram rumores de que o prefeito realizaria uma obra ali, mas não tinham certeza de quando isso aconteceria. O fato é que gostariam muito que o espaço fosse limpo para que pudessem utilizá-lo para brincar. Em função disso, esse tema foi priorizado na organização do trabalho pedagógico neste momento.

De acordo com a Professora A (2024):

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

A professora C (2024) concorda ao dizer:

Concordo com a proposta. Penso que podemos iniciar com um diálogo com os alunos deixando eles à vontade para pensarem em como resolver essa situação.

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

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

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

- Tia, eu lembro, sim! Lá tem muito lixo e é feio. Precisa melhorar.
- Têm muitos animais no meio do lixo. Tem peixe, tem caranguejo.
- Tem uma lei que proíbe jogar lixo na maré, mas as pessoas não têm respeito. Continuam jogando lixo.
- Já vi até sofá dentro da maré. Alaga tudo quando chove ou quando a maré está cheia. Entra água lá em casa.
- Estão prometendo uma obra para parar o alagamento, mas vai demorar. Também falaram que vão fazer um calçadão na maré com uma passarela. Vai ficar bonito. Queria muito que fizessem.

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

A Professora indaga:

O que vocês pensam? Como podemos resolver essa situação?

Os alunos sugerem:

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

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

– Podemos fazer placas de ‘Proibido jogar lixo’ e colocar lá.

– Tia! Podemos fazer cartazes também e bilhetinhos.

– Pode espalhar lixeiras e botar uma pessoa para limpar sempre.

A professora demonstra satisfação nas sugestões dos alunos. Porém, ressalta que, nesse momento, seria importante escolher apenas uma das sugestões.

Nesse sentido, as sugestões apresentadas foram anotadas tanto no quadro quanto nos cadernos. Cada uma delas foi lida em voz alta, juntamente com as ações sociais que demandariam. Após a análise de cada proposta, foi decidido, por meio de votação, escrever uma carta ao prefeito. Assim como essa escolha foi feita, as demais propostas também seriam selecionadas da mesma forma. Essa carta é um instrumento de exercício da cidadania, ao solicitar do Poder Público o atendimento dos direitos dos cidadãos. Todavia, as outras proposições devem ser tratadas no movimento da escrita como espaço de enunciação dos sujeitos, porque evidenciam a responsabilidade de todos e de cada um pela preservação e cuidado com os espaços públicos.

É importante lembrar que toda atividade requer negociação, participação e ação coletiva. Portanto, em torno de cada proposta dos estudantes, é necessário que haja uma auto-organização para que aprendam a trabalhar em conjunto. A redação de uma carta envolve conhecimentos específicos desse gênero, mas, considerando que estão no início do processo de escrita, é preferível que se expressem da maneira que sabem. Posteriormente, a professora leu os textos de cada aluno e fez as intervenções linguísticas necessárias em sala de aula. Assim, cada estudante iniciou a escrita da carta, de acordo com suas capacidades e estilo.

A satisfação de escrever, mesmo sem dominar completamente a língua, foi impulsionada pela realidade que os alunos vivenciaram e desejaram melhorar, expressa nas diversas manifestações verbais sobre a situação que enfrentavam. Bakhtin (2003) chama isso de tema do signo. Para eles, aquele lugar cheio de lixo era, na verdade, um espaço de diversão e felicidade. Assim, a prática de produção de textos foi conduzida com a compreensão de que a realidade influencia o signo, que, por sua vez, reflete e modifica a realidade ao longo de seu desenvolvimento histórico.

Nesse contexto, na prática discursiva de produção textual, o foco não está apenas nas palavras, mas no significado que elas carregam, conforme expressado pelos alunos. Com base nas questões que mais impactaram os estudantes naquele momento — principalmente a necessidade de melhorias na comunidade — ficou claro que a ação era necessária.

Refletindo sobre o trabalho discursivo e o envolvimento do texto nas práticas pedagógicas, Geraldi (2013, p. 135) oferece contribuições fundamentais para entender o processo de produção textual como uma unidade de ensino-aprendizagem da língua. Segundo ele,

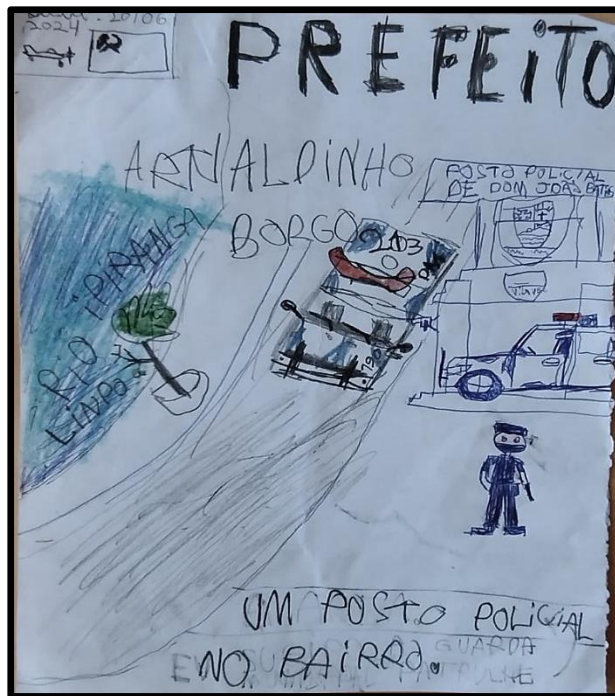
[...] é no texto que a língua — objeto de estudos — se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

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

Entendendo que todo discurso responde a condições específicas de produção, é natural que haja uma certa regularidade nos textos cujo destinatário é o Prefeito. Destacamos que essa atividade de escrita, além de promover o exercício da cidadania, envolve outros aspectos que merecem atenção para intervenções adequadas. A produção de sentidos nos textos escritos também depende da observância das convenções da língua, como ortografia, a correta indicação de parágrafos, uso de letras maiúsculas, concordância e regência. Esse processo começa na alfabetização, mas se estende por todo o ensino fundamental, com esses conhecimentos sendo aprofundados ao longo da trajetória escolar.

Apresentaremos a seguir produções de textos (cartas) realizadas pelos alunos.

Figura 7 – Texto produzido por aluno



Transcrição do texto:

Prefeito Arnaldinho Borgo

Um posto policial no bairro.

A Figura 7 apresenta um texto composto por elementos verbais e visuais. O aluno organizou seu trabalho em forma de cartaz, começando com a palavra **Prefeito** no topo e se identificando logo abaixo como Arnaldinho Borgo, um apelido carinhoso que escolheu para si. Abaixo, ele ilustrou o local onde acredita que a prefeitura está situada e desenhou o que considera necessário para seu bairro: a construção de um posto policial. Embora tenha optado por não escrever muito, o que foi escrito está livre de erros ortográficos e inclui um ponto final. O texto foi produzido pelo aluno, mas com apoio da professora.

Durante a realização dessa atividade (Fig. 7), o aluno demonstrou grande dificuldade, pois ainda está em processo de alfabetização. Ele se expressou por meio de desenhos, retratando as mudanças que gostaria de ver em sua comunidade, como um rio limpo e a presença de um posto policial com viaturas e um agente. A professora

fez uma intervenção, incentivando-o a escrever o que desejava:

Professora: O que você gostaria de escrever?

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

O aluno prontamente inicia o processo de escrita perguntando à professora:

Aluno: 'Bairro' se escreve com dois erres?

Professora: Como você acha que escreve?

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

Professora: Isso mesmo.

Após concluir, foi solicitado que ele lesse o texto, verificando se não faltava nenhuma informação importante para que o destinatário pudesse compreendê-lo. Ele encontrou dificuldades para ler algumas palavras, pois faltavam letras em algumas delas. Ao final, a professora o parabenizou pelo esforço e resultado, expressando sua alegria com a produção.

Aluno: Um posto polícia no bairro.

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

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

Professora: No final de qual palavra?

Aluno: Policial.

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

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

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

Aluno: O 's'?

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

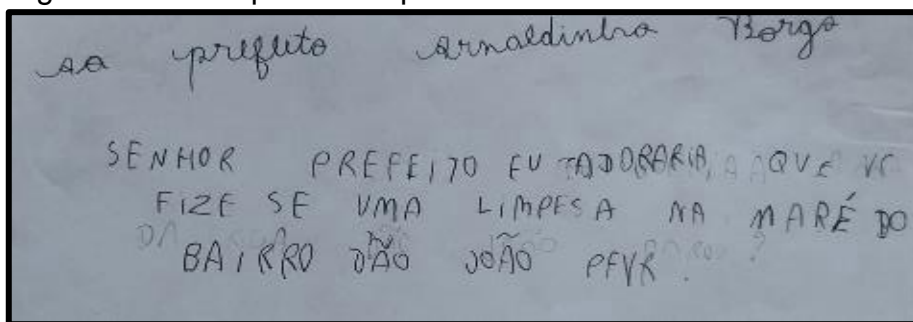
O aluno conseguiu transmitir o que sua comunidade queria e sabia quem era o destinatário dessa mensagem. Além disso, é possível perceber um processo de apropriação da escrita em progresso, uma vez que o aluno demonstrou a compreensão de que as letras precisam estar corretamente posicionadas nas palavras para que estas sejam escritas corretamente. E isso, por si só, já é

significativo.

Apesar das dificuldades com a escrita, essas limitações não impediram que o aluno realizasse a atividade. Além disso, durante o processo de reescrita, a necessidade de tornar o texto compreensível para o destinatário ofereceu uma oportunidade valiosa para o aluno refletir sobre a linguagem e aprofundar seu entendimento sobre como ela funciona em contextos reais de comunicação.

No texto a seguir (Fig. 8), o autor decide fazer um texto apelativo, querendo com isso seduzir o prefeito a fazer o que ele pede.

Figura 8 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Transcrição do texto:

Ao prefeito Arnaldinho Borgo

Senhor prefeito eu adoraria que vc fize se uma limpeza na maré do bairro Dão João PFVR.

Ao verificar o texto do aluno (Fig. 8), a professora percebeu que ele não estava conseguindo escrever. Então ela pergunta: – *O que gostaria de escrever? Vamos! Eu te ajudo.*

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

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

Aluno: O prefeito?

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

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

Professora: Leia o que escreveu, por favor.

Aluno: Senhor. Mas acho que está faltando letra.

Professora: Qual letra está faltando?

Aluno: Hum. Não sei, tia.

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

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

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

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

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

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

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

Aluno: Mas queria deixar assim.

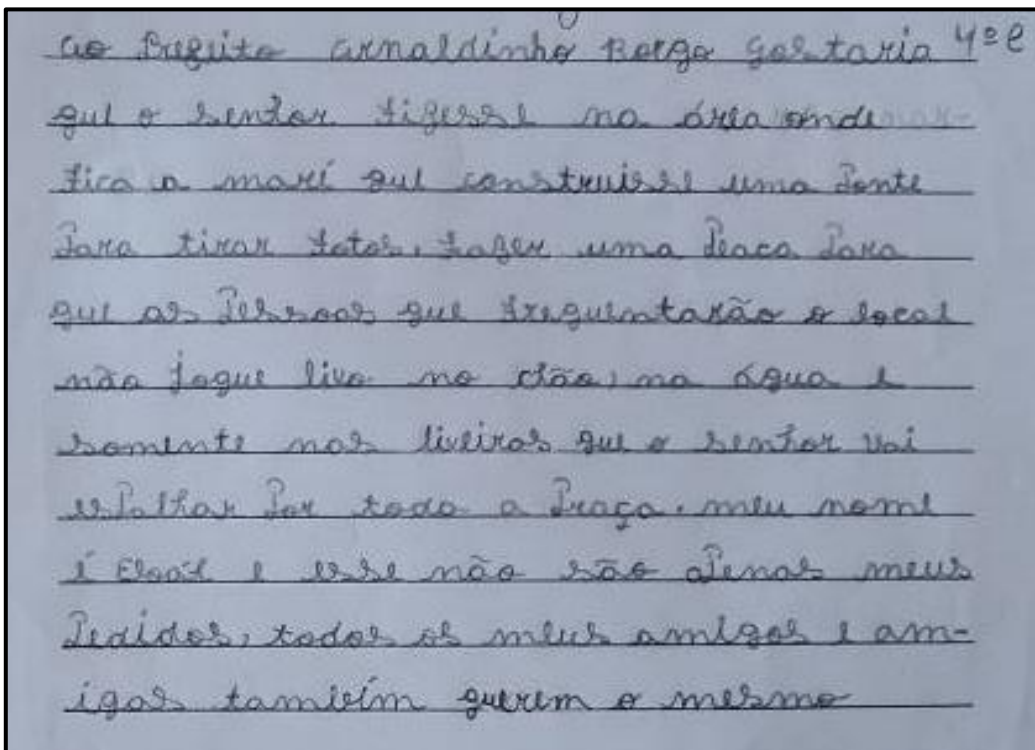
Professora: Estamos no horário da saída. Vamos guardar o material. Vou recolher as cartas, na próxima aula continuamos.

Nos textos (Fig. 7 e Fig. 8), a alfabetização acontece de forma integrada ao enunciado, que é a unidade fundamental da comunicação discursiva. Esse método de alfabetização rompe com o ensino tradicional, que tende a fragmentar o fluxo da fala. Na introdução das unidades da língua, o processo tradicional costuma desmembrar a fala em “[...] orações, que por sua vez podem decompor-se em combinações de palavras e palavras. As palavras se dividem nitidamente em unidades fônicas mínimas – as sílabas [...] As sílabas se dividem em sons particulares da fala ou fonemas.” (Bakhtin, 2003, p. 273). Nessa linha de pensamento, Bakhtin ressalta que a língua

exerce uma influência significativa sobre o pensamento do falante. Ele afirma que “[...] o pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não consegue se desenvolver nas formas de uma linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca” (Bakhtin, 2013, p. 43).

As cartas apresentadas a seguir mostram um grau maior de autonomia na escrita. Os textos escritos pelas crianças que são agentes ativos na interação verbal e na produção de discursos, formados em contextos de comunicação e inseridos em posições sociais e históricas específicas, constituem-se como enunciados concretos que refletem como elas se relacionam com o mundo ao seu redor. Dessa forma, esses registros são o resultado de um processo discursivo, fruto das interações das quais participaram, revelando muito sobre o que elas sabem ou desejam aprender sobre o mundo.

Figura 9 – Texto produzido por aluno



ao Pequito Armaldinho Perga Galatária 4^o e
 que o senhor tivesse no dia onde
 fica o maré que construiu uma ponte
 para tirar foto, fazer uma placa para
 que os filhos que frequentam o local
 não jogue lixo no chão, na água e
 somente nos lixos que o senhor vai
 recolher por toda a praça. meu nome
 é Elton e esse não são os nomes meus
 irmãos, todos os meus amigos e am-
 igos também querem o mesmo

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

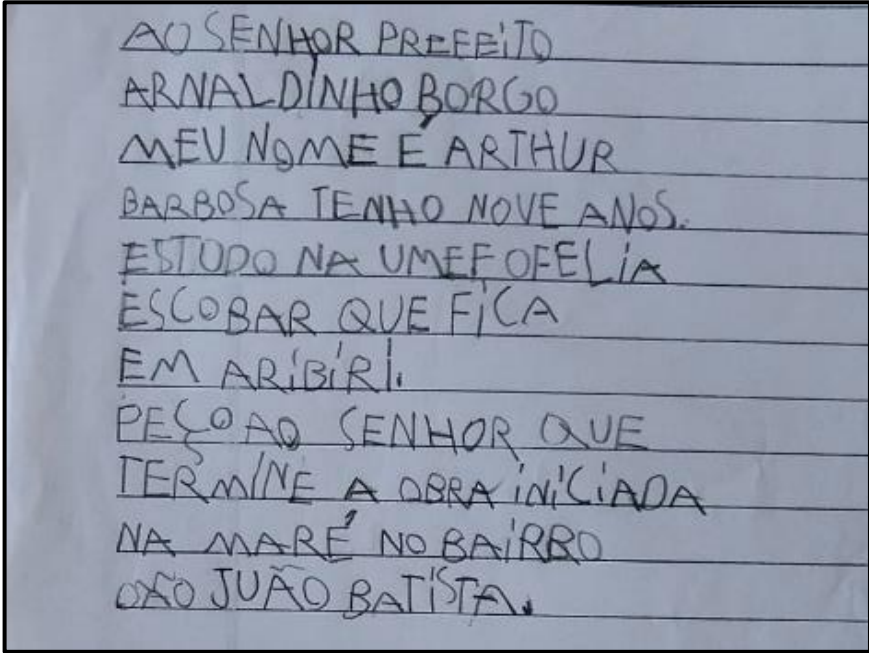
Transcrição do texto:

Ao prefeito Arnaldinho Borgo gostaria que o senhor fizesse na área onde fica a maré que construísse uma Ponte para tirar fotos. Fazer uma Placa Para que as Pessoas que frequentarão o local não jogue lixo no chão, na água e somente nas lixeiras que o senhor vai espalhar Por toda Praça. meu nome é Eloáh e esse não são apenas meus pedidos. todos os meus amigos e amigas também querem o mesmo.

No texto (Fig. 9), o autor identifica claramente seu interlocutor e a posição social que ele ocupa, a de prefeito da cidade.

Os enunciados propostos expressam de forma clara os desejos e intenções do autor, refletindo o anseio coletivo da comunidade à qual pertence. Esse tipo de discurso, quando analisado como parte integral da língua viva, é considerado o mais apropriado dentro da perspectiva bakhtiniana. Isso contrasta com a visão que trata a língua como um sistema fixo e fechado. Como Brait (2006, p. 59) afirma, a análise do discurso não pode se dar “[...] apenas de uma perspectiva interna ou, por outro lado, exclusivamente externa. Ignorar qualquer um dos polos destrói o ponto de vista dialógico, essencial à teoria e análise da linguagem”.

Figura 10 – Texto produzido por aluno



AO SENHOR PREFEITO
ARNALDINHO BORG
MEU NOME É ARTHUR
BARBOSA TENHO NOVE ANOS.
ESTUDO NA UMEF OFELIA
ESCOBAR QUE FICA
EM ARIBIRI.
PEÇO AO SENHOR QUE
TERMINE A OBRA INICIADA
NA MARE' NO BAIRRO
DO JOÃO BATISTA.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Transcrição do texto:

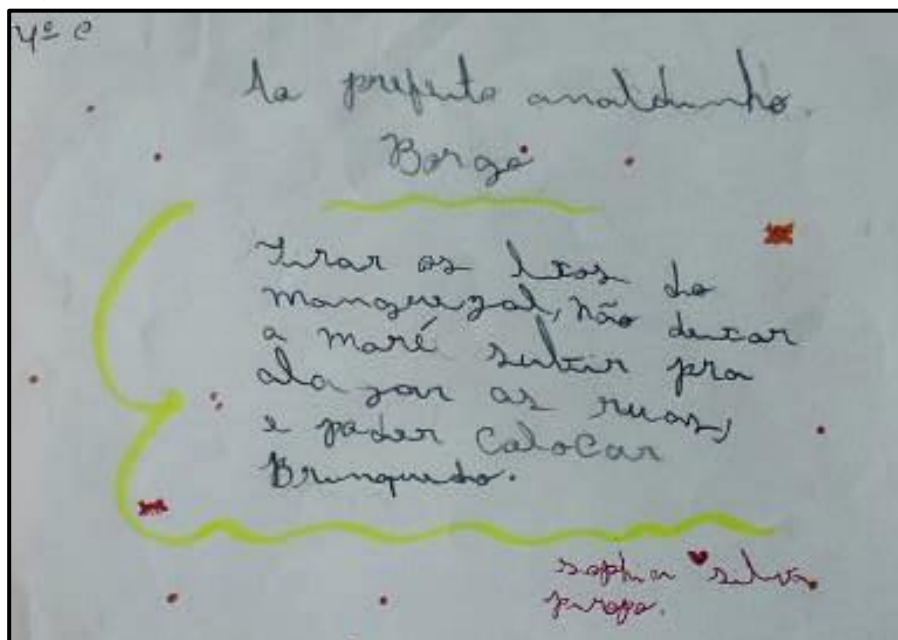
Ao senhor prefeito
 Arnaldinho Borgo
 Meu nome é Arthur Barbosa tenho nove anos.
 Estudo na UMEF Ofélia Escobar que fica em Aribiri.
 Peço ao senhor que termine a obra iniciada na maré no bairro Dão João Batista.

No texto (Fig. 10), o enunciador destaca sua posição ao usar a primeira pessoa do singular: – Peço ao senhor que termine a obra na maré do bairro Dom João Batista. O uso do termo "peço" revela a subjetividade e a não neutralidade do sujeito, que seleciona de forma consciente os recursos lexicais, gramaticais e composicionais, conforme sua imaginação discursiva (Bakhtin, 2003).

Dentro dessa abordagem linguística, cada enunciado marca o posicionamento do autor no mundo, refletindo a voz de um sujeito responsivo. As vozes presentes nos textos, sejam orais ou escritos, carregam significados ideológicos e expressam a relação dos sujeitos com o mundo.

O texto a seguir foi escrito pela aluna Sophia (Fig. 11).

Figura 11 – Texto produzido por aluno



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Transcrição do texto:

Ao prefeito analdinho Borgo

Tirar os lixos do manguezal, não deixar a maré subir para alagar as ruas, e poder colocar Brinquedo.

Sophia silva piropo

No texto (Fig. 11), a autora demonstra intimidade ao referir-se ao prefeito como "você", evidenciando seu pertencimento à comunidade e o desejo de melhorar o espaço social em que vive. Essa prática de produção textual, enraizada nas experiências e vivências dos alunos, reflete a formação discursiva de sujeitos que ocupam posições sociais e históricas.

Ao longo desse processo, os alunos se apropriam não apenas da língua, mas também de conhecimentos culturais, sociais, políticos e científicos. As condições enunciativas desse texto ajudam a entender que as sintaxes do texto são vitais para a compreensão do funcionamento da língua, na medida em que todo dizer está ancorado em uma base linguística concreta, no entanto ela não é capaz de explicar como a enunciação trabalha, como ato de fala concreta (Zandwias, 2011).

A língua, enquanto objeto real e não puro objeto do conhecimento, em suas reais condições de uso, tomada fora da abstração, não permanece a mesma, quer no tempo ou no espaço. Está, ao contrário, permeada, de modo incessante, por processos de transformação que funcionam como efeitos de relações sociais e históricas. A realidade da língua, desde esta ótica, escapa: a) aos mecanismos predominantemente prescritivos da gramática; b) às relações de continuidade e linearidade histórica com que a filologia a descreve; c) às descrições do linguista em torno de suas oposições entre eixos sintagmáticos e paradigmáticos (Zandwais, 2011, p. 5).

As afirmativas da autora coadunam com as características dos textos produzidos sob as condições aqui apresentadas.

Seguindo essa linha, é fundamental que o professor valorize as produções dos alunos como textos reais e potenciais, reconhecendo que as crianças estão em constante processo de apropriação da leitura e escrita. Tal abordagem facilita uma prática

educacional em que tanto o professor quanto os alunos aprendem mutuamente, como ressaltado por Freire (2005).

Ao integrar a produção de textos nas práticas pedagógicas, o professor atua como mediador no processo de aprendizagem, orientando os alunos na compreensão do gênero textual da carta. Esse gênero, mesmo em tempos de e-mails e redes sociais, mantém seu caráter histórico e social, e os estudantes, ao escolherem a carta como meio de comunicação, reforçam a relevância desse gênero no contexto de sua interação com o prefeito.

A mediação da professora ao guiar a produção coletiva da carta envolveu a construção de sentidos, informações e conhecimentos, com a participação ativa dos alunos. O processo seguiu uma estrutura típica do gênero, com a saudação ao interlocutor, a identificação do remetente, a explicação do motivo da comunicação e, por fim, uma conclusão criativa e original, em que os alunos expressaram sua confiança de que o prefeito atenderia suas solicitações.

Os enunciados são produzidos em um contexto social complexo que, conforme Bakhtin e Volochinov (2017), está relacionado à formação socioeconômica, moldada pela estrutura econômica. Essa estrutura é responsável por criar uma unidade e interligar as diferentes esferas da vida social, incluindo a escola. Através dos enunciados, torna-se possível compreender a realidade social como um sistema interligado pela estrutura econômica e pelas relações sociais que os indivíduos constroem no processo de produção e interação com os meios de produção. Esses enunciados formam uma totalidade ao estabelecer várias conexões com a realidade social mais ampla, o que Bakhtin e Volochinov (2017) chamam de *contextos extraverbais da vida*.

Nesse sentido, os textos, sejam eles orais, escritos ou desenhados, refletem as experiências e vivências dos estudantes, fundamentadas em sua formação discursiva como sujeitos sócio-históricos. O processo de alfabetização acompanha o desenvolvimento dos alunos desde o início da produção de dados significativos, refletindo a realidade que eles vivenciam. Ao longo desse processo, surgem acontecimentos e agenciamentos políticos, pois entre o espaço do "dizer" e os papéis enunciativos, há uma identificação dos lugares sociais ocupados pelos alunos e das

posições que eles assumem em seus espaços de brincar, característicos da infância e juventude. Esse percurso de aprendizagem não se limita à língua, mas abrange conhecimentos sociais, políticos, culturais, além de disciplinas como Matemática, Geografia, Ciências e História.

Dessa forma, as ações pedagógicas realizadas pelos professores durante o processo de alfabetização visam trabalhar os elementos linguísticos de forma sistemática e repetitiva, garantindo a transmissão entre falante e ouvinte. Esses elementos linguísticos, de acordo com Volochinov (2017, p. 155), são “[...] fonéticos, gramaticais, lexicais – e, portanto, normativos para todos os enunciados, assegurando a unidade da língua e sua compreensão por todos os membros de uma comunidade linguística”.

Dando seguimento a proposta pedagógica, entre os diversos processos de ensino-aprendizagem resultantes dessa prática de alfabetização, destaca-se o estudo da estrutura do gênero textual carta. Esse gênero foi explorado considerando as condições de apropriação da criança, levando em conta seu caráter sócio-histórico e aspectos como formas de tratamento e normas epistolares, entre outros. Assim, iniciou-se o processo de escrita da carta coletiva a ser remetida ao prefeito.

A professora realizou uma mediação adequada ao explorar os conhecimentos essenciais para que os alunos compreendessem as características do gênero textual carta. Antes de iniciar a escrita coletiva, ela promoveu a leitura dos textos elaborados pelos alunos e estimulou o diálogo em sala de aula, focando nos enunciados que motivaram a produção das cartas. Nesse processo, os alunos identificaram o interlocutor comum, seu papel social e o propósito da comunicação.

Esses momentos dialógicos geraram uma diversidade de textos, trazendo múltiplos sentidos, informações e novos conhecimentos. A professora trabalhou, no quadro, as convenções sociais do gênero carta de forma colaborativa. A estrutura da carta foi construída coletivamente, partindo da saudação ao destinatário, "Ao senhor prefeito...", passando pela identificação do remetente, o motivo da comunicação, a justificativa que compõe o corpo da carta, e, por fim, a conclusão.

Destaca-se a originalidade do encerramento, em que os alunos escreveram: "A gente sabe que o senhor é legal, 'da hora' e vai ajudar a deixar o lugar bem bonito". Essa frase reflete o que esperam do prefeito, oferecendo um incentivo para que sua

solicitação fosse atendida de maneira positiva.

Transcrição da carta coletiva:

Ao senhor Prefeito Arnaldinho Borgo,

Somos alunos e alunas da turma do 4º ano da UMEF Ofélia Escobar, Vila Velha.

A diretora de nossa escola se chama Vanessa. Sempre que ela pode, ela vem a nossa turma para fazer uma visita e saber como a gente está. Temos boas conversas, ela ouve e atende a gente sempre que pode. Em uma dessas conversas entre a nossa turma, a professora e a diretora, apareceu o assunto Maré, manguezal que fica no bairro Dom João Batista, que é vizinho de Aribiri, onde fica a nossa escola. Muitos alunos moram próximos à maré.

Também dissemos que, numa esquina onde começa a maré, tem um bueiro com um cano. Quando chove forte, a água da maré sobe e a água do bueiro transborda e alaga várias ruas próximas à maré.

A gente contou que foi prometido aos moradores um “deck” para que os moradores do bairro, vizinhos e turistas pudessem admirar as belezas do manguezal. Também prometeram que as ruas próximas à maré iam ser asfaltadas.

Conversamos entre nós mesmos e com a professora sobre os cuidados com o lugar. A gente teve a ideia de espalhar placas sobre a preservação da natureza, porque algumas pessoas precisam parar de jogar sujeira na maré e em volta dela. A gente deu outras ideias, como colocar muitas lixeiras na rua que vai até a maré e contratar um profissional para cuidar do lugar.

Durante a noite, lá é escuro e perigoso. Pedimos ao senhor que peça para colocar uma boa iluminação para espantar um pouco os perigos. A gente só quer brincar perto da maré à noite, aproveitar de verdade, porque somos crianças e precisamos de liberdade para nossa família, para nossos amigos e para a gente.

A gente sabe que o senhor é legal, “da hora” e vai ajudar a deixar o lugar bem bonito.

Um grande abraço

Turma do 4º ano

A escrita coletiva da carta se configurou como uma ferramenta de resistência e intervenção, com o intuito de impulsionar mudanças reais. Essa atividade evidenciou o envolvimento dos alunos, que compreenderam não apenas o valor social da escrita, mas também os elementos essenciais para a construção de um texto ativo (Geraldi, 2013).

Houve um esforço conjunto por parte da escola para garantir que a carta chegasse ao seu destinatário, pois os alunos não escreveram por mera formalidade, mas com a intenção clara de transformar suas comunidades.

Todo o processo foi de grande relevância, pois mostrou aos alunos como a mobilização pode gerar impacto, reforçando a importância de persistir e lutar por direitos fundamentais que garantem o exercício da cidadania.

Ações como essa, desenvolvidas no ambiente escolar, têm um impacto significativo na formação cidadã dos estudantes, pois vão além do aprendizado técnico. Através da escrita, os alunos são incentivados a exercitar sua cidadania desde a alfabetização, aprendendo a reivindicar do Estado o que lhes é de direito. Esse processo revela a igualdade social como uma necessidade, enquanto a desigualdade passa a ser vista como algo anormal e que permeia o cotidiano das pessoas.

7 AVALIANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS

Os movimentos formativos implementados, assim como, as ações pedagógicas levaram pais, educadores e estudantes a refletirem sobre a identidade da escola e a razão pela qual, mesmo diante dos desafios mencionados, continuam a acreditar que a escola é um espaço fundamental para a formação humana.

Nesse sentido, o resultado deste trabalho foi avaliado positivamente pelo Coletivo de Educadores, destacando que a abordagem praxiológica de formação e intervenção gerou reflexões valiosas sobre a prática pedagógica. Essa perspectiva, fundamentada em uma organização coletiva do trabalho e em processos discursivos que emergem da realidade e dos interesses dos alunos, permitiu um exercício de análise e transformação na organização das atividades em sala de aula.

O Coletivo de Educadores afirma que o trabalho centrado na epistemologia da práxis favorece a produção de novos conhecimentos. Observamos, portanto, que a concepção que guiou o processo formativo, ao considerar a escola como parte integrante da vida social e das relações entre o indivíduo e seu contexto de vivência, resultou em um olhar renovado voltado para o resgate da humanidade.

Nessa perspectiva, a Professora B (2024) relata:

Foi um momento de muito aprendizado, não só para os alunos, mas, principalmente, para meu crescimento profissional. Os estudantes ficaram motivados em participar da produção escrita. Esse trabalho mostrou a importância da práxis discursiva no processo de ensino-aprendizagem, pois o aluno se torna parte desse processo, trazendo suas contribuições para um trabalho mais efetivo e com significado para ele.

A Professora C (2024) corrobora essa afirmação:

No início, quando nos foram apresentados os objetivos da pesquisa e como seria desenvolvida, fiquei com receio de não conseguir adequar minhas práticas pedagógicas ao novo. Mas, no decorrer dos momentos formativos, assim como no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no contexto discursivo e dialógico, fui aos poucos compreendendo a necessidade de compreendermos a realidade das crianças, o contexto cultural, social e familiar em que vivem, para propor práticas pedagógicas que realmente envolvam os alunos, onde eles sejam os protagonistas, trazendo suas contribuições e necessidades.

Assim, a Pedagoga contribui:

O que eu observei, no decorrer do processo, é que os alunos e suas vivências se tornaram parte do currículo. O movimento ocorrido entre a teoria e a prática foi produtivo e significativo. As práticas discursivas, desde os momentos das rodas de conversas, trouxeram uma necessidade de reformulação da nossa prática. Nesse caso, é fundamental para a apropriação da leitura e da escrita, além das práticas matemáticas e outros conhecimentos científicos, das demais disciplinas, reconhecermos as práticas discursivas como primordial no processo ensino-aprendizagem e alfabetização dos alunos.

Baseado nos relatos dos educadores, observou-se uma transformação nas suas concepções sobre currículo, ensino e aprendizagem. As raízes dos estudantes estão fincadas no chão histórico, refletindo seus saberes vivos e suas formas de viver (Arroyo, 2013). Segundo o autor, “[...] os currículos e os livros didáticos, para se manterem vivos, precisam fincar raízes no chão histórico, nas experiências humanas onde encontram sua condição de saberes atuais” (Arroyo, 2013, p. 286).

Dessa forma, ao discutir o fenômeno da alfabetização abordado nos processos formativos, compreendemos que o currículo é construído na materialidade da vida em constante movimento, reconhecendo que tudo se relaciona em uma ação de síntese. Desse modo, adotar uma concepção de alfabetização que responda a uma necessidade social, como demonstrado, não foi tarefa simples. Isso exigiu uma mudança de perspectiva, considerando o impacto histórico da desigualdade social. Embora isso tenha demandado um esforço significativo para alinhar as ações às demandas da realidade, estamos satisfeitos com os resultados, pois o trabalho continua na escola, sustentado pelo movimento coletivo estabelecido desde o início do estudo.

Educadores e estudantes participaram ativamente das ações pedagógicas e formativas como sujeitos organizadores da prática educacional, promovendo um movimento analítico e reflexivo. A formulação de objetivos a partir da realidade, aliada aos conhecimentos formais da língua e a saberes científicos, trouxe à escola o suporte necessário para o “chão histórico”. Dessa forma, a integração entre teoria e prática realmente se concretizou.

Podemos constatar os reflexos positivos do processo formativo, pois, a autonomia pedagógica conferiu aos educadores o papel de criadores do processo educacional.

Segundo Bakhtin (2003), isso implica em um vínculo inseparável com o contexto social, que se expressa por meio da linguagem, fundamental para ensinar a ler, escrever e compreender os sentidos nas diferentes relações sociais.

Assim, a presente proposta teórico-metodológica propõe caminhos para a construção de uma escola acolhedora, onde a leitura e a escrita permeiam as atividades escolares. Desse modo, esperamos contribuir para sua ampliação tanto na escola quanto em outros espaços acadêmicos e científicos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁXIS TRANSFORMADORA

Com base nas ações desta proposta teórico-metodológica, destacamos não apenas o processo em si, mas sua exposição. Partimos de uma realidade em que investigamos o fenômeno da escolarização das crianças em fase de alfabetização, que, apesar de terem frequentado todos os anos iniciais do ensino fundamental, não se apropriaram da leitura e da escrita até o 4º e 5º ano.

O modo de produção dos dados focou a realidade da escola, dos alunos e dos educadores. Nesse contexto, as discussões teórico-metodológicas não foram vistas como um protocolo, mas como emergências teóricas que possibilitaram a reconstrução do método. Assim, não definimos uma pauta descritiva de procedimentos, mas estabelecemos uma perspectiva que nos permitiu apreender a historicidade e a totalidade, fundamentais para adotar modos de mediação.

O desenvolvimento desta proposta também se constituiu como um processo de ensino-aprendizagem, considerando que ocorreu no contexto real da gestão, da formação docente e da prática pedagógica. Nosso interesse foi compreender as condições em que os sujeitos da comunidade escolar produzem e reproduzem sua vida social. Nesse processo, o movimento real ocorrido foi muito maior do que o que conseguimos registrar.

Assim, afirmamos que o movimento das ações pedagógicas e da formação, vai além do que foi registrado, constituindo um processo dialético e contínuo, sem ponto final. A epistemologia utilizada produziu e continuará a produzir novas epistemologias, sendo esse o caminho mobilizador para a alfabetização e as transformações nos sujeitos e nas instituições das quais fazem parte.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1945-1949].
- BAKHTIN/VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico, São. Paulo: Editora 34, 2017.
- BRAGA, V. A. **A gestão escolar democrática como espaço-tempo de formação de professores alfabetizadores**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2006.
- CAMPOS SILVA, D.; SILVA, I. M.; VALPASSOS, C. F. F.; ROCHA, N.. O direitos à educação: entre o formal e o real. In.: SILVA, I. M.; VALPASSOS, C. F. F.; CAMPOS SILVA, D. (org.). **Educação e pobreza**: políticas e práticas. Vitória, ES: EDUFES, 2019.
- CALDART, R. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**. p. 303-312, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yLDq54PMBGp7WSM3TqyrDQz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 17 abr. 2024.
- VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1930].
- ZANDWUIAS, A. Da língua ao discurso nos limites da sintaxe: as tênues fronteiras entre discursos citados e citantes. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 4-19, 1º semestre 2011.

