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

VALDIRENE MAGESKI CORDEIRO MAGRI

ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS: A PRÁXIS DISCURSIVA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS AÇÕES NA SALA DE AULA

VITÓRIA
2020

VALDIRENE MAGESKI CORDEIRO MAGRI

ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS: A PRÁXIS DISCURSIVA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS AÇÕES NA SALA DE AULA

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

Orientadora: Profª Drª Dulcinéa Campos Silva

VITÓRIA

2020

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

---

Magri, Valdirene Mageski Cordeiro, 1980-
M212a Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula. / Valdirene Mageski Cordeiro Magri. - 2020.
229 f. : il.

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

1. Alfabetização. 2. Práticas sociais. 3. Currículo. 4. Formação docente. I. Campos, Dulcinéa. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

VALDIRENE MAGESKI CORDEIRO MAGRI

ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS: A PRÁXIS DISCURSIVA ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS AÇÕES NA SALA DE AULA

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

Aprovada em 30 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 02/11/2020 às 15:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/87789?tipoArquivo=O

Profª Drª Dulcinéa Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 02/11/2020 às 15:53

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/87801?tipoArquivo=O

Profª Drª Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 02/11/2020 às 15:20

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/87789?tipoArquivo=O

Profª Drª Fernanda Zanete Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro Externo

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 02/11/2020 às 17:35

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/87856?tipoArquivo=O

Profª Drª Dania Monteiro Vieira Costa
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida, força e proteção constante;

Às crianças do 3º ano da EEEFM São Luis, do ano de 2019, suas famílias e professoras, que foram a base pela qual esta pesquisa se tornou possível;

Ao coordenador e professores do PPGMPE... essenciais na minha trajetória acadêmica, promovendo minha transformação pessoal e profissional. Podem acreditar... já não sou mais a mesma!

À minha orientadora, Profª Drª Dulcinéa Campos Silva (querida Dulci), que não mediu esforços para que esta pesquisa se concretizasse, conduzindo meus estudos com profissionalismo e muito amor. Jamais me esquecerei de seus conselhos, orientações, dicas e ensinamentos, frutos de uma experiência incomparável e de um carisma especial;

Às professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo, Dania Monteiro Vieira Costa e Fernanda Zanete Becalli, pela dedicação na análise cuidadosa da pesquisa e importantes contribuições na banca de qualificação. A vocês, todo carinho e gratidão!

Ao Professor José Almeida Júnior, pelo imprescindível trabalho de revisão e formatação;

Aos meus pais, Archimedes Amaro Cordeiro e Maria Mageski Cordeiro, pela dádiva da vida, pelo apoio diário e por tornarem possível o meu sonho de ser Mestre;

Ao meu esposo, Rogério Ronaldo Magri, à minha filha Thainara Maria Magri e meu genro Mateus Pivetta Sipolatti, por acreditarem no meu potencial e por não me abandonarem na árdua trajetória de estudos;

Aos meus irmãos, Maria Helena, José Sinésio e Lindomar (*in memorian*), que sempre estiveram presentes, incentivando-me a persistir na busca de meus objetivos, mesmo quando tudo parecia desabar;

À diretora da EEEFM São Luis, Corina Delboni Lóss, que sempre acreditou em meu potencial, propiciando condições para a realização de meus estudos;

À Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio e à Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, fundamentais para que esse sonho se tornasse possível. Espero poder contribuir, ainda mais, para a qualidade na educação de nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos;

Aos(às) colegas da Turma 2, do PPGMPE/UFES, que se tornaram mais do que cúmplices nessa jornada acadêmica... verdadeiros(as) amigos(as), que estarão guardados(as) para sempre em meu coração; Lenice e Irani, principalmente, por todas as angústias juntas superadas, e vitórias compartilhadas;

Enfim, aos familiares, amigos(as), colegas de profissão e demais pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse à conclusão desta pesquisa.

Ao meu irmão, Lindomar Mageski Cordeiro (*in memorian*), que continua sendo um raio de luz, força e inspiração em minha vida. Mesmo sem sua presença física, permanecerá vivo em mim, enquanto eu existir... pelo amor que me dedicou, pela alegria que me proporcionou.

MEMÓRIAS... LUTAS E GLÓRIAS DE NOSSAS TRAJETÓRIAS!

Queridos(as) leitores(as),
quanta alegria
Poder aqui compartilhar,
Memórias de minha trajetória
Que partiu de um belo sonhar!

Parecia tão distante
Essa doce realidade,
Ser aprovada no Mestrado
E chegar à Universidade.

Mas como dizem os sábios
O que é seu está guardado!
Por isso agradeço intensamente
Ao meu Pai por ter me ajudado.

Foi em agosto de 2018
Que essa história começou
a ser contada,
Repleta de sonhos e expectativas
E muitos estudos na caminhada.

O primeiro momento vivido
A gente nunca se esquece,
Adentrar os espaços da UFES
E nos deparar com pessoas que nos
enobrecem.

Professor Alex, todo dinâmico
Boaventura nos reapresentou,
Muito mais críticos e reflexivos
Toda a turma ficou.

Com Boaventura de Souza Santos
Dialogamos numa íntima relação,
Sobre o panorama social diante dos
processos
De desigualdade e exclusão.

Sobre as ciências sociais
hegemônicas
Refletimos intensamente,
Na necessidade de superá-las
Valorizando toda gente.

Os negros, as pessoas lá do campo,
Índios, LGBT+, e pessoas de toda
idade,
Todos têm o seu direito
De viver com dignidade.

E nessa caminhada do saber
Rumo à transformação,
Todos nós tivemos que superar
Nossa indolente razão.

É por isso que defendemos
O que Meirieu trouxe para nossa
vivência,
Que a diferença na escola
É uma valiosa potência.

Professora Renata,
toda meiga e rigorosa
Logo foi nos avisando,
Que a pesquisa precisa ser inovadora
E ter sentido para o mestrando.

Com o apoio de Marques nos convidou
A estimular nossa imaginação,
E pensar a justificativa
Em toda sua ampla dimensão.

Muito comprometida com a qualidade
de nossa pesquisa
E do produto educacional,
Destacou que na escrita acadêmica
É preciso paixão e muito esforço
intelectual.

Por isso nos fez refletir intensamente
Sobre a temática escolhida,
Alertando sua importância e relação
Com nossa prática e nossa vida.

Tudo isso contribuiu para reforçar
A importância dessa trajetória,
Na escolha do tema Alfabetização
Que faz parte da minha história.

Professora Dulci, minha orientadora
Nesse processo de construção,
Complementou com excelência
Meus discursos e produção.

Com suas sábias palavras e atitudes
De quem traz uma riquíssima experiência,
Explicou que os mais importantes enunciados
Estão no contexto dos alunos, em sua vivência.

Buscamos na dialética de Marx
Por meio de Bakthin, Gontijo, Campos e outros autores,
A compreensão de que a leitura e a escrita
Tornam nossos alunos em exímios produtores.

Produtores textuais
Que expressam seus interesses e necessidades,
Buscando em sua realidade
A base da discursividade.

Concomitante a esse percurso formativo
Teve o Grupo Integrador,
Que planejou e executou sua missão
Com sabedoria e amor.

Foram momentos importantíssimos
Orientados pelos professores,
Trazendo grandes teóricos
Que enriqueceram o trabalho dos pesquisadores.

Professor Vítor, o grande fenomenólogo,
Encantou-nos com sua organização,
Trouxe à tona muitos conhecimentos
Sobre práticas educativas, diversidade e inclusão.

Os trabalhos em grupo organizados
E a apresentação da proposta de intervenção,
Promoveram muitos debates, aprendizagens
E uma constante reflexão.

Sobre Diversidade e Diferença em Educação
Patrícia Rufino também contribuiu,
Promovendo uma grande revolução de ideias
Sobre preconceito e racismo no Brasil.

Mostrou-nos que o fenômeno chamado racismo
Tem uma grande complexidade,
Além de ser muito dinâmico
Nos tempos e espaços da sociedade.

Assim, com Fernandes, Hall e Munanga
Pudemos sobre nossa prática pensar,
Buscando o reconhecimento e valorização
De todos os sujeitos do ambiente escolar.

E para complementar nossas aprendizagens
Professoras Dania e Dulci vieram para somar,
Com a disciplina Mediação Pedagógica e Formação de Professores
O pensamento de Vigotski e Bakhtin pudemos contemplar.

Professora Dania, muito responsável,
E comprometida com a Educação,
Revelou que Vigotski, mesmo tão jovem,
Já percebia a visão tecnicista da Alfabetização.

Foi por isso que nos apresentou
De uma forma tão natural,
A concepção de que o sujeito se constitui socialmente,
Nas relações concretas que estabelece com o mundo material e cultural.

Nessa caminhada do saber
Professora Dulci nos fez refletir,
Sobre a Filosofia da Linguagem
Apresentada pelo Círculo de Bakhtin.

Explicou que esse autor
Trouxe importante contribuição para o campo da educação,
Mediante estabelecimento de categorias
Como o dialogismo e a enunciação.

Toda essa reflexão
No Grupo de Estudos foi discutida,
Reafirmando que a alfabetização
Está relacionada diretamente à vida.

É por isso que o texto
É considerado como gênero discursivo,
Contribuindo para a formação
De um sujeito responsivo.

Retomando toda trajetória do Mestrado
É possível afirmar,
Que o crescimento pessoal e profissional
Coloca-nos num constante transformar.

Já não somos mais os mesmos
Frente às aprendizagens construídas,
Nos estudos coletivos e individuais
E nas relações estabelecidas.

A pesquisa veio oportunizando
Diferentes maneiras de conceber,
O currículo da alfabetização
Que envolve de todos o saber.

Pesquisadora, professores, alunos e suas famílias
Juntos nesse processo de inventariar,
A realidade tão significativa
Oportunizando diferentes modos de trabalhar.

Ressaltamos que os desafios existem
E todos eles, precisamos enfrentar,
Conscientes de nossas responsabilidades
E das expectativas que nos permitem lutar.

Como foi difícil conciliar
40 horas de trabalho na escola,
Com todas as incumbências do Mestrado
Que hoje transformou a minha história.

As idas e vindas à Universidade
Nem sempre foram tão tranquilas,
Demandaram organização prévia
Além dos perigos das rodovias.

Confesso ter quase desistido
Frente a um acontecimento que dói no coração,
Com a ida muito inesperada para outro plano
Do meu amado irmão.

Por meses não consegui escrever
Tudo o que de fato precisava,
Pois quem tanto me apoiava
Do meu lado não mais estava.

Mas com muito apoio e motivação
Consegui seguir firme na caminhada,
Mantendo a fé e a esperança
De vencer essa jornada.

Hoje, percebo que posso ser
Uma profissional bem diferente,
Capaz de superar a grande dicotomia
Entre a prática e a teoria.

Por isso, como educadora deste País,
Mantenho firme essa convicção,
De que a vida vinculada ao cotidiano da escola
Possibilita uma importante transformação.

E mesmo que outros dias difíceis nos alcancem
Sempre atentos estaremos,
Defendendo nossos ideais
E o futuro que precisamos e queremos.

Deixo aqui a minha prece
De gratidão e muito amor,
A todos(as) que comigo compartilharam
Dessa luta com louvor.

Autora: Valdirene Mageski Cordeiro Magri

Memorial apresentado no Seminário de Pesquisa (2019), sob orientação da Professora Renata Simões.

RESUMO

Esta dissertação surgiu da necessidade e interesse de compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações formativas na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública, localizada no Município de Santa Maria de Jetibá-ES. Trata-se de uma pesquisa qualitativa participante, fundamentada nas concepções de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social, direito de todos os cidadãos. Desenvolvida a partir de dois movimentos dialéticos e dialógicos de ação, no âmbito da formação docente (teoria) e no âmbito formativo da sala de aula (prática), envolveu 07 (sete) professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental, 81 (oitenta e uma) crianças e suas famílias. O questionário respondido pelos professores e o Inventário da Realidade desenvolvido com as crianças e suas famílias foram os instrumentos escolhidos para a apreensão da realidade e escolha dos temas a serem contemplados na elaboração da proposta didático-metodológica de práxis discursiva, que deu origem ao Produto Educacional. Os resultados deste estudo evidenciam a possibilidade de construção de currículos que atendam às necessidades de todos os sujeitos (do campo, da cidade e de outras realidades), desde que seja oferecido aos professores espaço e tempo para trazerem à tona suas concepções de temas do universo da alfabetização, buscando na coletividade a superação dos desafios e novos caminhos para a organização de sua práxis educativa. Os resultados apontam, também, a possibilidade de organização dessa práxis a partir dos temas da realidade dos sujeitos, tomando-os como princípio mobilizador do conhecimento, por meio dos quais a leitura, a produção de texto e outros conhecimentos da alfabetização, numa dimensão discursiva, ganhem sentido e propiciem a formação de cidadãos plenos.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Práticas Sociais. Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation arose from the need and interest to understand, in the perspective of the discursive praxis of teacher training and the training actions in the classroom, the articulation between curriculum and social practices of the subjects involved in the literacy process in a public school, located in the Municipality of Santa Maria de Jetibá-ES. This is a participatory qualitative research, using the concepts of Bakhtinian language and literacy as social praxis, a right of all citizens. Developed from two dialectical and dialogical action movements, within the scope of teacher training (theory) and in the classroom (practice) formative scope, it involved 07 (seven) third-year elementary school teachers, 81 (eighty-one) students and their families. The questionnaire answered by the teachers and the Reality Inventory developed with the students and their families were the instruments chosen for the apprehension of reality and the choice of themes to be considered in the elaboration of the didactic-methodological proposal of discursive praxis, which gave rise to the Educational Product. As results, yhe research shows the possibility of building curricula that meet the needs of all subjects (from the countryside, the city and other realities), since to teachers are provided space and time to bring up their concepts of the literacy universe, seeking collectively to overcome challenges and build new paths for the organization of their educational praxis. The results also point to the possibility of organizing this praxis based on the subjects' reality themes, taking them as mobilizing principles of knowledge, through which reading, text production and other literacy knowledge, in a discursive dimension, gain meaning and enable the formation of real citizens.

Keywords: Literacy. Curriculum. Social Practices. Teacher Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais. Dados da pesquisa por amostra de domicílios 21
Gráfico 2 – Taxa por estado: % de analfabetismo da população de 15 anos ou mais. Dados da pesquisa por amostra de domicílios contínua 22
Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo em 2018: população brasileira de 15 anos ou mais. Dados da pesquisa por amostra de domicílios contínua 23
Gráfico 4 – Proficiência média em leitura – ANA/2016 24
Gráfico 5 – Proficiência média em escrita – ANA/2016 26
Gráfico 6 – Atores educacionais que participaram da pesquisa 107
Gráfico 7 – Idade dos inquiridos 107
Gráfico 8 – Experiência profissional na área da educação 108
Gráfico 9 – Concepções de educação identificadas nos enunciados das professoras 112
Gráfico 10 – Origem regional das famílias 151
Gráfico 11 – Origem étnica das famílias 152
Gráfico 12 – Composição familiar 153
Gráfico 13 – Características da localidade onde residem as famílias público-alvo da pesquisa 154
Gráfico 14 – Meios de transporte mais utilizados pelas famílias 155
Gráfico 15 – Condições das estradas 155
Gráfico 16 – Percentual de alunos do terceiro ano que tem acesso à Internet 156
Gráfico 17 – Percentual de alunos do terceiro ano que tem acesso à luz elétrica 157
Gráfico 18 – Demonstrativo da vizinhança 158
Gráfico 19 – Características da vizinhança 158
Gráfico 20 – Participação em festas tradicionais do bairro e município 159
Gráfico 21 – Artistas do bairro conhecidos pelas famílias 160
Gráfico 22 – Religião 161
Gráfico 23 – Acesso a atividades de lazer no bairro/município 162
Gráfico 24 – Responsáveis pelo sustento da família 164
Gráfico 25 – Responsáveis pelo cumprimento das tarefas do lar 165
Gráfico 26 – Apoio das crianças nos serviços do lar 166
Gráfico 27 – Percentual de cadastro de famílias em programas sociais 167

Gráfico 28 – Percentual de famílias que produzem alimentos para o próprio consumo 169
Gráfico 29 – Demonstrativo da saúde das famílias 172
Gráfico 30 – Percentual de famílias que utilizam tratamento alternativo 173
Gráfico 31 – Avaliação do nível de atendimento no posto de saúde do bairro e hospital do município 173
Gráfico 32 – Destino do lixo produzido pelas famílias 174
Gráfico 33 – Origem da água utilizada pelas famílias 175
Gráfico 34 – Participação de famílias nos movimentos sociais do bairro/município 181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de literatura.....37
Quadro 2 – Organização dos turnos de funcionamento da EEEFM São Luis (2019) 85
Quadro 3 – Instrumento 1: guia para produção do Questionário dos Professores....88
Quadro 4 – Instrumento 2: guia para elaboração do Inventário da Realidade 91
Quadro 5 – Concepções de educação e educando 111
Quadro 6 – Concepções de Linguagem.....117
Quadro 7 – Demonstrativo dos aspectos valorizados pelas professoras na resposta à questão “Quando você considera que seu aluno está alfabetizado?”.....121
Quadro 8 – Situações de aprendizagem relacionando leitura e produção textual às práticas sociais dos alunos.....126
Quadro 9 – Concepções sobre currículo.....130
Quadro 10 – Percepções das professoras sobre os cursos de formação continuada ofertados.....135
Quadro 11 – Sugestões para a organização de propostas de formação continuada.....136
Quadro 12 – Cronograma de ações formativas.....139
Quadro 13 – Enunciados dos alunos na elaboração dos roteiros do Inventário da Realidade 144
Quadro 14 – Enunciados dos alunos na socialização dos roteiros do Inventário da Realidade 147
Quadro 15 – Inventário da Realidade.....178
Quadro 16 – Matriz-referência para elaboração da proposta pedagógica.....183
Quadro 17 – Proposta pedagógica elaborada.....189

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Município de Santa Maria de Jetibá e municípios vizinhos 82
Figura 2 – Fachada da EEEFM São Luis.. 84

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ALE	Aprofundamento em Leitura e Escrita
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
EMBB	Escola Municipal Barro Branco
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORMAR	Formação de Professores Alfabetizadores em Rede
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa por Amostra de Domicílios
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
RMESP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20
1.1 MEMÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES 28
1.2 TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS...OU UM JEITO DIFERENTE DE CAMINHAR! 31
2 DIÁLOGOS ACADÊMICOS 36
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 51
3.1 A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RECENTES 52
3.1.1 Repensando os currículos de alfabetização como possibilidade de resgate da autonomia e fortalecimento da identidade dos sujeitos da escola 64
3.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE LINGUAGEM EM BAKHTIN 69
3.2.1 Linguagem, ideologia e subjetividade 75
4 PERCURSO METODOLÓGICO 79
4.1 DEFINIÇÃO DA PESSOA 81
4.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA 81
4.2.1 O município e o bairro: aspectos relevantes 82
4.2.2 Caracterização do contexto da pesquisa: a escola 83
4.2.3 Os sujeitos da pesquisa 85
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 86
4.3.1 Processo de compreensão dos dados observados, levantados e produzidos 93
4.4 PRODUTO EDUCACIONAL 94
5 ANÁLISE E PRODUÇÃO DE DADOS: A INSERÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA EM UM MOVIMENTO DIALÉTICO E DIALÓGICO 96
5.1 PRIMEIRO MOMENTO COM OS PROFESSORES: PACTUANDO RESPONSABILIDADES 97
5.2 SOCIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA COM O CONSELHO DE ESCOLA 99
5.3 SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO COM OS PROFESSORES: RESPONDENDO AO QUESTIONÁRIO 101

5.4 TERCEIRO MOMENTO FORMATIVO COM OS PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 102
6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SEU MODO DE PRODUÇÃO NO ÂMBITO DA TEORIA E DA PRÁTICA 104
6.1 O MOVIMENTO DE AÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS PROFESSORES 106
6.1.1 Informações pessoais e profissionais dos professores participantes 106
6.1.2 Concepções de educação e educando que embasam a prática docente 110
6.1.3 Concepções de linguagem 115
6.1.4 Concepções sobre alfabetização e texto 119
6.1.5 As vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola 126
6.1.6 Concepção de currículo 129
6.1.7 Formação continuada: percepções dos professores 134
6.1.8 Sintetizando 138
6.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA AÇÃO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA 140
6.2.1 Inventariando a realidade 143
6.2.2 A constituição do Inventariando a Realidade 148
6.2.2.1 Categoria/Tema 1: origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias 149
6.2.2.1.1 Identidade e cultura 149
6.2.2.1.2 Trabalho e produção 163
6.2.2.1.3 Alimentação 168
6.2.2.1.4 Saúde 171
6.2.2.2 Categoria/Tema 2: contradições e formas de organização das famílias 177
6.2.2.2.1 Problemas no bairro/localidade 177
6.2.2.2.2 Lutas e inserção social 181

7 PROPOSTA CONSTITUIDORA DO SER HUMANO: A BASE DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA, ARTICULANDO ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS 187
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 210
REFERÊNCIAS 213
APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 1 220
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2 221
APÊNDICE C – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES 223
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O INVENTÁRIO DA REALIDADE 224
APÊNDICE E – PROTOCOLO DA PESQUISA Nº 3 226
APÊNDICE F – PROTOCOLO DA PESQUISA Nº 4 227

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000, observamos várias iniciativas materializadas em políticas públicas voltadas para a oferta de uma educação de qualidade, entre elas a implementação de programas de gestão e monitoramento da aprendizagem, projetos e cursos de formação continuada. Na área da alfabetização, principalmente, verificamos a presença de ações que buscam proporcionar aos professores cursos de formação continuada, com o objetivo de alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao final do Ciclo de Alfabetização[1].

No entanto, mesmo com todos os direcionamentos fixados pelas políticas públicas, as avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA – 2015), revelam que muitas crianças ainda chegam ao final do terceiro ano sem dominar as noções básicas de leitura e escrita. A mesma avaliação também confirma a incoerência existente entre a oferta de programas, prática docente e resultados, apontando que a alfabetização continua sendo um dos desafios centrais na educação.

Resguardando as devidas dúvidas colocadas pelas pesquisas sobre esse tipo de avaliação, por afirmarem que elas não são condizentes com a realidade das escolas públicas brasileiras e não representam fidedignamente as condições de aprendizagem de todas as crianças, mesmo assim, os resultados são parâmetros levados em consideração na elaboração de políticas públicas, geralmente por meio da implantação de programas universalizantes, instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), entre os quais destacamos, a partir do ano 2000, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o Pró-Letramento (2008), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e o Programa Mais

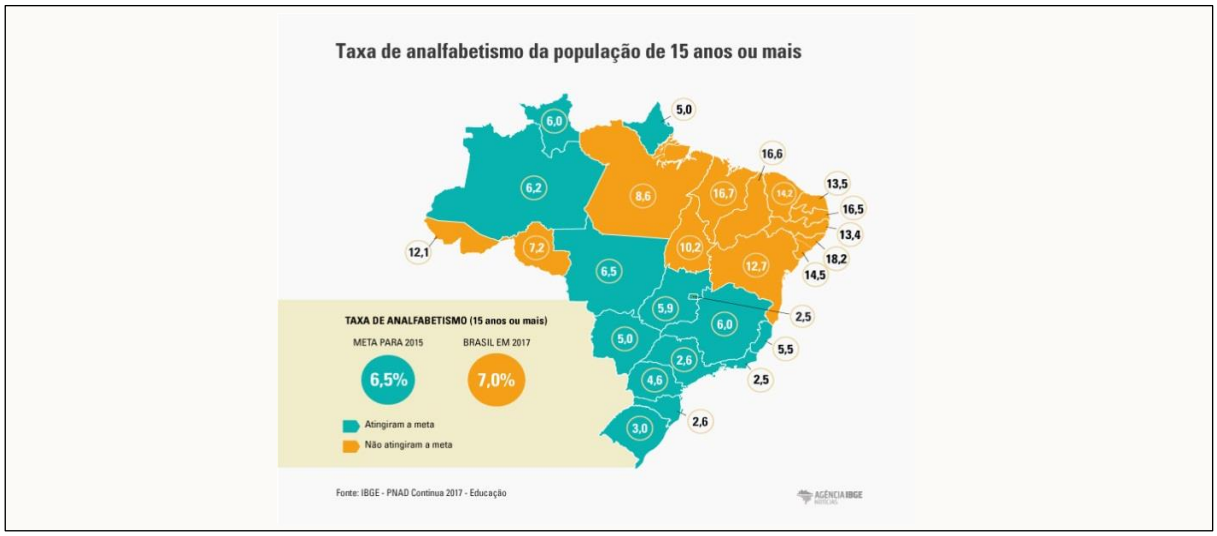
[1] O Ciclo de Alfabetização, de acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, abrange crianças de 06 (seis) a 08 (oito) anos de idade, e foi instituído “para evitar que as crianças de 06 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade; recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2013, p. 122). Com o lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), esse prazo foi reduzido para o 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, consideraremos como Ciclo de Alfabetização, nesta pesquisa, o período que abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental, com respaldo na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024).

Alfabetização (PMALFA, 2018), com o objetivo de contribuir para que todas as crianças se alfabetizem até os oito anos de idade.

Sobre o assunto, diversos estudos, como os realizados por Gontijo (2014), Campos e Assunção (2019), revelam que esses programas trazem a leitura e a escrita fundamentadas em concepções que supervalorizam a codificação e a decodificação da palavra (acompanhadas por um processo de letramento) e, em mecanismos de avaliações externas, que buscam medir o nível de aprendizagem das crianças.

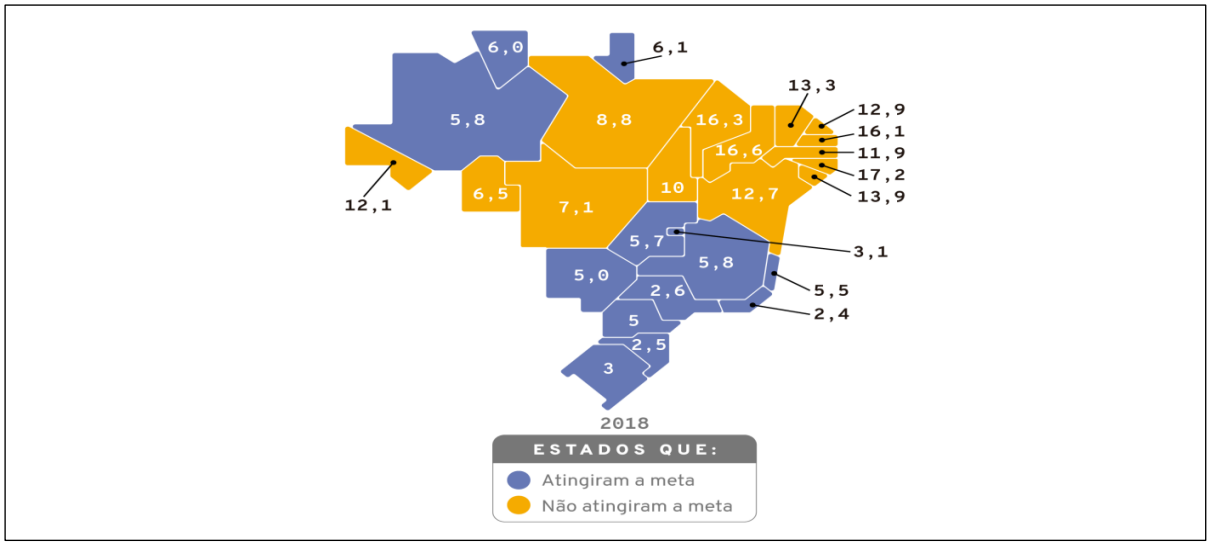
Os Gráficos 1 e 2 a seguir representam a taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais, trazendo as metas para 2015 e os resultados alcançados no ano de 2017 e 2018:

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos ou mais. Dados da pesquisa por amostra de domicílios.



Fonte: IBGE (2017)

Gráfico 2 – Taxa por estado: % de analfabetismo da população de 15 anos ou mais. Dados da pesquisa por amostra de domicílios contínua.



Fonte: GAZETA DO POVO (2018)

Considerando que a taxa de analfabetismo da população com 15 (quinze) anos ou mais, em 2016, era de 7,2%, observamos que, no ano de 2017, caiu para 7,0% e, no ano de 2018, para 6,8%, porém, ainda permanece acima da média estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE) para o ano de 2015. Com relação ao Estado do Espírito Santo, a meta foi atingida, com taxa de analfabetismo em 5,5%. Em números absolutos, a taxa, a nível nacional, representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever, o que traz grandes preocupações para a educação brasileira.

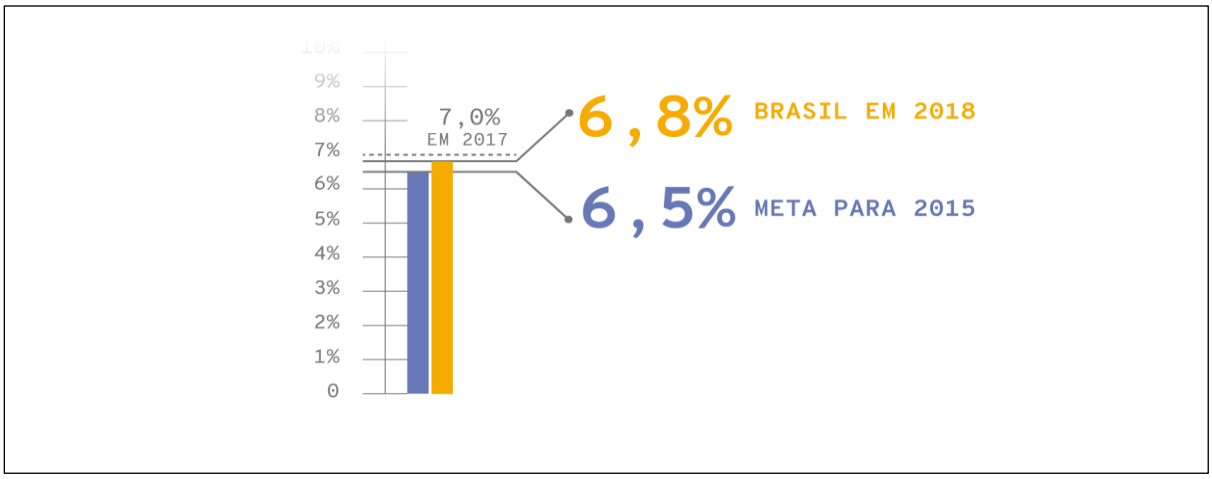
De 2017 para 2018, houve uma redução de 121 mil analfabetos no país, chegando a 11,3 milhões nessa condição, o que corresponde a 6,8% do grupo de pessoas com 15 anos ou mais. Esses dados revelam que o país vem reduzindo o índice de analfabetismo, mas que ainda não conseguiu alcançar a meta que estava prevista para 2015, de ter 6,5% da população com 15 anos ou mais em condição analfabeta.

De acordo com os parâmetros utilizados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) de 2018, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “são brasileiros que continuam sem saber ler e escrever, inclusive um bilhete simples (o exemplo dado pelo IBGE foi: MÃE, FUI AO MERCADO)".

O Gráfico 3 a seguir apresenta uma escala que expõe a situação do país em 2018, sendo que apenas treze estados atingiram a meta de redução do analfabetismo

estipulada para o ano de 2015. A meta final do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo em 2018: população brasileira de 15 anos ou mais. Dados da pesquisa por amostra de domicílios contínua.



Fonte: GAZETA DO POVO (2018)

Após implementação dos diversos programas voltados para o campo da alfabetização, a partir do ano 2000, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 482/2013, instituiu a integração da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa portaria define, em seu Art. 4º, que a ANA terá como objetivos:

> I - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e,
> II - Produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (BRASIL, 2012, p. 17).

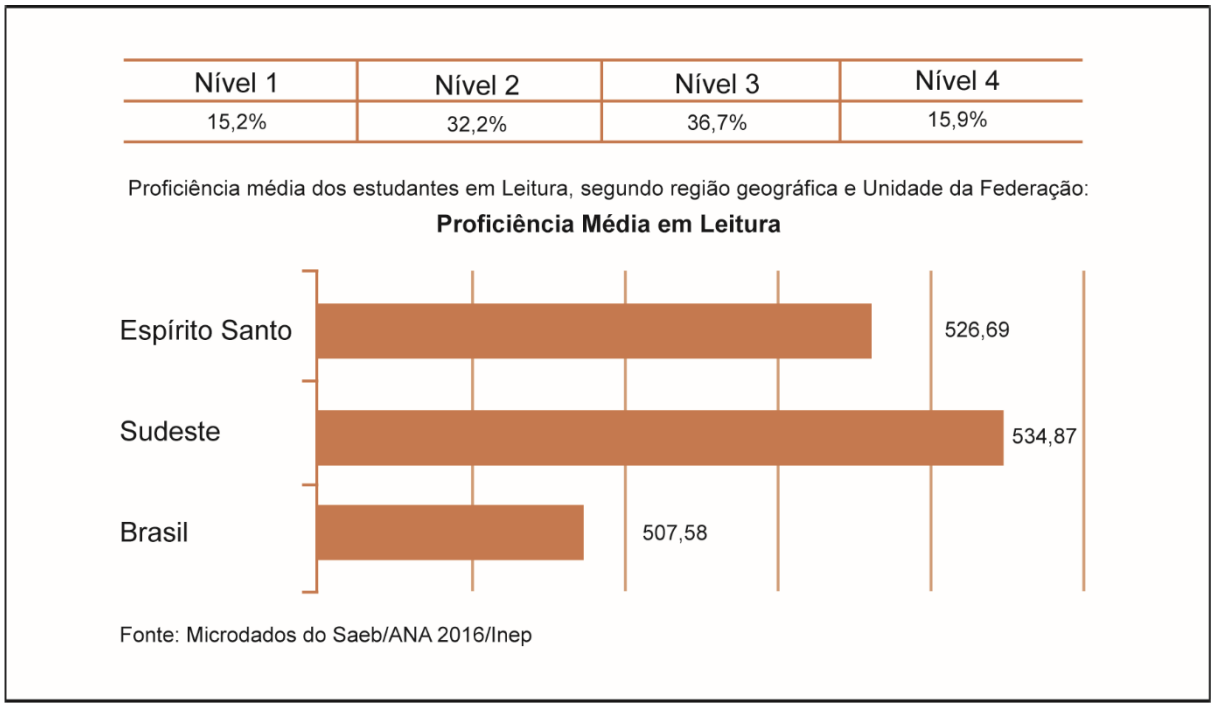
Segundo Côco (2014), em consonância com essa portaria, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou a Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, detalhando normas e objetivos da ANA:

> Essa última portaria define que a ANA tem como objetivos específicos aplicar provas de Leitura, Escrita e de Matemática a alunos matriculados em turmas de 3º ano, em escolas públicas do Ensino Fundamental de nove anos, de zonas urbana e rural, de forma censitária para turmas regulares, e amostralmente em turmas multisseriadas. Além das provas, a ANA também tem como objetivo aplicar questionários de fatores associados a professores, diretores e gestores públicos (INEP, 2013, p. 29).

Por meio dos resultados dessa avaliação (ANA), aplicada ao final do Ciclo de Alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental), em novembro de 2016, obtivemos um panorama de informações sobre o Brasil e cada estado, no que se refere aos níveis de proficiência em leitura, escrita e Matemática.

Conforme o Gráfico 4, constatamos que o Estado do Espírito Santo, nesse panorama, apresentou os seguintes resultados:

Gráfico 4 – Proficiência média em leitura: ANA/2016



Fonte: INEP (2018)

Observamos que 36,7% dos estudantes encontram-se no Nível 3, na avaliação de leitura, que além da compreensão geral de textos mais longos e complexos, verifica habilidades que requerem relacionar várias informações contidas no texto e realizar inferências sobre o sentido de expressões ou palavras, e assuntos em textos verbais e não verbais (RELATÓRIO SAEB-ANA/2016, 2018, p. 155). O fato é que sua proficiência média se encontra abaixo da proficiência média da região (Sudeste), porém acima da proficiência média nacional.

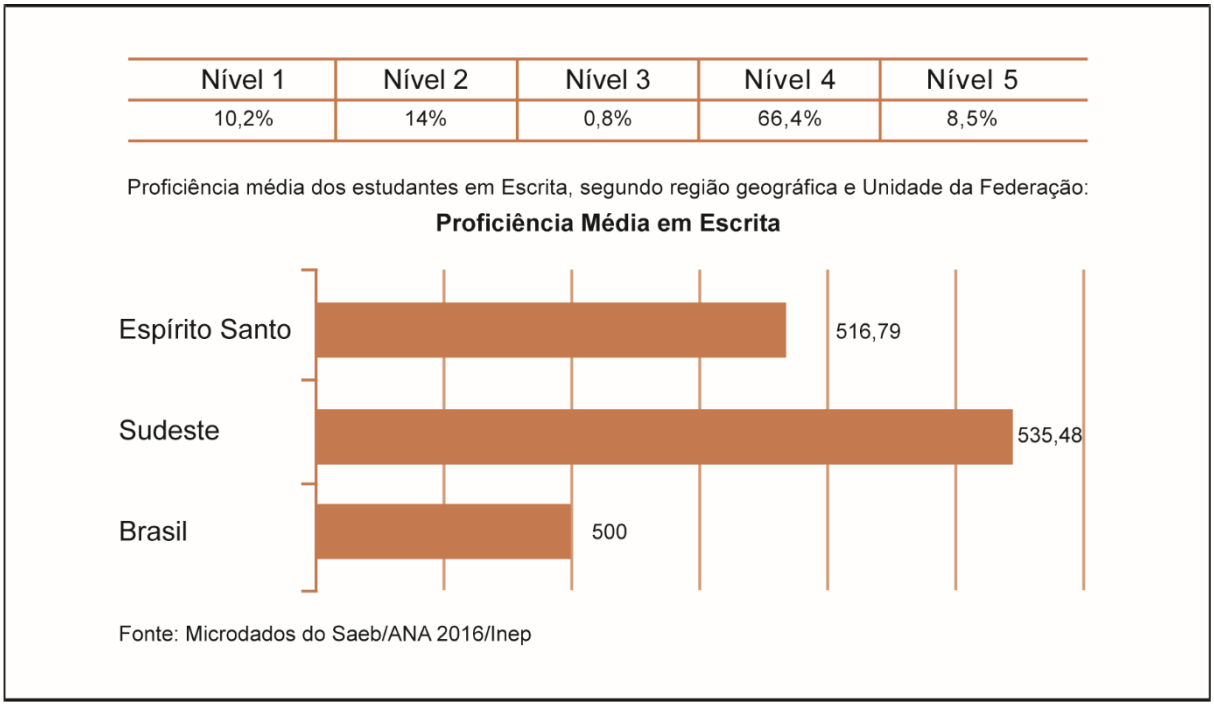
Conforme orientações contidas no referido relatório, no Nível 1, os estudantes são capazes de ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica[2], desde que relacionadas a uma imagem. No Nível 2, são capazes de identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete; localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo; identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo; inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal. Ambos considerados insuficientes, com resultados preocupantes, já que 15,2% dos estudantes do Espírito Santo encontram-se no Nível 1, e 32,2% no Nível 2.

No Nível 4, considerado adequado/desejável, estão 15,9% dos alunos somente, considerados capazes de inferir sentido de palavra em texto verbal; reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; inferir sentidos em texto verbal; reconhecer a relação de tempo em texto verbal e identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Em relação à habilidade de escrita, os resultados estão apresentados no Gráfico 5 a seguir:

[2] Segundo o referido Relatório, palavras com estrutura silábica canônica são aquelas formadas por consoante/vogal, consoante/vogal, sempre nessa ordem; enquanto as palavras com estrutura silábica não canônica apresentam outras formações (consoante/vogal/consoante, consoante/consoante/vogal, vogal/vogal etc).

Gráfico 5 – Proficiência média em escrita: ANA/2016



Fonte: INEP (2018)

O estado obteve 66,4% dos estudantes no Nível 4, os quais são capazes de escrever palavras corretamente, independentemente de sua complexidade, atendendo à proposta de construção de uma narrativa, podendo apresentar desvios capazes de comprometer, parcialmente, o sentido dos textos verbais (RELATÓRIO SAEB-ANA/2016, 2018, p. 155).

No entanto, o fato de 25,1% dos estudantes estarem concentrados nos níveis 1, 2 e 3 chama a atenção, considerando que compreendem desde aqueles que ainda não escrevem palavras ou as escrevem de forma incompreensível, até os estudantes que produzem textos com desvios que comprometem sua compreensão. Sua proficiência média encontra-se abaixo da proficiência média da região e acima da proficiência média nacional.

Os dados acima corroboram para a compreensão de que as políticas instituídas para o Ciclo de Alfabetização não estão atendendo ao que dispõe a Meta 5 do Plano Nacional de Educação, quando se trata da alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o que nos leva a repensar os programas de formação continuada (nem sempre voltados para as necessidades dos professores e

alunos), e os currículos elaborados para as escolas, geralmente pensados de forma hegemônica, distanciados das práticas sociais de seus educandos. E a diversidade, nesse sentido, deixa de ser contemplada nas salas de aula e na escola como um todo, minimizando as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.

Observamos que as políticas adotadas para a melhoria da alfabetização das crianças veem a escola do lado de fora, enquanto os profissionais da educação que vivem a escola por dentro, na maioria das vezes não são ouvidos, e ainda recebem a incumbência de reproduzi-las nas salas de aula. Essa mesma lógica que engendra as políticas de alfabetização, de cima para baixo, também é reproduzida na escola em relação aos educandos, pois, na pressão de cumprir o currículo oficial e por consequência as avaliações em larga escala, não há tempo disponível e nem sinalização por parte do governo para organização do trabalho docente a partir dos contextos de vida da própria comunidade.

Contudo, para aqueles profissionais que defendem uma concepção histórico-social de sujeito, sempre haverá uma outra alternativa a ser considerada em sua prática, na contramão do que propõem essas políticas com caráter reprodutivista, rumo à efetivação de ações que considerem a vivência de seus alunos. Quanto a esta questão, defendemos neste estudo que a organização docente parte do princípio de que em todo lugar há determinadas práxis que evidenciam as suas especificidades e que podem ocupar o currículo escolar, tais como cultura, história, trabalho e problemas/contradições.

Nesse sentido, a nossa intenção de pesquisa é a busca de possibilidades que permitam a realização de um caminho inverso ao adotado pelas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores até então, ou seja, ao invés de reprodução da lógica que engendra essas políticas, propomos a realização de um movimento contrário ao instituído, por meio da constituição de um movimento curricular a partir da apreensão de temas da realidade que tenham reais significados para os educandos. Esses temas foram considerados neste estudo como ponto de partida para a organização de uma práxis discursiva de alfabetização, dialogando-os com os conhecimentos cientificamente produzidos.

E assim, iniciamos esse percurso buscando trazer à tona os caminhos percorridos, compostos de memórias, desafios e possibilidades que nos conduziram à escolha desse tema – Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula.

1.1 MEMÓRIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES[3]

Tantos caminhos trilhados, desafios superados e aquele desejo latente de ir além, na certeza de que ainda há muito por se descobrir, refletir e fazer/refazer! Essa é a realidade de muitos professores e, quanto a mim, não poderia ser diferente; permaneço na certeza de que é por meio da educação que os sujeitos constroem as suas humanidades.

Minha trajetória profissional teve início no ano de 1999, quando atuei, pela primeira vez, como professora, recém-formada no curso de Magistério, em uma escola do campo, multisseriada, localizada em uma comunidade pomerana, no Município de Santa Teresa, Espírito Santo. Nesse ano, atendi a um quantitativo de vinte e sete alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que sete eram falantes apenas da língua pomerana.

Mesmo com uma intensa demanda de trabalho nessa escola, que ia além do atendimento pedagógico às crianças (preparo da merenda, serviço de secretariado e de faxina em geral), buscava contemplar sua realidade e necessidades, principalmente com relação à sua base econômica: a agricultura. Percebia que era impossível abordar, somente, os conteúdos do currículo da rede municipal, não adaptado ao seu contexto, considerando que sua cultura, atividades diárias e anseios eram latentes em cada atitude e discurso. Ressalto que fui muito bem monitorada pela pedagoga da Secretaria Municipal de Educação, a qual, na época, mesmo não possuindo um currículo próprio para as escolas do campo, oferecia oportunidades de

[3] Nessa parte da pesquisa será utilizado o pronome na primeira pessoa do singular, por se tratar da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, de onde emergiu a motivação para a escolha do tema alfabetização e currículo, que norteia este estudo. Nas demais partes do trabalho, utilizar-se-á o pronome na primeira pessoa do plural, por ser este um estudo elaborado de forma coletiva, no qual há contribuições importantíssimas da professora orientadora, dos professores, alunos e famílias participantes da pesquisa, colegas e professores do Mestrado, e autores que dão fundamento ao tema.

reflexão e ação sobre as necessidades dos sujeitos campesinos, assumindo um compromisso de oferecer-lhes maiores condições de aprendizagem.

O desafio foi grande, assim como a aprendizagem que fundamentou minha experiência profissional, despertando o desejo pela busca de novas possibilidades de trabalho nos anos iniciais, considerando a diversidade ali presente.

Em abril do ano de 2002, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ampliando meus conhecimentos e buscando a superação dos meus conflitos internos sobre a diversidade nas escolas, o processo de alfabetização e demais áreas do conhecimento. Encontrei, nessa graduação, grandes oportunidades de crescimento profissional e pessoal, a partir do aprofundamento teórico, que passou a dar mais sustentação à minha prática. Destaco os estudos realizados acerca da temática inclusão, o compartilhamento das experiências dos colegas e professores que, de certa forma, contribuíram para o enriquecimento de minha ação docente.

Nos anos seguintes, tive a oportunidade de atuar como formadora em diversos cursos para professores dos anos iniciais, entre os quais o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's em Ação), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), a Formação de Professores Alfabetizadores em Rede (FORMAR), o Pró-letramento em Língua Portuguesa e Matemática e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi um período importante de estudos, troca de experiências, ressignificação de conceitos e de abertura a novas práticas pedagógicas, centradas nas atuais demandas da educação. Professores e professoras trazendo à tona suas concepções educativas, abrindo espaço para reflexões sobre potencialidades e fragilidades presentes em seu ambiente escolar, entre as quais a dificuldade em atender a todos os alunos, em sua diversidade.

Paralelamente a esse trabalho, continuei atuando na alfabetização de crianças, jovens e adultos (Educação do Campo) e com Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, desenvolvendo os meus conhecimentos de modo a favorecer aos alunos uma educação de qualidade.

O que mais me chamou a atenção enquanto professora de uma turma de alfabetização de jovens e adultos, de uma escola do campo, foi sua solicitação de “adquirir conhecimentos gerais que os preparassem para o convívio com as pessoas do centro urbano”, onde vendiam os produtos agrícolas por eles mesmos produzidos. Conforme seus relatos, eles geralmente sofriam com os termos pejorativos referentes a eles –“alemão bobo”, “tem que aprender a falar direito”, o que os deixavam muito constrangidos. Foi mais um desafio e, ao mesmo tempo, uma satisfação em poder oportunizar a esses alunos maiores reflexões sobre a língua oral e escrita, mas de forma que pudessem reconhecer e valorizar, também, o seu contexto social e cultural.

No ano de 2010, fui convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, onde tive a oportunidade de acompanhar o trabalho desenvolvido em diferentes escolas, apoiando no desempenho dos professores e no desenvolvimento das crianças dos anos iniciais, em todas as escolas da Rede, sendo sete do campo (dos anos iniciais) e quatorze urbanas, atendendo a crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II.

Nesse período, em visitas a algumas escolas, participei de planejamentos e formações, e tive o privilégio de ver e ouvir os relatos dos professores e equipes gestoras sobre ações em desenvolvimento, pautadas nos direitos, desejos e necessidades dos estudantes, algumas com resultados surpreendentes. Deparei-me, também, com relatos e desabafos sobre o baixo rendimento de alguns alunos do terceiro, quarto e quinto ano, por ainda não terem se apropriado dos conhecimentos básicos de leitura e escrita. A ausência de tais habilidades materializava-se no despreparo para estarem matriculados nesses anos. O desafio, dessa forma, estava posto: muitas crianças ainda não estavam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização. No entanto, era visível a descontinuidade com o trabalho de alfabetização e, ainda mais complexo, a homogeneização que prevalecia em algumas práticas observadas, fortalecendo as desigualdades de oportunidade de apropriação do sistema de escrita e das habilidades de leitura.

No mesmo ano (2010), fui aprovada no concurso de ingresso do Magistério da Rede Estadual do Espírito Santo, para o cargo de Pedagoga, escolhendo uma escola do Município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, atendendo a alunos dos anos

iniciais do Ensino Fundamental, ensino regular, no vespertino, e alunos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. Muitos desses alunos, da EJA, residiam e trabalhavam no campo, sendo a agricultura a base de seu sustento. Como se tratava de um público diferenciado, com tempos e espaços próprios de aprendizagem, procurávamos elaborar os planos de ensino a partir do Currículo Básico da Rede Estadual, inserindo conteúdos e práticas pedagógicas relacionadas à sua realidade, o que nem sempre era suficiente e possível, devido às limitações impostas pelo currículo prescrito. Em partes, essa já podia ser considerada uma forma de atendimento à diversidade presente na escola, porém, ainda distante da apropriação dos contextos de vida dos alunos, suas famílias e comunidade.

Nessa minha trajetória, frente a tantos casos e acasos, sucessos e desafios, constatei que muitas crianças realmente passavam pelo Ciclo de Alfabetização sem se alfabetizarem, levando consigo barreiras que, mais tarde, poderiam impossibilitar seu sucesso pessoal e social (lamentável!). E isso, na maioria das vezes, pode ter decorrido de práticas pautadas em um currículo único, pensado da mesma forma para os estudantes de todo o Estado.

1.2 TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS... OU UM JEITO DIFERENTE DE CAMINHAR!

Todas essas reflexões, inseridas no nosso universo profissional, conduziram-nos à escolha do tema “Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula”, como foco desta pesquisa, por meio da qual questionamos: como é possível articular o currículo e as práticas sociais aos conhecimentos da alfabetização, na perspectiva da práxis discursiva, em uma escola pública, no contexto da formação de professores e das práticas pedagógicas?

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Luis, localizada à Rua João Júlio Küster, bairro São Luis, Município de Santa Maria de Jetibá-ES, a qual foi escolhida pelo fato de nela atuarmos como pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental e constatarmos os anseios e as necessidades do grupo de alunos e professores com os quais mantemos relação

profissional. A escolha do público-alvo, terceiro ano do Ensino Fundamental, deve-se à necessidade de intensificar o trabalho com alfabetização, visto que, das 87 (oitenta e sete) crianças matriculadas, 17 (dezessete) ainda se encontravam em processo inicial de alfabetização, em outubro de 2019. Essa situação nos levou aos seguintes questionamentos: quem são as crianças que frequentam essa escola? Quais são as agências de ensino que existem no entorno da escola? Que trabalhos desenvolvem para prover os seus sustentos? Quais as histórias produzidas pelos sujeitos? Quais as culturas? Quais os principais problemas/contradições que envolvem esses sujeitos em suas comunidades?

Considerando que atuamos como pedagoga da EEEFM São Luis e, considerando que também atuamos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela Rede Municipal de Santa Teresa-ES, e formadora de professores alfabetizadores, situamo-nos aqui, como pesquisadora participante. Assumimos a responsabilidade de promover redes de diálogos, reflexões e ações em favor da formação de leitores e produtores de textos críticos, de modo que possamos aprender juntos – pedagoga, professores, crianças e suas famílias, sobre os melhores caminhos para que, de fato, a alfabetização aconteça. As reflexões foram realizadas em um movimento inicial de formação de professores na perspectiva da práxis discursiva, sustentado na concepção de formação que prioriza os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos, seu contexto social, necessidades e anseios, como também a autonomia nas tomadas de decisões, conforme defende Pimenta (2011).

A relevância deste trabalho aponta para a possibilidade de educador e educando, juntos, se formarem, no contexto da ação educativa, e do desafio da realização do vínculo entre conhecimentos escolares e a diversidade da vida dos sujeitos.

Assumido esse desafio, este estudo apresenta, como objetivo geral, compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, em uma escola pública.

Para o alcance desse objetivo geral, outras ações de pesquisa foram fixadas, materializadas nos objetivos específicos que passamos a explicitar:

- Delinear a dinâmica da práxis discursiva no processo de formação de professores, por meio da relação teoria e prática de currículo, alfabetização e práticas sociais;
- Analisar os sentidos dos enunciados concretos dos professores participantes da pesquisa, com vistas à organização do processo formativo;
- Reconhecer os contextos de vida das crianças como textos/enunciados para orientar o ponto de partida e de chegada, na práxis discursiva de alfabetização;
- Elaborar uma proposta teórico-metodológica orientada por uma práxis que articula alfabetização, currículo e práticas sociais, no espaço da formação docente e das ações no âmbito da sala de aula.

Para tanto, além dessa introdução, este estudo apresenta, no Capítulo 2, uma revisão de literatura, a qual passa em revista referências que dialogam com o tema aqui proposto, com a finalidade de conhecer estudos que se aproximam do nosso objeto de pesquisa e que deem suporte ao nosso referencial teórico. Consideramos esse um momento importante, visto que identificamos produções científicas que indicam a necessidade de rompimento desse campo fechado em que o currículo da alfabetização é construído, e que apontem diferentes possibilidades de sua (re) elaboração a partir da realidade dos sujeitos.

Com vistas a um melhor aproveitamento do tempo, realizamos leituras inspecionais previamente, de forma a selecionar aquelas que melhor contribuíssem para as discussões neste trabalho propostas. As metodologias adotadas nas obras selecionadas também contribuíram para a escolha da metodologia desta pesquisa.

No Capítulo 3 apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa, abordando concepções importantes, como de educação, educando, alfabetização, linguagem, formação docente, currículo, dentre outras, com base em autores que dialogam com nosso objeto de estudo.

O aprofundamento teórico e sua consequente compreensão, nessa etapa da pesquisa, fundamentaram a realização das etapas seguintes, quando estivemos inseridos no contexto da pesquisa, envolvidos com as relações estabelecidas e com a realidade das crianças participantes. Tudo isso exigiu um olhar cuidadoso, redes de

diálogo fundamentadas e acuidade para compreender e propor ações, coletivamente, a partir das vivências.

O Capítulo 4 é destinado à construção do percurso metodológico, por meio do qual foi desenvolvida nossa pesquisa, contemplando as escolhas e ações do processo. Assim, apresentamos a descrição detalhada da abordagem escolhida, dos sujeitos participantes, das técnicas e instrumentos para a produção de dados, como também a definição do produto educacional. Esse produto é resultado dos dados produzidos a partir dos enunciados dos professores, inseridos num movimento contínuo de formação e de apreensão da realidade das crianças, por meio da constituição do inventário da realidade, na perspectiva da práxis. E, para que chegássemos a esse patamar, este trabalho teve como foco a pedagogia de processos e não de projetos, o que possibilitou vislumbrar o caminho que levou à articulação entre teoria e prática.

No Capítulo 5 apresentamos os registros e reflexões acerca dos resultados da pesquisa na escola-alvo (protocolos de pesquisa), destacando o movimento dialógico envolvendo a diretora, membros do Conselho de Escola e os professores das turmas de terceiro ano. Nesta etapa, elaboramos o questionário com os professores, por meio do qual pactuamos o desejo e a necessidade de desenvolvermos uma formação docente com base em seus enunciados. Este foi o momento de decidirmos, na coletividade, os rumos da pesquisa, reafirmando a importância de aprofundar os conhecimentos acerca de uma proposta de alfabetização em que fosse considerada a dimensão discursiva da leitura e da produção textual, a partir dos temas/enunciados oriundos da realidade dos sujeitos participantes.

Dando continuidade a essas reflexões, desenvolvemos o Capítulo 6, que traz toda riqueza de dados levantados e produzidos nos dois movimentos de ação desta pesquisa: no âmbito da formação docente, a partir dos enunciados evidenciados nas respostas do questionário desenvolvido com os professores e no âmbito da sala de aula, por meio dos resultados do Inventário da Realidade, desenvolvido com as crianças do terceiro ano e suas famílias. Ressaltamos que os estudos, reflexões e proposições contemplados nesse capítulo estão fundamentados nas bases teóricas que deram sustentação à presente pesquisa.

O Capítulo 7 destaca a sistematização dos resultados provenientes dos dois movimentos apresentados, o que resultou em uma proposta teórico-metodológica de práxis discursiva de alfabetização e currículo, pautada nos temas da realidade dos sujeitos participantes (Produto Educacional). Nosso objetivo sustenta-se na intenção de socializar, com educadores e pesquisadores interessados, uma proposta pedagógica de alfabetização, resultado de um trabalho coletivo, interdisciplinar e articulado entre alfabetização, currículo e práticas sociais, que visa, desde cedo, a formação de sujeitos conscientes de seus mundos e comprometidos em torná-los cada vez melhor.

Por último, registramos as considerações finais, em um movimento reflexivo e de análise entre o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados, confiantes de que, por meio desse movimento, dialógico e participativo, conseguimos contribuir para o fortalecimento do campo da alfabetização e do currículo, tendo a discursividade e a realidade dos alunos como base constituidora do conhecimento.

Este estudo se constituiu em um desafio e, ao mesmo tempo, em uma grande conquista, porque ele mobilizou os diferentes sujeitos da escola e da comunidade, na direção da construção de um currículo que contrapõe a lógica de mercado, até então implementada oficialmente, como política de governo. Importante salientar que a pesquisadora, integrante do grupo de profissionais que compõem a referida escola, atuou ativamente em todas as etapas de movimento de luta pela garantia dos direitos de todos os cidadãos, do campo, da cidade e de outras realidades.

2 DIÁLOGOS ACADÊMICOS

Buscando maior aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, realizamos levantamentos a partir de trabalhos já elaborados, iniciando-se uma busca em sites acadêmicos, como o Banco de Teses e Dissertações da Scielo, da CAPES e da UFES, no período de setembro/2018 a abril/2019. Utilizamos as palavras-chave alfabetização, currículo e práticas sociais, já que todas se relacionam ao tema escolhido.

Mesmo havendo inúmeros trabalhos na área da alfabetização, poucos dialogaram com nossa proposta de pesquisa, trazendo o tema de forma inter-relacionada: alfabetização, currículo e práticas sociais. Assim, as 07 (sete) pesquisas catalogadas e apresentadas no Quadro 1, a seguir, são as que mais se aproximam dos nossos propósitos, já que abordam, em sua maioria, a importância das práticas discursivas de produção de texto e o protagonismo dos professores e alunos nesse processo. Outro aspecto considerado na escolha dessas pesquisas refere-se ao aporte teórico que fundamenta as discussões, tendo Bakhtin como um dos principais autores envolvidos nesta pesquisa.

Ressaltamos, ainda, nossa preferência pelos trabalhos realizados a partir do lançamento dos programas de formação continuada no campo da alfabetização, mais especificamente a partir de 2008, no sentido de melhor compreender seus efeitos na alfabetização das crianças brasileiras e, assim, poder ir além, numa tentativa de avançar nas reflexões sobre formação leitora e escritora das crianças.

Quadro 1 – Revisão de literatura

ANO	TÍTULO	AUTOR (A/ES)	ORIENTADOR (A)	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
2008	Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão	Ana Maria Moraes Scheffer	Profª. Drª. Déa Lúcia Campos Pernambuco	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Alfabetização. Letramento. Leitura. Escrita
2011	A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Sueli Gedoz	Profª. Drª. Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Formação Continuada. Gêneros Discursivos. Currículo Básico. Estudo de Caso.
2015	Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação	Adriana Watanabe	Profª. Drª. Branca Jurema Ponce	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Políticas Públicas. Alfabetização. Currículo. Direito à Educação.
2018	Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática	Maria Cristina Corais	Profª. Drª. Cecilia Maria Aldigueri Goulart	Universidade Federal Fluminense – UFF	Alfabetização. Discurso. Interações Discursivas. Desenvolvimento Cultural. Linguagem Escrita.
2018	Os usos dos gêneros textuais no 3º ano do Ciclo de Alfabetização: práticas de professoras alfabetizadoras	Cintia Marques de Oliveira Alves	ProfªDrª Maria Lúcia Figueiredo Barbosa	Universidade Federal de Pernambuco – UFP	Gêneros textuais. Gêneros textuais no Ciclo de Alfabetização. Práticas de professoras no Ciclo de Alfabetização.
2019	Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos	Ghane Kelly Gianizelli Pimenta	Profª Drª Dulcinéa Campos Silva	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Alfabetização. Educação do Campo. Produção de texto.
2019	Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva	Renata Strzepa Potkul	Profª Drª Dania Monteiro Vieira Costa	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Produção de textos. Perspectiva discursiva. Alfabetização. Ensino da língua.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Para melhor apresentar as contribuições das pesquisas selecionadas, relacionaremos aspectos importantes de cada uma delas, na ordem cronológica de elaboração.

A primeira pesquisa analisada foi a de Ana Maria Moraes Scheffer, intitulada "Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão", elaborada no ano de 2008, com o objetivo de compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas. A pesquisadora parte de suas experiências, enquanto professora alfabetizadora e gestora escolar, inserida em múltiplos contextos, ao longo dos anos, os quais revelam diferentes processos de alfabetização sob diversas concepções, do silábico ao alfabético, revelando avanços e, ao mesmo tempo, apontando a permanência de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita por diversas crianças e jovens. Sua preocupação com o fracasso na alfabetização a coloca como responsável pela busca de maiores conhecimentos e compreensão sobre essa fase tão importante na vida de todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, Scheffer (2008) apoia-se nas concepções de Bakhtin e Vigotski, por considerar que "suas teorias apontam vários aspectos relevantes para a compreensão ativa e responsiva do conceito de alfabetização e suas possíveis implicações nas práticas alfabetizadoras" (SCHEFFER, 2008, p. 17).

A pesquisadora considera a linguagem uma prática discursiva e forma de enunciação e de troca, o que é central na constituição do sujeito social e histórico. A realização de seus estudos segue a linha da investigação qualitativa, dentro de uma abordagem histórico-cultural, com levantamento de dados a partir de entrevistas individuais a 02 (duas) professoras que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede municipal de Juiz de Fora, sendo esse um projeto-piloto.

A pesquisadora não alcança êxito nessa etapa preliminar e resolve adequar seu instrumento de levantamento de dados para a entrevista coletiva, como uma forma de enriquecer a relação dialógica, possibilitando análises profundas (SCHEFFER, 2008, p. 54). Assim, a pesquisa foi realizada em dois contextos, sendo escolhidas a Escola

Municipal João Guimarães Rosa e a Escola Municipal Dr. Adhemar Rezende de Andrade, com professores do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º ano).

Scheffer (2008) revela certo isolamento das professoras em seu contexto de atuação, o que foi constatado por meio da entrevista. Além disso, externa sua satisfação em poder contribuir para que aquelas professoras pudessem expressar suas concepções de alfabetização, seus anseios e dúvidas, sentindo-se, de certa forma, amparadas e motivadas a avançar em seus conhecimentos.

As respostas obtidas por meio das entrevistas favoreceram à pesquisadora, o acesso a informações sobre como se deu a formação docente e o percurso profissional das 06 (seis) professoras participantes, as práticas pedagógicas declaradas e as concepções de alfabetização reveladas. “O modo como as professoras desenvolvem o processo de alfabetização, em suas turmas, está ligado à sua formação docente e aos sentidos que atribuem à escola e à alfabetização” (SCHEFFER, 2008, p. 76).

De forma geral, a pesquisa revela que as professoras, no decorrer de sua prática alfabetizadora, não se utilizam puramente do método silábico, utilizando-se de textos para a sistematização das unidades mínimas da língua (letras, sílabas e palavras). Com relação aos termos alfabetização e letramento, consideram que são dois processos distintos, mas que precisam ocorrer de forma simultânea. Tudo isso evidencia um avanço no processo de alfabetização, com a utilização de textos reais que se sobrepõem aos textos de cartilhas, mas ainda, indica que, somente o acesso a esses textos de circulação social não propicia ao aluno a realização de uma prática efetiva de leitura e produção textual em uma dimensão discursiva.

Sueli Gedoz, em sua dissertação “A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, compreende a importância dos cursos de formação continuada oferecidos para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2006 a 2010, em um dos municípios da região oeste do Paraná. A autora reconhece sua importância para a melhoria da prática educativa, ao mesmo tempo em que constata, também, que alguns propósitos não são atingidos por esses cursos.

A partir dessa realidade, Gedoz (2011, p. 18) apresenta como objetivo geral,

> [...] investigar se o processo de formação continuada, envolvendo professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está subsidiando-os com encaminhamentos teóricos e metodológicos, de modo que reconheçam e incorporem em suas aulas os gêneros discursivos como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino (GEDOZ, 2011, p. 18).

A pesquisadora toma o trabalho de produção textual pautado nas teorias dos gêneros discursivos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895 –1975), considerando que a língua não é um ato individual, mas uma forma de interação, em uma relação dialógica com o mundo. E essa compreensão desperta a necessidade de ensejar aos alunos, na escola, o uso da língua em situações diversas presentes no cotidiano, sejam elas formais, informais, orais ou escritas.

Partindo dessa premissa, busca respostas para seus problemas de pesquisa por meio da interpretação da realidade, a partir de uma perspectiva social e histórica. Fundamenta-se em Borges e Dalberio (2007), Marconi e Lakatos (2010), Marx (1982) e Marx e Engels (1977). Como também se trata de um estudo de caso, do tipo etnográfico, a pesquisadora se utiliza da abordagem qualitativa, com alguns dados quantitativos, pautando-se em Yin (2001). Os sujeitos da pesquisa são 02 (dois) professores do 3º ano e 01 (um) da 3ª série, escolhidos por terem atingido participação acima de 75% nas formações oferecidas no período de 2006 a 2010.

Gedoz (2011) recorre a Bakhtin (2000; 2004) para embasar suas reflexões sobre os conceitos de signo social e ideológico, língua, enunciado e enunciação. Além disso, busca na metodologia da Sequência Didática (SD), elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptada por Costa-Hübes (2008), os encaminhamentos necessários para a organização do trabalho pedagógico com os gêneros discursivos.

Sobre a trajetória histórica dos cursos de formação oferecidos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisadora relata sobre um forte movimento que marcou a década de 1980, no oeste paranaense, a partir da organização da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE, cujo objetivo era o de assessorar equipes pedagógicas e professores atuantes nos anos iniciais, com teorias que pudessem subsidiar a prática docente (GEDOZ, 2011, p. 89). A presença do

Professor Geraldi na organização de uma formação, pautada no viés da linguística da enunciação, fortaleceu o trabalho nas escolas, inclusive com a implementação de uma abordagem para o ensino da Língua Portuguesa que priorizasse os eixos da oralidade, leitura, produção escrita e análise linguística.

Gedoz (2011) traz informações importantes sobre a influência positiva de Geraldi nessas formações, que chegaram a se estender para as regiões vizinhas. Além disso, pontua a eficácia da associação ao propor a reestruturação coletiva do currículo de alfabetização, buscando a valorização do saber sistematizado numa perspectiva social e ideológica (Gedoz, 2011, pp. 91-92). Importante ressaltar a avaliação positiva da pesquisadora frente às contribuições da associação, cujo diferencial se fez marcante entre os professores dos anos iniciais, estando até mesmo à frente de seu tempo, com a presença de profissionais que participavam de vários eventos nacionais, regionais e locais, contribuindo para os rumos da educação brasileira.

Voltando-se ao objetivo geral dessa pesquisa, Gedoz (2011) reforça a importância da escolha do método dialético como subsídio para as ações pretendidas, principalmente com relação ao trabalho de leitura e produção textual proposto, com base na discursividade. Segundo a autora,

> O percurso teórico vem ratificar um olhar dialético e dialógico que deve ser estabelecido para a linguagem. Dialético porque estamos num contexto histórico e social em que a linguagem pode ser definida como um meio de interação e transformação; e dialógico porque pressupõe a presença do outro em todas as situações concretas em que a linguagem se manifesta (GEDOZ, 2011, p. 164).

A pesquisadora traz, nas conclusões, a compreensão de que os dados revelados nos estudos realizados indicam, mesmo que de forma não generalizante, que os cursos de formação continuada, na prática, têm se revelado como um processo descontínuo e fragmentado, devido a vários fatores políticos e, inclusive, aos modos como os professores encaram o currículo que dá sustentação à sua prática. Alguns, segundo a pesquisadora, não demonstram conhecimento suficiente sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, numa dimensão dialética, além de insegurança quanto ao planejamento e à aplicação de Sequências Didáticas para o ensino de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, alguns passos do método proposto por Bakhtin para o estudo da língua já são reconhecidos por alguns professores, havendo tentativas de colocá-los em prática na elaboração e no desenvolvimento de Sequências Didáticas. Assim, a pesquisadora revela a necessidade de que a formação continuada aconteça em um movimento contínuo, visto que, para a maioria dos professores, ali está a principal fonte de conhecimento para o seu trabalho em sala de aula.

Outra pesquisa eleita para compor essa revisão de literatura foi a tese de doutorado **"**Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação", de Adriana Watanabe (2015), com o objetivo de identificar, por meio das políticas públicas e das práticas educativas, os avanços e os retrocessos no processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP). Para tanto, a pesquisadora analisou 185 (cento e oitenta e cinco) documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre 1961 e 2014, relacionados ao cumprimento dos direitos à educação, desafios do ciclo de alfabetização, inclusive com relação ao currículo, e discursos de docentes e gestores.

Parte da pesquisa foi realizada em uma escola da Zona Leste do município de São Paulo, em situação de vulnerabilidade social, o que é confirmado por Watanabe por meio de gráficos e tabelas com dados do Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outros. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com realização de análise documental e de levantamento bibliográfico, sendo utilizados, para coleta de dados, a observação sistemática, diário de bordo e entrevista a docentes e gestores, com um total de 10 (dez) participantes.

A pesquisa confirma a grande dicotomia existente entre a realidade das crianças que frequentam escolas particulares e aquelas que estão inseridas em algumas escolas públicas, em bairros de alta vulnerabilidade social, o que demanda um esforço ainda maior por parte dos docentes. A alfabetização, dessa forma, passa a ser um desafio para aquelas crianças que vivenciam a violência em seus próprios lares, lidam com a falta de alimentação adequada e a ausência de uma referência em suas vidas. Tudo isso, para Watanabe (2015), apenas confirmou a necessidade de ir além dos conteúdos previstos em seu plano de trabalho, no sentido de garantir o cuidado, o

acolhimento, a humanização, a ética, entre outros valores que ampliaram as possibilidades de trabalho junto à comunidade (WATANABE, 2015, p. 22).

Um importante movimento realizado nessa pesquisa diz respeito à trajetória da alfabetização desde a década de 60, quando o ensino era pautado em métodos tradicionais, com a utilização de cartilhas que conduziam o trabalho de leitura e escrita. Watanabe cita Mortatti (2006), pelo importante trabalho realizado a partir da análise de diferentes documentos históricos sobre a temática, apontando os avanços e retrocessos nas práticas alfabetizadoras. Importante salientar um movimento ocorrido na década de 80, quando se discutiam os métodos analíticos e sintéticos, com uma visão voltada para a leitura e a escrita, enquanto processo de codificação e de decodificação. Assim, dava-se atenção especial ao ensino das unidades mais simples para as mais complexas da língua, fragmentando-a, num processo de transmissão de conhecimentos, em que as experiências prévias dos educandos não eram consideradas (MORTATTI, 2006, pp. 33-34).

A pesquisadora traz à tona, por meio de seus estudos, importantes avanços nas políticas públicas que contribuíram para melhorias no campo da alfabetização, ressaltando-se a ampliação do ciclo de alfabetização de dois para três anos; a definição de Diretrizes Gerais para a Educação Básica; a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); a aprovação do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação de São Paulo.

Em contrapartida, apresenta, como retrocessos das políticas públicas de alfabetização, a gestão escolar desarticulada das políticas públicas existentes; a fragilidade da Rede de Proteção por não estar totalmente articulada; a lenta efetivação da gestão democrática na educação; as práticas de Medicalização na Educação; as dificuldades para tratar de temas controversos, impedindo a construção de uma cultura escolar dialógica, em uma perspectiva libertadora e emancipatória.

Com relação ao currículo, Watanabe (2015) apoia-se em Sacristán (2000), Moreira e Candau (2008), Murta (2004), Cruz (2012), entre outros, que trazem reflexões sobre a importância de superar a lógica hegemônica dos currículos que norteiam o trabalho na alfabetização, provocando entraves para a educação brasileira. A pesquisadora

aponta, a partir das leituras, que o currículo deve ter relação direta com o contexto social no qual a escola se situa, cujas escolhas priorizem os interesses, necessidades e as histórias dos educandos (WATANABE, 2015, p. 106).

De forma conclusiva, a autora relata que o Munícipio de São Paulo ainda está distante de alcançar excelência em práticas alfabetizadoras pautadas em um currículo que, de fato, considere as especificidades das crianças dessa fase. Além disso, apesar da concordância em se trabalhar com textos, várias propostas de alfabetização ainda se distanciam das práticas sociais da leitura, escrita e oralidade. O conhecimento, dessa forma, apresenta-se fragmentado e desconectado do contexto sociocultural dos alunos (WATANABE, 2015, pp. 107-108).

A quarta pesquisa analisada foi a tese de doutorado “Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática”, de Maria Cristina Corais (2018), cujo objetivo é o de aprofundar a compreensão sobre os modos de ensinar e aprender a linguagem escrita, com base na interação e discursividade, buscando apreender aspectos que caracterizam uma proposta discursiva em alfabetização em seus aspectos conceituais e metodológicos.

Fundamentada na Teoria da Enunciação de Bakhtin e na Teoria Histórico Cultural de Vigotski, a pesquisa tem como objeto de estudo, a alfabetização e o discurso. Além disso, toma como ponto de partida a obra “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, de Smolka (1988), dando continuidade a essa busca em outras de suas obras e em autores, como Goulart e Geraldi, buscando analisar as relações entre sujeito e linguagem e o papel das interações discursivas nas relações de aprendizagem e ensino.

Corais (2018) parte da premissa de que uma proposta de alfabetização que tem, no discurso verbal, sua unidade básica de trabalho, ou seja, que coloca no centro de seu processo os sujeitos e seus discursos (discurso das crianças, das professoras, dos textos e seus autores), apresenta maiores possibilidades de levar as crianças ao pertencimento à cultura escrita e não somente à aquisição do sistema alfabético de escrita (CORAIS, 2018, p. 19).

Com uma abordagem qualitativa, a referida tese foi produzida, também, por meio da realização de uma pesquisa de campo, na Escola Municipal Barro Branco (EMBB), localizada na Região de Santa Cruz da Serra, Duque de Caxias/RJ, atendendo a crianças da Educação Infantil (pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram pesquisadas quatro turmas do Ciclo de Alfabetização, no decorrer dos anos de 2016 e 2017, além da participação de 04 professoras e 93 crianças.

Importante salientar a abordagem das diferentes propostas de alfabetização desenvolvidas ao longo das últimas décadas, que estão presentes nas escolas atualmente, sendo analisadas em cada uma delas, as concepções de sujeito, ensino e aprendizagem.

Sobre a linguagem, Corais busca compreensão a partir das concepções de Bakhtin (1997, p. 282), por considerar que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Há uma relação essencial entre falante e ouvinte, por isso, é inconcebível que a linguagem seja considerada do ponto de vista do locutor, como se este estivesse sozinho, sem os parceiros da comunicação verbal. São necessários, no mínimo dois, para que se estabeleça a comunicação verbal, princípio do dialogismo. Assim, em uma perspectiva discursiva de alfabetização, o educando (sujeito da aprendizagem) é um sujeito histórico-cultural que, ao se apropriar da linguagem escrita, constitui-se na palavra, apropriando-se da linguagem em atividades interdiscursivas.

Os resultados obtidos na pesquisa apontam que uma proposta que considera os sujeitos, que produzem o discurso e as condições sociais e culturais dessa produção, apresenta grande possibilidade de levar as crianças a se apropriarem da linguagem escrita, não somente do sistema de escrita, tornando-se leitoras e escritoras, desde o início dessa aprendizagem. Tomar o discurso escrito como unidade de trabalho para o ensino da língua materna significa dizer que é no ato de escritura, de elaboração de seu discurso pela palavra, que os conhecimentos fonológicos serão apreendidos e internalizados pela criança.

A quinta pesquisa selecionada foi a dissertação de Cintia Marques de Oliveira Alves (2018), “Os usos dos gêneros textuais no 3º ano do Ciclo de Alfabetização: práticas de professoras alfabetizadoras”, que busca compreender como se dá o uso dos gêneros textuais no Ciclo de Alfabetização. De caráter qualitativo, apresenta como contexto de pesquisa uma escola da rede municipal da cidade de Recife e 03 (três) professoras do 3º ano, como sujeitos nesse processo, utilizando o questionário, as entrevistas, o diário de campo e a observação participante como instrumentos para coleta de dados.

Como aporte teórico, Alves (2018) fundamenta sua pesquisa nos estudos de Bakhtin (2011), que considera a linguagem como um fenômeno social e os gêneros textuais como organizadores do discurso, encontrando-se presentes nas situações comunicativas do cotidiano; em Marcuschi (2008; 2011), que compreende os gêneros textuais como estruturas que surgem para dar conta das demandas de comunicação presentes no dia a dia, cabendo à escola evidenciar essas questões, enfatizando seus diferentes usos sociais; Schneuwly e Dolz (2004; 2011), cuja concepção de ensino dos gêneros textuais ancora-se a uma linha bakhtiniana; Brasil (2012), alicerçando a proposta do trabalho com os gêneros no Ciclo de Alfabetização, bem como Tardif (2002) e Chartier (2007), embasando a discussão sobre prática docente.

Alves (2018) traz reflexões importantes sobre o tratamento que se dá aos gêneros textuais – apoiada em seus teóricos que discutem sua finalidade didática específica, os quais, ao adentrarem no ambiente escolar, perdem, muitas vezes, sua especificidade de prática social. Assim, busca maiores conhecimentos em autores como Schneuwly e Dolz (2011), que defendem ser a escola autêntico lugar de comunicação.

Como nos demais trabalhos analisados, Alves (2018) também traz, em sua dissertação, a trajetória dos métodos de alfabetização, considerando que, em cada época, cada perspectiva adotada traz, em si, um modo diferente de compreender e utilizar os textos em sala de aula. E essas diferentes propostas vão constituindo os saberes dos professores, em suas práticas cotidianas, também compostos por uma série de saberes que são adquiridos nos diferentes espaços percorridos ao longo da sua vida, podendo ser definidos, por Tardif (2002), como Saberes Curriculares,

Saberes Profissionais, Saberes Pedagógicos, Saberes Disciplinares e Saberes Experienciais (TARDIF, 2002, p. 41).

Os resultados do trabalho de campo realizado revelam que as professoras dos 3ºs anos utilizam diferentes gêneros em suas aulas, buscando atender às necessidades de ensinar os estudantes a ler, a produzir e a interpretar textos com competência. No entanto, como bem pontuam Schneuwly e Dolz (2004), é preciso que o trabalho com os diversos gêneros textuais ajude o aluno a dominar o gênero para compreendê-lo e produzi-lo melhor, a desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero estudado. O fato é que o aluno deverá compreender outros gêneros textuais discursivos dentro e fora da escola.

A sexta pesquisa escolhida foi a dissertação de Ghane Kelly Gianizelli Pimenta (2019), do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/UFES), intitulada “Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos”. A referida pesquisa foi desenvolvida em uma escola multisseriada, do campo, e apresenta, como objetivo principal, compreender a práxis docente por meio da organização e realização de práticas pedagógicas de produção de texto em uma sala multisseriada, com a participação dos educandos do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo da escola com processos vivos e contraditórios da vida social. Fundamentada em autores como Bakhtin, Gontijo e Geraldi, toma a língua como um processo vivo, dinâmico e impossível de se desvincular da realidade dos estudantes.

Pimenta (2019) se apoia em Gontijo e Leite (2002, p. 2), pelo fato de as autoras defenderem um processo de ensino aprendizagem vivo, contextualizado com a realidade dos estudantes, sendo importante e necessário considerar esse contexto para tornar o ensino mais criativo, por considerar a alfabetização como o processo de entrada no mundo da linguagem escrita.

A partir desse conceito e a partir dos objetivos delineados em sua pesquisa, a autora, junto à professora regente e aos alunos, com a contribuição das famílias, elabora os roteiros para o Inventário da Realidade, buscando no contexto de vida dos alunos os

temas para a elaboração de uma proposta discursiva de produção textual. Esclarecendo que,

> A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, produzimos um caderno intitulado Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais dos sujeitos do campo: por uma interdiscursividade nas produções de textos orais e escritos. Esse caderno teve o objetivo de socializar a experiência e contribuir com as atividades dos professores que atuam em salas multisseriadas em relação à prática de produção de texto (PIMENTA, 2019, p. 64).

A autora deu destaque a uma atividade desenvolvida que partiu da proposta de produção de texto sob a seguinte orientação: se você governasse sua comunidade, o que faria? Por meio da qual foi possível promover a análise dos textos, considerando o levantamento das questões linguísticas e revisão coletiva, de forma dialógica; a visão mais ampliada da própria realidade; o conhecimento sobre de onde vem o dinheiro para a prefeitura; os questionamentos sobre o porquê de faltar tantas coisas na comunidade; o porquê de tantos roubos, inclusive à própria escola; a organização dos problemas identificados em um quadro; a escrita coletiva de uma carta para o prefeito, solicitando as devidas medidas para a qualidade de vida na comunidade. A carta foi respondida pelo prefeito e a autora retornou à escola para sua leitura, sendo que, nessa oportunidade, as estradas já estavam melhores, já tinha chegado mais material à escola, havia patrulha policial pela comunidade, lixo sendo recolhido, ou seja, as solicitações começaram a ser atendidas, com retorno positivo para toda a comunidade.

Os resultados desse trabalho, segundo a autora, vão além dos conhecimentos científicos da língua, no sentido de favorecer aos alunos maiores conhecimentos sobre sua própria realidade e as contradições ali presentes, que precisam ser compreendidas e superadas para a qualidade de vida. Houve aprendizagem, de forma lúdica, sobre os temas democracia, participação popular, cidadania, demonstrando que os conteúdos curriculares podem ser abordados, fugindo da lógica imposta tradicional.

Outra pesquisa de relevância para os nossos estudos foi a dissertação “Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva”, de Renata Strzepa Potkul, um estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES, com

uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como as crianças produzem textos na alfabetização. Foi escolhida, principalmente, por se fundamentar na abordagem bakhtiniana de linguagem, a partir de sua concepção enunciativo-discursiva, o que também é considerado em nossa pesquisa e será em momento posterior discutido.

A dissertação de Potkul (2019), fundamenta-se na abordagem bakhtiniana de linguagem, a partir da concepção de linguagem enunciativo-discursiva, e nos estudos de João Wanderley Geraldi, no que diz respeito às condições de produção de textos. Considera relevante, também, o conceito de mediação, conforme Vigotski, e sua contribuição para a produção de textos. Tais perspectivas teóricas orientaram os procedimentos de pesquisa e as análises realizadas sobre o material produzido com as crianças participantes da pesquisa. Os dados foram produzidos com o uso de técnicas como observação participante, entrevistas, gravações em áudio e vídeo.

A autora discutiu os dados a partir de duas categorias de análise, quais sejam: produção de textos e as condições de produção, e produção de textos e análise linguística. O diferencial da pesquisa foi apontar a urgência da adoção do texto como unidade de ensino para a criação de um espaço dialógico na sala de aula e, por meio da interação e da interlocução, a proposição de situações de produção a partir das condições de produção. Dessa forma, os sujeitos podem compartilhar diferentes saberes, como parte do processo de produção de sentidos, de modo que a prática educativa ocorra em simultâneo ao processo de produção de textos, integrando as dimensões discursivas e linguísticas.

Relacionando as pesquisas correlatas ao nosso objeto de estudo, cujo objetivo é compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública, observamos a existência de vários trabalhos voltados para a superação da dicotomia entre alfabetização e letramento, trazendo a importância de práticas que adotem o texto como unidade de ensino da língua, entre outros aspectos que contribuem para que a alfabetização ocorra por meio de um processo discursivo em que a leitura e a produção de texto façam sentido na vida dos educandos. No entanto, verificamos que

os trabalhos analisados não são capazes de responder à nossa indagação – como se articula currículo e práticas sociais no processo de alfabetização, na perspectiva da práxis discursiva, em uma escola pública? – o que reforça a importância desta pesquisa, enquanto espaço de (re)construção do currículo escolar, com base nos temas da realidade dos diferentes sujeitos.

Ressaltamos que as leituras realizadas proporcionaram maiores esclarecimentos sobre os programas de formação continuada em vigor nos últimos anos, trazendo à tona seus benefícios e lacunas, principalmente no que se refere à compreensão do termo alfabetização. Nossa intenção é ir além, no sentido de promover debates sobre o que de fato significa estar alfabetizado, trazendo as práticas discursivas para os diferentes contextos escolares.

De forma geral, o contato mais próximo com as pesquisas relacionadas ampliou nossas expectativas frente ao tema abordado – “Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula”, assim como os autores que darão sustentação ao nosso diálogo, os quais serão contemplados a seguir.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ler livros não te faz melhor; saber interpretá-los, sim (Karl Marx).

Neste capítulo, apresentamos o nosso posicionamento epistemológico, em diálogo com os autores que tomamos como referência na temática para fundamentar e orientar os nossos estudos. Esse diálogo possibilitou uma coerência teórica e metodológica e, ao mesmo tempo, a definição de conceitos de educação, educando, linguagem, currículo, alfabetização e formação docente, principalmente. Nessa direção, nosso referencial teórico está ancorado na perspectiva de linguagem bakhtiniana, adequada ao tipo de pesquisa aqui proposto.

Fischer (2005) propõe a escolha cautelosa de autores e obras a serem utilizadas, assim como sua análise detalhada, de forma que,

> [...] possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, sobre o que "vai mal" no campo da educação e a respeito de que se faz urgente perguntar (In: BOOTH, COLOMB & WILLIAMS, 2000, p. 122).

Assim, iniciamos nossas leituras e reflexões acerca da lógica que engendra as diversas políticas públicas na área da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores na atualidade. Trata-se de inúmeros estudos e movimentos, principalmente a partir da década de 80, quando se passou a refletir e a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem, nos anos iniciais, da leitura e da escrita.

Na sequência, discutimos a importância da construção dos currículos pelas escolas, a partir de processos formativos que envolvam ativamente os alunos e professores, principalmente, num movimento dialógico e também dialético, como possibilidade de resgate da autonomia e fortalecimento da identidade desses sujeitos. Para tanto,

acreditamos na importância de um currículo que tenha como ponto de partida a realidade histórica, social e cultural dos alunos, suas famílias e comunidade.

Em seguida, em contraponto à perspectiva teórica que fundamenta as atuais políticas de educação/alfabetização, apresentamos a perspectiva teórica que orientou o pensar e o fazer desta pesquisa, buscando em Bakhtin e seu Círculo diferentes possibilidades de organização da práxis discursiva, a partir do funcionamento social da linguagem no movimento real da vida.

3.1 A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS RECENTES

As legislações que regem a educação, mais especificamente a alfabetização, confirmam a importância dessa etapa na vida das crianças, visto que, por meio da leitura, da escrita e de outros conhecimentos relacionados à alfabetização, elas poderão compreender melhor o seu meio e nele atuar com autonomia e responsabilidade. A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), particularmente, descreve alfabetização como,

> [...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p. 23).

Considerando sua importância e os desafios que persistem ao longo dos anos, foram inúmeras as tentativas de erradicar o analfabetismo no Brasil, podendo citar como principais movimentos:

> [...] a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária, de 1997 (PINTO, 2000, *apud* DINIZ, 2014, p. 4).

Observamos que, em cada governo, houve tentativas no sentido de combater o analfabetismo por meio de variados programas. Todavia, essas tentativas permanecem nas políticas públicas no Brasil, visto que a alfabetização ainda se mostra como um desafio social em todo o País. Desse modo, há fortes evidências de que os programas de formação de professores alfabetizadores, concebidos a partir da década de 1940, até então não produziram os resultados esperados.

A partir dos anos de 1980, vários pesquisadores colaboraram na elaboração de três principais modelos teóricos, sob a pretensão de superar os desafios relacionados ao analfabetismo, a saber: “Construtivismo, Interacionismo Linguístico e Letramento” (MORTATTI, 2010). Esses modelos traziam marcas de propostas anteriores e traços que se diferenciavam, conferindo-lhes novas alternativas para a alfabetização no Brasil.

O Construtivismo surgiu das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky[4], sob orientação de Jean Piaget, com colaboração de outros pesquisadores. Considerada como revolução conceitual, essa perspectiva questionava as concepções, até então defendidas, principalmente as que se baseavam na centralidade do ensino, dos métodos e cartilhas de alfabetização. Com isso, sobre a evolução da escrita infantil, as autoras evidenciam que as crianças,

> [...] buscam, no curso de seu desenvolvimento, compreender as relações entre o oral e o escrito e por isso mostram as tentativas em estabelecer essas relações até compreenderem o principio alfabético da escrita ou o que a escrita representa e como ela representa e fala (FERREIRO; TEBEROSKY, 1989, In: GONTIJO, 2014, p. 39).

O Construtivismo, segundo Mortatti (2010), não é nem pretende ser um método de alfabetização, mas comporta uma nova didática sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, diferente das propostas anteriores, em que o aluno não era considerado sujeito central do processo ensino-aprendizagem. Por isso, foi esse o período em que o País passou por uma fase de desmetodização da alfabetização, provocando mudanças administrativas e organizacionais dos estados e municípios.

---

[4] O resultado de suas investigações foi publicado no Brasil em 1985, em livro com o título de "Psicogênese da Língua Escrita", desencadeando novas discussões e novos rumos para o processo de alfabetização de crianças (MEC/PROFA, 2001).

Ferreiro e Teberosky (1985), apesar de concentrarem grandes esforços na compreensão do processo de construção de escrita pelas crianças, também analisaram o desenvolvimento da leitura que, cujas respostas das crianças, a partir da leitura de palavras, podem ser classificadas segundo três critérios: “primeiro, indiferenciação entre imagem e texto; segundo, o texto é concebido como etiqueta do desenho; terceiro, as propriedades do texto são consideradas para confirmar a antecipação feita por meio da imagem” (GONTIJO, 2014, p. 36).

A autora ainda enfatiza que esses estudos, cuja referência central são as teorizações de Jean Piaget, “foram incorporados ao discurso pedagógico e político, produzindo, teoricamente, o rompimento com o modelo autônomo de alfabetização e, consequentemente, com os métodos de marcha sintética” (GONTIJO, 2014, p. 17).

Seus fundamentos linguísticos se apoiam no signo linguístico de Ferdinand de Saussure, compreendido como unidade de dupla face que comporta, ao mesmo tempo, significado e significante. Partindo desse conceito, Ferreiro (1990) distingue sistema de codificação e decodificação e sistema de representação, compreendendo a escrita como um sistema de representação e não como um sistema de codificação de unidades sonoras (GONTIJO, 2014, p. 77).

Ao defender a escrita como um sistema de representação, a ênfase no significante é fragilizada e, até, considerada danosa para o desenvolvimento infantil, razão pela qual as “relações entre fonemas e grafemas devem ser ensinadas acidentalmente, ou seja, as crianças devem aprender essas relações em práticas de leitura e escrita” (Idem, p. 40-41). Desse modo, “Ferreiro e Teberosky postulam processos de evolução da escrita nas crianças que conduzem ao domínio da escrita alfabética, o que me faz concluir que é atribuída pouca importância ao ensino dessas relações” (GONTIJO, 2014, p. 40).

Assim, essa se tornou uma proposta oficial de alfabetização, com a implementação, inclusive, de programas de formação continuada, entre os quais o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), cujo objetivo era oferecer, aos professores alfabetizadores brasileiros, o conhecimento didático de alfabetização que vinha sendo construído desde a década de 1980.

> O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto, serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (MEC, 2001, p. 4).

Essa formação foi organizada em três módulos, sendo ofertada a professores de todo o País, dos estados e municípios, por meio dos quais foram disseminados os resultados dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) e, consequentemente, sua teoria. A intenção era superar os índices de analfabetismo que ainda se mostravam alarmantes (o que persiste até os dias atuais).

Segundo Becalli (2013, p. 75), esse programa configurou-se como uma resposta do governo FHC à sociedade, em face dos

> [...] desconcertantes resultados dos testes padronizados que supostamente avaliam o desempenho acadêmico em Língua Portuguesa de estudantes brasileiros. Apesar de sermos contrários a essas avaliações aplicadas em larga escala por acreditar que elas silenciam as diferenças individuais de aprendizagem e não favorecem para aferir aprendizagens realizadas pelos alunos, na gestão de FHC (1995-2002), os dados obtidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre os anos de 1995 a 2001, apontavam um declínio no desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (BECALLI, 2013, p. 75).

O programa era muito claro em seu propósito, ou seja, melhorar o desempenho dos estudantes no tocante à Língua Portuguesa. Conforme Gontijo (2014), à época, esse modelo de alfabetização, na perspectiva construtivista, foi palco de importantes críticas ao seu caráter biopsicologizante e, mesmo assim, continuou na base das orientações do Ministério da Educação (MEC) para o ensino da escrita (GONTIJO, 2014, p. 17).

Com relação ao PROFA, baseado na perspectiva construtivista de alfabetização, Becalli (2007, p. 202) evidenciou em sua pesquisa, que o referido programa de formação “reconhece a leitura como uma atividade de construção do significado gerado pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor apenas recuperar o

significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor". Quanto ao entendimento dessa perspectiva, em relação ao texto, a autora afirma que,

> [...] texto é entendido como um repositório de mensagens e de informações. Sendo assim, o trabalho com a leitura, a partir dos diferentes gêneros textuais que poderia possibilitar a produção de sentidos, numa atividade interdiscursiva dialógica entre sujeitos, se circunscreve numa atividade de ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua ou de recuperação de sentidos produzidos pelo autor do texto, desmerecendo, assim, sua natureza discursiva (BECALLI, 2007, p. 202).

Nessa direção, os programas de formação são fundamentados em uma política regulatória, com ensino padronizado, cujos conteúdos não são pensados em relação ao contexto social dos estudantes, mas a partir dos pressupostos determinados nas avaliações em larga escala (CAMPOS; ASSUNÇÃO, In: GOES; ANTUNES; COSTA, 2019). Essas autoras se contrapõem ao sentido dado por essas políticas de formação de professores alfabetizadores ao ensino da leitura e da escrita, apartados dos usos sociais da língua nos contextos sócio-históricos dos sujeitos. Nessa direção, Gontijo (2014) defende que as crianças carecem de aprender a "fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais que requerem a utilização desses conhecimentos. Porém, esses aspectos não podem subsumir a dimensão e o caráter político da alfabetização" (GONTIJO, 2014, p. 132).

Concomitantemente a essa perspectiva de alfabetização, outros autores trouxeram à tona suas teorias, mantendo diálogo em alguns aspectos e se contrapondo em outros. Podemos citar o Letramento que, segundo Mortatti (2010), foi um conceito proposto, inicialmente, pelas pesquisadoras brasileiras Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares. Surgiu, ainda, na metade da década de 80, como uma tradução da palavra da língua inglesa *literacy*, buscando ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não somente para o domínio das técnicas de ler e escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas competências em situações e práticas sociais.

> Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais; é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2008, p. 11).

Observamos que, subjacente a esse conceito de letramento, está também o conceito de alfabetização, visto que aquele depende deste. Aquele é resultado e este é ação, e ambos são compreendidos como capacidades a serem utilizadas nas práticas sociais. Desse modo, o caminho proposto nessa concepção de letramento coloca a língua como um sistema a ser aplicado na vida social dos sujeitos e, com isso, o seu ensino, ao invés de se desenvolver em um processo vivo da língua, efetiva-se sobre bases sociais abstratas e normativas. Assim, apesar da mudança do nome em busca de um novo conceito de alfabetização, é possível afirmar que a lógica que o embasa não mudou e, por isso, ele é o mesmo, visto que primeiro se ensina o código, para depois usá-lo de acordo com a necessidade do usuário da língua.

Soares (2003) defende que a alfabetização e o letramento são processos complementares e indissociáveis. Segundo a autora,

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de, e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento; e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da, e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 14).

Mesmo a autora esclarecendo que há relação intrínseca entre os dois termos (alfabetização e letramento), ela mantém a dicotomia entre ambos e mostra que são dois movimentos distintos, ou seja, primeiro ensinam-se os códigos e depois os seus usos sociais. Esse conceito de letramento carrega consigo a lógica produtivista de mercado por estar relacionado ao “conceito de alfabetização funcional, que surgiu na década de 1970, apoiado na teoria do capital humano, que, no século XXI, continua a dar sustentação às políticas nacionais de alfabetização de crianças” (GONTIJO, 2014, p. 79).

> No Brasil, vários argumentos são construídos com a finalidade de explicar a necessidade de uso do termo letramento. O mais utilizado diz respeito ao fato de que a escola deixou de ensinar as habilidades de ler e escrever ou os conhecimentos específicos da alfabetização e, por isso, seria necessário um termo que distinguisse os processos de aquisição das habilidades de ler e escrever dos aspectos ligados aos usos e funções sociais da leitura e da

> escrita, isto é, seria necessário separar os aspectos individuais dos sociais (GONTIJO, 2014, p. 78).

Essa autora pondera que o uso do letramento na alfabetização reforça a concepção mecanicista de que primeiro é necessário ensinar a técnica da língua (alfabetizar) para, só assim, passar a fazer o uso social da cultura escrita. Essa dicotomia, além de gerar reducionismo do verdadeiro sentido da alfabetização, desconsidera os avanços ocorridos nesse campo, por meio de pesquisas. Nessa direção, propõe que, para evitar esse reducionismo, é necessária,

> [...] a construção de conceitos de alfabetização que não se restrinjam ao processo de ensino-aprendizagem dos aspectos mecânicos do ler e do escrever. Para evitar dicotomias será necessário pensar um processo que consiga abranger as diferentes dimensões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A dissociação dessas dimensões, pelo uso dos dois termos – alfabetização e letramento, é o que tem produzido dicotomias entre aprender a ler e escrever e também entre os processos de ensino e de aprendizagem (GONTIJO, 2014, pp. 81-82).

Assim como o Construtivismo, o Letramento também vem influenciando a formulação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil, das quais destacamos o Pró-Letramento, um programa de formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática, para os professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, visando à melhoria da qualidade na aprendizagem da leitura/escrita e Matemática. Esse programa foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios.

> Os objetivos do Pró-Letramento: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2008).

Como vimos, o termo letramento foi inserido no contexto da política de formação de professores, como uma possibilidade de superação dos problemas da alfabetização. No entanto, a partir dos estudos realizados por Gontijo (2014), compreendemos que

essa perspectiva de alfabetização veio com uma aparência inovadora somente em relação à perspectiva construtivista, mas, conforme evidenciam as análises, foi possível constatar um empobrecimento nos conhecimentos a serem aprendidos pelas crianças. Pessimismos à parte, dificilmente esses programas atingiriam o objetivo de melhoria da qualidade da alfabetização nas escolas, porque o modelo de ensino-aprendizagem neles concretizado não difere, em essência, dos adotados no passado (GONTIJO, 2014).

Com isso, observamos que as intenções do Governo Federal de melhorar os índices de aprendizagem nos anos iniciais da escolarização de crianças não se efetivaram, o que é demonstrado tanto nos índices, quanto nos avanços da lógica de suas bases conceituais. Dessa forma, também não é possível falar em retrocessos, devido às permanências no ponto de vista dos resultados e das bases teórico-metodológicas; mudam-se os nomes dos programas, mas a lógica que os embasa permanece a mesma.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por sua vez, foi instituído pela Portaria nº 867, de 04/07/2012, definindo suas diretrizes gerais no âmbito do Ministério da Educação. Em seu Art. 1º, consta que,

> Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger: I - a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 1).

Essa iniciativa buscou atender, também, à Meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE), na época ainda em formato de Projeto de Lei, que determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 08 anos de idade”. As ações descritas no Art. 6º da referida portaria compreendem a formação continuada de professores alfabetizadores; a oferta de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação, e gestão, controle e mobilização social (BRASIL, 2012, p. 2).

Nessa direção, Campos e Assunção (In: GOES; ANTUNES; COSTA, 2019) afirmam que esse programa de formação também compõe a política hegemônica de formação de professores, instaurada desde as reformas educacionais, sob os direcionamentos dos organismos financiadores internacionais, que resultou em outro tipo de estado, o gerencial. Logo, a lógica que o engendra não é diferente dos anteriores aqui mencionados. Essas autoras tomam por princípio que “a política, para ser genuinamente pública, deve nascer da necessidade social, e não a partir dos organismos de Estado” (CAMPOS; ASSUNÇÃO, In: GOES; ANTUNES; COSTA, 2019, p.172). Desse modo, essas autoras sinalizam que, até o presente momento, não existem políticas de alfabetização que emergem das demandas das bases sociais; o que presenciamos são políticas nascidas nos ditames do Estado, razão pela qual são denominadas políticas de governo para alfabetização.

Essa intensificação de políticas públicas objetivando a igualdade de oportunidades para todas as crianças (alfabetizadas até os oito anos de idade) desloca implicitamente a responsabilidade para as escolas e professores, principalmente, tendo em vista a proposta atual de verificação dos resultados por meio de testes censitários.

Pesquisas realizadas sobre os programas supracitados e outros, segundo Gontijo, Costa e Oliveira (2019), Goes, Antunes e Costa (2019), permitem a compreensão de que eles estão alinhados com os propósitos dos organismos financiadores internacionais, cujas propostas formativas inviabilizam professores e educandos de se constituírem sujeitos leitores, escritores e produtores de sentidos.

Conforme assinalam as autoras, esses programas, construídos por grupos de especialistas do MEC, trazem a escrita enquanto processo de codificação e decodificação da língua. De abordagem denominada cognitivista, pressupõe um leitor que faz uso de estratégias cognitivas como percepção, inferência, memória etc., além de conhecimentos prévios e das circunstâncias em que o texto foi produzido para apreender o significado. Assim, de acordo com essa perspectiva, basta ao leitor apenas compreender os sentidos trazidos pelos autores, não havendo necessidade de ir além em suas percepções.

Mais recentemente, em se tratando de políticas públicas brasileiras na área da educação, temos vivenciado um movimento de re(organização) das estruturas educacionais à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), palco de grandes reflexões, indagações e implicações para o campo da alfabetização e da formação de professores. Essa Base,

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Fundamenta-se no § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)[5], e "está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7).

No entanto, o que observamos ao analisar esse documento, que deveria orientar a educação nas escolas de Educação Básica, públicas e privadas, na realidade se configura em estruturas que trazem consigo um conjunto de competências, habilidades e conteúdos padronizados para todo o país, determinando o que as escolas devem ensinar em cada ano.

Gontijo, Costa e Perovano (2020) fazem uma crítica à noção de *Competência* na BNCC, por esta remeter à ideia de que,

> [...] a escola básica deve tornar os indivíduos capazes de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na solução de demandas da vida cotidiana, promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. Dessa forma, o aprendido na escola precisa ter uma aplicabilidade ou utilidade prática e, portanto, a escola deverá estar a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas, sem questioná-las, passando a ideia de que é justa, igualitária e fundada na valorização de todos os seres humanos (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 3).

---

[5] Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

As autoras chamam a atenção para a finalidade do ensino na BNCC, considerado um ensino escolar utilitário que responde às demandas da sociedade capitalista. Desse modo, a BNCC aponta para uma concepção de alfabetização que tenha esse mesmo fim, ou seja, uma alfabetização funcional com finalidades pragmáticas, focada na escrita como uma técnica.

Atrelado a essas competências, habilidades e valores, encontra-se o estado avaliador, respaldado por um sistema nacional de avaliação em larga escala, com o objetivo de medir o nível de aprendizagem desses conteúdos, independentemente dos diferentes contextos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos. Esse sistema avaliativo na alfabetização cumpre a função de medir conhecimentos relacionados à questão técnica da escrita, pois,

> [...] o conceito de alfabetização como aquisição do código escrito está na base do modelo funcional, ou seja, o que se pretende é a aprendizagem de conhecimentos mínimos de leitura e escrita que permitam a adaptação à sociedade e ao modelo produtivo (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 10).

Os estudos realizados por essas autoras sobre as habilidades de alfabetização no texto da BNCC ainda apontam para a centralidade na codificação e decodificação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sob a lógica de que primeiro se aprende os códigos da língua, para depois aplicá-la aos seus usos sociais.

> Dessa maneira, o que se espera é a alfabetização das crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, devendo esta ser o foco da ação pedagógica. Porém, ela fica reduzida à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas. É necessário lembrar que, no modelo funcional ou na perspectiva do letramento (termos que, em nossa opinião, têm o mesmo significado), a alfabetização, entendida como aquisição do código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação, é a base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte (GONTIJO, COSTA; PEROVANO, 2020, p. 12).

De forma explícita, a BNCC dá ênfase à aquisição do código, retomando concepções tradicionais de alfabetização organizadas de acordo com os métodos analíticos e os sintéticos. A ênfase nessas habilidades, ao longo da história, não tem surtido grandes resultados na alfabetização plena das crianças.

Essas autoras chamam a atenção, também, para o campo de disputa política que é a alfabetização, visto que a BNCC imprime a lógica de um padrão nacional de educação, parte de uma reforma educacional que coloca a organização empresarial no centro das políticas sociais e do próprio Estado (CHAUI, 2018, *apud* FREITAS, 2019). Essa reforma intenciona a criação de um mercado educacional e pode prejudicar o sistema público de educação, vez que a utopia que a move é o funcionamento pleno do mercado educacional, visto como um processo que se autoaperfeiçoa, na medida em que avança para "sua destinação final: a autorregulação concorrencial da qualidade da educação (ou seja, a sobrevivência do mais forte) inserida na lógica radical das leis do mercado" (FREITAS, 2018, pp. 56-57).

Assim como as políticas de alfabetização anteriores que engendraram as formações de professores, a BNCC também carrega a mesma lógica, pois contém intenções regulatórias defendendo um ensino padronizado com conteúdos pensados desde os pressupostos determinantes na política de avaliação em larga escala, fundamentada em uma lógica de mercado (CAMPOS; ASSUNÇÃO, In: GOES; ANTUNES; COSTA, 2019, p. 175). Para Freitas (2012), essas reformas no campo do ensino-aprendizagem escondem a intencionalidade que consiste em separar o ensino da vida dos sujeitos, em que primeiro ensina a técnica da escrita para, só depois, ler.

Os estudos realizados até o momento, e nesta pesquisa compartilhados, proporcionaram a compreensão de que ainda existem discrepâncias entre os esforços realizados no campo da alfabetização e a melhoria na aprendizagem das crianças nas escolas públicas brasileiras. Isso nos leva a indagações sobre quais os caminhos para superar os desafios que impedem a ocorrência de melhores resultados, visto que as ações planejadas e executadas sob a gestão do Ministério da Educação não têm sido tão efetivas, considerando o alto índice de crianças que chega aos 08 (oito) anos de idade sem estar alfabetizadas. A busca por essas e outras respostas é o que motiva este estudo.

3.1.1 Repensando os currículos de alfabetização como possibilidade de resgate da autonomia e fortalecimento da identidade dos sujeitos da escola

As discussões realizadas anteriormente trazem à tona a necessidade de refletirmos sobre os currículos que norteiam o trabalho na alfabetização, em uma tentativa de busca da superação da lógica hegemônica desses currículos, que ainda trazem grandes desafios para a educação brasileira.

Tomamos como base para nossas reflexões as concepções de currículo segundo Arroyo, Moreira e Candau, entre outros autores, por contribuírem com ideias que priorizam a valorização das diferentes identidades do contexto escolar na construção de um currículo aberto, que se configure em espaços e tempos onde o conhecimento seja mais enriquecedor e plural.

Moreira e Candau (2007) salientam que o significado de currículo vai depender de como a educação é concebida historicamente, assim como as influências teóricas que a fundamentam. No entanto, defendem que o currículo deve ser entendido,

> [...] como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nesse movimento, o papel dos professores e demais profissionais da escola é fundamental, vez que irão direcionar a organização dos tempos e espaços escolares, como também as relações estabelecidas com os alunos, suas famílias e comunidade escolar como um todo. Nesse sentido,

> O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Uma forma de as escolas garantirem o atendimento ao alunado, de acordo com seu contexto sócio-histórico e cultural, é na elaboração de sua proposta pedagógica, contemplando suas especificidades, interesses e necessidades, da qual tem o direito de participar ativamente todos os segmentos escolares, corpo técnico e pedagógico, alunos e famílias, num movimento democrático e dialógico. As competências, habilidades e conteúdos prescritivos não podem ocupar o centro das práticas educativas; é preciso considerar a diversidade existente em cada contexto escolar, que deve ser valorizada e respeitada, “uma vez que os conhecimentos que se constroem e que circulam nos diferentes espaços sociais constituem direito de todos” (ARROYO, 2006, *apud* MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 20).

Os autores ressaltam a importância do conhecimento escolar como elemento central do currículo, que contribuirá para que os conhecimentos socialmente produzidos sejam compreendidos de forma crítica e transformados pelos sujeitos de acordo com a necessidade. E para isso, o professor, principalmente, ao conhecer bem os seus alunos e a realidade na qual estão inseridos, poderá selecionar e organizar conteúdos relevantes a serem trabalhados, capazes de promover a ampliação de seus conhecimentos sobre o mundo.

Destacamos então, o potencial que o movimento curricular possui ao formar sujeitos capazes de participar ativamente do modo de produção de conhecimentos a partir de suas práxis cotidianas. Esse movimento possibilita tornar as pessoas capazes de compreender o seu papel frente a seus contextos imediatos de vida e da sociedade, em geral, bem como a apropriação de conhecimentos necessários para que mudanças, tanto em nível pessoal quanto social, aconteçam. O currículo detém especial relevância quando contempla conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (AVALOS, 1992; SANTOS; MOREIRA, 1995; apud MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Nessa direção, Silva (2008) ressalta que,

> Compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tornar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Possibilita localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas, e conceber, ainda, que as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais (SILVA, 2008, p. 32).

Considerando que um dos objetivos deste trabalho relaciona-se à análise dos sentidos produzidos pelos enunciados concretos, com vistas à orientação do currículo, das escolhas dos conhecimentos, no planejamento do educador e nas reflexões, nos momentos de formação de professores, reafirmamos a perspectiva discursiva adotada nesta pesquisa, que vai ao encontro do que propõe Bakhtin (1998), para quem o sujeito se compõe na enunciação, num movimento em que a língua é compreendida como fenômeno social da interação verbal. Assim, a linguagem, enquanto mediadora das relações sociais, traz a enunciação como princípio dialógico, presente nas diversas manifestações concretas e contribui para a compreensão de currículo como produção cultural, a partir de múltiplos sentidos, e como prática enunciativa que ultrapassa a ideia de currículo único, universal. E a escola, nesse sentido, é o espaço onde estão presentes os diversos enunciados que constituem a base desse currículo.

Quanto à formação de professores alfabetizadores, assim como a seleção de conteúdos, objetivos, competências e habilidades, que perpassam o universo dos currículos prescritivos, ela também é considerada, na opinião de Curado Silva (2017), um projeto em disputa nos documentos oficiais. Segundo a autora, o fator gerador dessa disputa decorre do fato de estar implícito, em qualquer formação, que se forma professores para formar sujeitos. Daí a clássica discussão sobre que sujeito se pretende formar e para qual sociedade, uma reflexão necessária para que possamos nos posicionar mediante tal disputa.

Desse modo, o professor aprende a ser professor e se constitui professor nas condições objetivas em que ele se encontra. Isso implica formar professores como sujeitos históricos, capazes de tomar decisões frente às mudanças da sociedade. Nesse sentido, a autora pontua três princípios que devem ser considerados no

processo formativo do educador: o trabalho docente, a relação teoria e prática e a emancipação. Esses três princípios, inseparáveis, mas articulados entre si, constituem o que se denomina de epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2017). Essa epistemologia prima pela relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, o materialismo-histórico pode contribuir para o campo pedagógico, “principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática” (CURADO SILVA, 2017, p. 5).

A práxis, tratada pela autora, assume um par dialético de ensino-aprendizagem e tem a teoria e a prática como binômio. Com isso, a prática é fundamento da teoria e a teoria é o elemento de elaboração e reflexão da prática. Dessa forma, tanto o espaço da formação docente quanto o espaço da ação na sala de aula são espaços da práxis. Isso é o que faz do professor um sujeito emancipado, ou seja, um sujeito histórico social.

> Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade (CURADO SILVA, 2017, p. 12).

Assim como a autora, argumentamos, nesta pesquisa, em favor da superação de modelos impressos nos programas oficiais de formação de professores alfabetizadores, como os apresentados até então, pautados na racionalidade técnica, na, e para a, epistemologia da prática, conforme apontada pela retomada da concepção de alfabetização funcional na BNCC. Para isso, defendemos a indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente (CURADO SILVA, 2017).

No caso da BNCC, a formação docente atua na dimensão da prática, que tem como referência os conhecimentos cobrados nas avaliações em larga escala. Centra esforços na formação de professores, com o objetivo de alinhar suas práticas e, consequentemente, obter melhores resultados nas medições futuras. Mesmo o documento trazendo indicativos para o trabalho com as crianças em sala de aula,

visando à compreensão de si mesmas, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza, ele não tem por horizonte o sujeito sócio-histórico. Conforme o documento,

> As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2017, p. 58).

Compreendemos que não é possível construir currículo a partir de abstrações e isso contribui para que os currículos elaborados a partir da BNCC não deem espaço nem tempo suficiente para essa construção nas escolas, principalmente na alfabetização. E as formações de professores, em linhas gerais, procuram direcionar sua prática para o atendimento aos conteúdos mínimos estabelecidos, ou como pontua Arroyo (2013),

> [...] giram todas para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente, giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular (ARROYO, 2013, p. 15).

Dessa forma, pensar em práticas de alfabetização que considerem o aluno como um ser ativo em seu processo de aprendizagem, convida-nos a pensar, também, em um currículo que ultrapasse as barreiras da homogeneidade, com vistas à construção de uma escola aberta ao conhecimento científico, inter-relacionado aos conhecimentos produzidos nos diferentes contextos de vida desses alunos. Trata-se de ressignificar todos os aspectos relacionados ao currículo (diretrizes, componentes curriculares, estruturas, carga horária, avaliações, entre outros), tomando-os como aspectos formativos dos sujeitos, de forma que estejam a favor de sua aprendizagem, em uma relação dialógica e dialética entre escola-educador-aluno-família-comunidade.

Nessa perspectiva, a alfabetização, além de habilitar a leitura, a escrita e as produções textuais, ela assume uma característica humanizante e humanizadora em que, desde

o início de seu processo, há inerente um processo de humanização que se realizará nas bases das condições sócio-históricas dos sujeitos.

E o professor, nesse movimento, é igualmente reconhecido como um sujeito social e histórico, que traz consigo uma trajetória profissional e pessoal, dotada de diversos conhecimentos que poderão impactar positivamente nas construções coletivas pensadas para uma determinada realidade; o que nos confirma Arroyo (2011), ao ressaltar que uma das formas de sermos felizes é poder contar a nós mesmos a nossa própria história e, nessa direção, cabe o direito ao conhecimento de nós mesmos como profissionais.

3.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E DE LINGUAGEM EM MARX E BAKHTIN

O conceito de prática social na alfabetização, defendido neste estudo, não tem relação com o conceito de prática defendido, especialmente, pelo movimento da Escola Nova, que tinha em suas bases epistemológicas o cunho liberal e individualista. Por vezes, essa prática, advinda do pragmatismo de Dewey, está ainda muito presente na maioria das escolas (TRIVIÑOS, 2006).

A prática social, por nós compreendida neste estudo, possui um caráter social que tem a função de produzir a vida social. Nesse sentido, ao se tornar uma prática consciente no processo de produção, ela ganha o status de práxis. Os seres humanos são produtores de suas próprias representações e suas ideias a partir de suas realidades concretas, contudo, a consciência jamais poderá ser maior que o ser consciente, visto que o ser dos homens se constitui no seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 1987). Nesse sentido, a educação, como prática social, produto das relações econômicas, políticas e sociais, pode assumir duas direções: a de reprodução da vida social ou a da emergência de novas formas sociais, visto que, na concepção desses autores, é o homem quem modifica as circunstâncias reais. Assim, nós, educadores, também somos educados no processo dialético.

> A consciência é uma ficção fora da objetivação, fora da enunciação em um material determinado (o material do gesto, da palavra, do interior, do grito). Trata, aqui, de uma construção ideológica ruim, criada por meio de uma abstração dos fatos concretos da expressão social. Todavia, a consciência como uma expressão material organizada (no material ideológico da palavra,

> do signo, do desenho, das tintas, do som musical etc.) é um fato objetivo e uma enorme força social (VOLOCHINOV, 2017 [1929], pp. 211-212).

De acordo com Marx e Engels (1987), todo ser humano tem a necessidade de produzir a sua existência material e isso ocorre em comunhão com outros homens, denominada por esses autores como necessidades primárias e secundárias. As primárias são comer, beber, ter habitação, vestir-se, ter filhos, entre outras, e as secundárias são as novas necessidades produzidas para poder viabilizar as primárias. Compreendendo essa materialidade histórica dos seres humanos, os autores consideram o trabalho como a categoria mais objetiva que o ser humano desenvolveu, como forma de organização social. Assim, consideramos, nesta pesquisa, que a educação, desde o início do processo de escolarização, deve contribuir para que cada educando compreenda o princípio da contraditoriedade da realidade histórica das relações humanas nesta sociedade e que possa, de alguma maneira, contribuir para a sua superação.

Marx e Engels (1987) buscaram uma formulação teórica que desse sentido ao existir humano. Mesmo que o tema educação e linguagem não tenha ocupado lugar central em suas obras, Marx tem contribuído por motivar a luta pela conquista de uma educação socializada e igualitária a todos os cidadãos, buscando superar as relações de poder estabelecidas sobre a escola pública brasileira. Todavia, há quem indague se em tempos de globalização, em que se preconiza o fim da história, das utopias e dos grandes paradigmas epistemológicos, se ainda faz sentido propor uma abordagem marxista da linguagem (COSTA, 2000). A resposta será negativa se reduzirmos a teoria marxista a um projeto político-ideológico, ou a uma economia, ou a uma “sociologia dos sistemas de relações entre as classes sociais que se sucedem historicamente, prevendo o ocaso de um sistema e o advento de outro, numa progressividade que se encaminharia para a organização social perfeita” (COSTA, 2000, p. 29).

> É por pensarmos que o marxismo não se reduz a nenhuma de cada uma dessas disciplinas que, com este trabalho, respondemos positivamente à questão. A teoria marxista, a nosso ver, pretende-se uma teoria de fundamentação geral, isto é, pretende explicar (ou fundamentar explicações de) todas as dimensões das relações inter-humanas (COSTA, 2000, p. 29).

Esse autor, em seus estudos, reuniu o que há de comum sobre a concepção de linguagem em alguns autores, confessadamente marxistas. Seu objetivo era compor uma linha de pensamento teórico a respeito da linguagem. Dialogou, neste trabalho, com Ferrucio Rossi-Landi, Ludwig Wittgenstein, Michel Pêcheux, Nicolas Marr, Josef Stalin, Mikhail Bakhtin, em torno dos seguintes postulados materialistas histórico-dialéticos, retirados da tese de Marx e Engels: a linguagem como fenômeno social; a linguagem como trabalho; a linguagem como interação; a linguagem como ideologia; a linguagem como fenômeno histórico (COSTA, 2000). Cada um desses pensadores, sem se desvincular das bases e dos postulados marxistas sobre a linguagem, ampliaram e aprofundaram esses conceitos na direção de uma teoria marxista da linguagem.

Entre esses autores de base materialista histórico-dialético, com os quais Costa (2000) dialogou, destacamos, como perspectiva teórica e orientadora desta pesquisa, especialmente, o historiador e filólogo russo Mikhail Bakhtin. Este se destacou dos demais por trazer ao estudo da linguagem a noção de “ideológico” e de “signo ideológico”, conforme expressa a introdução da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2017). Os escritos desse autor e de seu círculo são “habitualmente considerados como uma ilha de resistência à realidade totalitária do stalinismo” (TCHOUGOUNNIKOV, 2003, p. 3), visto que, com a morte de Lênin, uma significativa parcela de projetos político-sociais implantados foram reformulados ou interrompidos pelo seu sucessor Stalin na Rússia pós-revolucionária (ZANDWAIS, 2009).

De acordo com essa autora, Stalin realizou o que poderíamos chamar de *o avesso do Leninismo*, uma vez que ele “passa a instaurar uma política nacionalista e reformista, voltada para a construção de uma identidade nacional pautada na unificação dos Estados soviéticos e na unidade da língua: o grande russo” (ZANDWAIS, 2009, p 100). Para isso, foi utilizada como oficial na União Soviética, a linguística de Nicolai Marr, baseada na tese do cruzamento das línguas.

Mikhail Bakhtin (1895-1975), grande pensador filósofo, nascido na Rússia, realizou seus estudos tendo por horizonte uma sociedade a ser transformada, que se constituiria sob as bases marxistas da ciência, visto que, à época, o Estado a ser transformado, foi construído sob os princípios da aristocracia, e mudar essa lógica,

pressupunha romper com ela, o que significava assumir posição “em favor da emancipação das massas empobrecidas, social e culturalmente” (ZANDWAIS, *apud* BRAIT, 2009, p. 99).

Segundo a autora, emerge dessa conjuntura a associação coletiva entre intelectuais da época, criando-se, assim, os chamados círculos, entre os quais o de Bakhtin. Desse modo, a vertente sociológica marxista exerceu forte influência sobre os trabalhos iniciais de Bakhtin e do seu Círculo nos estudos da linguagem. Tratava-se de um período pós-revolucionário que exigia grandes intervenções do povo na libertação dos trabalhadores das suas condições de alienação (BRAIT, 2009).

Contrário ao projeto totalitário e nacionalista de Stalin, a nova sociedade, preconizada sob as bases da sociologia marxista, tinha como foco o diálogo permanente entre a infraestrutura e a superestrutura, voltado à transformação do modo de produção das relações políticas daquele estado. Assim, a imposição de uma língua única e de um pensamento único para essa nova sociedade contrariava a concepção de sociedade e de sujeito de Marx, por este entender que não se constrói uma relação de subordinação do indivíduo ao todo social. Desse modo, tanto do ponto de vista ético como político, Marx era um pensador da liberdade, concebendo as relações sociais como elemento fundante e constituidor da sociedade. A liberdade dos indivíduos requer a ruptura das relações que tornam o indivíduo isolado e alienado de sua ação (MARX, 2011). Essa liberdade, na esfera da língua, comprova que todas as transformações sociais realizadas por sujeitos desconstroem o “caráter de estabilidade e homogeneidade da língua” (BRAIT, 2009, p.104).

> A concepção de linguagem torna-se um alicerce importante, na medida em que vem a preencher lacunas que a própria filosofia marxista não preencheu. Marx, ao reportar-se ao papel da linguagem, enfatiza sua importância em relação à função que ela desempenha nas relações de troca, nas esferas de evolução da produção econômica, sem, no entanto, investigar seu funcionamento desde a ótica concretamente dialética (BRAIT, 2009, p.107).

Nessa direção, Bakhtin concebe a realidade da língua em seu movimento histórico e social, afirmando que ela está em permanente processo de transformação e, em vista disso, a língua concebida como um sistema sincrônico, além de não possibilitar

reinvenções, por ser constituída de normas rígidas e soberanamente estáveis, não passa de mera ficção (BRAIT, 2009).

Assim era vista a linguística oficial de Nicolai Marr, a qual serviu de fonte de inspiração aos estudos de Bakhtin e seu Círculo, fornecendo elementos suplementares que resultaram no conceito por eles apresentado, qual seja, o conceito de dialogismo e polifonia (TCHOUGOUNNIKOV, 2003). Como dito, Bakhtin foi uma voz discordante da linguística oficial que serviu de base a um cenário político extremamente totalitário, tendo a sua concepção de linguagem articulada ao fato de ela ser “um instrumento do pensamento, conforme ocorre a evolução do pensamento” (SANTOS, 2011, p. 53).

Bakhtin e seu Círculo sinalizavam os equívocos que havia na concepção de linguagem de Marr e de Stalin, pois ambos ignoravam que o uso linguístico se inscreve numa relação ideológica de classe e ressaltavam, em suas análises, que as duas concepções incorrem em um erro comum: ambos reduzem a linguagem a um sistema formal e abstrato, distanciando-se da linguagem como fato socioideológico da interação verbal, que se realiza historicamente (COSTA, 2000).

Nessa relação linguagem-ideologia-classes sociais, Mikhail Bakhtin supera as duas concepções, apontadas por Marr e Stalin, “introduzindo à reflexão novos e originais elementos que tiveram grande influência, não somente sobre a concepção marxista da linguagem, mas também sobre o que se chama hoje de Linguística Pragmática” (COSTA, 2000, p. 45). Bakhtin mantém a concepção da linguagem como fenômeno socioideológico que a identifica como fenômeno histórico. Retoma, desse modo, o postulado do “materialismo que a história da linguagem, assim como a história em geral, é um movimento resultante do trabalho (linguístico) dos homens (práxis) em seus diversos estágios de organização social” (COSTA, 2020, p. 51).

> De acordo com Volochinov, a palavra é neutra na qualidade de signo linguístico, mas não é jamais neutra na qualidade de signo ideológico. A palavra-signo linguístico adquire o estatuto de signo ideológico por interação com o meio social, em função do meio. Este fator exterior (que está entre os homens, enquanto agentes sociais, mas fora deles) transmuta a palavra signo linguístico abstrato em signo ideológico engajado pelo deslocamento do acento. Em um espaço socialmente homogêneo, é preciso possuir o mesmo fundo semiótico para obter a mudança dos signos. Esta homogeneidade da mudança e, por consequência, o sucesso da comunicação, é assegurada

> pela identidade dos acentos ou das avaliações sociais que sobredeterminam os signos linguísticos abstratos (TCHOUGOUNNIKOV, 2003, p. 3).

A citação evidencia que o signo ideológico é um fenômeno material, sendo este, de acordo com Medvedev, o primeiro princípio da ciência marxista das ideologias, ou seja, o princípio da encarnação material. Isso se explica porque toda criação ideológica é inteiramente material, uma vez que ela ocorre sob uma forma inteiramente objetiva (TCHOUGOUNNIKOV, 2003). Nesse sentido, palavra e signo ideológico são unidades que materializam a ideologia.

> O signo ideológico, de acordo com Volochinov, contrai e conserva a impulsão de partida que lhe forneceu a base material. A refração exercida por ele é uma consequência do fato de que o signo refratado pela base material transmite esta contração ou esta deformação inicial. A partir desta impulsão de partida, o signo ideológico contrai a ótica ou o quadro de refração para este "ser em devir". O quadro perceptivo contraído pelo signo guarda esta impulsão inicial transmitida pela base. Em outros termos, a matriz ideológica ofertada pelo signo guarda a memória deste primeiro impacto da base material (grosso modo, da realidade) sobre o material do signo ou sobre o signo linguístico neutro. Este contato transforma o signo linguístico neutro em signo ideológico. O signo ideológico, à diferença do signo algébrico da linguística formal ou abstrata, define-se por este trato mnêmico que o coloca no contexto ou nas condições de seu emprego. É um termo carregado de memória, ele não é funcional, de tal modo que isto explica a aparição ulterior, de acordo com Volochinov e Bakhtin, da problemática da "memória dos gêneros" e dos "gêneros de palavra", visando a dar conta das condições históricas de produção dos enunciados (TCHOUGOUNNIKOV, 2003, p. 8).
> .

O uso da língua, evidentemente, está presente em toda esfera da atividade humana e nas diferentes situações sociais, sendo que, em cada situação de uso da língua, há uma produção específica e única de sentido, resultado sempre de uma construção social e histórica. Trata-se de uma língua em momento dialético, inscrita no campo da práxis, seguindo uma ordem que passa pelo histórico, simbólico e concreto (BRAIT, 2009). "A língua, tomada enquanto um corpo material de um corpo social, transcende sua constituição como estrutura para registrar o modo de inscrição dos sentidos em diferentes ordens históricas" (BRAIT, 2009, p.106). Segundo a autora, os conceitos considerados fundamentais para o estudo marxista são o de linguagem, ideologia e subjetividade, tema sobre os quais passamos a tratar.

3.2.1 Linguagem, ideologia e subjetividade

Bakhtin, mesmo não tendo relação direta com a Educação, trouxe importantes contribuições a esse campo, como um dos maiores estudiosos da linguagem humana, mediante estabelecimento de categorias como a enunciação e o dialogismo, muito utilizadas por estudiosos brasileiros que buscam a apropriação e aplicação de sua teoria. Destacou-se, no meio acadêmico, entre os círculos intelectuais, conhecido como Bakhtin e seu Círculo, desenvolvendo uma concepção de que a linguagem é um processo de interação mediada pelo diálogo e não apenas um sistema que trabalha sozinho. Para ele,

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

Esse autor elaborou o conceito de dialogismo, isto é, a propriedade mais marcante da língua, explicando-o como um mecanismo de interação verbal, o qual está presente tanto nas obras impressas, como na leitura. O que precisa ficar bem claro, é que a expressão “dialogismo”, em sua concepção, não está associada ao diálogo face a face entre os interlocutores, mas sim entre os discursos. E ‘discurso’, segundo Bakhtin,

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

A linguagem, dessa forma, estará sempre ligada a um tempo, a um espaço e à nossa posição diante do mundo. O sujeito que a utilizará levará em conta seus interlocutores e, mesmo que seja a mesma língua, o sentido da palavra não se repetirá por ninguém; cada um se colocará como sujeito nesse processo de uso da linguagem.

Voltando ao termo dialogismo, é importante ressaltar que este é empregado de três modos em sua obra, sendo: uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológico; e como uma visão do mundo e da verdade. Nessa ideia de refletir o mundo, o ser humano o representa por meio da

linguagem, cuja função é a de representar/refletir seu pensamento, produzindo sentidos necessários à comunicação, expressão e outros mecanismos de interação.

Brait (2009) salienta que nenhuma linguagem é possível se não houver um signo, que funcionará como um suporte. No caso da linguagem verbal, por exemplo, os signos são verbais, como as palavras com seus sons, a organização sintática, morfológica, textual e discursiva. Por outro lado, há também os suportes (signos) não verbais, como as cores, os traços, os gestos, os movimentos e a distribuição dentro de um quadro/pintura, assim como os sons, melodias, etc., dentro de uma música.

Nesse processo de interação, permeado pela linguagem, para Bakhtin, por mais que haja negociação de sentidos entre os interlocutores, a tensão sempre estará presente, o que é inerente ao dialogismo. Nessa perspectiva, o dialogismo "é essencialmente uma filosofia da linguagem. É uma translinguística que constitui uma óptica mestra para perceber todas as categorias radicadas na linguagem, e Bakhtin pressupõe que todos os aspectos da vida humana estão assim enraizados" (CLARK; HOLQUIST, 2004, p. 235). Esses autores afirmam que o conceito de dialogismo incorpora aspectos da linguagem, que são total ou parcialmente ignorados pelos linguistas. Desse modo, para Bakhtin/Volochinov,

> [...] se as formas de signo estão condicionadas tanto pela organização social dos sujeitos, como pelas suas formas por meio das quais interagem entre si, é porque fora da realidade material do signo e das formas de apropriação destes pelos sujeitos nas diferentes esferas de produção, não há práxis ou linguagem (BRAIT, 2009, p. 105).

Essa autora reitera a citação acima, por esclarecer que os autores em tela inscrevem a língua no modo dialético, reconhecendo a sua função normativa como uma convenção comum e pertencente a todos, mas, ao mesmo tempo, heterogênea, porque ela serve a múltiplas perspectivas e sentidos, tanto no nível social, quanto no individual.

A palavra, nesse caso, é colocada em um lugar heterogêneo, posto que, ao mesmo tempo em que é sustentada pela forma, também adquire vida como símbolo, constituindo, assim, "a materialidade e a essência do ideológico, por meio da maneira como ela trabalha e se desloca de modo incessante nas relações de interação do

cotidiano da sociedade" (BRAIT, 2009, p. 106). É importante destacar que Bakhtin/Volochinov avançam na concepção de ideologia como uma falsa consciência ou um reflexo invertido do real, assim como Marx a descrevia, por acrescentar que qualquer produto ideológico não é apenas uma parte da "realidade natural e social – seja de um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade, que se encontra fora dos seus limites" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 91) das duas esferas da realidade que compõe o signo.

No contexto da concepção de linguagem e de ideologia apresentadas é que emerge o sujeito ativo e criador. Trata-se de um sujeito responsável e compreensivo que, em meio às muitas vozes, assume posição ética e política, de forma que atitudes como compreensão e avaliação caminham juntas, pois constituem um ato único e integral (BAKHTIN, 2003). Esse sujeito "não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento" (BAKHTIN, 2003, p. 378). Esse é o lugar do exercício da liberdade: o contexto dialógico e socialmente construído.

Nessa perspectiva, a subjetividade, além de ser um componente socialmente construído é, também, inseparável da vida humana e dos processos que a constituem. Para esse diálogo, retornamos à Marx, para quem a subjetividade opera na unidade ou na práxis, como mediação entre a objetividade e a subjetividade (CHAGAS, 2013). Esse autor esclarece que objetividade e subjetivamente estão intimamente ligadas e que não é possível pensar um sem o outro.

> Quer dizer, Marx não considera o indivíduo humano apenas no seu caráter objetivo, determinado, mas em seu processo de autodeterminação. E é nesse processo de autoconstrução que se criam novas formas de objetivação, que possibilitam, por sua vez, novas formas de subjetivação. O que Marx quer mostrar é, na verdade, que a subjetividade não é nem uma instância própria, autônoma, independente, abstrata, nem posta naturalmente, dada imediatamente ao indivíduo, mas construída socialmente, produzida numa dada formação social, num determinado tempo histórico (CHAGAS, 2013, p. 3).

De acordo com esse autor, Marx, no conjunto de seus postulados, desde suas primeiras reflexões até as formulações mais amadurecidas, deu espaço para os elementos básicos e constitutivos que possibilitaram uma construção teórica da subjetividade, isto é que, “ser um ser social quer dizer aqui não mais vida em geral, abstrata, mas uma qualidade de vida, a vida determinada, a vida social humana” (CHAGAS, 2013, p. 4). Não é só o ser social que determina a consciência, mas ele também está condicionado historicamente pela diversidade da produção material da vida. Isso evidencia o potencial inacabamento do sujeito e do contexto social.

Nesse viés teórico, a subjetividade não reside no sujeito nem em seu contexto de vida, mas na relação entre ambos. Essa relação se dá em situações vivas, onde se realiza a produção de sentidos. “O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 382), de modo que as palavras só revelam os seus significados no contexto em que elas são enunciadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Bakhtin é identificado no mundo acadêmico como um filósofo, um pensador cujos escritos “abarcaram, ao lado da Linguística, da Psicanálise, da Teologia e da Teoria Social, a poética histórica, a Axiologia (teoria crítica dos conceitos de valor) e a Filosofia” (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 182). Essa diversidade identifica que o método de compreensão de Bakhtin não considera as coisas separadas umas das outras, mas em constante relação.

> Assim, Bakhtin é visto pelos críticos literários como o autor do livro sobre Dostoiévski que apresentou uma nova teoria sob o ponto de vista autoral: a polifonia. Folcloristas e antropólogos o definem por seu livro sobre Rabelais, como o teórico do carnaval e da ruptura da hierarquia social. Historiadores intelectuais e teóricos do campo social buscam seu livro “O marxismo e a filosofia da linguagem”, devido ao pensamento marxista ali expresso. Já os intérpretes anglófonos o viram como o teórico do romance por sua obra “A imaginação dialógica” (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 183).

Essa citação, em certa medida, destaca Bakhtin como aquele que defende o necessário diálogo entre as ciências na construção de conceitos, uma vez que não se compreende a realidade por meio de um único olhar ou de uma única consciência. Contudo, “o ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa estão determinadas socialmente: o ideológico que coincide com a signicidade é um produto inteiramente social” (PONZIO, 2009, p. 109). Para Bakhtin, os diferentes pontos de vista não se situam em um lugar determinado, mas são históricos e processuais.

Nesse sentido, esta pesquisa se situa no campo social e histórico e se baseia na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, por meio da qual as análises serão desenvolvidas na perspectiva dialética entre linguagem e sociedade. No que se refere à relevância da prática frente às questões sociais, a dialética coloca em diálogo os conhecimentos científicos e as práticas sociais dos sujeitos, promovendo um movimento histórico. Nesse movimento, Bakhtin (2003) faz uma síntese da dialética, ressaltando que, no “diálogo, as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais, emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – assim se obtém a dialética” (BAKHTIN, 2003, p. 383).

Complementa a reflexão, o que nos apresenta Noronha (2010), para quem,

> A atitude metodológica e epistemológica adequada para a construção do processo de conhecimento é, pois, aquela que trabalha com as categorias historicidade, totalidade, contradição e movimento, compreendidas no sentido atribuído, por Marx, ao expor o modo como trabalhou para a explicação da gênese, desenvolvimento e possível extinção do modo capitalista de produção (NORONHA, 2010, p. 15).

Essas categorias marxistas proporcionam a reconciliação quanto à unidade forma-conteúdo que expõe o funcionamento da sociedade capitalista e a emancipação da classe trabalhadora. Bakhtin reitera essa reconciliação, assinalando que "[...] o conteúdo e a forma se interpenetram, são inseparáveis, porém, também são indissolúveis para a análise estética [...]" (BAKHTIN, 1998, p. 37), visto que se trata de grandeza e de ordem diferente que, mesmo indissociáveis, não perdem a sua especificidade em relação aos sentidos e significados.

Assim, no processo de comunicação, há que se considerar, como mediação, a linguagem, signo ideológico em que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. A palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais (BAKHTIN, 2017), porque é inerente a todas as relações entre indivíduos e, para isso, é fundamental a relação entre a palavra e a realidade concreta a que ela se refere. Somente assim será possível compreendê-la como signo ideológico, construída a partir dos sentidos produzidos pelos sujeitos em interação.

Desse modo, este estudo se envereda pelo método dialético, parte da Filosofia da Linguagem de Bakhtin, ancorando-nos na proposta do signo ideológico, com o objetivo de compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores alfabetizadores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública.

4.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Dentro do campo social, tomando a realidade concreta como base de nossas ações, elegemos a pesquisa qualitativa para operacionalizar as ações a que pretendemos. Essa escolha se justifica, também, pelo fato de ter o ambiente natural (escola) como fonte direta de produção de dados, envolvendo os diversos segmentos que ali se encontram (professores, alunos e suas famílias), suas relações cotidianas, conhecimentos, interesses e necessidades.

Considerando o fato de a pesquisadora também ser membro da equipe de profissionais (pedagoga), inserida no ambiente natural da pesquisa (escola), e em interação com a população envolvida, não de forma a definir ações, mas no intuito de construir com os diferentes sujeitos, por meio de um movimento dialógico e processual, as diversas etapas da pesquisa, consideramos a pesquisa participante, como a mais adequada.

A pesquisa participante, de acordo com Brandão e Steck (1999, p. 12), pode ser compreendida como “um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência de ações que aspiram gerar transformações”. Os autores destacam esse tipo de pesquisa pelo fato de que o conhecimento/transformação da realidade ocorre na interação entre todos os sujeitos envolvidos e desses com o objeto de estudo.

Como processos que caminham lado a lado, a revisão de literatura e o aprofundamento teórico deram sustentação às ações desenvolvidas no campo da pesquisa.

4.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para melhor conhecer a realidade da escola, analisamos o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), elaborado em conformidade com o Artigo 47 da Resolução CEE Nº 3.777, de 20 de outubro de 2014, que tem como objetivo organizar e dar clareza às suas ações, assim como servir de instrumento gerencial e mobilizador

de recursos, de maneira coerente, instrumento de gestão e tomada de decisões. Foi sistematizado pelas pedagogas e diretora, a partir de debates, reuniões, sugestões e apoio geral de todos os segmentos da escola.

Antes de contextualizar a escola, porém, consideramos importante trazer alguns dados sobre o município e o bairro onde está localizada, o que também contribuiu para melhor compreender as relações ali estabelecidas, suas práticas e a realidade dos sujeitos. Tomamos como referência o portal do Município de Santa Maria de Jetibá, que traz o histórico e demais informações.

4.2.1 O município e o bairro: aspectos relevantes

Santa Maria de Jetibá (Figura 1) possui hoje a melhor estrutura agrária do Espírito Santo e uma das melhores do Brasil, tendo como principal vocação a produção de alimentos hortifrutigranjeiros, sendo caracterizado como o maior produtor capixaba. Isso se deve, de acordo com os registros do portal, ao fato de que seus colonizadores são, na maioria, pomeranos, os quais construíram sua base econômica na agricultura.

Figura 1 – Mapa do Município de Santa Maria de Jetibá e municípios vizinhos

Fonte: SANTA MARIA DE JETIBÁ (2019)

O município representa uma produção de cerca de 40% de hortigranjeiros que se consome na grande Vitória, com uma considerável diversificação de culturas, além de alcançar mercados de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e outros.

A cafeicultura também é atividade importante na região, bem distribuída entre as propriedades rurais, abrangendo dois mil agricultores, com uma produção aproximada de 90 mil sacas de café ao ano. Devido às boas condições, tanto climáticas como de produção, e à proximidade com diversos centros consumidores, outras atividades têm despontado, como a produção de mel, a piscicultura, a floricultura, a fruticultura, a produção de tubérculos, a agroindústria e o turismo.

Nesse contexto, São Luis, o bairro onde a escola está inserida, vem crescendo gradativamente e atraindo moradores em busca de emprego, tranquilidade e novas oportunidades. Em virtude dessa migração, os alunos matriculados na EEEFM São Luis constituem grupos heterogêneos, oriundos de outras culturas, com práticas e valores diferenciados, o que gera uma riqueza cultural significativa. A maioria reside em localidades próximas ao bairro, filhos de agricultores, diaristas, autônomos, pequenos empresários, servidores públicos, entre outros. Há também aqueles que vêm de bairros vizinhos, por motivos diversificados.

4.2.2 Caracterização do contexto da pesquisa: a escola

> Uma instituição não tem cara e não tem alma, não tem histórias... Cara e histórias têm as pessoas que ali trabalham e são elas que lhe fornecem alma.
>
> *Luiz Fernando Veríssimo*

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Luis (Figura 2), localizada à Rua João Júlio Küster, bairro São Luís, Município de Santa Maria de Jetibá-ES, foi escolhida pelo fato da pesquisadora nela atuar como pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o ano de 2010, e também por ser formadora de professores dessa escola.

Figura 2 – Fachada da EEEFM São Luis

Fonte: Acervo da autora (2019)

A escola recebeu o nome do próprio bairro, São Luis e, no ano da coleta de dados (2019), possuía em seu quadro profissional 01 (um) diretor, 46 (quarenta e seis) professores, 02 (dois) pedagogos, 04 (quatro) coordenadores de turno, 04 (quatro) secretários, 02 (dois) bibliotecários, alguns efetivos e outros em designação temporária. Quanto aos serviços terceirizados, contava com o apoio de 02 (dois) vigilantes, 03 (três) merendeiras e 08 (oito) serventes.

No que se refere à formação dos docentes que atuavam nessa escola, em 2019, todos possuíam graduação e pós-graduação, 01 (um) professor com mestrado e 01 (um) com pós-doutorado.

A EEEFM São Luis oferta a Educação Básica nos seguintes níveis, etapas e modalidades:

- Ensino Regular – Ensino Fundamental de nove anos: Portaria Nº 171-R, de 31 de dezembro de 2008; Ensino Médio: Portaria E. Nº 004-R de 11 de janeiro de 2007;
- Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental e Médio: Port. Nº 58195;
- Educação Especial – Atendimento Educacional Especializado, no contra turno, e por meio de trabalho colaborativo.

No ano de 2019, ano da pesquisa, a escola atendia 825 (oitocentos e vinte e cinco) alunos, organizados em três turnos de funcionamento, conforme o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Organização dos turnos de funcionamento da EEEFM São Luis

Turno	Horário de funcionamento	Cursos	Total de alunos
Matutino	7h às 12h	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	357
Vespertino	12h20min às 17h30min	Ensino Fundamental I	343
Noturno	18h às 22h20min	EJA: Ensino Fundamental II e Ensino Médio	231

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da Escola (2018), adaptado pela autora (2019).

A Escola São Luis organiza suas ações com respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), que por sua vez orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), e o Currículo Básico das Escolas da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo (2009). Para o ano de 2020, foi considerado o Currículo do Estado do Espírito Santo, pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Inicialmente, pensamos em realizar a pesquisa com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, por ser essa a etapa em que as crianças são, de fato, inseridas no processo de alfabetização, de forma mais intencional. No entanto, no decorrer do ano letivo de 2019, houve a implementação de novas ações do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), voltadas para as turmas de primeiro e segundo ano, com o objetivo de alcançar melhorias nos indicadores educacionais, por meio de ações pedagógicas conjuntas[6], aproveitando a estrutura única de

[6] Essas ações fazem parte do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES), uma iniciativa do Governo do Estado, que tem por objetivo fortalecer a aprendizagem das crianças desde a Educação Infantil até as séries finais do Ensino Fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o Estado e as redes municipais de ensino, conforme consta no sítio eletrônico da Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Ressaltamos, no entanto, segundo estudos realizados por Schwartz e Oliveira (2018), que “há evidências de que o objeto desse Pacto vem sendo a realização de parcerias entre SEDU e Prefeituras com ações focadas em mecanismos de gestão que priorizam a formação de professores, o monitoramento de resultados pela via de avaliações

fornecimento de material estruturado, formação continuada, currículo e avaliação, o que demandou esforço e tempo da equipe pedagógica.

Dessa forma, focamos nossos estudos nas 03 (três) turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, na expectativa de que esta pesquisa pudesse contribuir para a compreensão sobre como organizar a prática docente a partir da realidade dos sujeitos. As turmas eram compostas por 87 (oitenta e sete) alunos, numa faixa etária de 08 (oito) a 12 (doze) anos de idade.

Participaram 07 (sete) professores que atuam com essas turmas, sendo: 03 (três) professores do Núcleo Comum, 01 (um) professor de Arte, 01 (um) professor de Educação Física e 02 (dois) professores de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE), todos imersos nesse campo de desafios e possibilidades que a alfabetização nos coloca.

As famílias também foram envolvidas na escuta sobre suas realidades, o que contribuiu para o processo de levantamento de temas da realidade, de forma democrática e participativa. E a pedagoga, pesquisadora participante, conduziu os processos formativos, de observação e atuação junto aos professores, alunos e suas famílias, considerando suas experiências, conhecimentos, necessidades e desejos; tudo isso num movimento dialógico e dialético.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Tendo em vista o tipo de pesquisa proposto e os sujeitos do processo ensino-aprendizagem envolvidos, optamos pela realização de uma proposta de formação docente na perspectiva da práxis discursiva, centrada na ação-reflexão-ação sobre dois movimentos concomitantes, a saber: 1) a ação no âmbito da formação docente; e 2) ação no âmbito da sala de aula (ANDRADE, 2011).

De acordo com essa autora, os sujeitos da formação são os mesmos, apenas mudam os papéis que assumem, dependendo do espaço de interação que se encontram, pois,

---

diagnósticas e a prática docente para os anos iniciais do ensino fundamental e, em especial, para a alfabetização” (p. 85); o que não contribui para assegurar a autonomia pedagógica nas escolas.

os educadores que estiveram na formação, aprendendo, são os mesmos que estarão na sala de aula, ensinando. “Ao adotarmos a perspectiva discursiva para a construção de uma pesquisa em educação, torna-se imprescindível tomarmos cada situação como constitutiva dos sujeitos que ali compartilham interesses” (ANDRADE, 2011, p. 88).

Desse modo, concordamos que o espaço social da formação, pelo viés dialético-discursivo é, sem dúvidas, um espaço favorável que abre possibilidades de compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem, ocorridos na escola, podem ser situados em um paralelo elucidativo aos dois movimentos de ação que propicia a relação entre a teoria e a prática.

A seguir, apresentamos os instrumentos de produção de dados para atender aos dois movimentos: primeiro, o modo de produção de dados no contexto da ação formativa discursiva no âmbito da formação docente e, na sequência, o modo de produção dos dados da ação formativa no âmbito da sala de aula.

1) A produção de dados no contexto da ação formativa discursiva no âmbito da formação docente

Para a realização das reflexões no âmbito da formação docente na perspectiva da práxis discursiva, buscamos uma formação que priorizasse os diferentes saberes dos sujeitos envolvidos, seu contexto social, necessidades e anseios, como também a autonomia nas tomadas de decisões, conforme defende Pimenta (2011). Com esses dados, organizamos os conhecimentos da formação, de acordo com as demandas sinalizadas nos enunciados dos educadores.

Como instrumento para a produção desses enunciados, utilizamos um questionário com perguntas abertas, aplicado aos 07 (sete) professores participantes, logo no início do processo formativo, buscando compreender as concepções que embasam sua prática docente, assim como diagnosticar possível necessidade de aprofundamento teórico sobre alfabetização, currículo, práticas sociais e outras concepções.

Esse questionário foi elaborado inicialmente pela pesquisadora, com base em suas observações no âmbito escolar, buscando abordar questões diretamente ligadas ao processo de alfabetização. Conduzimos também, diálogos com os professores nos planejamentos pedagógicos, por meio dos quais foi possível verificar, mesmo que parcialmente, quais suas maiores dúvidas e/ou dificuldades no trabalho com as crianças de terceiro ano.

Considerando-se os diversos tipos de questionário existentes, para melhor atender aos nossos propósitos, escolhemos o questionário com perguntas abertas, pelo fato de proporcionar maior liberdade de respostas (por escrito) e por possibilitar um vasto campo de informações.

Gil (2008, p. 113) justifica a importância desse instrumento por apresentar uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os professores, além de tornar-se mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Assim, elaboramos, inicialmente, um Guia de Questionário (Quadro 3), levando em consideração as observações e diálogos realizados pela pesquisadora no contexto escolar, as concepções dos autores envolvidos nesta pesquisa, assim como a necessidade de contemplar temas diretamente relacionados ao processo de alfabetização, da perspectiva discursiva.

Quadro 3 – Instrumento 1: Guia para produção do questionário dos professores

Temas das perguntas	**Questões**	**Objetivos das questões**
I. Dados pessoais e profissionais	1.1 Gênero 1.2 Idade 1.3 Formação acadêmica 1.4 Experiência profissional	Caracterizar os respondentes.

Temas das perguntas	Questões	Objetivos das questões
II. Concepção de educação e educando	2.1 O que você entende por educação? Qual concepção você acredita estar mais presente em sua prática: educação para a emancipação/ transformação, ou educação para a adaptação social? 2.2 Qual a sua concepção de educando?	Verificar as concepções dos professores participantes sobre educação. Levantar as concepções dos professores sobre 'educando'.
III. Concepção de linguagem	3.1 Analisando sua trajetória profissional, qual a concepção de Linguagem que dá embasamento à sua prática docente.	Investigar as concepções de Linguagem que dão embasamento à prática educativa dos professores participantes.
IV. Concepção de alfabetização/texto	4.1 Quando você considera que seu aluno está alfabetizado? 4.2 O que é texto para você?	Verificar quais concepções de alfabetização são consideradas na prática alfabetizadora dos professores envolvidos. Diagnosticar as concepções dos professores sobre texto e, consequentemente, compreender, como encaminham o trabalho de produção de texto sem ala de aula.
V. Relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola	5.1 É possível articular os conhecimentos científicos da alfabetização com as práticas sociais (vida) da comunidade dos alunos? De que forma?	Verificar as concepções dos professores sobre a relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola, buscando compreender se já existe essa relação em sua prática e de que forma ela ocorre.

Temas das perguntas	Questões	Objetivos das questões
VI. Concepção de currículo	6.1 O que é currículo para você?	Compreender quais são as concepções de currículo consideradas pelos professores em sua prática.
	6.2 De que forma cada componente da organização curricular pode contribuir no processo de alfabetização?	Identificar possíveis propostas interdisciplinares nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.
II. Concepção de Formação Continuada	7.1 A formação oferecida por meio dos programas federais e estaduais é adequada às necessidades dos professores e, consequentemente, dos alunos?	Saber se a formação oferecida por meio dos programas federais e estaduais é adequada às necessidades dos professores e dos alunos.
	7.2 Se sim, justifique! Caso contrário, qual tipo de formação continuada você considera necessária para atender às demandas da atualidade, no campo da alfabetização?	Levantar sugestões para a organização do processo formativo contemplado nesta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Com base no Quadro 3, elaboramos o questionário (Apêndice C), que foi dialogado e concluído com a contribuição dos 07 (sete) professores participantes, organizado em 07 (sete) blocos, contemplando: I. Dados pessoais e profissionais; II. Concepção de educação e educando; III. Concepção de linguagem; IV. Concepção de alfabetização/texto; V. Relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola; VI. Concepção de currículo; e VII. Concepção de Formação Continuada.

2) A produção de dados no âmbito formativo da sala de aula

Para a realização da reflexão sobre o movimento da ação formativa discursiva no âmbito da sala de aula, levamos em consideração as várias possibilidades de inventariar a realidade e, para isso, decidimos por elaborar roteiros, buscando registrar

a ligação dos sujeitos com sua vida e com as relações sociais das quais fazem parte. Tomamos como embasamento para este trabalho o documento “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas Escolas do Campo”[7], ressaltando-se que procedemos a algumas alterações, no sentido de contemplar a diversidade e especificidades do contexto de vida dos educandos, do campo e da cidade, participantes da pesquisa em tela. Segundo Caldart *et al*. (2016), o inventário configura-se como uma ferramenta para levantamento e posterior registro de aspectos materiais e imateriais de uma realidade, o qual pode ser qualitativo ou quantitativo.

Assim, inicialmente, elaboramos o Guia de Inventário da Realidade (Quadro 4), que traz as categorias/temas, enfoques/subtemas e ementas que subsidiaram a elaboração do roteiro para inventariar a realidade.

Quadro 4 – Instrumento 2: Guia para elaboração do Inventário da Realidade

CATEGORIA	ENFOQUE	EMENTA
1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	1. Identidade e Cultura	Serão consideradas as crianças do 3º ano da EEEFM “São Luís”, num total de 81 (oitenta e uma), e suas famílias: de onde vieram; a que etnias pertencem; os tipos de composição; tipos de moradia (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas etc); aspectos do entorno das moradias; atividades de lazer que são realizadas coletivamente ou por determinados grupos e quando acontecem; acesso à luz elétrica; meios de comunicação e de acesso às informações que são utilizados pelas famílias; uso de internet (quem usa, para que finalidade e com que regularidade); meios de transporte mais usados pelas famílias e como são as estradas; festas tradicionais que se realizam no bairro e município as datas em que costumam ser comemoradas; igrejas/religiões atuantes na localidade e as práticas desenvolvidas com as famílias; grupos artísticos do local; atividades/produções artísticas (música, pintura, teatro, etc.); entre outros.

[7] Guia discutido no Seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis-RS (IEJC), 16-18 jun. 2016. Participaram da elaboração: Roseli S. Caldart, Ceres Hadich, José M. Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz C. de Freitas, Edgar J. Kolling, Paulo R. Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho 2016.

1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	2. Trabalho e Produção	Serão investigados os diferentes tipos de trabalho desenvolvidos pelas famílias, assim como os diferentes modos de produção: fontes de renda da família; participação das mulheres, dos jovens e das crianças no conjunto do trabalho, nos processos de decisão e de execução; realização do trabalho doméstico; acesso a políticas públicas ou programas; tipos de produção para consumo doméstico e comercialização, etc.
	3. Alimentação	Principais hábitos alimentares das famílias e características da cultura alimentar da comunidade; tipos de alimentos consumidos regularmente, todos os dias ou todas as semanas; origem dos alimentos; cuidados e formas de preparo dos alimentos; coleta de receitas culinárias típicas do local ou da região etc.
	4. Saúde	Nesse enfoque serão investigados os principais problemas de saúde que afetam a família e as medidas tomadas para o tratamento; iniciativas de tratamento alternativo no bairro e município; acesso a postos de saúde e hospitais; formas de prevenção de doenças etc; destino do lixo nas casas e no conjunto da comunidade; saneamento; água, entre outros aspectos.
2. Contradições e formas de organização das famílias	1. Problemas do bairro/ localidade	Serão investigados os principais problemas do bairro/ localidade, na concepção das famílias participantes da pesquisa.
	2. Lutas e Inserção Social	Participação das famílias em movimentos sociais, organização de trabalhadores, outras entidades (locais e mais amplas), indicando quais e se a participação é de toda família ou só dos homens, das mulheres, dos adultos, dos jovens ou crianças; levantamento de questões que têm mobilizado a organização ou participação nas lutas; formas de organização coletiva existentes no bairro/município; organizações, entidades ou instituições presentes e que têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade (movimentos sociais, sindicatos, igrejas, grupos culturais, órgãos públicos, cooperativas, entidades do agronegócio etc).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Assim, o roteiro produzido (Apêndice D), dialogado com professores, pais e alunos, foi entregue às 81 (oitenta e uma) crianças das três turmas de terceiro ano, sendo realizada a leitura posteriormente, com uma ampla discussão em sala de aula, o que produziu um diálogo animado e relevante. Após isso, as crianças levaram para as suas comunidades e tiveram duas semanas para realizar a pesquisa, juntamente com seus familiares, devolvendo-o às professoras ao final desse período.

Esta etapa, que consistiu na produção de dados por meio do roteiro para o Inventário da Realidade, reuniu uma série de elementos, os quais denominamos de enunciados concretos. Assim, consideramos esta, uma pesquisa realizada pelas crianças e suas famílias, em interação com outros sujeitos da comunidade, cujo inventário, além das questões mobilizadoras do diálogo, tomou a escuta como elemento principal para o registro.

Ressaltamos, ainda, que a produção dos dados inerentes a esta pesquisa foi realizada também por meio de observação participante que, segundo Gil (2008, p. 103),

> [...] consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (GIL, 2008, p. 103).

A escolha desse procedimento se justifica pelo fato de a pesquisadora ser também pedagoga da escola onde ocorreu a pesquisa, inserida na vida da comunidade escolar. Foram vários os momentos em que ocorreram as observações (na socialização das respostas do questionário, no desenvolvimento dos encontros formativos, em sala de aula com os professores e alunos, no encontro com as famílias, nas relações estabelecidas no contexto escolar), entre outros que foram surgindo. Nesse processo, o registro em notas imediatas contribuiu para um maior aproveitamento de todas as informações.

4.3.1 Processo de compreensão dos dados observados, levantados e produzidos

Considerando que são vários os momentos de produção de dados nesta pesquisa (protocolo de inserção da pesquisa na escola, desenvolvimento do questionário e do Inventário da realidade, e observação participante), constatamos a necessidade de organização, compreensão e registro dos resultados obtidos, concomitantemente às demais etapas, visto que uma dependeu da outra para ser concretizada.

Com relação ao questionário desenvolvido pelos professores, as respostas foram agrupadas por temas. Nesse caso, foi utilizada a interpretação de dados que, segundo Gil (2008, p. 177), “é entendida como um processo que sucede à sua análise”. No entanto, segundo o autor, esses dois processos – análise e interpretação – estão intimamente relacionados, principalmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa.

Os dados e informações pessoais foram tabulados e registrados em gráficos e os enunciados dos professores foram organizados em quadros, por bloco, à luz das concepções dos teóricos citados no Guia de Questionário, os quais fundamentam a organização desta pesquisa. Sobre a pesquisa realizada pelos alunos com a participação das famílias, para produção de dados, seguiu o mesmo processo, sendo necessária, em algumas questões, a tabulação de forma quantitativa, apresentada em gráficos.

Os dados produzidos por meio do questionário aos professores e do roteiro para o inventário realizado pelos alunos e suas respectivas famílias foram recolhidos e organizados, levando-se em conta a recorrência em que os mesmos aparecem nos enunciados, sinalizando as contradições/problemas de ordem educacional e social. A partir dessa organização, procedemos às análises que resultaram nos temas que orientaram o diálogo no âmbito da formação docente e no âmbito da sala de aula.

4.4 PRODUTO EDUCACIONAL

Na pesquisa participante, o pesquisador, além de estar inserido em todas as suas etapas, acaba assumindo um compromisso social, político e ideológico com os sujeitos envolvidos.

Considerando que a ideia de movimento é uma característica marcante da perspectiva discursiva da linguagem, o que nos faz compreender que no mundo não há nada pronto e acabado, empreendemos o início de um movimento de formação com os professores que atuam diretamente com as turmas de terceiro ano, e o resultado desse movimento permaneceu na escola como material de apoio ao desenvolvimento do trabalho do professor.

Trata-se de uma proposta didático-metodológica de práxis discursiva de alfabetização, fruto de um processo coletivo que envolveu a comunidade, a escola, os professores e os educandos, nos dois tempos/espaços formativos, e se constituiu em um importante documento de estudo e de consulta na orientação da organização das aulas nas turmas de alfabetização. Esse documento retrata uma vida cheia de práxis, em que a alfabetização assume esses dados como mobilizadores do ensino-aprendizagem.

Buscamos cumprir, dessa forma, os requisitos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da UFES, mas, acima de tudo, tivemos a intenção de compartilhar, com educadores e pesquisadores interessados, uma proposta de ensino-aprendizagem que busca, na realidade dos sujeitos, a sua base de reflexão, compreensão e transformação.

5 ANÁLISE E PRODUÇÃO DE DADOS: A INSERÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA, EM UM MOVIMENTO DIALÉTICO E DIALÓGICO

Como vimos apresentando no decorrer deste trabalho, a EEEFM São Luis foi o ambiente escolhido para o desenvolvimento de nossa pesquisa, por ser uma escola que atende a alunos de diversas realidades, do campo e da cidade, e pelo fato de a pesquisadora ser também pedagoga da instituição.

Inicialmente, apresentamos a proposta para a diretora, explicando os objetivos que nos impulsionavam. Fomos muito bem acolhidos, na esperança de que pudéssemos contribuir para repensar o processo histórico de reprovação apresentado a cada ano nas turmas de terceiro ano, o que se justifica, segundo a diretora, pela organização proposta pelo Ciclo de Alfabetização, sendo os alunos promovidos de um ano para o outro, até chegarem ao terceiro ano, mesmo sem estarem alfabetizados. Além disso, a diretora relatou sobre a rotatividade de famílias no bairro, principalmente no período de colheita do café, geralmente, a partir de junho, com a chegada de alunos de várias cidades, do próprio estado e de outros. Essa rotatividade impede que as crianças tenham continuidade em seus estudos, prejudicando seu processo formativo.

Nesse diálogo inicial sobre a pesquisa, esclarecemos que as ações surgiriam da própria realidade dos sujeitos envolvidos, professores, alunos e suas famílias, num processo dinâmico e dialógico, que daria suporte e direcionaria os rumos da pesquisa. Na oportunidade, a diretora assinou o Termo de Autorização para realização da pesquisa acadêmica, conforme o Apêndice A.

Convidamos a diretora para participar do primeiro encontro com os professores, para apresentação da pesquisa e, em caso positivo, haveria a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que ficou agendado para o dia 15 de maio de 2019.

5.1 PRIMEIRO MOMENTO COM OS PROFESSORES: PACTUANDO RESPONSABILIDADES

Esse primeiro encontro com os professores dos terceiros anos do Ensino Fundamental teve como objetivo dialogar sobre a proposta de pesquisa pensada a partir da realidade da escola, esclarecendo desde o início que a intenção era o desenvolvimento de um movimento formativo em que estivessem envolvidos os sujeitos que atuam diretamente com a alfabetização, com suas diferentes trajetórias educativas, num movimento construído na coletividade.

Realizamos uma roda de diálogo sobre a atual situação das turmas dos terceiros anos, quanto ao processo de alfabetização, momento que contribuiu para que os professores externassem suas angústias, relatando alguns desafios que impossibilitam a conquista de melhores resultados em sala de aula, tais como ausência das famílias, falta de interesse das crianças pelos estudos, alunos desmotivados mediante a repetência contínua (alguns repetindo o terceiro ano pela terceira vez), indisciplina, excesso de tarefas burocráticas, entre outros.

Ao serem indagados sobre as potencialidades de sua prática e de suas turmas, o clima de desânimo deu espaço a significativos relatos, que demonstraram a riqueza de ações positivas que já estavam sendo concretizadas.

A professora do núcleo comum, do terceiro ano V03, relatou sobre o projeto de leitura que desenvolve, com a participação das famílias, o uso da biblioteca como espaço para enriquecimento cultural e aprimoramento da leitura, a feira literária que desenvolvem juntamente com as demais turmas do vespertino, as sequências didáticas envolvendo gêneros textuais diferenciados e temas importantes ao desenvolvimento das crianças, entre outros.

A professora do núcleo comum, do terceiro ano V02, reforçou o depoimento da colega, afirmando que os desafios existem, mas, com persistência, conseguem desenvolver práticas que contribuem para a formação dos alunos. No entanto, segundo a mesma professora, todo ano é preciso atender a turmas com alunos ainda no processo inicial de alfabetização, ficando prejudicado seu desenvolvimento como um todo.

E esse foi o momento em que dialogamos sobre a importância de atender a essas crianças de acordo com suas necessidades e interesses, desde a matrícula na escola, para que seus direitos de se alfabetizar sejam garantidos. Isso só será possível com a participação de cada um(a) no planejamento e desenvolvimento de ações que valorizem a realidade dos alunos matriculados, aliando a teoria à práxis educativa.

Nesse diálogo inicial, destacamos a participação dos professores de Arte, Educação Física e ALE (Aprofundamento em Leitura e Escrita), reconhecendo a importância de sua atuação no processo de construção dos conhecimentos em alfabetização, superando a errônea compreensão de que são conhecimentos que devem ser tratados somente nas aulas de Língua Portuguesa.

Ressaltamos o relato da professora de Educação Física, para quem “a aprendizagem ocorre de forma mais espontânea e significativa quando desperta o prazer e interesse da criança, por meio de jogos e brincadeiras, capazes de promover o desenvolvimento da leitura e da linguagem escrita”. Essa professora conhece os fundamentos de seu componente curricular e a importância de planejar um trabalho integrado às demais áreas de conhecimento, compreendendo o aluno como um sujeito único, que necessita de um olhar específico sobre suas necessidades e condições de aprendizagem. No entanto, precisa compreender que a aprendizagem não ocorre de forma espontânea, sendo fundamental o papel intencional e sistematizado na mediação durante o processo ensino-aprendizagem.

Esses relatos produziram alguns sentidos no grupo, evidenciando que há entre os professores a valorização da integração dos componentes curriculares, em um trabalho maior, interdisciplinar, voltado para a conquista de objetivos comuns, referentes à alfabetização das crianças.

Nessa direção, observamos interesse dos professores em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa, conscientes de que participariam de todo o processo, como sujeitos pesquisadores nesse movimento coletivo de formação, do qual participariam, também, as crianças e suas famílias. Assim, conscientes de que já estavam participando de um processo formativo com seus relatos repletos de conhecimentos e anseios, agendamos um próximo encontro para que pudessem

contribuir, ainda mais, com respostas a um questionário com perguntas abertas sobre suas concepções de temas que estão intimamente ligados ao processo de alfabetização. Esses temas foram elencados pela pesquisadora conforme realidade observada, no contexto escolar e nos diálogos estabelecidos, cotidianamente, com eles mesmos, nos planejamentos. Apresentamos esses temas iniciais para os professores e, mediante sugestões e concordâncias, elaboramos a versão final do questionário, conforme Quadro 5, apresentado no capítulo da metodologia com os seguintes tópicos:

I. Dados pessoais e profissionais;
II. Concepção de educação e educando;
III. Concepção de linguagem;
IV. Concepção de alfabetização/texto;
V. Relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola;
VI. Concepção de currículo;
VII. Concepção de Formação Continuada.

Os professores solicitaram que os encontros ocorressem, sempre, no horário de planejamento, considerando que a maioria reside distante da escola e atua em outras escolas, no contra turno.

Desse modo, agendamos para o dia 23 (vinte e três) de maio do corrente ano (2019) o encontro para responder ao questionário e finalizamos esse diálogo inicial com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).

5.2 SOCIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA COM O CONSELHO DE ESCOLA

Após diálogo com a diretora e professores, para concluir a etapa de inserção da pesquisa na escola, comparecemos a uma reunião extraordinária do Conselho de Escola e, em momento oportuno, apresentamos a proposta aos conselheiros presentes, que reconheceram a sua importância enquanto ‘alternativa’ para a formação de alunos mais críticos, com domínio da leitura e da escrita.

Estiveram presentes 06 (seis) membros, sendo a diretora (Presidente do Conselho), um professor de Língua Portuguesa (representante do Magistério), uma professora de Ciências/Biologia (representante do Magistério), uma secretária escolar (representante do administrativo), uma mãe de aluno (representante de pais) e a pedagoga/pesquisadora (membro do Conselho Fiscal). Esclarecemos que nosso objetivo era envolver, de forma direta, os professores, alunos e suas famílias na construção de uma proposta discursiva de alfabetização.

Na oportunidade, o professor de Língua Portuguesa mencionou a importância desse trabalho para o resgate da autonomia dos docentes que têm tantas contribuições a oferecer, mas que vivem imersos num universo de cobranças, avaliações, vítimas de um sistema que os culpabiliza por todos os problemas na aprendizagem dos alunos. Além disso, felicitou-nos pela iniciativa em concitar as crianças para num trabalho tão dinâmico e real. Segundo seu relato,

> “é preciso investir desde cedo no processo formativo das crianças para que logrem maiores êxitos futuramente, visto que muitos alunos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio sem dominarem os conhecimentos necessários à produção de bons textos escritos” (Prof. Língua Portuguesa, 2019).

A mãe, representante de pais, demonstrou sua satisfação em saber que na escola haveria um trabalho que, de fato, envolveria as famílias nas tomadas de decisões, neste caso, na elaboração de propostas educativas a partir de sua realidade. Acrescentou que seria um trabalho riquíssimo, já que as famílias teriam muito a contribuir.

A diretora ressaltou que as turmas que apresentaram maior índice de reprovação nos anos anteriores foram os terceiros anos, assim como maior índice de rotatividade, recebendo matriculas de crianças que ainda nem conheciam o alfabeto. Assim, reforçou a importância do trabalho ora apresentado.

Agradecemos a acolhida e contribuição e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos sempre que todos julgassem necessário.

5.3 SEGUNDO MOMENTO FORMATIVO COM OS PROFESSORES: RESPONDENDO AO QUESTIONÁRIO

Conforme agendamento firmado no primeiro momento de diálogo com os professores sobre a pesquisa, reunimo-nos, pela segunda vez, para reforçar nosso comprometimento com um movimento dialético e dialógico de formação docente. Nosso propósito era compreender as concepções que embasam a sua prática pedagógica, assim como diagnosticar possível necessidade de aprofundamento teórico que possibilitasse pensar na articulação entre currículo e práticas sociais.

Esse foi o objetivo que norteou a aplicação do questionário (Apêndice C) aos 07 (sete) professores participantes, que o receberam por escrito, pela pesquisadora, orientados a responderem individualmente, conforme sua trajetória formativa e atuação na educação.

Antes, porém, apresentamos o Guia de Questionário (Quadro 3) completo, com os blocos de questões e os objetivos que fundamentariam a análise dos enunciados.

Entregamos o questionário e realizamos a leitura coletiva das questões que foram concluídas com a contribuição dos professores no encontro anterior e, logo de imediato, explicamos que não haveria julgamento do que estaria certo ou errado, mas que cada registro contribuiria para os rumos de nossa formação na escola.

Assim, após responderem a todas as questões, os professores devolveram o instrumento à pesquisadora. E quando todos terminaram, explicamos que os dados e informações pessoais seriam tabulados e registrados em gráficos, e os enunciados de cada questão organizados em quadros, por categoria, à luz das concepções dos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Como foi solicitado pelo grupo de professores participantes que os encontros fossem realizados nos momentos de planejamento, não houve tempo para a socialização das respostas, o que foi agendado para outro dia, também em horário de planejamento.

5.4 TERCEIRO MOMENTO FORMATIVO COM OS PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO E COMPLEMENTAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO

Concordamos com Pimenta (2011, p. 27), quando defende que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” e, a partir dessa ação, reflete também sobre as concepções que sustentam essa mesma prática.

> O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante das situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso, é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2011, p. 27).

No momento em que estavam respondendo às perguntas do questionário, cada professor acionou os conhecimentos referentes à sua prática docente, assim como toda sua trajetória na área da educação. No entanto, sabemos que subjacente a cada enunciado há outros enunciados, nem sempre visíveis, a quem os lê.

Considerando a importância de ampliar os espaços e tempos de reflexão sobre as concepções que embasam a prática dos professores participantes desta pesquisa, realizamos um encontro no dia 31 (trinta e um) de maio do corrente ano (2019), para socialização das respostas dadas pelos professores às questões do questionário, esclarecendo-lhes que poderiam complementar suas respostas oralmente, enquanto a pesquisadora faria o registro em seu caderno. E esses registros, por sua vez, seriam contemplados na análise e produção de dados.

Novamente expressamos nosso desejo coletivo de aprofundar os conhecimentos acerca de uma proposta de alfabetização em que fosse considerada a dimensão discursiva da leitura e da escrita, permeada pela lógica da solidariedade, no decorrer do desenvolvimento da formação dos professores. Reafirmamos ser esse um movimento dialético e dialógico, em que os assuntos discutidos partiriam das necessidades e interesses relatados pelos professores.

Devolvemos os questionários aos professores e iniciamos a socialização das questões, seguindo a ordem dos blocos e das perguntas. Assim, a primeira questão foi apresentada e discutida por todos eles, enquanto os registros foram realizados pela pesquisadora. Essa dinâmica prosseguiu até todas as questões serem socializadas.

Os professores solicitaram uma devolutiva da análise dos questionários e, na oportunidade, reforçamos a intenção de organização da proposta de formação a partir desses enunciados, das demandas que surgiriam a partir da análise a ser realizada. Além disso, esclarecemos que os temas para estudo seriam discutidos com eles e organizados em um próximo encontro.

Considerando a ética na pesquisa e o compromisso assumido junto a esses profissionais, acordamos que os mesmos seriam identificados da seguinte forma:

P1: Professora do Núcleo Comum do 3º ano V01;
P2: Professora do Núcleo Comum do 3º ano V02;
P3: Professora do Núcleo Comum do 3º ano V03;
P4: Professora de Educação Física das 03 (três) turmas;
P5: Professora de Arte das 03 (três) turmas;
P6: Professora de ALE do 3º ano V01;
P7: Professora de ALE do 3º ano V02 e do 3º ano V03.

Desse modo, encerramos esse encontro, assumindo a responsabilidade de buscar compreender o sentido ideológico dos enunciados dos professores, na perspectiva de desenvolver um processo formativo que dialogasse com os seus anseios e necessidades.

6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: SEU MODO DE PRODUÇÃO NO ÂMBITO DA TEORIA E DA PRÁTICA

Aprendemos, em Marxismo e Filosofia da Linguagem (2017), que o momento histórico da realização de uma pesquisa demanda que seus modos de investigação sejam vinculados ao cotidiano da vida social e de sua consciência sobre o vivido. No momento em que essa obra foi produzida, estava em curso um projeto de violentas descontinuidades discursivas, voltado intencionalmente para o apagamento da memória de uma nação inteira (ZAMDWAIS, 2009).

Esse contexto histórico levou Bakhtin/Volochinov a desviarem o foco da investigação sobre a língua do campo teórico e focarem o campo dos domínios da práxis, possibilitando reflexões sobre o funcionamento da língua a partir das experiências vividas na infraestrutura, “não reduzindo, assim, a língua a uma mera ferramenta, alienada da realidade social, e, portanto, privada de história e de relações causais” (ZAMDWAIS, 2009, p. 6).

O modo como Bakhtin/Volochinov conduziram seus estudos devolveu à língua o seu status de práxis linguística, visto que os “processos realmente dialéticos deveriam ser explicados a partir de sua procedência na infraestrutura e das formas através das quais estes adquirem expressão nas superestruturas” (ZAMDWUAIS, 2009, p. 5), o que implicaria a reversão das relações de hegemonia entre as superestruturas e a infraestrutura.

Nessa perspectiva do reconhecimento da língua como práxis linguística, orientamos o desenvolvimento das ações desta pesquisa, optando pelo caminho da formação na relação teoria e prática, com desenvolvimento de ações formativas realizadas, concomitantemente, no âmbito da teoria e no âmbito da prática (espaço de sala de aula). Compreendemos que a relação teoria e prática é um estágio mais avançado e que, para se chegar à conquista da materialização dessa relação, só temos um caminho, o da práxis.

Para isso, defendemos uma formação de professores baseada na organização e no planejamento de processos, por meio dos quais é possível chegar à relação tão sonhada pelos professores, que é a teoria e prática. Daí a importância de um movimento de construção e produção coletiva, denominado de movimento dialético da práxis, na direção de uma formação emancipatória.

> Trabalhar com conceito de formação crítica emancipadora se refere desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real. Ou seja, requer uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca da liberdade humana (MARX, 2010). Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade, até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode se efetivar quando para todos, sem exceção (CURADO SILVA, 2018, p. 332).

Segundo os autores, a educação em Marx é concebida como um momento da práxis social em que o aprendizado da dimensão teórica, em suas várias dimensões e funções, é fundamental no processo do pensar e do agir. Bakhtin e seu Círculo corroboram com essa concepção de educação por conceber o conhecimento como forma viva, que é produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos (BRAIT, 2006). E considerar o conhecimento como forma viva significa reconhecer, necessariamente,

> [...] a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos, que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (BRAIT, 2006, p. 10).

Nesse sentido, considerando os diversos conhecimentos construídos no âmbito desta pesquisa, o Capítulo 6 tem por objetivo apresentar a discussão dos enunciados produzidos por meio do questionário dos professores e de seu desmembramento na elaboração de uma proposta de formação, na busca da articulação entre alfabetização, currículo e práticas sociais.

Assim, num primeiro momento, apresentaremos os dados produzidos no âmbito da teoria (espaço de formação docente) e, em seguida, os dados produzidos no âmbito

da prática (espaço de sala de aula), por meio do desenvolvimento do Inventário da Realidade com as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental e suas famílias.

6.1 O MOVIMENTO DE AÇÃO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS PROFESSORES

Conforme apresentado no capítulo da metodologia desta pesquisa, o questionário dos professores possui 14 (quatorze) questões (Apêndice C), organizadas em 07 (sete) blocos, conforme o Guia de Questionário elaborado (Quadro 3).

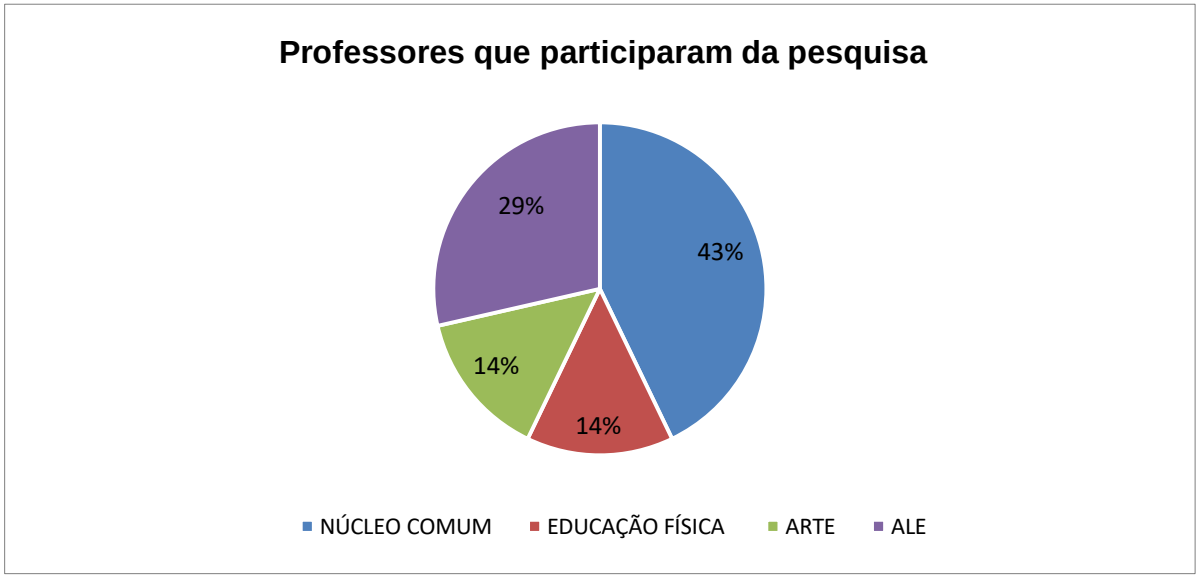
Ressaltamos, também, o cumprimento do acordo ético assumido junto aos professores envolvidos, sendo eles identificados da seguinte forma: P1 (Professora do Núcleo Comum do 3º ano V01); P2 (Professora do Núcleo Comum do 3º ano V02); P3 (Professora do Núcleo Comum do 3º ano V03); P4 (Professora de Educação Física das 03 (três) turmas); P5 (Professora de Arte das 03 (três) turmas); P6 (Professora de ALE do 3º ano V01); e P7 (Professora de ALE do 3º ano V02 e do 3º ano V03).

Para melhor organização dos dados, o processo de análise e compreensão dos enunciados foi organizado em blocos, conforme Guia de Questionário, e registrado em gráficos e quadros, à luz dos teóricos escolhidos para fundamentar esta pesquisa. Os dados aqui produzidos revelam o cotidiano vivido e as relações identitárias dos professores, por meio dos quais foi possível abstrair uma síntese da consciência social desses professores sobre o vivido no âmbito de seu fazer/ser docente.

6.1.1 Informações pessoais e profissionais dos professores participantes

A primeira parte do questionário (Bloco I: Dados pessoais e profissionais) teve como objetivo caracterizar os participantes, com informações e dados pessoais. Como já foi mencionado na metodologia, o grupo de participantes da pesquisa é constituído por 07 (sete) professores, sendo 03 (três) do Núcleo Comum, 01 (um) de Educação Física, 01 (um) de Arte e 02 (dois) de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE) (Gráfico 6).

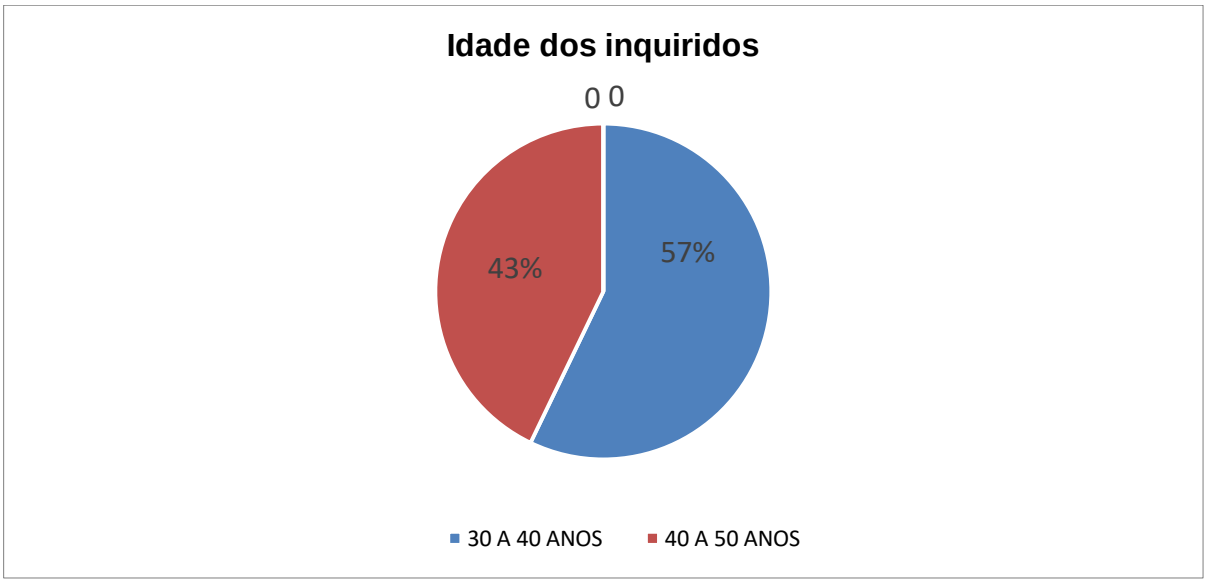
Gráfico 6 – Atores educacionais que participaram da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A totalidade dos profissionais é constituída por indivíduos do gênero feminino, o que justifica nossa escolha de utilizar, no feminino, alguns termos correspondentes aos sujeitos da pesquisa. No que diz respeito à idade dos entrevistados, 04 (quatro) encontram-se na faixa etária entre 30 e 40 anos, e 03 (três) têm entre 41 e 50 anos. O Gráfico 7 a seguir ilustra tais dados:

Gráfico 7 – Idade dos inquiridos

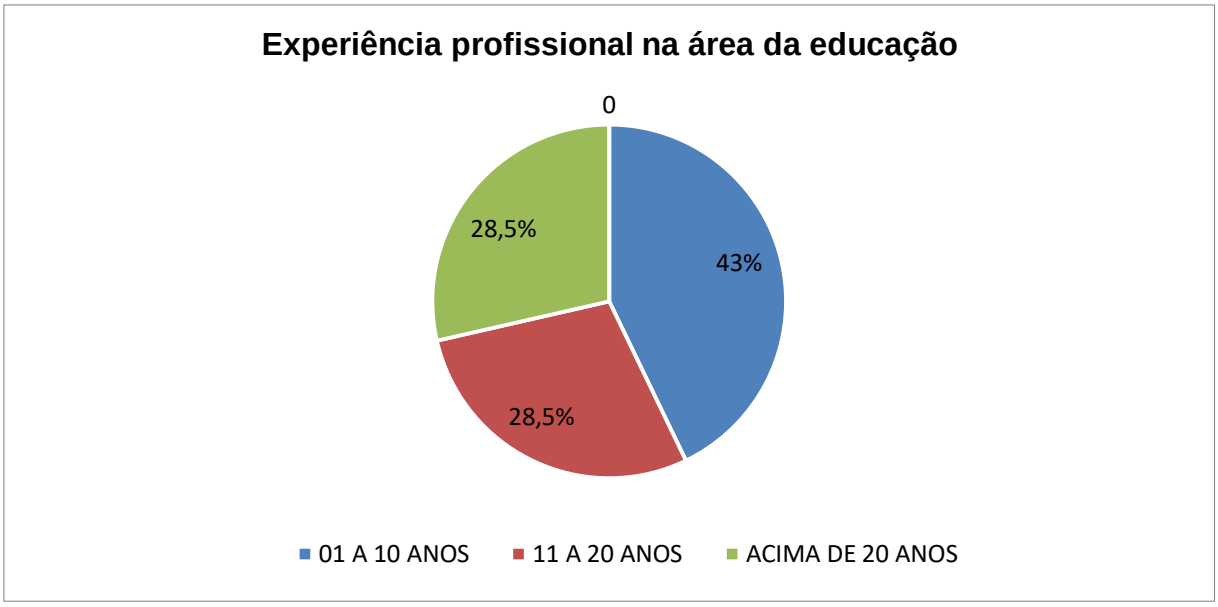


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Com relação à formação acadêmica, 100% dos participantes são graduados, sendo que apenas 01 (um) cursou instituição pública (UFES), correspondente a 14%. Quanto aos cursos de Pós-graduação, 100% foram realizados em instituições privadas.

Outra questão solicitada às professoras diz respeito à sua experiência profissional, na área da educação. Três professoras têm experiência de 01 a 10 anos; 02 (duas) professoras possuem experiência de 11 a 20 anos e 02 (duas) possuem mais de 20 anos de atuação na educação, conforme o Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 – Experiência profissional na área da educação



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Associando a faixa etária dessas professoras ao tempo de atuação no Ensino Fundamental, observamos que se trata de um grupo experiente, que já participou de muitos momentos de formação, por meio da oferta do próprio MEC e outros particulares. Trata-se de profissionais com formação adequada para atender aos alunos em processo de alfabetização.

Ao nos aproximarmos desses dados sobre as referidas professoras, vislumbramos uma diversidade de experiências formativas, aventando um rico diálogo em torno do que elas consideram uma proposta de formação docente, tendo em vista as suas múltiplas experiências históricas, pessoais e profissionais. Estávamos, pois, diante de um coletivo multidisciplinar.

A obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” destaca a importância do “coletivo orgânico” de intelectuais, conhecido como Círculo de Bakhtin, formado por pessoas de diferentes áreas, como filósofos, poetas, escultores, cientistas, escritores, músicos dentre outros. Nessa direção, Bakhtin e seu Círculo nos deixaram um legado que nos instiga a repensar os coletivos instaurados na sociedade, pois se o desejo é instituir concepções de base que possibilitem a construção de fundamentos para a emergência do novo, é necessário que essa composição seja multi e interdisciplinar.

Com isso, é possível analisar sob quais condições sociais a linguagem se produz e se materializa nos enunciados, visto que o enunciado não tem uma gênese espontânea (abstrata), pois ele é gerado e sustentado pela e nas “condições materiais de existência dos sujeitos históricos. Esse complexo faz com que a forma de ser de cada sociabilidade seja condição fundamental da discursividade, pois está entrelaçada com as atividades historicamente determinadas” (SOBRINHO, 2014, p. 4).

Nesse sentido, o espaço formativo docente, na perspectiva discursiva, tem a função de tornar visível o que se passa na consciência dessas professoras para construir possibilidades de novas leituras, pois “a consciência como uma expressão material, organizada (no material ideológico da palavra, do signo, do desenho, das tintas, do som musical, etc.), é um fato objetivo e uma enorme força social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 59). Assim, se as professoras não tiverem a oportunidade de externarem suas opiniões, sua consciência, ou seja, a compreensão que possuem desses processos, qualquer tentativa de formação na perspectiva discursiva não passará de ficção.

Em busca da ideia força social, ressaltamos os desabafos das professoras, nos momentos de diálogo, sobre os desafios que ainda impedem melhores resultados em sua prática. Segundo a P1, são muitas as atividades que essas formações propõem, muitas realizadas fora do ambiente escolar e de seu horário de planejamento, visto que nesses momentos há outras demandas. A P3 relata sobre a dificuldade que encontra no atendimento à diversidade em sala de aula, tema que não é contemplado nessas formações.

Esses depoimentos comprovam que a formação que vem sendo desenvolvida com os professores não tem como foco os seus cotidianos vividos, tampouco dão sentido às interações verbais que nela se realizam. Focam a formação docente no campo teórico, sem possibilitar reflexões sobre o funcionamento da prática, a partir das experiências vividas nas escolas.

6.1.2 Concepções de educação e educando que embasam a prática docente

Entendemos em Marx e Engels (1986) que as concepções de educação e de educando, externadas pelos professores, não estão desvinculadas das suas compreensões da sociedade capitalista atual. Há, evidentemente, muitas formas de apreensão da realidade, contudo, o educador não pode se eximir da compreensão das contradições que são próprias dessa sociedade e, para compreendê-la, é necessário ir à raiz dessas contradições para revelá-las completamente, pois, só assim, será possível encontrar a forma de superá-las. Nesse sentido, segundo Pires (1997),

> O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que, para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada (PIRES, 1997, p. 87).

Assim, acreditamos que essa forma de refletir e compreender as contradições sociais é o caminho para uma educação libertadora, que resulta na emancipação humana.

Com essa perspectiva teórica, discutiremos a segunda parte do questionário aplicado às professoras, que buscou verificar suas concepções sobre educação e educando, a partir das seguintes questões:

- O que você entende por educação? Qual concepção você acredita estar mais presente em sua prática: educação para a emancipação/transformação ou educação para a adaptação social?
- Qual a sua concepção de educando?

A partir das respostas a essas questões e com base nos registros realizados na socialização do questionário, organizamos o Quadro 5 a seguir, que traz, em sua coluna 1, as concepções de educação, na coluna 2 a concepção de educação presente na prática das professoras, de acordo com seus enunciados e, na coluna 3, suas concepções de educando.

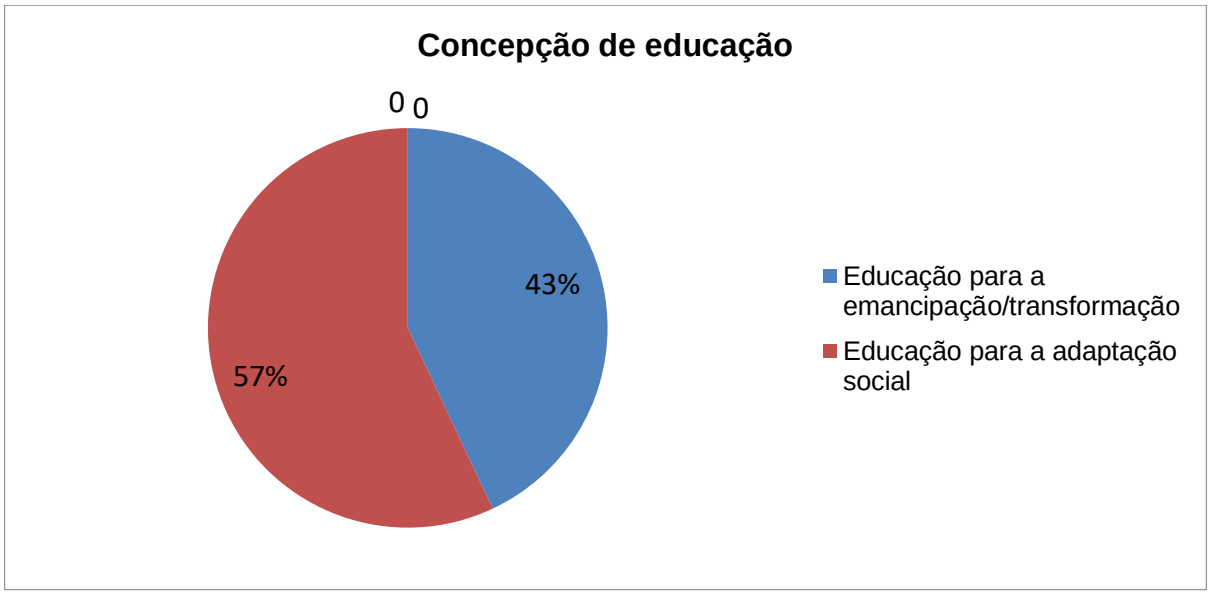
Quadro 5 – Concepções de educação e educando

Concepções de educação	**Concepção de educação presente na prática das professoras, de acordo com seus enunciados**	**Concepções de educando**
Educação é o movimento ensino-aprendizagem promovido pelo professor, por meio do trabalho com os conteúdos das diversas disciplinas (P1).	Educação para a emancipação/ transformação.	Um ser que interage em seu meio social, que aprende e também ensina.
Direito de todos os sujeitos, por meio da qual poderão exercer sua cidadania, posicionando-se criticamente frente às situações do cotidiano (P2).	Educação para a emancipação/ transformação.	Um sujeito que deve ser ativo e crítico na sociedade, mas que, para isso, deve encontrar na escola condições para se desenvolver dessa forma.
Oportunidade de, por meio da educação escolar, apropriar-se dos conhecimentos necessários à sua atuação consciente, autônoma e responsável na sociedade (P3).	Educação para a emancipação/ transformação.	O educando é um ser pensante, que faz parte do processo ensino-aprendizagem, de forma ativa e consciente.
Processo responsável pela formação de alunos capazes de partilhar suas ideias, posicionar-se criticamente e contribuir para a transformação de sua realidade (P4).	Educação para a emancipação/ transformação.	O educando é alguém que aprende e também ensina. Um cidadão que precisa ter seus direitos respeitados.
A educação possibilita a adaptação do aluno ao seu meio para melhor convívio e sucesso na sociedade (P5).	Educação para a emancipação/ transformação.	O aluno é alguém que precisa ter seus direitos garantidos na Escola, que garantam o exercício de sua cidadania.
Processo que contribui para a formação de sujeitos capazes de cumprir normas e regras sociais para seu sucesso e dos outros (P6).	Educação para a emancipação/ transformação.	É um sujeito que aprende na relação com os professores, colegas e demais pessoas, de forma ativa.
Instrução formal que depende dos mais experientes para que possa ocorrer, por meio do processo ensino-aprendizagem (P7).	Educação para a emancipação/ transformação.	Sujeito do processo ensino-aprendizagem, que busca na escola o seu desenvolvimento pessoal e social.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As respostas registradas na coluna 2 do Quadro 5 revelam que 100% das professoras concordam que a educação deve emancipar os sujeitos para que eles sejam seres históricos no processo de transformação social. No entanto, ao analisarmos seus enunciados, na Coluna 1, verificamos que apenas 43% (P2, P3 e P4) realmente traduzem em suas concepções de educação essa possibilidade, enquanto 57% evidenciam uma prática educativa que possivelmente corrobore para a promoção de uma educação para a adaptação social (P1, P5, P6 e P7), o que pode ser melhor representado no Gráfico 9 a seguir:

Gráfico 9 – Concepções de educação identificadas nos enunciados das professoras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019)

Segundo Ambrosini (2012, p. 378), “em Marx a categoria emancipação passa a ter um sentido político-social, na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade através da organização social do proletariado”. Notamos que ainda falta a compreensão de que essa educação para a emancipação/transformação deve possibilitar a superação das desigualdades sociais, instaladas na história da humanidade.

Tomando como exemplo o enunciado da P5, quando expressa que “a Educação possibilita a adaptação do aluno ao seu meio para melhor convívio e sucesso na sociedade” *(*P5*)* e apoiando-nos, em Freire (1981), observamos que esse modo de pensar não dialoga com o conceito de educação como prática da liberdade, por não

proporcionar aos sujeitos o reconhecimento dos fatos opressivos que, por consequência, despertam a necessidade de luta por libertação.

Com relação à concepção de educando (coluna 3 do Quadro 5), 100% das respondentes afirmaram, em outras palavras, que esse sujeito necessita da escola para desenvolver seus conhecimentos, em parceria com os professores, colegas e demais pessoas que fazem parte do ambiente escolar. E, nessa relação, há uma troca, por meio da qual todos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, sendo o professor o mediador nesse processo.

Nos enunciados sobre educação, as professoras destacam que a educação é a formal, ou seja, a escolar. Elas utilizam as palavras “instrução formal”, “processo”, “educação escolar”, “processo responsável pela formação”, “processo ensino-aprendizagem por meio dos professores”, “conteúdos escolares”, que evidenciam que a educação é algo formal que ocorre na escola. Isso, de certa forma, desconsidera o processo de aprendizagem que ocorre fora da escola, com o qual a escola deve dialogar.

Para Brandão (2007) a educação não se confunde com a escolarização, não se encontra só no que é "formal", "oficial", "programado", "técnico", "tecnocrático". A educação pode ser, entre outros, um instrumento de desigualdade e alienação, mas pode, também, ser pensada como uma aventura humana. “Mas, assim como a vida é maior que a forma, a educação é maior que o controle formal sobre a educação” (BRANDÃO, 2007, p. 103).

Por outro lado, é colocada sobre o aluno a responsabilidade de transpor os conhecimentos escolares, de forma a atender suas necessidades e vontades, conforme o enunciado a seguir:

> O educando precisa ser respeitado no processo ensino-aprendizagem e ter sua vivência contemplada, porque ele é um sujeito ativo, capaz de transformar o conhecimento recebido de acordo com sua história, suas necessidades e vontades. Não é possível mais apenas transmitir esses conhecimentos; o aluno faz parte do processo enquanto ser pensante e responsável (P4).

O que observamos é que essa professora concebe o educando como o sujeito da ação educativa, um ser ativo na construção do conhecimento, pensamento que vai ao encontro do que Freire (1981) defende, quando afirma ser necessário superar o estigma da educação bancária. Também dialoga com o pensamento marxista, quando defende que a liberdade do indivíduo requer a ruptura das relações que o torna isolado e alienado de sua ação (MARX, 2011).

Para a efetivação de uma práxis de alfabetização alicerçada na discursividade, observamos a necessidade de uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua entre educador e educando, enquanto seres que se relacionam com e pelo conhecimento, ainda que de modos diferentes quanto à intensidade e profundidade. Essa necessidade está bem clara para as professoras participantes, visto que, em suas respostas, consideram o educando um ser ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Ressaltamos, ainda, as contribuições de Vigotski para a compreensão sobre o sujeito (também contemplada nas falas das professoras, mesmo que de forma indireta), quando afirma que esse (sujeito) não se constitui de fenômenos internos, nem se reduz a um reflexo passivo do meio, criando a si mesmo nas relações sociais; relações essas mediadas por instrumentos e signos (como a linguagem), e transformadas em funções psicológicas superiores, sendo a consciência um contato social do indivíduo com a realidade e consigo mesmo (GERALDI; BENITES; FICHTNER, 2006, p. 16).

Sobre as concepções de educando, observamos uma incoerência com as concepções de educação enunciadas, visto que todas as participantes consideram o educando um sujeito da ação educativa, um ser ativo na construção do conhecimento. Mas, quando relacionamos ao conceito de educação, verificamos a possiblidade de compreensão desse educando enquanto sujeito isolado e alienado do processo educativo, o que pode interferir negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos, por meio dos enunciados das professoras, a importância de um diálogo mais aprofundado sobre uma concepção de educação voltada para a formação integral do ser humano, enquanto ser da história. Por vezes, elas enunciam

uma educação como algo que tem o poder de consertar e adaptar o sujeito às demandas da sociedade.

Consideramos necessário, dessa forma, retomar essa reflexão com as professoras, buscando relacionar suas concepções sobre educação e educando às suas ações educativas, visto que algumas demonstram equívocos sobre a educação como processo de emancipação e transformação pessoal e social.

Desse modo, a perspectiva bakhtiniana nos alerta que toda a vivência anterior dessas professoras se processa e resulta em linguagem, em relação situacional sócio-histórica. Para isso, ir às raízes da sua discursividade pode gerar uma proposta formativa que atenda às suas demandas sociais e profissionais.

6.1.3 Concepções de linguagem

Esta pesquisa concebe a linguagem como prática de interação verbal e espaço de enunciação, sendo a língua, de acordo com Bakhtin, algo dinâmico, histórico e como produção de todos, no tempo, na vida e na história. Assim, analisamos, neste tópico, como a realidade educacional e social determina os dizeres das professoras e como esses refletem e refratam as suas práticas educacionais.

Ressaltamos que a nossa análise se centra na perspectiva de que a língua escapa aos “mecanismos dominantemente prescritivos da gramática; às relações de continuidade e linearidade histórica com que a filologia a descreve; às descrições abstratas e apartadas das práticas sociais vivenciadas na infraestrutura” (ZAMDWUAIS, 2009, p. 6).

De acordo com os estudos realizados por Geraldi, orientado pela Teoria do Círculo de Bakhtin, fundamentalmente são três as concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação, cada uma relacionada a grandes correntes dos estudos linguísticos.

A linguagem enquanto expressão do pensamento está relacionada aos estudos tradicionais. Nessa concepção, valoriza-se, apenas, a escrita formal, excluindo-se as demais variedades. Além disso, contempla um sistema fechado, em que o professor é considerado o detentor do saber e a gramática, o centro do ensino (GERALDI, 1984). A concepção de linguagem como instrumento de comunicação "está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptador uma certa mensagem" (GERALDI, 1984, p. 43). Assim, nessa concepção, mesmo que a leitura e a produção textual comecem a ganhar sentido, junto a elementos da teoria da comunicação, com vistas a inovações, o ensino da gramática ainda prevalece.

Ancorada nessas concepções, a linguagem não é a comunicação que expressa o pensamento individual, ou seja, não é algo pré-existente no interior, por alguém a alguém, por meio de palavras. Ela não é um mero instrumento de comunicação, ou seja, um processo de expressar-se para o outro e não em relação ao outro. Essa teoria da expressão, segundo Bakhtin/Volochinov (2017), fundamenta o subjetivismo individualista, que deve ser rejeitado. Segundo os autores, "o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 216, grifos dos autores).

Com isso, encontramos os princípios orientadores da terceira concepção "a língua vive e se forma historicamente, justo aqui, na comunicação discursiva concreta" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 220, grifos do autor), e nessa interação consiste a verdadeira realidade da língua. Assim, na terceira concepção – a linguagem como forma de interação, a transmissão de informações dá espaço à interação humana, sendo que, "através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala" (GERALDI, 1984, p. 43).

Nessa concepção, defende-se um ensino centrado no uso e reflexão sobre a linguagem, na produção de textos e na proposta de um trabalho que surge da real situação do estado da linguagem do aluno, por meio de diagnósticos. A linguagem, dessa forma, é concebida como um todo, tendo como objetivo que o aluno a utilize

em seus diversos registros (oral, escrita, etc), em situações reais, e não somente escolarizadas (GERALDI, 1984).

Com base nessas reflexões de Bakhtin e Geraldi, organizamos o Quadro 6, que traz os enunciados das professoras sobre sua concepção de linguagem.

Quadro 6 – Concepções de Linguagem

Concepções de Linguagem
Pra mim é muito importante que a criança valorize sua língua materna, falo isso porque trabalho com crianças que suas famílias falam outra língua e seus filhos não. Os alunos precisam ler e entender o que leem, pois a linguagem interfere no ensino-aprendizagem desde o seu nascimento e durante toda sua vida, e é por meio dela que interagimos com todos. Minha resposta embasa na linguagem como instrumento de comunicação, que transmite mensagens e códigos (P1).
É através da linguagem que alcançamos os nossos objetivos, voltados para a aprendizagem de todos os alunos. Assim, a linguagem se faz presente nas minhas aulas por meio da escrita, da leitura e da oralidade (P7).
A linguagem é decisiva no processo de aprendizagem, sendo um instrumento de intervenção entre professor e aluno, fazendo com que o aluno compreenda sua realidade (P2).
Em minha prática, utilizo diferentes formas de linguagem, mantendo o aluno em contato com a arte por meio do desenho, da pintura, dos jogos, do lúdico, fazendo com que ele transmita suas experiências culturais (P5).
A linguagem está presente em todas as situações em minhas aulas, visando à aprendizagem dos alunos no ambiente escolar, como instrumento de comunicação entre aluno e professor, com uma aprendizagem significativa (P6).
É através da linguagem que alcançamos nossos objetivos, onde o objetivo é a aprendizagem. A teoria é importante, mas a linguagem oral usada para expor essa teoria faz com que o objetivo seja alcançado de maneira mais completa (P3).
Acredito que eu não tenha uma Concepção de Linguagem única na minha trajetória profissional, uma vez que meu trabalho é embasado em teoria-prática, troca de experiências entre alunos-colegas e professora, busca pelo conhecimento por parte dos educandos, oportunizando que todos possam participar do SABER (expressando sua opinião, levando em consideração outras formas de aprendizagem que os alunos propõem) (P4).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os enunciados das professoras refletem e refratam o que vêm aprendendo em relação ao trabalho com a língua e, cada uma delas, ao enunciar sua concepção de linguagem, evidencia marcas ideológicas distintas. Quando a professora (P1) se remete à língua materna, ela se refere à língua como cultura, que passa de geração em geração.

No geral, observamos que as professoras compreendem e consideram a linguagem como um instrumento a serviço da comunicação entre as pessoas e, neste caso, entre professor e aluno. Nessa direção, a linguagem considerada mais relevante para a comunicação é a verbal, havendo um dos enunciados que reconhece, na prática pedagógica, outras formas de linguagem (P4).

Ressaltamos que a linguagem verbal é relevante e portadora de significação, mas não é única, visto que,

> Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores a [por exemplo, a luz], resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode se tornar expressivo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 53).

Observamos, dessa forma, que tudo pode se tornar expressivo ou revelado por meio da palavra, sendo que esta, como produto da interação social, não só significa, mas também avalia. Contudo, para que ela faça jus à sua real função, ela não pode ser considerada elemento abstrato, desvinculado de seu valor ideológico e vivencial.

Voltando ao Quadro 6, observamos, ainda, que a concepção de linguagem dominante, apresentada pelas professoras, é a que entende a língua como comunicação que expressa o pensamento individual, ou seja, é algo pré-existente no interior, por alguém a alguém, por meio de palavras. Ela é concebida como um instrumento de comunicação, ou seja, um processo de expressar-se para o outro. Essa teoria da expressão, segundo Bakhtin/Volochinov (2017), fundamenta o subjetivismo individualista e não corresponde à verdade sobre a natureza da língua. Segundo os autores, “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão, não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p. 216, grifos dos autores).

Com base nessa análise, concordarmos com Bakhtin/Volochinov (2017), quando afirmam que a palavra é neutra na qualidade de signo linguístico, mas nunca na qualidade de signo ideológico. A palavra deixa de ser apenas um signo linguístico quando ela adquire o estatuto de signo ideológico, o que só é possível por meio da interação social entre os sujeitos, visto que, nessa interação, a palavra como signo ideológico se materializa, e constitui os sujeitos como sociais, históricos, ideológicos.

Essa constatação oferece um importante elemento de reflexão e aprofundamento à formação dos professores, que é a compreensão do signo ideológico como um "intermediário ideal na condição de veicular o vivido sobre determinado sem ser determinado ou esgotado pelo material semiótico; ele é um devir e não corresponde jamais inteiramente a este material" (TCHOUGOUNNIKOV, 2003, p. 8). Sabemos do desafio que implica essa compreensão, visto que o signo ideológico é "consequência do contato imediato com a base material; este signo refratado transforma ou refrata o ser em devir" (TCHOUGOUNNIKOV, 2003, p. 1).

O mundo objetivo é a nossa principal referência para a compreensão do signo como fenômeno ideológico. Fora dessa base material, ou seja, do ponto de vista de suas ligações sociais determinadas pela forma como a sociedade se organiza, não há compreensão do sentido desse signo.

6.1.4 Concepções sobre alfabetização e texto

Nessa parte do questionário solicitamos às professoras que respondessem às seguintes perguntas: quando você considera que seu aluno está alfabetizado? O que é texto para você? Por meio dessas questões buscamos investigar as concepções de alfabetização e texto consideradas na prática alfabetizadora dessas professoras e, consequentemente, compreender como encaminham o trabalho de produção de texto em sala de aula.

Na análise dos enunciados das professoras, apoiamo-nos na concepção de alfabetização como "[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as

relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade" (GONTIJO, 2013. In: GOES; ANTUNES; COSTA, 2019, p. 26). Ressalta-se que esse conceito foi elaborado em 2008 por Gontijo, e ampliado em 2013 em diálogo com os professores que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tornando-o um conceito coletivo.

Compreendemos, junto a Gontijo (2008), que a alfabetização não se limita ao ensino das letras e de seu valor fonético em detrimento do conteúdo discursivo que se materializa nesse sistema. Essa mesma autora reconhece que aprender os elementos materiais da língua é importante, mas não suficiente para considerar o indivíduo alfabetizado (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

Além disso, segundo Gontijo (2008), a alfabetização nessa perspectiva ocorre por meio do trabalho de leitura e produção de textos, capaz de promover o exercício da cidadania, possibilitando ao sujeito condições de se apropriar de conhecimentos sobre a língua, para que possa utilizá-la de forma ativa e responsiva em seu cotidiano.

Trata-se, pois, de um conceito de alfabetização que busca a formação do sujeito sócio-histórico-cultural, cujos conhecimentos linguísticos ocorrem dentro da realidade fundamental da língua, que é a sua interação discursiva. É nessa perspectiva de linguagem e alfabetização que analisaremos as respostas das professoras.

Consideramos importante ressaltar que a forma como o professor compreende a linguagem, é a mesma forma que orienta a sua compreensão de alfabetização, de texto e de ensino. Ao analisarmos a língua como sistema, constatamos que ela possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos, sintáticos, diversos padrões e modificações das orações. Entretanto, todos esses recursos linguísticos produzem sentido quando inseridos em uma cadeia de comunicação discursiva da qual esse texto é um *elo* inseparável (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Na perspectiva de linguagem bakhtiniana, os textos têm um sentido amplo por serem "pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras e textos sobre textos" (BAKHTIN, 2003, p. 307). Assim, é importante assinalar que

observamos, nos enunciados das professoras, coerência entre a concepção de alfabetização e texto com a concepção de linguagem como comunicação e expressão do pensamento, conforme constatado no Quadro 6.

Para melhor organizar esses enunciados, elencamos, no Quadro 7, 06 (seis) aspectos importantes sobre suas concepções de alfabetização, na ordem de frequência em que aparecem (coluna 1), as concepções de texto enunciadas pelas professoras (coluna 2) e as informações que foram colhidas no diálogo com as mesmas, que evidenciaram os tipos de texto de uso recorrente em sua prática (coluna 3), assim como sua abordagem em sala de aula (coluna 4).

Quadro 7 – Demonstrativo dos aspectos valorizados pelas professoras na resposta à questão "*Quando você considera que seu aluno está alfabetizado?"*

Aspectos elencados nas concepções sobre quando o aluno está alfabetizado	**Concepções de texto**	**Tipos de texto mais citados**	**Abordagem dos textos em sala de aula**
1. Compreensão e produção de diferentes tipos de textos (P1, P2, P3, P4, P5, P6).	Conjunto de palavras, sinais, desenhos... Capaz de transmitir uma mensagem (P1).	Listas, receitas, cantigas, parlendas, trava-línguas, poemas, músicas, cartas, fábulas, contos, notícias, reportagens, histórias em quadrinhos, imagens, pinturas, esculturas, e charges e regras de jogos e brincadeiras.	Leitura individual e coletiva, texto fatiado, identificação de sílabas e palavras, produção individual e coletiva, jogos de palavras, pesquisa, identificação de rimas, interpretação, bingo, puxa-palavras, identificar o significado de palavras, trabalho envolvendo ortografia e gramática, cruzadinhas, caça-palavras.
2. Domínio de dimensões importantes para a apropriação do sistema de escrita: alfabeto, relação sons e letras, direção da escrita, segmentação, etc. (P1, P2, P3, P4, P5).	São palavras em conjunto, são imagens também, que transmitem mensagens. Pode ser oral, não somente escrito. O importante é que tenha sentido (P2).		
3. Domínio da leitura e da escrita com autonomia (P2, P3).	Palavras organizadas em frases, que formam um contexto, um gênero (P3)		
4. Utilização da leitura, escrita e oralidade, com vistas à formação da consciência crítica (P2).	Enunciado composto por palavras, frases, imagens, etc. (P4).		
5. Capacidade de ler e escrever palavras e pequenos textos (P6)	Pode ser uma palavra, uma frase, que transmite mensagens (P5).		

6. Domínio da escrita ortográfica (P7).	Palavras, frases, que atribuem sentido a algo (P6). Diálogo entre personagens, etc. (P7).	

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

A partir do exposto, identificamos que o aspecto número 01 (Coluna 1) é o que consta nas respostas de 06 (seis) professoras, considerando que, estar alfabetizado, para elas, é ser capaz de compreender e produzir diferentes tipos de textos. Para essas professoras, a apropriação do código é o elemento fundamental. Desse modo, o ensino da escrita se circunscreve às condições necessárias para a produção de textos.

O segundo aspecto – domínio de dimensões importantes para a apropriação do sistema de escrita (alfabeto, relação sons e letras, direção da escrita, segmentação, etc) – foi apresentado por 05 (cinco) professoras, por considerarem primordiais no processo de alfabetização.

Gontijo e Schwartz (2009) ressaltam que esses conhecimentos básicos são realmente necessários à aprendizagem da leitura e da escrita, assim como os sistemas de escrita, a história dos alfabetos (principalmente do nosso alfabeto), o nome das letras e sua categorização gráfica e funcional, a distinção entre desenho e escrita e os símbolos utilizados na escrita. No entanto, esses conhecimentos terão sentido se forem trabalhados de forma articulada à leitura e produção de texto (oral e escrito), considerando a alfabetização uma prática sociocultural.

O terceiro aspecto – domínio da leitura e da escrita com autonomia (coluna 1) – descrito por 02 (duas) professoras, refere-se à capacidade do sujeito de ler e escrever sem intervenção do professor e com compreensão. Em relatos complementares, essas professoras acrescentaram que esse vem sendo um desafio para elas, pois nem todos os alunos concluem o terceiro ano com essa capacidade, o que interfere em seus estudos futuros. Segundo elas, esses alunos encontrarão dificuldades em seu convívio social, onde a leitura e a escrita são imprescindíveis.

O fato é que a criança precisa estar em contato, desde o início do processo de alfabetização, com situações reais de aprendizagem, em que a leitura e a escrita sejam aprendidas conforme seus usos sociais. Assim, ao lidar com o discurso, cada criança dá sentido às palavras de acordo com sua realidade. O significado cognitivo do que se lê ou se escreve é importante, mas, conforme nos orienta Bakhtin, é o signo ideológico construído pelos sujeitos, de acordo com o seu contexto sociocultural, que vai determinar o seu dizer.

Esse terceiro aspecto se relaciona ao quarto – utilização da leitura, escrita e oralidade, com vistas à formação da consciência crítica (coluna 1) –, apresentado por 01 (uma) professora e vai ao encontro do conceito de alfabetização proposto por Gontijo (2005), voltado para "[...] a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da Língua Portuguesa". O que precisa ser reforçado nas práticas educativas, segundo a autora, é a abrangência do conceito de alfabetização, associada à "[...] inserção das crianças em práticas de leitura e de escrita nas diversas situações em que são utilizadas na sociedade" (GONTIJO, 2005, p. 66, *apud* BECALLI, 2015, p. 46).

O quinto aspecto – capacidade de ler e escrever palavras e pequenos textos e o sexto – domínio da escrita ortográfica (Coluna 1) –, cada um apresentado por 01 (uma) professora (P6 e P7, respectivamente), reduzem o sentido da alfabetização ao ato de decodificação da escrita e codificação da fala, desvincula a palavra (texto) do seu contexto, minimizando os seus diferentes sentidos e funções.

Assim, a alfabetização, centrada nos elementos menores da língua (letras, sílabas e frases), por mais que se determinem as relações e as diversas formas em que eles possam ser aplicados ou reproduzidos, "são relações que nunca poderão ser dialógicas, o que destruiria a sua função linguística" (BAKHTIN, 2003, p. 335). Esse autor defende que o ensino da língua deve ser realizado dentro das unidades de comunicação discursiva, o que ele denomina de enunciados totais.

O diálogo estabelecido com as referidas professoras (P6 e P7), após levantamento das questões, revelou sua concepção de alfabetização enquanto conhecimento relacionado às regras gramaticais ou da relação da escrita como código,

desvinculando-a das práticas sociais de leitura e escrita, o que, para elas, se refere ao letramento.

Pontuamos, aqui, a relação desse conceito à distinção adotada por Magda Soares (e outros autores) entre alfabetização e letramento, como dois processos diferentes que devem ser trabalhados simultaneamente, o que, segundo Gontijo (2014), não garantiu a melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil. Para a autora, a alfabetização precisa ser considerada como um processo completo, por meio do qual possa "[...] se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania, por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do dizer" (GONTIJO, 2014, p. 132).

Com relação à concepção de texto, sabemos que cada enunciado (Coluna 2) traz consigo diferentes ideologias, que vão se formando a partir das experiências pessoais, profissionais e de formação que essas professoras tenham tido contato. Além disso, revelam indícios sobre a forma como organizam sua prática, o que somente foi confirmado mediante diálogo estabelecido com o grupo.

As professoras (na coluna 3) citaram que os textos que mais circulam na sala de aula são: listas, receitas, cantigas, parlendas, trava-línguas, poemas, músicas, cartas, fábulas, contos, notícias, reportagens, histórias em quadrinhos, imagens, pinturas, charges e regras de jogos e brincadeira. Esses textos, recorrentes em sua prática, são os mesmos que circulam nos livros didáticos e nos programas de formação oficiais.

Na sequência, perguntamos às professoras se realizam o mesmo trabalho com todas as crianças da sala de aula. A P1 explicou que é necessário adaptar as situações de ensino-aprendizagem, visto que nem todas as crianças se encontram com o mesmo domínio de conhecimento. Ressaltou que esse é um grande desafio em sua prática, pelo fato de ter crianças que estão alfabetizadas e realizam as atividades com autonomia, enquanto outras ainda estão no início do processo de alfabetização.

Nesse processo, é importante considerar o conflito existente nas relações sociais de uma sala de aula. Essas referências se contrapõem às bases que fundamentam o paradigma urbano seriado de ensino, ao contribuir para ressaltar a "heterogeneidade

que configura a socioculturalidade dos meios existenciais do campo [e cidade], fortalecendo, enquanto valores, a solidariedade, a alteridade, a justiça social e ajudando, assim, a consolidar a igualdade na diferença, a unidade na diversidade" (HAGE, 2014, p.15). As salas de aula, mesmo se organizando por seriação, são espaços sociais, caracterizados pela heterogeneidade, pois reúne grupos com diferença de sexo, idade, interesse e níveis de aproveitamento.

> [...] marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc (HAGE, 2014, pp. 15-16).

Conforme afirma o referido autor, a heterogeneidade é inerente ao processo educativo e ela reúne elementos imprescindíveis que devem ser considerados na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas no âmbito micro (escola) e no macro (políticas públicas).

Sobre o assunto, a P3 apresenta uma possibilidade metodológica que é o trabalho em duplas ou em grupo que, segundo ela, ajuda muito, pois nesse momento os alunos podem trocar ideias entre si, estando o professor atento às intervenções necessárias.

A P2 mencionou a importância da produção coletiva, sendo o professor o escriba. Além disso, acrescentou que essa proposta permite aos alunos refletir sobre o sistema de escrita, sobre a organização do texto, a pontuação e ortografia, a estrutura de acordo com o gênero textual, entre outros aspectos.

De forma geral, constatamos uma tendência para o ensino dos conhecimentos formais da língua, apartados dos dizeres dos sujeitos. Acreditamos ser esse um dos desafios demandados pelas professoras na formação continuada, que é o desenvolvimento de uma prática de produção de texto focada na relação entre a língua viva e seus preceitos linguísticos.

6.1.5 As vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola

Buscando conhecer as concepções das professoras participantes desta pesquisa sobre a possível relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola, verificando se já existe essa relação em sua prática, solicitamos, por meio do questionário, que respondessem à seguinte questão: é possível articular os conhecimentos científicos da alfabetização (leitura e produção textual) com as práticas sociais (vida) da comunidade dos alunos? De que forma?

O diálogo após discussão da questão nos permitiu conhecer algumas propostas que já são desenvolvidas, as quais foram organizadas no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 – Situações de aprendizagem relacionando leitura e produção textual às práticas sociais dos alunos

Situações de aprendizagem relacionando leitura e produção textual às práticas sociais dos alunos
Planejamento de situações de leitura e produção textual considerando a realidade dos alunos, associada aos conteúdos escolares (P1).
Abordagem dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, fazendo um paralelo com o contexto dos alunos (P2).
Abordagem de diversos tipos de textos; trabalho com leitura e produção textual desde o início da alfabetização (P3).
Planejamento da prática educativa levando em consideração os diferentes costumes, crenças, hábitos dos alunos e da comunidade (P4).
Desenvolvimento de pesquisas, debates e outros envolvendo a vida social dos alunos (P5).
Roda de conversa, leitura e produção de texto com assunto do dia a dia dos alunos (P6).
Trabalho coletivo, envolvendo as famílias e toda a escola (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como visto, 100% das participantes afirmaram que é possível a articulação dos conhecimentos da alfabetização à vida dos alunos e que fazem isso de diversas formas, na sala de aula.

A P1, em seus relatos, ressaltou que “através de situações da vida dos alunos eles aprendem a questionar, investigar, tornando-se pessoas mais críticas e com

habilidade de argumentação". A P4 relatou sobre a importância de "contemplar, no trabalho em sala de aula, a bagagem cultural, social e pessoal que o aluno traz de sua vivência, como forma de tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa". A P6 evidenciou a importância de envolver as famílias e a comunidade/bairro nas atividades docentes, a fim de conferir maior sentido à aprendizagem da leitura e produção de textos. Segundo ela,

> Quando as famílias e a comunidade onde o aluno mora são envolvidas nas atividades escolares, a aprendizagem se torna mais significativa e nosso trabalho ganha força. É importante abordar a vivência dos alunos, sua cultura, seus costumes... isso enriquece nossa prática e a leitura e escrita ganham sentido (P6).

Observamos que as participantes compreendem, mesmo que em partes, a importância de articular sua prática pedagógica, na alfabetização, aos conhecimentos que os alunos trazem de seu contexto social, econômico e cultural. No entanto, ao mencionarem as formas sobre as quais realizam essa articulação, a realidade dos alunos emerge como uma abstração e o que prevalece, em suas práticas, são as atividades que partem do universo escolar e de seu currículo.

Quanto à ênfase das ações das professoras às atividades previstas, no currículo oficial, foi justificada a partir da dificuldade que encontram ao propor um trabalho associado ao cotidiano do aluno, devido ao pouco tempo para planejamento e excesso de atividades burocráticas. Além disso, explicaram que há uma cobrança em torno dos conteúdos do currículo, que precisam ser trabalhados a contento.

Esse desafio foi também constatado em uma pesquisa realizada por Campos e Cararo (2019), que revelaram, entre outras coisas, a dificuldade no desenvolvimento de um trabalho pedagógico, baseado na compreensão do fenômeno da vida em suas múltiplas determinações, dentro de uma instituição escolar, que possui todos os dispositivos colocados a serviço de um currículo predeterminado pelo sistema de ensino, cujo epicentro são os conteúdos desvinculados de sua base social.

> A escola é sobrecarregada com programas e projetos prontos, advindos da Secretaria de Educação a que pertence, e que precisam ser executados. Há, nessa direção, formas de controle rígido, o que inclui os registros em tempo real nos diários de classe eletrônicos o que absorve uma grande parcela do tempo dos professores, deixando pouco tempo para as suas elaborações e organizações docentes. Esse pouco tempo para planejamento e formulação

> da prática docente que reúne teoria e prática no mesmo movimento, se deve ao fato de os professores são pensados pelos programas que adentram a escola sem que haja para isso, uma mínima discussão (CAMPOS; CARARO, 2019, p. 478).

Esses autores propõem a subversão da ordem por se contrapor à lógica dos programas formativos fundamentados no ativismo pedagógico, em que as formas de capacitação dos professores os colocam no lugar de executores de programas. Referem-se ao enfrentamento do confronto da proposta formativa, o que implica mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico no qual educadores e educandos são envolvidos, isso porque enquanto "o educador trabalhar isoladamente, por sua própria conta e sem o envolvimento dos estudantes, não haverá as mudanças significativas na escola" (CAMPOS, CARARO, 2019, p. 470).

Dessa forma, a partir das reflexões acerca dos enunciados obtidos por meio da presente questão, constatamos que, para construir uma prática de alfabetização que contemple a leitura e a produção de texto como prática social, é importante adotar uma concepção de leitura e escrita em que a palavra seja constitutiva do pensamento e da subjetividade, a qual se traduza em signos ideológicos dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo.

Sobre o assunto, Bakhtin/Volochinov esclarecem que,

> [...] se a palavra se inscreve em um lugar heterogêneo é porque ela, sendo sustentada pela forma, mas, ao mesmo tempo, "adquirindo vida" como símbolo, constitui a materialidade e a essência do ideológico, por meio da maneira como ela trabalha e se desloca de modo incessante nas relações de interação do cotidiano da sociedade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 106).

Desse modo, ampliamos nossas considerações sobre a abordagem, na escola, de uma concepção de linguagem que privilegie as interações verbais, por meio de um trabalho que contemple a leitura e a produção de textos para além dos objetivos escolares, pois, segundo Bakhtin (1993), a linguagem é, pois, "uma construção social, o produto da atividade humana coletiva, e não um dom divino - simples ato psicofisiológico do homem. Deriva-se das relações que se estabelecem entre os indivíduos e se reveste de significados a partir delas" (BAKHTIN, 1993, p. 227*, apud* MENDES, 2002).

Considerando todo esse aporte teórico, observamos, por meio dos relatos das professoras, apresentados no Quadro 8, uma dissociação entre assuntos do cotidiano dos alunos e os conteúdos abordados no currículo. O que está em jogo é o trabalho com leitura, produção de texto e outros conhecimentos da alfabetização, que pode contemplar temas da realidade dos alunos, sem perder de vista a abordagem dos aspectos linguísticos.

Partindo dessas reflexões, compreendemos a necessidade de aprofundar os estudos sobre a discursividade a partir da observação da práxis dos sujeitos, pois é essa análise que orientará a organização do trabalho docente na relação teoria e prática.

6.1.6 Concepção de currículo

Dando continuidade às reflexões acerca das questões que compõem o questionário respondido pelas professoras participantes, analisamos suas concepções de currículo e buscamos investigar, segundo relatos sobre sua prática, de que forma cada componente da organização curricular pode contribuir para o processo de alfabetização. Buscamos verificar a relação entre currículo e linguagem nos enunciados das professoras.

Tomamos como base para a análise dessas questões a concepção de currículo que, segundo Arroyo (2013, p. 36) deve promover o "[...] fortalecimento da autonomia docente, com criatividade", e com vistas à construção de,

> [...] projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento (ARROYO, 2013, p. 36).

Esse autor traz à tona os embates existentes no campo do currículo, causando tensões nas escolas públicas, nas últimas décadas, pressionando-as contra "a imposição de um conhecimento único, de uma racionalidade única, de uma leitura e cultura únicas, de uns processos-tempos de apreender únicos" (ARROYO, 2013, p. 42).

Não defendemos, aqui, a negação do direito aos conhecimentos científicos por meio do acesso às produções intelectuais, mas reforçamos a importância de,

> [...] incorporar outras leituras de mundo, outros saberes de si mesmos. Reconhecer outras produções positivas de autoimagens cultuadas, acumuladas nos coletivos segregados que as carregam para as escolas e disputam seu reconhecimento nos currículos, no material didático e literário (ARROYO, 2013, p. 42).

No dicionário (DICIO) online da Língua Portuguesa, currículo é “a ação de correr, de se movimentar rapidamente; corrida ou curso”. Logo, podemos pressupor que currículo escolar trata de uma caminhada que o sujeito fez ou fará ao longo de sua vida estudantil. Paralelo à corrida escolar, há a corrida na vida, e unir esses dois trajetos é o que esta pesquisa propõe, na constituição do currículo escolar.

Esses dois caminhos que se encontram no currículo podem correr em direções diversas e, por isso, faz-se necessário o professor atentar em qual direção esse currículo se movimenta: em direção à manutenção do modelo de sociedade atual ou na direção de um outro modo de relações sociais?

Partimos, então, para a análise das respostas das professoras, evidenciando suas concepções de currículo (coluna 1) e a contribuição de cada componente da organização curricular no processo de alfabetização, segundo seus relatos (coluna 2), conforme consta do Quadro 9.

Quadro 9 – Concepções sobre currículo

Concepções de currículo	**Contribuição de cada componente da organização curricular no processo de alfabetização**
Currículo é um documento que facilita os planejamentos das minhas aulas (P1).	Todos os conteúdos, das diversas disciplinas, exigem leitura, escrita e interpretação. Um exemplo disso é a leitura e compreensão necessárias no momento da resolução de problemas de Matemática (P1 – Núcleo Comum).
É um documento que norteia todo o processo educacional da escola, com práticas e ações nos diferentes níveis do ensino, levando em consideração as necessidades dos alunos (P2).	Costumo elaborar sequências didáticas com temas relacionados aos conteúdos de Ciências, História e Geografia, envolvendo a oralidade, leitura e produção textual, assim como situações-problema, sempre que possível (P2 – Núcleo Comum).

Concepções de currículo	Contribuição de cada componente da organização curricular no processo de alfabetização
Para mim, currículo é a organização da escola, tanto no que diz respeito ao professor/aluno/ gestão/administrativo, quanto nosso direciona-mento enquanto professor. O currículo tem que ser pensando de uma maneira que atenda à demanda da escola/comunidade escolar. Ele deve ser flexível, onde a escola tenha que se adequar as suas necessidades (P3).	Oferta de caça-palavras, cruzadinhas, produção de texto, leitura, contação de história com temas de Ciências (plantas, animais, corpo humano, etc.) (P3 – Núcleo Comum).
Para mim, currículo é a organização da escola, tanto no que diz respeito ao professor/aluno/ gestão/administrativo, quanto nosso direciona-mento enquanto professor. O currículo tem que ser pensando de uma maneira que atenda à demanda da escola/comunidade escolar. Ele deve ser flexível, onde a escola tenha que se adequar as suas necessidades (P3).	Oferta de caça-palavras, cruzadinhas, produção de texto, leitura, contação de história com temas de Ciências (plantas, animais, corpo humano, etc.) (P3 – Núcleo Comum).
Forma organizada de direcionar o desenvol-vimento dos conteúdos por série\ano ao longo do ano letivo, utilizando-se de estratégias, materiais, processos de avaliação, a fim de que possa alcançar o ensino-aprendizagem dos alunos em todas as instituições de forma unificada, levando em consideração as diferentes comunidades escolares (P4).	Em Educação Física, a leitura, interpretação e escrita estão presentes em diversas situações, como no trabalho com regras de jogos e brincadeiras, músicas dramatizadas, roda de conversa sobre uma atividade realizada, dentre outras (P4 – Educação Física).
Currículo é como se fosse um documento de identidade, que ganha vida na escola (P5).	Sempre abordo a leitura e produção de textos no trabalho com músicas, teatro, dança, releitura de obras etc e às vezes organizo, junto aos outros professores dos 3ºs anos, sequências didáticas com temas escolhidos (P5 – Arte).
Compreendo o currículo escolar como um grande instrumento norteador de todo o processo educacional de uma escola, com o objetivo de orientar as ações dos professores e os diferentes níveis de ensino (P6).	Em meu trabalho, procuro oferecer aos alunos contação de histórias, produção e interpretação de texto, puxa-palavras, cruzadinhas, texto fatiado, envolvendo, muitas vezes, conteúdos de outras disciplinas (P6 – ALE).
É a organização da escola (professor, aluno, gestão, administrativo); direcionamento do todo (P7).	Uma proposta que venho desenvolvendo e que proporciona o desenvolvimento da leitura e produção de texto é a Hora do Conto, com atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) (P7 – ALE).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

É importante considerar que os enunciados das professoras admitem a necessidade da existência de um currículo que oriente as suas práticas pedagógicas na sala de aula e que aponte os conteúdos a serem ensinados. Nesse caso, o currículo é algo

construído por alguém, para um determinado fim. Portanto, o currículo pode ser classista se o discurso, nele empregado, sustenta um projeto particular de uma classe social privilegiada e, nessa circunstância, ele se destina à manutenção do modo de sociedade. Mas ele pode, também, se destinar à construção de outra racionalidade humana. Nessa direção, o desafio sinalizado nos enunciados em discussão, para o que se propõe esta pesquisa, é a construção de caminhos curriculares que se organizam a partir dos interesses das classes populares.

> A cultura da classe operária, historicamente não se associa à tradição escrita, por isso a dificuldade dessa classe de se dizer por escrito. Quando se propõe que esta classe vá à escola para aprender a ler e escrever, não significa que esteja sendo dada a eles a oportunidade de ascensão social. O que se pretende é formação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a escola tem cumprido o seu papel de ensinar o básico para que o operário possa ter o corpo mais dócil, e, por isso, mais adaptável às condições modernas de trabalho. Antes de tudo, a escola trará a ele o desejo e a ilusão de ascensão pela via do saber bancário, fazendo com que ele se torne um consumidor voraz daquilo que representa para ele possibilidade de ascensão social ou mesmo identidade com a classe do poder (ABRAHÃO, 2011, p. 14).

Assim, concebemos a importância de a escola possuir um currículo sistematizado, porém, que seja elaborado a partir da prática social dos seus sujeitos. As pessoas, com as suas palavras, seu trabalho, sua cultura, sua luta, sua história e cultura podem compor o currículo.

Nessa direção, os registros ora apresentados (coluna 1) apontam para a compreensão do currículo como documento direcionador das ações da sala de aula, podendo-se destacar que,

> Currículo é: um documento que facilita os planejamentos das aulas; um documento que norteia todo o processo educacional da escola, com práticas e ações nos diferentes níveis do ensino; a organização da escola, tanto no que diz respeito ao professor/aluno/gestão/administrativo, quanto nosso direcionamento enquanto professor; como se fosse um documento de identidade, que ganha vida na escola; como um grande instrumento norteador de todo o processo educacional de uma escola, com o objetivo de orientar as ações dos professores e os diferentes níveis de ensino; a organização da escola (professor, aluno, gestão, administrativo); direcionamento do todo.

Essa é uma ideia forte nesta pesquisa, que merece ser analisada dialeticamente, na medida em que o currículo exerce essa supremacia sobre todas as ações educativas e formativas, despossuídas de reflexões críticas, sendo facilmente aceito entre as professoras. De acordo com os seus enunciados, o currículo assume, na maioria das

vezes, a função reprodutivista e limitadora da ação criadora e transformadora do professor que, por vezes, empobrece a formação dos alunos como sujeitos históricos e sociais.

Tendo em vista que participam desta pesquisa as professoras do Núcleo Comum, de Educação Física, de Arte e de ALE, consta, na segunda coluna, o diálogo na direção de analisar se, e como, os conhecimentos específicos das diversas disciplinas dialogam no currículo de alfabetização.

Desse modo, conforme observado no Quadro 9, as professoras elaboram propostas interdisciplinares, adotando a leitura e a escrita no processo ensino-aprendizagem dos conhecimentos específicos das diversas áreas. E, em diálogo sobre o assunto, revelam que já desenvolvem um trabalho interdisciplinar, com foco na alfabetização, geralmente organizado por meio de Sequência Didática que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Na perspectiva das professoras, elas realizam atividades integradoras na alfabetização por meio das disciplinas e a opção por essa via, obviamente, é uma forma de fortalecer o ensino focado nos conteúdos, sem diálogo com outros aspectos formativos do ser humano. Ademais, somente a vida é interdisciplinar por natureza e, por isso, defendemos uma interdisciplinaridade na alfabetização por meio da vida, de temas sociais, visando, por meio deles, a integração entre as diversas disciplinas e conhecimentos (CAMPOS; CARARO, 2019).

> De um lado, eles têm a vida pulsando com todas as suas formas de diversidade e, de outro, tem a escola, com o seu currículo fechado e apartado desse mundo, ou seja, de um lado, as demandas da realidade concreta e dos sujeitos concretos e, de outro, a organização escolar e seu mecanismo de controle curricular para atender às necessidades avaliativas de larga escala. O grupo estava diante de uma questão cuja resposta precisava ser encontrada coletivamente (CAMPOS; CARARO, 2019, p. 469).

Esses autores discutem sobre o desafio de formação de professores que possibilite o exercício de uma organização pedagógica articulada com os temas da vida, uma vez

que o sistema de ensino orienta e exige um movimento inverso. As formulações desses autores corroboram com a perspectiva de formação proposta nesta pesquisa.

6.1.7 Formação continuada: percepções das professoras

Considerando as diversas políticas públicas de alfabetização lançadas a partir do ano 2000 e, consequentemente, os cursos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores, compreendemos a importância de abordar, no questionário, uma questão voltada para a avaliação desses cursos, já que a maioria das professoras participantes desta pesquisa vem participando deles.

Desse modo, propusemos as seguintes questões?

- A formação oferecida por meio dos programas federal e estadual é adequada às necessidades dos professores e, consequentemente, dos alunos?
- Se sim, justifique! Caso contrário, qual tipo de formação continuada você considera necessária para atender às demandas da atualidade, no campo da alfabetização?

Analisamos as respostas a essas questões pautadas na concepção de formação de professores que, segundo Pimenta (1999), deve ser capaz de,

> [...] mobilizar conhecimentos da teoria e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p. 18).

A autora enfatiza que essa identidade se constrói, entre outras formas,

> [...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 19).

Concordamos com a autora quando enfatiza, também, a necessidade de superar o caráter técnico dos cursos oferecidos, que consideram os professores como reprodutores de conhecimentos, muitas vezes, elaborados por aqueles que desconhecem o chão da escola.

Após análise das respostas das professoras, como forma de melhor compreender as suas percepções sobre as formações propostas oficialmente pelos órgãos públicos, realizamos uma roda de diálogo, por meio da qual obtivemos os relatos, registrados no momento em que ocorreram e transcritos, a seguir, complementando as respostas registradas no questionário:

Quadro 10 – Percepções das professoras sobre os cursos de formação continuada ofertados

Pareceres sobre as formações oferecidas
As formações são interessantes. O que às vezes impede um melhor aproveitamento das propostas oferecidas é o acúmulo de atividades a serem desenvolvidas, geralmente pensadas para serem desenvolvidas dentro da carga horária de planejamento, mas que extrapolam nossos horários de trabalho. Não conseguimos dar conta! (P1).
A última formação da qual participei foi a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que me proporcionou muitos conhecimentos sobre alfabetização. Venho colocando em prática as sugestões de trabalho com sequência didática, abordagem de diferentes gêneros textuais, dentre outras. Mas ainda encontro dificuldades em fazer com que todas as crianças tenham interesse pelas aulas e sejam alfabetizadas (P2).
Gosto de participar das formações e percebo a importância dos estudos para meu crescimento enquanto professora. Participo de todas, sempre que possível, até mesmo porque estão inseridas em nossas horas/atividades. Percebo que algumas propostas contribuem para o trabalho com alfabetização, e outras estão bem distantes da nossa realidade (P3).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Um fato interessante a notar é que as professoras gostam de participar das formações, reconhecem sua importância enquanto momentos de estudo, reflexão e de apoio a planejamento de situações didáticas que podem ser agregadas à suas práticas pedagógicas, mas todas expõem as lacunas que impedem melhores resultados na alfabetização, tecendo a essas formações algumas críticas.

No caso das professoras de ALE, uma delas participou da Ação-ALFA oferecida, no ano de 2018, na própria escola, sob a coordenação da Pedagoga:

> A Ação-ALFA contribuiu muito para minha formação enquanto professora, principalmente porque estou atuando há pouco tempo na regência. Aprendi a trabalhar com diferentes gêneros textuais, a organizar melhor a sala de aula, possibilitando aos alunos um ambiente alfabetizador, como também a reconhecer a importância da afetividade na relação com as crianças. Mesmo assim, ainda sinto dificuldades em trabalhar com aquelas crianças que chegam ao 3º ano sem estarem alfabetizadas.

Compreendemos com Bakhtin (2003), que os nossos discursos são povoados por discursos alheios. As professoras demonstram isso ao evidenciarem que seus enunciados estão plenos de palavras próprias das concepções emanadas pelas formações continuadas. Para elas, a formação continuada existe para ensiná-las a serem mais produtivas no exercício da docência. E, mesmo compreendendo a formação continuada sob a lógica da reprodução, elas preservam o seu espaço de sujeitos de respostas.

As professoras de Educação Física e Arte relataram que não são oferecidas muitas oportunidades de formação que envolve sua área de atuação, mas que se sentem inseridas nesse processo pelas formações internas desenvolvidas pela própria equipe pedagógica da escola. No entanto, reconhecem a falta de um trabalho mais voltado para seu campo de atuação, que possibilite maior interação com as demais disciplinas.

Com relação ao tipo de formação continuada que as professoras consideram necessária para atender às demandas da atualidade, em relação aos conhecimentos da alfabetização, obtivemos os seguintes registros, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 – Sugestões para a organização de propostas de formação continuada

Sugestões para a organização da formação continuada
Propostas que aproximem mais a vida cotidiana do campo à vida escolar do aluno, no que se refere à sua aprendizagem (P1).
Formações que abranjam a realidade dos alunos do campo, seus conhecimentos e valores. E que permitam aos professores explorar esses conhecimentos que os alunos do campo já trazem consigo (P2).
Formação é sempre muito importante para o crescimento do profissional e, visando o mundo em que estamos, onde as mudanças e os avanços estão acontecendo muito mais rápido, acredito que um dos pontos mais importantes hoje é a informatização (P3).

Sugestões para a organização da formação continuada
Acredito que Formação Continuada deve ser presencial, pois é dessa forma que os docentes trocam experiências e elaboram novas formas de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade da Instituição (P4).
Defendo os cursos de formação continuada presenciais e maior envolvimento dos alunos no planejamento das atividades (P5).
Formações que nos auxiliem a trabalhar os diferentes gêneros textuais e os conhecimentos necessários à alfabetização (P6).
Gostaria de proporcionar aos alunos maior contato com sua realidade de forma significativa, por meio da leitura e da produção de texto (P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesse quadro aparece uma nova preocupação, que é o campo e as suas especificidades. Essa referência ao campo se faz pelo fato de a escola ter, culturalmente, mais aproximação com a cidade. Sobre o campo, observamos, baseados em Caldart (2016), a necessidade vital de a escola se ocupar da agroecologia em seus currículos. Ela afirma que tudo que tem importância para defesa e valorização da vida, em suas diferentes dimensões e na sua diversidade, é de interesse da escola. Cabe à escola, nesse sentido, um compromisso ético diante da sociedade, de aprender uma forma mais sustentável de produzir alimentos.

Segundo essa mesma autora, a ação primeira para conhecer a realidade dos estudantes é conhecer as condições e potencialidades que existem no entorno da escola e nos processos que ela já desenvolve. “Conhecer a realidade permite analisar a situação e tomar decisões sobre qual deve ser o ponto de partida, considerando a estratégia que queremos ajudar a construir, implementar” (CALDART, 2015, p. 14). Com isso, é possível agregar fontes vivas de conhecimento (campo e cidade), verificando o que é possível observar e pesquisar para compreender o fenômeno da vida em suas diferentes dimensões. Esse novo caminhar envolve cuidado, conhecimento e paciência, porque propõe a ruptura com uma lógica histórica escolar que aprisiona o processo educativo.

Todavia, a autora sugere um cuidado e responsabilidade nesse processo de mudança da lógica da forma escolar, visto que a escola é um lugar de trabalho com pessoas,

formação de gente e, por isso, não é ético pensar que transformá-la poderia ser desmanchar o todo existente para depois se construir tudo de novo. Os educandos não param para esperar que as discussões ocorram; eles continuam ali e seu tempo de formação não fica parado, nem se pode pedir a eles que “voltem mais tarde, depois da reconstrução. Por isso tratamos de transformações em processo, seriamente pensadas e conduzidas desde parâmetros éticos de respeito humano” [...] (CALDART, 2015, p. 120).

Frente ao exposto, concordamos com Campos e Assunção (2019, p. 187), quando defendem uma proposta de formação docente que se faz na direção de restituir ao “professor o seu lugar de formulador e de construtor de sua práxis educativa no movimento real e concreto da vida”.

6.1.8 Sintetizando

Essa etapa de análise e produção de dados, a partir das rodas de diálogo, das reflexões sobre os enunciados contemplados no questionário às professoras participantes da pesquisa e nos momentos de socialização e complementação das ideias, permitiu conhecer os sentidos atribuídos por elas aos seus fazeres e pensares e nos ajudou no fortalecimento do rumo desta pesquisa, na afirmação do desafio de manter o equilíbrio entre estabilidade e movimento. A cada questão respondida, a cada relato, obtivemos a certeza de que os verdadeiros profissionais se constroem na coletividade, trazendo à tona seus próprios anseios e construindo os conhecimentos necessários à superação dos desafios que não perpassam somente a vida dos educandos, mas de todos os sujeitos da ação educativa.

Assim, no dia 19 de junho do corrente ano (2019), reunimo-nos para refletir sobre os dados produzidos e sistematizados e, com as professoras, delinear os passos seguintes da formação. Dialogamos sobre cada bloco do questionário, sobre demandas importantes de serem contempladas, conscientes de que esse processo formativo teve início desde o primeiro diálogo, que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, por meio de uma rede de diálogos, definimos os seguintes temas e ações a serem contemplados na formação continuada (Quadro 12).

Quadro 12 – Cronograma de ações formativas

Nº	TEMAS / AÇÕES
01	Realização de estudos sobre uma práxis discursiva de alfabetização, que tenha como ponto de partida e chegada a realidade dos diferentes sujeitos que compõem as turmas dos 3ºs anos.
02	Estudo do Documento “Inventário da Realidade: Guia Metodológico para uso nas Escolas do Campo”, que orientará a produção de dados junto às crianças e suas famílias, por meio da elaboração de roteiros adaptados.
03	Elaboração do roteiro para o Inventário da Realidade.
04	Mobilização das famílias para participação nesse processo formativo, de forma democrática e participativa.
05	Desenvolvimento da pesquisa, em parceria com os alunos e suas famílias, por meio da aplicação do roteiro para o Inventário da Realidade.
06	Aprofundamento das concepções de educação como processo de emancipação e transformação pessoal e social do educando, como um sujeito ativo na construção do conhecimento.
07	Aprofundamento da concepção de Linguagem dialógico-discursiva e da linguagem como forma de interação.
08	Aprofundamento das concepções de Alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras e da dimensão discursiva e social do texto.
09	Aprofundamento da concepção de Currículo como uma construção que considera as experiências escolares dos estudantes em meio às suas relações sociais e que contribui para a valorização e reafirmação das diferentes identidades.
10	Reflexões acerca de práticas sociais de leitura e produção de texto.
11	Categorização dos resultados da Pesquisa, levantando os temas da realidade dos sujeitos.
12	Elaboração da matriz pedagógica pautada numa práxis discursiva de alfabetização, tendo como base os temas da realidade dos sujeitos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

6.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA AÇÃO NA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA

Observamos, nos enunciados (orais e escritos) das professoras, a necessidade de uma formação na perspectiva da práxis discursiva que alie o saber e o fazer no mesmo movimento. Com esse olhar, apresentamos, neste tópico, a continuidade do processo formativo de professores, com foco no movimento da sala de aula.

Ao defendermos a importância de uma práxis discursiva de alfabetização, retomamos o centro de nossa pesquisa, que considera a linguagem como prática social e não como atividade individual, o que, segundo Bakhtin, implica uma relação dialética entre os sujeitos envolvidos e sua realidade histórico-social.

Tais iniciativas, conforme Freire (1990)[8],

> [...] apontam para a construção de uma escola que se quer participativa e decisiva na formação do sujeito social, que considere como organismo vivo (pensante e participante) a comunidade escolar que a usa e que a faz. Uma escola onde o educador seja sujeito de sua ação, capaz de refletir e alterar programas e métodos; capaz de inserir sua escola, primeiramente numa comunidade que lhe dá razão de existir e, depois, num sistema maior que lhe quer transformar (FREIRE, 1990, p. 12).

Com esse pensamento e o desejo latente de compreender a relação intrínseca entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização na EEEFM São Luis, buscamos realizar, como parte do processo formativo das professoras, um movimento de ação-reflexão-ação, que envolveu o que fazer, como fazer e para quê.

Ressaltamos que, para o desenvolvimento desta etapa da pesquisa, tomamos como base o estudo do documento “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas Escolas do Campo”, por meio do qual elaboramos, inicialmente, o Guia de Inventário da Realidade (Quadro 4), conforme apresentado no capítulo metodológico.

---

[8] Documento produzido a partir do trabalho coletivo proposto e desenvolvido pelas equipes pedagógicas da Diretoria de Orientação Técnica e dos Núcleos de Ação Educativa, pelos assessores da USP, Unicamp e PUC e pelos educadores das escolas piloto, sob orientação técnica da Diretora Profª Ana Maria Saul e coordenação geral do Secretário de Educação Paulo Reglus Neves Freire (São Paulo, 1990).

Refletimos com as professoras as categorias/temas, enfoques/subtemas e ementas, a partir dos quais foi possível elaborar um roteiro para inventariar a realidade (Apêndice D), com temas abertos, pensando na constituição de uma etnografia simples dos educandos que compõem as turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental, trazendo questões a serem respondidas no lugar onde esses educandos vivem.

Como se trata de um trabalho que envolve a vida dos diferentes sujeitos dos terceiros anos, e considerando a importância do movimento dialético e dialógico adotado nesta pesquisa, vislumbramos, desde o início do processo, a participação das famílias nas tomadas de decisões, o que impactou positivamente na elaboração do referido roteiro.

Apoiamo-nos nas ideias de Geraldi (1997), quando pontua algumas explicitações sobre a linguagem e as interações entre os diferentes sujeitos, o que fundamenta nossa decisão de concitar as famílias:

> a) A situação histórico-social é o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos [...]; b) toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não; c) a relação interlocutiva se concretiza no trabalho conjunto, compartilhado, dos seus sujeitos [...]; d) os discursos produzidos são necessariamente significativos [...]; e) o trabalho social e histórico de produção de discursos produz continuamente a língua enquanto sistematização aberta, o que permite, por seu turno, o movimento contínuo de produção de discursos [...] (GERALDI, 1997, p. 13).

Assim, agendamos uma reunião com as famílias para apresentação da proposta de pesquisa, esclarecendo a importância de sua participação, como sujeitos ativos no processo de levantamento dos temas da realidade que embasarão as práticas de leitura, produção textual e outros conhecimentos da alfabetização e, consequentemente, novos olhares sobre o currículo da escola, de forma democrática e participativa.

Iniciamos com um diálogo sobre a importância da participação de todos os sujeitos no processo de alfabetização das crianças (escola/ famílias/ governantes), para que, de fato, se constitua um trabalho que contemple suas necessidades e interesses.

A mãe de uma criança do 3º ano V01 relatou sobre a dificuldade que a filha encontra ao realizar suas tarefas de casa, por não saber ler e interpretar. Uma dificuldade que também vem enfrentando, já que não teve a oportunidade de estudar a partir do terceiro ano, pela distância e desconhecimento de seus pais, naquela época, da importância da escola em sua formação. Outra mãe relatou sobre a dificuldade que encontra com seu filho por não querer ir à escola, segundo o qual, ele não gosta de estudar, e ainda não aprendeu a ler e escrever.

Ressaltamos a essas mães e aos demais presentes que nosso trabalho buscava motivar as crianças para a leitura e produção textual, a partir de temas da sua realidade, o que possivelmente contribuirá para a superação das dificuldades encontradas. Provavelmente, o fato de ainda não estar alfabetizado, contribui para o desânimo com os estudos, visto que os desafios das atividades propostas podem estar além das suas condições de realizá-las.

Na sequência, a irmã de outra criança mencionou que ela relata, em casa, casos de bullying na sala de aula, por ainda não estar alfabetizada. Assim, nem sempre é bem aceita nos trabalhos em grupos ou em duplas, mesmo com as intervenções das professoras.

Em contrapartida, tivemos também relatos de boas situações de aprendizagem, em que os pais demonstraram satisfação com o trabalho desenvolvido, entre os quais os momentos de leitura na biblioteca, a feira literária e as sequências didáticas com temas envolvendo a saúde.

Esse encontro repleto de subjetividades foi muito rico. Reafirmamos a necessidade de trazer para o contexto escolar os sentidos produzidos pelos enunciados concretos dos sujeitos envolvidos, com vistas à produção de um currículo vivo e dinâmico, por meio do qual seja possível ler, escrever, dialogar e vivenciar as diferentes possibilidades de uma prática alicerçada na discursividade, a partir da vida e para a vida.

Com plena convicção de que estávamos no caminho certo, com o apoio das famílias, apresentamos a proposta de trabalho, em slides, trazendo os objetivos, as ações que

já haviam sido realizadas (com as professoras) e o documento com as categorias/temas, enfoques/subtemas e ementas previamente levantadas com as professoras (Guia de Inventário da Realidade – Quadro 4). Solicitamos sugestões sobre como elaborar as perguntas e obtivemos as seguintes contribuições:

- Sugeriram a elaboração de perguntas mais simples, para que não encontrassem dificuldades na compreensão;
- Solicitaram um prazo de no mínimo duas semanas para responderem;
- Demonstraram maior interesse com relação à categoria “Lutas Sociais e Formas de Inserção e Organização das Famílias”, por permitir a abordagem dos problemas que afetam o bairro/localidade.

Obtivemos, nesse encontro, a presença de 60% das famílias, às quais explicamos que receberiam, então, um roteiro com algumas perguntas relacionadas às categorias/temas apresentados, que culminaria na constituição do inventário da realidade e, consequentemente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas discursivas de alfabetização, voltadas para o seu contexto. Esclarecemos que todas as solicitações seriam contempladas na elaboração do referido roteiro.

Todas as pessoas presentes aprovaram a proposta de trabalho, assumindo o compromisso ora apresentado, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às Famílias/Responsáveis (Apêndice E).

6.2.1 Inventariando a realidade

A partir das categorias/temas elencados, dos enfoques/subtemas e ementas organizados, e do diálogo estabelecido com as famílias, concluímos a elaboração do roteiro para o Inventário da Realidade, com a participação das professoras e dos estudantes de suas respectivas turmas, num trabalho dialógico e coletivo. Ressaltamos que as crianças aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Assentimento/Consentimento da Criança (Apêndice F).

As professoras do Núcleo Comum, pelo fato de estarem mais tempo com as crianças, assumiram o compromisso de dialogar com elas sobre o trabalho a ser realizado e

levantar sugestões de questões a serem contempladas no roteiro. Nesse momento, a interação verbal foi o principal instrumento de mediação dessa ação na sala de aula.

Sobre isso, Geraldi (1997, p. 17, *apud* BAKHTIN, 1977), explica que,

> A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma do diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (GERALDI, 1997, p. 17, *apud* BAKHTIN, 1977).

Assim, esse momento de diálogo em que a linguagem esteve presente em sua forma mais plena, trouxe à tona importantes enunciados que contribuíram para as reflexões sobre o trabalho desenvolvido e as novas etapas que viriam. Entre esses enunciados dos estudantes (Quadro 14), destacamos:

Quadro 13 – Enunciados dos alunos na elaboração dos roteiros do Inventário da Realidade

Enunciados dos alunos na elaboração dos roteiros do inventário da realidade
“Meus pais não vão ajudar nas respostas. Eles não têm tempo... trabalham o dia todo e de noite organizam as coisas. Por isso, coloquem perguntas facinhas!” (A1, do 3º ano V01).
“Eu queria saber por que não tenho direito ao transporte escolar. Tenho que vir a pé para a escola” (A2, do 3º ano V01).
“Podemos falar sobre meus exames que ainda não foram marcados? Minha mãe já foi várias vezes no Posto de Saúde e nada” (A3, do 3º ano V01).
“No prédio que eu moro tem muito barulho e brigas. A gente nem consegue fazer as coisas direito” (A4, do 3º ano V02).
“Professora, eu queria estudar sobre as festas do nosso município. Adoro a festa Pomerana. Minha mãe comprou até um vestido para mim este ano” (A5, do 3º ano V02).
“Na rua tem muito barulho, pessoas que usam drogas!” (A6, do 3º ano V02).
“Eu não gosto de vir para a escola. Esses meninos vivem implicando comigo” (A7, do 3º ano V03).
“Poderíamos pedir ao Prefeito para construir uma praça com brinquedos para nós. A gente não tem onde brincar” (A8, do 3º ano V03).

Enunciados dos alunos na elaboração dos roteiros do inventário da realidade
Na minha casa a gente planta muita coisa. Podia ter uma pergunta sobre isso” (A9, do 3º ano V03).
Professora, na nossa escola podia ter aqueles projetos igual tem na Prefeitura: pintura, aula de violão, informática... assim a gente podia ficar o dia todo aqui. Meu primo participa lá na Vila” (A10, do 3º ano V03).

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esses enunciados, de imediato, já trouxeram para a sala de aula a vida que pulsa lá fora e tensiona o currículo a dialogar com ela. Revelaram algumas tensões existentes em seus cotidianos (das crianças), na expectativa de que a escola possa ajudar na compreensão sobre eles e o caminho para sua superação, quais sejam, no bairro: drogas, brigas na vizinhança, atrasos na marcação de exames, ausência de espaço para lazer; na própria escola: estudante não atendido com transporte escolar, prática de bullying; e na própria família: jornada de trabalho integral dos pais/responsáveis, o que impede o acompanhamento na vida escolar dos filhos.

Essas questões, quando explicitadas, provocam a escola a sair de seu lugar comum e ir ao seu encontro por meio de ações formativas e educativas. Geraldi (1997) novamente reforça a possibilidade desse trabalho por meio da linguagem, ressaltando que,

> Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança (GERALDI, 1997, pp. 5-6).

O autor ressalta que a língua *se* constrói e se reconstrói no próprio processo interlocutório, não sendo, dessa forma, um produto pronto a ser utilizado pelo sujeito. Significa, também, que “os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como produto deste mesmo processo” (GERALDI, 1997, p. 6).

Da mesma forma que não há língua pronta, não há um sujeito pronto, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas interlocuções, as quais, por sua vez, também não ocorrem fora de um contexto social e histórico mais amplo. “[...] Na

verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta” (GERALDI, 1997, p. 6).

Os enunciados produzidos em cada turma foram socializados entre professoras e pesquisadora, constituindo-se em reflexões que reverberaram tanto na elaboração do roteiro do inventário, quanto na ampliação do olhar sobre esses sujeitos e as suas vidas. Dessa forma, considerando que os enunciados apresentados, por mais significativos e completos que pareçam, são apenas momentos importantes da comunicação discursiva estabelecida naquele momento, foram socializados entre as professoras dos terceiros anos e a pesquisadora, buscando situá-los em uma coletividade maior, que passou a compor o roteiro para inventariar a realidade (Apêndice D).

Assim, o roteiro foi entregue impresso às 81 (oitenta e uma) crianças das três turmas de terceiro ano, com a leitura coletiva das questões para sanar possíveis dúvidas, sob orientação das professoras do núcleo comum. Nesse momento as crianças se sentiram parte importante de todo esse processo, ao observarem suas sugestões contempladas no documento.

Após 02 (duas) semanas, os alunos devolveram os roteiros respondidos (tivemos retorno de 72 instrumentos), havendo um momento de socialização das respostas em sala de aula, quando cada um pode expor aspectos importantes dessa vivência com a família (Quadro 14):

Quadro 14 – Enunciados dos alunos na socialização dos roteiros para o inventário da realidade

Enunciados dos alunos na socialização dos roteiros do inventário da realidade
1. “Quem me ajudou foi meu irmão mais velho. Meus pais trabalham muito e não têm tempo”.
2. Eu escrevi sozinha. Minha mãe não sabe ler, mas fui lendo para ela e ela me ajudando.
3. “Eu gostei da parte que perguntou sobre os artistas do bairro e do município. Minha tia é cantora”.
4. “Professora, meu pai perguntou se isso vai resolver os problemas de São Luís. Eu disse que vamos estudar sobre isso”.
5. “Na minha casa todo mundo ajudou. Até a vovó”.
6. “Professora, por que eu não recebo Bolsa família? Minha mãe disse que perdemos o direito?”
7. “Papai falou que não podemos falar muito das pessoas que usam drogas na minha rua. Eles são perigosos”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Esses relatos representam uma experiência importante que auxiliam as professoras na organização do trabalho docente, a partir da realidade concreta dos sujeitos. Professor e estudante, juntos, foram observando as semelhanças e diferenças nos modos de viver das famílias. Perceberam, principalmente, que os problemas detectados (muitos deles) são comuns à maioria, que demandam saberes e fazeres coletivos, envolvendo escola, comunidade e órgãos públicos. Isso reforça o que Bakhtin (2017, p. 202) tem nos ensinado, que “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida e nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta”, pois, segundo o autor,

> Nessa sua relação concreta com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo (atos do trabalho, atos simbólicos de um rito ou de uma cerimônia e assim por diante), dos quais ela é frequentemente apenas um complemento, desempenhando um mero papel auxiliar. A língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 2017, p. 220).

Conscientes da perspectiva desta pesquisa, que é tomar os contextos de vida desses educandos como texto/enunciados para sinalizar o ponto de partida e de chegada na práxis discursiva de currículo e alfabetização, partimos para a análise dos roteiros, buscando materializar sua ligação com a vida e com as relações sociais das quais

fazem parte e, assim, identificar os elementos existentes no meio físico e social, por meio dos quais se constituíram os temas da realidade.

Num primeiro momento, cada professora do núcleo comum socializou suas percepções do trabalho com sua turma e, juntas, analisamos as respostas, por turma e tema (categoria/tema e enfoque/subtema). Tabulamos as informações quantitativamente e qualitativamente, usando, para isso, tabelas e registros escritos. Em seguida, para finalizar, produzimos os dados das três turmas juntas, em gráficos e registros escritos.

As crianças que não devolveram os roteiros tiveram nova oportunidade de entrega, mas alegaram que não conseguiram fazer, porque os pais não ajudaram. Algumas perderam o roteiro entregue, mas, mesmo recebendo outro, também não o desenvolveram. Todavia, isso não impediu que elas participassem com as suas vozes dos diálogos realizados com as turmas, conforme registrado no Quadro 14.

6.2.2 A constituição do Inventário da Realidade

Tendo em vista a concepção de educação aqui assumida e buscando permitir melhor compreensão dos dados produzidos, organizamos os registros de acordo com as duas categorias contempladas nos roteiros desenvolvidos com os educandos, a saber: 1) Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias; 2) Contradições e formas de organização das famílias.

Esses registros foram organizados conforme a ordem em que as categorias e seus enfoques aparecem, trazendo, na sequência, os questionamentos/síntese relacionados a cada um. Ressaltamos que esses questionamentos/síntese deram origem ao Inventário da Realidade, o qual ordenou a elaboração da proposta teórico-metodológica de práxis discursiva, buscando articular alfabetização, currículo e práticas sociais, apresentada no próximo capítulo, a qual constitui o nosso produto educacional.

Primeiramente analisamos a Categoria/Tema 1 – Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias e, na sequência, a Categoria/Tema 2 – Contradições e formas de organização das famílias, especificando os enfoques e objetivos de cada um.

6.2.2.1 Categoria/Tema 1: origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias

Os dados produzidos a partir dessa categoria foram organizados por enfoque/subtema, trazendo logo a seguir os questionamentos/síntese relacionados a cada um, quais sejam: 1. Identidade e cultura, 2. Trabalho e produção, 3. Alimentação, 4. Saúde.

6.2.2.1.1 Identidade e cultura

Conforme apresentado no Guia de Inventário da Realidade, no capítulo da metodologia, esse subtema reúne dados sobre a origem e a realidade das famílias, em diferentes aspectos: de onde vieram; a que etnias pertencem; os tipos de composição; tipos de moradia (condições básicas, características estéticas, proximidade entre elas etc); aspectos do entorno das moradias; atividades de lazer realizadas coletivamente ou por determinados grupos e quando acontecem; acesso à luz elétrica; meios de comunicação e de acesso às informações utilizados pelas famílias; uso de internet (quem usa, para que finalidade e com que regularidade); meios de transporte mais usados pelas famílias e como são as estradas; festas tradicionais que se realizam no bairro e município e em que datas costumam ser comemoradas; igrejas/religiões praticadas na localidade e com as famílias; grupos artísticos do local; atividades/produções artísticas (música, pintura, teatro, etc.) entre outros.

Para fins de análise, utilizamos o conceito de cultura, tomando “a teoria do enunciado concreto, entendido como um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2017, p. 52).

Segundo o autor,

> Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois, o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 1929, p. 95, *apud* BAKHTIN, 2017, p. 55).

Desse modo, ao analisar as respostas dadas pelas famílias, conhecemos suas particularidades, assim como as características comuns a todas (ou à maioria), de acordo com o espaço que ocupam no bairro/município e suas vivências. Além disso, as famílias tiveram momentos de reflexão acerca de sua própria realidade, juntamente com os seus filhos.

Constatamos, nesse processo, que "a língua elucida a personalidade interior e a sua consciência, criando-as, diferenciando-as e aprofundando-as, e não o contrário" (VOLÓCHINOV, 1929, p. 311, *apud* BAKHTIN, 2017, p. 55). Assim, compreendemos, segundo o autor, que a questão da consciência e da sua relação com a linguagem é central, sendo a ideologia responsável por constituir essa consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos.

Os sentidos atribuídos pelas famílias às questões apresentadas são signos ideológicos, considerando que somente se tornam signos a partir dos significados atribuídos a cada categoria e tema abordado, o que pode ser comprovado a partir das diferentes respostas atribuídas a uma única questão. A palavra, dessa forma, também é um signo ideológico, por fazer parte da práxis social. No entanto,

> [...] não é a palavra que expressa a personalidade interior, mas a personalidade interior que é uma palavra externalizada ou internalizada. A palavra, por sua vez, é uma expressão da comunicação social, da interação de personalidades materiais e dos produtores. As condições dessa comunicação inteiramente material determinam e condicionam a definição temática e construtiva que a personalidade interior receberá em uma dada época e em um dado ambiente, como ela conceberá a si mesma, quão rica e segura será essa autoconsciência, como ela motivará e avaliará os seus atos (VOLÓCHINOV, 1929, p. 311, *apud* BAKHTIN, 2017, p. 56).

Dessa forma, segundo Pimenta (2019), também apoiada no pensamento bakhtiniano, "a cultura é concebida como um fenômeno na língua, que se constitui no meio social

e é expressa na palavra [...] ganha sentido na interação, no dialogismo, assim como o signo e o enunciado” (PIMENTA, 2019, p. 88).

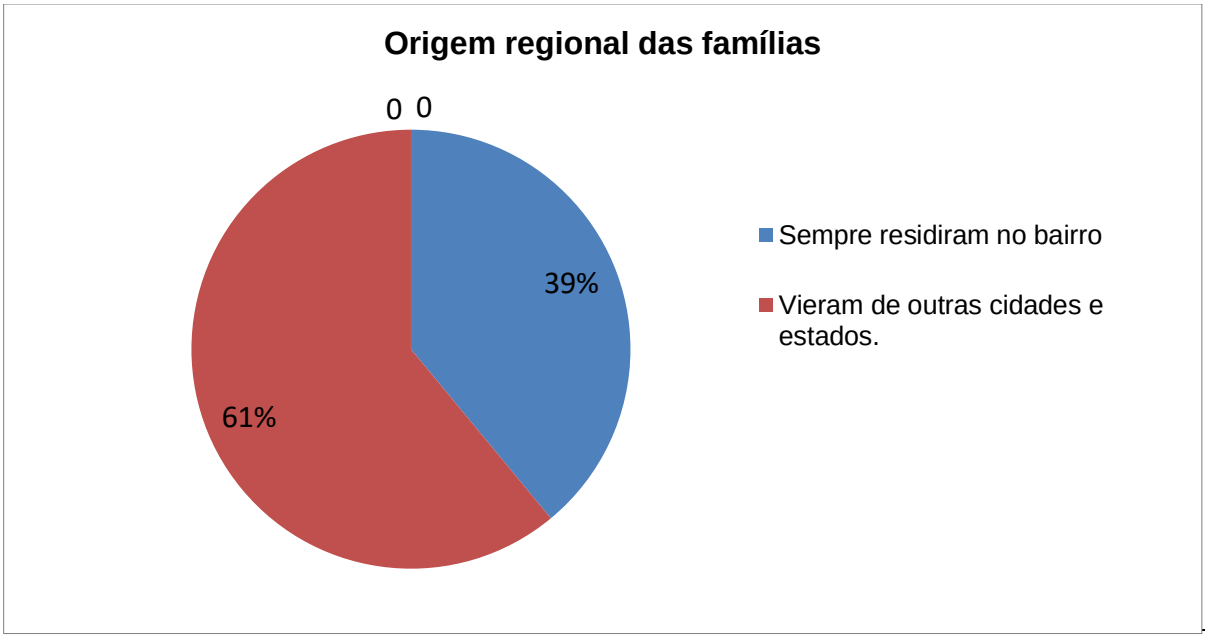
Bakhtin (2010) defende que a cultura está sempre nas fronteiras entre as comunidades semióticas e entre as esferas, no contato e nos processos do homem, nas mudanças sociais, em constante transformação. Que a cultura está nas relações dialógicas, pois reflete e refrata o homem e seus processos sociais a partir de atos de linguagem (QUEIROZ, 2013, p. 13).

A autora ainda salienta que, para Bakhtin,

> [...] a cultura está diretamente relacionada com o nível simbólico da materialidade e da forma, isto é, seu conteúdo está em relação direta com o processo social. Sem o conteúdo não existe significação cultural, pois é no processo social e valorativo que o fenômeno adquire sentido (QUEIROZ, 2013, p. 13).

Dessa perspectiva, partimos, então, para a análise da primeira questão proposta nos roteiros do inventário da realidade, que teve como objetivo verificar a origem regional das famílias, se sempre moraram no bairro São Luis, ou se vieram de alguma outra cidade ou estado, identificando-os.

Gráfico 10 – Origem regional das famílias



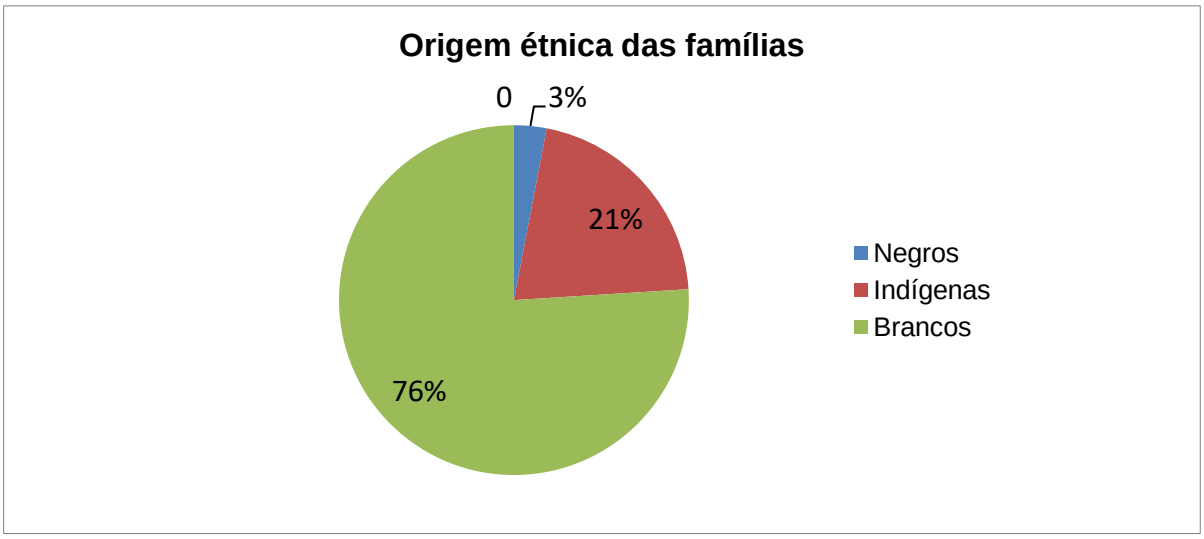
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Gráfico 10 explicita que 39% das famílias sempre residiram no município e resguardam a cultura construída historicamente. Por outro lado, há um percentual de 61% que vieram de outros lugares e trouxeram, com eles, as suas culturas construídas em outros espaços sociais. O que observamos é um grande encontro cultural existente entre os moradores, formando um espaço plural que tanto pode educar em algumas circunstâncias, como deseducar, em outras.

As famílias oriundas de outros estados, segundo os relatos, imigraram de Minas Gerais, Bahia, Brasília e Rondônia e de outras cidades do Estado do Espírito Santo, quais sejam, Itarana, Baixo Guandu, Cariacica, Serra, Santa Teresa e Vitória. Isso ocorre, pelo fato de São Luis oferecer aluguéis com valores mais acessíveis em relação a outros bairros do município e pelas oportunidades de emprego, contribuindo para o aumento considerável da população atendida a cada ano. Assim, crianças, jovens e adultos trazem consigo diferentes modos de ser e de viver proporcionando uma verdadeira riqueza cultural.

A segunda questão, voltada para a identificação da origem étnica das famílias, revelou que a maioria é descendente de povos europeus, principalmente oriundos da Pomerânia, da Alemanha e da Itália. Verificamos, também, a presença de descendentes indígenas e africanos, na maioria das vezes, mencionados como “mineiros”.

Gráfico 11 – Origem étnica das famílias



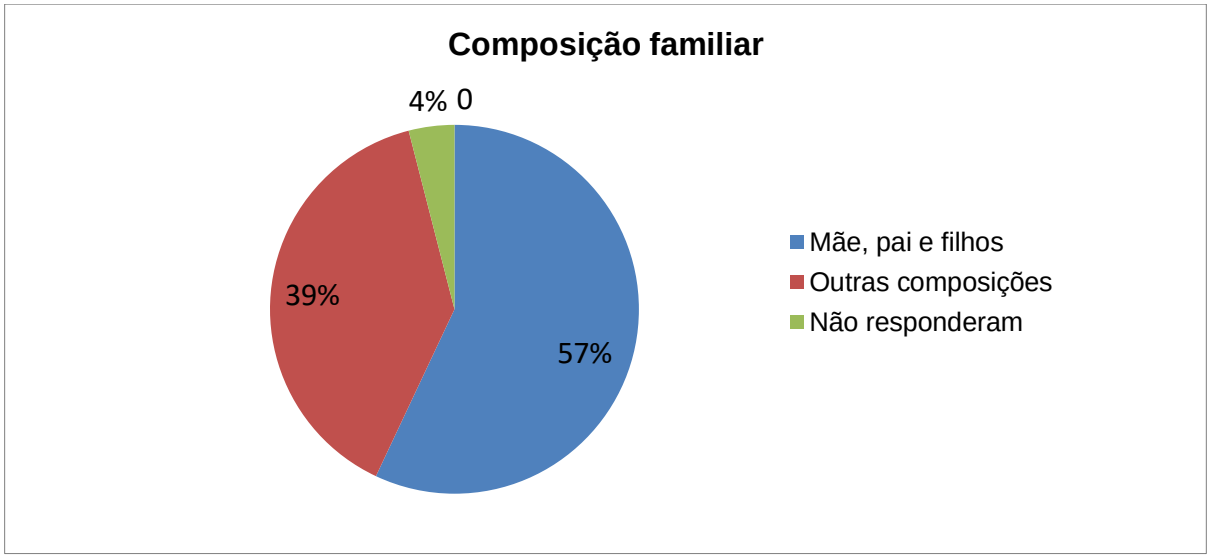
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 11, há uma predominância de pessoas que se consideram brancas. O fato de apenas 3% dos respondentes se declararem negros nos chamou a atenção, por observarmos, na sala de aula e na reunião com as famílias, um índice bem mais expressivo. Entendemos ser este um indicativo importante de atenção às relações étnico-raciais, para a organização do currículo da alfabetização e da escola.

Outra questão abordada, ainda sob o enfoque cultura, diz respeito à organização familiar, por meio da qual identificamos que a maioria é composta por pai, mãe e filhos. As demais composições são formadas, principalmente, por padrasto/madrasta e outros agregados, como tios, avós e primos.

O Gráfico 12, a seguir, apresenta um perfil sobre a tipologia da organização familiar. Destaca também o percentual de educandos que não respondeu sobre a sua constituição familiar, fato que pode ser indagado pelas professoras.

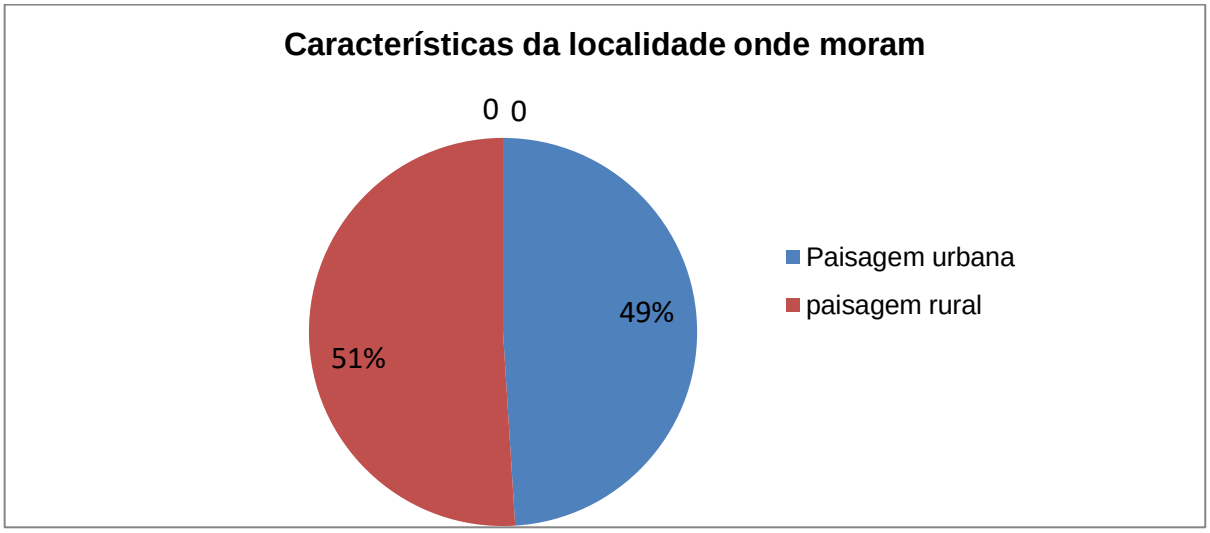
Gráfico 12 – Composição familiar



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Em se tratando dos lugares em que residem, a maioria das famílias mora no próprio bairro e as demais, em localidades vizinhas, como Alto Recreio, Alto São Luis, Vila Verde, Santa Luzia, Vila Nova, Virada de Recreio, Vila Hammer e outros.

Gráfico 13 – Características da localidade onde residem as famílias público-alvo da pesquisa

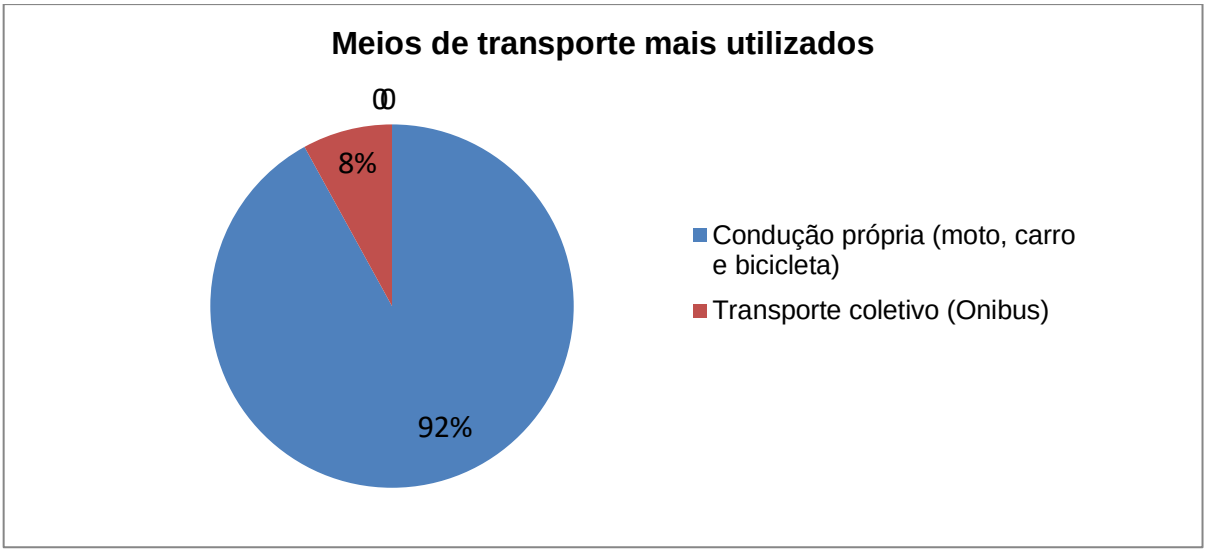


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme expresso no gráfico 13, 49% relataram como características locais a existência de muitas casas, estabelecimentos comerciais, específicos de paisagens urbanas; enquanto 51% relataram a presença significativa de matas, rios, jardins, plantações, tanques de peixes e outros elementos típicos da zona rural, mesmo alguns que residem no próprio bairro, em perímetros urbanos.

No que se refere à locomoção das famílias, com relação aos meios de transporte mais utilizados, a maioria relatou que possui condução própria, principalmente carro e moto, sendo moto bastante utilizada, porque transita em qualquer tipo de estrada, vez que a região reúne feição urbana e rural, de vocação agrícola. Os demais dependem de transporte coletivo, do tipo ônibus (Gráfico 14).

Gráfico 14 – Meios de transporte mais utilizados pelas famílias

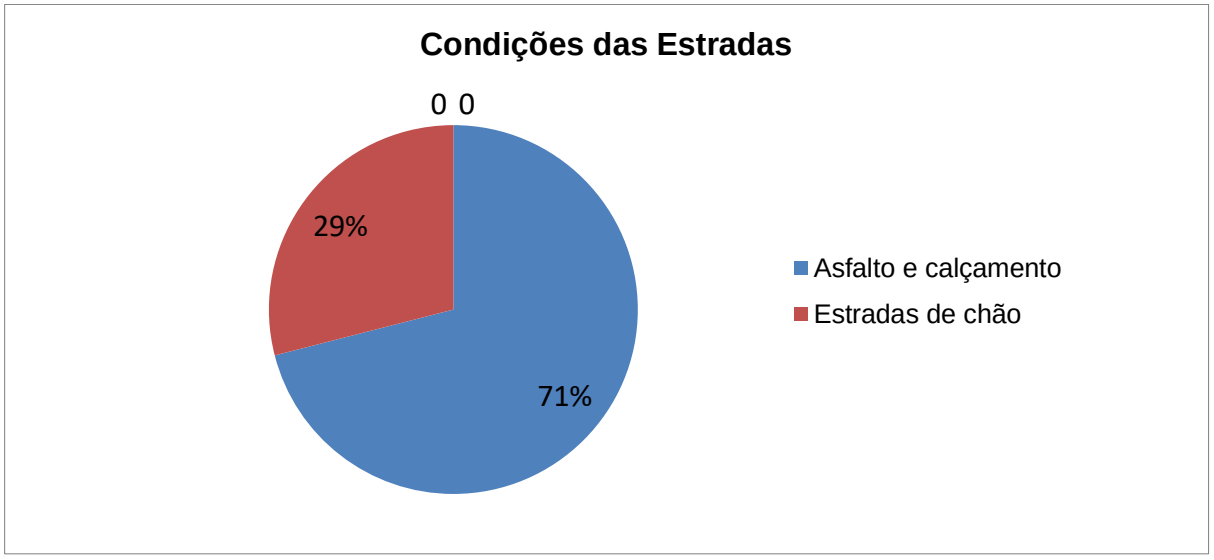


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os alunos relataram, ainda, sobre as condições de mobilidade nas estradas que dão acesso à sede do município, visto que um quantitativo significativo de famílias, ainda enfrenta, diariamente, a situação precária das estradas (de chão), principalmente na época de muita chuva.

O Gráfico 15, a seguir, evidencia essa problemática, visto que ainda há uma importante parte de estradas sem a devida pavimentação. Isso, obviamente, gera transtorno para a mobilidade de pessoas e para o escoamento dos produtos agrícolas.

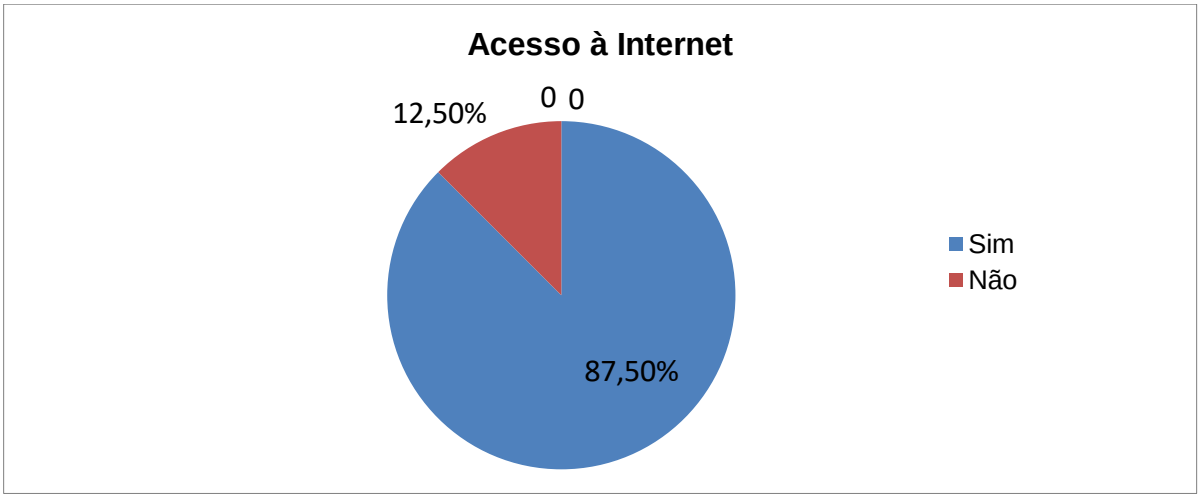
Gráfico 15 – Condições das estradas



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Sobre a Internet, as famílias que ainda não têm acesso reclamaram das limitações na realização de tarefas diárias, principalmente em se tratando das atividades escolares dos filhos. Aquelas famílias que já são contempladas a consideram de extrema importância, como fonte de informação, pesquisa e entretenimento (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Percentual de alunos do terceiro ano que têm acesso à Internet



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme expressa o Gráfico 16, ainda há uma parcela da população que não possui internet, sendo esta uma questão a ser investigada por professores e estudantes.

O Gráfico 17, a seguir, apresenta os dados sobre as famílias que têm acesso à luz elétrica, o que permite, também, o acesso a outros bens fundamentais para qualidade de vida (geladeira, máquina de lavar, etc.).

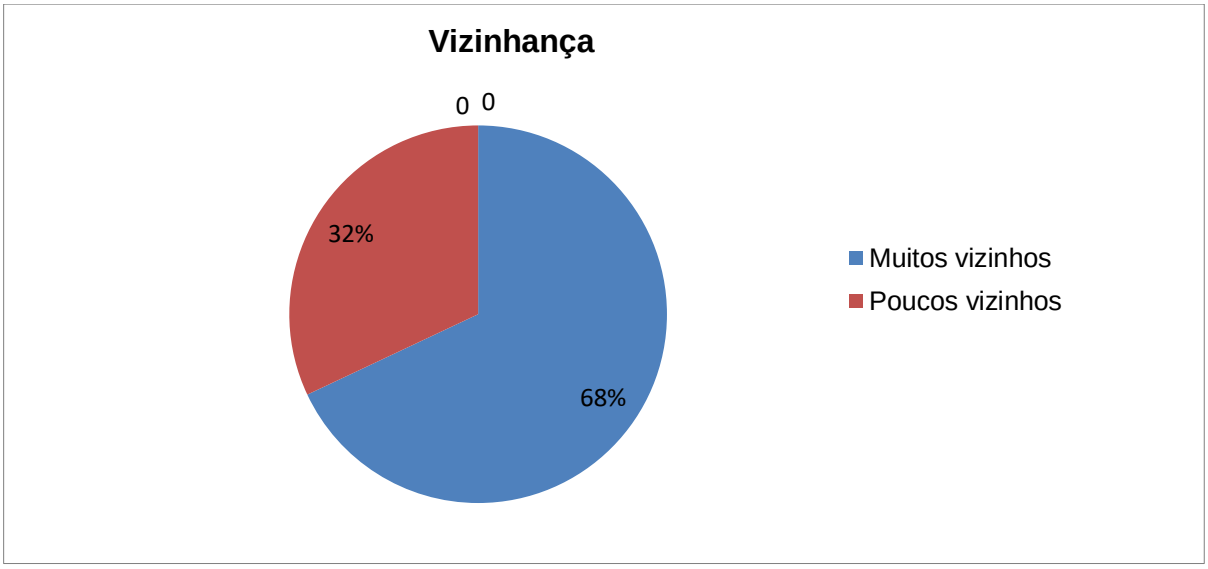
Gráfico 17 – Percentual de alunos do 3º ano que tem acesso à luz elétrica

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Gráfico 17 revela que todas as famílias possuem luz elétrica em suas residências. Esse dado evidencia um potencial gerador de riqueza e renda na região, possibilidades materiais a serem consideradas na formação dos educandos.

Outra questão contemplada na pesquisa diz respeito à vizinhança, conforme o Gráfico 18. Foi questionado às famílias se possuem muitos vizinhos e como ocorre a relação entre eles. A maioria afirmou que são muitos os vizinhos, os quais são importantes em sua vida, sendo simpáticos, amigáveis e solidários sempre que necessário. Os demais relataram que não têm muitos vizinhos, pois as casas são localizadas distante umas das outras. Mesmo assim, também reconhecem sua importância nas relações sociais.

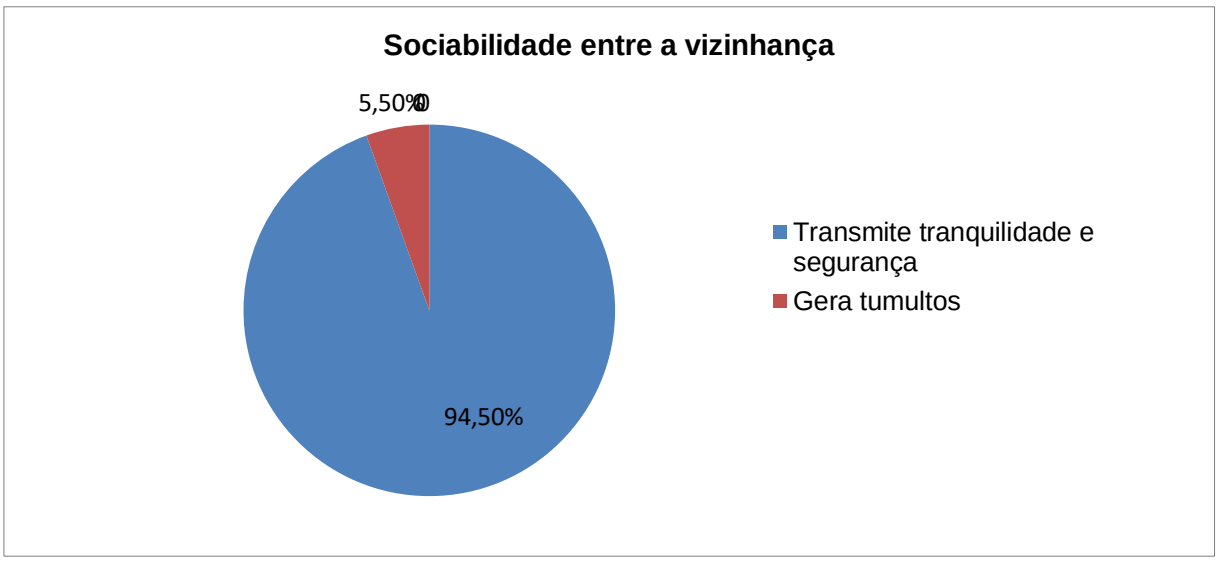
Gráfico 18 – Demonstrativo da vizinhança



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Sobre a sociabilidade entre os vizinhos nas comunidades do bairro, das famílias entrevistadas, apenas 04 (equivalente a 5,5%) mencionaram que alguns vizinhos atrapalham seu sossego, com brigas, muito barulho e fofocas, o que impede relações saudáveis de colaboratividade e cooperação (Gráfico 19).

Gráfico 19 – Características da vizinhança

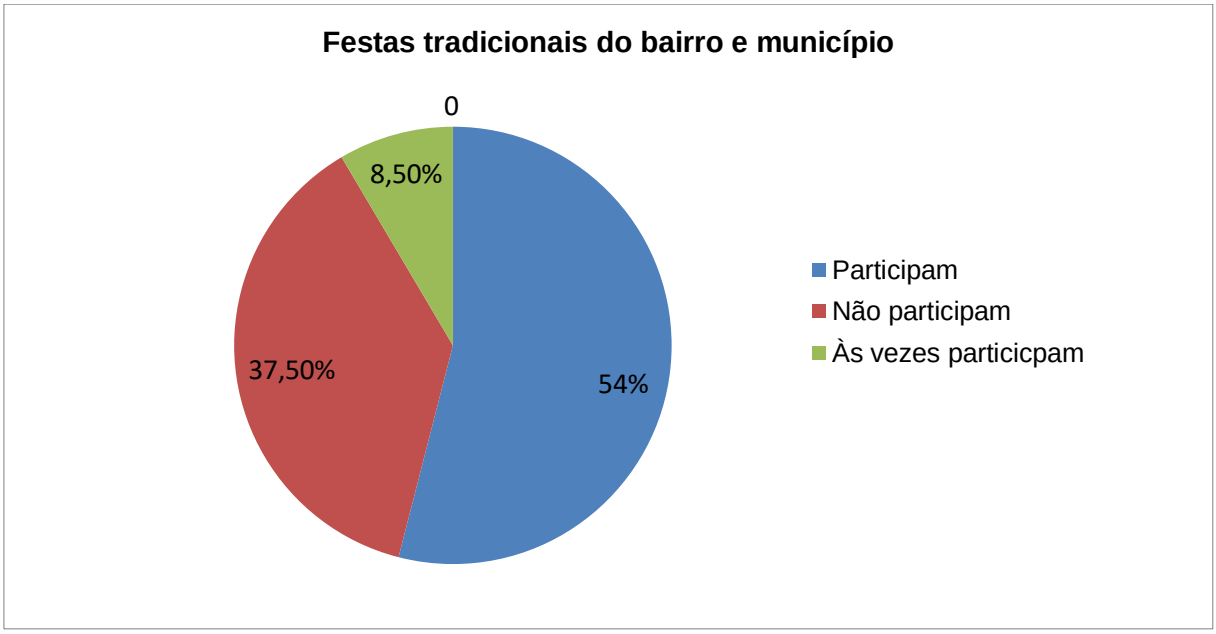


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Sobre as festas tradicionais do bairro e município, as que se destacam são: a Festa Pomerana (maio), a Festa Junina da Escola (junho), a Festa do Colono (julho), a Festa

da Colheita (setembro) e as festas religiosas que acontecem no decorrer do ano. Mais de 50% das famílias participam das festas, algumas até mesmo na organização. As demais relataram que não têm o hábito de participar, sendo que algumas demonstraram valorizar apenas a festa da escola e as religiosas.

Gráfico 20 – Participação em festas tradicionais do bairro e município

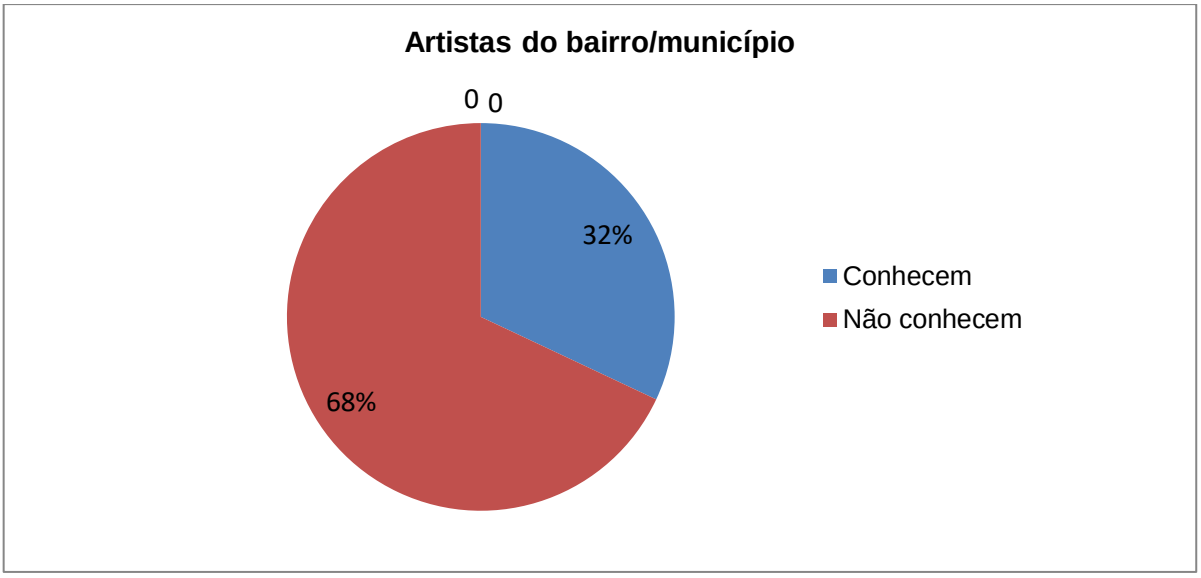


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 20, há quase uma equivalência entre os que participam e os que não participam das festas. Este dado pode trazer à tona a discussão do direito à crença, padrões, valores, entre outros.

Ainda no Enfoque/subtema I – Identidade e cultura, perguntamos aos alunos e a suas famílias se conhecem algum artista ou grupos artísticos em seu bairro ou município (cantor, dançarino, pintor, etc.) e quais.

Gráfico 21 – Artistas do bairro conhecidos pelas famílias

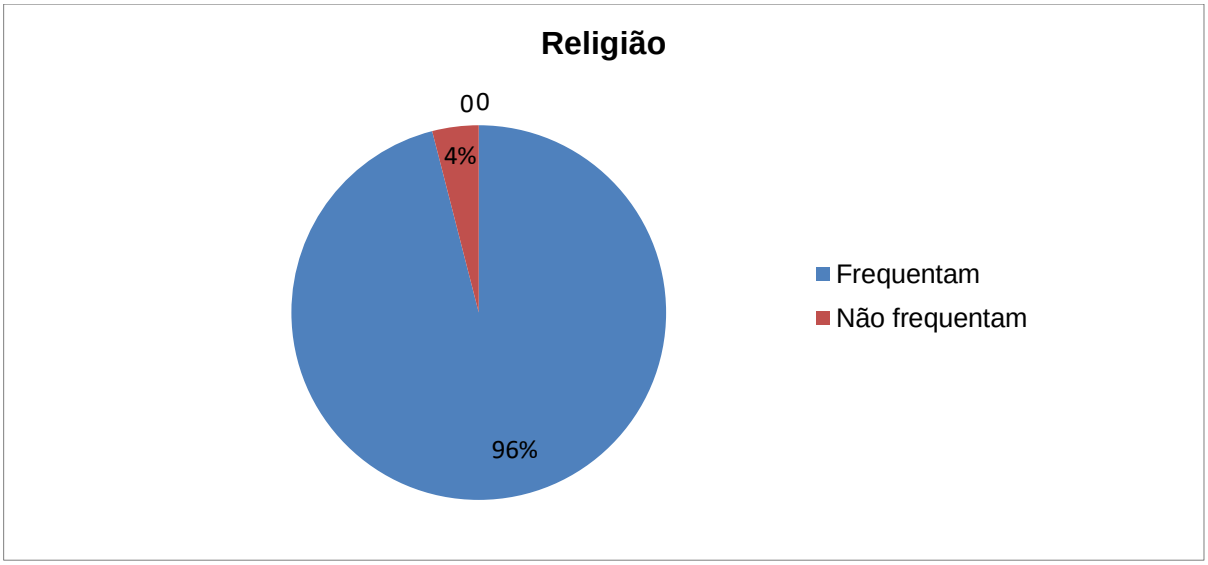


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 21, há uma parcela de 32% das famílias que reconhecem a existência de um potencial artístico na região. As famílias que relataram conhecer duplas e grupos destacaram os seguintes cantores e artistas: Família Fleger, Thiago Comper e Thiago Erdmann, Lu e Jéssica, Maylon Neira, Isaque Moreira, Edi Xavier, Beto Forrozeiro, Grupo Pomerichi, grupos folclóricos e a pintora, que também já foi servidora da escola São Luis, Simone Küster Gude. Desses, 11% fazem parte das famílias dos alunos entrevistados. Isso, obviamente, impõe ao currículo escolar um diálogo com essas instâncias formadoras de agentes culturais existentes nas comunidades dos educandos. Os artistas mais citados foram os grupos folclóricos, que costumam se apresentar nos eventos do munícipio.

A outra questão abordada buscou verificar se as crianças e suas famílias participam de alguma religião, e qual(is).

Gráfico 22 – Religião



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Gráfico 22 evidencia a importância da espiritualidade na vida das famílias e revela que a minoria (4%) não frequenta nenhuma religião, nem encontros religiosos. Esse dado dialoga com o Gráfico 20 no qual consta que muitos não participam das festas culturais. É importante analisar se esses grupos religiosos minoritários também possuem suas próprias festas ou outras formas de se congregarem. As famílias que frequentam, destacaram a religião Luterana, Católica, Testemunhos de Jeová, Assembleia de Deus, Adventista do 7º Dia, Batista, Missouri, Maranata, Mundial e Universal. A religião mais frequentada é a Luterana, sendo mencionada em 12 (doze) questionários (17%).

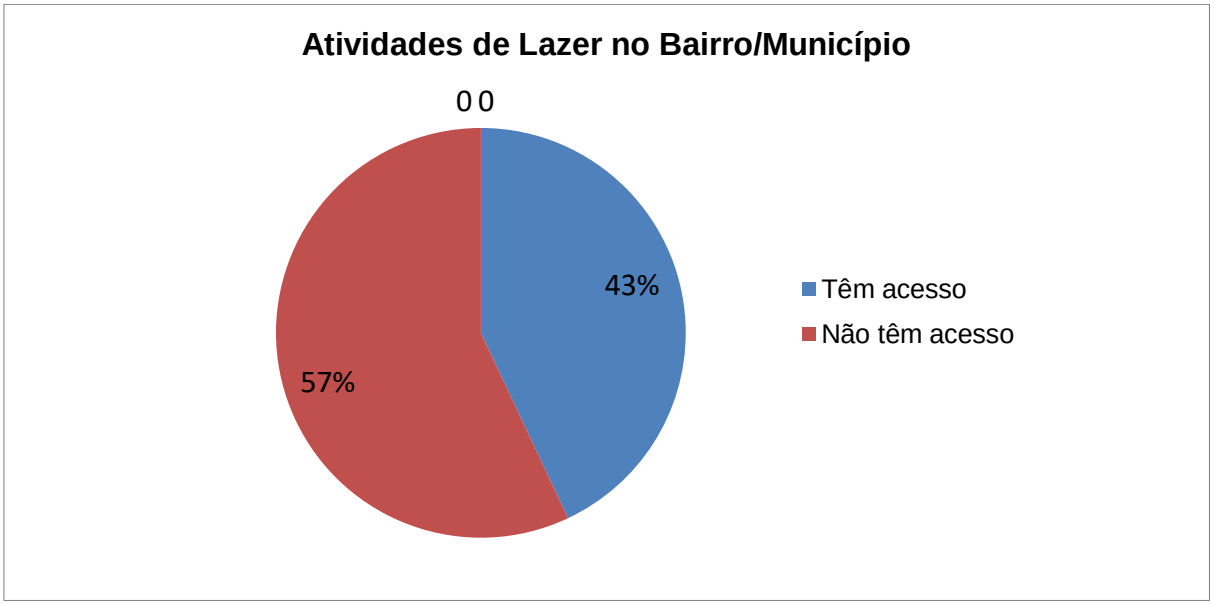
Solicitamos aos alunos, ainda com relação ao tema religião, sobre como são organizados os encontros, ao quê obtivemos os seguintes relatos, conforme apresentados ponto-a-ponto a seguir:

- Encontros realizados em dias fixos da semana, principalmente aos sábados e domingos;
- Cultos realizados em igrejas, pracinha e ouros locais (templos);
- Acompanhamento dos boletins informativos semanais;
- Estudos bíblicos;
- Cultos infantis;

- Missas, etc.

O enfoque/subtema seguinte tem relação com o acesso das famílias a atividades de lazer no bairro ou município, definindo quais são essas atividades.

Gráfico 23 – Acesso a atividades de lazer no bairro/município



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O Gráfico 23 aponta que a maioria não tem acesso a atividades de lazer, ocupando seu tempo livre, aos domingos, com atividades de casa (o que se configura em trabalho do lar), bate-papo com vizinhos, apoio aos filhos nas tarefas da escola, quanto às crianças, estas brincam no próprio quintal.

As famílias que têm acesso a atividades de lazer relataram que as opções, em sua maioria, são particulares, como piscina, sorveteria e padaria/lanchonete. Ainda alegaram que as atividades oferecidas pelo município, gratuitamente, configuram-se como espaços com poucas atividades e distantes, inviáveis para aquelas famílias que não moram no centro. No caso, citaram o campo de futebol, a quadra e a pracinha.

Tendo em vista os dados da realidade atual evidenciados até o momento, sobre identidade e cultura, destacamos a seguinte síntese:

1. Elevado índice de migração e emigração: Quais as culturas que trazem de seus lugares de origem e quais culturas aqui encontraram? Como essas famílias foram recebidas pelos moradores que vivem há mais tempo neste lugar (bairro/município)?
2. A origem étnica se divide entre indígenas, negros e europeus. O que essas pessoas trazem de suas culturas?
3. Todas as famílias da comunidade possuem a mesma organização? Como vivem as famílias do campo e da cidade? Como as famílias do campo ajudam a cidade e as da cidade ajudam o campo? Por que as estradas representam grande desafio para as famílias do campo? Por que há famílias que não possuem internet?
4. Quais as principais festas locais, do campo e da cidade? Qual a origem dessas festas? Há artistas locais que participam delas? Quem são eles?
5. Por que a comunidade só tem um campinho de futebol, uma quadra e uma pracinha para o lazer da população? O que fazer para que mais espaços e opções de lazer na comunidade sejam disponibilizados?

6.2.2.1.2 Trabalho e produção

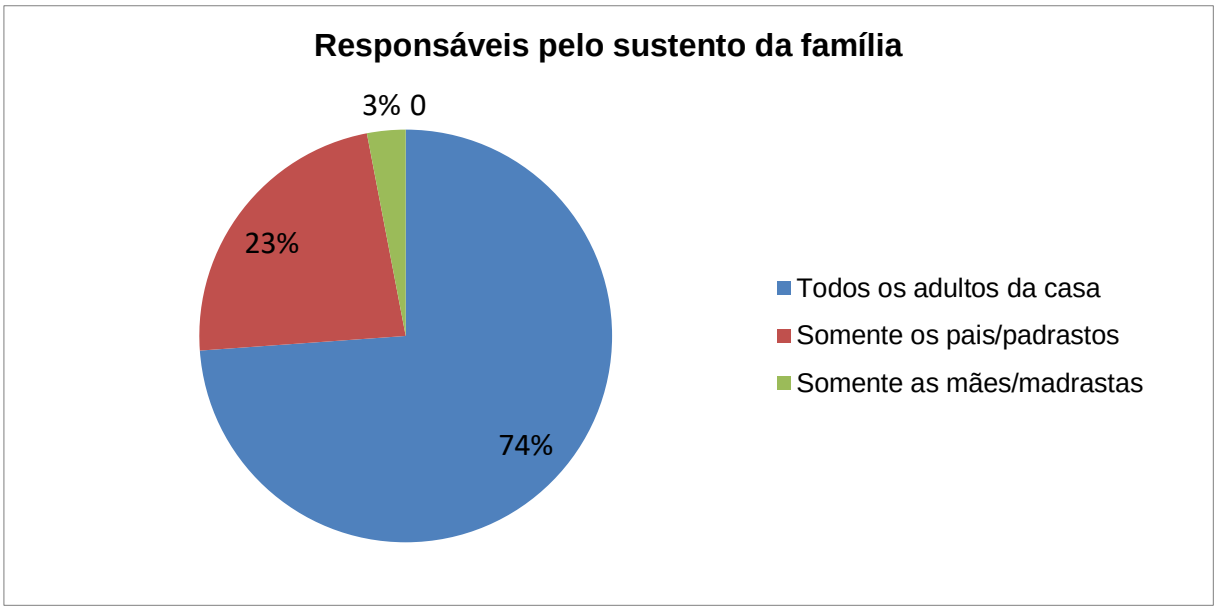
Para Bakhtin (2003), em todo o campo da atividade humana, as relações são mediadas pela linguagem. As pessoas produzem discursos específicos a cada um desses campos, o que torna os gêneros discursivos inumeráveis, visto que inumeráveis também são as atividades realizadas pelos sujeitos socialmente organizados.

No trabalho, as pessoas produzem linguagem e por elas são produzidas. É possível pressupor, pois que há uma relação intrínseca entre a realização do trabalho e a produção da linguagem, pois ambos ocorrem simultaneamente. É nessa relação entre trabalho e linguagem que os seres humanos constituem o seu ser social, num processo de auto formação histórica.

Com esse olhar, investigamos os diferentes tipos de trabalho executados pelas famílias, assim como os diferentes modos de produção, por meio de 06 (seis) questões.

Na primeira questão perguntamos quem da família é responsável pelo seu sustento e obtivemos o seguinte resultado:

Gráfico 24 – Responsáveis pelo sustento da família



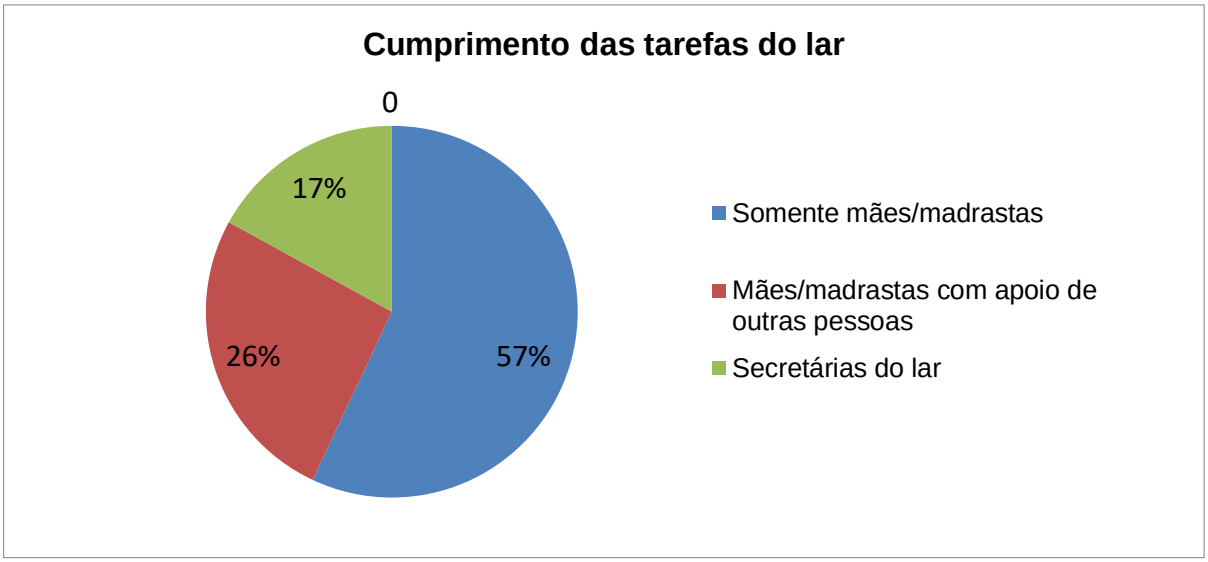
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 24, na maior parte os adultos são responsáveis pelo sustento material da família. Este tipo de organização do trabalho tem predominância entre os pequenos agricultores que praticam a agricultura familiar.

Entre as profissões, as mais citadas foram as seguintes: pedreiro, entregador, diarista, agricultor, auxiliar de serviços gerais, mecânico, babá, marceneiro, agente de saúde, caminhoneiro, estagiário (irmãos), produtor caseiro, ajudante de obras, professora, madeireiro, autônomo, granjeiro, vendedor, faxineiro, operador de máquinas pesadas, aposentado, motoboy, contador e manicure, os quais trabalham uma carga horária que varia de 04 (quatro) a 15 (quinze) horas diárias.

Com relação aos serviços do lar, a maioria respondeu que, somente, as mães/madrastas são as responsáveis; 26% relataram que são as mães/madrastas com apoio de outras pessoas da casa e 17% mencionaram que são outras pessoas as responsáveis (secretárias do lar).

Gráfico 25 – Responsáveis pelo cumprimento das tarefas do lar



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 25, na divisão social do trabalho, a mulher é a principal responsável pelas tarefas domiciliares. Como este fato questiona o currículo escolar?

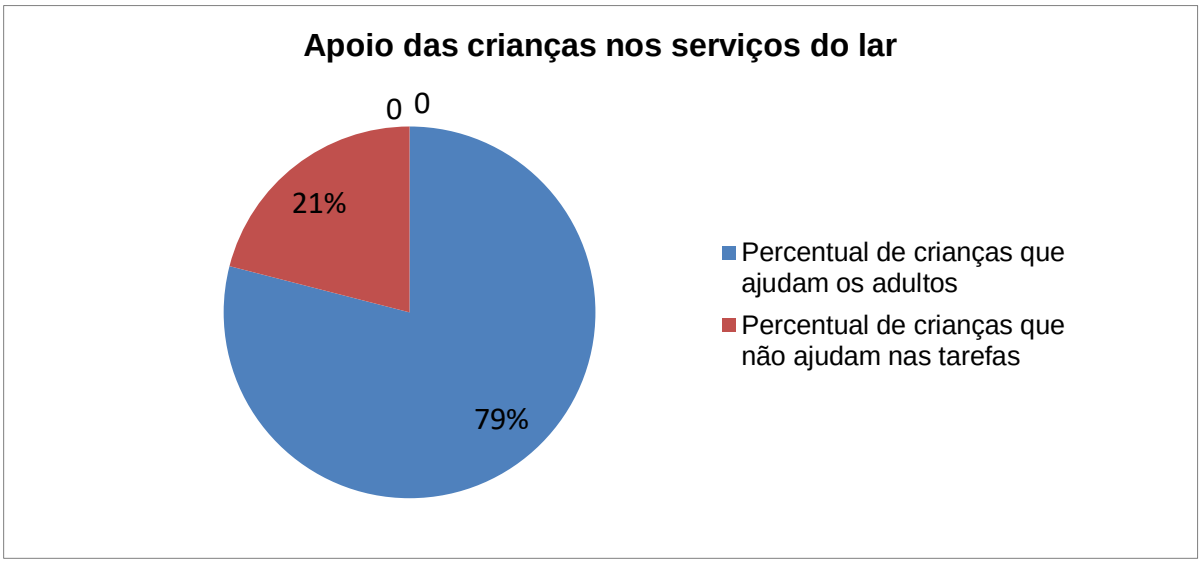
Ainda sobre os serviços do lar, identificamos que 79% das crianças matriculadas no 3º ano (público-alvo da pesquisa) contribuem diariamente, realizando as tarefas a seguir elencadas em sequência:

- Lavar, enxugar e guardar louças;
- Arrumar o quarto;
- Varrer a casa;
- Tirar poeira dos móveis;
- Cuidar dos animais, garantindo água e comida;
- Lavar a varanda;
- Varrer o quintal;
- Dobrar e guardar roupas;
- Recolher o lixo;
- Cuidar das pessoas idosas da família;
- Colocar água na geladeira;
- Cuidar dos irmãos mais novos;
- Colocar água para gelar;

- Ajudar no preparo das refeições.

Segundo relatos, essas tarefas são supervisionadas pelos adultos da família que estão junto com as crianças no momento, ou por um irmão ou irmã mais velho(a), buscando garantir-lhes a segurança e plenas realização (Gráfico 26).

Gráfico 26 – Apoio das crianças nos serviços do lar

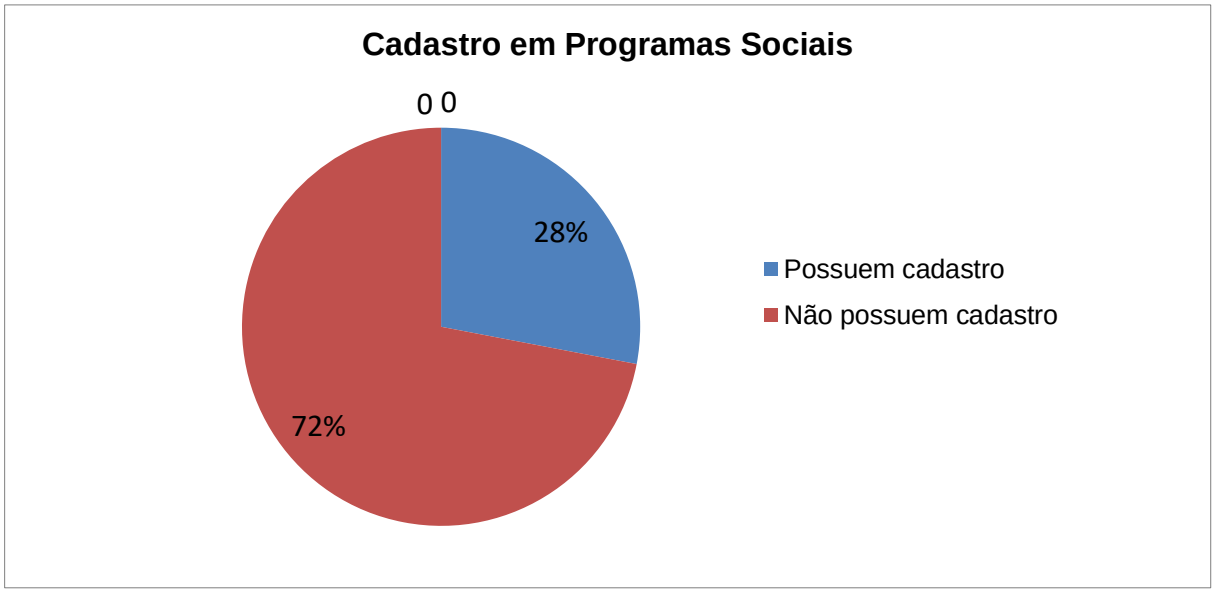


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As demais crianças relataram que não ajudam nos serviços de casa por serem consideradas “muito pequenas” pelos pais/responsáveis, até mesmo por medo de acontecer algum acidente doméstico. Esse dado traz a necessidade de compreender o trabalho como toda a atividade criativa, entendimento que pode indicar que sempre é possível realizar algum tipo de trabalho. Essa concepção se diferencia da de trabalho alienado da sociedade capitalista. As crianças, desde cedo, precisam compreender as contradições existentes na base do modo de produção e, com isso, elas vão observar que todo ser humano realiza trabalho, porque trabalho é vida. A questão é pensar como “esse meu trabalho” contribui para a melhoria social.

A outra questão se refere ao cadastro das famílias em algum programa da Ação Social, Assistência Social ou outro (Gráfico 27).

Gráfico 27 – Percentual de cadastro de famílias em programas sociais



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Vinte e oito por cento (28%) das famílias afirmaram estar cadastradas em algum programa, sendo os mais citados o Bolsa Família, o Programa de Redução de Taxa de Energia e a Cesta Verde. Em contrapartida, 72% das famílias não estão cadastradas, algumas alegaram total necessidade e dificuldades em legalizar a documentação.

Considerando o nível socioeconômico da maioria das famílias do bairro (média e baixa renda), observamos uma incoerência no quantitativo de famílias que não são atendidas por algum programa social. Trata-se de um caso a ser verificado, visto que esse apoio poderia fazer a diferença no dia a dia dessas famílias.

De acordo com a análise realizada, sobre trabalho e produção, chegamos à seguinte síntese sobre os dados da realidade atual, a qual segue em tópicos:

1. O que é trabalho? Como o modo de produção é organizado em nossa sociedade?
2. A que classe pertence as pessoas que desenvolvem os seguintes trabalhos: (pedreiro, entregador, diarista, agricultor, auxiliar de serviços gerais, mecânico, babá, marceneiro, agente de saúde, caminhoneiro, estagiário, produtor caseiro, ajudante de obras, professora, madeireiro, autônomo, granjeiro, vendedor,

faxineiro, operador de máquinas pesadas, aposentado, motoboy, contador e manicure)? O que elas precisam saber para executar aquele trabalho? Como é utilizada a leitura e a escrita nesses trabalhos: Qual a renda mensal de cada um desses trabalhadores?

3. O trabalho no lar deve ser realizado somente por pessoas do sexo feminino?
4. Programas sociais de assistência à classe trabalhadora: o que é o Bolsa Família e quem tem direito de receber? O que é o Programa de Redução de Taxa de Energia e quem pode ser beneficiado? O que é a cesta verde e como ela é distribuída? De onde vêm os produtos da cesta verde?

6.2.2.1.3 Alimentação

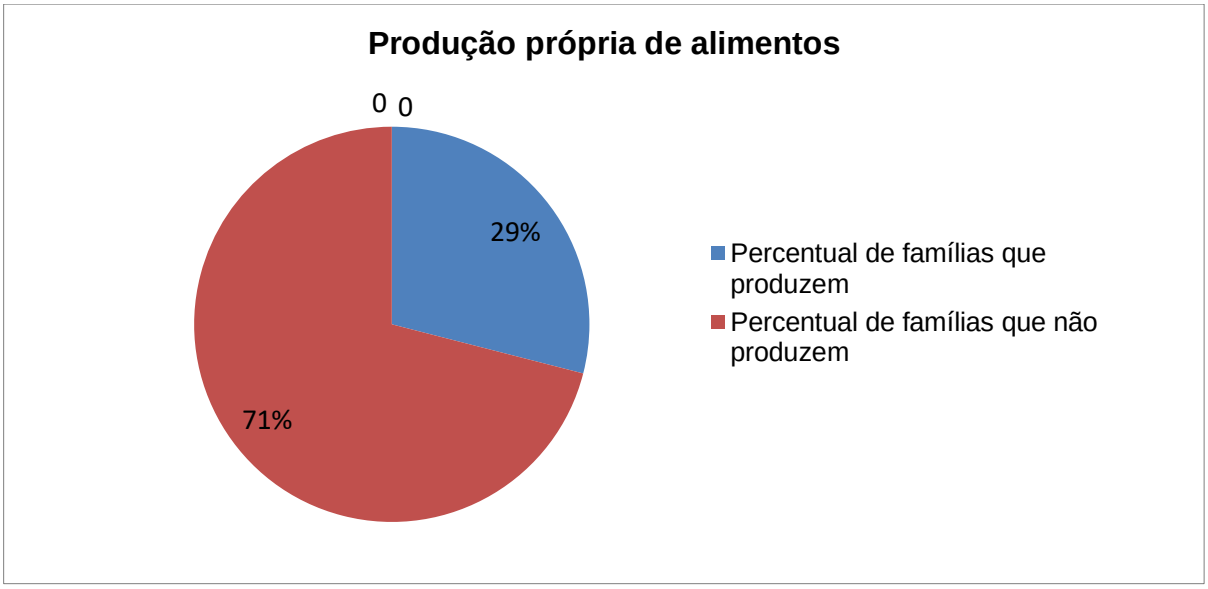
Compreendemos, principalmente entre os agricultores, que a sociabilidade humana ocorre em torno do alimento, necessidade material primeira dos seres viventes. Nessa direção, neste enfoque/subtema, buscamos identificar os principais hábitos alimentares das famílias e as características da cultura alimentar da comunidade, o que foi possível a partir da análise das 05 (cinco) questões respondidas por elas.

Na primeira questão solicitamos que listassem os principais tipos de alimentos consumidos regularmente (todos os dias ou todas as semanas) e obtivemos os seguintes resultados: legumes, frutas, carne, feijão, macarrão, leite, pães, biscoitos, café, ovos, verduras, canjica e fubá.

Dando continuidade, perguntamos se as famílias produzem seus próprios alimentos, como verduras, frutas, etc., ou criam animais para o seu sustento e quais. Observamos um grande quantitativo de famílias (71%) que não produzem nenhum tipo de alimento, mesmo tendo espaço para o cultivo ou criação de animais.

As demais (29%) cultivam verduras e frutas (chuchu, vagem, cebolinha verde e outros temperos, couve, laranja, mexerica, morango, etc.) e criam animais para o consumo (galinha, porco e peixes).

Gráfico 28 – Percentual de famílias que produz alimentos para o próprio consumo



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Dessas famílias, 57% relataram que produzem apenas para o consumo, enquanto 43% cultivam e criam para o consumo e também para comercializar.

Por meio da questão seguinte verificamos quais os cuidados que as famílias adotam no preparo dos alimentos, sobressaindo-se os seguintes relatos, conforme apresentados sequencialmente a seguir:

- Lavar e cozinhar bem os alimentos;
- Organizar e limpar bem a cozinha;
- Guardar o que sobrar na geladeira;
- Utilizar vinagre na água para lavar frutas e verduras;
- Manter a higiene pessoal;
- Usar touca no momento de preparar os alimentos;
- Utilizar pouco sal e pouca gordura;
- Evitar consumir muitos alimentos fritos;
- Armazenar corretamente os alimentos.

Em dois instrumentos, encontramos como resposta a essa questão que a família não toma nenhum cuidado em especial no preparo dos alimentos. No entanto, ao conversarmos com as crianças sobre o assunto, verificamos que não houve apoio dos

pais/responsáveis no momento de responder às questões. E, como essas crianças ainda estão em processo de alfabetização, tiveram dificuldade em registrar sozinhas suas respostas, mesmo sendo orientadas a desenhar caso não conseguissem escrever. Essas duas crianças verbalizaram como ocorrem os cuidados na limpeza da cozinha, das vasilhas e a importância de lavar bem os alimentos antes de utilizá-los.

Aproveitamos a oportunidade para solicitar, no inventário, uma receita típica de cada família ou região (nome da receita, ingredientes e modo de preparo) para compartilhar com as turmas. Obtivemos o retorno de 54 (cinquenta e quatro) receitas, equivalente à participação de 75% das famílias. As demais (25%) não deram retorno a essa solicitação.

Algumas receitas compartilhadas são, a seguir, citadas em forma de lista:

- Bolo 05 copos;
- Torta OBA da Édna;
- Arroz doce;
- Bolo ladrão;
- Bolo de aipim;
- Pão da avó;
- Brote de banana;
- Bolo da mamãe;
- Pavê de pobre;
- Pão de milho;
- Franguinho ensopado;
- Entre outras.

Com base nas análises sobre o item alimentação, chegamos à seguinte síntese/questionamentos, citados em forma de tópicos:

1. Por que nos alimentamos? Há diferença entre comer para matar a fome e comer para se nutrir?

2. Por que devemos conhecer a origem de nossos alimentos? E no caso de vocês, de onde vem o alimento que a sua família consome?
3. Na sua região, como ocorre a produção de alimentos na agricultura? Há experiências agroecológicas? Qual a diferença entre este modo de produção e os outros? Qual deve ser a nossa escolha?
4. O que envolve a higiene na produção, preparo e consumo dos alimentos? Por que os produtos adquiridos devem vir obrigatoriamente com o prazo de validade? A sua família acha isso importante?
5. Qual a função da receita? O que ocorre se a receita não for devidamente seguida no preparo dos alimentos? Qual a sua receita do alimento preferido e quem a criou? Você também pode criar uma receita?
6. Vocês têm conhecimento de pessoas que passam fome, por não possuírem alimentos suficientes, na comunidade de vocês?

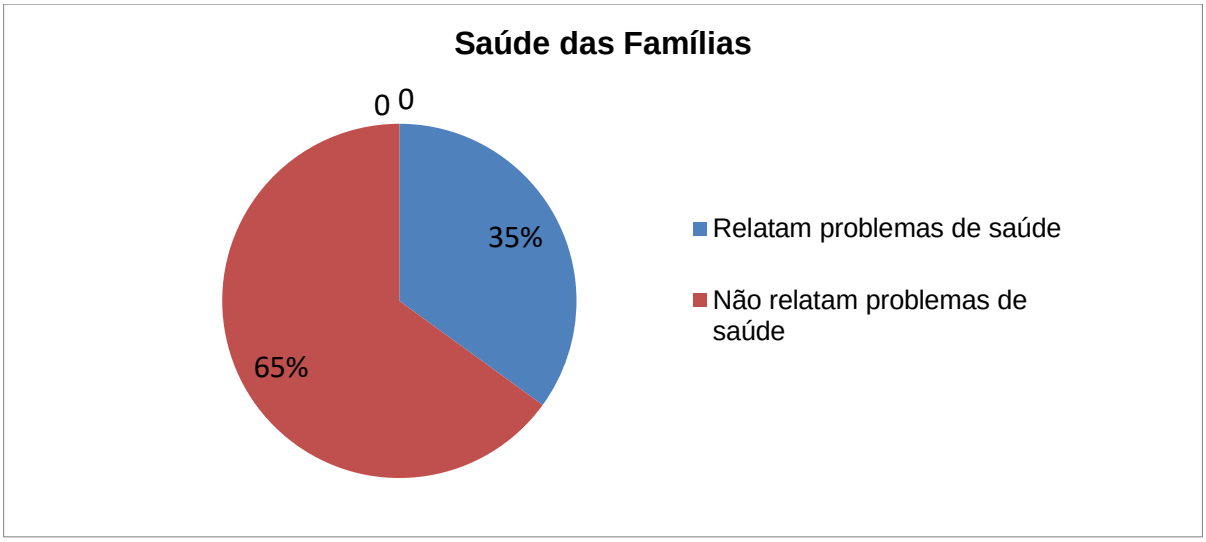
6.2.2.1.4 Saúde

Compreendemos, neste item, que a saúde é um bem público e um direito constitucional de todas as pessoas. Nessa direção, cabe ao Estado a execução de medidas que garantam a saúde (mental, física, social) da população.

Sob o enfoque/subtema saúde, investigamos os principais problemas de saúde que afetam as famílias e as medidas tomadas para o tratamento e prevenção. Na primeira questão, perguntamos se existe algum problema de saúde que vem afetando algum membro da família e qual(is). Trinta e cinco por cento das famílias respondera de forma positiva, relatando problemas como: dores contínuas de cabeça e no estômago, colesterol alto, depressão, intolerância à lactose, hipertensão, câncer, diabetes, obesidade, gripe crônica, baixa visão, gastrite, dores na coluna, alergia, asma, problemas renais e cardíacos.

Quanto às demais famílias (equivalente a 65%), relataram que não há nenhum problema sério de saúde.

Gráfico 29 – Demonstrativo da saúde das famílias



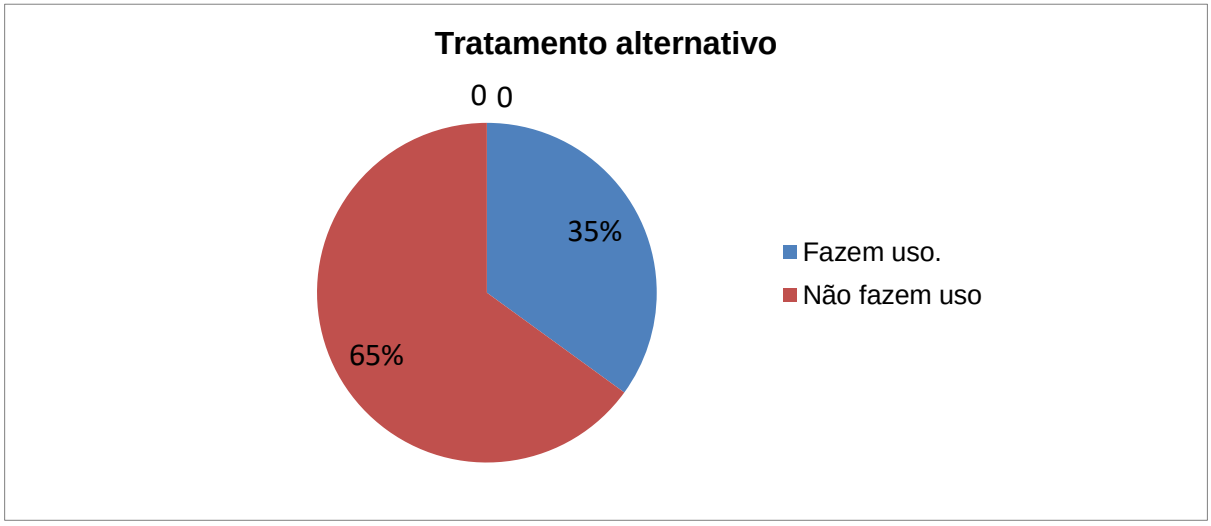
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o Gráfico 29, a maioria da população goza de boa saúde. No entanto, os dados evidenciam que há um importante, e necessário, trabalho educativo a ser realizado com relação às formas saudáveis de preservação da saúde e de prevenção às doenças.

A outra questão se refere às medidas tomadas pelas famílias para o tratamento, por meio da qual relataram que, quando necessário, procuram o médico e tomam os medicamentos receitados.

Perguntamos, também, se na localidade em que moram, bairro ou município, existe algum tratamento alternativo que costumam adotar e quais são. Sessenta e cinco por cento das famílias relatou que não utilizam nenhum tratamento alternativo e 35% esclareceram que utilizam outros meios de garantir a saúde, como benzeção, uso de ervas medicinais, orações, por meio de trabalhos espirituais.

Gráfico 30 – Percentual de famílias que utilizam tratamento alternativo

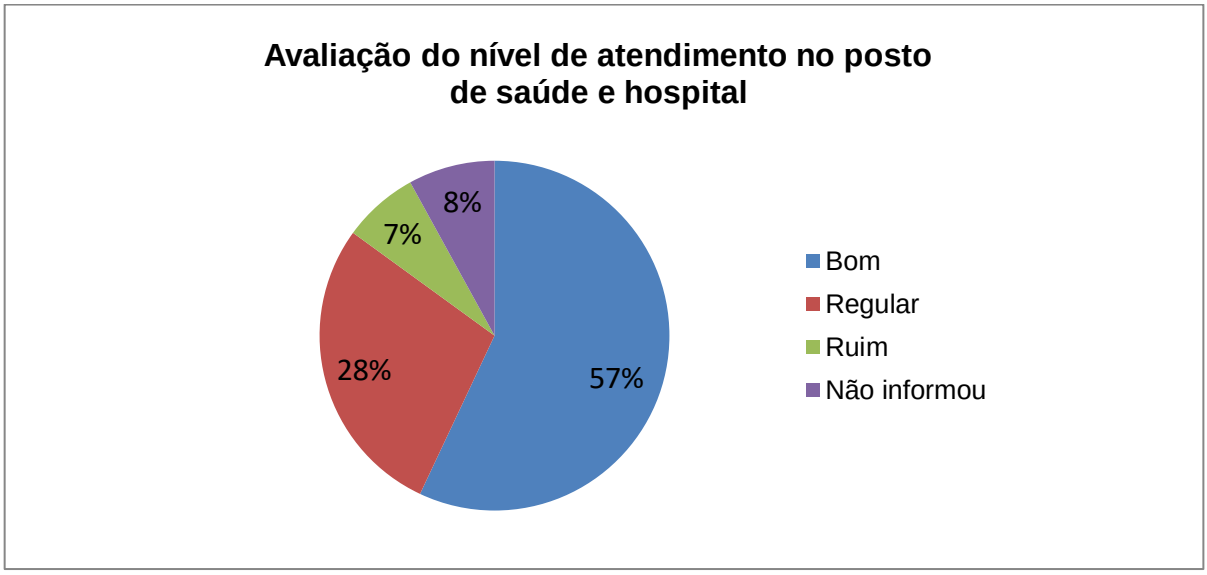


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como visto no Gráfico 30, há pessoas que fazem uso de tratamentos alternativos, porém, em menor parte, indicando uma prevalência de terapias alopáticas.

Na quarta questão, perguntamos às famílias se elas têm acesso a algum posto de saúde ou hospital e verificamos que 100% têm acesso, utilizando-se desses serviços sempre quando necessário. Quanto à qualidade das condições de atendimento (pessoal e físico), obtivemos os seguintes resultados, conforme o Gráfico 31:

Gráfico 31 – Avaliação do nível de atendimento no posto de saúde do bairro e hospital do município

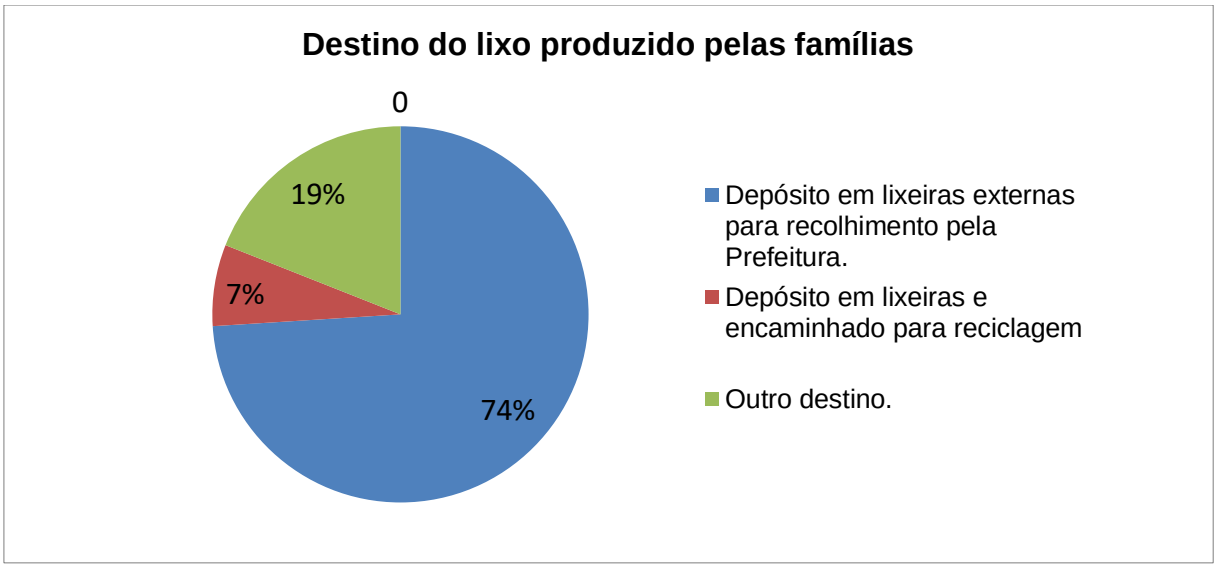


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As famílias que avaliaram como regular ou ruim o atendimento, esclareceram que quando precisam de um médico especialista, ou exames específicos, demora muito tempo para serem atendidas. No entanto, reconhecem que tanto o posto de saúde quanto o hospital possuem uma boa estrutura.

A quinta questão contemplada nesse enfoque/subtema saúde diz respeito ao destino do lixo produzido pelas famílias. As respostas nos conduziram a organizar 03 (três) campos de abordagem, conforme o Gráfico 32 a seguir:

Gráfico 32 – Destino do lixo produzido pelas famílias



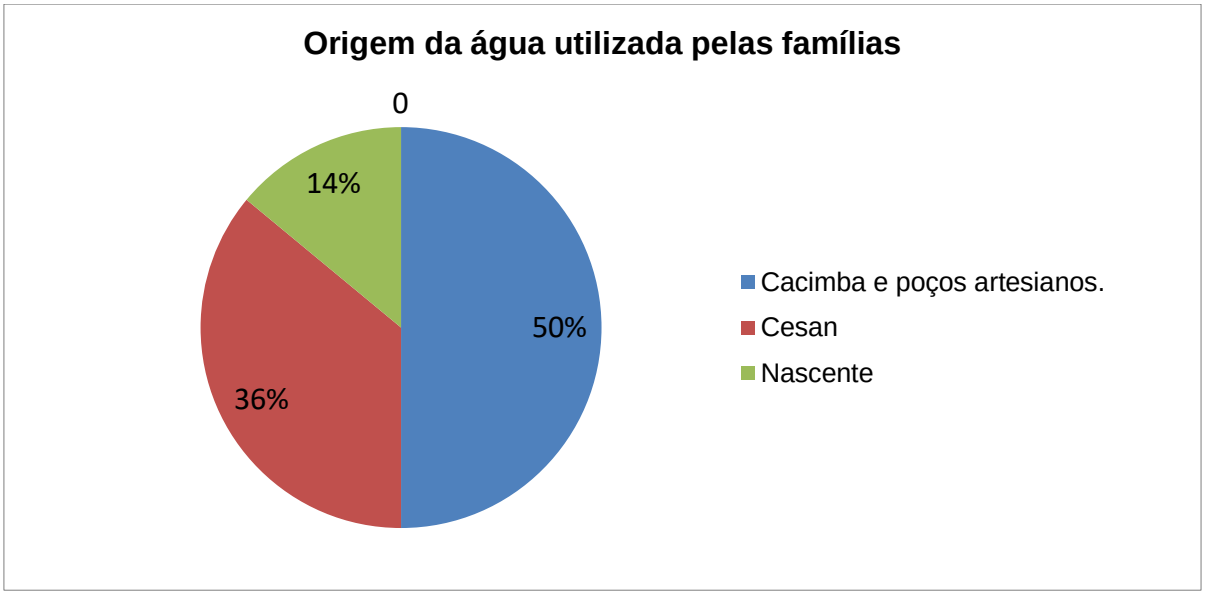
Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Os outros destinos mencionados pelas famílias referem-se à queima do lixo seco, utilização do lixo orgânico nas hortas, como também descarte no lixão da cidade.

Estudos realizados indicam que um dos grandes problemas ambientais do mundo é o descarte inadequado do lixo na natureza. Aprender, desde a infância, a forma mais comum de classificar o lixo e separá-lo é um conhecimento que está diretamente relacionado à preservação do ambiente e proteção da vida.

Na sexta questão, perguntamos às famílias qual a origem da água que utilizam em casa e obtivemos as seguintes respostas (Gráfico 33):

Gráfico 33 – Origem da água utilizada pelas famílias



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Conforme o Gráfico 33, a maior parte da população utiliza cacimba, poços artesianos e água corrente de nascentes. Desde logo, as crianças, por meio dos conhecimentos escolares articulados com as suas experiências de vida, aprendem que a água é um bem social e renovável, mas que, para isso, há alguns cuidados que precisam ser tomados para a sua preservação, tanto no campo quanto na cidade. Quanto aos cuidados relacionados à água, as famílias relataram que costumam fervê-la ou filtrá-la para sua potabilidade.

Sobre saneamento básico, 58% das famílias afirmaram ter acesso à rede de esgoto, enquanto 42% ainda se utilizam de fossas rudimentares, principalmente as famílias da zona rural. A falta de saneamento tem um forte impacto de contaminação no lençol freático e por contágio na contaminação da biota da terra e alteração dos seus ciclos orgânicos.

Para finalizar o Enfoque/subtema saúde, solicitamos às famílias que relatassem as principais medidas adotadas na prevenção de doenças, por meio da qual obtivemos as seguintes respostas, as quais são apresentadas em forma de lista:

- Realização de exercícios físicos;
- Consumo adequado de água;

- Cuidado no preparo dos alimentos;
- Realização de consultas e exames periódicos;
- Dieta equilibrada;
- Higiene pessoal;
- Manutenção da limpeza da casa e do quintal;
- Cuidado com água parada;
- Consumo dos remédios conforme orientação médica;
- Cuidado com animais de estimação;
- Consumo regular de frutas e verduras;
- Vacinação atualizada;
- Limpeza adequada da caixa d'água.

Ressaltamos aqui, a conscientização das famílias em relação à valorização e preservação da saúde. Em síntese, chegamos às seguintes questões em relação ao Enfoque/subtema saúde:

1. Como se protegem as pessoas que você conhece (como os agricultores), que precisam se expor ao sol para trabalhar? O que pode ocorrer com essa pessoa que fica muitos anos exposta ao sol sem cuidados e proteção? As pessoas se protegem adequadamente? Conhece alguém que desenvolveu alguma doença por não se prevenir dos efeitos do sol?
2. Quais as formas de tratamento, sem ser as de farmácia, que as pessoas utilizam? Como a sua família compreende o ditado popular: é melhor prevenir do que remediar? É possível prevenir doenças? Como? Quais programas públicos existem na sua comunidade para prevenção à saúde (academia popular; ofertas de exames e vacinas; consultas médicas, combate ao mosquito da dengue e outros vetores, etc.)?
3. A saúde é um direito das pessoas? Qual o nome do sistema público que existe para cuidar da saúde das pessoas? Vocês são bem atendidos por esses órgãos, quando necessitam? Na sua opinião, o que fazer para melhorar o serviço de atendimento à saúde das pessoas?
4. Qual o destino do lixo no município? É correto queimar o lixo? Por quê? O município tem coleta seletiva? O que é feito com as embalagens de

agrotóxicos? Como o lixo pode contaminar a água que bebemos? Quais os cuidados que todos nós devemos ter para não contaminar a água que está no subsolo? As fossas também podem contaminar a água? Por que as pessoas ainda usam fossa e não o esgoto tratado?

6.2.2.2 Categoria/tema 2: contradições e formas de organização das famílias

Os dados produzidos a partir dessa categoria foram organizados por enfoque/subtema, trazendo, logo a seguir, os conhecimentos/questionamentos que deram origem ao Inventário da Realidade.

6.2.2.2.1 Problemas no bairro/localidade

A educação que visa à formação da cidadania tem como pressuposto a formação de sujeitos coletivos que, como indivíduos, possuem responsabilidades sociais. Assim, na alfabetização, trabalho social e organização coletiva caminham juntas no processo formativo. Nessa direção, interessou-nos saber o que aquelas famílias viam como principais problemas em sua comunidade, a partir da formulação da seguinte pergunta: em sua opinião, quais são os principais problemas do bairro ou município que afetam a sua qualidade de vida?

Foram vários os problemas relatados e, para sua melhor visibilidade e compreensão, organizamos esses problemas no quadro a seguir, de acordo com a frequência em que foram citados pelas famílias:

Quadro 15 – Problemas citados pelos alunos e suas famílias nos roteiros do Inventário da Realidade

Ordem	Problemas	Frequência	Percentual
1.	Excesso de moscas que invadem as casas.	56	78%
2.	Falta de atividades de lazer no bairro.	32	44%
3.	Descaso com a saúde com relação à demora no atendimento a casos específicos que necessitam de especialistas (consultas e exames).	31	43%
4.	Falta de atividades escolares no contra turno para que as crianças se ocupem enquanto os pais trabalham.	29	40%
5.	Falta de bueiros para escoamento da água da chuva, em algumas localidades.	21	29%
6.	Falta de calçamento, o que dificulta o acesso à Sede do Munícipio e outros locais quando chove.	20	28%
7.	Pedestres que não respeitam as leis de trânsito.	16	22%
8.	Uso de drogas em locais públicos, envolvendo adolescentes e jovens.	15	21%
9.	Falta de coleta do lixo, muitas vezes sendo jogado nas matas, nos rios e nas nascentes.	14	19%
10.	Problemas na sinalização (semáforos com problemas).	13	18%
11.	Inexistência de rede de esgoto.	12	16%
12.	Abandono de animais, principalmente cães.	11	15%
13.	Bullying/preconceito/racismo na escola e bairro.	10	14%
14.	Iluminação pública insuficiente, o que contribuiu para a violência no bairro.	09	12%
15.	Tráfego de caminhões e carretas que estragam o asfalto e poluem o ar.	07	10%
16.	Violência doméstica.	05	7%
17.	Ações de segurança pública insuficientes no bairro e município.	04	5%

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Nesses enunciados, observamos que as pessoas têm clareza dos problemas que as atingem os quais precisam ser superados. Eles são de ordem social e, diante disso,

indagamos sobre a forma como a comunidade está organizada para lutar coletivamente por sua superação.

Ressaltamos que alguns problemas relatados pelas famílias também foram observados por nós, já sendo contemplados nas matrizes pedagógicas anteriores. Assim, a partir dessa análise, constatamos que os problemas que não foram mencionados são os que a seguir listamos:

- Excesso de moscas que invadem as casas;
- Falta de atividades escolares no contra turno para que as crianças se ocupem enquanto os pais trabalham;
- Pedestres que não respeitam as leis de trânsito/ Problemas na sinalização (semáforos com problemas);
- Uso de drogas em locais públicos, envolvendo adolescentes e jovens;
- Abandono de animais, principalmente cães;
- Bullying/preconceito/racismo na escola e bairro;
- Iluminação pública insuficiente, o que contribuiu para a violência no bairro;
- Tráfego de caminhões e carretas que estragam o asfalto e poluem o ar;
- Violência doméstica
- Ações de segurança pública insuficientes no bairro e município.

A análise dos enunciados contribuiu para que chegássemos aos seguintes questionamentos/síntese:

1. As moscas, em geral, ocupam que funções no ecossistema? Elas são importantes para a humanidade? Trazem prejuízos/males aos seres humanos? Quais? Há alguma evidência do que pode estar causando a proliferação de moscas no bairro/município? O que pode ser feito para resolver/amenizar essa situação?
2. Todas as famílias têm onde ou com quem deixar seus filhos, enquanto trabalham? A quais riscos as crianças são expostas se ficarem sozinhas, sem um adulto por perto? Há, no bairro, atividades em tempo integral para as crianças? Como a escola poderia contribuir para a oferta de atividades em

tempo integral? Que outras instituições do bairro poderiam oferecer atividades em tempo integral? Quais?

3. O bairro/município disponibiliza de sinalização de trânsito suficiente e em boas condições? Se não, a quais órgãos recorrer para solicitar essa sinalização? A população do bairro/munícipio conhece e respeita as leis de trânsito, inclusive para pedestres? O que poderia ser feito para que essas leis fossem respeitadas por todos?
4. Qual a expectativa de vida dos adolescentes e jovens do bairro/município? Todos estão matriculados e frequentando a escola? Existe alguma instituição de reabilitação para dependentes químicos no bairro/município? Se sim, como os adolescentes e jovens são atendidos nessa instituição? Se não, quais as alternativas para se recuperar os dependentes químicos?
5. As famílias costumam ter animais de estimação? Quais os cuidados que se deve ter com esses animais? Há, no bairro/município abandono de animais de estimação? Há algum serviço social de apoio a esses animais e de combate ao abandono? Quais?
6. Todas as pessoas do bairro/município são respeitadas e valorizadas em sua diversidade? Há evidência de bullying/ preconceito/ racismo na escola e bairro? Que prejuízos essas práticas podem trazer para a vida das pessoas? O que pode ser feito para prevenir ou erradicar essas práticas, principalmente na escola?
7. A iluminação pública é essencial à qualidade de vida, principalmente nos centros urbanos. Em que constitui essa importância? A falta de iluminação pública pode trazer que prejuízos/transtornos às famílias? Como solucionar esse problema?
8. De onde vêm os caminhões e carretas que atravessam o município? O que transportam? Para onde vão? Esse tráfego pelo munícipio gera algum transtorno à população? Quais? Como resolver essa situação?
9. Como se relacionam os membros das famílias, entre si? Há evidências de violência doméstica? Qual a origem dessa violência? Quais as consequências? O que tem sido feito para solucionar esse problema? Qual o posicionamento dos órgãos públicos frente a esses casos?

10. As ações de segurança pública no bairro/município têm sido efetivas? Quais as maiores ocorrências contra a dignidade da população? O que poderia melhorar?

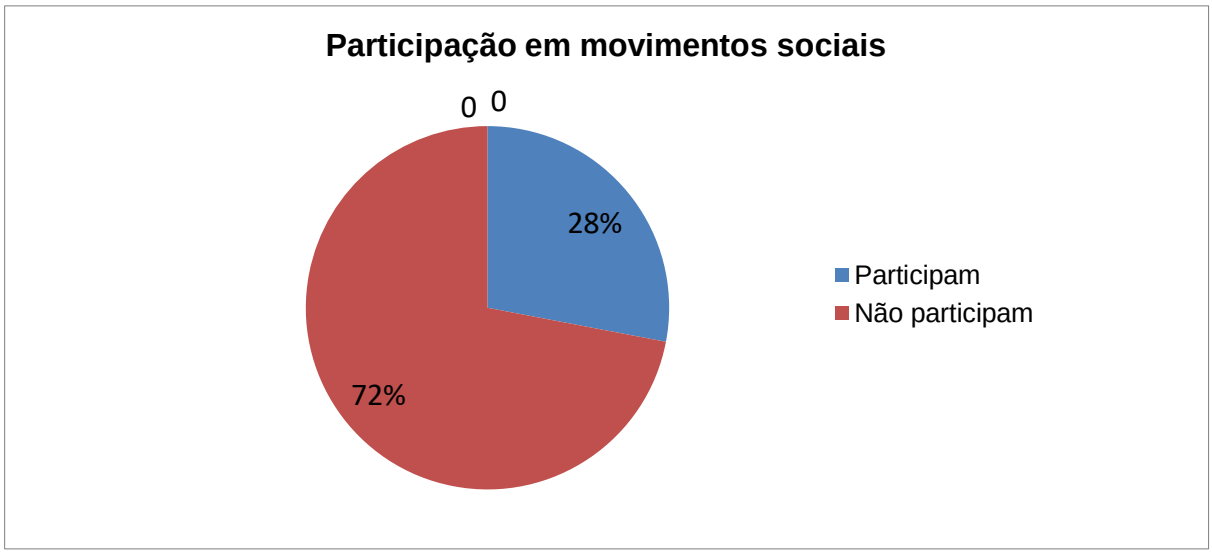
6.2.2.2.2 Lutas e inserção social

Um dos princípios básicos da educação para a cidadania é a formação de sujeitos coletivos, considerando que, trabalhar em busca da emancipação desses sujeitos é ensiná-los a compreender as contradições sociais e entender que essas contradições não são superadas individualmente, mas coletivamente.

Nessa direção, buscamos verificar a forma de organização social das famílias e se elas participam de algum movimento social, sindical, quais formas de organização de trabalhadores, se em cooperativas ou outras entidades (locais e mais amplas), indicando quais. Buscamos investigar se a participação é de toda família ou só dos homens, das mulheres, dos adultos, dos jovens ou crianças.

Setenta e dois por cento das famílias relataram que não participam de nenhum movimento social, enquanto as demais (28%) participam de grupos religiosos, trombonistas, membros da Cooperativa, do Sindicato e de outros grupos sociais (capoeira, escolinha de futebol, etc.), conforme expresso no Gráfico 34.

Gráfico 34 – Participação de famílias nos movimentos sociais do bairro/município



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

De acordo com o gráfico, a maioria das famílias não se considera pertencente a nenhum coletivo social.

Na segunda questão, buscamos levantar as razões que têm mobilizado as famílias para a organização ou participação nas lutas/movimentos sociais.

As famílias relataram que as entidades ou instituições religiosas promovem movimentos (estudos bíblicos, campanha missionária, palestras, entre outros), que têm influência significativa sobre as relações e práticas da comunidade. Dessa forma, buscam conscientizar quanto à importância do convívio com todas as pessoas, de modo a evitar males causados pelos vícios, em busca de uma vida melhor. Ainda relataram que a participação em grupos religiosos contribui, também, para uma melhor compreensão e valorização de si mesmos, do outro e do mundo em que vivem.

Quanto à participação em cooperativas e sindicatos, segundo as famílias, ações assim possibilitam a conquista de melhores condições de vida para os cidadãos, na luta pela garantia de seus direitos.

Frente a essa análise, questionamos:

1. Qual a importância da existência de grupos/movimentos sociais para a população? Os grupos/movimentos existentes em seu bairro/município são atuantes? De que forma?
2. Quais procedimentos são necessários para que haja maior participação das famílias nesses grupos/movimentos?

A partir dessa produção de dados, incorporando os questionamentos/síntese referentes a cada categoria/tema e enfoque/subtema, chegamos à organização do seguinte Inventário da Realidade:

Quadro 16 – Inventário da Realidade

CATEGORIA/ TEMA	ENFOQUE/ SUBTEMA	QUESTIONAMENTOS/SÍNTESE MOBILIZADORES DO CONHECIMENTO
1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	1.1 Identidade e Cultura	1. Elevado índice de migração e imigração: Quais as culturas que trazem de seus lugares de origem e quais culturas aqui encontraram? Como essas famílias foram recebidas pelos moradores que vivem há mais tempo neste lugar (bairro/município)? 2. A origem étnica da comunidade se divide entre indígenas, negros e europeus. O que essas pessoas trazem de suas culturas? 3. Todas as famílias da comunidade são compostas da mesma forma? Como vivem as famílias do campo e da cidade? Como as famílias do campo ajudam a cidade e as da cidade ajudam o campo? Por que as estradas representam grande desafio para as famílias do campo? Por que existem famílias que não possuem internet? 4. Quais as principais festas locais, do campo e da cidade? Qual a origem dessas festas? Há artistas locais que participam delas? Quem são eles? 5. Por que a comunidade só tem um campinho de futebol, uma quadra e uma pracinha para lazer da população? O que fazer para a criação de mais espaços e opções de lazer na comunidade?
	1.2 Trabalho e Produção	1. O que é trabalho? Como o modo de produção é organizado em nossa sociedade? 2. A que classe pertence as pessoas que desenvolvem os seguintes trabalhos: (pedreiro, entregador, diarista, agricultor, auxiliar de serviços gerais, mecânico, babá, marceneiro, agente de saúde, caminhoneiro, estagiário (irmãos), produtor caseiro, ajudante de obras, professora, madeireiro, autônomo, granjeiro, vendedor, faxineiro, operador de máquinas pesadas, aposentado, motoboy, contador e manicure)? O que elas precisam saber para fazer aquele trabalho? Como é utilizada a leitura e a escrita nesses trabalhos: Qual a renda mensal de cada um desses trabalhos? 3. O trabalho no lar deve ser realizado somente por pessoas do sexo feminino? 4. Programas sociais de assistência da classe trabalhadora: o que é o Bolsa Família e quem tem direito de receber? O que é o Programa de Redução de Taxa de Energia e quem pode ser beneficiado? O que é a cesta verde e como ela é distribuída? De onde vêm os produtos da cesta verde?

CATEGORIA/ TEMA	ENFOQUE/ SUBTEMA	QUESTIONAMENTOS/SÍNTESE MOBILIZADORES DO CONHECIMENTO
	1.3 Alimentação	1. Por que nos alimentamos? Há diferença entre comer para matar a fome e comer para se nutrir? 2. Por que devemos conhecer a origem de nossos alimentos? De onde vem o alimento que a sua família consome? 3. Na sua região, como ocorre a produção de alimentos na agricultura? Há experiências agroecológicas? Qual a diferença entre este modo de produção e os outros? Qual deve ser a nossa escolha? 4. O que envolve a higiene na produção, preparo e consumo dos alimentos? Por que os produtos adquiridos devem vir, obrigatoriamente, com o prazo de validade? A sua família acha isso importante? 5. Qual a função da receita? O que ocorre se a receita não for devidamente seguida no preparo dos alimentos? Qual a sua receita do alimento preferido e quem a criou? Você também pode criar uma receita? 6. Vocês têm conhecimento de pessoas que passam fome, por não possuírem alimentos suficientes na comunidade de vocês?
1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	1.4 Saúde	1. Como se protegem as pessoas que você conhece (como os agricultores), que precisam se expor ao sol para trabalhar? O que pode ocorrer com essa pessoa que fica muitos anos exposta ao sol sem cuidados e proteção? As pessoas se protegem adequadamente? Conhece alguém que desenvolveu alguma doença por não se prevenir dos efeitos do sol? 2. Quais as formas de tratamento, sem ser as de farmácia, que as pessoas utilizam? Como a sua família compreende o ditado popular: é melhor prevenir do que remediar? É possível prevenir doenças? Como? Quais programas públicos existem na sua comunidade para prevenção à saúde (academia popular; ofertas de exames e vacinas; consultas médicas, combate ao mosquito da dengue e outros mosquitos etc)? 3. A saúde é um direito das pessoas? Qual o nome do sistema público que existe para cuidar da saúde das pessoas? Vocês são bem atendidos por esses órgãos, quando necessitam? O que fazer para melhorar o serviço de atendimento à saúde das pessoas? 4. Qual a destinação do lixo no município? É correto queimar o lixo? Por quê? O município tem coleta seletiva? O que é feito com as embalagens de agrotóxicos? Como o lixo pode contaminar a água que bebemos? Quais os cuidados que todos nós devemos ter para não contaminar a água que está no subsolo? As fossas também podem contaminar a água? Por que as pessoas ainda usam fossa e não o esgoto tratado?

CATEGORIA/ TEMA	ENFOQUE/ SUBTEMA	QUESTIONAMENTOS/SÍNTESE MOBILIZADORES DO CONHECIMENTO
2. Contradições e formas de organização das famílias	2.1. Problemas do bairro/ localidade	1. As moscas, em geral, ocupam que funções no ecossistema? Elas são importantes para a humanidade? Trazem prejuízos/males aos seres humanos? Quais? Há algum indício sobre o que pode estar causando a proliferação de moscas no bairro/município? O que pode ser feito para resolver/amenizar essa situação? 2. Todas as famílias têm onde ou com quem deixar seus filhos enquanto trabalham? A quais riscos as crianças são expostas se ficarem sozinhas, sem um adulto por perto? Há no Bairro atividades em tempo integral para as crianças? Como a escola poderia contribuir nessa oferta de atividades em tempo integral? Que outras instituições do Bairro poderiam oferecer atividades em tempo integral? Quais? 3. O bairro/município disponibiliza de sinalização de trânsito suficiente e em boas condições? Se não, a quais órgãos recorrer para solicitar essa sinalização? A população do bairro/munícipio conhece e respeita as leis de trânsito, inclusive para pedestres? O que poderia ser feito para que essas leis sejam respeitadas por todos? 4. Quais as expectativas de vida dos adolescentes e jovens do bairro/município? Todos estão matriculados e frequentando a escola? Existe alguma instituição de reabilitação para dependentes químicos no bairro/município? Se sim, como os adolescentes e jovens são atendidos nessa instituição? Se não, quais as alternativas para se recuperarem os dependentes químicos? 5. As famílias costumam ter animais de estimação? Quais os cuidados que se deve ter com esses animais? Há, no bairro/município abandono de animais de estimação? Há algum serviço social de apoio a esses animais e de combate ao abandono? Quais? 6. Todas as pessoas do bairro/município são respeitadas e valorizadas em sua diversidade? Há evidência de bullying/ preconceito/ racismo na escola e bairro? Que prejuízos essas práticas podem trazer para a vida das pessoas? O que pode ser feito para prevenir ou erradicar essas práticas, principalmente na escola? 7. A iluminação pública é essencial à qualidade de vida, principalmente nos centros urbanos. Em que constitui essa importância? A falta de iluminação pública pode trazer que prejuízos/transtornos às famílias? Como solucionar esse problema? 8. De onde vêm os caminhões e carretas que atravessam o município? O que transportam? Para onde vão? Esse tráfego pelo munícipio gera algum transtorno à população? Quais? Como resolver essa situação?

CATEGORIA/ TEMA	ENFOQUE/ SUBTEMA	QUESTIONAMENTOS/SÍNTESE MOBILIZADORES DO CONHECIMENTO
2. Contradições e formas de organização das famílias	2.1. Problemas do bairro/ localidade	9. Como se relacionam os membros das famílias, entre si? Há evidências de violência doméstica? Qual a origem dessa violência? Quais as consequências? O que tem sido feito para solucionar esse problema? Qual o posicionamento dos órgãos públicos competentes frente a esses casos?
		10. As ações de segurança pública no bairro/município têm sido efetivas? Quais as maiores ocorrências contra a dignidade da população? O que poderia melhorar?
	2.2. Lutas e Inserção Social	1. Qual a importância da existência de grupos/movimentos sociais para a população? Os grupos/movimentos existentes em seu bairro/município são atuantes? De que forma?
		2. Quais procedimentos são necessários para que haja maior participação das famílias nesses grupos/movimentos?

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

As reflexões acerca desse inventário da realidade, desenvolvido com as crianças do terceiro ano, guiam-se pela necessidade e importância de analisar os sentidos produzidos pelos enunciados concretos, com vistas à orientação do currículo, das escolhas dos conhecimentos no planejamento do educador e nas reflexões nos momentos de formação de professores. E assim, pensar em uma proposta pedagógica que ultrapasse os processos cognitivos e os conteúdos curriculares padronizados, criando um vínculo entre realidade e conhecimento científico, justifica a importância de conhecer o entorno da escola, a história das pessoas que a constituem, seus ideais e suas lutas.

Esse inventário apresenta os questionamentos/síntese elencados a cada categoria/enfoque, a partir dos quais serão identificados os conteúdos a serem contemplados na proposta pedagógica a seguir. Essa proposta orientará a elaboração dos planos de aula das professoras, considerando que cada bloco de perguntas fará parte do plano de estudos, pressupondo o retorno do estudante para a sua realidade, sempre que necessário, em situação de pesquisa, buscando lá, suas respostas. Esse plano de estudo é a alternância que mantém o diálogo entre a realidade atual e a escola.

7 PROPOSTA CONSTITUIDORA DO SER HUMANO: A BASE DA ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO NA ESCOLA, ARTICULANDO ALFABETIZAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS

Este capítulo é resultado das reflexões produzidas nos dois movimentos formativos, ou seja, no âmbito da teoria (espaço de formação docente), e no âmbito da prática (espaço de sala de aula), o que resultou na elaboração de uma proposta teórico-metodológica de práxis discursiva, pautada nos temas da realidade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de um movimento também formativo, visto que as reflexões acerca do inventário social da comunidade de origem dos educandos, na busca de temas formativos oriundos dessa mesma realidade, constituíram-se de um momento fundamental do processo discursivo da formação docente, na perspectiva da práxis.

Após análise realizada referente a cada categoria/tema e enfoque/subtema, que conduziu à elaboração do Inventário da Realidade dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental da EEEFM São Luis, finalmente chegamos à organização da proposta pedagógica, segundo os dados apresentados a partir da realidade inventariada e, de certo modo, etnografada com o apoio das professoras participantes e das famílias.

Primeiramente elaboramos, com base nos princípios orientadores da pesquisa, um quadro explicativo (matriz-referência) para contribuir na orientação da elaboração da proposta pedagógica, que subsidiará o planejamento de processos na sala de aula, na relação teoria e prática. Refere-se a uma proposta curricular que busca romper com a forma escolar que aprisiona o processo educativo, cujo ensino se orienta por uma matriz cognitivista, centrada exclusivamente na sala de aula, “tendo como base de concepção metodológica a separação dos conhecimentos escolares da vida concreta e a passividade dos educandos” [...] (CALDART, 2015, p. 131).

Nesse caso, a sugestão da matriz pedagógica de referência (Quadro 16) que segue, tem seus objetivos voltados para o período destinado à alfabetização, mas eles não se esgotam no mesmo. Consta, também, a orientação da ação pedagógica e dos processos de avaliação, que propõe os objetivos formativos e objetivos de ensino. Essa distinção não determina uma separação entre formação e instrução/ensino, mas

atenta para a necessidade de que “dimensões educativas diferentes tenham objetivos e métodos específicos, evitando que uma dimensão fique subsumida em outra” (CALDART, 2015, p.131). Ainda com base no pensamento da autora, os objetivos formativos, referendados nos dados da realidade inventariados, remetem a aspectos relacionados a valores, atitudes, postura organizativa, hábitos de trabalho, demonstração de participação social e indicação processual de capacidades intelectuais que necessitam desenvolver.

Nessa mesma lógica, os objetivos de ensino são aqueles relacionados ao que se pretende com os conteúdos escolares selecionados para o trabalho durante o ano letivo. Nessa seleção, respeita-se a epistemologia própria de cada ciência ou área de conhecimento, visto que, em cada uma dessas áreas, há identificação dos conceitos, categorias e procedimentos de estudos (CALDART, 2015).

Quadro 17 – Matriz-referência para elaboração da proposta pedagógica

PROPOSTA PEDAGÓGICA: é o princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola e com os desafios formativos demandados pelas contradições da realidade atual. Ano escolar: Período:						
Conhecimento da Realidade atual	**Objetivos formativos, constituidores dos seres humanos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Metodologia**	**Ação social transformadora**	**Avaliação**
- Constitui a base integradora do projeto educativo; - Vínculo entre realidade e escola; - Confronto das contradições que as constituem na realidade concreta.	Remetem a aspectos relacionados a valores, atitudes, postura organizativa, hábitos de trabalho, demonstração de liderança, indicação processual de capacidades intelectuais que precisam ser desenvolvidas.	- São aqueles selecionados ao que se pretende com os conteúdos escolares selecionados para o trabalho com a alfabetização; - Conceitos, categorias e procedimentos específicos e das artes a serem priorizados nos estudos; - A seleção de conteúdos e a formulação de objetivos é histórico e está sujeito à crítica permanente.	- Não se toma como dada uma lista oficial de conteúdo, mas também não se ignora o que existe. - Conteúdos necessários à compreensão da realidade - Rol de conteúdos compatíveis com a indicação processual de capacidade intelectual que os educandos apresentam como necessidade.	- A práxis discursiva por meio dos enunciados concretos dos sujeitos; - A dialética entre a realidade dos sujeitos e os conteúdos escolares.	- Organização coletiva em torno de uma intervenção social: na escola; na comunidade; nos órgãos governamentais; na família; etc. - A ação se baseia na proposta de ação para superação de contradições da realidade.	- O processo avaliativo é orientado pelos objetivos formativos e de ensino. - A avaliação é processual, assume o caráter multilateral e não fica restrita à situação da sala de aula.

Fonte: CALDART (2015), adaptado pela autora.

A proposta pedagógica elaborada (Quadro 18), a partir dessa matriz-referência (Quadro 17), orientará a elaboração dos planos de aula das professoras e a elaboração dos planos de estudo das crianças, os quais serão organizados com questionamentos sobre as especificidades da realidade que precisam ser compreendidas no decorrer do ano. Seus enunciados mantêm o vínculo entre a vida e a escola.

A partir desse movimento analítico e reflexivo, conforme relatado anteriormente, reunimos os dados significativos da realidade para a formulação de objetivos formativos e objetivos de ensino a serem priorizados na tarefa específica relacionada ao ensino dos conhecimentos, a serem desenvolvidos “nas relações que permitem a cientificidade do conhecimento, processo que supõe o vínculo teoria e prática” (CALDART, 2015, p.123).

Quadro 18 – Proposta pedagógica elaborada

PROPOSTA PEDAGÓGICA **Ano escolar:** 3º ano do Ensino Fundamental **Período:**							
Categoria/ Tema	**Enfoque/ Subtema**	**Conhecimentos da Realidade atual**	**Objetivos formativos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Ação transformadora**	**Avaliação**
1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	1.1 Identidade e Cultura	- Elevado índice de migração e emigração: Quais as culturas que trazem de seus lugares de origem e quais culturas aqui encontraram? Como essas famílias foram recebidas pelos moradores que vivem há mais tempo neste lugar (Bairro/Município) ? - A origem étnica da comunidade se divide entre indígenas, negros e europeus. O que essas pessoas trazem de suas culturas?	- Reforçar a solidariedade entre povos e nações. - Compreender a cultura como experiência e criação humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que integram um determinado modo de viver e ser humano. - Fortalecer uma atitude de combate a toda e qualquer forma de discriminação.	- Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como produto das relações das diversas relações entre as pessoas, fundamental na construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. - Desenvolver um processo	- Leitura e produção de texto (oral e escrito), e os conhecimentos linguísticos associados aos seguintes conhecimentos: 1. Imigração, migração e emigração; 2. A constituição do povo brasileiro e as relações étnico-raciais; 3. O espaço geográfico: campo e cidade e seu modo de ocupação do solo;	- Realização de um abaixo assinado para a reivindicação nos órgãos públicos sobre a melhoria das condições das estradas rurais; - Convite às famílias e grupos artísticos locais para um encontro cultural na escola; - Socialização de elementos próprios de cada cultura presente no Bairro/comunidade: crenças, costumes, culinária, artesanato, etc.	- Dos objetivos formativos: por meio de demonstração de conhecimentos e atitudes em textos escritos e orais. - Dos objetivos de ensino: análise do desenvolvimento da escrita e de suas formas gramaticais; e análise dos conceitos ensinados nas diferentes áreas do conhecimento.

		- Todas as famílias da comunidade são compostas da mesma forma? Como vivem as famílias do campo e da cidade? Como as famílias do campo ajudam a cidade e as da cidade ajudam o campo? Por que as estradas representam grande desafio para as famílias do campo? Por que tem família que não possui internet? - Quais as principais festas locais, do campo e da cidade? Qual a origem dessas festas? Há artistas locais que participam delas? Quem são eles? - Por que a comunidade só tem um campinho de futebol, uma quadra e uma	- Desenvolver o respeito às diferenças étnicas, sociais e regionais. - Compreender e respeitar o campo e a cidade como dois lugares de produção de vida e igualmente importantes para a humanidade. - Desenvolver consciência coletiva e social, e a capacidade de compreensão das contradições sociais.	reflexivo sobre as diferenças linguísticas em seu cotidiano, nos diferentes espaços sociais. - Aprender o sistema da língua em diálogo com outros conhecimentos produzidos pela humanidade (ciência, arte, história, geografia, etc.). - Ler e interpretar dados diversos em tabelas, gráficos, mapas, utilizando as informações para os devidos fins. - Aprender a produzir registros e realizar relatórios (orais e escritos) de pesquisas	4. A cartografia - mapas da região; 5. Patrimônio histórico/cultural do Bairro/Município; 6. Valores Humanos.		

		pracinha para lazer da população? O que fazer para ter mais espaços e opções de lazer na comunidade?		realizadas em seus cotidianos. - Reconhecer e valorizar o patrimônio histórico e Cultural do Bairro e Munícipio - Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo, investigando também, quais as contribuições culturais, sociais ou econômicas desses grupos para o local e para o estado do Espírito Santo. - Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de			

				grupos de diferentes origens. - Reconhecer, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do País, latino-americanas, europeias, asiáticas, etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, estadual, regional e brasileira.			
Categoria/ Tema	**Enfoque/ Subtema**	**Conhecimento da Realidade atual**	**Objetivos formativos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Ação transformadora**	**Avaliação**
1. Origem e realidade sócio-histórica e	1.2 Trabalho e Produção	1. O que é trabalho? Como o modo de produção	- Compreender as contradições expressas no modo de produção	- Ler, identificar e conceituar trabalho infantil no Estatuto da	- Leitura de diferentes tipos de textos: leis, gráficos, tabelas,	1. Rede de diálogo sobre os programas de Ação Social que contribuem para uma melhor	- Dos objetivos formativos: por meio de demonstração

cultural das famílias		é organizado em nossa sociedade? 2. A que classe pertence as pessoas que desenvolvem os seguintes trabalhos: (pedreiro, entregador, diarista, agricultor, auxiliar de serviços gerais, mecânico, babá, marceneiro, agente de saúde, caminhoneiro, estagiário (irmãos), produções caseiras, ajudante de obras, professora, madeireiro, autônomo, granjeiro, vendedor, faxineiro, operador de máquinas pesadas, aposentado, motoboy, contador e manicure)? O que elas precisam saber para fazer aquele trabalho? Como é utilizada a	e como isso reflete na divisão social das pessoas - Compreender e desenvolver consciência de classe. - Compreender o modo de produção agrícola camponesa, e a diferença entre ela e os outros modos de produção existentes na cidade. - Compreender o princípio da organização coletiva do trabalho: - Compreender o trabalho como um direito humano e social. - Desenvolver respeito e admiração por todo tipo de trabalho e trabalhador que tem uma função que oportuniza o	Criança e do Adolescente (ECA) e a qual modo de produção ele se refere (trabalho alienado). - Ler e interpretar dados diversos em tabelas e gráficos, utilizando as informações na resolução de situações-problema. - Identificar, na literatura, conhecimentos relacionados à realidade atual. - Identificar, nos conhecimentos das ciências e das artes, outros conhecimentos apontados pelos trabalhadores entrevistados no desenvolvimento de seus trabalhos.	música, poemas, literaturas, etc. - Processos discursivos de escrita, reescrita e autocorreção de texto, contemplando ortografia, pontuação, coesão, coerência, dentre outros conhecimentos linguísticos. - Produção de síntese coletiva. - O trabalho e a sustentabilidade na escola. - Infância. - Trabalho infantil. - Tratamento da informação: tabelas e gráficos. .	qualidade de vida das famílias de baixa renda; - Realização de pesquisa sobre o Programa Bolsa Família: quem tem direito de receber o recurso, processo para cadastro das famílias, etc.; - Agendamento de reunião com profissionais do Centro de Referência de Ação Social (CRAS) do Município, para um diálogo sobre o funcionamento do Programa Bolsa Família e/ou outros de apoio às famílias carentes, como também para verificar os casos das famílias que não estão recebendo o recurso: ✓ Produção de convite para as famílias; ✓ Organização e realização da Reunião; ✓ Sistematização: Produção coletiva de texto (relatório) abordando as demandas e encaminhamentos	de conhecimentos e atitudes em textos escritos e orais. - Dos objetivos de ensino: análise do desenvolvimento da escrita e de suas formas gramaticais; e análise dos conceitos ensinados nas diferentes áreas do conhecimento.

		leitura e a escrita nesses trabalhos: Qual a renda mensal de cada um desses trabalhos? 3. O trabalho no lar deve ser realizado somente por pessoas do sexo feminino? 4. Programas sociais de assistência da classe trabalhadora: o que é o Bolsa Família e quem tem direito de receber? O que é o Programa de Redução de Taxa de Energia e quem pode ser beneficiado? O que é a cesta verde e como ela é distribuída? De onde vêm os produtos da cesta verde?	bem estar de todas as pessoas.	- Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.		tratados na reunião. 2. Mutirão para realização de um trabalho social na comunidade. 3. Pesquisa sobre a função social da leitura e da escrita nos diferentes trabalhos desempenhados pelas famílias. 4. Palestra para as famílias sobre a participação da mulher nos diferentes espaços da sociedade, no decorrer da história até os dias atuais.	
Categoria/ Tema	**Enfoque/ Subtema**	**Conhecimento da Realidade atual**	**Objetivos formativos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Ação transformadora**	**Avaliação**

1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	1.3 Alimentação	1. Por que nos alimentamos? Há diferença entre comer para matar a fome e se nutrir? 2 Por que devemos conhecer a origem de nossos alimentos? E no caso de vocês, de onde vem o alimento que a sua família consome? 3. Na sua região, como se dá a produção de alimentos na agricultura? Há experiências agroecológicas? Qual a diferença entre este modo de produção e os outros? Qual deve ser a nossa escolha? 4. O que envolve a higiene na produção, preparo e consumo dos alimentos? Por que os produtos	- Incorporar hábitos saudáveis de se alimentar. - Compreender a importância de saber a origem dos alimentos e se eles são saudáveis para o consumo. - Compreender os processos de produção agrícola agroecológica e sua relação com a preservação dos recursos naturais: água, terra, ar, etc. - Demonstrar atitudes de opção por alimentos que não sejam contaminados com agrotóxicos. - Compreender os processos de desigualdade social, que contribuem para que algumas famílias não tenham o suficiente para se	- Compreender a composição nutricional dos alimentos a partir da leitura das fórmulas nas embalagens. - Reconhecer a diferença do valor nutricional dos alimentos produzidos com agrotóxicos e os agroecológicos. - Identificar em cada leitura realizada, os elementos linguísticos. - Identificar hábitos saudáveis de alimentação, segundo os costumes locais. - Interpretar gráficos e tabelas.	- Leitura de diferentes tipos de textos: instrucionais, tabelas, gráficos, bulas de agrotóxicos, orientações nutricionais nas embalagens de alimentos, etc. - Produção de texto a partir dos enunciados produzidos nos planos de estudo e nos conhecimentos produzidos em sala de aula. - Processos discursivos de escrita, reescrita e autocorreção de texto, abordando ortografia, coesão, coerência e demais conhecimentos linguísticos. - Nossa alimentação	- Palestra com um produtor agrícola agroecológico. - Realização de ação em prol de família(s) que estão passando por privação de alimentos na comunidade. - Produção e encaminhamento de ofício aos órgãos de assistência do município, solicitando providências. - Realização de feira científico-cultural, na escola, com o tema alimentação.	- Dos objetivos formativos: por meio de demonstração de conhecimentos e atitudes em textos escritos e orais. - Dos objetivos de ensino: análise do desenvolvimento da escrita e de suas formas gramaticais; e análise dos conceitos ensinados nas diferentes áreas do conhecimento.

		adquiridos devem vir obrigatoriamente com o prazo de validade? A sua família acha isso importante? 5. Qual a função da receita? O que ocorre se a receita não for devidamente seguida no preparo dos alimentos? Qual a sua receita do alimento preferido e quem a criou? Você também pode criar uma receita? 6. Vocês têm conhecimento de pessoas que passam fome, que não possuem alimentos suficientes na comunidade de vocês?	alimentar adequadamente. - Demonstrar atitudes de solidariedade perante os que passam fome.		(alimentos e nutrientes; a conservação dos alimentos; alimentação saudável; problemas ligados à alimentação; obesidade e desnutrição; alimentação e cultura). - Alimentação, higiene e saúde. - Situações-problemas envolvendo as quatro operações básicas. - Desigualdades sociais. .		
Categoria/ Tema	**Enfoque/ Subtema**	**Conhecimento da Realidade atual**	**Objetivos formativos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Ação transformadora**	**Avaliação**

1. Origem e realidade sócio-histórica e cultural das famílias	1.4 Saúde	1. Como se protegem as pessoas que você conhece (como os agricultores), que precisam se expor ao sol para trabalhar? O que pode ocorrer com essa pessoa que fica muitos anos exposta ao sol sem cuidados e proteção? As pessoas se protegem adequadamente? Conhece alguém que desenvolveu alguma doença por não se prevenir dos efeitos do sol? 2. Quais as formas de tratamento, sem ser as de farmácia, que as pessoas utilizam? Como a sua família compreende o ditado popular: é melhor prevenir do que remediar? É possível prevenir	- Desenvolver atitudes de autocuidado com a saúde. - Defender a saúde como um direito público. - Incorporar princípios de cuidados e prevenção a doenças e acidentes domésticos. - Compreender a importância de técnicas de primeiros socorros. - Desenvolver a autonomia e iniciativa de busca, junto aos órgãos públicos, por melhores condições de vida, exigindo o cumprimento de seus direitos.	- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a língua escrita, utilizando estratégias diferenciadas de produção e reescrita textual. - Ler e compreender dados diversos em tabelas e gráficos, textos instrucionais, científicos, e outros, utilizando as informações para a adoção de medidas que contribuam para uma melhor qualidade de vida. - Identificar em cada leitura realizada, os elementos linguísticos. - Compreender e adotar hábitos saudáveis de vida (alimentação	- Leitura de diferentes tipos de textos: instrucionais, tabelas, gráficos, etc. - Produção de texto a partir dos enunciados produzidos nos planos de estudo e nos conhecimentos produzidos em sala de aula. - Processos discursivos de escrita, reescrita e autocorreção de texto, abordando ortografia, coesão, coerência e demais conhecimentos linguísticos. - Cuidados com os materiais do dia a dia (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de	- Ações de sensibilização e mobilização comunitária na busca por melhoria nos serviços básicos essenciais à manutenção da saúde e dignidade de vida (ofícios aos órgãos públicos, caminhada pela saúde, etc.). - Realização de Curso de Primeiros Socorros para as famílias, em parceria com o Corpo de Bombeiros. - Palestra sobe a saúde da mulher e do homem. - Reinvindicação, junto aos órgãos públicos, para a construção de uma academia popular no Bairro.	- Dos objetivos formativos: por meio de demonstração de conhecimentos e atitudes em textos escritos e orais. - Dos objetivos de ensino: análise do desenvolvimento da escrita e de suas formas gramaticais; e análise dos conceitos ensinados nas diferentes áreas do conhecimento.

		doenças? Como? Quais programas públicos existem na sua comunidade para prevenção à saúde (academia popular; ofertas de exames e vacinas; consultas médicas, combate ao mosquito da dengue e outros mosquitos, etc.)? 3. A saúde é um direito das pessoas? Qual o nome do sistema público que existe para cuidar da saúde das pessoas? Vocês são bem atendidos por esses órgãos, quando necessitam? O que fazer para melhorar o serviço de atendimento à saúde das pessoas? 4. Qual a destinação do lixo no município? É		saudável, prática de exercícios físicos, lazer, etc.).	higiene e limpeza, medicamentos), que podem ocasionar acidentes. - Cuidados com animais peçonhentos. - Funcionamento do SUS – Sistema único de saúde. - Água (ciclo, importância, tratamento, desperdício, abastecimento). - Lixo (coleta de lixo; resíduos sólidos). - Saneamento Básico. .		

		correto queimar o lixo? Por quê? O município tem coleta seletiva? O que é feito com as embalagens de agrotóxicos? Como o lixo pode contaminar a água que bebemos? Quais os cuidados que todos nós devemos ter para não contaminar a água que está no subsolo? As fossas também podem contaminar a água? Por que as pessoas ainda usam fossa e não o esgoto tratado?					
Categoria/ Tema	**Enfoque/ Subtema**	**Conhecimento da Realidade atual**	**Objetivos formativos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Ação transformadora**	**Avaliação**
2. Contradi-ções e formas de organizaçã o das famílias	2.1 Problemas do Bairro/ Localidade	1. As moscas, em geral, ocupam que funções no ecossistema? Elas são importantes para a humanidade? Trazem prejuízos/males aos seres	- Analisar situações na comunidade em que os direitos dos cidadãos estão sendo desrespeitados. - Reconhecer os deveres dos	- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a língua escrita, utilizando estratégias diferenciadas de produção e reescrita textual.	- Leitura e compreensão de diferentes tipos de textos. - Produção textual. - Oralidade.	- Ações de sensibilização e mobilização comunitária na busca por melhoria nos serviços básicos essenciais. - Pesquisa das causas do excesso de moscas que invadem as casas,	- Dos objetivos formativos: por meio de demonstração de conhecimentos e atitudes em textos escritos e orais.

		humanos? Quais? Há algum indício sobre o que pode estar causando a proliferação de moscas no Bairro/Município? O que pode ser feito para resolver/amenizar essa situação? 2. Todas as famílias têm onde ou com quem deixar seus filhos enquanto trabalham? A quais riscos as crianças são expostas se ficarem sozinhas, sem um adulto por perto? Há no Bairro atividades em tempo integral para as crianças? Como a escola poderia contribuir nessa oferta de atividades em tempo integral? Que outras instituições do Bairro poderiam oferecer atividades em	cidadãos, buscando exercê-los no dia a dia. - Discutir ações que cada pessoa pode realizar na comunidade, de forma colaborativa. - Questionar a realidade, identificando os problemas e buscando alternativas para solucioná-los. - Aprender, desde criança, a lutar contra todo tipo de violência e preconceito/ racismo/racismo.	- Ler e compreender dados diversos em tabelas e gráficos, textos instrucionais, científicos, e outros, utilizando as informações para a adoção de medidas que contribuam para uma melhor qualidade de vida. - Identificar, em cada leitura realizada, os elementos linguísticos. - Utilizar diferentes fontes de pesquisa, inclusive as tecnológicas e as existentes na própria comunidade. - Buscar e coletar informações por meio de observação,	- Processos discursivos de escrita, reescrita e autocorreção de texto, abordando ortografia, coesão, coerência e demais conhecimentos linguísticos. - Desequilíbrio ambiental. - Direitos e deveres dos cidadãos. - Valores Humanos. - Trânsito. - Segurança pública. - Substâncias ilícitas. - Diversidade. - Relações étnico-raciais.	buscando apoio junto aos órgãos competentes. - Busca de parceria para a realização de um movimento de conscientização sobre as drogas e violência. - Caminhada pela paz.	- Dos objetivos de ensino: análise do desenvolvimento da escrita e de suas formas gramaticais; e análise dos conceitos ensinados nas diferentes áreas do conhecimento.

		tempo integral? Quais? 3. O Bairro/Município disponibiliza de sinalização de trânsito suficiente e em boas condições? Se não, a quais órgãos recorrer para solicitar essa sinalização? A população do Bairro/Munícipio conhece e respeita as leis de trânsito, inclusive para pedestres? O que poderia ser feito para que essas leis sejam respeitadas por todos? 4. Quais as expectativas de vida dos adolescentes e jovens do Bairro/Município? Todos estão matriculados e frequentando a escola? Existe alguma instituição		experimentação, entrevistas, leitura de textos selecionados, dentre outros. - Compreender fatores que contribuem para a proliferação de insetos ou outros animais, causando desequilíbrio ambiental. - Compreender a importância da garantia dos serviços públicos de boa qualidade, pelos órgãos competentes, em cumprimento aos direitos dos cidadãos. - Conhecer os diferentes tipos de violência que podem afetar a vida das crianças/famílias e os procedimentos e			

		de reabilitação para dependentes químicos no Bairro/Município? Se sim, como os adolescentes e jovens são atendidos nessa instituição? Se não, quais as alternativas para se recuperar os dependentes químicos? 5. As famílias costumam ter animais de estimação? Quais os cuidados que se deve ter com esses animais? Há, no Bairro/Município abandono de animais de estimação? Há algum serviço social de apoio a esses animais e de combate ao abandono? Quais? 6. Todas as pessoas do Bairro/Município		contatos para denúncias.			

		são respeitadas e valorizadas em sua diversidade? Há evidência de bullying/ preconceito/ racismo na escola e Bairro? Que prejuízos essas práticas podem trazer para a vida das pessoas? O que pode ser feito para prevenir ou erradicar essas práticas, principalmente na escola? 7. A iluminação pública é essencial à qualidade de vida, principalmente nos centros urbanos. Em que constitui essa importância? A falta de iluminação pública pode trazer que prejuízos/transtornos às famílias? Como solucionar esse problema?					

		8. De onde vêm os caminhões e carretas que atravessam o Município? O que transportam? Para onde vão? Esse tráfego pelo Munícipio gera algum transtorno à população? Quais? Como resolver essa situação? 9. Como se relacionam os membros das famílias, entre si? Há evidências de violência doméstica? Qual a origem dessa violência? Quais as consequências? O que tem sido feito para solucionar esse problema? Qual o posicionamento dos órgãos públicos competentes frente a esses casos?					

		10. As ações de segurança pública no Bairro/Município têm sido efetivas? Quais as maiores ocorrências contra a dignidade da população? O que poderia melhorar?					
Categoria/ Tema	**Enfoque/ Subtema**	**Conhecimento da Realidade atual**	**Objetivos formativos**	**Objetivos de ensino-aprendizagem**	**Conhecimentos**	**Ação transformadora**	**Avaliação**
2. Contradi-ções e formas de organizaçã o das famílias	2.2 Lutas e inserção social	1. Qual a importância da existência de grupos/movimento s sociais para a população? Os grupos/movimento s existentes em seu Bairro/Município são atuantes? De que forma? 2. Quais procedimentos são necessários para que haja maior participação das famílias nesses grupos/movimento s?	- Conscientizar-se da importância da participação das famílias nos movimentos sociais.	- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a língua escrita, utilizando estratégias diferenciadas de produção e reescrita textual. - Identificar, em cada leitura realizada, os elementos linguísticos. - Utilizar diferentes fontes de pesquisa, inclusive as tecnológicas e as existentes na própria comunidade.	- Leitura e compreensão de diferentes tipos de textos. - Produção textual. - Oralidade. - Processos discursivos de escrita, reescrita e autocorreção de texto, abordando ortografia, coesão, coerência e demais conhecimentos linguísticos.	- Levantamento dos grupos sociais/ movimentos existentes no Bairro/Município e seu impacto na qualidade de vida da população. - Realização de reunião com representantes desses grupos para apresentação da forma de organização e objetivos, motivando a participação e adesão das famílias. - Movimento pela Cidadania: (Identidade, título de eleitor, bloco de produtor, endereço, RG).	- Dos objetivos formativos: por meio de demonstração de conhecimentos e atitudes em textos escritos e orais. - Dos objetivos de ensino: análise do desenvolviment o da escrita e de suas formas gramaticais; e análise dos conceitos ensinados nas diferentes áreas do conhecimento.

				- Conhecer os principais movimentos sociais que marcaram a história da humanidade (Movimentos ambientalistas, Movimento dos trabalhadores rurais sem terra, etc.). - Pesquisar grupos/ movimentos sociais existentes no Bairro/ Município, que lutam pelos direitos dos cidadãos.	- Grupos/ movimentos sociais. - Direitos e deveres dos cidadãos.		

Pensar uma proposta didático-metodológica que avance além dos processos cognitivos e dos conteúdos curriculares padronizados, criando um vínculo entre realidade e conhecimento científico, justifica a importância de conhecer o entorno da escola, a história das pessoas que a constituem, seus projetos e suas lutas.

Assim, a partir da proposta pedagógica elaborada, as professoras poderão planejar a organização do trabalho docente sobre uma materialidade que reuniu, por meio do inventário, dados básicos referentes a “diferentes dimensões da vida com a qual o trabalho pedagógico da escola precisa ser conectado” (CALDART *et al*., 2016, p. 3). Trata-se de um documento produzido nos dois espaços/tempos formativos (com as professoras e no âmbito da sala de aula, com os alunos, conforme já destacado), articulando alfabetização, currículo e práticas sociais.

Ressaltamos que todos esses dados foram devidamente registrados, datados e arquivados na escola, para que eles se transformem em documentos de estudo para educadores e educandos que chegam a cada ano, considerando a rotatividade anual de profissionais e de estudantes. Lembramos, pois, que no decorrer do desenvolvimento das aulas, pode haver necessidade de os estudantes retornarem à realidade para verificar algo que os dados não trazem com clareza.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho, realizado em coletivo, não se configurou, apenas, como um mero levantamento de dados e informações, mas como parte importante do processo formativo, com a presença de enunciados ricos de experiências e realidades, que muito podem nos revelar. Lançamos um convite para repensar a prática docente, nossas atitudes frente a cada criança que compõe as turmas do terceiro ano, com vistas ao atendimento digno a todas elas. Este foi o desafio a que nos propusemos, o qual esperamos ter atingido.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Houve um momento em que tudo parecia tão distante, tão difícil de ser realizado, mas um outro momento emergiu permitindo aflorar o desejo de ir além do que víamos, ouvíamos, fazíamos. Esse sentimento tomou conta de nós... e nos lançamos em busca do inevitável, do que realmente valia a pena insistir, isso é, trazer de volta o sentido da humanidade.

Muitos foram os desafios encontrados no decorrer deste estudo, principalmente no que se refere às várias demandas que as professoras participantes da pesquisa já tinham para cumprir, em face das exigências do Estado, assim como a própria pesquisadora, também pedagoga da escola. Em meio a essas demandas, porém, debruçamo-nos nos objetivos que fundamentam esta pesquisa, buscando compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos do processo de alfabetização em uma escola pública. Conseguimos compreender como ocorre essa articulação, sobretudo quando desnudamos reflexões, dados e sugestões que impulsionam um novo olhar sobre a alfabetização, a partir das práticas sociais dos diferentes sujeitos.

Nessa caminhada, conhecer as políticas públicas de governo que vêm direcionando as múltiplas ações no campo da alfabetização, em âmbito nacional, foi importante para compreendermos alguns percalços que impossibilitam melhores resultados na aprendizagem, principalmente com relação à oferta de cursos de formação continuada, que têm se revelado como um processo descontínuo e fragmentado, e com relação aos currículos, distanciados da realidade social dos educandos. A partir desses conhecimentos, tornou-se possível analisar e refletir sobre o contexto em que nos encontramos como profissionais do campo da alfabetização, tomando consciência da necessidade de superar essa dicotomia entre a prática docente e a vida dos educandos.

Nessa direção, ressaltamos a importância das bases teóricas para o alcance dos objetivos propostos, por meio das quais foi possível analisar e compreender os enunciados dos sujeitos participantes, tomando a concepção discursiva de linguagem

como base para a construção dos sentidos, numa dimensão dialógica. Assim, compreendemos a importância das interações sociais na organização da práxis educativa.

As duas ações realizadas, no âmbito da formação docente, com as professoras, e no âmbito da sala de aula, com as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, num movimento dialético e dialógico e à luz dos teóricos que fundamentaram esta pesquisa, despertaram um novo olhar sobre a prática docente, rumo à construção de uma práxis discursiva de alfabetização. Ressaltamos a importante contribuição de todos os sujeitos envolvidos (professoras, crianças e famílias), por meio do compartilhamento de experiências, saberes e eventos do ambiente, histórico e cultural, o que tornou possível a consumação dos objetivos propostos.

Assim, tomar os contextos de vida das crianças como textos/enunciados para orientar o ponto de partida e de chegada na práxis discursiva, tanto na formação de professores, quanto nas ações da sala de aula, foi a base para a elaboração da matriz pedagógica que deu origem à proposta didático-metodológico, que se configurou como resultado desta pesquisa (produto educacional). O Inventário da Realidade e a referida proposta estão arquivados na escola e servirão de base para o processo de formação continuada, como também para a elaboração dos planos de estudo. Eles poderão ser reestruturados a cada ano, de acordo com a necessidade.

Dessa forma, acreditamos que este trabalho não se configurou apenas como um mero levantamento de dados e informações, mas como parte importante do processo formativo, com a presença de enunciados repletos de experiências e realidades que muito têm a nos revelar.

Às professoras, favorecemos um espaço e tempo (entre os seus muitos afazeres escolares) para retomada de sua trajetória profissional, para reflexões sobre suas concepções de alfabetização, educação, linguagem, educando, currículo e formação docente, um convite a repensar a prática docente, as atitudes frente a cada criança do terceiro ano, com vistas ao atendimento digno a todas elas.

Aos educandos e suas famílias, propiciamos a compreensão sobre sua própria realidade e as contradições nela presentes, assim como possibilidades de atuação crítica e participativa na sociedade, rumo à transformação do seu entorno, como garantia dos seus direitos sociais. Acreditamos ter oportunizado a aprendizagem de temas que acompanhará o educando por toda sua vida.

Quanto a mim (pesquisadora e pedagoga), cuja experiência perpassa por todos os programas de formação continuada lançados a partir dos anos 2000, referentes à alfabetização, acredito ter compreendido a lógica que sustenta essas políticas públicas, o que me capacitou a analisar criticamente as aprendizagens voltadas para o fortalecimento do sistema capitalista, assim como de recriar os espaços formativos dos quais faço parte, tornando possível a construção de conhecimentos a partir da dialeticidade entre os diferentes sujeitos.

Consideramos essa trajetória investigativa uma experiência que permite o exercício da autonomia na tomada de decisões importantes frente às nossas crianças; um movimento inicial de formação, que servirá de base para o desenvolvimento do processo educativo nos anos posteriores.

Assim, enquanto movimento histórico da educação, acreditamos que este estudo não se esgota por aqui, pois ainda há muito para se estudar, descobrir, desconstruir e reconstruir, acreditando que a alfabetização, como direito essencial a todos os sujeitos, acontece mediada pelas interações verbais, de forma contínua e processual. Nossa pretensão é poder compartilhar, num futuro bem próximo, os resultados do trabalho desenvolvido a partir da proposta pedagógica produzida por meio desta pesquisa. E, como dito no capítulo introdutório, reafirmamos nossa convicção, de que é por meio da educação que os sujeitos constroem as suas humanidades.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia B. B. A produção do sentido: leitura e escrita. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 5, n. 5, pp. 194-210, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5186. Acesso em: 30 jun. 2020.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, pp. 378-391, set. 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640058. Acesso em: 5 jun. 2020.

ANDRADE, Ludmila Thomé. Uma proposta discursiva de formação docente. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 1, n. 2, pp. 87-98, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor-Uma-proposta-discursiva-de-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-C%C3%B3pia.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos escolares de um passado recente**: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. 282 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2013. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6804_TESE%20compilada%20-%20FERNANDA%20Z%20BECALLI.pdf. Acesso em: 2 nov. 2019.

BECALLI, Fernanda Zanetti. Alfabetização: conceito em transformação. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, a. 12, v. 19, n. 41, pp. 40-52, jan./jun. 2015.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 129, pp. 1-2, 5 jul. 2012, Brasília-DF.

BRASIL. Portaria nº 482**,** de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 109, 10 jun. 2013, Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró-Letramento. **Portal MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento. Acesso em: 7 out. 2019.

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

BRAIT, Bete. **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STECK, D. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/04/Cole%C3%A7%C3%A3o-Primeiros-Passos-O-Que-%C3%A9-Educa%C3%A7%C3%A3o-Carlos-Rodrigues-Brandao.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

CALDART, Roseli Salete (Org). **Caminhos para a transformação da escola 4**: trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAMPOS, Dulcinéa; CARARO, José Américo. Processo formativo escolar em conexão com a realidade do campo: uma escola potencializando essa função educativa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, pp. 464-480, abr./jun. 2019.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA, Luana. O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. Educação. 24 jan. 2013. **Portal Aprendiz**. Disponível em: https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/. Acesso em: 7 abr. 2019.

CURADO SILVA, Katia Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 18, n.2 [31], set./dez. 2017.

DINIZ, Gleison Mendonça; MACHADO, Diego de Queiroz; MOURA, Heber José de. Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil: uma investigação sobre a atuação do Programa Brasil Alfabetizado em municípios do Ceará. **Revista Administrativa Pública**, Rio de Janeiro, v. 48, n.3, maio/jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122014000300006. Acesso em: 8 nov. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.

ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê**: literatura, língua e identidade, Pelotas (UCPel/RS), n. 34, pp. 181-206, 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Nilton/Documents/MESTRADO%20PROFISSIONAL/VALDIRENE/projeto/DIFERENÇAS%20BAKHTIN.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Taxas de Rendimento. **Sedu**. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/taxas-de-rendimento. Acesso em: 12 ago. 2019.

FISCHER, Rosa Maria de Macedo. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, pp. 117-140.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

GAZETA DO POVO. Taxa de analfabetismo 2018. 19 jun. 2019. **Gazeta do Povo**. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/no-brasil-mais-da-metade-da-populacao-adulta-nao-tem-ensino-medio/. Acesso em: 15 dez. 2019.

GAZETA DO POVO. Taxa por estado. 19 jun. 2019. **Gazeta do Povo**. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/no-brasil-mais-da-metade-da-populacao-adulta-nao-tem-ensino-medio/. Acesso em: 15 dez. 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley; BENITES, Maria; FICHTNER, Bernd. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.) *et al.* **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2008.

GÓES, Margarete Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira Costa (Orgs.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores.** São Paulo: Pedro & João Editores, 2019.

GONTIJO, Claudia Maria; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

GONTIJO, Claudia Maria. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. São Paulo: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, pp. 1-21, abr. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pp/v31/1980-6248-pp-31-e20180110.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ**. **Soc**., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf/. Acesso em: 2 jul. 2020.

INEP. Panorama do Brasil e dos estados: **relatório SAEB/ANA 2016**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 13 ago. 2019.

MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. Sobre dialética, práxis e Pedagogia. In: V ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4-7 out. 2010. **Anais...**Florianópolis, SC. Disponível em http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT6-674-674-20100903212551.pdf. Acesso em: 07 jul. 2020.

MASSON, Gisele; SCHLESENER, Anita Helena; SUBTIL, Maria José Dozza (Orgs.). **Marxismo & Educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. Disponível em: http://books.scielo.org/id/n7ckq/pdf/schlesener-9788577982110.pdf. Acesso em: 1 ago. 2019.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo/UFRJ, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: Huicitec, 1987.

MENDES, Liliana. **Leitura na escola**: a escolarização do texto jornalístico. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Suzie de. Algumas considerações sobre a Educação concebida por Karl Marx. **Educereet Educare Revista de Educação**, Cascavel, v. 4, n. 8, 2009, pp. 199-212. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/2328/2929. Acesso em: 5 maio 2020.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **QUAESTIO**: Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, v. 12, pp. 5-24, jul. 2010. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176. Acesso em: 12 maio 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**: comunicação, saúde, educação, Botucatu, v.1, n.1, pp. 83-94, ago. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf. Acesso em: 15 nov. 2019.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtinina**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ROCHA, Eliza Emília Rezende. A pesquisa participante e seus desdobramentos: experiências em organizações populares. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, **Anais...** Belo Horizonte, 2004.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá. O município. **Portal do município**. Disponível em: http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/o-municipio/. Acesso em: 3 out. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006, pp. 297-316.

SANTOS, Rodrigo Fernando Assis dos. **O conceito de língua/linguagem em 1984 de Orwell**. 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/13548/1/Rodrigo%20 Fernando%20Assis%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**: FEUFF-PPGEUFF, Niterói-RJ, ano 3, n. 4, pp. 54-84. 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 12 abr. 2020.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; OLIVEIRA, Gildo Lyone Antunes de. O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES): limites para assegurar a gestão democrática e a autonomia pedagógica nas escolas. In: 3º SEMINÁRIO FEDERALISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS – PPGE/UFES, **Anais...**Vitória, v. 3, n. 1, pp. 83-88, 2018. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/404151584/ Anais-federalismo-pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. O analista de discurso e a práxis sócio-histórica: um gesto de interpretação materialista e dialético. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 9, n. 12, pp. 37-50, 2014. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexao letras/article/viewFile/ 55120/33520. Acesso em: 7 jul. 2020.

TCHOUGOUNNIKOV, Serguei. O dialogismo e a paleontologia da linguagem: o Círculo de Bakhtin na episteme soviética (1920-1930). **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, pp. 1-25, 2005. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55657. Acesso em: 12 abr. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 2, n. 2, pp. 121-142, 2006. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2899/1535. Acesso em: 22 mar. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VOLOCHINOV, Valentim. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANDWAIS, Ana. O papel das leituras engajadas em marxismo e filosofia da linguagem. **Revista Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 4, n. 4, pp. 1-10, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55584/33793. Acesso em: 4 abr. 2020.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 1

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA ACADÊMICA

Eu,_____, Diretora da EEEFM São Luis, localizada no Município de Santa Maria de Jetibá-ES, abaixo assinado, AUTORIZO a mestranda/pesquisadora *Valdirene Mageski Cordeiro Magri*, aluna do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, a desenvolver pesquisa com o tema *"Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula"*, nesta instituição pública de ensino.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre esta autorização, visto que o processo de formação a ser desenvolvido com os professores do terceiro ano do Ensino Fundamental provavelmente contribuirá para o seu crescimento profissional e, consequentemente, para a melhoria na aprendizagem das crianças, que participarão de um trabalho que buscará, em sua realidade concreta, os temas para o desenvolvimento de uma práxis discursiva de alfabetização.

Santa Maria de Jetibá-ES, 05 de abril de 2019.

_____
Corina Delboni Lóss
Diretora da EEEFM São Luis

RG:_____

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: *Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula.*

Eu,_____, professor(a) dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, da EEEFM São Luis, localizada no Município de Santa Maria de Jetibá-ES, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da pesquisadora *Valdirene Mageski Cordeiro Magri*, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é *compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública.*

2. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

3. Participarei de um processo de formação continuada, parte importante da pesquisa, com as seguintes técnicas e instrumentos para produção de dados:

- Questionário, cujas perguntas buscam atender aos seguintes objetivos:
- Caracterizar os respondentes;
- Verificar as concepções dos professores participantes sobre Educação e Educando;
- Investigar as concepções de linguagem que dão embasamento à prática educativa dos professores participantes;
- Verificar quais concepções de alfabetização são consideradas na prática alfabetizadora dos professores envolvidos;
- Diagnosticar as concepções dos professores sobre texto e, consequentemente, compreender como encaminham o trabalho de produção de texto em sala de aula;
- Verificar as concepções dos professores sobre a relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na escola, buscando compreender se já existe essa relação em sua prática e de que forma ela ocorre;
- Compreender quais são as concepções de currículo consideradas pelos professores em sua prática;

- Identificar possíveis propostas interdisciplinares nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental;
- Verificar, se a formação oferecida por meio dos programas federais e estaduais, é adequada às necessidades dos professores e, consequentemente, dos alunos;
- Levantar sugestões para a organização do processo formativo contemplado na referida pesquisa.

- ➢ Elaborar o planejamento e execução dos roteiros (inventário da realidade), em parceria com os alunos e suas famílias;
- ➢ Categorizar os resultados da pesquisa, levantando os temas da realidade dos sujeitos;
- ➢ Planejar uma matriz pedagógica, tendo como fundamento os temas da realidade dos alunos, articulando-os aos conhecimentos científicos.

4. As respostas ao questionário e participação nas demais etapas da pesquisa não causarão riscos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional.

5. O processo de formação provavelmente contribuirá para o meu crescimento profissional, cuja práxis de alfabetização estará pautada numa perspectiva discursiva.

6. Uma etapa da pesquisa ocorrerá em sala de aula, com levantamento de sugestões, com os alunos, para elaboração dos roteiros do inventário da realidade, aplicação dos roteiros aos alunos e suas famílias, recebimento da devolutiva desses roteiros, mediante realização de diálogos sobre as questões abordadas.

7. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo.

8. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

9. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Santa Maria de Jetibá-ES, _____/_____/2019

_____	_____
Assinatura do(a) Professora	Assinatura da Pesquisadora
RG: _____	RG: _____

APÊNDICE C – INSTRUMENTO 1: QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

1. Dados pessoais e profissionais 1.1 Gênero 1.2 Idade 1.3 Formação acadêmica 1.4 Experiência Profissional
2. Concepção de Educação e Educando 2.1 O que você entende por Educação? Qual concepção você acredita estar mais presente em sua prática: educação para a emancipação/ transformação, ou educação para a adaptação social? 2.2 Qual a sua concepção de Educando?
3. Concepção de Linguagem 3.1 Analisando sua trajetória profissional, qual a concepção de Linguagem que dá embasamento à sua prática docente.
4. Concepção de Alfabetização/Texto 4.1 Quando você considera que seu aluno está alfabetizado? 4.2 O que é texto para você?
5. Relação entre as vivências dos alunos e os conhecimentos construídos na Escola 5.1 É possível articular os conhecimentos científicos da alfabetização com as práticas sociais (vida) da comunidade dos alunos? De que forma?
6. Concepção de Currículo 6.1 O que é currículo para você? 6.2 De que forma cada componente da organização curricular pode contribuir para o processo de alfabetização?
7. Concepção de Formação Continuada 7.1 A formação oferecida por meio dos programas federais e estaduais é adequada às necessidades dos professores e, consequentemente, dos alunos? 7.2 Se sim, justifique! Caso contrário, qual tipo de formação continuada você considera necessária para atender às demandas da atualidade, no campo da alfabetização?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O INVENTÁRIO DA REALIDADE

CATEGORIA/TEMA I:

ORIGEM E REALIDADE SÓCIO-HISTÓRICA E CULTURAL DAS FAMÍLIAS

ENFOQUE/SUBTEMA I: Identidade e Cultura

1) Vocês sempre moraram no bairro São Luís ou vieram de alguma outra cidade ou estado? De onde?

2) Qual a origem (etnia) da sua família (indígena, italiana, africana, pomerana, ou outra)?

3) Sua família é formada por quem?

4) Qual o nome da localidade em que vocês moram?

5) Vocês têm acesso à luz elétrica?

6) Têm acesso à Internet?

7) Quais os meios de transporte mais utilizados pela família?

8) Como são as estradas que ligam sua casa ao centro da cidade?

9) Como é o lugar onde vocês moram? O que tem em volta de sua casa?

10) Há muitos vizinhos? Como eles são?

11) Vocês costumam participar de festas tradicionais do bairro e do município? Quais são as principais e quando ocorrem?

12) Há algum artista ou grupos artísticos em seu bairro ou município (cantor, dançarino, pintor etc)? Qual ou quais?

13) E na família? Há algum artista? O que ele(a) faz?

14) Vocês frequentam alguma religião? Qual?

15) Como são organizados os encontros?

16) Vocês têm acesso a atividades de lazer no bairro ou município? Quais?

ENFOQUE/SUBTEMA II: Trabalho e Produção

1) Quem trabalha em sua casa?

2) O que fazem?

3) Quantas horas diárias trabalham fora de casa?

4) Quem são os responsáveis pelo serviço de casa?

5) As crianças ajudam nas tarefas do lar? O que costumam fazer?

6) A sua família está cadastrada em algum programa da Ação Social, Assistência Social ou outro, como o Bolsa Família?

ENFOQUE/SUBTEMA III: Alimentação

1) Quais são os principais produtos consumidos pela família (todos os dias ou toda semana)?

2) Esses produtos, em sua maioria, são comprados ou produzidos por vocês?

3) Produzem apenas para o sustento ou comercializam também?

4) Quais os cuidados que vocês adotam no preparo dos alimentos?

5) Deixe aqui uma receita típica de sua família ou região (nome da receita, ingredientes e modo de preparo):

ENFOQUE/SUBTEMA IV: Saúde

1) Existe algum problema de saúde que vem afetando algum membro de sua família? Qual?

2) Quais são as medidas tomadas para o tratamento?

3) Em sua localidade, bairro ou município existe algum tratamento alternativo que vocês costumam adotar (benzição, ervas medicinais, etc.)? Quais?

4) Vocês têm acesso a algum Posto de Saúde ou Hospital? Como é o atendimento?

5) O que é feito com o lixo produzido em sua casa?

6) De onde vem a água que vocês utilizam?

7) Vocês têm acesso à rede de esgoto?

8) Quais são os cuidados tomados por sua família para a prevenção de doenças?

CATEGORIA/TEMA II:

CONTRADIÇÕES E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS

ENFOQUE/SUBTEMA I: Problemas do bairro/ localidade

1) Na opinião da família, quais são os principais problemas do bairro ou município que afetam em sua qualidade de vida?

ENFOQUE/SUBTEMA II: Lutas e inserção social

1) Sua família costuma participar de algum movimento social (associação de trabalhadores, grupos religiosos, cooperativa, movimentos políticos, sindicato, etc)?

2) Se sim, com quais objetivos?

APÊNDICE E – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos do terceiro ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Luis, a proposta de pesquisa *"Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula"*, de autoria da mestranda *Valdirene Mageski Cordeiro Magri*, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

O objetivo da pesquisa é *compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública.*

Desse modo, parte da pesquisa será realizada na sala de aula, por meio da observação participante, fotos, aplicação dos roteiros para o Inventário da realidade e registro dos enunciados dos alunos e professoras.

Para garantir o tratamento ético dos dados, o nome dos (as) estudantes será mantido em sigilo, utilizando-se como referência, as expressões *"Aluno 1, aluno 2, etc".* Os dados resultantes da pesquisa serão apresentados na dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento.

Eu,_____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, do terceiro ano, autorizo sua participação no desenvolvimento da pesquisa *"Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula"*, de autoria da mestranda Valdirene Mageski Cordeiro Magri (PPGMPE/UFES), concordando com os procedimentos acima apresentados.

Santa Maria de Jetibá-ES, _____/_____/2019

Assinatura do pai/mãe/responsável: _____
Carteira de Identidade (RG): _____

APÊNDICE F – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 4

TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO DA CRIANÇA

Prezada criança, você está sendo convidada para participar da pesquisa *"Alfabetização, currículo e práticas sociais: a práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula",* de autoria da mestranda *Valdirene Mageski Cordeiro Magri*, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Seus pais/responsáveis já foram comunicados e permitiram sua participação.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa acima citada. Entendi que posso dizer sim e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer não e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e tive consentimento dos meus responsáveis. Levando em consideração o sigilo em relação às informações dos participantes do estudo, meu nome será representado pela expressão *Aluno 1, ou Aluno 2*, e assim por diante.

Diante do mencionado, declaro que recebi o Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Maria de Jetibá-ES, _____/_____/2019

_____

Assinatura da criança

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido da criança para a participação nesta pesquisa. Comprometemo-nos a garantir o sigilo de sua identidade, sendo que as informações coletadas serão publicadas no relatório final desta pesquisa.

Santa Maria de Jetibá-ES, _____/_____/2019

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável