



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

MANOELITA RODRIGUES ALVES PEREIRA

**A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO
OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA
ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?**

VITÓRIA-ES

2021

MANOELITA RODRIGUES ALVES PEREIRA

A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – Mestrado Profissional PPGEME - UFES, como requisito para o título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Dulcinéa Campos Silva

VITÓRIA

2021

A474a Alves, Manoelita Rodrigues, 1975-
A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais: como os pobres
politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à
à escola? / Manoelita Rodrigues Alves. 2021.
208 f.: il.

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

1. Alfabetização. 2. Pobreza. 3. Interdisciplinaridade.
4. Enunciado. I. Campos Silva, Dulcinéa. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTOCENTRO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE
MESTRAPELO PPGMPE/UFES**

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “**A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?**” elaborada por MANOELITA RODRIGUES ALVES PEREIRA, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia 24 de setembro de 2021, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

Aprovada

Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Reprovada

<hr/>	<hr/>

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.

CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DULCINEA CAMPOS SILVA - SIAPE 2109985
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CEEm
05/10/2021 às 15:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/281265?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA MARIA MENDES GONTIJO - SIAPE 2204350
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CEEm
05/10/2021 às 17:11

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/281487?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CEEm
14/10/2021 às 14:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/287670?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 22/10/2021 às 12:43

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/294407?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois, com Ele, tudo é possível.

A minha orientadora Profa. Dulci, minha profunda admiração e gratidão por tudo o que me ensinou.

Às crianças e mães que participaram da pesquisa, sou grata pelo aprendizado de tantos saberes

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o desenvolvimento de uma práxis discursiva de alfabetização com crianças que vivem em situação de pobreza e identificar como elas politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Parte-se do pressuposto que essas crianças, juntamente com as suas famílias, se organizam em torno de uma dinâmica social que possibilita a produção de suas existências e que cabe a escola compreendê-la para saber como e por onde caminhar na direção do processo educativo. A partir disso, indaga-se: como colocar em movimento dialógico/dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos e os conhecimentos da língua no processo de alfabetização? Orienta-se pela perspectiva teórica de linguagem de Mikhail Bakhtin e na perspectiva metodologia baseada nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, nas formulações sobre a educação e pobreza de Miguel Arroyo (2007, 2014, 2016) e na concepção de alfabetização de Cláudia Maria Mendes Gontijo (2008, 2014), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa participante, que buscou na pesquisa de realidade dos estudantes, os elementos discursivos que evidenciam os sentidos dos enunciados dos estudantes e de suas famílias. As crianças participantes do estudo são do 1º ano do Ensino Fundamental e residem em um bairro pobre, onde se encontra a escola em que estão matriculados. Os resultados evidenciam que as crianças pobres têm o potencial de politizar o currículo de alfabetização, com os seus enunciados produzidos a partir de suas necessidades sociais, econômicas, culturais, históricas. Esses conhecimentos possibilitaram o ponto de partida para um ensino da leitura e da escrita que articulasse a práxis das crianças com a práxis escolar.

Palavras-chave: Alfabetização. Pobreza. Interdisciplinaridade. Enunciado.

ABSTRACT

This research had as its goal to analyze the development of a discursive alphabetization praxis with children who live in poverty as well as to identify how they politicize the teaching-learning for reading and writing. It is assumed that this children, along with their families, organize around a social dynamic that creates a possibility for the output of their existence and it is the school's responsibility to comprehend this dynamic to acknowledge how and where to walk alongside and towards the educational process. As of this assumption the main question is: how to place children's concrete formulations in a dialogic and dialectical movement, considering impoverished knowledge of the language during alphabetization process? The research is guided by the language theory by Mikhail Bakhtin and the methodology perspective based on the Dialectics and Historical Materialism, Arroyo's considerations about childhood and poverty (2007, 2014, 2016) and the concept on alphabetization from Cláudia Maria Mendes Gontijo (2008, 2014), among others. The research was based on a qualitative and participative methodology, the discursive elements that highlight the meanings from the formulations from the students and their families. The students that participated in the research are children on the first year of Elementary School and live in a poor neighborhood where is located the school they are registered. The results evince that children that live in poverty have the potential to politicize the alphabetization curriculum, with formulations produced as of their social, economical, cultural and historical needs. This knowledge allow the starting point for teaching reading and writing that articulate the children praxis with school praxis.

Keywords: Alphabetization. Poverty. Interdisciplinarity. Formulation.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EF – Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PBF – Programa Bolsa Família

PNAIC – Programa Nacional Alfabetização na Idade certa

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

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

UMEF – Unidade Municipal de Ensino Fundamental

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SGE – Sistema de Gestão escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. TEMAS ENCAMINHADOS PELA SEMED	96
Quadro 2. TEMAS EMERGENTES DOS ENUNCIADOS DAS FAMÍLIAS	97
Quadro 3. TEMAS A DIALOGAR COM AS CRIANÇAS	98
Quadro 4. TEMAS TRABALHADOS E EMERGIDOS DAS ENUNCIÇÕES DOS ALUNOS.....	106
Quadro 5. DESENHOS DOS ESTUDANTES.....	129
Quadro 6. CRONOGRAMA DE PESQUISA (2019)	190
Quadro 7. CRONOGRAMA DE PESQUISA (2020)	190
Quadro 8. CRONOGRAMA PROVISÓRIO.	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. ESCOLARIDADES DOS MEMBROS DAS FAMÍLIAS.....	76
Gráfico 2. RELIGIÃO DOS MEMBROS DAS FAMÍLIAS	76
Gráfico 3. OCUPAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA NO MERCADO DE TRABALHO.....	77
Gráfico 4. CRIANÇAS COM ACESSO A LIVROS, REVISTAS OU JORNAIS	82
Gráfico 5. IDADE DOS RESPONSÁVEIS	199
Gráfico 6. GRAU DE PARENTESCO COM A CRIANÇA	199
Gráfico 7. QUANTIDADE DE ADULTOS QUE VIVEM EM CASA.....	200
Gráfico 8. CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE VIVEM COM O RESPONSÁVEL	200
Gráfico 9. ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL	200
Gráfico 10. RELIGIÃO	201
Gráfico 11. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO RESPONSÁVEL	201
Gráfico 12. RECEBE AUXÍLIO DO GOVERNO?	201
Gráfico 13. É CADASTRADO NO CADÚNICO?	202
Gráfico 14. AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.....	204
Gráfico 15. AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA	204
Gráfico 16. AVALIAÇÃO DO ENSINO.....	205
Gráfico 17. ACESSO A LIVROS, REVISTAS E JORNAIS	206
Gráfico 18. ACESSO A COMPUTADOR, NOTEBOOK OU TABLET COM INTERNET	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. TRABALHOS ENCONTRADOS PARA A PESQUISA.....	29
Tabela 2. TRABALHOS SELECIONADOS.....	30
Tabela 3. TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS.	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. MAPA: VISÃO GERAL DA GRANDE TERRA VERMELHA.	71
Figura 2. IMAGENS DO BAIRRO BARRAMARES.....	72
Figura 3. IMAGENS DA AVENIDA AMARAL PEIXOTO, RUA DANIELA PEREZ, AVENIDA PRIMAVERA, RUA GENERAL DUTRA E AVENIDA TRANSAMAZÔNICA.	81
Figura 4. DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS E GIBIS PARA OS ALUNOS	90
Figura 5. ATIVIDADE 1 – ARAÚJO	99
Figura 6. ATIVIDADE 1 – MUNIZ.....	99
Figura 7. ATIVIDADE 1 – AMARAL.....	100
Figura 8. ATIVIDADE 2 - PEREIRA.	103
Figura 9. ATIVIDADE 2 - SANTOS	104
Figura 10. ATIVIDADE 2 – LOPES	104
Figura 11. ATIVIDADE 2 – MUNIZ.....	105
Figura 12. ATIVIDADE 2 – ARAÚJO.....	105
Figura 13. ATIVIDADE 3 – Amaral.....	109
Figura 14. ATIVIDADE 3 – MUNIZ.....	109
Figura 15. ATIVIDADE 3 – LOPES	110
Figura 16. ATIVIDADE 3 – SILVA	110
Figura 17. ATIVIDADE 3 – SANTOS.....	111
Figura 18. ATIVIDADE 3 – JESUS.....	111
Figura 19. ATIVIDADE 3 – FERNANDES	112
Figura 20. ATIVIDADE 3 – GOMES	112
Figura 21. ATIVIDADE 3 – MUNIZ.....	113
Figura 22. ATIVIDADE 3 – RIBEIRO.....	113
Figura 23. ATIVIDADE 4 – RIBEIRO.....	115

Figura 24. ATIVIDADE 4 – FERNANDES	115
Figura 25. ATIVIDADE 4 – SANTOS.....	116
Figura 26. ATIVIDADE 4 – SANTOS.....	116
Figura 27. ATIVIDADE 4 – AMARAL.....	117
Figura 28. ATIVIDADE 4 – LOPES	117
Figura 29. ATIVIDADE 5 – MEIRELLES	119
Figura 30. ATIVIDADE 5 – ARAÚJO.....	119
Figura 31. ATIVIDADE 5 – MUNIZ.....	120
Figura 32. ATIVIDADE 5 – AMARAL.....	120
Figura 33. ATIVIDADE 5 – JESUS.....	121
Figura 34. ATIVIDADE 5 – MUNIZ.....	121
Figura 35. ATIVIDADE 5 – RAMOS	122
Figura 36. ATIVIDADE 5 – JESUS.....	122
Figura 37. ATIVIDADE 6 – OLIVEIRA.....	123
Figura 38. ATIVIDADE 6 – SILVA	124
Figura 39. ATIVIDADE 6 – PEREIRA.....	124
Figura 40. ATIVIDADE 6 – ARAÚJO.....	124
Figura 41. ATIVIDADE 6 – AMARAL.....	124
Figura 42. REUNIÃO REALIZADA PELO GOOGLE MEET	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O TEMA E A PESQUISADORA	23
2 O TEMA E AS PESQUISAS	28
2.1 DIÁLOGO	31
3 POBREZA, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: QUAL A RELAÇÃO?	43
4 ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGEM E ENSINO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES	51
4.1 A ALFABETIZAÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR PADRONIZADO: A INTENCIONALIDADE POLÍTICA	58
4.2. A CONSOLIDAÇÃO DO MÉTODO NA BNCC	60
4.3 A METODOLOGIA: DO REAL EMPÍRICO AO REAL PENSADO	67
4.4. CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO E ESCOLA	71
4.5. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O REAL IMEDIATO NA VIDA DAS FAMÍLIAS NA COMUNIDADE	73
4.6. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS	83
5 OS ENUNCIADOS DAS FAMÍLIAS E CRIANÇAS COMO UNIDADE REAL DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA NA ALFABETIZAÇÃO	60
6 O PRODUTO:	134
6.1 OS MODOS DE PENSAR/FAZER O ENSINO/APRENDIZAGEM NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO:O CAMINHO DA PRÁXIS	134
6.2 PONTO DE PARTIDA.....	135
6.3 COMO?	135
6.4 COMO SAIR DO PONTO DE PARTIDA PARA CHEGAR À COMPREENSÃO DA REALIDADE?	136
6.5 QUAIS SÃO OS CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DA ALFABETIZAÇÃO QUE PRECISAM SER ENSINADOS COM OS TEXTOS/ENUNCIADOS DAS CRIANÇAS?	137
6.6 COMO SAIR DO PONTO DE PARTIDA PARA CHEGAR À COMPREENSÃO DA REALIDADE?	137
6.7 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS	138

6.8 OS CONHECIMENTOS DO SISTEMA DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA, INCLUINDO AS RELAÇÕES ENTRE SONS E LETRAS E LETRAS E SONS	138
6.9 O RETORNO À REALIDADE CONCRETA	139
6.10 AÇÃO TRANSFORMADORA	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – PRODUTO.....	152
APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 1	186
APÊNDICE C –PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2	187
APÊNDICE D – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 3	189
APÊNDICE E. CRONOGRAMA DE PESQUISA.....	190
APÊNDICE F. ENTREVISTAS	192
APÊNDICE G. QUESTIONÁRIO ONLINE.....	192

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como foco a alfabetização das/com as crianças que chegam à escola em condições de desumanização, isto é, em condições de pobreza. Partimos do princípio que esses sujeitos que padecem em contextos de pobreza revelam uma nova qualidade na educação, diferente das referenciadas nos parâmetros das avaliações de larga escala, nas legislações educacionais e nos currículos oficiais padronizados. Evidentemente, a partir dessa nova qualidade, o sistema educacional, a escola e os educadores são indagados sobre que currículo? Que teorias? Que linguagem? Que saberes? Que metodologias? Como saber-se?¹

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

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

¹ ARROYO, 2020, fala proferida durante o exame de qualificação.

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

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

Nessa perspectiva, Marx teceu críticas contundentes à sociedade burguesa contemporânea, aduzindo que o Estado capitalista não promove a real liberdade ou emancipação humana. Para esse autor, a emancipação humana, para ser consolidada, é necessário que a humanidade tenha resolvido seus problemas mais básicos como comer, vestir e morar. Assim como Marx (MARX, 1844, *apud* TORRES, 2017), concordamos que, ao mesmo tempo em que se oferece condições de educação, oferece-se, na mesma medida, condições de alimentação, pois esta é uma das bases materiais primeira do ser humano e,

especificamente, de todas as crianças. Esse é um princípio básico que consiste na eliminação da pobreza. É preciso alimentá-las e educá-las.

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

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

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

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

intrassistema, dirigindo-se para os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo, periferia [...]. Avançando até as determinações dos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda (ARROYO, 2010, p. 1.383).

Esse autor fornece elementos para pensar nos avanços importantes na compreensão dos “complexos processos de produção-reprodução das desigualdades” (ARROYO, 2010, p. 1.383), todavia, essa compreensão nem sempre é levada em consideração nas formulações de políticas públicas que se

propõem corrigi-las. Por isso, ele alerta sobre o foco perigoso que se fechou na escola, como se ela fosse a única responsável pela equalização social, pois este foco fechado na instituição escola trata de uma repolitização conservadora na sociedade que ignora intencionalmente, os determinantes sociais, econômicos.

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

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

Diante disso, concordamos com Arroyo, que, durante o exame de qualificação, como membro da banca, salientou que o campo da educação vem sendo atacado por questões políticas, tornando esse campo, bem como o da alfabetização tensos, pois reconhece que há uma disputa de projetos societários que são antagônicos entre si. Há disputa, portanto, no âmbito dos métodos, dos

programas, das teorias etc. Esse mesmo autor adverte sobre a importância de buscarmos a racionalidade dessa tensão no campo da alfabetização/linguagem.

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

Destarte, essa pesquisa buscou um caminhar no ensino da leitura e da escrita a partir das crianças. Quem são elas? Como vivem e sobrevivem? Em que condições humanas/desumanas chegam à escola? Que conhecimentos as ajudam a saber-se na busca de sua emancipação humana? Quais são as suas necessidades sociais e como a alfabetização pode contribuir na transformação dessas necessidades sociais em demandas educacionais?

Esse estudo versa sobre o tema “A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola?” partindo do pressuposto que essas crianças, juntamente com as suas famílias, se organizam em torno de uma dinâmica social que possibilita a produção de suas existências e que cabe à escola compreendê-la para saber como e por onde caminhar na direção do processo educativo. A partir desse pressuposto, indagamos: como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos com os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e como esses conhecimentos trazidos de suas realidades politizam o currículo de alfabetização?

A necessidade de resposta ao problema acima enunciado não emergiu de uma abstração pura e simples, mas emergiu de inquietações surgidas durante a minha experiência como professora alfabetizadora de crianças que vivem na região da Grande Terra Vermelha, periferia do município de Vila Velha, Espírito Santo, onde leciono desde 2006 para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como o sentido da experiência é compreensão de si e do mundo (MINAYO, 2012), acredito que, após todos esses anos na docência, passei a compreender melhor a importância do diálogo com os grupos de crianças ainda não alfabetizadas, ao mesmo tempo em que refletia sobre minhas práticas de ensino e as reavaliava. Percebi, cotidianamente, durante o ato de ensinar, o quão importante é tornar o ensino-aprendizagem significativo e real através das experiências de vida compartilhadas pelas crianças.

Experiências de vida em moradias precárias, com a vida familiar marcada pela luta dos pais pela sobrevivência em subempregos, pela experiência do acesso limitado ao atendimento médico, entre outros direitos não cumpridos, além de poucas perspectivas de melhorias em suas vidas. Da mesma forma, percebo uma dicotomia com relação ao currículo escolar: de um lado há o programa e os livros de alfabetização a serem seguidos e do outro, a vida desses sujeitos em constante ebulição. Com isso, a comunicação não se estabelece porque o consenso ou o entendimento entre as duas partes não é minimamente possível. Conforme dito, venho percebendo, na minha trajetória profissional, que os saberes desses sujeitos e suas condições de pobreza e de negação de direitos precisam ocupar o currículo escolar.

A invisibilidade dos alunos pobres na escola sempre me incomodou, mas eu também não tinha clareza sobre o que fazer e como fazer. A reflexão contínua sobre essa realidade e a conclusão de que era necessário proporcionar o acesso ao conhecimento sobre os determinantes sociais e culturais que os tornavam pobres, assim como as possibilidades de superação dessa condição, é o que me levaram a desenvolver esta pesquisa. Assim, esta proposta pretende vincular os saberes construídos nas experiências de vida dos sujeitos aos conhecimentos da leitura e escrita durante o processo de alfabetização.

Portanto, refletindo sobre a experiência cotidiana do meu lugar como professora, interagindo com as enunciações advindas das vivências experienciadas pelos alunos, busco a compreensão da construção de uma relação verdadeiramente dialógica e compreensiva para que o processo de ensino aprendizagem seja uma relação de sujeitos históricos sociais. Reconhecendo a influência da pobreza e desigualdades sociais presentes na sociedade e na escola pública e

reconhecendo a necessidade de fazer algo por meio de uma prática de ensino dialógica que acolha as vozes desses sujeitos como textos que denunciam, enunciam e anunciam as suas existências.

Assim como mostramos o caminho que nos trouxe à presente pergunta da pesquisa, de igual modo, explicitaremos, a partir de então, o caminho a percorrer no processo de recuperação de resposta à pergunta, ou seja, ao problema da pesquisa. Seguindo o princípio de que a língua permeia todas as relações em âmbito do social, do trabalho, das interações, do ideológico, do cultural e do histórico, indissociavelmente, propomos, como objetivo geral, analisar o desenvolvimento de uma práxis discursiva de alfabetização com crianças que vivem em situação de pobreza e identificar como elas politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse objetivo geral foi desmembrado nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e compreender as narrativas/enunciados das crianças e de suas famílias no movimento vivo da língua, ou seja, na relação das práticas sociais;
- Identificar, categorizar e analisar os principais problemas que envolvem a vida dos alunos em suas comunidades;
- Desenvolver uma práxis discursiva, dialética e dialógica de alfabetização que articule os processos vivos da realidade dos sujeitos e os conhecimentos interdisciplinares;
- Refletir sobre os resultados do processo de alfabetização que se constitui por meio de uma ética discursiva dialógica na constituição do ser social
- Elaborar uma proposta teórico-metodológica a partir da experiência realizada nesta pesquisa, identificando nela, o modo como as crianças pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Esses objetivos foram fundamentais na orientação teórico-metodológica que possibilitou a busca de respostas para as seguintes questões: como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos e os conhecimentos da alfabetização? Quais

problemas envolvem a vida dessas crianças e de que forma eles podem compor o currículo escolar? Como essas crianças, com as suas produções de vida politizam o currículo escolar?

A pesquisa seguiu seu percurso organizada em sete capítulos: no primeiro capítulo, apresentamos nossa relação profissional com o tema, especificando de que lugar falamos, trazendo nosso histórico que nos aproximou da problemática em tela.

No segundo capítulo, trazemos o diálogo de nosso tema com as produções acadêmicas relacionadas, das quais selecionamos aquelas que mais contribuem com as nossas reflexões, bem como as que nos permitiram perceber as lacunas existentes na área que nos levou à constatação da necessidade de tal pesquisa. Esse diálogo nos ajudou a orientar nosso objeto de estudo.

No terceiro capítulo, explicitamos as bases teóricas e epistemológicas da pesquisa em relação à pobreza/educação/alfabetização, em que foi possível afirmar que a pobreza e as desigualdades sociais são resultantes das relações sociais no âmbito da economia, da política e da cultura e que incorporar a compreensão dessas relações nos conhecimentos da alfabetização é algo bastante desafiador, mas necessário. Desse modo, a interdisciplinaridade entra como fundamental recurso metodológico tendo em vista que a compreensão dessas relações implica complexos de estudo que necessitam de outras áreas de conhecimento que não sejam apenas aspectos linguísticos. Assim, pobreza, educação e alfabetização estão intrinsecamente relacionadas entre si, no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

No quarto capítulo, discutiremos a alfabetização na perspectiva histórica, destacando, nesse processo, o seu compromisso ou não com as questões do ensino-aprendizagem da pobreza e da desigualdade social. Analisando o processo desumanizante, nos meandros das políticas, focado no combate à evasão e repetência, percebemos que a situação se manteve com o mesmo agravante inicial: vagas escolares insuficientes para todas as crianças, elevado índice de reprovação e evasão escolar. Contata-se, nesse capítulo, que a permanência das condições geradoras de desigualdade social, historicamente constatadas na alfabetização, suscita a necessidade urgente de buscar *novas*

formas possíveis de pensar e fazer a alfabetização na perspectiva ontológica e epistemológica.

Nesse mesmo capítulo, discutimos a concepção de alfabetização, linguagem e ensino, na perspectiva discursiva que abarca os processos linguísticos e extralinguísticos. Com base nessas concepções, traçamos o caminho metodológico.

No quinto capítulo, apresentamos respostas à pergunta que engendrou esta pesquisa: como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos com os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e como esses conhecimentos trazidos de suas realidades politizam o currículo de alfabetização.

No sexto capítulo, trazemos o produto educacional derivado da pesquisa e no sétimo capítulo teceremos as considerações finais.

Anexo à dissertação, segue o produto elaborado em forma de uma proposta teórico-metodológica que contribui com o pensar/fazer a alfabetização com crianças socialmente desiguais e empobrecidas e como os seus saberes podem trazer novo sentido ao currículo e à escola.

1 O TEMA E A PESQUISADORA

A escolha do tema “A alfabetização com os coletivos socialmente desiguais: como os pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola?” emergiu de minha necessidade pessoal e profissional de me lançar ao desafio de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem que já desenvolvia na alfabetização, optando por uma perspectiva discursiva com crianças que vivem em contextos sociais empobrecidos. Essa necessidade começou junto com o trabalho de professora na rede municipal de Vila Velha (ES) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola na zona rural do Xuri, onde lecionava no turno matutino e cumpria extensão de carga horária na biblioteca da escola durante o turno vespertino.

Em 2011, ao passar em outro concurso para professora na mesma rede, optei por trabalhar numa só escola nos dois turnos e fui lecionar em um bairro da periferia de Vila Velha, na região de Terra Vermelha, para turmas do 1º ano do EF. O prédio e seus anexos possuíam estruturas deterioradas, não fornecendo abrigo apropriado durante os períodos de chuva e com propensão a alagamentos dentro das suas dependências. As condições insalubres eram potencializadas pela higienização insuficiente e um número excessivo de alunos em salas de aulas pequenas e mal ventiladas.

As crianças vinham de contextos sociais desumanizados, de moradias precárias em áreas de ocupação e sem saneamento básico. Algumas dessas crianças sofriam privações alimentares e eram vítimas de maus tratos dentro de casa, não sendo incomuns relatos de abuso físico e psicológico.

É preciso explicar que, apesar do grande número de situações adversas que surgiam, não era regra geral. Muitas outras famílias partilhando do mesmo contexto sócio/econômico, vivenciando também privações, eram amorosas no trato com os filhos e presentes/participantes da vida escolar deles. Essas mães, pois a maioria das famílias era chefiada por elas, conheciam as professoras pelo nome, dialogavam com o corpo pedagógico quando surgiam problemas e pediam orientações de como ajudar melhor os filhos com as tarefas.

É um contexto complexo que requer da parte dos professores a capacidade de lidar com os diversos tipos de alunos e famílias, com suas características peculiares e garantir a aprendizagem e o bom convívio com todos.

São muitas as demandas que atravessam nosso cotidiano, por isso é importante destacar que entendemos que todos esses problemas têm suas raízes históricas e sociais as quais inserem esses sujeitos em uma realidade que não conseguem superar ou atingir a emancipação social e coletiva. Ao ignorar esses problemas e seus contextos, contribuímos para a sua perpetuação, reservando ao privado, ao familiar, sua resolução, como se a escola não fizesse parte do mundo dessas famílias e somente a elas competisse assegurar um justo e digno viver para as crianças e adolescentes.

Assumir uma concepção pedagógica que acomodasse essas particularidades humanas e sociais demandava maior conhecimento sobre o tema, então, incomodada com a aparente impotência da escola diante dessa realidade que desafiava os meus conhecimentos como educadora, senti a necessidade de participar de formações continuadas na tentativa de encontrar caminhos que me capacitassem a ajudar aquelas crianças que chegavam à escola. A escola procurava seguir o currículo oficial, mas não havia liga entre esse currículo e as demandas reais dos alunos. Diante disso, assim como Arroyo, consideramos que

[...] O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo e na cidade ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos de alunos. Imagens sociais, docentes e escolares com que arquitetamos os currículos. Toda tentativa de reorientação curricular exige rever essas imagens sociais dos educandos, indagando-nos como condicionam os currículos. (ARROYO, 2007, p.23)

Desse modo, buscava, por meio dessas formações, indagar as imagens sociais dos educandos e, ao mesmo tempo, compreender que currículo seria necessário ao atendimento dessas imagens. Buscando aprender mais sobre o ato de ensinar de maneira que me ajudasse a superar os desafios cotidianos, romper com os estereótipos irreais dos nossos alunos e compreender melhor o uso do texto no início e durante todo o percurso da alfabetização, participei da formação

do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para os professores do ciclo de alfabetização, de 2013 a 2017².

Iniciei, em 2015, o curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFES) para tentar compreender as dimensões da pobreza e a sua influência na vida das crianças que estão diariamente nas salas de aula de escolas públicas, cujas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) e o têm como único/principal recurso financeiro para seu sustento. A especialização oferecia formação dentro da temática educação, pobreza e desigualdade social, defendendo que:

A relação entre educação, escola, políticas educacionais, formação docente, currículos e o direito fundamental do ser humano a uma vida digna precisa estar mais presente nas políticas e no pensamento educacional, bem como na formação de profissionais da educação básica e de outros (as) profissionais envolvidos (as) com políticas sociais relacionados (as) com a educação em contextos empobrecidos. Sendo assim, esse Curso de Especialização tem a finalidade de provocar o debate e a reflexão, sobretudo, no que se refere aos processos de educação envolvendo sujeitos que vivenciam a pobreza ou a extrema pobreza (UFES, 2021).

Ao final do curso, na monografia, busquei investigar as experiências do uso da leitura como fonte de estímulo à humanização das relações escolares, utilizando como sujeitos da pesquisa alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (EF) participantes do Programa Bolsa Família, entrevistei famílias e alguns professores buscando registrar suas percepções sobre a importância da leitura em suas vidas.

O trabalho foi realizado em uma UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental) em Terra Vermelha, Vila Velha e, na ocasião, a escolha do estudo com esse grupo específico de alunos (beneficiários do PBF) surgiu com a percepção de que os sujeitos imersos na pobreza são aqueles que mais

² PNAIC – (...) programa que busca diminuir os índices de analfabetismo no país é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A ação é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental. Isso implica uma articulação entre todos os secretários estaduais e municipais de educação, com o objetivo de ofertar cursos de formação continuada a professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de orientadores de estudo. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic#:~:text=O%20Pnaic%20%C3%A9%20um%20compromisso,terceiro%20ano%20do%20ensino%20fundamental>.

necessitam de uma educação de qualidade para que leiam e escrevam com propriedade, aumentando suas chances de mudar a própria realidade à medida em que forem crescendo, o que não entendemos como utopia, mas como algo realmente possível.

O Programa Bolsa Família repassa mensalmente uma quantia às famílias cadastradas no Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal como forma de aliviar os impactos da pobreza. É feita uma seleção com base na renda familiar e o valor definido a partir do número e idade dos membros da família e existe condicionalidades para receber o auxílio, entre elas: frequência escolar de crianças e adolescentes de no mínimo 75%, manter a vacinação em dia, assim como a pesagem e medidas das crianças abaixo de 7 anos acompanhadas nos postos de saúde (BRASIL, 2021).

Como resultado da pesquisa realizada durante o curso de EPDS, constatei que as práticas de incentivo à leitura, como o empréstimo de livros, contaram com a adesão e participação das famílias. Durante as entrevistas, as razões apresentadas pelos pais/mães para não participarem mais ativamente da vida escolar dos filhos foram: falta de tempo, paciência, excesso de cansaço, ausência de livros em casa, valorização de outros hábitos em detrimento ao da leitura, analfabetismo e as dificuldades ligadas à sobrevivência.

Em relação ao corpo docente, havia entre alguns deles o posicionamento de culpabilizar as famílias pelo desinteresse dos alunos, indisciplina e falta de dedicação aos estudos. Como a escola recebe alunos vindos da Bahia, algumas professoras sugeriam que esses problemas aconteciam por serem crianças “de passagem”, cujas famílias ao virem para Terra Vermelha, à procura de casa e emprego, participavam das ocupações e buscavam adquirir recursos para retornar para seu estado de origem, onde estavam seus laços culturais e familiares, sem sentido de “pertencimento” à escola e à comunidade local.

Persiste, no ambiente escolar, o preconceito em relação a essas famílias economicamente empobrecidas associado ao preconceito regional, o que não é discutido. Além disso, é nítida a separação entre os saberes institucionalizados, curriculares (responsabilidade da escola) e os saberes da vida, valores, modos de viver (responsabilidade da família). Segundo Arroyo:

Quando a essas instituições e a esses profissionais chegam outros Sujeitos, crianças e adolescentes, jovens e adultos corporificando vidas precarizadas, com o direito a viver e a humanidade ameaçados, essas dicotomias entre viver/aprender, entre corpo/vida/humanidade de um lado, e, de outro, espírito, intelecto/cidadania ficam fracas, não funcionam. Às escolas chegam seres humanos únicos, que exigem outras concepções pedagógicas menos dicotômicas, mais unitárias da formação e do desenvolvimento humano/cidadão, total (ARROYO, 2012, p. 255).

Ainda, segundo o autor, a cidadania é a união de todos esses saberes, não sendo possível formar cidadãos sem propiciar a humanização, considerando a desumanização a que são submetidos como o desemprego, em trabalhos e moradias precárias, na negação dos direitos essenciais ao cidadão (ARROYO, 2012).

A partir desse trabalho, me senti ainda mais sensibilizada para buscar modos de fazer que contribuíssem positivamente para a vida dessas pessoas, pois acreditamos no poder transformador da educação. Com essa perspectiva, ingressamos no mestrado, pois defendemos que não basta apenas pensar e filosofar sobre a realidade, mas nela considerar o pensar/fazer como as faces de uma mesma moeda, dentro de uma realidade concreta, com os sujeitos concretos, refletindo com eles sobre essas realidades e buscando coletivamente propostas de ações.

2 O TEMA E AS PESQUISAS

Esse capítulo tem por objetivo revisitar trabalhos acadêmicos que discutem a temática proposta nesta pesquisa e que podem contribuir com a construção do presente estudo. Procuramos por dissertações e teses que contribuam para responder às perguntas que norteiam nossa pesquisa: como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos com os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e como esses conhecimentos trazidos de suas realidades politizam o currículo de alfabetização? Quais problemas envolvem a vida dessas crianças fora do contexto escolar? Quais os resultados na formação cidadã desses sujeitos? A busca foi realizada por meio de pesquisa em bibliotecas digitais e em referências encontradas nas pesquisas selecionadas.

Utilizamos três fontes digitais: Arquivo de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Além dos arquivos de teses e dissertações de dois programas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes): Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE).

Para responder à primeira pergunta: “como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos com os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e como esses conhecimentos trazidos de suas realidades politizam o currículo de alfabetização?”, não alcançamos resultados, mesmo com diversos descritores utilizados. As pesquisas que tratavam do tema se referiam a contextos diferentes ao proposto: sujeitos/crianças do ciclo de alfabetização (entendido aqui como definido pela BNCC, os dois primeiros anos do ensino fundamental), sendo muito raras as pesquisas específicas sobre o tema.

Em relação à pergunta “Quais problemas envolvem a vida das crianças pobres fora do contexto escolar?”, que se refere às crianças do ciclo de alfabetização que vivem em comunidades pertencentes a contextos sociais empobrecidos, encontrei 29.112 trabalhos acadêmicos que abordavam vários aspectos do tema, sendo necessário refinar ao máximo para a seleção daqueles que

contribuiriam melhor para este trabalho. A resposta à terceira pergunta: “Quais os resultados na formação cidadã desses sujeitos?” foi mais proveitosa no sentido de que foram encontrados inúmeros trabalhos que tratam das práticas dialógicas de ensino que valorizam a cultura familiar e social dos alunos e que apontam a necessária inclusão dessas vivências sociais no processo de aprendizagem.

Iniciamos a pesquisa no Arquivo de teses e dissertações da CAPES, refinando as perguntas citadas com descritores pertinentes ao objetivo da pesquisa, até selecionar os dois que trouxeram melhores resultados: a) Alfabetização discursiva na escola pública; e b) Alfabetização em contextos de pobreza. Durante a busca, foi necessário ajustar o período de recorte para 2014/2019 devido à dificuldade de acesso aos trabalhos anteriores na Plataforma Sucupira e ao grande volume de pesquisas encontradas (10.983). Após contínuo filtro, encontramos 965 resultados e, entre estes, selecionamos os seguintes trabalhos:

TABELA 1. TRABALHOS ENCONTRADOS PARA A PESQUISA.

Pesquisa	Autor	Data	Instituição
Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita: um estudo de caso	Tatiane Santos de Brito	2014	Dissertação/Universidade Federal da Bahia
Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito	Maria Cristina de Lima	2014	Tese/ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Alfabetização das crianças das classes populares na escola pública: Uma proposta de formação continuada de professores (as)	Marissandra Todero	2017	Dissertação/Universidade Federal da Fronteira Sul
Alfabetização como processo discursivo: Princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática	Maria Cristina Corais	2018	Tese/ Universidade Federal Fluminense

Fonte: tabela elaborada pela autora

Na Base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), selecionamos o período de 2008 a 2019 e utilizamos dois descritores: a) Alfabetização discursiva na escola pública; e b) Alfabetização em contextos de

pobreza. Encontramos 145 resultados com o segundo descritor, destes selecionamos cinco:

TABELA 2. TRABALHOS SELECIONADOS

Pesquisa	Autor	Data	Instituição
Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos	Adriana Francisca de Medeiros	2010	Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental: Um estudo de caso em uma escola pública municipal	Luciana Josélia Corrêa Cheruti	2015	Dissertação/Centro Universitário La Salle - UNILASALLE.
O conceito de gênero discursivo/textual em teses e dissertações que focalizam a produção textual em contexto de alfabetização (2010-2017)	Elionai Oliveira Araújo	2019	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania e emancipação social nos currículos <i>pensados/praticados</i>	Marina Santos Nunes de Campos	2016	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco	Anderson de Oliveira Pelegrini	2012	Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP

Fonte: tabela elaborada pela autora

O período de recorte para a revisão da literatura no arquivo de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE- UFES) foi delimitado entre os anos de 2008 a 2019 e, no arquivo do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE-UFES), o ano de 2019 (início das defesas de dissertações do programa). Buscamos, entre as pesquisas desenvolvidas, aquelas que abordassem: Práticas discursivas – alfabetização-pobreza. Com esse recorte, encontramos os seguintes trabalhos os quais abordavam um, dois ou os três descritores:

TABELA 3. TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS.

Pesquisa	Autor	Data	Instituição
Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública	Janaína Silva Antunes Costa	2011	Dissertação/Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES
As práticas de alfabetização de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental	Eliane Cristina Freitas de Souza	2017	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE-UFES

Educação e pobreza: Diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental	Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio	2019	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES
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 Gianzelli Pimenta	2019	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES
Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva	Renata StrzepePotkul	2019	Universidade Federal do Espírito Santo, PPGMPE-UFES

Fonte: tabela elaborada pela autora

2.1 DIÁLOGO

A tese de Corais (2018) foi desenvolvida em uma escola pública em Duque de Caxias, Baixada Fluminense /RJ, com quatro turmas do Ciclo de Alfabetização. A autora defende que o processo de aquisição da leitura e escrita, para ter possibilidade de êxito, deve situar o aluno/sujeito e seus discursos como unidade principal do trabalho e, para dar sentido à aprendizagem, precisa-se considerar as vivências sociais, culturais e interações dialógicas/discursivas dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização. Como a alfabetização é um processo abrangente que compreende a apreensão de um sistema semiótico, que muda a relação do sujeito consigo e com o mundo, afirma, concordando com Paulo Freire, que *a palavra é fundamentalmente ideológica e o alfabetizar-se um ato político*. Os métodos de alfabetização que priorizem o diálogo e a escuta interessada dos discursos das crianças também está em Brito (2014) que contém aproximações com a nossa pesquisa quanto ao tema, a fundamentação no materialismo histórico-dialético e, principalmente, em seu objetivo central que é a compreensão das concepções das crianças do 1º ano no Ensino Fundamental sobre seu próprio processo de aprendizagem da língua escrita e também em suas observações sobre a necessidade de metodologias de alfabetização de compreensão da importância das relações dialógicas na escola.

A pesquisadora declara, com base em seu trabalho de campo realizado em uma escola da rede municipal de uma cidade do recôncavo baiano, com uma turma do 1º ano do ensino fundamental, o quanto é importante um trabalho permanente

de escuta sobre as impressões dos alunos quanto à escrita, sendo o discurso da criança o ponto de partida e chegada do trabalho pedagógico para que a aprendizagem seja significativa. Ela traz alguns apontamentos sobre a relação da professora e das crianças com a linguagem observando que a escrita, da forma como estava sendo ensinada na escola, não adquiria significado, já que tinha sempre um fim em si mesma e era utilizada mecanicamente, sem reflexões sobre sua intencionalidade, destituída de função social ou política. Este trabalho reforça a necessidade do pensar/fazer pedagógico que não deixe as crianças e suas vidas fora do processo de ensino aprendizagem, conforme a proposta desta pesquisa.

A conclusão de que a leitura é utilizada como pretexto para o ensino de conteúdos foi alcançada por Souza (2010), em sua dissertação, ao investigar o conceito de alfabetização usado com duas turmas de 1º ano, do Sistema Público Municipal de Ensino de Aracruz, ES. Como referencial teórico, baseou-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, nos estudos de Cagliari e no conceito de alfabetização defendido por Gontijo. A partir de sua pesquisa, constatou que as práticas alfabetizadoras continuam utilizando o ensino das unidades mínimas da língua, com destaque para a sílaba. A perspectiva discursiva de alfabetização é deixada de lado, assim como as práticas de leitura e produção de textos orais e escritos, além da ausência do trabalho com os temas que emergem da realidade dos sujeitos no currículo escolar

A constituição do conceito de gênero discursivo textual na alfabetização, em teses e dissertações no período de 2010 a 2017, na pesquisa bibliográfica de Araújo (2019), mostrou que diferentes perspectivas teóricas fundamentam esses trabalhos sendo observado também que os trabalhos com o conceito de gênero optaram por dois caminhos: para a língua em ato, como discurso ou os gêneros como objeto de ensino. Quando o professor utiliza os gêneros discursivos apenas como conteúdo, produz a perda do seu sentido como enunciado vivo, não tornando significativa a aprendizagem nem potencializando o reconhecimento das origens histórico-sociais dos enunciados das crianças. Como o processo de resposta a outras palavras durante a comunicação, alterna-se entre os sujeitos continuamente, não podem ser imobilizados e estudados num modo estático (ARAÚJO,2019).

Dentro da concepção bakhtiniana discursiva e dialógica da Linguagem, a dissertação de Pimenta (2019) buscou a compreensão da práxis pedagógica de leitura e produção de texto em uma sala multisseriada numa escola do campo, com alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental. Considerando a alfabetização como práxis social, utiliza o método dialético para análise de dados, nos aspectos discursivos, histórico-sociais e em suas contradições.

Por meio dos dados colhidos no inventário da realidade, surgiram temas que derivaram em produções de texto e leituras específicas. Articulando as produções textuais com a necessária intencionalidade da escrita, possibilitaram-se ações para melhoria das condições de vida da comunidade, além da contribuição de conhecimentos para as práticas pedagógicas fundamentadas na história e vivências dos alunos.

A realização de práticas discursivas de produção de texto, com base na leitura crítica da realidade, traz vários aspectos positivos: o exercício da participação social e da cidadania, a possibilidade de emancipação, a transformação da realidade e a significação da aprendizagem associada à vida real, entre outros. A autora destaca que, no contexto de salas multisseriadas, essa prática auxilia o trabalho do professor, considerando a heterogeneidade da classe.

Retomando frequentemente o referencial teórico para estabelecer a continuidade da prática dialógica com os alunos, Pimenta (2019) realizou o estudo construindo a parceria com os alunos, de maneira a se situarem como aprendizes e protagonistas de sua aprendizagem, contexto no qual o professor também aprende enquanto ensina. As ações de construção do inventário da realidade, a leitura, as produções textuais, os diálogos e reflexões proporcionaram o entendimento sobre o funcionamento dos sistemas de governo e culminaram na escrita de uma carta ao prefeito requerendo ações necessárias a serem desenvolvidas na comunidade. A pesquisadora salienta que os problemas e demandas da comunidade não se encerram, mas necessitam de contínua busca por soluções, daí a importância da relação dialógica escola/comunidade para que os alunos se reconheçam como sujeitos de direitos, cidadãos capazes de transformar sua realidade ao refletir sobre ela e trabalhar

em conjunto, numa perspectiva emancipadora. As características desse trabalho dialogam perfeitamente com a presente pesquisa.

O estudo de caso desenvolvido por Potkul (2019), com uma turma de 3º ano do ensino fundamental, objetivou a compreensão do processo de produção de texto na alfabetização dentro da abordagem bakhtiniana de linguagem. A pesquisadora acredita, assim como Pimenta (2019), na importância do protagonismo do aluno, na relação dialógica no processo de ensino aprendizagem e destaca a importância do uso do texto como unidade principal de ensino por meio do qual ocorrem as produções textuais articuladas com o mundo real e o compartilhamento de saberes. A relação com o real ocorre também nos atravessamentos externos que podem interferir e dificultar a realização da proposta de trabalho negando condições necessárias a uma prática discursiva de ensino aprendizagem, restringindo as possibilidades de escrita.

A constituição dos alunos como sujeitos discursivos, capazes de dizer o que sentem e pensam, pode ser possível concretizando a interação verbal, dando condições para a produção escrita “[...] e que aqui reiteramos: ter o que dizer ter razões para dizer, ter para quem dizer o que se tem a dizer e escolher as melhores estratégias para realização dos seus projetos discursivos.” (POTKUL, 2019, p.148).

A tese de Lima (2014) traz algumas considerações sobre isso, apesar de seu objetivo de pesquisa ser a análise das práticas da cultura escrita escolar quanto à presença dos gêneros discursivos e as relações entre o texto oral e escrito infantil, buscando entender a discursividade presente nos processos de alfabetização das crianças. Como formadora, a pesquisadora percebeu que muitos professores são influenciados por suas experiências escolares na infância e reproduzem o distanciamento dos discursos infantis, não lhes dando a devida importância, pois foi o que vivenciaram.

Lima (2014), também, pontua que há muitas causas para a não aprendizagem de nossas crianças. Desde as políticas econômicas e sociais injustas que afetam diretamente o sustento e a sobrevivência das famílias às contradições de um sistema educacional que não garante a aprendizagem e a valorização das

histórias de vida de crianças e adolescentes. A escola/sociedade/família, de maneira geral, tem fracassado na formação de nossas crianças, negando o direito à aprendizagem efetiva da leitura e da escrita na escola, excluindo-as do acesso aos bens culturais e instrumentais de suma importância na emancipação dos sujeitos. Sem o acesso à cultura, ideias, saberes ilimitados, como propiciar o entendimento da própria história de maneira crítica e fomentar a superação de modos de viver excludentes para nossas crianças nas escolas públicas?

A formação do professor é um elemento importante para uma educação emancipatória segundo Toderó (2017). Em sua dissertação, com a temática “A alfabetização na escola pública”, realizou um estudo de caso numa escola estadual, em Erechim-RS, confirmando, com os dados colhidos no processo de pesquisa, o quão é necessário um projeto de formação continuada que assegure a reflexão, por parte das professoras alfabetizadoras, sobre o seu trabalho pedagógico frente à alfabetização das crianças de classes populares no ambiente da escola pública.

Por meio de um projeto de intervenção com encontros de formação baseado nas concepções sobre a educação popular e emancipação dos sujeitos, a autora problematiza o lugar em que o professor se coloca como sujeito formador de crianças filhas de trabalhadores, no cotidiano escolar. Questiona o quão tem se valorizado, na escola, no processo de ensino/aprendizagem, a consideração pelas trajetórias individuais e coletivas dentro do contexto histórico/social em que estão situados os sujeitos, numa perspectiva emancipatória que remete a Paulo Freire.

Toderó (2017) enfatiza a relevância da coerência entre teoria e prática no trabalho pedagógico, quando o professor alfabetizador interioriza o aprendizado adquirido na formação continuada, reflete criticamente sobre o lugar da escola na comunidade, enquanto espaço dialógico. Nesta concepção, o professor que se assume como educador popular traz desejos de mudança nos paradigmas excludentes que ainda constituem a educação pública. Por meio de sua pesquisa, a autora percebeu a necessidade de contínuos estudos e novas pesquisas que contribuam para o trabalho pedagógico na escola pública visto que percebeu que existem incoerências nessa relação entre teoria e prática.

Na dissertação de Cheruti (2015) que utiliza diversos aportes teóricos, dialogando com a nossa pesquisa em Freire e Arroyo, a pesquisadora observou essas incoerências, concluindo que há divergências entre “os discursos e o fazer pedagógico, bem como um distanciamento entre a teoria e a prática da alfabetização no ensino fundamental” Cheruti (2015, p. 108).

Ao realizar o estudo dos dados obtidos na pesquisa, a autora definiu quatro categorias de análise com base na análise de conteúdo de Bardin (1988): priorização da alfabetização através do lúdico sem que houvesse segurança e apropriação por parte da professora no uso dessa prática, gerando desconforto e atividades sem objetivos específicos de aprendizagem; a situação social/familiar das crianças que gerou certo preconceito por parte da professora que não proporcionou o contato com um ambiente alfabetizador ou apresentou a diversidade de gêneros textuais às crianças, o que poderia suprir as carências nessa área.

Na terceira categoria de análise, a pesquisadora observou que a professora não utilizava, amplamente, os recursos pedagógicos existentes na escola, evidenciando diferenças entre a teoria e a prática da alfabetização a que se propôs; o que leva à quarta categoria de análise: diferenças entre o discurso pedagógico e a prática de ensino. Enquanto rejeitava a formação do PNAIC, não demonstrava apropriação da fundamentação teórica que deveria nortear suas práticas; ao mesmo tempo em que evidenciava conhecer a realidade dos sujeitos em sua sala de aula, pouco fez para incluir essa construção histórico-social em seu planejamento, de maneira a aproximar as vivências das crianças e tornar significativa a aprendizagem.

Cheruti (2015), ao analisar os dados, reconhece que há um longo caminho a ser percorrido para aproximar a teoria e a prática de ensino, a realidade e a escola, sendo fundamental que cada professor supere o comodismo e se abra a novas possibilidades de ensino.

E, além do mais, para explorar todo o seu potencial, o professor, frente aos embates atuais, necessita ser crítico, voltar o olhar atentamente e compreender o universo à sua volta; ser corajoso para sair da acomodação e atuante, porém sem se esquecer da humildade, de não ter vergonha de reconhecer sua pequenez frente a um mar de incertezas que permeiam a educação atual; como também não ter

receio de admitir seus erros e, a partir deles, aprender, reconhecer-se e se reinventar sempre. (CHERUTI, 2015, p.110).

É preciso humildade para reconhecer-se como sujeito em constante aprendizado, em diálogo com a teoria e com o outro, refletindo sobre a intencionalidade do seu trabalho em busca do próprio aprimoramento em benefício da alfabetização de nossas crianças. Essa pesquisa de mestrado defende os valores citados e reafirma nosso desejo de contribuir para que outros professores deixem a zona de conforto e permitam-se mudar.

Na pesquisa de Medeiros (2010), “Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos”, percebemos a mesma inquietação com a não alfabetização de crianças que vivem em contextos de periferia urbana e como se reflete a influência do meio social na aprendizagem.

Seu objeto de estudo são as vivências sócio/familiares precárias economicamente, das crianças no processo de alfabetização da comunidade Frei Damião do município de Caicó (RN). O objetivo de sua pesquisa é a análise do processo de alfabetização das crianças considerando o meio social em que vivem, originário de um lixão. A autora pontua o alto índice de analfabetismo, a precariedade da qualidade de vida (quase inexistente), a escassez dos serviços públicos de saúde, saneamento e segurança.

A autora destaca que, apesar das dificuldades inúmeras, há a construção de saberes e apreensão da língua escrita, graças à valorização da escola por parte dos pais e o esforço da professora em propiciar situações de aprendizagem significativas. Ela conclui que: todas as crianças são capazes de aprender, desde que se criem condições e interações favoráveis a isso; que todos nós professores somos capazes de ensinar, desde que tenhamos formação permanente (aprendizes que somos) e boas condições de realizar o trabalho; é necessário que a escola pública cumpra seu papel, criando ambientes propícios de socialização, aprendizagem e respeito ao aluno, num movimento contra hegemônico de fortalecimento da escola pública e de educação de qualidade para nossas crianças, alunas de escolas públicas de todo o país.

A pesquisa relatada alcançou êxito na alfabetização de crianças, mas a realidade comum às escolas públicas brasileiras é a baixa proficiência de leitura e escrita.

Esse é um dos questionamentos que moveram Costa (2011), em seu estudo de caso com observação participante, buscando a compreensão dos modos de interação dos alunos com a leitura e de como a prática do professor influencia o processo de constituir-se como leitor. Conforme suas observações, a prática de leitura em sala de aula voltava-se para a realização de tarefas nos livros didáticos, no caderno ou em cópias, não favorecendo o diálogo com o texto, mas apenas o aprendizado da gramática, salvo poucas exceções.

Segundo a pesquisadora Costa (2011), ter como prática de ensino a concepção discursiva de linguagem é um desafio: demanda esforço contínuo, mobilização, reflexão sobre as práticas de ensino, sólido conhecimento teórico a fim de que haja segurança no que se propõe a fazer. A autora afirma que as práticas de leitura dialógica em que o sujeito é ativo no processo de produção de sentidos são fundamentais para romper com a concepção do texto como caminho para o ensino de gramática e ortografia apenas ou de atividades de interpretação que não permitem uma compreensão real do texto. Cabe ressaltar que o uso de tais atividades restritivas dos sentidos do texto é fruto da formação que as professoras interiorizam e cujas práticas são reproduzidas à exaustão. A mediação na aprendizagem dos alunos, feita pelo professor, é fundamental para que eles aprendam efetivamente.

Sperandio (2019) buscou compreender as dimensões histórico-sociais da relação pobreza e educação na prática pedagógica/currículo praticado por professores do município de Cariacica/ES. Reconhecendo a complexidade do tema, a pesquisadora buscou referências por intermédio de outras pesquisas acadêmicas para compreender melhor as consequências da pobreza na aprendizagem de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), considerando aspectos da condicionalidade educação e sua influência no desenvolvimento escolar das crianças.

Por meio do curso de extensão semipresencial oferecido aos professores e profissionais da rede municipal de ensino com o tema “A prática pedagógica e o currículo na discussão da pobreza no ensino fundamental”, a pesquisadora promoveu debates envolvendo temas como pobreza, desigualdade social, educação, condicionalidade educação no PBF e Direitos Humanos. Trouxe ainda

a reflexão sobre o necessário reconhecimento da existência da pobreza em nosso meio social/escolar e a importância da elaboração do currículo e planejamento da prática pedagógica com base nesses contextos.

Considerando as raízes históricas e sociais da pobreza no Brasil, a pesquisadora destaca a importância dos programas de transferência de renda, como o PBF, para o combate à desigualdade social e à pobreza em que vive grande parte dos alunos das escolas públicas no país. Destaca também a relevância da formação docente voltada para esses temas e o necessário aprofundamento deles para a prática pedagógica e a elaboração dos currículos escolares.

Sperandio (2019) apontou que as discussões promovidas na formação potencializaram a elaboração de currículo e Planos de ação e/ou ensino que valorizem os aspectos da pobreza e desigualdade sociais vivenciados pelos alunos para estabelecer mudanças nas práticas de ensino, proporcionando educação, desenvolvimento humano e superação das desigualdades. Outra contribuição importante da formação foi a mudança de compreensão de algumas cursistas sobre o PBF que pôde ser entendido melhor como um programa social importante para amenizar a pobreza e a extrema pobreza e que promove um pouco de dignidade às famílias beneficiadas, podendo contribuir também para o rompimento do ciclo da pobreza.

Campos (2016) pesquisou, a partir de um projeto de extensão desenvolvido com professoras de educação básica e alunas do curso pedagogia, o processo de apropriação e conscientização dos conceitos de exclusão social e pobreza, analisando as informações segundo a perspectiva materialista histórico-dialética e da teoria histórico-cultural. Contribuindo para os estudos do cotidiano da escola pública por meio de observação dos discursos e comportamento e das narrativas das participantes da pesquisa, a pesquisadora buscou entender como ocorre a percepção sobre a influência das práticas docentes emancipatórias na formação, desenvolvimento e consolidação da cidadania entre os alunos.

Com base nas narrativas das participantes, percebeu que, quando ocorre o movimento da escola (professores, alunos e demais sujeitos do espaço escolar) em busca da solução de problemas comuns à comunidade, é importante considerar os saberes não-escolares, fruto das interações dos alunos com o

meio social e das suas vivências que produzem o conhecimento sobre o assunto, entrelaçando-as com os saberes escolares para alcançar a solução de que precisam.

A pesquisadora se refere a essa ação como *cidadania horizontal*, unindo os sujeitos com o propósito do bem-comum, numa relação colaborativa, solidária e cooperativa, fortalecendo o conceito de emancipação coletiva e não individual. O currículo escolar, acrescido dos saberes dos alunos e suas famílias, fortalece a prática emancipatória, valorizando os sujeitos da comunidade escolar e contribuindo para que a escola seja um espaço de esperança, inclusão e emancipação Campos (2016).

Tais discussões levaram-nos a redefinir, também, a emancipação social não mais como um lugar utópico a se chegar pelo indivíduo, mas como uma tessitura cotidiana, constante e coletiva de relações mais horizontais e solidárias entre os diferentes sujeitos, conhecimentos e práticas sociais. (CAMPOS, 2016, p.109).

Ao analisar as narrativas das professoras, pôde-se concluir que o trabalho pedagógico, nesse contexto, tem o potencial de promover o fortalecimento de uma educação cidadã de qualidade, com práticas de ensino emancipatórias e engajadas em mudanças reais na sociedade.

Portanto, desinvisibilizar práticas emancipatórias cotidianas é investir em projetos de futuro, os ainda-não de outros futuros possíveis, e a aposta de que a instituição escola pode ser tomada como um *espaço-tempo* de aprendizagem e experiência de democracia, trazendo consigo contribuições para a tessitura da emancipação social (CAMPOS, 2016, p.109).

Esse espaço-tempo de aprendizagem pode ser aperfeiçoado continuamente, por meio da maior visibilidade dos projetos escolares e práticas de ensino emancipatórias que contribuem para o enriquecimento e ampliação do conhecimento de mundo e sociedade.

A visibilidade também de projetos de intervenção desenvolvidos pelas universidades em escolas públicas é destacada por Pelegrini (2012) em sua dissertação “Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco” que relatou a experiência de GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico Cultural) da UNESP, um projeto realizado numa escola estadual na periferia que possui muitos alunos de bairros precarizados. O pesquisador

destaca a importância de seleção de conteúdos escolares que abordem a pobreza e seus desdobramentos, possibilitando análise, reflexão e compreensão sobre a realidade, numa concepção didático-metodológica fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético para desenvolvimento também da consciência social.

O autor aponta a necessidade do entendimento coerente da realidade com práticas pedagógicas que privilegiem a intencionalidade do fazer docente transformador. Enfatiza ainda a importância das ações pedagógicas concretas, coletivas e emancipatórias para promover o enfrentamento dos problemas que atravessam o cotidiano escolar, como a exclusão social.

O que se tem aqui é um processo no qual o indivíduo é colocado exatamente onde a sociedade quer que ele esteja, ou seja, não fora dela, mas à sua margem. Tal processo é definido pela autora como “inclusão perversa”, não estando fora do sistema porque este é necessário para sua manutenção. Rompendo com a dicotomia entre inclusão e exclusão, passamos a compreender de maneira processual, não mais fragmentada e estática esse fenômeno social, o que possibilita análises mais coerentes e radicais acerca dos mecanismos que o gera. (PELEGRINI, 2012, p.24)

Ao dar visibilidade aos problemas e contradições do ambiente escolar, reconhece-se a inclusão ilusória de grande parte dos alunos que, inseridos em contextos sociais empobrecidos, enfrentam obstáculos para a frequência, aprendizagem e continuidade dos estudos. O enfrentamento desses problemas, com a abordagem de conteúdos que os visibilizem, trazem efeitos positivos para a aprendizagem e relações de convívio, mesmo que não resolvam os problemas sociais, contribuem para a emancipação dos sujeitos que se tornam capazes de agir para mudanças pessoais, escolares e na sociedade. Apesar das limitações óbvias de um projeto de pesquisa (como o tempo), a continuidade do trabalho com práticas docentes emancipatórias fundamentadas no materialismo histórico-dialético é fundamental para superação e mudança de velhas práticas e perspectivas na escola,

[...] assim como outras pesquisas de caráter crítico e comprometidas com a transformação objetiva da escola, pois somente pela via da atividade crítica, educativa e emancipatória, construída junto aos sujeitos responsáveis pela transformação da realidade escolar (professores, alunos, gestores, pais e responsáveis, dentre outros membros da escola) é que será possível pensarmos numa nova escola para uma nova sociedade (PELEGRINI, 2012, p.143)

A elaboração de uma metodologia de ensino que atente para as especificidades dos alunos, filhos de trabalhadores, é um exemplo de como potencializar a educação às classes populares nas escolas públicas e é um ato de resistência diante da desvalorização do ensino público. A participação da Universidade, segundo Pelegrini (2012), é fundamental para o processo de construção de novas possibilidades de emancipação dentro da escola.

Em resumo, acreditamos, como os pesquisadores citados, que o trabalho com o texto e com a leitura precisa ter sentido para a criança, promover a reflexão sobre a realidade em que estão imersas e o reconhecimento de si como sujeito histórico-social. Formar leitores que sejam capazes de interagir com a escrita do outro e descobrir que não estão sozinhos, desafiados a uma compreensão maior de sua realidade e instigados a acreditar que podem mudá-la, que podem criar uma conexão pessoal com a leitura, sentirem-se seguros para o diálogo e a socialização de impressões sobre o que leem.

Ao analisar todas as pesquisas citadas, é possível perceber a preocupação com o nível de leitura e escrita das crianças, bem como a consciência da multiplicidade de aspectos que influenciam o ensino e a aprendizagem. Aspectos como o perfil sócio/econômico/cultural das famílias, descaso do poder público com a continuidade de projetos na educação e com a formação dos professores em serviço, influência dos setores empresariais e econômicos nas políticas educacionais, desvalorização da escola e do professor pela sociedade, insuficiência e/ou uso inadequado das verbas destinadas à educação e outros mais.

3 POBREZA, EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: QUAL A RELAÇÃO?

Santos (2018) critica severamente teorias que vêm amparando as políticas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por entender que elas contribuem para o esvaziamento categorial nas discussões que envolvem as situações de pobreza resultando em “indistinção entre economia e cultura, a fragmentação da realidade, a exacerbação da subjetividade e a negação da existência das contradições de classes” (SANTOS, 2018, p. 42). Como exemplo, a autora cita a alteração feita no conceito de pobreza no documento apresentado pelo Banco Mundial denominado “Desenvolvimento e Redução da Pobreza”, segundo o qual a pobreza passou a ser compreendida como uma incapacidade inerente do indivíduo “a pobreza absoluta é atualmente reconhecida como a incapacidade de alcançar os padrões básicos em nutrição, saúde, educação, meio ambiente e participação nas decisões que afetam a vida das pessoas de baixa renda” (BANCO MUNDIAL *apud* SANTOS, 2018, p. 42).

Esse esvaziamento categorial da pobreza falsifica o real, contribuindo assim para manutenção e perpetuação da lógica da pobreza, necessária à manutenção dos privilégios de classes e impede que a educação caminhe no sentido de potencializar a consciência dos indivíduos pobres sobre seus direitos enquanto cidadãos para que lutem por uma sociedade emancipada (SANTOS, 2018).

No entender da autora, o conceito de pobreza, visto como um dado objetivo que se impõe de forma perversa aos indivíduos, jamais deve ser compreendido como resultado de sua inatividade ou incapacidade para atuar num mundo que se apresenta fértil de possibilidades. Sendo a pobreza considerada um problema objetivo, de ordem material, ela “repercute na subjetividade do indivíduo, mas, de forma alguma pode ser tratada como um problema de ordem meramente subjetiva, relacionada à autodeterminação e à força de vontade” (SANTOS, 2018, p. 43). De acordo com a autora, o reconhecimento de que a pobreza é condição objetiva possibilita a revelação de sua face mais perversa, capaz de imprimir “nítidas marcas tanto na estrutura psíquica dos indivíduos, quanto na sua estrutura física tornando o corpo do miserável testemunho do seu flagelo”. Desse modo, a apreensão da vida material, pelos conflitos vividos entre as forças

produtivas sociais e as relações de produção, é que possibilitam a explicação de forma objetiva da consciência (ZANDAWAIS, 2009).

Utilizando pesquisas próprias e também informações do IBGE 2017, o Relatório Oxfam Brasil 2018 produzido pela organização OXFAM, que tem como objetivo “*combater a pobreza, as desigualdades e as injustiças em todo o mundo*” (informação do *site* da organização, grifo nosso), faz uma análise sobre a desigualdade econômica/social no Brasil nos últimos anos sugerindo ações na área econômica para combater esses problemas.

O Relatório afirma que se ampliou a distância entre os que vivem na pobreza e os ricos que compõem uma parcela ínfima da população; a diferença de salários entre negros e brancos; e entre homens e mulheres. O Brasil voltou aos mesmos níveis de pobreza de 2012, com a renda per capita da população pobre diminuindo após um período de 17 anos no combate à desigualdade através de investimento em programas sociais.

Com relação ao Estado do Espírito Santo, adotamos os estudos do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN) que, em seu Perfil da Pobreza de 2019, baseou os parâmetros de definição da pobreza de acordo com a renda estabelecida pelo Banco Mundial e convertida para nossa moeda. Os valores mensais per capita obtidos foram de R\$ 425,22 para aqueles que estão na linha da pobreza e R\$ 146,90, para aqueles que se enquadram no perfil de extrema pobreza (IJSN, 2019, p.13).

Esses valores correspondem ao que uma pessoa utilizaria para morar, se alimentar, vestir, utilizar transporte público, manter o acesso à água ou energia elétrica e despesas relativas à saúde como medicamentos e consultas quando não disponibilizadas no SUS (Sistema Único de Saúde), considerando que estas são despesas comuns aos indivíduos em nossa sociedade.

Por meio das informações do CadÚnico, Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, instrumento para identificar as famílias de baixa renda e traçar o perfil socioeconômico desses cidadãos, é possível conhecer os dados sobre as residências, a escolaridade, o trabalho etc. (BRASIL, 2019), o IJSN apurou que, sendo um cadastro essencialmente formado com pessoas

beneficiárias do programa Bolsa Família, as taxas de pobreza e extrema pobreza são mais altas do que em outros levantamentos que acolhem informações da renda de todos os grupos da população.

No Espírito Santo, em 2019, a taxa de pobreza das pessoas inscritas no CadÚnico foi de 78,2% e a de extrema pobreza foi de 49,0%. Esses números são elevados mesmo considerando que se trata apenas da população cadastrada e que não captam os efeitos das políticas de transferência de renda estadual e federal. São aproximadamente 919 mil pessoas vivendo com menos de R\$ 425,22 e aproximadamente 575 mil vivendo com menos de R\$ 146,90 (INSTITUTO JONES SANTOS NEVES, 2019, p.14)

Esse é o perfil econômico de uma grande parte das famílias dos alunos que, mesmo em maior número, são invisíveis para o sistema escolar que não se adapta para atender às diversas particularidades desse grupo social. Concordamos, assim, com Cararo (2020) quando afirma que

A escola ainda enxerga os alunos mais pela perspectiva do que lhes falta [...] do que como sujeitos de conhecimento, como cidadãos portadores de direitos, com grandes potencialidades a partir de sua forma de vida e experiências concretas (CARARO *et al.* 2020, p. 25).

Com isso, ao negar essas potencialidades da vida real de sujeitos concretos, contribuimos diretamente para que a escola, de modo geral, permaneça alienada e desajustada em relação às lutas pela sobrevivência/emancipação das comunidades populares e indiferente às demandas populares, ignorando que: “[...] os dizeres dos sujeitos, a partir dos seus territórios, convocam a escola a exercer o papel de intermediadora dessa realidade, desenvolvendo, por conseguinte, uma educação adequada às necessidades das pessoas” (CAMPOS *et al.* 2019, p.3).

Aprendemos com Marx que o tratamento dado aos problemas deve articular dialeticamente as esferas do orgânico, do inorgânico e do social sem desconsiderar a relação entre o singular, o plural e o universal, mas o que se observa, na prática, é a existência de uma estrutura educacional e escolar que tende a buscar soluções voltadas para a sobrevivência e expansão do capital em detrimento do atendimento às necessidades humanas (SANTOS, 2018). Não se trata apenas de reconhecer a realidade social dos sujeitos, mas “[...] propiciar uma práxis educativa transformadora e emancipadora para superá-la através de um esforço ético coletivo, com a necessária problematização das raízes das

desigualdades.” (CAMPOS *et al.* 2020, p.74). Dentro dessa problematização das raízes da desigualdade, consideramos também a fala de Cararo *et al* (2020):

Entendemos a pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços (CARARO *et al*, 2020, p.9).

Entre esses serviços (saúde, trabalho, moradia etc.), igualmente importantes e fundamentais para a vida do cidadão, principalmente das classes populares, a educação figura, conforme já descrito anteriormente, como uma possibilidade de emancipação dessa realidade.

Para garantir o direito à educação, tão necessário dentro dos contextos sociais apresentados e assumir uma práxis transformadora de possibilidade de superação da pobreza para corresponder à esperança das famílias cujos filhos estão nas escolas públicas e que depositam na educação a expectativa de mudança da realidade, conforme expõem Campos *et al* (2020), é importante conhecer quem são os sujeitos imersos nesses contextos sociais e compreender o que,

[...] significa ser gestado, nascer, viver nessa condição? Essa é a questão nuclear ao pensar a relação entre pobreza e educação, que traz consequências de toda natureza, em termos de corpos, humanidades e identidades precarizados (ARROYO, 2017, p.147).

Podemos nos abrir para a compreensão do significado dessas vivências em meio à pobreza, ouvindo as enunciações das crianças e adolescentes no espaço escolar e, a partir desses enunciados, construir coletivamente o trabalho pedagógico na alfabetização. Conforme Campos *et al* (2020, p. 73), na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica (RES/CNE/SEB/nº 4/2010), afirma-se que a educação é direito universal indispensável para promoção da cidadania e respeito às diferenças, mas, na realidade, sem a compreensão de que muitas diferenças são impostas pela acumulação de riquezas nas mãos de uns poucos e a exclusão social de muitos e de que existem diferentes identidades construídas na exclusão, na opressão, na desumanização econômica, o projeto educativo universal tende a ser ineficaz.

Além dessas considerações, há a questão da oferta de vagas na rede pública de ensino. No Relatório da UNICEF 2018, consta que o Brasil não cumpre a oferta

de vagas e garantia de acesso à educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (Lei nº 9.394/1996) e mais ainda, “[...] em 2015, 6,5% da população de crianças e adolescentes, ou seja, 2.802.259 estava fora da escola, o que deixa claro que a universalização da educação ainda é um desafio para o país” (UNICEF, 2018, p. 66).

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

De acordo com Arroyo (2017), há avanços nas tentativas de compreender as dimensões sociais e econômicas da pobreza que influenciam e desumanizam a vida de crianças e adolescentes, impactando em sua aprendizagem e convívio escolar, mas é importante perceber até que ponto a escola se preocupa com práticas de ensino humanizadoras para esses sujeitos.

Luiz Carlos Cagliari, em seu artigo intitulado “Alfabetização e Pobreza”, apresenta a alfabetização como o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa. Ele se refere à problemática da subnutrição pedagógica das escolas públicas aliada à questão da pobreza dos alunos, considerando-a um dado real e cruel da realidade social do Brasil. Ele afirma que

Se apesar da miséria do povo e da escola, ela conseguisse realizar sua missão educativa, o povo não aguentaria mais viver na miséria. Uma pessoa que chega a um certo nível de estudo não se conforma mais com certas condições sub-humanas de vida. A implosão do sistema seria inevitável e fatal. Se todos os cidadãos tivessem uma educação perfeita até os quatorze anos, como prevê a legislação, o salário-mínimo deste país seria outro, a tecnologia seria diferente, como diferente seria a própria escola. (CAGLIARI, 1986, p. 32).

O referido autor coloca a alfabetização no lugar do movimento dialético capaz de articular a dinâmica complexa e plural da sociedade com o mundo particular dos indivíduos. Aprendemos com Marx e Engels (2007) que o que nos torna humanos é a nossa capacidade de interpretar e elaborar formas para nos manter vivos, tendo em vista que as produções materiais de subsistência é a condição primeira para o processo histórico do existir humano. Nessa perspectiva, tanto a escola de um modo geral e a alfabetização em particular podem ser um campo concreto de possibilidades da constituição da essência e da existência humana. No entanto, pesquisas demonstram em seus resultados que a alfabetização não vem corroborando com essa perspectiva.

De acordo com o PNAD 2018 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), fonte de alguns dados da pesquisa da Unicef, a cada 5 crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, uma está em defasagem série/idade.

Um problema que certamente afeta crianças em idade média é o analfabetismo. Mais de 50% das crianças que não sabem ler nem escrever têm 8 ou 9 anos de idade. A tendência decrescente com a idade pode ser interpretada com uma perspectiva otimista, uma vez que, cedo ou tarde, as crianças são alfabetizadas. Não obstante, a evasão da alfabetização limita suas possibilidades de construir conhecimentos e de desempenhar com maior autonomia o protagonismo na vida social nos primeiros anos de escolaridade e provavelmente no futuro (UNICEF, 2018, p. 73).

A alfabetização tardia, para as crianças de classes populares, pode significar menos possibilidades de superação da sua condição e escancara outro lado da escola pública: a visão moralista que imputa às crianças e adolescentes pobres a culpa pelo fracasso escolar. Assumir o compromisso pela alfabetização na infância contribui para que a escola mude, adequando-se às necessidades educativas e pedagógicas desses sujeitos. Segundo Arroyo (2016, p. 11), um problema da escola é a tendência de focar excessivamente na moralização dos pobres, como se a pobreza derivasse do caráter moral das famílias, ficando a aprendizagem dos conhecimentos necessários em segundo plano.

Conforme dados do IBGE-PNAD Contínua 2017 Educação, apesar da queda do analfabetismo de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, ainda não alcançamos a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) que seria de 6,5%. Esse percentual representa cerca de 11,5 milhões de pessoas (em sua maioria: idosos, negros ou pardos) que ainda não dominaram a escrita e a leitura.

A taxa do Estado do Espírito Santo no período de coleta de dados foi de 5,5 % de indivíduos analfabetos, dentro da meta do PNE, mas ainda representando um número considerável de pessoas que, por não saberem ler e escrever, possivelmente, estão sujeitas a subempregos ou ao trabalho informal. Dentro desse universo de milhares, acrescentam-se os analfabetos funcionais que são adolescentes, jovens e adultos que sabem ler e escrever frases simples, mas não conseguem interpretar um texto mais longo ou mais formal ou se expressar com propriedade e autonomia por meio da escrita.

Esses dados educacionais evidenciam que há uma circularidade que contribui para a manutenção das desigualdades sociais, uma vez que esses sujeitos não recebem os mínimos instrumentos que possibilitam a compreensão e a busca de formas para a sua superação. O reconhecimento da pobreza e das desigualdades promove reflexões que provocam a escola a desnaturalizar esses elevados índices de analfabetismo e, ao mesmo tempo, rever suas práticas tanto em nível de gestão quanto de ensino. “Assim, é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas. (ARROYO, 2016, p.7).

No artigo intitulado “A escola como tempo/espço de resistência e superação das desigualdades: a relação com os territórios”, os autores apoiam-se em Mézaros, 2005, para afirmar que, se a escola se colocar no campo do direito, ela cumpre um importante

papel de ajudar os estudantes a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo, o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens (MÉSZÁROS, 2005). Dentre esses enigmas, encontram-se os fatores determinantes da pobreza (CAMPOS; SILVA; VOLPATO, 2019, p.3).

Todavia, o ensino da alfabetização que possibilita o ensino da leitura dos enigmas do mundo, obviamente, é uma tarefa complexa segundo Bakhtin e Voloschinóv (2017), citado por Zandwais (2009). A apreensão de tais enigmas ocorre pela ordem do real e isso pressupõe uma base de abordagem filosófico-linguística de princípio dialético. O princípio dialético permite caracterizar que “uma determinada ordem do real é refletida, interpretada, ao mesmo tempo em

que refrata, silencia em torno de outras, significando diferentemente [...]” (ZANDWAIS, 2009, p. 110). A lógica do real, segundo Bakhtin e Voloschinóv, é instável e marcada pela incompletude e, desse modo, suscetível de múltiplas leituras e interpretações que cada um pode fazer a partir da perspectiva histórica com que cada um se defronta (ZANDWAIS, 2009).

Com base nas considerações expostas, é possível afirmar que a pobreza e as desigualdades sociais são resultantes das relações sociais no âmbito da economia, da política e da cultura e incorporar a compreensão dessas relações nos conhecimentos da alfabetização é algo bastante desafiador, mas necessário. Desse modo, a interdisciplinaridade entra como fundamental recurso metodológico tendo em vista que a compreensão dessas relações implica complexos de estudo que necessitam de outras áreas de conhecimento que não sejam apenas aspectos linguísticos. Assim, pobreza, educação e alfabetização estão intrinsecamente relacionadas entre si, no processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

No capítulo a seguir, discutiremos a alfabetização na perspectiva histórica, destacando, nesse processo histórico, o seu compromisso ou não, com as questões da pobreza e da desigualdade social.

4 ALFABETIZAÇÃO, LINGUAGEM E ENSINO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

A compreensão sobre como articular as práticas sociais expressas através dos enunciados concretos dos sujeitos dessa pesquisa com os conhecimentos linguísticos da alfabetização por meio de textos orais e escritos e o desenvolvimento do leitor crítico e criativo, capaz de compreender as contradições sociais do mundo em que vive, estabelecer graus de resistências e vislumbrar possibilidades de transformação, demanda conhecer a evolução da escola pública buscando entender os processos histórico-sociais que criaram a escola atual.

O termo alfabetização passou a ser utilizado somente no século XX e é compreendido *como um conjunto autônomo de competências a serem aprendidas na escola* (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 217). Antes, porém, a história atesta que ela foi designada com diferentes denominações como “ensino das primeiras letras”, “ensino de leitura”, “ensino simultâneo de leitura e escrita” (MORTATTI, 2011, grifo nosso). Segundo a autora, até a última década do século XX, temas relacionados com ensino de língua e literatura permaneciam quase inexplorados no Brasil no campo da pesquisa. Infere que esse silêncio de produções científicas pode se relacionar ao fato de essa fase da escolarização ser considerada de menor importância no âmbito da “educação, da Linguística ou dos estudos literários e, como tal, estarem subsumidos em um ou mais de um desses campos de conhecimento e a seus objetos, fontes e métodos de investigação assim como à formação acadêmica do investigador” (MORTATTI, 2011, p. 71).

Junta-se a essa questão, os limites impostos aos pobres ao acesso à escola. Por meio de um breve relato da história da educação, Schueler (1999) assinala que as pessoas em situação de escravidão não podiam frequentar as poucas escolas existentes e o acesso da população livre era condicionado à vacinação, à ausência de doenças infectocontagiosas, ao limite etário de 5 a 14 anos para o primário obrigatório e 14 a 21 anos para o secundário, não-obrigatório. A autora afirma que o currículo da instrução primária que atendia às classes populares continha conhecimentos básicos de leitura e escrita, doutrina cristã, matemática e alguns conhecimentos de História e Geografia do Brasil.

Ainda segundo Schueler (1999), um regulamento de 1854 preconizava que as crianças em situação de pobreza e que viviam nas ruas deviam ser matriculadas nas escolas públicas ou particulares para cursarem a instrução primária, receber vestuário e material escolar, com as despesas custeadas pelo Estado, devendo seguir para o serviço militar ou serem aprendizes em oficinas, sem terem acesso ao ensino secundário reservado para as camadas mais economicamente favorecidas da população. O trabalho braçal é reservado para os mais pobres, fortalecendo as divisões no campo do trabalho e na sociedade.

Outra informação importante trazida por Schueler (1999) é que, ainda durante o Império e antes da Abolição, uma Comissão de professores da Corte trouxe às autoridades imperiais o apontamento de diversos problemas que ocorriam no cotidiano das escolas públicas. Entre as questões pedagógicas citadas no documento, os professores manifestaram preocupação pela educação das crianças pobres no seio das suas famílias, julgando que estas eram incapazes de transmitir sólidos valores morais aos seus filhos e citavam a necessidade do trabalho infantil para ajudar essas famílias, destacando que os meninos precisavam de formação específica para isso, enquanto as meninas aprendiam os ofícios domésticos e podiam ser bordadeiras e costureiras.

A alfabetização, nesse contexto sócio-histórico apresentado por Schueler (1999), servia a finalidades específicas: para os meninos e meninas pobres e/ou negros e mestiços, apenas o básico de leitura/escrita, valores morais e formação para o trabalho. De acordo com a autora, a presença das crianças de todas as classes sociais e origens raciais na escola é um direito adquirido após um longo período de luta com vitórias e retrocessos. O sistema educacional atual é fruto desse processo que possibilitou que as crianças das camadas mais pobres da sociedade e de grande parte da população livre e liberta pudessem frequentar a escola.

Segundo o Regulamento de 1877 da Província do Espírito Santo, a matrícula nas escolas públicas era gratuita, mas para ser admitido havia critérios como “idade, doenças contagiosas, expulsão de escola, condição de escravo ou escrava.” (GONTIJO; GOMES, 2013, p. 65)

Conforme os estudos de Mortatti (2009), ao final do século XIX, com o fim da monarquia e o início do Período Republicano, houve empenho político para organizar um sistema de instrução pública, mas sem dar a devida importância à formação de professores para atuar nesses espaços. Podemos inferir que, talvez por não terem formação adequada, a mentalidade e a visão desses professores sobre a escola e sobre os alunos da escola pública não evoluíram significativamente, reproduzindo os preconceitos e paradigmas da escola do Império e trazendo-os para os nossos dias.

No Estado do Espírito Santo, entre 1911 e 1941, conforme Gontijo e Gomes (2013), cresceram o número de escolas e matrículas “Dessas 920 escolas, oito eram de ensino infantil, 873 de ensino fundamental comum, 21 de ensino supletivo e 18 do ensino complementar.”, mas isso não significou acesso de todas as crianças e as escolas ainda careciam da organização do ensino.

[...] de acordo com Araújo (1942), o ensino fundamental comum, destinado às crianças de sete a doze anos, o segmento mais importante e o único acessível a todos, ainda estava muito longe de uma disseminação adequada, que atendesse a toda população escolar do Estado e facilitasse a alfabetização do maior número possível de crianças. (GONTIJO; GOMES, 2013, p. 56)

Para atender às finalidades do ensino da leitura e escrita do século XIX, a alfabetização realizada, principalmente por meio do uso das cartilhas escolares, era baseada no método de marcha sintética, com ênfase na soletração e silabação. O método concebia a aprendizagem através das etapas de aprendizagem das letras, depois das famílias silábicas e, somente então, formavam-se palavras e frases isoladas. A partir do século XX, as cartilhas produzidas enfocavam o método de marcha analítica. Neste, o foco era partir das palavras/frases para as unidades menores da língua (palavração/sentenciação) priorizando as práticas didáticas do ensino com base nas habilidades sensório-motoras dos alunos (MORTATTI, 2009).

No Espírito Santo, entre o final do século XIX e início do século XX, as concepções não diferiam do restante do país

No plano da linguagem, a concepção que orientou a organização dos métodos e dos livros de leitura pressupõe que ela pode ser decomposta em unidades (palavras, sílabas e fonemas). Essa decomposição visa a facilitar a aprendizagem. Nessa direção, a palavra, que passa a ser o ponto de partida para ensinar os sons ou as

sílabas e que gera um movimento considerado de inovação metodológica, é tributária da linguística do século XIX, que desconhecia as reais unidades das línguas: os enunciados. (GONTIJO; GOMES, p. 225)

Mortatti (2009) explica que, a partir da década de 30, houve a prevalência dos métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e sintético-analítico) nas cartilhas, com a valorização do “como ensinar” baseado no desenvolvimento psicológico e maturidade das crianças, iniciando a ideia de um período preparatório anterior à alfabetização.

Por um lado, os métodos propostos e as cartilhas utilizadas nas escolas integram diferentes concepções de leitura, como decodificação e como compreensão de significados. Por outro lado, a escrita é pensada apenas como processo de codificação e, também, como cópia cuja finalidade é a aprendizagem das formas das letras. Nesse sentido, os métodos analítico-sintéticos agregam uma segunda dimensão (a do significado) ao ensino da leitura, mas não conseguem agregar a dimensão da expressão escrita. (GONTIJO; SCHWARTZ, 2011, p. 217)

Na década de 50, com a crescente expansão da indústria e modernização do trabalho, a educação também passou por transformações para atender o desenvolvimento econômico e social e a transição dos trabalhadores da agricultura para a indústria do meio urbano. (CAMPOS; GONTIJO, 2014, p.12-13). A atenção política voltou-se para o ensino primário, como investimento para a formação de trabalhadores para a indústria.

A promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário evidencia a preocupação do Poder Central em nacionalizar essa etapa da escolarização. Por ter sido promulgada após o regime autoritário de Vargas e paralelamente ao movimento da Assembleia Nacional Constituinte, essa Lei traz à tona os princípios inovadores do ideário da Escola Nova. Dessa forma, ela expressa a necessidade de uma formação integral da criança que envolvesse, além do ler, escrever e contar, a aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e a preparação para o trabalho. (CAMPOS; GONTIJO, 2014, p.15)

Dessa maneira, a educação pública voltada para as classes populares permanece no papel de formar trabalhadores para impulsionar a economia e garantir mão de obra minimamente qualificada. Isso se reflete no currículo adotado no ensino primário que:

De acordo com o art. 2º, o ensino primário se dividia em duas categorias: ensino primário fundamental, dirigido às crianças de sete a doze anos, e ensino primário supletivo, voltado aos adolescentes e aos adultos. O primeiro tipo seria ministrado em dois cursos sucessivos, denominados elementar e complementar. [...] Este último curso foi

articulado com os cursos de artesanato e de aprendizagem industrial agrícola. Por outro lado, o curso complementar estava articulado verticalmente com o curso ginasial, agrícola, industrial e de formação de regentes em ensino elementar. Assim, ao final do primário complementar, os alunos poderiam pleitear a entrada em qualquer um dos cursos. (CAMPOS; GONTIJO, 2014, p.23)

Essa divisão não permitia ao adolescente pobre a continuação de seus estudos, pois, ao terminar o elementar com formação mínima e ter que entrar no mundo do trabalho, não permanecia na escola. Assim, o ensino secundário permanecia quase restrito às elites. (CAMPOS; GONTIJO, 2014, p.23).

À época, no Estado do Espírito Santo, era possível encontrar em diversos materiais usados na alfabetização, “[...] uma prevalência de cartilhas baseadas nos métodos mistos, analíticos ou globais” (CAMPOS; GONTIJO, 2014, p.84), apesar de existir até o final de 1960, um projeto educacional em curso que privilegiava o método global na alfabetização como sendo mais adequado, conforme as teorias da psicologia da época.

A ideia do protagonismo da educação para o desenvolvimento do país e dos cidadãos esbarrou na contradição entre esses ideais democráticos e a sua prática, por meio de projetos educacionais coerentes com as demandas da população, como a construção de escolas e a conseqüente ampliação das vagas, além de contratação de professores com formação adequada e os demais investimentos necessários para manter as unidades escolares (CAMPOS; GONTIJO, 2014).

Atualmente, segundo Mortatti (2000, 2013), em escolas de alguns lugares do Brasil os métodos tradicionais como o de marcha analítica e o de marcha sintética, com ênfase nos processos de codificação/decodificação e memorização da silabação e soletração, têm sido substituídos pelo método fônico que se assenta no processo de decodificação, sem potencializar a compreensão ou construção de significados.

Nos anos 80, em todo o país, mesmo sem que se abandonassem os métodos tradicionais de ensino, destacou-se a teoria construtivista, baseada nos estudos da psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo Coll (2001), as pesquisas sobre a alfabetização apontavam que o aluno é o centro do processo de aprendizagem, cabendo ao professor

orientar esse processo atuando como facilitador. O entendimento distorcido sobre os estudos de Ferreiro e Teberosky originou o “método construtivista” de alfabetização. Segundo Mortatti, o construtivismo é uma teoria da aprendizagem, não de ensino, mesmo assim:

[...] suas explicações foram aceitas como verdades científicas definitivas e inquestionáveis e objeto de apropriações específicas, com as quais se buscou silenciar e apagar aquele paradoxo de base, por meio da elaboração de uma “didática (construtivista) da alfabetização (MORTATTI, 2013, p.26)

Associados aos problemas decorrentes da escolha das teorias e métodos de ensino que não garantem efetivamente a alfabetização, os problemas da educação brasileira já nascem com respostas prontas e previsíveis: culpabilização do aluno, da família, do professor, da falta de recursos etc. que tentam justificar o fracasso dessas opções teóricas e metodológicas. Além disso, conforme afirma Mortatti, estabeleceu-se, no meio escolar, um modelo de ensino rotinizado que influenciou a compreensão e uso social da leitura e escrita de gerações de alunos (MORTATTI, 2013, p.25).

Mortatti (2013) descreve que, mesmo sem abandonar essa rotinização de métodos, como fruto da intensificação das pesquisas acadêmico-científicas sobre alfabetização e educação, as questões centralizadas sobre o “como” alfabetizar que possibilitaram a perpetuação dos métodos sintéticos e analíticos direcionaram-se para o processo de apreensão da leitura e escrita pela criança, o modo como ela aprende. Na década de 1990, a proposta do letramento se juntou às outras influências sobre os métodos de ensino, ao resgate do método fônico, além de:

[...] alfabetização como preparação e pré-requisito para o letramento e para a aprendizagem da língua portuguesa; aprendizagem sem ensino; treinamento [...]no lugar de ensino; atuação docente como atividade técnica, com o objetivo de prover os alunos de estratégias para alcançar o sucesso em testes padronizados; formação docente (inicial e continuada) como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; professor como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar (MORTATTI, 2013, p. 27).

Segundo Soares (2005), a alfabetização, entendida apenas como processo de codificação/decodificação, é insuficiente para possibilitar o uso competente da leitura /escrita em todas as situações em que é exigida, por isso o uso do termo

letramento para abranger essas habilidades não contempladas no termo *alfabetização*. Ainda segundo Soares (2005, p. 50), esse conceito abrange “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. A autora defende que é fundamental que o sujeito seja alfabetizado e letrado para dar conta de todas as habilidades e competências da leitura e escrita, sendo possível, entretanto, que um indivíduo seja alfabetizado, mas iletrado ou até mesmo que seja analfabeto/ letrado, que seria aquele que não sabe escrever, mas compreende o uso funcional da escrita. Soares esclarece que não é possível dissociar esses dois processos (de alfabetização e letramento) porque

[...] são interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve 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 pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2005, p. 54)

Atualmente, convivem, no sistema público de ensino, tanto o método de ensino analítico quanto o sintético, quanto o construtivismo e o letramento e, agora, na atual política em voga, nos deparamos com o retorno do método fônico, cuja ideia central a ser trabalhada na alfabetização é a decodificação (GONTIJO, 2014, p. 27). Belitane (2006) nos convida a uma reflexão de natureza epistemológica sobre tal método de alfabetização:

Piatelli-Palmarini (1983) comenta a propósito dos empiristas e behavioristas que suas teorias têm um disfarce atraente, mas em termos heurísticos quase sempre "nafragam nos recifes de uma ontologia demasiado avaram" (p. 9), já que adotam critérios que limitam a complexidade do objeto de pesquisa e tornam o modelo explicativo bastante restrito, quase insignificante diante da vasta gama de outros fenômenos que o compõem. A visão científica dos defensores do método fônico pode ser relida a partir dessa interpretação de Piatelli-Palmarini, ou seja, a redução da aprendizagem da leitura ao fenômeno da decodificação produz um corte nos elementos essenciais do processo e evidencia também a sua perigosa avareza epistemológica (BELITANE, 2006, p. 272).

Piatelli-Palmarini destacam serem necessários cinco elementos essenciais a serem utilizados no processo de aprender a ler: compreender o princípio alfabético; aprender as correspondências entre grafemas e fonemas; segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas; segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas; usar regras de

correspondência grafema-fonema para decodificar informação (BELITANE, 2006). Uma reflexão crítica sobre o estado da arte da psicologia cognitiva que sustenta o método fônico evidencia que, quando ela é vertida para a prática, “quase nada acrescenta à conhecida tradição dos chamados métodos alfabéticos ou silábicos. O que sempre apregoam como novidades são as supostas comprovações científicas que trazem da neurobiologia e da genética” (BELITANE, 2006, p. 272). Ele apenas reedita os esquemas cartesianos presentes nas cartilhas tradicionais, cuja metodologia consiste no ensino a “partir da menor dificuldade (começar pelas sílabas mais fáceis), uma ordem rigorosa (famílias silábicas em sequência, em ordem de dificuldade)” (BELITANE, 2006, p. 272).

4.1. A ALFABETIZAÇÃO EM DISPUTA NO CURRÍCULO OFICIAL PADRONIZADO: A INTENCIONALIDADE POLÍTICA

No trabalho doutoral realizado por Campos (2013), ela analisa que a ênfase dada pelas políticas públicas à alfabetização baseava-se em ações que se destinavam a corrigir o problema da falta de vagas para alunos em idade escolar e, para isso, era necessário combater o elevado índice de reprovação que gerava a distorção idade-série e a evasão escolar. Há recorrência de busca de resolução de uma mesma problemática durante décadas. A situação se manteve com o mesmo agravante inicial: vagas escolares insuficientes para todas as crianças, elevado índice de reprovação e evasão escolar. Diante de tais constatações de permanência das condições geradoras de desigualdade social historicamente constatadas na alfabetização, suscita a necessidade urgente de buscar *novas formas possíveis de pensar e fazer a alfabetização* na perspectiva ontológica e epistemológica.

Conscientes da relação alfabetização/pobreza/desigualdade social, a Organização das Nações Unidas declarou, conforme a Resolução n. 56/116, de 19 de dezembro de 2001, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização. Segundo Gontijo (2014), a ONU, através do Plano de Ação Internacional, buscou reforçar ações privilegiando a alfabetização como eixo principal das políticas públicas educacionais no Brasil e no mundo, considerando que a pobreza, a desigualdade social e o subdesenvolvimento são indicadores de má qualidade e insuficiência de acesso e permanência na escola. Os grupos prioritários, nesse

documento, seriam as mulheres, jovens e adultos não alfabetizados ou que não têm acesso a ensino de qualidade ou fora da escola. (GONTIJO, 2014).

O Plano pontua a necessidade de reavaliar o conceito de alfabetização que tem norteado as políticas públicas, sendo necessária a inclusão do desenvolvimento da criticidade, da cidadania e a preparação para a vida em sociedade, conforme nos mostra Gontijo (2014). O Plano reflete também a crença redentora na alfabetização, como algo que pode levar os indivíduos a superarem a pobreza e a exclusão social, uma crença que se mantém mesmo que o aumento da escolarização nos últimos anos, sozinha, não tenha trazido a diminuição da pobreza nem da desigualdade social. (*idem*)

É possível constatar, através da História da Alfabetização, que as mudanças e permanências nas práticas/concepções/teorias de ensino foram aceitas como verdades, substituídas ou alternadas, de acordo com os interesses políticos da época, sem, contudo, resolver os principais problemas da escola: fracasso escolar e acesso à escola de qualidade para todos (GONTIJO, 2014).

O delineamento de uma política de alfabetização no bojo de reformas neoliberais do estado foi constatado em um relatório (2003) do Grupo de Trabalho (GT) da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados que teve como coordenador o diretor presidente do instituto Alfa e Beto (IAB). Este Instituto tem por missão a promoção de educação baseada em evidências científicas (GONTIJO, 2014). “A evidência científica disponível sobre o tema é conclusiva: *os métodos mais eficazes são os métodos fônicos*, que levam o aluno a fazer a correspondência entre fonemas e grafemas de maneira sistemática e explícita, usando técnicas de análise e síntese de fonemas” (GONTIJO, 2014, p. 26, grifo nosso).

A referida autora traz em suas reflexões sobre o relatório produzido pelo mencionado GT que, do início ao final, ele se encontra permeado de pressupostos objetivistas que resumem o sujeito a um cérebro capaz de ser programado para obter determinados resultados. Nessa direção, reconhece que a ênfase nos aspectos funcionais da alfabetização é impeditiva ao exercício da cidadania por meio do exercício do dizer (GONTIJO, 2014).

4.2. A CONSOLIDAÇÃO DO MÉTODO NA BNCC

A aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no final de 2017, expressa a ênfase em uma alfabetização funcional e

[...] reduz a alfabetização ao desenvolvimento da consciência fonológica, à aprendizagem da técnica da escrita com o objetivo de formar pessoas adaptadas à ordem social e ao modelo produtivo vigentes (GONTIJO *et al*, 2020, p.1).

A noção de *competências*, conforme descrito no documento da BNCC (Ministério da Educação, 2017, p. 6)

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho

Essa definição traduz o ensejo de que a escola ensine conhecimentos práticos, utilizáveis segundo a demanda do mercado de trabalho, deixando de lado o desenvolvimento do espírito crítico e as práticas de ensino emancipatórias, tão necessárias face à pobreza e desigualdade social em que a maior parte dos alunos de escolas públicas está imersa.

Da forma como o documento da BNCC está elaborado, o conhecimento ensinado na escola é reduzido ao mínimo indispensável para que a sociedade permaneça como está (desigual e injusta) e que os sujeitos não tenham acesso aos saberes indispensáveis à sua formação para uma cidadania plena e atuante na sociedade. Isso reforça o que diz a Agenda 2030 da ONU (ONU, 2015) que, estabelecendo, como meta até o ano de 2030, a garantia de acesso de todas as crianças, adolescentes e jovens ao ensino primário e secundário “*livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes*” (GONTIJO *et al*, 2020, p.4), ao mesmo tempo, projeta para o ensino de jovens e adultos, metas mais modestas como serem alfabetizados e possuírem conhecimentos básicos de matemática (ONU, 2015).

A alfabetização, segundo a BNCC, deve ocorrer no início do Ensino Fundamental (no 1º e 2º ano), com enfoque na funcionalidade da escrita para o cotidiano e a análise linguística, sendo “[...] entendida como a aquisição do código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação, é a base para atuação em contextos situados e, também para a mudança dos contextos dos

quais as crianças fazem parte” (GONTIJO *et al*, 2020, p.12). Assim, o documento privilegia a consciência fonológica, o aprendizado do alfabeto e a ortografia, em detrimento das habilidades de leitura e produção de textos.

Sobre a noção de texto na BNCC, Gontijo *et al* (2020) afirmam que a *palavra continua a ser a unidade de ensino privilegiada*, e os gêneros textuais que devem ser trabalhados são as parlendas, quadrinhas, cantigas de roda... etc., sem ênfase nos demais tipos de texto ou em produções textuais. A ideologia de mercado está presente nessas escolhas teórico-metodológicas, pois o foco permanece na leitura escrita da *palavra*, no aspecto funcional da aprendizagem, sem espaço para que a criança use de sua liberdade de expressão na produção de textos orais e escritos que enunciem sobre sua cultura, seus saberes aprendidos e produzidos em comunidade. Conforme defende Gontijo,

Paulo Freire (1996) defendeu a educação/alfabetização como prática de liberdade, tendo a realidade dos/as estudantes como ponto de partida para a produção do conhecimento. A produção e a leitura de textos afirmam a educação como prática de liberdade e se contrapõem ao discurso da escola sem partido, à tentativa de atribuir à educação escolar um caráter pretensamente neutro, instrumental, cuja finalidade é formar pessoas para responder demandas sociais e econômicas em práticas situadas ou de atuação. (GONTIJO *et al*, 2020, p.21)

O processo de alfabetização desenvolvido sobre a perspectiva discursiva da linguagem vai na contramão da passividade funcional expressas na BNCC, pois a alfabetização, nessa perspectiva, abarca os processos linguísticos e extralinguísticos. Assim, com base nos objetivos desse trabalho, nos apropriamos do conceito defendido por Gontijo (2008) que conceitua a alfabetização como uma *prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons*.

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

sujeitos situados historicamente que o enunciado concreto tem sua existência do começo ao fim.

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

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

Visto que a totalidade envolve o início e o fim do enunciado cotidiano e estudá-lo implica compreender o caminho que ele percorre em um determinado território social, nesse território, identificamos as condições reais dos interlocutores, ou seja, se é integrante ou não do mesmo grupo social; se ele se encontra, hierarquicamente, em posição superior ou inferior em relação ao interlocutor e se ele possui relações mais estreitas, como as que ocorrem nos vínculos sociais familiares (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

Em cada espaço social se produzem os gêneros discursivos que estão sempre vinculados a uma situação social real de interação. Os gêneros do discurso, estando ligados às necessidades comunicativas dos sujeitos, são determinados pelo discurso presente nas interações comunicativas.

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

Segundo Goulart (2001), os gêneros de discurso, estando ligados às necessidades comunicativas dos sujeitos, são determinados pelos enunciados presentes nas interações comunicativas e podem ser classificados e entendidos como primários ou secundários. Os gêneros têm uma inter-relação e refletem as

mudanças sociais, sendo os gêneros secundários constituídos sócio historicamente de maneira mais complexa e associados à escrita.

Diante da concepção de linguagem assumida nessa pesquisa e dos elementos que compõem a constituição dos enunciados como: a situação concreta imediata, os interlocutores; o gênero discursivo; o tema e o acento valorativo, cabe indagar sobre como os sujeitos envolvidos na pesquisa produzem suas vidas; a que classe social pertencem; quais os gêneros discursivos produzem em seus cotidianos e o que eles revelam ideologicamente; qual a temática em cada gênero discursivo; que entonação dão às suas enunciações. “Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 222). Esses gêneros ocorrem nas filas organizadas para qualquer fim, nos velórios, nas festas, no trabalho, nas igrejas, lazer, escola, família etc e, evidentemente, não se trata de algo novo.

A linguagem é tão velha como a consciência - a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade da carência física do intercâmbio com outros homens (MARX; ENGELS, 1984, p. 3).

Esses autores, a partir de um arcabouço teórico social, oferecem as bases para a compreensão de que o pensamento e a língua não se situam em campos isolados como se fossem independentes entre si. A explicação sobre essa compreensão da língua foi desenvolvida e ampliada na obra pioneira *Marxismo e filosofia da linguagem* publicada na Rússia em 1929, assinada por V. N. Volóchinov e, posteriormente, atribuída a Mikhail Bakhtin. Neste livro, Bakhtin e seu Círculo questionam as bases teóricas que fundamentam as concepções que reduzem a linguagem a um sistema formal e abstrato, para isso dialogaram com as raízes históricas das duas tendências do pensamento filosófico-linguístico à época, ou seja, os representantes do subjetivismo individualista e os representantes do objetivismo abstrato.

A ideologia em Bakhtin/Volóchinov já adquire um estatuto distinto daquele que é proposto em *A ideologia alemã*, porquanto os autores estabelecem um princípio dialético para explicar o funcionamento do signo e sua condição ideológica: “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe-fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc.”. (ZANDWAIS, 2009, p. 109)

Bakhtin e Volóchinov (2017, p. 112) esclarecem que a refração da existência no signo ideológico é o “cruzamento de interesses multidirecionados nos limites de uma coletividade sígnica, isto é, *a luta de classes* [grifos do autor]. A realidade social é que vai dar origem ao surgimento do signo e, numa sociedade de classes, mesmo que todas elas façam uso da mesma língua, o sentido que cada uma delas vai dar à palavra está relacionado a seus interesses, seus valores e suas experiências históricas. “O signo transforma-se no palco da luta de classes” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, p. 113). Desse modo, *o tema de cada signo, ou seja, o seu sentido*, é compreendido a partir da realidade social que lhe deu origem, uma vez que a existência social não apenas é refletida no signo, mas também é *refratada* nele.

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

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

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

As formas ideológicas têm história e cristalizam-se nos discursos, fazendo parte dos modos como orgânicos de manutenção de sentidos, na mesma proporção que inscrevem em um terreno polifônico, plurivocal e permeado de múltiplos acentos – o discursivo -passam a deslocar-se, de forma incessante, reformulando, retrabalhando os processos de produção de sentidos (ZANDWAIS, 2009, p. 113).

Compreendemos, neste estudo, que a prática da alfabetização na perspectiva discursiva, com sujeitos que vivem em situação de pobreza, possibilita o aparecimento desse sujeito social, com toda a sua verdade, seu dizer, suas formas de viver a vida. Isso pressupõe compreender, em primeiro lugar, os sentidos sócio-ideológicos das palavras que emanam desses sujeitos e a quem e a que elas são endereçadas. Esse espaço de interação discursiva se situa num instante sócio/histórico limitado pela temporalidade (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017).

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

O enunciado, por ser de natureza social, tem o seu início e fim na interação entre os sujeitos reais, concretos, que participam da enunciação. “[...] são sujeitos sócio historicamente situados e socialmente organizados” (VIANNA, 2019, p.24). Assim como Bakhtin, entendemos os enunciados concretos dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização como textos (orais e escritos) constituídos de significados que ultrapassam os atos comunicativos para além do verbal. “A enunciação é sempre de alguém *para* alguém. Responde e reclama uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal” (PONZIO, 2009, p. 95). Indagamos quais são as respostas clamadas nas enunciações dessas crianças que vivem em situação de pobreza?

Desse modo, este trabalho se desenvolveu sob a crença que os enunciados das crianças que vivem em condições desumanizantes sinalizam as aprendizagens necessárias ao saber-se como sujeitos sociais e históricos. Os enunciados dessas crianças e de suas famílias podem explicar as diversas dimensões das relações inter-humanas no mundo pensado como uma totalidade na qual a língua permeia todas as relações sociais. As vozes dos sujeitos, crianças, negros, periferia, campo, jovens, adultos são capazes de revelar as contradições desumanas a que são submetidas. No entanto, é importante dizer que esses saberes são elementos constitutivos do currículo da alfabetização das crianças por meio dos quais se processa a formação do ser humano em sua totalidade (ARROYO, 2011).

Assim, tratamos a linguagem, nesta pesquisa, como autêntico complexo social dinâmico e histórico cujos aspectos linguísticos são analisados dentro da realidade concreta, ou seja, dentro da totalidade das relações sociais e, portanto, “[...] se apresenta, então, como crítica das teorias lógico-formalistas da linguagem como uma tentativa de apreensão do fenômeno linguístico como parte da totalidade social” (COSTA, 2000, p. 29). Nesse complexo social, encontraremos as vozes da criança, do negro, do pobre, da periferia, do campo, com os seus saberes e vivências.

Na perspectiva histórico-discursiva da linguagem como autêntico complexo social, além de promover a ruptura com proposições metafísicas que fragmentam o conhecimento, o diálogo interdisciplinar emerge como uma possibilidade e, ao mesmo tempo, como uma condição ao desenvolvimento de um ensino que contribua com a compreensão da realidade concreta dos sujeitos na qual o conhecimento do social tem um caráter unitário em suas múltiplas determinações, tendo em vista que “os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais, o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas [...]” (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

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

Tendo em vista que os sujeitos dessa pesquisa são crianças que habitam em um contexto social empobrecido, nos baseamos na compreensão ontológica da pobreza, reconhecendo-a como fenômeno social e histórico que assola a

humanidade cujas causas e efeitos funestos a tornam evento antinatural e corrigível, descartando, portanto, que qualquer vínculo com o resultado da ação ou inatividade dos pobres (SANTOS, 2018). Assim como a autora, este estudo considera os pobres como vítimas e não como culpados pela sua condição de pobreza. Eis aí, um importante vetor de desumanização e quando há essa compreensão por parte do educador, o seu fazer pedagógico na alfabetização assume uma significação humanizante e humanizadora que envolve, dialeticamente, o ensino-aprendizagem do sistema linguístico, da relação da língua com os outros conhecimentos e da compreensão da realidade social na perspectiva da emancipação.

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

4.3. DO REAL EMPÍRICO AO REAL PENSADO

O real empírico, nesse estudo, é o espaço vivo em que ocorrem as práticas sociais dos estudantes. É algo ainda não compreendido pelo pesquisador, mas que, por meio da observação do fenômeno linguístico ocorrido no ambiente social dos falantes, é possível tornar esse real/enunciados compreensíveis, ou seja, concretos.

Essa busca inicial, na pesquisa do real empírico, corrobora com Bakhtin/Volóchinov (2017) ao afirmar que é impossível, no início de uma pesquisa, construir uma definição à priori. Diz que, antes de qualquer definição, é necessário apalpar o objetivo real da pesquisa, destacá-lo da realidade

circundante e apontar previamente seus limites. Para isso, em conformidade com a concepção de linguagem como interação verbal, alguns passos metodológicos de observação são imprescindíveis:

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

Souza e Albuquerque (2012, p. 110), ao refletirem sobre a construção de uma epistemologia das ciências humanas a partir da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, esclareceram que ela “exige do pesquisador desta área enfrentar um desafio inicial, ou seja, a caracterização do que é conhecer um *objeto*, e o que é conhecer um *indivíduo*, outro sujeito cognoscente” (grifos nosso). Esta dupla caracterização – “ser sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento – exige que as ciências humanas se definam a partir de uma problemática que lhes seja própria e de um campo específico de exploração” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.110).

As autoras asseveram que a epistemologia das ciências humanas, pautada na filosofia da linguagem bakhtiniana, é antagônica ao positivismo o qual impõe verdades únicas e monológicas do conhecimento. Diferentemente dessa perspectiva, Bakhtin propõe a criação de outra forma de produzir conhecimentos no interior das ciências humanas e, para isso, defende que o acesso ao objeto do conhecimento se processa pela linguagem.

No entanto, Bakhtin e Volóchinov esclarecem o desafio de delimitar o objeto real da filosofia da linguagem na pesquisa, tendo em vista que, na tentativa de circunscrever o objeto da pesquisa, podemos incorrer no erro de “reduzi-lo a um conjunto objetivo-material definido, visível e compacto, perdemos a própria essência do objeto estudado, ou seja, a natureza sónica e ideológica (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 144)”. Ou,

Se isolarmos o som como um *fenômeno* puramente *acústico*, não teremos a língua como objeto específico. O som se encontra sob o

domínio absoluto da física. Se acrescentarmos o *processo fisiológico de produção do som* e o processo da sua *percepção* sonora, ainda assim, não nos aproximamos do seu objeto. Se adicionarmos a *vivência* (os signos interiores) do falante e do ouvinte, teremos dois processos psicofisiológicos distintos e um conjunto físico e sonoro que se realiza na natureza, de acordo com as leis da física. A língua, como um objeto específico, ainda continuará ausente. Entretanto, já abarcamos três esferas da realidade – física, fisiológica e psicológica – e obtivemos um conjunto bastante complexo e de composição diversificada. (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017, p. 144-145, grifo nosso).

Todavia, mesmo abarcando as três esferas da realidade – física, fisiológica e psicológica -, e por que a língua ainda continua ausente? O próprio Bakhtin responde que todo esse complexo ficou privado de alma visto que as partes que integram esse complexo se constituem em partes isoladas, sem interligação por

nenhuma lei interna que o atravesse e que o transforme em um fenômeno tipicamente linguístico [...] Acima de tudo, é necessário incluir esse conjunto em outro muito mais amplo e que abranja o primeiro: na esfera una da comunicação social organizada (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 145).

Para compreensão da metodologia do estudo da língua como fenômeno linguístico, os autores utilizam a metáfora do processo de combustão. Ao observar como se processa a combustão, é necessário que o corpo seja colocado no ambiente atmosférico. Do mesmo modo, para “observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 144-145).

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

Considerando o problema inicial dessa pesquisa e a exigência de o pesquisador estar em campo participando, interagindo, observando e acompanhando de perto a realidade pesquisada, optamos pela pesquisa qualitativa. Minayo (2003) afirma que a pesquisa qualitativa possibilita responder questionamentos específicos, não quantificáveis, dada à complexidade própria do trabalho com a realidade social.

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2003, p. 22).

A pesquisa qualitativa com observação participante compreende a investigação/ação com produção de conhecimento que visa solucionar problemas que afetam a sociedade coletivamente, particularmente as classes populares. Sabendo que, na medida em que ocorrer o processo investigativo e as informações forem coletados, estaremos ao mesmo tempo interpretando e construindo o conhecimento. Desta forma, a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa, a lógica da construção do conhecimento. (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p.50)

Durante a pesquisa com observação participante, no convívio com os sujeitos pesquisados, têm-se a liberdade de correção dos instrumentos de coleta de dados e a inserção daqueles que se fizerem necessários no decorrer da pesquisa “[...] e pode ir vinculando os fatos com suas representações e descobrir contradições entre normas, regras e práticas” (MINAYO, 2018, p.147).

A partir dos pressupostos teóricos que orientam esse trabalho, a alfabetização será tratada como uma totalidade concreta. Nesse sentido, ela rompe com a concepção metafísica que quebra a língua em unidades menores a serem estudadas separadamente, transformando-a em abstração em que o aspecto linguístico é abstraído da totalidade das relações sociais. De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2017), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal sobre determinada materialidade concreta.

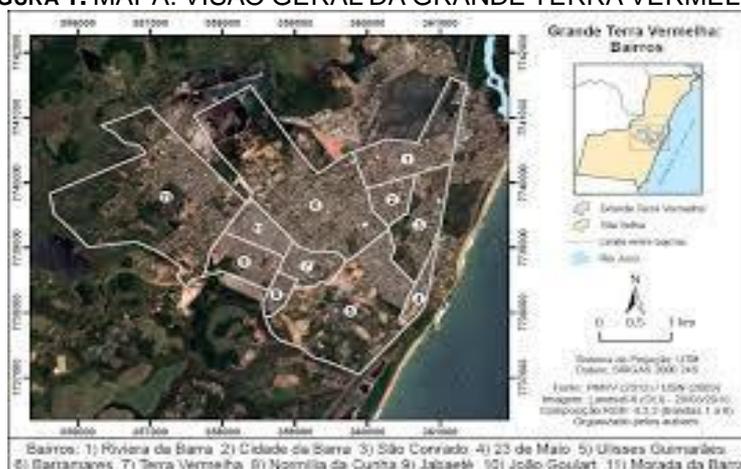
Para análise e compreensão dos dados produzidos, nos orientamos pelo enfoque Materialista Histórico-dialético que se realiza a “partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação” (CARVALHO, 2008, p. 38). Afirma a referida autora que a investigação sob esse enfoque deve considerar a “concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais, que não são definidos à priori, mas construídos historicamente” (CARVALHO; 2008, p. 38).

A análise dos dados nessa pesquisa busca a compreensão do objeto da pesquisa, considerando as forças históricas e as contradições que os moldam. A língua, enquanto objeto empírico, se “regula pela ação contínua e ininterrupta de forças contraditórias permeadas por variações dialetais e por registros discursivos que se impregnam de diferentes *acentos* ou valores, na medida em que reportam à complexidade da vida do povo” (ZANDWAIS, 2009, p. 105). Para isso, os enunciados concretos dos sujeitos serão tomados como dispositivo de unidade de análise sobre o que eles procuram refratar.

4.4. CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO E ESCOLA

O bairro onde se localiza a escola em que a pesquisa foi desenvolvida é chamado de Barramares e faz parte do aglomerado da Região da Grande Terra Vermelha (RGTV). Localiza-se na região sul do Município de Vila Velha, aproximadamente 15 Km do centro e a cerca de 30 Km da capital do Estado do Espírito Santo, Vitória. Os bairros que compõem a área da Grande Terra Vermelha se localizam, na sua quase totalidade, à margem direita da Rodovia do Sol (ES-060), no sentido Vila Velha – Guarapari (ZANOTELLI, 2000, *apud* OLIVEIRA, 2014), próximos à Barra do Jucu e nas imediações da Reserva de Jacarenema. São ao todo 12 bairros, a saber: 23 de maio, Barramares (Estrela), Brunela (Terra Vermelha), Cidade da Barra, João Goulart, Morada da Barra, Normília da Cunha, Riviera da Barra, São Conrado, Residencial Jabaeté, Terra Vermelha e Ulisses Guimarães (OLIVEIRA, 2014). O mapa 1 apresenta uma visão geral da região.

FIGURA 1. MAPA: VISÃO GERAL DA GRANDE TERRA VERMELHA.



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa+terra+vermelha+vila+velha>

O recorte territorial da Grande Terra Vermelha (GTV) é bastante definido e seus limites se encontram entre rodovias, ruas e áreas rurais privadas. Conforme nos informa ZANOTELLI (2000), os movimentos sociais que faziam parte de frentes de ocupações, à época (70-90), uniam quantidade de pessoas desabrigadas ou que moravam em áreas de risco e as assentavam nos terrenos desocupados, considerados por muitos abandonados, haja vista a quantidade de tempo que tais loteamentos haviam sido criados.

Esses movimentos sociais tiveram certa relevância na ocupação do aglomerado da GTV, seja “promovendo a organização das famílias para o recebimento de habitação social por meio dos sindicatos e das igrejas, seja assentando famílias ou mesmo promovendo, junto aos prefeitos e governadores de cada época, melhorias na infraestrutura dos bairros” (*idem*, p. 68).

O bairro Barramares, como parte desse aglomerado, faz divisa ao sul com o bairro João Goulart, ao norte com o residencial Jabaeté, ao leste com Terra vermelha e ao oeste com Morada da Barra. A foto 1 evidencia a precária infraestrutura do bairro

FIGURA 2. IMAGENS DO BAIRRO BARRAMARES.



Fonte: imagens capturadas <https://www.google.com.br/search?sxsrf=ALeKk0118gFJ>

Segundo dados do Relatório Ocupação Social Barramares 2017 do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), o bairro Barramares (município de Vila Velha, ES), localizado numa área de cerca de 3.102.145 m², na região de Terra Vermelha, possuía em 2010 (IBGE), uma população de 10.845 habitantes, com a maioria dos domicílios apresentando a renda média mensal de ½ a 1 salário mínimo (37,05%) e um percentual de 26,45% de domicílios com renda de 1/4 a 1/2 salário mínimo (INSTITUTO JONES SANTOS NEVES, 2017, p.5).

Conforme evidenciam as fotos acima, a maior parte dos logradouros do bairro (85,34%) não possui pavimentação, a iluminação pública existente é precária em 59,16% das ruas, segundo os moradores entrevistados (INSTITUTO JONES SANTOS NEVES, 2017, p.8,9). Quanto ao saneamento, poucas residências possuem drenagem ou sistema de esgoto adequados, mas a coleta de lixo realizada pela prefeitura é frequente (INSTITUTO JONES SANTOS NEVES, 2017, p.12,13).

A UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental), onde a pesquisa foi realizada, teve sua inauguração em 31 de agosto de 2019. Funcionando nos turnos matutino e vespertino, possui oito salas de aula, sala de informática, biblioteca, sala de atendimento para alunos da educação especial, pátio, quadra coberta, refeitório e demais dependências administrativas (sala da coordenação, da direção, das pedagogas, sala dos professores, depósito e secretaria).

O corpo docente (21 professores) compõe-se, em sua maioria, de professores que trabalham em regime de designação temporária e apenas 6 são efetivos. Todos os professores regentes, assim como os professores de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e de Tecnologia Educacional, as duas pedagogas, as duas coordenadoras e o diretor cursaram graduação em suas áreas de atuação, bem como pós-graduação *lato sensu* (especialização).

4.5. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O REAL IMEDIATO DA VIDA NAS FAMÍLIAS NA COMUNIDADE

Iniciamos o trabalho na UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental) apresentando a pesquisa ao diretor e à equipe pedagógica bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como professora regente da turma onde se desenvolverá a pesquisa, aguardamos o período de ajuste das turmas para reunir os pais das crianças, o que ocorreu no início de março de 2020.

Apresentamos a pesquisa, seus objetivos, esclarecendo sobre o anonimato das famílias e encontramos boa receptividade por parte de todos os presentes (19 responsáveis pelas crianças compareceram) que apoiaram a iniciativa.

Com o início do período de distanciamento social e conseqüente suspensão das aulas em todas as escolas do município (do Estado e do país também) como

medida de proteção ao surto de uma doença respiratória causada por um novo coronavírus, denominado COVID-19 e a necessidade de adequação a um novo cotidiano, precisamos recorrer aos meios virtuais, como o aplicativo *WhatsApp* que “surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos e localização, além de textos e chamadas de voz.” (informações do *site* do aplicativo), para fazer as entrevistas.

Recorremos também aos Formulários Google para elaboração e envio de questionários para coleta de dados com as famílias. É importante destacar que os contatos aconteceram não só para efeitos da pesquisa, mas também para manter os laços entre professora/alunos/ famílias. Todas as crianças são moradoras do bairro Barramares e identificamos cada uma na pesquisa através de um sobrenome.

Para conhecer o perfil sócio/econômico/educacional das famílias e identificar os problemas que envolvem a vida das crianças, utilizamos entrevistas com os pais ou responsáveis. A interpretação da realidade enunciada pelos sujeitos pesquisados potencializa a compreensão da relação que estabelecem com o mundo e há possibilidade de maior detalhamento e espontaneidade nas respostas. Minayo destaca que a entrevista é:

[...] um instrumento privilegiado de troca de informações sobre as pessoas e a possibilidade que a fala tem de ser reveladora de condições de vida, de sistemas de crenças e, ao mesmo tempo, possuir a magia de transmitir por meio de um porta voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor. (MINAYO, 2015, p.63)

As perguntas (que constam nos anexos II e III) foram conduzidas de maneira a termos um indicativo das condições e dos principais problemas que afetam a vida desses sujeitos. Por meio de documentos da secretaria da escola e com autorização da direção, tivemos acesso aos números de telefone e iniciamos o convite individual para participar do grupo no aplicativo *WhatsApp*. Foram inseridos um ou dois familiares responsáveis por cada aluno (pai e mãe/ mãe/ avó), o diretor e a pedagoga da escola.

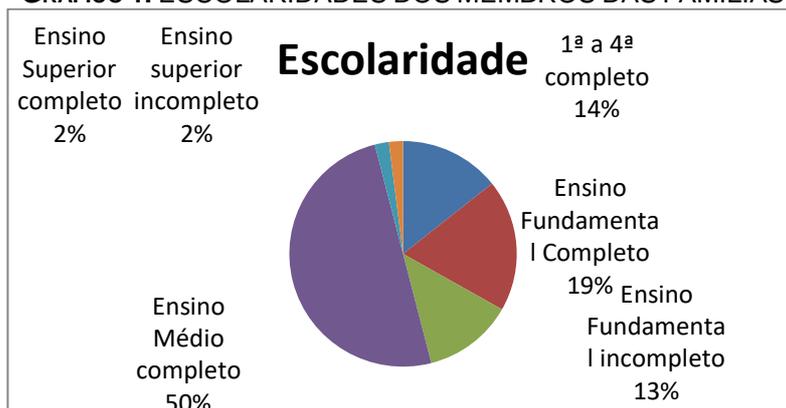
Gravamos um áudio com as perguntas da entrevista e enviamos para os contatos. Ao optar por esse modelo de entrevista, consideramos a necessidade

de permitir que os entrevistados respondessem num momento em que estivessem à vontade para fazê-lo. Recebemos resposta de nove adultos através de áudio ou mensagem, sendo que as respostas não seguiram a ordem das perguntas e algumas foram ignoradas, dado o aspecto voluntário da participação. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, como consta no Anexo III.

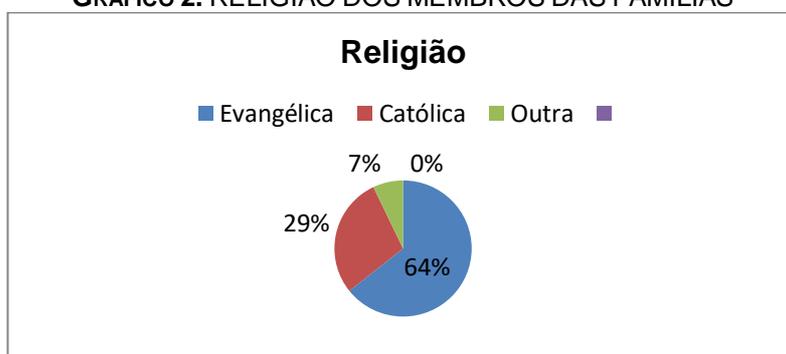
A entrevista continha perguntas sobre nome/idade, escolaridade, composição da família, profissão/emprego atual dos sujeitos. A relação dos sujeitos com a comunidade e suas percepções sobre as características do bairro foram conhecidas através das respostas às perguntas sobre o tempo de moradia no bairro, interações com a vizinhança/participação na comunidade, lazer, problemas e pontos positivos da região, além de perguntas sobre a opinião dos entrevistados sobre a escola e aprendizagem dos (as) filhos (as).

A segunda parte da coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *online* (apêndice VII), abordando os mesmos assuntos da entrevista e buscando alcançar um maior número de sujeitos que não participaram da pesquisa no *WhatsApp*. O *link* do questionário foi enviado individualmente ao grupo e 12 respostas foram registradas.

Através das perguntas iniciais sobre o número de pessoas que viviam na residência (quantos adultos e quantas crianças e adolescentes), identificamos que as famílias (consideramos as pessoas que vivem na mesma casa) são compostas, em sua maioria, por quatro ou cinco pessoas, a maioria dos responsáveis possui Ensino Médio completo e frequenta igrejas evangélicas, dados confirmados através do acesso ao questionário socioeconômico que consta na matrícula dos alunos.

GRÁFICO 1. ESCOLARIDADES DOS MEMBROS DAS FAMÍLIAS

Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 2. RELIGIÃO DOS MEMBROS DAS FAMÍLIAS

Fonte: Elaborado pela autora

Objetivando conhecer os meios de subsistência das famílias, perguntamos: Qual o seu trabalho atualmente? Quais desafios ou dificuldades enfrenta em relação ao trabalho no momento? Qual é a fonte de renda da família? Há algum tipo de benefício que a sua família recebe da comunidade e do governo? Se receber, qual é a importância desse benefício para o sustento da sua família?

Percebemos que as respostas estavam situadas no momento presente, dentro do contexto do distanciamento social e que trabalho e renda foram afetados de diferentes formas durante a pandemia e é o assunto que mais emergiu das enunciações, com observações pontuais sobre a redução de jornada de trabalho de diaristas e autônomos.

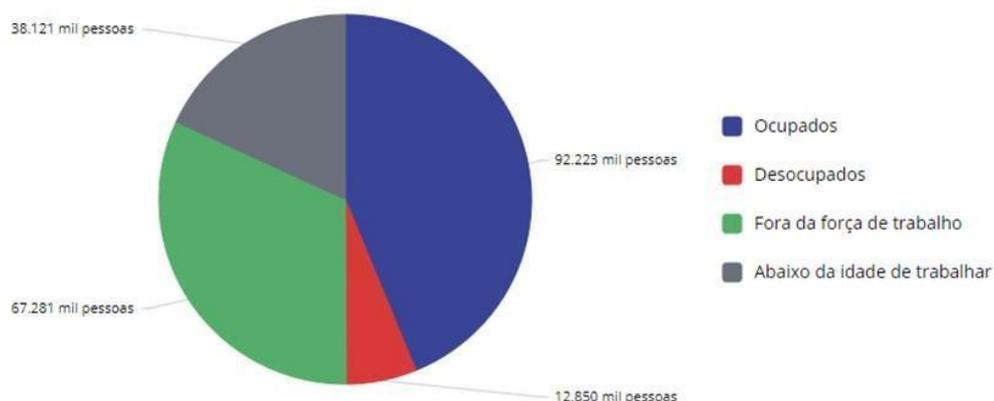
Cerca de quatro entrevistados informaram já estavam desempregados e dois no trabalho informal antes da pandemia, cinco se identificaram como “do lar”, quatro têm empregos formais, expressão utilizada para caracterizar a ocupação dos sujeitos no momento, com carteira assinada. Um dos sujeitos é aposentado (ver

anexos II e III). As informações concedidas não foram muito específicas sobre o tipo de trabalho realizado ou emprego.

De acordo com o questionário socioeconômico, que se encontra nos anexos do trabalho, das 16 famílias pesquisadas, ao responder à pergunta: Quantas pessoas contribuem com a renda da família? 11 responderam que apenas uma pessoa contribui, e cinco responderam que duas pessoas são responsáveis pela renda.

Segundo dados do IBGE, divulgados em 23/09/2020, o desemprego no Brasil aumentou durante o período da quarentena, como podemos observar no gráfico abaixo em que “desocupados” substitui a expressão desempregados, conforme a metodologia utilizada no PNAD Contínua (IBGE).

GRÁFICO 3. OCUPAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA NO MERCADO DE TRABALHO.
População brasileira, de acordo com as divisões do mercado de trabalho, 1º trimestre 2020



Fonte: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

De acordo com o IBGE, os beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), Benefício de Prestação Continuada (BPC) e/ou seguro-desemprego podem ser classificados na pesquisa como ocupados ou desocupados. Os trabalhadores na informalidade podem ser classificados como ocupados.

Acessamos, com autorização da direção da escola, o questionário socioeconômico que consta na ficha de matrícula dos alunos, conforme anexos, e descobrimos que a renda média mensal das famílias é de R\$781,00 a R\$1300,00 reais. Por isso, alguns participantes da pesquisa receberam o auxílio emergencial instituído pelo governo federal, como complementação da renda especificada. O auxílio é descrito como:

[...] medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19). (BRASIL, 2020).

Por essa lei, seriam concedidos, durante 3 meses, o auxílio de R\$ 600,00 reais aos trabalhadores informais, intermitentes, desempregados, autônomos além de famílias chefiadas por mulheres provedoras do lar sem companheiro, com pelo menos um membro da família abaixo dos 18 anos, além de outras regras para a concessão do auxílio durante o período de estado de Emergência.

Nas respostas, os assuntos como trabalho, emprego e sustento são mais específicos da situação de cada sujeito, cujos problemas foram agravados pela pandemia, mas já faziam parte do cotidiano dessas famílias, como relata uma das mães:

Meu esposo está desempregado tem muito tempo, ele faz bico de pedreiro e eu tô fazendo bico de cabeleireira. Às vezes aparece alguma coisa, às vezes que não aparece eu mexo com cabelo aqui em casa mesmo, não saio pra fora não, mas enfim é isso. (C. mãe de Silva, Informação verbal, 2019.)

Precisamos destacar que não são somente os problemas relativos à renda e ao trabalho que afetam as famílias, “[...] para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências” (SANTOS, 2020, p.16). A emergência alimentar foi percebida através do contato por telefone com as mães, que algumas vezes deixaram clara a necessidade do auxílio de cestas básicas para terem como alimentar as crianças.

Para atenuar as dificuldades que as famílias enfrentaram no período, considerando a importância da merenda escolar para muitas crianças, a Secretaria de Educação do município de Vila Velha fez a distribuição dos alimentos congelados que se encontravam nas escolas e de cestas básicas para os alunos cadastrados no CadÚnico e /ou no Programa Bolsa Família. Esta ação, posteriormente, se estendeu a todos os alunos matriculados na rede municipal.

A Prefeitura de Vila Velha prossegue o trabalho de proteção às pessoas socialmente mais vulneráveis neste momento de crise econômica enfrentado pelo Brasil em consequência da pandemia do novo coronavírus. Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), promove a distribuição de alimentos a alunos matriculados

na Rede de Ensino em grande vulnerabilidade social ou inscritos no Cadastro Único-CadÚnico. A ação da Semed está embasada na legislação federal, em consonância com a regulação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e também da Resolução nº 02/2020, que rege a nº Lei 13.987/2020. A Prefeitura de Vila Velha tem, neste momento, em conjunto ao Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o objetivo de assistir aos estudantes em grande vulnerabilidade social. (VILA VELHA, 2020).

Do grupo pesquisado, apenas duas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família e três estão cadastradas no CadÚnico. Todos os responsáveis, cadastrados ou não, tiveram a oportunidade de buscar na escola as cestas básicas e também kits de verduras, frutas e legumes que foram distribuídos seis vezes durante o ano de 2020, sem um calendário regular.

A ausência de espaços de lazer no bairro Barramares, associada à insegurança de sair com os filhos, afeta a relação das famílias com os vizinhos, sugerindo poucas interações sociais voluntárias, segundo as respostas dos sujeitos.

Na minha comunidade não tem pracinha, não tem um lugar para assim adequada para as crianças brincarem.; eu moro aqui há um ano em questão de relacionamento como os vizinhos, eu moro numa casa de aluguel e eu praticamente passo só o fim de semana e a noite na minha casa, então eu não me relaciono com os meus vizinhos e também não sei se tem algum projeto, alguma coisa para assistência dos que precisa. Não sei se talvez tenha, mas com a graça de Deus, não estou precisando, então não sei. Deixa eu ver aqui... ah tá, você perguntou sobre a questão da violência. Eu tenho medo, não gosto de ficar com a L. assim de bobeira na rua. Só se eu tiver de fazer alguma coisa em algum lugar, então não dá para parar e ficar de bobeira para ela brincar, eu não gosto. Às vezes a gente vai, mas assim, esses dias mesmo a gente foi, aí chegou um carro da GAO, dando batida nos meninos em frente assim da gente praticamente, a gente saiu meio catando as coisas morrendo, com medo. Então isso não me deixa relaxada, eu não a deixo brincando na rua e infelizmente eu não sei, moro aqui há um ano e não sei muito sobre a comunidade em que a gente vive. Não sei se pude ajudar. (D. Mãe de Gomes. Informação verbal, 2019)

Eu moro aqui em Barramares, não tem uma pracinha de lazer, não tem nada aqui nesse lugar, a verdade é essa. (C. Mãe de Lopes. Informação verbal, 2019)

Gadotti (2005, p.4) afirma que todas as crianças “têm o direito de sair de casa, têm o direito de reinventar seu espaço na cidade como seu território”. Nos territórios de periferia urbana, o direito de brincar, de usufruir espaços sociais, é negado pela própria constituição dos bairros, que, evoluindo de ocupações irregulares, não possui espaços seguros de brincar, forçando as crianças a se isolarem em suas casas ou arriscarem-se nas ruas, em condições de vida precarizadas.

Arroyo (2013) quando fala no “direito da infância a territórios públicos, se referindo à escola, (mas não somente)”, nos leva a refletir sobre os direitos aos outros espaços públicos que não são oportunizados às infâncias pobres de

periferia. A falta ou desigualdade de acesso a praças, campos de futebol e outros locais de lazer perpetua, no nosso entendimento, o não reconhecimento da infância pobre como sujeitos de todos os direitos, não somente aqueles já conquistados (mesmo que não em sua integralidade) como o direito ao cuidado, à proteção, à educação e outros.

A ausência de espaços culturais/de lazer e oportunidades de sociabilidade urbana em regiões de periferia são confirmadas na pesquisa de Smarzaró (2019) que ainda nos aponta que para os moradores, a rua se configura como único espaço possível, apesar dos riscos. Fato confirmado pelas enunciações das mães:

Aqui no bairro mesmo, a gente vê muita criança solta, muita criança na rua, não tem amor por ninguém, solta na rua. Então isso assusta um pouco, eu não fui criada assim, fui criada mais reservada também, mais entre a família, entre os mais conhecidos. Então crio o Amaral da mesma forma, não tenho muito contato com os vizinhos. A minha rua também não tem muito movimento, também com o movimento que tem eu não me envolvo. (D. Mãe de Amaral. Informação verbal, 2019)

A realidade desses espaços urbanos evidencia a negação, para os seus habitantes, de possibilidades de usufruto da cidadania,

[...] do desenvolvimento econômico e humano que a cidade oferece a seus habitantes, conduzindo à negação dos direitos à cidadania e reproduz condições para a composição de espaços urbanos onde não se fortalecem princípios de urbanidade (SMARZARO, 2019).

Mesmo sendo importante para as famílias, considerando que esses locais possibilitam o lazer gratuito e as interações sociais na comunidade, o bairro não possui praças públicas. Acreditamos que a ausência desses espaços pode sugerir que:

[...] a cidade revela em seu território as contradições sociais próprias das relações entre capital e trabalho, manifestadas em lutas sociais e nas relações políticas entre as forças sociais que controlam o governo central e local, e de modo particular nas condições de vida das classes sociais. [...] Com efeito, uma parte diminuta desses recursos urbanos, a depender das lutas sociais, é destinada a políticas urbanas orientadas para melhoria de vida da classe trabalhadora. (RAMOS, 2002, p. 102).

As necessárias melhorias na qualidade de vida dos moradores demandam maior participação popular na destinação e fiscalização do uso dos recursos públicos a essas regiões de periferia, o que também reafirma a importância da

emancipação social desses sujeitos, de ser capaz de intervir na realidade para transformá-la, de não se permitir a neutralidade (FREIRE, 2003, p. 77).

Tentamos fotografar o bairro, mas não foi possível por questões de segurança. Então, inserimos os nomes das ruas onde as crianças/sujeitos da pesquisa moram, no Google Maps, conseguindo as seguintes imagens da Avenida Amaral Peixoto, Rua Daniela Perez, Avenida Primavera, rua General Dutra e Avenida Transamazônica:

FIGURA 3. IMAGENS DA AVENIDA AMARAL PEIXOTO, RUA DANIELA PEREZ, AVENIDA PRIMAVERA, RUA GENERAL DUTRA E AVENIDA TRANSAMAZÔNICA.



Fonte: Google Maps

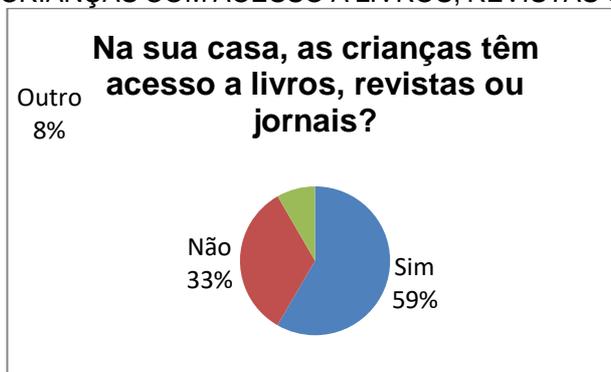
Os enunciados das famílias corroboram com o que foi constatado por meio das fotos e se observa que há um grande abandono e invisibilidade desse lugar pelo poder público. Em outro relato, evidencia-se a relevância da escola em possibilitar aos alunos o acesso a espaços sociais, culturais e de lazer que, normalmente, não frequentariam.

Minha filha foi frequentar o cinema pela primeira vez porque a escola levou. A gente nunca teve acesso ao cinema, nem ao circo também. A gente não frequenta devido a gente não ter condição de ficar saindo aqui. Às vezes a gente não ia no shopping, mas muito tempo atrás. Área de lazer aqui não tem, a gente não frequenta praça também não. O único lazer que a gente tem é ir na igreja, mas no momento é só isso. Também a gente não está indo mais por conta da pandemia de coronavírus, então fica mais em casa. Aqui a gente não tem área de lazer, não tem lugar para passear, a gente mora numa comunidade muito pobre. O único lazer que a gente tem é a igreja somente. Mas é isso professora, obrigada por tudo. (C. Mãe de Silva. Relato oral, 2019)

Considerando os gastos com o sustento da família, não é possível separar uma parte do dinheiro para o lazer pago, como circo ou cinema. Na prática, o cidadão é subtraído do seu direito à cultura e ao lazer, pois não pode contar com opções gratuitas ofertadas pela municipalidade e as manifestações de cultura geradas nos bairros de periferia como festas, bailes ou quaisquer outras são, em geral, particulares.

Sobre o contato com livros, revistas ou jornais, mostra que a escola também é o principal acesso a esses materiais. Destaca-se a fala de um dos sujeitos quando afirma que “*as crianças que convivem em minha casa são menores de 9 anos*” (M. avó de J.). Podemos deduzir que não há livros porque não há leitores, nem entre os adultos? Ou não há hábito de leitura?

GRÁFICO 4. CRIANÇAS COM ACESSO A LIVROS, REVISTAS OU JORNAIS



Fonte: elaborado pela autora

Segundo Antônio Cândido (1989, p. 117), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. A escola, como principal porta para a cultura escrita, cumpre seu papel dentro das suas limitações, mas o acesso costuma ser restrito aos próprios alunos. Com isso, perguntamos: onde os jovens, adultos, mães e avós irão ler?

Mesmo com o uso intenso de celulares, os livros físicos ainda são procurados e é uma demanda que as escolas poderiam suprir, permitindo que a comunidade faça uso de sua biblioteca.

4.6. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Buscamos categorizar as informações contidas nos discursos dos sujeitos para extrair os temas que emergiam das enunciações que, mesmo sendo individuais, entendemos que

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente, o seu produto - o enunciado - de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra. [...] o enunciado é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Nesses enunciados, há a recorrência de usos temáticos específicos das palavras que são ditas de acordo com as necessidades humanas particulares, as quais possibilitam a criação de uma convenção, ou seja, da sedimentação semântica dos gêneros discursivos.

Nas análises dos dados desta pesquisa, o tema da enunciação constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar, pois buscamos os temas dos atos das falas das famílias e dos estudantes, constituindo a porção de sentidos que existe no limiar entre o conteúdo (o dito) e a maneira como esse conteúdo é conhecido (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2017). De acordo com esses autores, forma e conteúdo são entendidos como interdependentes e mutuamente influenciáveis num processo dialético cuja síntese é o tema de cada enunciação.

Forma e conteúdo constituem unidade indestrutível, de maneira que temas e formas nascem e crescem juntos e, portanto, integram a realidade na ideologia. Com base nesses autores, é possível afirmar que da união indissociável entre significação e forma, surge o tema. Assim, em cada materialização verbal há o seu tema (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2017).

Dito isto, organizamos em um quadro os temas da realidade emergidos das enunciações, com referência a Magri (2020), considerando nos enunciados das famílias e das crianças a análise dos seguintes indicadores: inter-relação dos dados produzidos; situações que representam o cotidiano da comunidade

pesquisada; situações que representam contradições em dois níveis: na própria comunidade e em relação à estrutura social mais ampla; situações que demandam conhecimentos interdisciplinares; consideração da recorrência em que os dados aparecem; consideração da não recorrência, quando o indicador for de contradição (CADERNOS DE FORMAÇÃO, SEME de São Paulo, 1990).

Categorias	Assuntos emergentes dos enunciados	Temas principais
Inter-relação dos dados produzidos	Distanciamento social / Desemprego/ Dificuldade de prestação de serviços autônomos/ Escola fechada, sem ter onde deixar as crianças/ Dificuldade de ensinar em casa	Questões que se manifestaram fortemente em tempos de pandemia: Trabalho Educação sobrevivência
Situações que representam o cotidiano da comunidade pesquisada	Ausência de sistema de esgoto e tratamento do lixo Sem acesso a lazer Insegurança Atendimento médico insuficiente	Saneamento básico; Urbanização do bairro e lazer; Violência; Condições de acesso à saúde;
Situações que representam contradições em dois níveis: na própria comunidade e em relação à estrutura social mais ampla	A relação das mães com a comunidade/ Desconhecimento das lideranças comunitárias ou não envolvimento em ações comuns.	Associação comunitária
Situações que demandam conhecimentos interdisciplinares	Problemas estruturais do bairro como a rede de esgoto, tratamento de lixo, calçamento de ruas e escoamento da água da chuva; além da segurança pública insuficiente; pouco engajamento coletivo em prol de problemas coletivos, ausência de praças e espaços de lazer para adultos, jovens e crianças, atendimento médico insuficiente no posto de saúde do bairro.	Saneamento básico Associação de bairro Lazer saúde pública
Consideração da recorrência em que os dados aparecem	Ausência de espaços para lazer Auxílio emergencial/sobrevivência material Pouco contato com vizinhos ou comunidade Preocupação com a aprendizagem. Escola	Trabalho Renda Comunidade Educação

Os dados produzidos pelas entrevistas às famílias e transcritos por mim, possibilitaram identificar em que ponto as diferentes vozes se encontram e se inter-relacionam, produzindo os temas dessa realidade, tais como: desemprego, dificuldade do retorno ao trabalho autônomo como faxina, serviços de pedreiro, salões de beleza. Juntou-se a isso, a necessidade de as mães ficarem em casa para cuidar dos filhos pelo fato de as escolas estarem fechadas. Outro fato recorrente que soaram, nas diferentes vozes, foi a dificuldade de ensinar a seus filhos as tarefas escolares.

Sobre o desemprego e dificuldade de prestação de algum tipo de serviço autônomo, não é fato novo provocado pela Covid-19. A pandemia apenas agravou o que já era muito grave e é um tema recorrente nas vozes dos sujeitos, que comprova sérios efeitos sociais no trabalho e renda dessas famílias. Conforme a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2019, a extrema pobreza está em progressão nos últimos 4 anos e surge como reflexo da falta de ganho real no salário-mínimo, do aumento da informalidade e da subutilização no mercado de trabalho (IBGE, 2019). De acordo com esses dados, o Brasil, desde 2018, estagnou em política de redução de desigualdade social.

Observa-se, portanto, que o desemprego nessas famílias era um fato existente antes da pandemia e que o fato novo e gerador do aumento da pobreza foi o fato de não poderem prestar serviços, entre outros. A crise da pandemia piorou muito este cenário e também mostrou “[...] de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências.” (SANTOS, 2020, p. 28)

Outra preocupação se refere às escolas fechadas e as mães e/ou responsáveis precisando ocupar o espaço de professor no ensino do currículo escolar. Esse tema tem algo a significar ideologicamente, pois revela o caso das mães que precisaram ficar em casa para cuidar dos filhos e ensinar as tarefas escolares, conforme o enunciado de uma das mães entrevistada.

Eu trabalho como auxiliar num colégio particular em Vila Velha...é...eu não estou trabalhando todos os dias, mas estou recebendo, graças a Deus. Tenho trabalhado uma vez por semana só. Às vezes eu tenho tentado fazer as atividades com a Gomes só que...é do meu jeito, não tem... que talvez não é o jeito que teria que ser, mas ela fica muito desinteressada, o que me preocupa muito, porque a Gomes não sente falta da escola, muito pelo contrário, ela fica me perguntando se vai voltar a estudar, mas fica desanimada se eu falar que volta, entende? Ela fica animada quando digo que não

tem previsão, ela fica bem animada. Como nós sabemos ela teve algumas dificuldades, ela teve alguma dificuldade e minha preocupação é que ela tenha piorado com esse negócio de pandemia, sem estudar (Informação verbal, 2019).

Acerca do fato de as mães ajudarem os filhos com as tarefas escolares, indagamos: será que elas são obrigadas a ensinar os conteúdos determinados pela escola? A escola poderia ter aproveitado essa oportunidade para auxiliar as mães e pais na formação de seus filhos e na compreensão do momento histórico? Está a escola na contramão desse processo histórico? O que, efetivamente, pai e mãe ensinam aos filhos? O papel da família é o mesmo da escola?

Os temas/situações que se referem ao cotidiano dos moradores do bairro Barramares são, segundo as vozes dos entrevistados, desemprego, perda de postos de trabalho, problemas de infraestrutura urbana, insuficiência no sistema de esgoto, calçamento das ruas, alagamento provocado pelas chuvas, falta de coleta de lixo e violência envolvendo bocas de fumo (tráfico de drogas); falta de segurança e inexistência de praças públicas e espaços de lazer para as crianças. “[...] Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que, vivendo em espaços desurbanizados, não têm acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade.” (SANTOS, 2020, p.18)

Sobre esses problemas, apesar de serem abordados pelas famílias como questões que afetam a vida dos moradores, não observamos nenhuma manifestação de crítica ou de qualquer sinal de busca de soluções via a própria comunidade. Não vislumbram, em seus enunciados, qualquer expectativa de transformação dessa realidade, seja por meio deles ou por meio do poder público.

As situações apontadas pelos moradores que representam contradições em dois níveis: na própria comunidade e em relação à estrutura social mais ampla; revelam que ao mesmo tempo que reconhecem e identificam os principais problemas, como a violência/falta de segurança, problemas de infraestrutura (esgoto, calçamento e coleta de lixo) e áreas de lazer no bairro como praças públicas, não buscam quaisquer engajamentos coletivos na busca de soluções, não se reconhecem como sujeitos de direitos.

Ao indagar se participam de alguma organização coletiva do bairro e se existe líder comunitário, afirmam não participar, nem conhecer a liderança do bairro e não há, na narrativa dos sujeitos, nenhum relato de ações coletivas em favor da comunidade, ou de cobrança ao poder público para que esses problemas sejam solucionados.

Percebemos que os temas citados demandam o aprendizado de conhecimentos interdisciplinares para serem compreendidos em sua totalidade, pois os sujeitos pontuam seus problemas e não revelam o conhecimento sobre as possibilidades de resolução dos mesmos. Desconhecimento dos seus direitos? Desconhecimento dos canais de acesso à administração pública? Acreditamos que o não se reconhecer como pobre, aliado à ausência de compreensão/reflexão de que a pobreza não é uma fatalidade, mas uma produção social e intencional, pode impedir as pessoas de se oporem a isso, mantendo-as no conformismo e na apatia.

As citações de alguns entrevistados sobre o pouco contato com vizinhos/comunidade revelam sobre a visão de si mesmos em relação ao bairro: estão de passagem e não se sentem pertencentes ao local? Não se sentem parte de uma comunidade? Estão conscientemente estabelecendo diferenciação entre si e os vizinhos, quando dizem não terem/querem contato com os mesmos? Estão sinalizando que não é a realidade que querem para si e suas famílias?

Diante das informações apresentadas pelas famílias, reafirmamos a contribuição da escola no enfrentamento da pobreza e desigualdades sociais através de um ensino voltado à superação dessas injustiças que acompanham nossas crianças desde o nascimento, concordando com Arroyo quando afirma que

[...] a infância já nasce numa segregação de classe, raça, de gênero. Toda essa realidade está marcada profundamente em nossa história. Toda infância já padece dessa história logo que nasce ou antes de nascer (ARROYO, 2018, p. 44).

Portanto, a escola precisa comprometer-se com o ensino, mas não é com qualquer ensino, pois,

Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Aprendemos com Freire que os conteúdos a serem ensinados não podem ser estranhos aos seus sujeitos, à sua semântica, à sua sintaxe, a suas situações limites, a seus desejos, sonhos, frustrações, medos, fé. Nessa direção, tendo essa lógica da práxis das crianças como ponto de partida da ação educativa escolar, fomos em busca de conhecimentos que dialogam com as suas necessidades durante o processo de alfabetização.

A partir dessa análise do real empírico, é possível pensarmos essa realidade, compreendendo, sobretudo, a sua cultura, história, problemas e contradições sociais que circundam a vida das famílias que habitam o bairro Barramares e também a escola.

5 OS ENUNCIADOS DAS FAMÍLIAS E CRIANÇAS COMO UNIDADE REAL DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA NA ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo trata da análise reflexiva da língua como processo vivo de comunicação que eleva o papel das pessoas da condição de apenas ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. Para isso, toma como categoria de análise os enunciados das famílias e das crianças com as quais essa pesquisa dialoga.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017, p. 271).

Importante esclarecer que este trabalho foi pensado em um período que antecede o início da pandemia, no entanto, fomos surpreendidos com as condições impostas por ela, tendo que nos reorganizar de acordo com as circunstâncias pandêmicas.

O desafio aumentou enormemente, considerando o atual contexto pandêmico, e exigiu que pensássemos a nossa questão, de como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos e os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e quais são os resultados dessa prática educativa na formação cidadã dessas crianças?

Esta é a pergunta motriz da pesquisa que, face a uma pandemia que mudou o cotidiano de todas as pessoas e nos forçou a viver um *novo normal*, (expressão seguidamente usada para descrever os novos hábitos de cuidados, substituição do contato social no trabalho/ família/amigos pelo uso intensivo da tecnologia e outras restrições), também precisou ser adaptada, afinal, como estabelecer uma relação dialógica com os alunos diante de tantas restrições de convívio?

Além do distanciamento físico das crianças e das famílias, constatou-se, no percurso, o distanciamento dos meios eletrônicos que possibilitavam alguma comunicação, por mínima que fosse. Nesse momento, a pobreza se impôs ao impossibilitar que a maioria das crianças fossem incluídas nessa nova dinâmica, identificada como trabalho remoto.

A necessidade de adequação dos sistemas de ensino chegou até nós, por meio do decreto municipal que suspendeu as aulas a partir de 17 de março de 2020 (Artigo 22 do Decreto 042/2020), deixando a escola e os professores sem saber o que fazer. Mas, mesmo assim, diante da situação, criamos uma forma de manter o vínculo escolar com as crianças e as famílias. Distribuimos gibis e livrinhos do nosso acervo pessoal para garantir minimamente o acesso à leitura nesse período.

FIGURA 4. DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS E GIBIS PARA OS ALUNOS



Fotos: acervo pessoal da pesquisadora

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) adotou a estratégia de atender os alunos de maneira remota com a postagem de atividades no *site* “Conectados da Vila” para os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vila Velha. As publicações ficaram sob responsabilidade da equipe da Secretaria de Educação. As mesmas atividades postadas no *site* foram disponibilizadas impressas, para distribuição semanal nas escolas, buscando assim, atender os alunos sem acesso à internet.

Emerge, portanto, outro desafio. Os professores deveriam seguir as orientações curriculares vindas da Secretaria e isso mais uma vez nos colocou diante de outro impasse, visto que a imposição da SEMED contraria a nossa perspectiva de alfabetização e de educação. Os professores deveriam planejar sequências didáticas (no caso do 1º ao 3º ano) a partir de temas pré-definidos pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Essas sequências deveriam ser remetidas para o Setor Pedagógico onde ocorria a seleção do que seria impresso.

Deparei-me com a necessidade de lidar com a tensão existente entre a ideologia da padronização que impede o pobre saber-se, e a implementação da

alfabetização que ensina as diferenças e as desigualdades sociais e opta pelo processo humanizador do saber-se. Essa tensão residia no controle de nossas atividades, pois elas tinham que passar pelo crivo da Secretaria de Educação.

A demanda pelas atividades impressas na escola, toda quinta-feira, foi crescente e causou aglomeração nas primeiras semanas, se estabilizando nos meses seguintes. Cumpre explicar que as atividades da plataforma estavam em formato PDF, necessitando que as famílias imprimissem o material ou copiassem no caderno. Segue a informação postada no *site* Conectados da Vila para orientação às famílias:

Caro (a) aluno (a),

Nesse espaço você terá a oportunidade de trabalhar com alguns conteúdos por meio de atividades diversas.

É importante que você determine um horário do dia para que as atividades sejam realizadas e, sempre que necessário e possível, buscar ajuda de seus familiares.

Não se esqueça de fazer o registro das atividades no caderno, quando não for possível responder no computador ou não ser possível a impressão das atividades divulgadas.

Acreditamos que com sua dedicação, retornaremos mais fortalecidos e teremos muito o que comemorar.

Bons estudos.

Equipe Pedagógica da Semed (VILA VELHA, 2021).

De início, indagamos quais são os interlocutores da equipe pedagógica? Qual o sentido sócio-ideológico desse texto e de sua linguagem para as crianças com as quais estamos lidando? Como são compreendidos por essas famílias e crianças, enunciados como: oportunidade, diversos, determinam, necessário, possível, familiares, registro, impressão, divulgadas, dedicação, retornaremos, fortalecidos. Esses termos possibilitam uma infinidade de sentidos, dependendo dos leitores. Em algumas situações, textos como este podem ser simplesmente ignorados por estar se tratando de uma língua desconhecida, apesar de se tratar do mesmo grupo linguístico. Nesse sentido, indagamos a que tipo de crianças a equipe pedagógica estava se dirigindo. Além disso, é um texto unidirecional que não possibilita qualquer diálogo desses sujeitos com a referida equipe.

As palavras enunciadas (orais ou escritas) são signos ideológicos e, como tais, não refletem “passivamente as desigualdades e as contradições sociais, mas

forma parte da organização social em suas diferentes formas de 'desigualdade e domínio' (Balandier)" (PONZIO, 2009, p. 157-158).

Na sociedade de classes (burguesa ou socialista), a ideologia assume uma conotação de classe mais ou menos marcada segundo o papel que determinadas mensagens e determinados sistemas sógnicos desenvolvem, seguindo interesses de classe, segundo as relações de hierarquia que se estabelecem entre campos diferentes do sógnico-ideológico" (PONZIO, 2009, p. 158).

Os signos, entendido como palavras enunciadas, "é a expressão viva das contradições sociais", uma vez que a sociedade se esforça por dar ao signo um caráter unívoco e não uma produção de toda a sociedade.

Retomando o contexto sócio-ideológico desta pesquisa, com relação às condições de acesso à internet, as atividades impressas foram a única estratégia de estudo para muitas famílias, considerando que a escola não recebeu livros didáticos este ano por não ter entrado no censo escolar de 2019 (foi inaugurada no fim de agosto).

Nessa direção, a mediação entre professor/aluno foi substituída, em parte, pela participação dos familiares na hora de fazer as tarefas escolares, conforme expresso em um dos relatos de uma das mães entrevistadas:

A minha maior necessidade no momento está sendo porque meu filho não tá estudando, como já tinha falado, ele... eu passo as atividades pra ele, mas ele tem preguiça de fazer, não leva muito a sério e agora a escola está colocando atividades para os pais tá pegando e ensinando pra eles e isso tá sendo muito bom. (C. Mãe de Araújo. Relato oral/2019)

Inferimos que a questão da "preguiça" levantada pela mãe pode estar relacionada à transferência do espaço escolar para o seu lar e da função de professora para a sua mãe. Essas duas situações mudam totalmente o sentido de estudo para essa criança, A sua casa é o espaço privado, com algumas regalias de poder fazer o que quer e o da mãe, aquela pessoa que possui o pátrio poder e que pode orientar, aconselhar, dar bronca, dar carinho, alimentar, cuidar etc, mas não ensinar os conteúdos escolares.

Será que as mães e pais teriam o que ensinar e como ensinar a seus filhos sem a intervenção e imposição de um ensino pré-definido pela Secretaria de Educação?

As vezes eu tenho tentado fazer as atividades com a N. só que...é do meu jeito, não tem... que talvez não é o jeito que teria que ser, mas ela fica muito desinteressada, o que me preocupa muito, porque a N. não sente falta da escola, muito pelo contrário, ela fica me perguntando se vai voltar a estudar, mas fica desanimada se eu falar que volta, entende? Ela fica animada quando digo que não tem previsão, ela fica bem animada. Como nós sabemos ela teve algumas dificuldades, ela teve alguma dificuldade e minha preocupação é que ela tenha piorado com esse negócio de pandemia, sem estudar. (D. Mãe de Gomes. Relato oral/2019)

A fala acima enuncia uma situação escolar que já ocorria no período pré-pandemia: a criança vê a escola como um espaço desagradável que ela não queria estar e nem retornar. O que essa criança indaga à escola? Que diálogo a escola poderia estabelecer com essa mãe? Havia outra forma de mediação dessa mãe com a criança que não fosse pela via dos conteúdos pré-determinados? Qual foi o jeito que a mãe encontrou para ensinar sua filha?

São perguntas dialógicas, cujas respostas pressupõem uma melhor compreensão da realidade das crianças e, conseqüentemente, a efetivação de uma prática de alfabetização compatível com as suas necessidades sociais.

As enunciações das mães, por meio das entrevistas, revelam o esforço de tentar amenizar a ausência da aprendizagem presencial na escola e a ansiedade quanto ao impacto disso na vida dos filhos, a preocupação com a aprendizagem dos filhos foi recorrente durante todo o ano. São mães que se preocupam em buscar as tarefas, ajudam os filhos e ainda lutam pelo sustento todos os dias, conforme percebemos através dos contatos por telefone. São, em sua maioria, mulheres que lutam,

Por vida justa, humana ao menos para os filhos. Esse o significado radical da luta popular das mulheres, mães por escola, esse o significado de levar cada dia os filhos aos Centros de Educação Infantil, às escolas: gestos de resistências a que os filhos continuem vitimados, ameaçados de um injusto viver. Gestos de esperança de que educadoras nas escolas protegerão suas vidas. (ARROYO, 2019, p.177)

Tentamos estabelecer uma rotina de atendimento virtual, mas a precariedade do acesso à internet e a equipamentos como celular, *tablet* ou computador, que não fazem parte da realidade da grande maioria das nossas crianças de bairros de periferia, tornou inviável a realização de tal mediação com uso desse recurso. Com algumas crianças tivemos contato apenas através das atividades entregues na escola e/ou por mensagem via *WhatsApp*, onde expunham suas dúvidas e respondíamos. A frequência de busca e devolutiva na escola variava a cada

semana: dos 25 alunos da turma, seis crianças eram mais constantes nas devolutivas, os demais alunos ou não buscavam ou não devolviam, sendo a média de atividades retiradas na escola em torno de 8 a 11 por semana.

Buscamos alternativas para o atendimento das crianças, estando disponíveis para contato através de ligações, mensagens ou *WhatsApp*, nos horários que os responsáveis pudessem, o que ocorria geralmente à noite.

Entre os contatos, era comum mães pedirem informações sobre distribuição de cestas básicas e relatavam as dificuldades que estavam tendo em relação aos trabalhos que executavam anteriormente e por meio dos quais conseguiam prover o alimento para seus filhos. Como não haviam recebido o auxílio emergencial e nem outro recurso qualquer, não tinham comida alguma em casa. Em vista dessa necessidade de alimento, com a mobilização de alguns professores, cestas básicas foram entregues naquela mesma noite para que as pessoas não dormissem com fome.

Foi um exemplo da contradição: de um lado a SEMED com o seu currículo oficial e por outro, as famílias procurando comida.

Refletindo com Arroyo (2019) precisamos nos atentar de que o aumento da fome e da desnutrição impactarão diretamente na aprendizagem e com os direitos humanos básicos sendo desrespeitados, milhares de famílias são condenadas a condições desumanizantes de viver. “O direito à educação, à aprendizagem, à formação humana exige o direito à alimentação. À vida. Avançamos no reconhecimento dessas estreitas relações?” (ARROYO, 2019, p.106). A garantia dos direitos humanos básicos para todos os cidadãos deveria ser a preocupação primordial de qualquer governo, mas o que temos testemunhado em tempos de pandemia é a articulação da sociedade civil no socorro àqueles que necessitam.

A atuação dos professores nessa pandemia tem extrapolado suas atribuições docentes e contribuído na tentativa de atenuar o impacto da fome nas comunidades escolares, ao mesmo tempo que tentam prover um mínimo de continuidade na aprendizagem de seus alunos, mesmo que seja um esforço minúsculo em relação ao gigantesco impacto que a fome e dificuldade de sobrevivência trarão à vida e desenvolvimento das crianças. Entre as agruras

dessas famílias, houve também a suspensão da alimentação escolar. Em 2019, tínhamos 4,4 milhões de crianças em situação de extrema pobreza, o que corresponde a 11,5% com idade entre 0 a 13 anos com renda familiar per capita menor do que 150 reais mensais, segundo dados da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua/IBGE 2019), não é difícil imaginar esses números aumentando vertiginosamente nos dados sobre 2020.

Muito preocupante também são as condições de habitação de algumas famílias que não possibilitam o distanciamento e higienização necessária para evitar a contaminação/propagação da Covid-19. Condições essas que muito se assemelham às descritas por Santos (2020):

Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não têm habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. (SANTOS, 2020, p.18)

Em meio a tudo isso que ora relatamos, paralelamente, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) enviava temas para serem ensinados. Para isso, recomendava que os professores, com base nesses temas, elaborassem Sequências Didáticas³ para serem disponibilizadas no *site* Conectados da Vila a todas as crianças do 1º ao 3º ano do município, temas padronizados para todas as cinco regiões. Essas SD eram primeiro encaminhadas à equipe pedagógica para serem analisadas e, depois, liberadas para a postagem no *site*. No quadro abaixo, disponibilizamos os temas encaminhados pela Semed:

³ Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros) (PESSOA, s.d).

QUADRO 1. TEMAS ENCAMINHADOS PELA SEMED

Semana	Temas das Sequências didáticas
11/05 a 15/05	Gênero textual Texto informativo: Corona vírus (prevenção, cuidados...), número de sílabas/matemática: medidas de Tempo – calendário (dia da semana, mês) e explorando o dia de aniversário.
18/05 a 22/05	Minha casa, eu e minha família/ isolamento social. Cápsula do tempo, registro sobre minha vida, meus gostos, e preferências (altura, peso)
25/05 a 29/05	Gênero textual Texto informativo: Mosquito da dengue (prevenção, cuidados...) trabalhando com sílabas/ produção de texto (cuidados que devemos ter para evitar o mosquito da dengue em nossas casas - lista). Matemática: número x quantidade/ conjunto – Dias da semana.
01/06 a 05/06	Gênero textual Conto (os três porquinhos) Leitura e interpretação/ sílaba inicial e final. Produção de texto (como você construiria uma casa bem forte). Matemática: número x quantidade/ sequência numérica – Números naturais – sucessor x antecessor /Ciências: partes do corpo

Fonte: <https://sites.google.com/view/conectadosdavila/segmentos/cont1a>

Textos sendo utilizados como pretexto para trabalhar os conteúdos das sequências didáticas que não fazem relação com a vida das pessoas e o sujeito não passa de uma abstração, pois o que importa para o sistema são os conteúdos determinados pelo currículo oficial. A opção pelas sequências didáticas pré-determinadas, que não partem dos enunciados dos sujeitos (que é a proposta desta pesquisa), empobrecem as possibilidades de aprendizagem e potencializam a exclusão das crianças que por inúmeras razões se sentem desmotivadas com a escola, frustradas com as próprias dificuldades de acompanhar um currículo desvinculado do que ela vive.

Considerando a concepção de linguagem que orienta este estudo, por meio dos enunciados “abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017, p. 281). Dito de outra forma, os gêneros discursivos são constituídos a partir do que os sujeitos enunciam e, com isso, ao determinarmos à priori um gênero textual, escolar, pronto e acabado, perde-se a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade.

Precisamos entender que os alunos são sujeitos com História, saberes, conhecimentos vários e que tornar esse o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, mais que um desafio de subverter o currículo oficial, é um compromisso com a cidadania. Partindo desse pressuposto, organizamos

atividades que possibilitassem que as crianças expressassem seus enunciados enquanto sujeitos sociais com suas diferentes formas de ler e interpretar o mundo (BAKTHIN, 2017). Acreditamos também que “[...] dois fatores determinam um texto e o torna um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto.” (BAKTHIN, 1992, p. 330).

Ao elaborar suas respostas, as crianças produzirão textos repletos de indícios sobre a interpretação que os sujeitos fazem não só do mundo imediato, mas de como dialogam com aqueles que convivem consigo. Reconhecemos, porém, que as limitações impostas pelo único recurso (a atividade impressa) não favoreceram a ampliação/aprofundamento do trabalho e a total participação dos alunos.

De posse das informações sobre a realidade das famílias e com o objetivo de saber se os problemas identificados nos seus dizeres se refletiam também nas enunciações dos filhos, elaboramos algumas atividades que foram entregues às famílias em dia e hora previamente marcados a partir dos temas da própria vida enunciadas pelas famílias. Segue abaixo, o quadro 1 com a síntese dos enunciados mais recorrentes pelas famílias.

QUADRO 2. TEMAS EMERGENTES DOS ENUNCIADOS DAS FAMÍLIAS

Temas principais emergentes dos enunciados das famílias
Trabalho
Educação
Segurança pública
Lazer
Acesso à saúde pública
Comunidade
Saneamento básico
Comunidade

QUADRO 3. TEMAS A DIALOGAR COM AS CRIANÇAS

1. Comunidade, Segurança, Saneamento:

O lugar onde moro: meu bairro e minha rua.

2. Comunidade, Lazer:

O que mais gosto de fazer no lugar onde moro

3. Os espaços de brincar

4. Trabalho

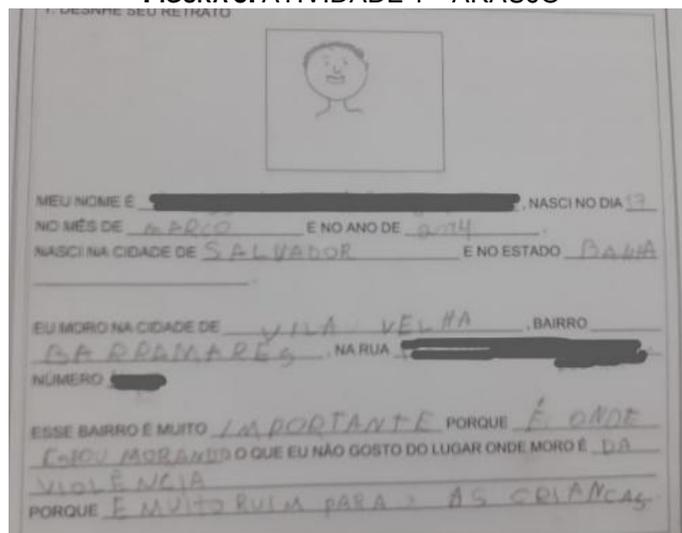
O LUGAR ONDE MORO: MEU BAIRRO E MINHA RUA.

Objetivamos identificar as relações, interações e percepções dos alunos com os lugares em que circulam: o bairro e a rua, e potencializar “[...] a possibilidade de a criança se enunciar, dizer o que pensa e o que quer pela linguagem escrita.” (COSTA, 2018, p.19). Utilizamos o aplicativo *WhatsApp* para enviar um áudio para todas as crianças explicando a intencionalidade do que estava sendo proposto:

Bom dia, tudo bem com todos vocês? Hoje é dia de buscar as tarefas na escola, não esqueçam de usar a máscara e manter o distanciamento uns dos outros. Bom, nas atividades desta semana vocês vão me ensinar tudo o que sabem sobre o bairro em que moram, o bairro Barramares. Eu gostaria muito de aprender sobre o bairro, então capriche nos desenhos e respostas, combinado? Qualquer dúvida liguem para mim ou enviem mensagens. (Transcrição de áudio enviado pela pesquisadora aos alunos, 2020)

As informações inseridas pelas crianças confirmam a faixa etária de 6/7 anos dos alunos e o bairro Barramares como local de moradia. Sabemos que, na realização da tarefa, ocorreu a mediação de algum familiar, ajudando a preencher os dados sobre o endereço, mas algumas crianças não registraram sua opinião sobre o bairro onde vivem. Por desconhecermos a realidade concreta do contexto em que a escrita foi realizada, só poderemos tecer a hipótese de que preferiram não expressar sua opinião sobre o assunto. Selecionamos algumas das produções dos alunos para reproduzir aqui com a transcrição de suas respostas sobre o lugar onde moram.

FIGURA 5. ATIVIDADE 1 – ARAÚJO



MEU NOME É [REDACTED], NASCI NO DIA 13
NO MÊS DE MARÇO E NO ANO DE 2014.
NASCI NA CIDADE DE SALVADOR E NO ESTADO BAHIA

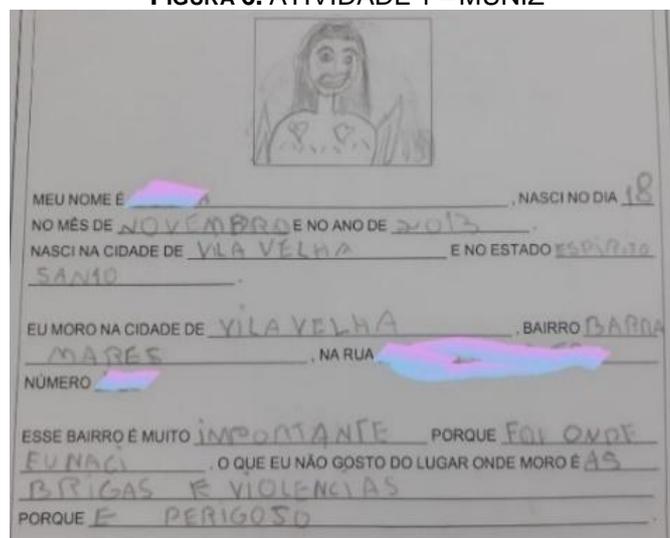
EU MORO NA CIDADE DE VILA VELHA, BAIRRO
BARRA, NA RUA [REDACTED]
NÚMERO [REDACTED]

ESSE BAIRRO É MUITO IMPORTANTE PORQUE É ONDE
ESTOU MORANDO O QUE EU NÃO GOSTO DO LUGAR ONDE MORO É DA
VIOLÊNCIA
PORQUE É MUITO RUIM PARA AS CRIANÇAS.

Araújo: “Esse bairro é muito importante porque é onde estou morando. O que eu não gosto do lugar onde moro é da violência porque é muito ruim para as crianças”.

Essa criança valoriza o lugar porque é ali que ela mora. É ali o lugar que ela ocupa territorialmente, contudo, ela não é alheia ao que ocorre de ruim ali e que precisa melhorar, como a violência porque ela é uma má referência para elas, crianças.

FIGURA 6. ATIVIDADE 1 – MUNIZ



MEU NOME É [REDACTED], NASCI NO DIA 18
NO MÊS DE NOVEMBRO E NO ANO DE 2013.
NASCI NA CIDADE DE VILA VELHA E NO ESTADO ESPÍRITO
SANTO

EU MORO NA CIDADE DE VILA VELHA, BAIRRO BARRA
MARES, NA RUA [REDACTED]
NÚMERO [REDACTED]

ESSE BAIRRO É MUITO IMPORTANTE PORQUE FOI ONDE
EU NASCI O QUE EU NÃO GOSTO DO LUGAR ONDE MORO É AS
BRIGAS E VIOLÊNCIAS
PORQUE É PERIGOSO

Muniz: “Esse bairro é muito importante porque foi onde eu nasci. O que eu não gosto do lugar onde moro é as brigas e violências porque é perigoso”.

Essa criança reitera a importância desse lugar, evidenciando uma relação afetiva porque foi ali que ela nasceu e reitera também, a problemática da violência.

FIGURA 7. ATIVIDADE 1 – AMARAL

MEU NOME É _____ NASCI NO DIA _____
 NO MÊS DE ABRIL E NO ANO DE 2013
 NASCI NA CIDADE DE VILAVELHA E NO ESTADO DE PERNAMBUCO
 SANTO
 EU MORO NA CIDADE DE VILAVELHA, BAIRRO BARBA
 MAREZ, NA RUA _____
 NÚMERO _____
 ESSE BAIRRO É MUITO POEIRENTO PORQUE NÃO TEM
 ASfalto. O QUE EU NÃO GOSTO DO LUGAR ONDE MORO É PORQUE
 NÃO POSSO BRINCAR NA RUA
 PORQUE - É MUITO PERIGOSO

Amaral: “Esse bairro é muito poeirento porque não tem asfalto. O que eu não gosto do lugar onde moro é porque não posso brincar na rua porque é muito perigoso”.

Essa criança não realça nenhum aspecto positivo do lugar em que vive, evidenciando a necessidade de melhorias como: poeira, por falta de pavimentação, não há espaços de lazer para as crianças e que não é possível brincar na rua por causa do perigo da violência.

Abaixo a transcrição da produção de outras crianças:

Jesus: “Este bairro é muito bom porque sim. O que eu não gosto do lugar onde moro é da sujeira da rua porque gostaria que ficasse limpa.”

Lopes: “Esse bairro é muito legal porque na Riviera tem parquinho. O que eu não gosto do lugar onde moro é da rua porque tem pouco espaço.”

Guimarães: “Esse bairro é muito bom porque tenho amigos. O que eu não gosto do lugar onde moro é as ruas porque não são calçadas”.

Meirelles: “Este bairro é muito cheio de lama porque o prefeito não faz nada. O que eu não gosto do lugar onde moro é da lama porque eu não gosto lama, água parada causa muitas doenças.”

Um fato novo nos salta aos olhos; Meirelles enxerga a negligência das autoridades para com o lugar onde ela vive. Desse modo, ela fornece ao professor o contraponto das sínteses realizadas pelas crianças anteriores, ou seja: *No lugar onde mora há violência, poeira quando está seco e lama quando está chovendo, sujeiras nas ruas e águas paradas. O prefeito não faz nada.*

Este, porém, é o tema dos enunciados das crianças e das famílias com o qual o professor usará para ensinar as crianças a compreender o seu lugar cidadã frente a essas questões e a quem cobrar, bem como aprender a sintaxe, a ortografia, a fonética etc.

Duas crianças descreveram como aspectos positivos do bairro: “porque é onde estou morando”, “é o lugar onde tenho amigos”. As crianças estão expressando seu sentimento de pertencimento ao bairro, que a importância dele está ligada à sua própria história como sujeito.

O ‘amor à cidade’ se constrói no processo dialético de constituição do sujeito cidadão. A ação humana pode ser considerada tanto determinada pela materialidade, quanto determinante, no sentido de que é capaz de modificá-la. Ao se pensar a cidade é preciso ultrapassar a noção de que ela serve apenas como cenário para vida de seus moradores; devemos considerá-la como estando em uma posição dialética para com eles (CASTRO, 2008, p.183).

Desse modo, outro destaque que se contrapõe à realidade apresentada é o vislumbre pelas crianças da importância desse lugar para elas, sinalizando o desejo de tornar esse lugar mais bonito, mais cuidado e com melhores condições de convivência. Logo, destacamos que esse é outro tema dos enunciados que não pode ser negligenciado no processo ensino-aprendizagem da alfabetização apontando para o pensar/fazer transformador. O que fazer, ou o que precisa ser feito para tornar o lugar em que vivemos melhor?

É significativo que as crianças de apenas 6 anos já reconhecem a violência como parte do seu cotidiano limitando seu direito a / brincar/ viver com segurança e é fundamental que, como professores, nos atentemos sobre essa realidade que impacta o modo de viver dos nossos alunos, no que concordamos com Arroyo (2019) quando afirma que nós enquanto professor/educadores temos direito ao conhecimento sobre a história dos nossos alunos, ao conhecimento sobre as diversas estruturas que impactam a sua realidade.

Como intervir e potencializar que as nossas crianças possam desenvolver-se enquanto cidadãos de maneira a superar essas vivências em meio à realidade de violência e insegurança se não a conhecemos ou buscamos conhecer? O autor destaca que, enquanto educadores de vidas ameaçadas, temos o

[...] dever e o direito a entender como o viver e o saber-se vivendo em vidas ameaçadas rouba a humanidade dos educandos, destrói suas identidades, dificulta seus processos de desenvolvimento humano e até de aprendizagens (ARROYO, 2019, p.81).

Com os enunciados das crianças, abstraem-se os temas, com os quais organiza-se, didaticamente, a mediação da alfabetização na sala de aula. Nessa direção, nos apropriamos do conceito defendido por Gontijo (2008) que conceitua a alfabetização como uma “prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons”. A alfabetização, nessa perspectiva, não se refere ao ensino do código linguístico de forma mecânica e fragmentada como algumas pedagogias a consideram, mas o ensino de todas as dimensões da língua numa perspectiva discursiva emancipadora em que a vida dos sujeitos se constitui como o currículo a aprender e a ensinar. É, pois, na relação discursiva entre sujeitos situados historicamente, que o enunciado concreto tem sua existência do começo ao fim.

A criança, enquanto sujeito da própria história, entende que nasceu naquele local, mora ali, o bairro é importante por isso. Apesar do sentimento de pertencimento, ela se preocupa com a violência, com as brigas, porque isso “...*não é bom para as crianças*”. Ao se expressarem através da escrita, as crianças demonstram como “[...] 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” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

O critério utilizado por essas crianças para avaliar o que não gostam no bairro foi a existência/condições dos espaços de brincar, neste caso, a rua. Citaram a falta de limpeza, a falta de espaço e o perigo de brincar na rua e, através dessas enunciações, confirmam que o espaço urbano exclui as necessidades da infância: espaços limpos e seguros para brincar e ser criança. O olhar delas sobre onde habitam é único e, nesses relatos das interações que estabelecem com o bairro, percebemos o quanto precisamos conhecer e compreender as múltiplas infâncias que estão presentes em nossas salas de aula.

A rua, por representar perigo, é “muito ruim para as crianças”. É provável que as expressões usadas pelas crianças tenham sido apropriadas das palavras ditas

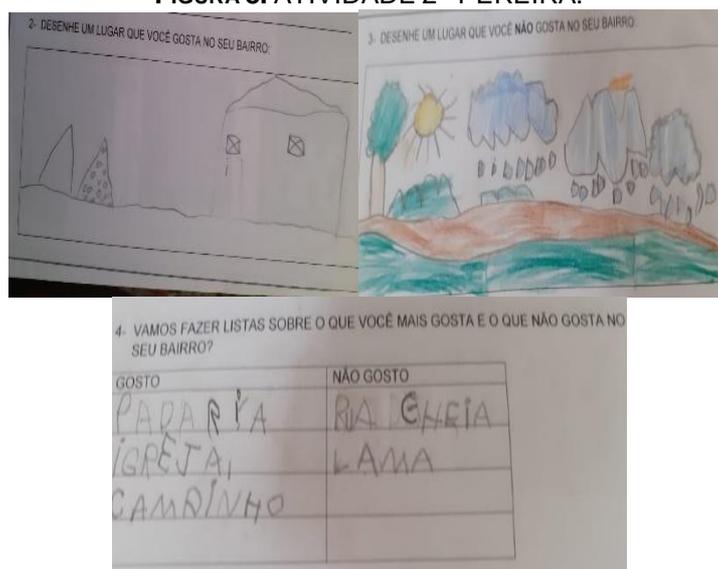
por suas mães, que suas palavras se basearam nas palavras delas (do outro), como nos ensina Bakhtin (2017): que é assim que as crianças vão construindo seu repertório verbal, apropriando-se das palavras ouvidas e as tornando suas.

A brincadeira é a primeira forma de aprendizagem na qual a criança vivencia o desenvolvimento da capacidade criativa, de racionalização, da resolução de problemas e ampliação do domínio da linguagem. O brincar promove as interações sociais e dialógicas, o amadurecimento emocional e psíquico, entre outras potencialidades (VIGOTSKY, 2007). Ser privado de um espaço público seguro para exercer o direito de brincar limita as possibilidades de interação social na comunidade, se considerarmos também que muitas crianças são mantidas dentro de casa por medo da violência e que várias dessas casas não possuem quintais. Assim, temos os espaços de vivência das crianças a partir do lado de fora: o bairro e a rua.

ATIVIDADE 2

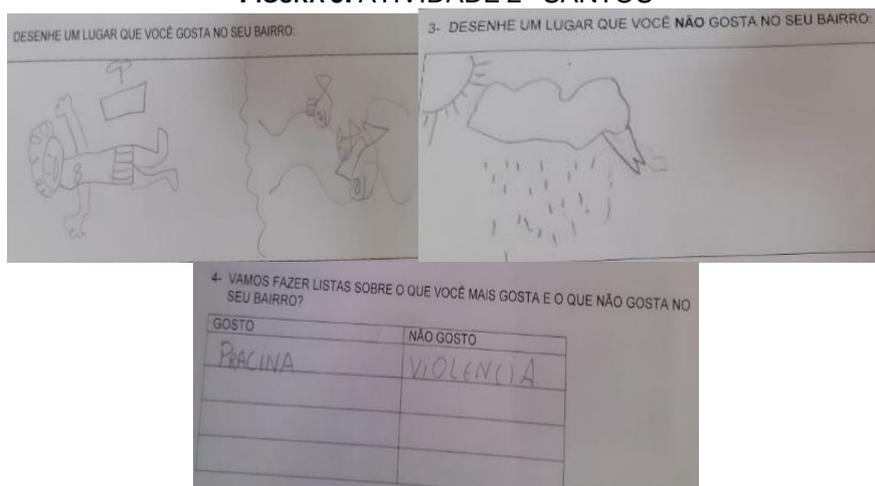
Na atividade seguinte, foi proposto que desenhassem um lugar que gostavam no bairro e um lugar que não gostavam e escrevessem uma lista sobre o que mais gostavam e o que não gostavam no lugar onde moram. Optamos pelo trabalho com listas por proporcionar uma menor dificuldade em sua elaboração. (MASSUCATO; MAYRINK, 2013)

FIGURA 8. ATIVIDADE 2 - PEREIRA.



Pereira escreveu que gosta de: “padaria, igreja, campinho/ Não gosto: rua cheia lama”

FIGURA 9. ATIVIDADE 2 - SANTOS

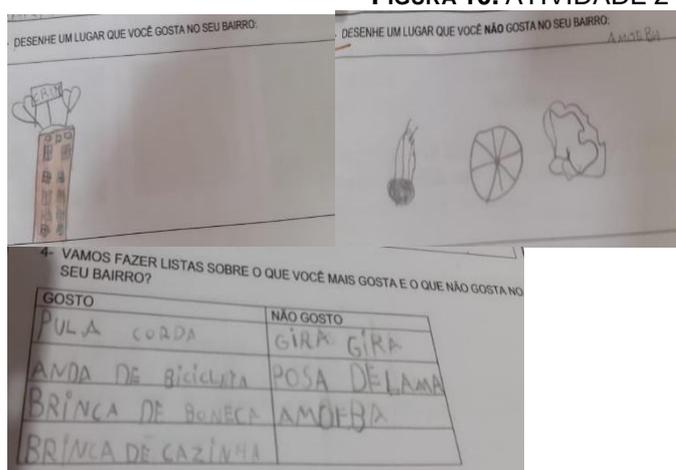


Santos desenhou uma criança na praia para demonstrar um lugar que gosta e desenhou nuvens, chuva e sol para mostrar o que não gosta. Escreveu que gosta de “*pracinha*” e não gosta de “*violência*”

Três crianças não desenharam, mas escreveram que gostam da escola, mercearia, padaria, posto de saúde, rua e supermercado e não gostam dos mosquitos, da poluição e da violência”

Podemos inferir que os locais preferidos das crianças são espaços que possibilitam a interação social no bairro, locais com funções específicas que não incluem o lazer, mas que, para a infância, é fonte de informações para sua insaciável curiosidade sobre o mundo.

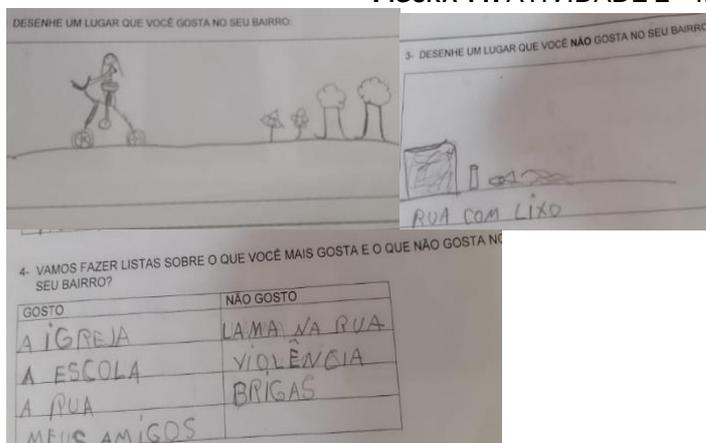
FIGURA 10. ATIVIDADE 2 – LOPES



Lopes desenhou um prédio como lugar que gosta no bairro e uns objetos não identificados como lugar que não gosta. Ela escreveu nas listas que gosta de “*pula corda, anda de bicicleta, brinca de boneca, brinca de cazinha*” (pular corda,

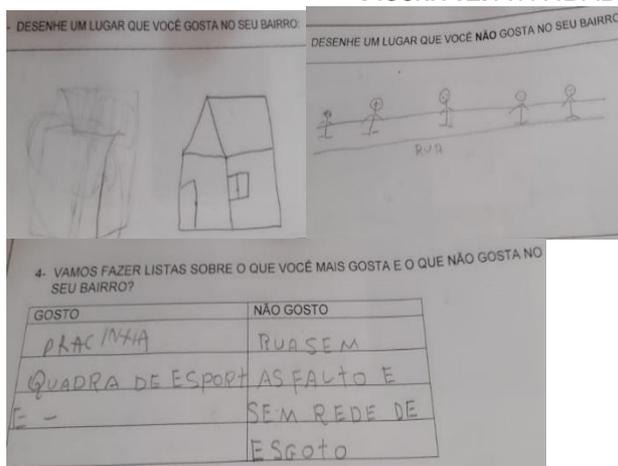
andar de bicicleta, brincar de boneca, brincar de casinha) e não gosta de “giragira, posa de lama, amoeba” (gira-gira, poça de lama e amoeba⁴).

FIGURA 11. ATIVIDADE 2 – MUNIZ



Muniz desenhou a si mesma andando de bicicleta em um lugar com árvores, como lugar que gosta. Não gosta: desenhou vários objetos e escreveu “rua com lixo”, nas listas ela escreve que gosta da “igreja, a escola, a rua, meus amigos”. E que não gosta de “lama na rua, violência, brigas.”

FIGURA 12. ATIVIDADE 2 – ARAÚJO



Araújo desenhou uma casa como lugar que gosta no bairro e desenhou bonequinhos na rua, escrevendo “rua”, como lugar que não gosta. Ele escreveu nas listas sobre o lugar que mais gosta e que não gosta no bairro: “pracinha, quadra de esportes”, ele não gosta: rua sem asfalto e sem rede de esgoto.”

⁴ Amoeba é uma espécie de geleca utilizada em brincadeiras. A geleca é um polímero formado pela reticulação do álcool polivinílico (PVA) com um composto de Boro. Em experimentos escolares, pode ser produzida a partir de colas feitas de acetato de polivinila (PVAc) e bórax. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Geleca>

Os desenhos desvelaram o olhar das crianças sobre os caminhos que percorrem, os espaços em que circulam e é possível perceber que os problemas desses espaços públicos não passam despercebidos. Os lugares escolhidos para serem retratados são escolhas pessoais e significativas para elas, as opiniões que emitem sobre os locais revelam o sentido ideológico das suas palavras, os conflitos e valores sociais e de classe. (BAKHTIN, 2017).
Reconhecemos que ao analisar os enunciados, temos ciência de que

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta do contexto, os vestígios do direcionamento da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro no enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (BAKHTIN, 2003, p. 306).

Com a devolutiva das atividades, buscamos compreender quais problemas vivenciados pelas crianças foram apontados em sua escrita e destacamos as respostas que nos permitiriam essa compreensão. Os enunciados têm aproximações com o de seus responsáveis, ao citar a falta de calçamento das ruas e a segurança.

QUADRO 4. TEMAS TRABALHADOS E EMERGIDOS DAS ENUNCIACÕES DOS ALUNOS

Temática trabalhada com os alunos	Temas emergidos das enunciações dos alunos
O LUGAR ONDE MORO: MEU BAIRRO E MINHA RUA.	Problemas urbanos: Violência Lixo Falta de pavimentação nas ruas A lama Os mosquitos
	Aspectos positivos: do bairro Os amigos As brincadeiras Sentimento de pertencimento ao bairro O comércio do bairro A escola A igreja O posto de saúde

Considerando as potencialidades do bairro como um espaço de produção de vida: Os amigos, As brincadeiras, Sentimento de pertencimento ao bairro, O comércio do bairro, A escola, A igreja, O posto de saúde - é necessário pensar na transformação dessas potencialidades em demandas educativas na alfabetização. Desse modo, exige a elaboração de atividades de leituras, escrita e cálculo que realcem a beleza e a valorização das coisas consideradas boas para as crianças e as pessoas que ali vivem. Aqui reside o espaço criador e criativo do professor alfabetizador: Quais conhecimentos das ciências e das artes ampliariam a compreensão desse lugar?

Em contraposição, também foram trazidos pelos olhares das crianças, os problemas urbanos como a violência, lixo nas ruas, falta de pavimentação nas ruas, a lama e água parada em tempos de chuva, poeira em tempos de seca, mosquitos. Esses dados são necessidades sociais que devem ser tratadas no currículo como demandas educativas. Refletimos como Arroyo (2002, p.44), em seu livro *Ofícios de Mestre*, que o

dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza

Salienta uma entre tantas metodologias de requalificação de professores, o levantamento de temas, reflexão sobre esses temas, teorizar e definir práticas.

Será necessário sobretudo tentar reatar com a infância. Entender o que ela nos diz sobre as possibilidades de sermos humanos, educar a sensibilidade para captar nos temas, nas unidades e nos conteúdos do programa, sinais, significados desses processos de humanização. Refletir sobre como revelar aos educandos os sinais desse percurso pedagógico, desse desenvolvimento que se revela na história de cada tema, ciência, tecnologia ou arte, em cada vivência da cidade e do campo, em cada processo produtivo e social (ARROYO, 2002, p. 45).

A alfabetização com as crianças e com os seus enunciados traz para o currículo escolar temas que possibilitam ensinar-aprender a sermos humanos. De acordo com Gontijo (2002, p. 7), a alfabetização “[...] é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita” e a escrita é uma forma especial de linguagem que não pode ser ensinada/aprendida separada das produções de vida dos sujeitos. De acordo com essa autora, a escrita é uma invenção humana, portanto, ela compõe conhecimentos específicos que devem ser observados no processo ensino-aprendizagem como história da escrita, as letras e os nomes das letras

do alfabeto, essas letras possuem formas gráficas e funcionais, dependendo do lugar que elas ocupam nas palavras, etc. Com isso, salientamos que a escrita é uma convenção humana que necessita ser ensinada, contudo ela não pode resumir-se a uma técnica ou a um método, como se fosse algo separado de seus usuários.

ATIVIDADE 3

Continuamos abordando o local de moradia dos alunos, dessa vez trazendo mais especificamente questões sobre a rua onde moram. Abordamos também o tema “Brincadeira” na atividade seguinte, que pode ser ampliada em um contexto de aulas presenciais que possibilita maior interação coletiva para que a criança argumente sobre o que escreveu.

A RUA

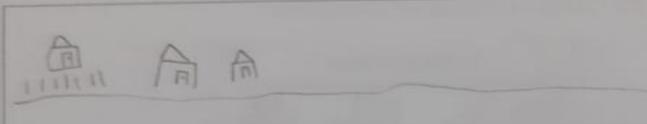
Pedimos às crianças que desenhassem como era a rua delas e como gostariam que fosse a rua no futuro, em seguida, deveriam escrever sobre o que desenharam.

A utilização do desenho como meio de expressão é particularmente interessante, pois permite menos interferência do mediador (no caso, o responsável), o que ocorre durante a escrita e se justifica por acreditarmos na importância desse recurso enquanto ação exclusiva dos seres humanos, imbuída de significados que vão além da estética, com características sociais e psicológicas que possibilitam conhecer as representações que a criança faz sobre o mundo que conhece.

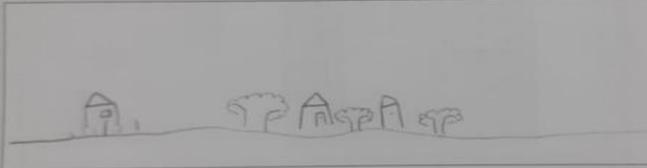
Algumas crianças desenharam e/ou escreveram com um traço muito tênue, não sendo possível fotografar as atividades, mas traziam desenhos das ruas que desejavam: arborizadas, com semáforo e com pessoas passeando de mãos dadas. Trouxemos aqui algumas das produções mais legíveis e algumas frases de produções nas quais a escrita e os desenhos estavam mais nítidos.

FIGURA 13. ATIVIDADE 3 – AMARAL

4. DESENHE COMO É A SUA RUA HOJE.



5. DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE SUA RUA NO FUTURO.

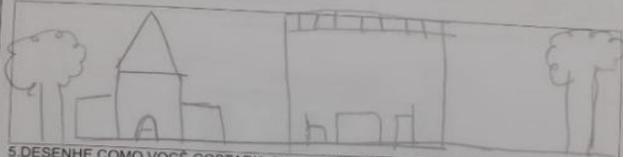


6. ESCREVA UMA FRASE SOBRE A SUA RUA.
A MINHA RUA NÃO É ASFALTADA

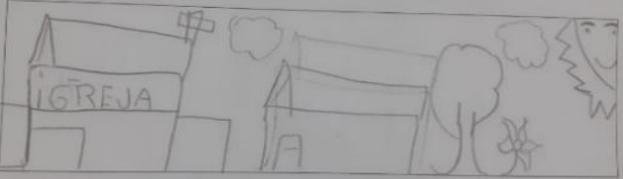
Amaral “A minha rua não é asfaltada”.

FIGURA 14. ATIVIDADE 3 – MUNIZ

4. DESENHE COMO É A SUA RUA HOJE.



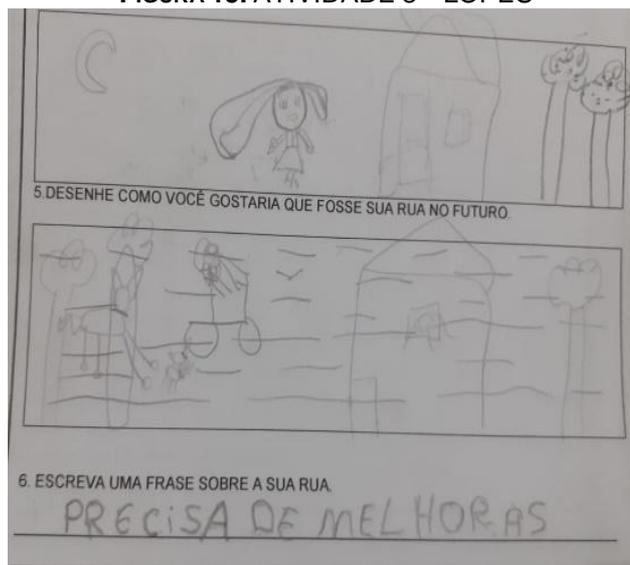
5. DESENHE COMO VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE SUA RUA NO FUTURO.



6. ESCREVA UMA FRASE SOBRE A SUA RUA.
A MINHA RUA NÃO É RUIM MAS AS VEZES É MUITO BARULHENTA

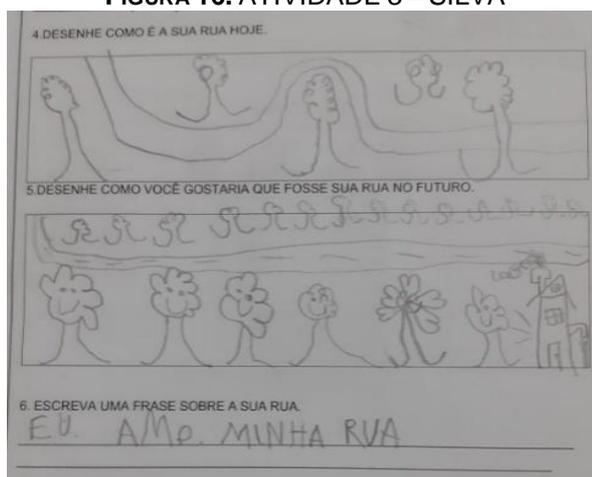
Muniz “A minha rua não é ruim mas às vezes é muito barulhenta”

FIGURA 15. ATIVIDADE 3 – LOPES



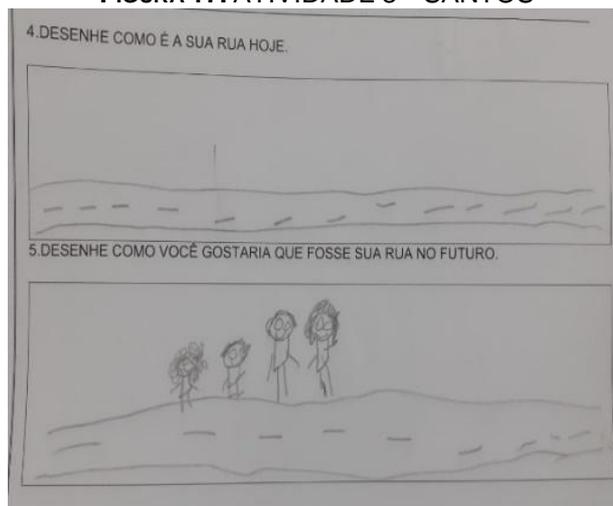
Lopes: “Precisa de melhoras”.

FIGURA 16. ATIVIDADE 3 – SILVA

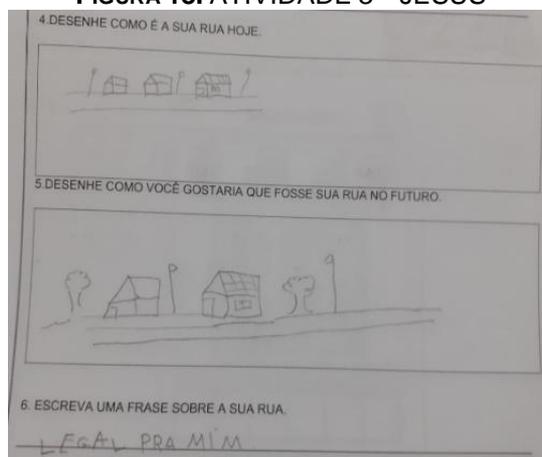


Silva: “Eu amo minha rua.”

A rua é desenhada com relevos irregulares, curvas e poucas árvores. A rua que deseja é plana, reta e cheia de árvores, mesmo assim a rua real é amada.

FIGURA 17. ATIVIDADE 3 – SANTOS

Santos (não escreveu).

FIGURA 18. ATIVIDADE 3 – JESUS

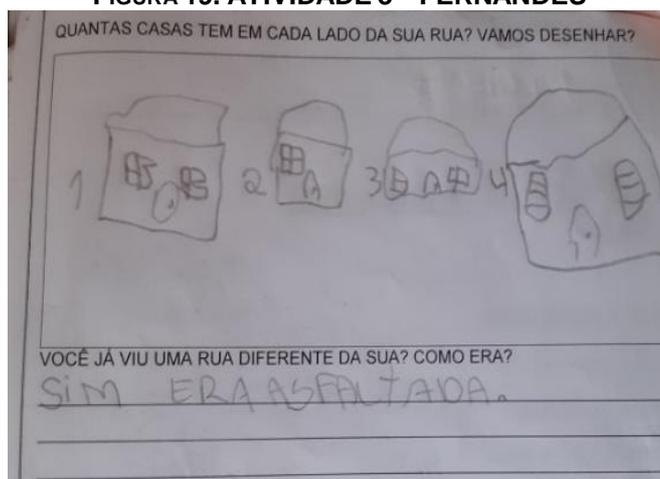
Jesus “Legal pra mim.”

Os enunciados e desenhos das crianças revelam o desejo por mais árvores, pavimentação, melhorias, mas, apesar de identificarem os problemas, amam a rua e o que imaginamos que significa para essas crianças: espaço de liberdade para ir e vir, correr, andar de bicicleta, passar com a família. A partir da interação lúdica e dialógica nas brincadeiras de rua, elas vão se constituindo enquanto sujeitos, num processo de aprendizagem mútua. (BAKHTIN, 2017).

A proposta desse trabalho é alfabetizar com os enunciados concretos das crianças e, seria mais apropriado solicitar que elas escrevessem um texto, mas um texto pode ser apenas uma palavra ou várias palavras que compõem uma narrativa que expressa sentidos.

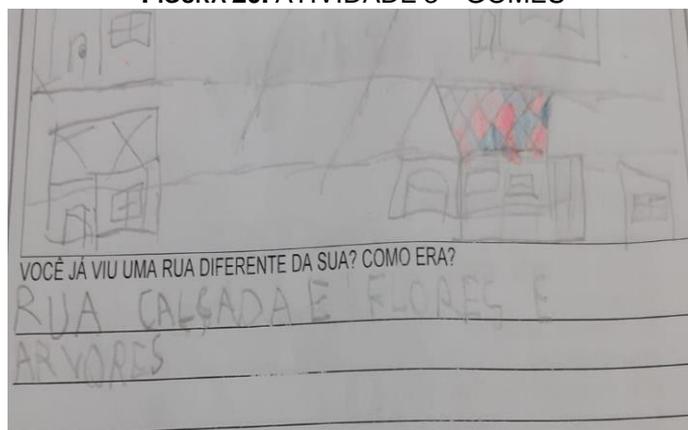
Possibilitar a relação do local com outras realidades é uma forma de expandir a nossa percepção com possibilidades comparativas. Com isso, perguntamos se elas conheciam outras ruas em outros lugares e se elas eram diferentes das ruas de seu bairro. Percebendo as potencialidades de entender a percepção das crianças sobre outras ruas e se percebiam as diferenças nos espaços públicos, perguntamos se já haviam visto uma rua diferente da qual moravam e as respostas foram estas:

FIGURA 19. ATIVIDADE 3 – FERNANDES



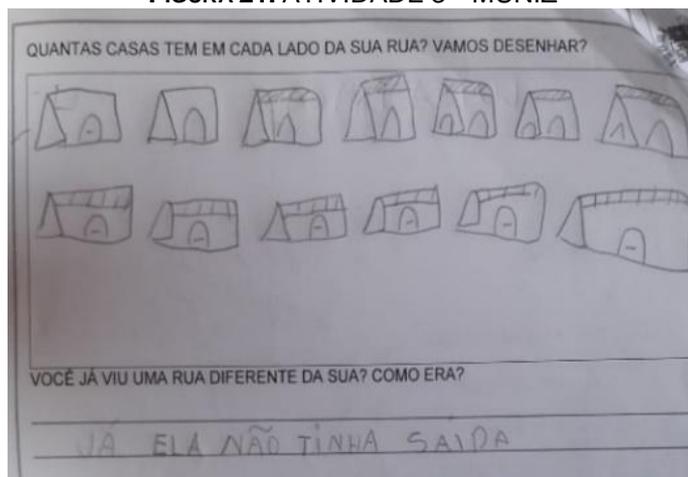
Fernandes: “Não”.

FIGURA 20. ATIVIDADE 3 – GOMES



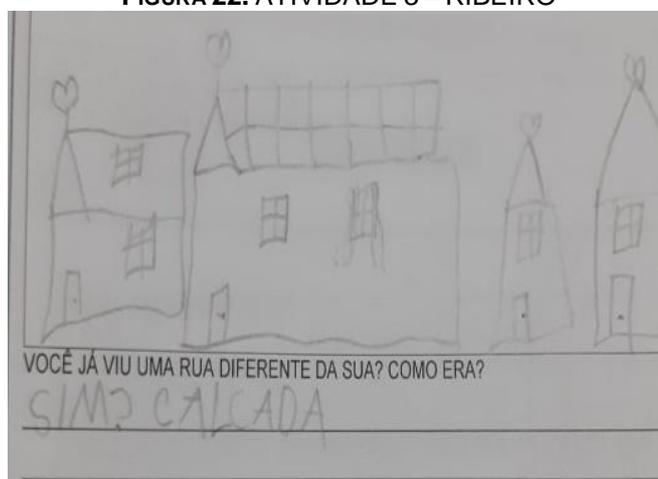
Gomes: “Rua calçada e flores e árvores”.

FIGURA 21. ATIVIDADE 3 – MUNIZ



Muniz: “Já, ela não tinha saída”.

FIGURA 22. ATIVIDADE 3 – RIBEIRO



“Ribeiro: “Sim? Calçada”

Outras crianças escreveram que conheciam ruas que eram *espaçosas e asfaltadas*.

As crianças interagem com seus semelhantes desde o nascimento, apreendendo o significado das palavras que é atribuído por seu grupo social. Assim já se apropriaram de palavras que nomeiam a solução para os problemas das ruas: calçamento, pavimentação. Não estão alheias de como as ruas urbanas devem ser, a consciência do que é necessário para o viver digno e adequado à família, a começar por uma rua pavimentada, é algo óbvio para elas.

Porque conhecem outros bairros, outras ruas, outras condições de viver, circulam pelos territórios urbanos e, mesmo tão pequenos, percebem e nomeiam

essas diferenças, percebendo a desigualdade social, mas sem ainda entender por que elas existem. Circulam por regiões da cidade que habitam pessoas com maior prestígio social e observam o tratamento diferenciado que aqueles lugares recebem.

Essa comparação da “situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro da estrutura do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 206). Para esse teórico da linguagem, a situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de o falante enunciar a sua humanização/desumanização e isso pode se manifestar de variados modos: resignação, vergonha, inveja, protesto.

Suponhamos que o faminto pertença a uma coletividade em que a fome não é ocasional e tem um caráter coletivo, porém a própria coletividade de famintos não possui uma ligação firme e material, isto é, passa fome desunida. [...] A fome é partilhada por todos, porém, como há desunião material e ausência de uma economia única, cada um a vive, no seu mundinho pequeno e fechado da sua economia individual. Uma coletividade assim não possui um corpo material unificado para uma ação unificada. Nessas condições prevalecerá a consciência resignada, porém não sem vergonha e humilhação da sua fome: “Todos aguentam, aguento você também” (BAKHTIN; VOLOSCHINÓV, 2017, p. 209).

De acordo com esses autores, todas as vivências da vida e expressões enunciadas com referência a elas são chamadas por eles de sistemas ideológicos. Elas compreendem o mundo com palavras que não as pertencem unicamente, mas que tomaram para si, palavras que são o eco de outras vozes, vozes de familiares, vozes de outras crianças parceiras de brincadeiras que constataram os mesmos problemas. Assim, constituem-se como sujeitos baseando-se no dialogismo com seus pares (BAKHTIN, 2017).

Na questão seguinte, perguntamos às crianças o que cada uma faria para mudar a sua rua e elas responderam: “Faria um novo calçamento.”; “Colocaria calçamento.”; “Colocaria asfalto”, “Tudo”, “Pavimentava.”, “Os buracos que têm nela.”

Podemos entender, pelas respostas das crianças, que a falta de calçamento nas ruas e a necessidade de pavimentação é um problema da maioria das ruas do bairro e que elas sabem dos incômodos que isso traz. Atrapalha as brincadeiras, os buracos apresentam riscos para todos, a poeira incomoda etc. As crianças

também percebem como uma rua deve ser, que deve ter calçamento, deve oferecer segurança, pode ter flores, árvores e ser limpa.

ATIVIDADE 4

Propomos, primeiro, que nomeassem as brincadeiras que conheciam, os locais onde gostavam de brincar e desenhassem um lugar que gostariam que existisse no bairro para elas brincarem.

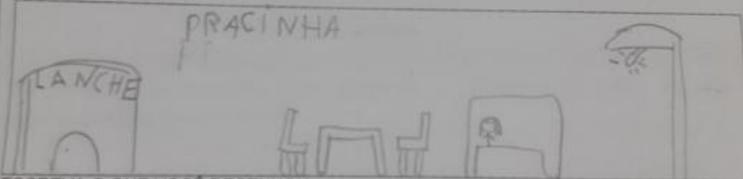
FIGURA 23. ATIVIDADE 4 – RIBEIRO

6-QUAIS AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
 PULAR CORDA ANDAR DE BICICLETA
 AMARELINHA
 RODA

7-ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?
 NO QUINTAL NA RUA

8-DESENHE UM LUGAR PARA BRINCAR QUE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE EM SEU BAIRRO.

PRACINHA



ESCREVA O QUE VOCÊ DESENHOU
 PRACINHA LANCHONETE
 LUMINARIA MESA BARRACA

O aluno Ribeiro respondeu: "Pular corda, andar de bicicleta, amarelinha, roda." Onde você costuma brincar? "No quintal, na rua" Escreva o que você desenhou: "Pracinha, lanchonete, luminária, mesa, barraca." (Desenhou uma pracinha)

FIGURA 24. ATIVIDADE 4 – FERNANDES

6-QUAIS AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
 pique-alto, pique-seconde, jogar bola
 e jogar no celular.

7-ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?
 EM CASA

8-DESENHE UM LUGAR PARA BRINCAR QUE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE EM SEU BAIRRO.



Fernandes: Quais as brincadeiras de que você mais gosta? *“Pique alto, pique-esconde, jogar bola e jogar no celular.”* Onde você costuma brincar? *“Em casa”* Desenhe um lugar que você gostaria que existisse em seu bairro e escreva o que você desenhou: (Desenhou uma pracinha).

FIGURA 25. ATIVIDADE 4 – SANTOS

6-QUAIS AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
 PIQUE-ESCONDE, BOLINHA DE GUDE e PIQUE PEGA.

7-ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?
 NO TERRAÇO.

8-DESENHE UM LUGAR PARA BRINCAR QUE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE EM SEU BAIRRO.

ESCREVA O QUE VOCÊ DESENHOU.
 CARRINHO DE PIPOCA PULA-NUMA PRAÇA.

Santos: Quais as brincadeiras de que você mais gosta? *“Pique-esconde, bolinha de gude e pique-pega”* Onde você costuma brincar? *“No terraço”* Desenhe um lugar que você gostaria que existisse em seu bairro e escreva o que você desenhou: *“Carrinho de pipoca, pula - numa praça”*

FIGURA 26. ATIVIDADE 4 – SANTOS

7-ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?
 NA MINHA RUA

8-DESENHE UM LUGAR PARA BRINCAR QUE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE EM SEU BAIRRO.

ESCREVA O QUE VOCÊ DESENHOU
 PRACINHA E QUADRA DE BASQUETE

Meirelles: Onde você costuma brincar? *“na minha rua”* Desenhe um lugar que você gostaria que existisse em seu bairro e escreva o que você desenhou: *“Pracinha e quadra de basquete”*

FIGURA 27. ATIVIDADE 4 – AMARAL

6-QUAIS AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
 PIQUE ESCONDE
 PEGA PEGA
 PULAR CORDA

7-ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?
 EM CASA

8-DESENHE UM LUGAR PARA BRINCAR QUE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE EM SEU BAIRRO.



ESCREVA O QUE VOCÊ DESENHOU
 PRACINHA

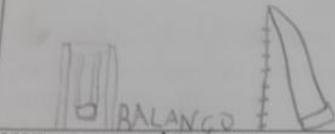
Amaral: Quais as brincadeiras de que você mais gosta? “Pique-esconde, pega-pega, pular corda”. Onde você costuma brincar? “Em casa”. Desenhe um lugar que você gostaria que existisse em seu bairro e escreva o que você desenhou: Amaral “Pracinha”

FIGURA 28. ATIVIDADE 4 – LOPES

6-QUAIS AS BRINCADEIRAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
 PIQUE ESCONDE
 AMARELINHA
 DEZENHA

7-ONDE VOCÊ COSTUMA BRINCAR?
 DENTRO DE CASA

8-DESENHE UM LUGAR PARA BRINCAR QUE VOCÊ GOSTARIA QUE EXISTISSE EM SEU BAIRRO.



ESCREVA O QUE VOCÊ DESENHOU
 BALANÇO ESCOREGA
 BALANÇO ESCOREGA

Lopes: Quais as brincadeiras de que você mais gosta “Pique-esconde, amarelinha, dezenha (sic)”. Onde você costuma brincar? “Dentro de casa”. Desenhe um lugar que você gostaria que existisse em seu bairro e escreva o que você desenhou: “Balanço, escorega (sic)”. Desenhou uma pracinha.

As crianças citaram a pracinha como local desejado para brincadeiras, mas o local possível é a casa, o terraço e a rua, apesar dos perigos. O bairro realmente não possui uma praça pública, ao contrário dos bairros próximos. O convívio em

um espaço público, como uma praça, poderia proporcionar o desenvolvimento das interações sociais e dialógicas entre os moradores do bairro, ajudando a superar o distanciamento comunitário relatado nos enunciados das mães.

Percebe-se que as novas configurações urbanas se refletem de forma contundente nas experiências de vida urbana das crianças, frequentemente apartadas da rua e de outros espaços públicos, perdendo a dimensão do espaço público como lugar de encontro, de convívio, de vivências, de jogos livres e brincadeiras, do contato com a natureza. (DIAS; FERREIRA. 2015, p.124-125)

Segundo as autoras, não são levadas em consideração as necessidades individuais e coletivas dos cidadãos/grupos sociais no planejamento das cidades. Não há espaços de escuta para as demandas infantis que são “[...] normalmente vistas apenas como um subproduto dos pais, dos adultos produtivos – e eleitores. Elas permanecem “invisíveis”, não consideradas como seres sociais de pleno direito, sobretudo do direito à participação.” (DIAS; FERREIRA, 2015, p.122-123).

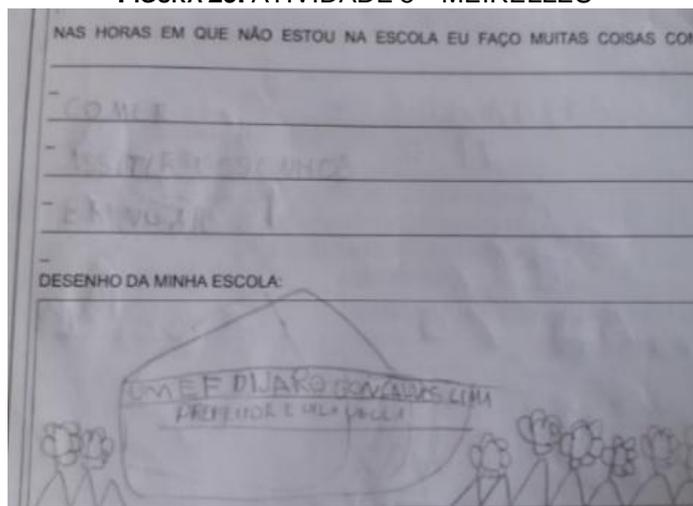
O problema da falta de uma praça pública para as crianças brincarem traz embutida a necessidade de compreensão de outros fatores que se entrelaçam: a pobreza na periferia urbana, a distribuição de recursos públicos, a participação comunitária, os direitos do cidadão, os direitos da criança, o planejamento urbano, a presença/ausência de espaços de escuta das necessidades dos cidadãos, entre outros temas que podem e devem ser trabalhados na escola com o auxílio da interdisciplinaridade para, dialeticamente, potencializarmos a aprendizagem numa perspectiva da emancipação.

ATIVIDADE 5

O COTIDIANO

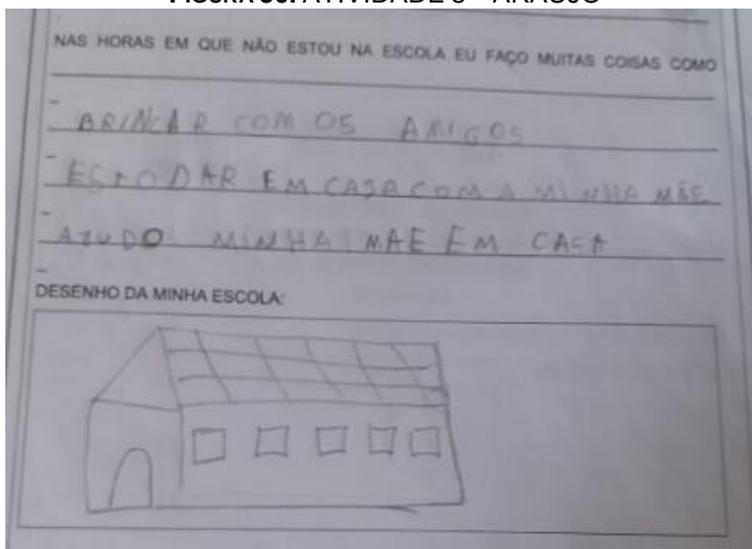
Partindo das percepções sobre a rua e o bairro, buscamos compreender as vivências junto à suas famílias. Pedimos que escrevessem sobre o que faziam quando não estavam na escola (considerando ainda o contexto do ensino presencial) e que desenhassem a escola.

FIGURA 29. ATIVIDADE 5 – MEIRELLES



Meirelles: Nas horas em que não estou na escola, eu faço muitas coisas como *“comer, assistir desenho e brincar.”*

FIGURA 30. ATIVIDADE 5 – ARAÚJO



Araújo: Nas horas em que não estou na escola, eu faço muitas coisas como *“brincar com os amigos, estudar em casa com minha mãe, ajudo minha mãe em casa”*

FIGURA 31. ATIVIDADE 5 – MUNIZ

NAS HORAS EM QUE NÃO ESTOU NA ESCOLA EU FAÇO MUITAS COISAS COMO

- BRINCAR DE BONECA
- FAÇO MEU DEVER DE CASA
- VOU NA PRAIA
- VOU NA IGREJA

DESENHO DA MINHA ESCOLA:



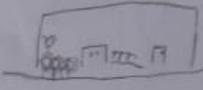
Muniz: Nas horas em que não estou na escola, eu faço muitas coisas como “brincar de boneca, faço meu dever de casa, vou na praia, vou na igreja”

FIGURA 32. ATIVIDADE 5 – AMARAL

NAS HORAS EM QUE NÃO ESTOU NA ESCOLA EU FAÇO MUITAS COISAS COMO

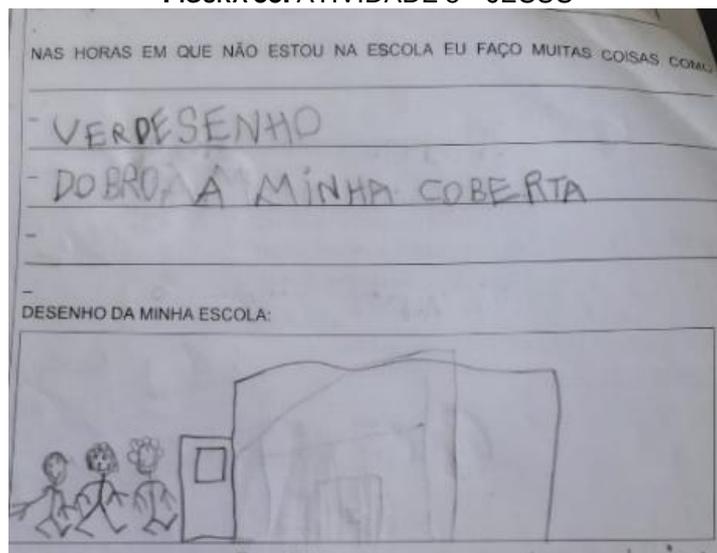
- ANDAR DE BICICLETA
- JOGAR NO CELULAR
- ASSISTIR DESENHO

DESENHO DA MINHA ESCOLA:



Amaral: Nas horas em que não estou na escola, eu faço muitas coisas como “andar de bicicleta, jogar no celular, assistir desenho”

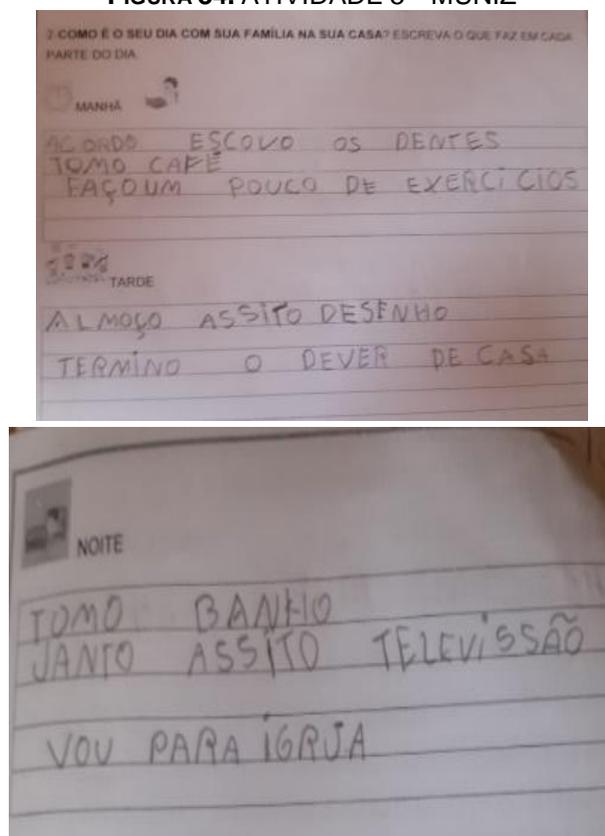
FIGURA 33. ATIVIDADE 5 – JESUS



Jesus: Nas horas em que não estou na escola, eu faço muitas coisas como “ver desenho, dobro a minha coberta”

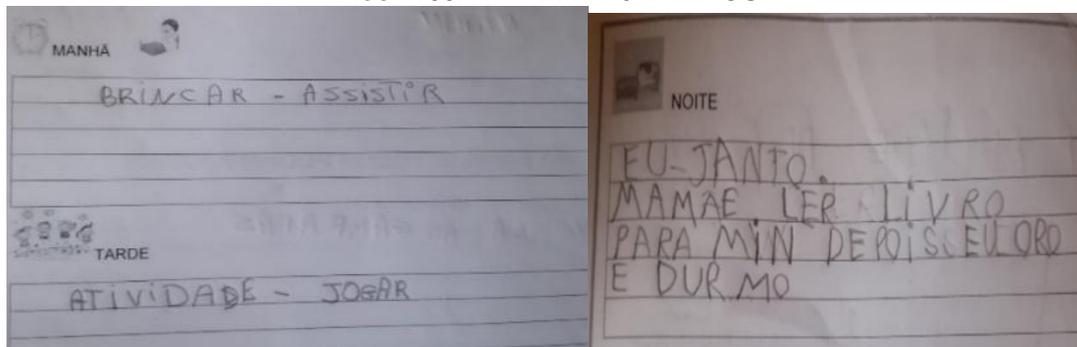
Acerca do cotidiano das crianças, propomos ainda que escrevessem o que faziam em cada etapa do dia.

FIGURA 34. ATIVIDADE 5 – MUNIZ



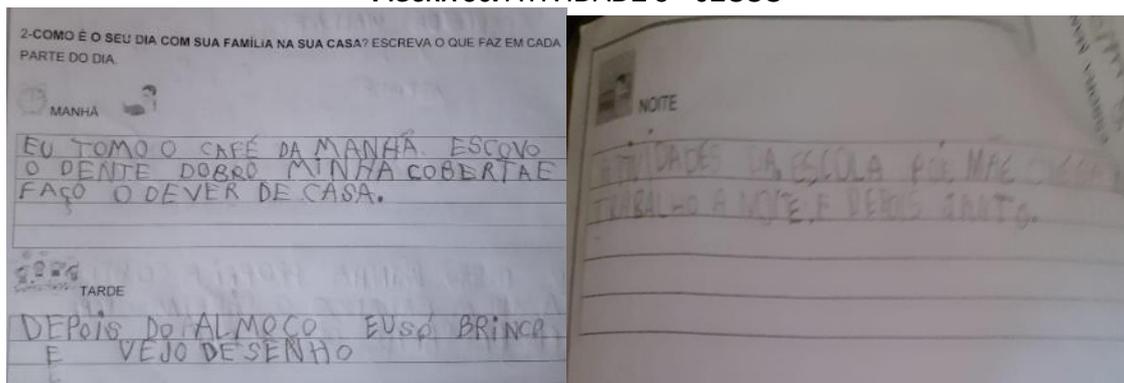
Muniz: Manhã: acordo, escovo os dentes, tomo café/Tarde: almoço, assisto desenho, termino o dever de casa/ Noite: tomo banho, janto, assisto televisão, vou pra igreja.

FIGURA 35. ATIVIDADE 5 – RAMOS



Ramos: Manhã: brincar, assistir/ Tarde: atividade, jogar/Noite: eu janto, mamãe lê livro pra mim, depois eu oro e durmo.

FIGURA 36. ATIVIDADE 5 – JESUS



Jesus: Manhã: eu tomo o café da manhã, escovo o dente, dobro minha coberta e faço o dever de casa/ Depois do almoço eu só brinco e vejo desenho/ Noite: atividade da escola, mãe trabalho a noite e depois janto.

O cotidiano revela, consciente ou inconscientemente, a sua ideologia. Todavia, há que compreender que a ideologia do cotidiano é composta por várias camadas e que elas precisam ser distinguidas. “Essas camadas são determinadas pela escala social que mede a vivência e a expressão, bem como pelas forças sociais que as orientam diretamente” (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2017, p.214). Desse modo, temos no cotidiano das pessoas o centro organizador de qualquer enunciado, visto que “qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Idem, idem, p. 216).

As descrições do cotidiano de algumas crianças remetem a vivências em condições sociais mais favoráveis do que aquelas descritas pelos seus responsáveis durante a coleta de dados. O que isso nos revela? Que, por mais difíceis que sejam as condições de vida, as infâncias dessas crianças têm sido asseguradas por suas famílias? Que esse é o cotidiano que desejam? Que essas foram as respostas que julgaram ser as “corretas” de se escrever? Elas brincam, veem televisão, cuidam dos seus bichinhos de estimação, fazem suas tarefas escolares, vão à igreja, têm alimentação, um bom lugar para dormir, umas podem brincar no celular, outras têm bicicleta. São relatos reais ou não? Reiteramos que os textos possivelmente não foram escritos sem mediação/influência/orientação de um familiar, considerando que os alunos ainda estão no processo inicial de alfabetização (como já relatamos neste trabalho), o que pode explicar as contradições existentes nos discursos.

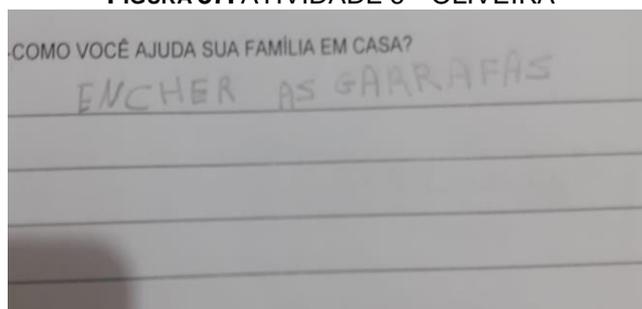
ATIVIDADE 6

TRABALHO

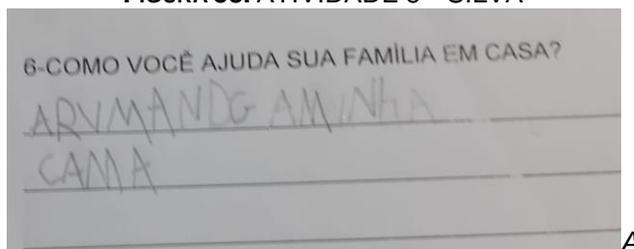
Utilizando ainda como referência os temas da realidade das famílias, trouxemos a questão do trabalho. As crianças não citaram situações relativas ao trabalho ou renda da família, então perguntamos como as crianças contribuem no cotidiano de suas casas.

Percebemos que a concepção que as crianças têm de trabalho é a mesma concepção adotada na sociedade capitalista, do trabalho relacionado ao emprego. No entanto, consideramos apropriado destacar que há diversos tipos de trabalho, muitos deles ligados ao autosserviço, como arrumar a sua própria cama, lavar o seu prato, limpar o que sujar etc.

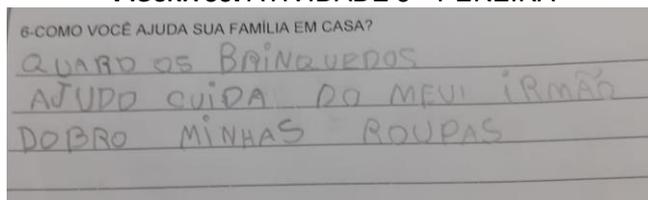
FIGURA 37. ATIVIDADE 6 – OLIVEIRA



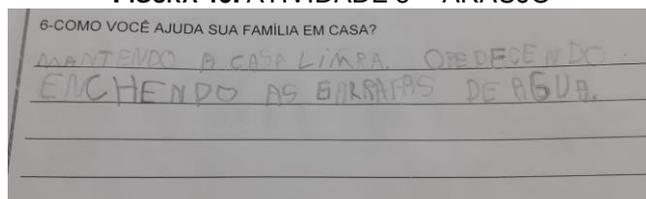
Oliveira: Encher as garrafas

FIGURA 38. ATIVIDADE 6 – SILVA

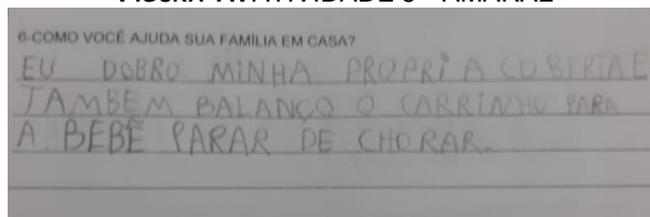
Silva: Arumando (sic) aminha cama

FIGURA 39. ATIVIDADE 6 – PEREIRA

Pereira: Guardo os brinquedos ajudo cuida do meu irmão dobro minhas roupas

FIGURA 40. ATIVIDADE 6 – ARAÚJO

Araújo: Mantendo a casa limpa. Obedecendo. Enchendo as garrafas de água.

FIGURA 41. ATIVIDADE 6 – AMARAL

Amaral: Eu dobro minha própria coberta e também balanço o carrinho para a bebê parar de chorar.

Os relatos mostram que fazem pequenos trabalhos compatíveis com a idade 6/7 anos e que são importantes no fortalecimento da autonomia das crianças, como dobrar a própria coberta, arrumar a cama, encher as garrafas d'água, guardar os brinquedos, manter a casa limpa e até ajudar com o bebê. Logo, o tema trabalho é fundamental para ensinar a ler e a escrever o lado criador e criativo e os conhecimentos inseridos neles.

Assim, após análise das entrevistas, desenhos, enunciados, podemos delinear algumas respostas para as perguntas que moveram esta pesquisa: quem são eles? São crianças que presenciam a questão do desemprego de seus pais, que gostam de brincar, que demandam espaços amplos e seguros para vivenciá-los, como pique-esconde, pique-pega e andar de bicicleta. Precisam de espaços seguros na comunidade do bairro. São crianças que conhecem os problemas do local onde moram, sabem que não é certo terem ruas sem calçamento, não terem uma praça, não terem brinquedos públicos, terem lixos nas ruas, poeiras, lamas, águas empoçadas que possibilitam a proliferação de mosquitos.

Como vivem e sobrevivem? Vivem com suas famílias, ajudando com os irmãozinhos, fazendo pequenas tarefas. Sabem dos perigos das ruas em que querem brincar, que são perigosas. Em que condições desumanas chegam à escola? A desumanização ocorre na negação do direito a um bairro seguro com espaços de lazer públicos, a não terem espaço de fala para reivindicar ruas limpas e pavimentadas, lugares públicos de interação com a comunidade. Percebem que, na sociedade em que vivem, há lugares lindos, bem cuidados, casas e prédios bonitos e confortáveis e que há lugares como os seus em que as pessoas moram mal, comem mal, vivem expostas às condições insalubres de esgoto, lixo, mosquitos, violência etc.

Essa lição que aprendem desde a infância, além de não poder ser compreendida como fatalidade, também não deve ser compreendida como algo que não tem solução. Nesse caso, a escola coloca o seu conhecimento científico a serviço das necessidades dessas pessoas, para que, por meio dela, possam encontrar formas de superação, transformando-os em sujeitos de direitos.

Que conhecimentos os ajudam a saber-se na busca de sua emancipação humana? Conhecimento de que são cidadãos e que precisam pensar coletivamente em soluções para os problemas do bairro, aprender a importância de reunir-se com lideranças comunitárias, de fazer-se ouvir.

Mesmo que as crianças não entendam alguns assuntos, a percepção sobre a desigualdade social ou, pelo menos, sobre as diferenças sociais que as cercam ao comparar um bairro com praça com o seu (que não possui uma), ou uma rua calçada, que tenha árvores e flores, com a sua rua (sem pavimentação, com

lama, lixo e buracos), já existe. Elas são capazes de analisar o contexto social que vivem com base no que existe e não existe, em comparação a outros contextos mais privilegiados.

Quando nos perguntamos sobre quais são as suas necessidades sociais e como transformar essas necessidades sociais em demandas educacionais, identificamos que precisavam de consciência de classe, no sentido de saberem que, reunindo-se, dialogando, podem fazer as mudanças que precisam no bairro onde vivem. Mudanças que demandam consciência dos seus direitos enquanto cidadãos, consciência de que podem e devem opinar sobre as melhorias do bairro junto às lideranças comunitárias e administração municipal.

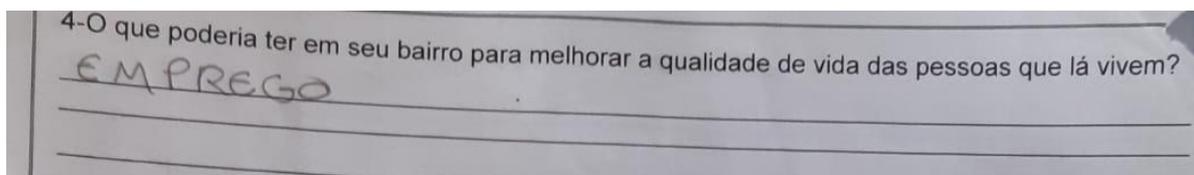
O que desenvolvemos não foi o que projetamos inicialmente, mas a vida nos ensinou, em 2020, que ela é maior que os nossos planos. Passo a passo, fomos seguindo a correnteza dos dias, adaptando, refletindo, reorganizando e seguindo com a pesquisa. Vivenciando condições de ensino precárias ampliadas pela pandemia de Covid-19, fomos construindo o processo de alfabetização unindo forças com as famílias, em trabalho permanente de escuta e diálogo para propiciar o melhor que podíamos em termos de aprendizagem e acreditamos ter alcançado os nossos objetivos. O ano terminou e refletimos sobre como dar continuidade ao trabalho.

A CAMINHADA CONTINUA...

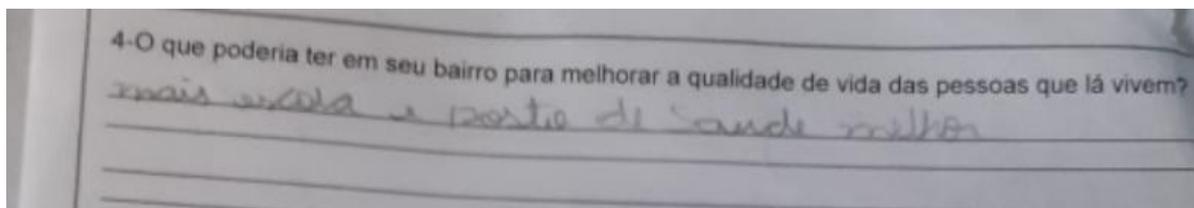
No início de 2021, houve reorganização das turmas e passamos a trabalhar com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, sendo 24 crianças com idade entre 8 e 9 anos, com o mesmo perfil que a turma participante da pesquisa e todos moradores do bairro Barramares, estudando na mesma UMEF onde se realizou a pesquisa. Essas crianças conviviam também com a realidade de um celular por família e internet insuficiente para realizar tarefas no *Google Classroom*, como era a *nova* proposta da SEMED. Enviar atividades pelo aplicativo *Whatsapp* também se tornou problemático pela pouca memória dos aparelhos que não suportam abrir os arquivos enviados. Realidade de não acesso à

internet de qualidade e impossibilidade da aprendizagem a distância, via plataforma, repetiu-se nesse grupo de alunos.

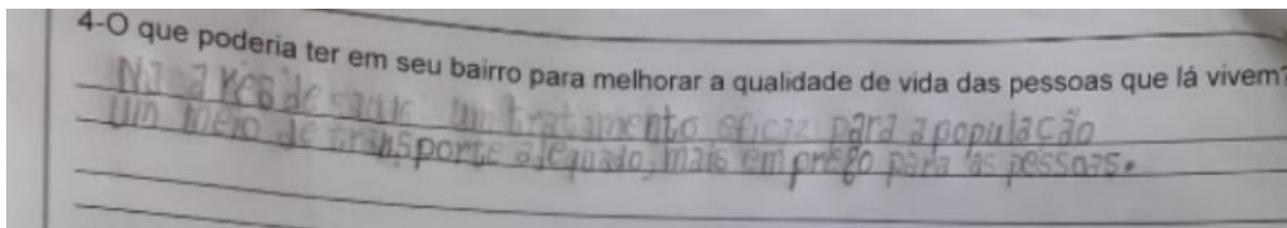
Ainda em ensino remoto e sem expectativas imediatas para o retorno das aulas presenciais, consideramos importante continuar com a mesma dinâmica teórico-metodológica que utilizei nesta pesquisa com a turma anterior. Já conhecendo a realidade socioeconômica do bairro e de suas famílias e, em diálogo com as crianças, percebi que elas tinham compreensão dos problemas, bem como das condições de descaso como o bairro é tratado. Em vista disso, para saber até que ponto elas compreendiam as possibilidades existentes, ou não, perguntamos às crianças: O que poderia ter em seu bairro para melhorar a qualidade de vida das pessoas que lá vivem? Dentre as 24 crianças, apenas seis participaram de todas as atividades propostas.



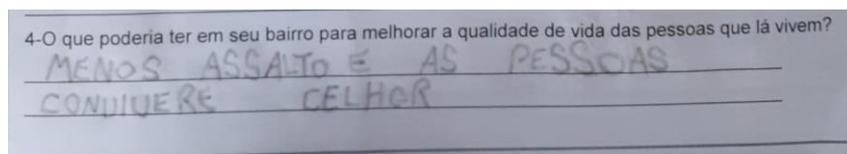
S. (8 anos) “Emprego”



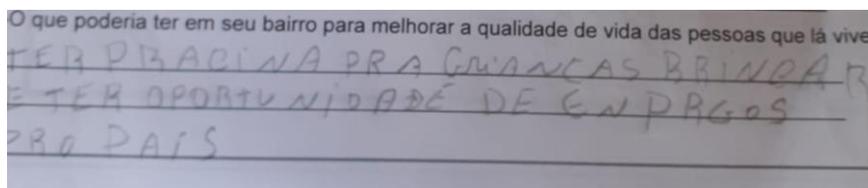
F. (8 anos) “ Mais escola e posto de saúde melhor.”



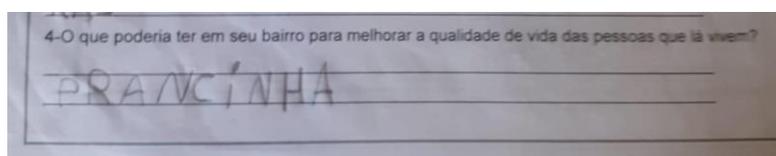
G. (9 anos) “Na área de saúde um tratamento eficaz para a população. Um meio de transporte adequado, mais emprego para as pessoas.”



D. (8 anos) “Menos assalto e as pessoas conviver melhor”



L. (9 anos) “Ter pracinha pra crianças brincar e ter oportunidade de empregos pro pais”



M. (8 anos) “Pracinha”

As crianças aqui, mesmo sendo um pouco mais velhas que as participantes da pesquisa, que possuem 6 anos e estão no 1º ano, pertencem ao mesmo grupo social e estão dentro do mesmo processo de apropriação da língua escrita, ainda requerendo a mediação de um familiar na escrita das respostas. A mediação foi além, pois percebe-se que os enunciados contêm as vozes de outros sujeitos. Entendemos que o/a familiar que auxiliou na tarefa se apropriou do espaço para denunciar os problemas que afetam a família: emprego, saúde, segurança, espaço de lazer.

Esclarecemos, junto às famílias, que marcaríamos uma reunião através do aplicativo *Meet* com o objetivo de abordar alguns conteúdos das atividades entregues. No dia marcado, apenas seis crianças participaram, mas o momento foi muito interessante pela própria fascinação delas em usar esse recurso e poderem interagir. Estávamos cientes de que o tempo era curto para abordar o tema *O lugar onde moro*, pois o combinado era que durasse no máximo uma hora, por causa da instabilidade da internet e indisponibilidade de período maior no uso dos celulares que as crianças utilizariam. Conversamos sobre os pontos positivos e negativos do bairro, que foram os mesmos já apontados pelas crianças participantes da pesquisa. Abordamos a ausência de espaços de lazer,

comparamos com outros bairros de classe média e classe média alta que possuem belas praças e espaços de lazer e, com isso, vislumbraram-se possibilidades, visto que, se em outros lugares têm, por que no nosso não podem ter? Essa pergunta gerou várias reflexões e sugestões.

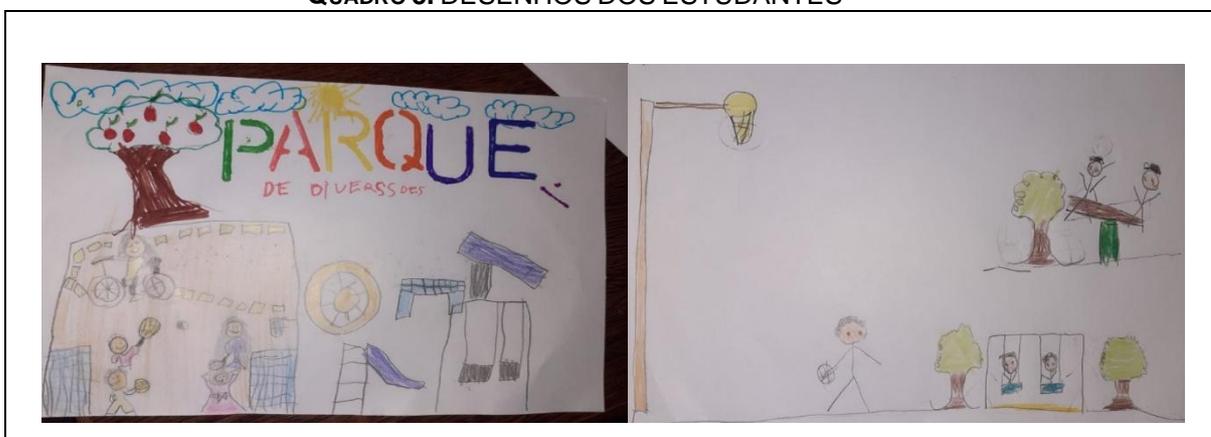
É importante pontuar que os 60 minutos foram interrompidos várias vezes por mães que perguntavam sobre assuntos da escola: sobre o retorno das aulas, dificuldades no acesso ao *Google Class*, falta de internet e aparelhos. Cheguei a me perguntar por que as mães não são convidadas a participarem das aulas com os seus filhos? Abaixo, registro do momento:

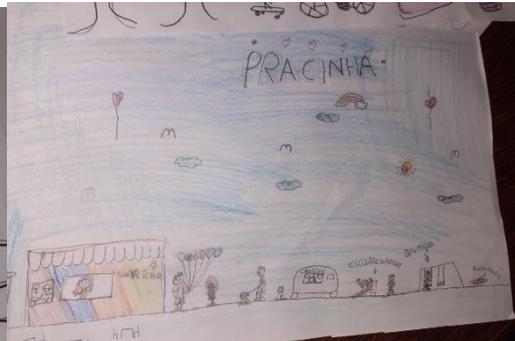
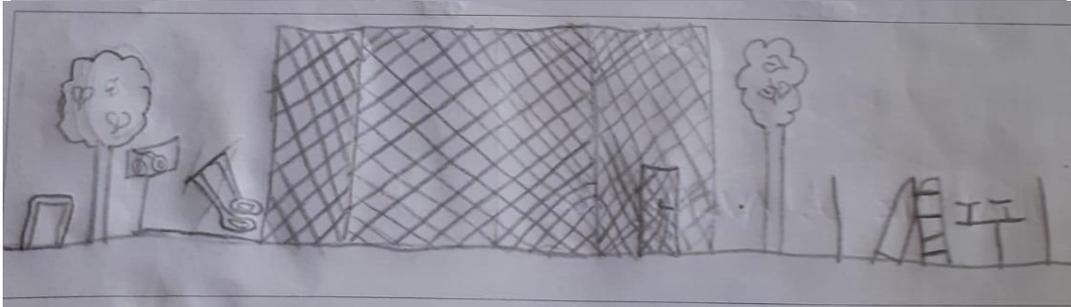
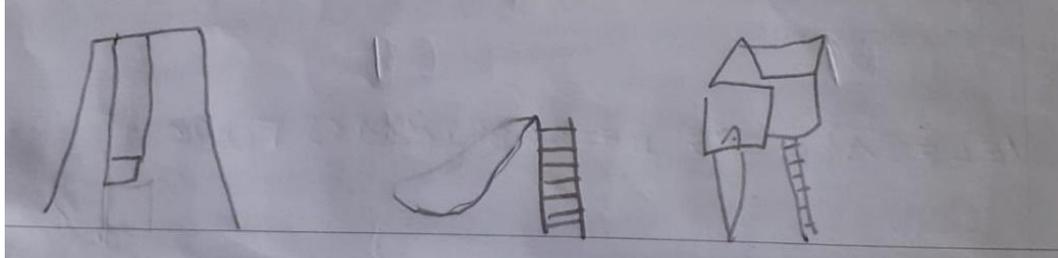
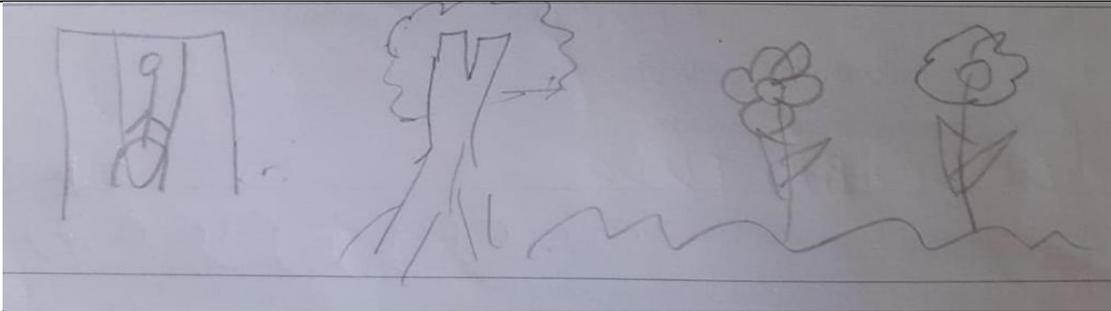
FIGURA 42. REUNIÃO REALIZADA PELO GOOGLE MEET



Estes alunos saíram da aula remota com a tarefa de pensarem e desenharem as praças que gostariam de ter e em que lugar do bairro elas deveriam/poderiam ser construídas. Esses desenhos foram entregues na escola pelos responsáveis. No quadro abaixo, exibimos os desenhos realizados pelos estudantes:

QUADRO 5. DESENHOS DOS ESTUDANTES







Em diálogo com eles, indagamos sobre o que fazer com esses desenhos? Quem iria poder colocar esse projeto em ação no bairro? Como tornar essa aspiração deles conhecida pelos órgãos que têm o compromisso de administrar a cidade e cuidar da melhoria de vida das pessoas?

Várias sugestões foram ventiladas, porém a que ficou mais evidente foi a que expressou o desejo de que esses desenhos chegassem até o prefeito da cidade. Em vista disso, dialogamos sobre a construção de um texto coletivo para enviarmos ao prefeito solicitando que uma praça fosse construída no bairro. A partir do diálogo, cuja transcrição consta nos anexos, elaboramos o texto que segue, anexando alguns desenhos das crianças da turma.

Excelentíssimo senhor Prefeito de Vila velha, Arnaldinho Borgo,

Nós somos crianças moradoras do bairro Barramares e queremos pedir que construa uma pracinha no nosso bairro porque precisamos de um lugar para nos divertirmos com nossos amigos e nossas famílias.

A pracinha precisa ter uma quadra para jogar futebol e basquete, balanço, escorregador, árvores para dar sombra, roda-roda, gangorra, ciclovia para a gente andar de bicicleta.

Aguardamos sua resposta.

Atenciosamente,

Alunos da UMEF Dijayro Gonçalves Lima

Vila Velha, 24 de março de 2021

Percebemos a necessidade de trabalharmos melhor essa proposta, com a participação da maioria dos alunos e aperfeiçoamento do texto, considerando sua intencionalidade. Dialogamos sobre o assunto e combinamos aguardar o retorno das aulas, visto que essa ação terá continuidade durante o ano que segue. Os estudantes e suas famílias perceberam que o seu bairro não tem o mesmo tratamento que muitos outros que eles conhecem na redondeza, formado por famílias de classe social mais elevada. Aprenderam, com isso, que as questões sociais devem ser tratadas coletivamente e, para isso, dependem de ações organizadas, como a escrita dessa carta ao prefeito. Aprenderam que a linguagem (oral e escrita) existe com o objetivo de resolvermos os nossos problemas e de melhorar as nossas vidas. Aprenderam que os textos escritos são espaços de resistências, de denúncias e de anúncios, como já afirmara Paulo Freire.

O PRODUTO

Diante do desencontro entre as necessidades sociais dos sujeitos e aquilo que o sistema propõe como demandas educativas (dentro da perspectiva social dominante), elaboramos uma proposta de mediação na alfabetização que atendesse a essas necessidades sociais apresentadas nos temas dos

enunciados da realidade, de maneira que se transformem em demandas educacionais.

Retomamos a pergunta que fizemos no início dessa dissertação: “como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos e os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e quais são os resultados dessa prática educativa na formação cidadã desses sujeitos?”.

A partir das enunciações, comprovamos que a escola precisa atrelar seu currículo às necessidades reais das crianças e suas famílias e não se trata de nivelar “por baixo”, mas, dialeticamente, trazer a vida real para dentro das salas de aula, ainda acreditando nas potencialidades dos espaços escolares dialógicos, para que os enunciados das crianças, particularmente daquelas crianças que vivem contextos desumanizantes de pobreza, indiquem a mediação pedagógica na alfabetização. Essa prática de escuta compreensiva do outro nos ensina quais são as aprendizagens necessárias para que as crianças se desenvolvam enquanto sujeitos sócio-históricos, possibilitando a construção de um currículo escolar com aprendizagens interdisciplinares significativas e ligadas à realidade das famílias e da comunidade.

6. O PRODUTO: POR UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DOS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS, CONFORME APRESENTAMOS A SEGUIR.

Conforme sinalizamos nesse estudo, entre o real e o conhecimento do real há todo um trabalho produtivo a se realizar pelo educador. O produto que ora apresentamos baseia-se no conhecimento produzido no processo da pesquisa que responde a “como colocar em movimento dialógico e dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos e os conhecimentos da língua no processo de alfabetização e quais são os resultados dessa prática educativa na formação cidadã desses sujeitos?”.

Esse conhecimento possibilitou a elaboração de um caderno didático com o tema: *por uma proposta teórico-metodológica de alfabetização a partir dos coletivos socialmente desiguais*, conforme apresentamos a seguir. Trata de uma proposta que não pretende guiar as ações do educador, mas, sobretudo, desafiar os modos de pensar/fazer pedagógico criativo a partir dos coletivos socialmente desiguais.

Apresentamos, a seguir, os modos de pensar/fazer pedagógico nas salas de alfabetização pela via da práxis das crianças. Essa proposta encontra-se na íntegra no Anexo A.

6.1 OS MODOS DE PENSAR/FAZER O ENSINO/APRENDIZAGEM NAS SALAS DE ALFABETIZAÇÃO: O CAMINHO DA PRÁXIS

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

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

um processo de ensino-aprendizagem a partir dessas crianças reais? Que saberes eles trazem sobre suas culturas, histórias, trabalho, artes etc?

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

6.2 PONTO DE PARTIDA

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

6.3 COMO?

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

As perguntas são organizadas com os alunos, porém são eles que buscam as respostas. As respostas são trazidas para a sala de aula de forma oral, escrita ou desenhadas. Cabe sempre, nesse retorno, uma roda de diálogo para a socialização do que viram, sentiram e com isso o professor pode não só

conhecer os conhecimentos trazidos, mas também as visões de mundo dessas crianças sobre suas realidades. É aí que entra o poder criativo da organização didática dos conhecimentos escolares na perspectiva discursiva, visto que articulamos os conhecimentos dos alunos aos conhecimentos escolares. Dessa forma, os enunciados trazidos pelos estudantes são ampliados com outros conhecimentos possibilitando aprofundamentos da compreensão de seus próprios enunciados e, a partir dessa compreensão, a construção de outros textos/enunciados.

Alfabetiza-se com palavras vivas, indissociáveis do convívio dialógico e por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003). Este movimento que alterna a realidade dos sujeitos com a realidade escolar constitui o currículo no movimento da práxis em que os sujeitos pertencentes à classe popular podem politizar o currículo da alfabetização. A alfabetização passa a ser ocupada pelas crianças desumanizadas pelas suas condições de pobreza.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Agora, a compreensão dessa realidade apresentada por eles como ruim demanda do educador recorrer aos conhecimentos científicos que tratam das questões de Ciências como a saúde (saneamento básico), Geografia como a

questão ambiental e pavimentação (visto que reclamaram muito da questão de poeira), a matemática que envolve o número daquela população e a relação com a arrecadação municipal, o Português como o ensino da leitura e da escrita relacionado a esses conhecimentos, a História que remonta o surgimento e a conquista daquele lugar, a política que evidencia os limites daquele bairro que pertence a um município cujo administrador é o prefeito, a cidadania que é a compreensão dos mecanismos de participação social para a transformação daquela realidade.

6.7 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

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

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

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

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

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

No que se refere à dimensão que trata do sistema da escrita, as crianças precisam saber que ele é uma convenção social e, portanto, existem regras a seguir. Ele possui: história; alfabeto; distinção entre sons e letras; as letras do nosso alfabeto (nome das letras, categorização gráfica das letras, categorização funcional das letras, direção dos movimentos ao escrever as letras);

compreensão da direção convencional da escrita; símbolos utilizados na escrita; compreensão da finalidade de segmentação dos espaços entre as palavras; relações entre sons e letras e letras e sons fonética, fonologia, vogais e consoantes (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).

6.9 O RETORNO À REALIDADE CONCRETA

De acordo com Marx, o concreto é uma *unidade do diverso*, ou *síntese de múltiplas determinações*. A realidade concreta, é a realidade compreendida em suas múltiplas facetas e nessa perspectiva, ela é o resultado dos múltiplos elementos que constituem determinada realidade. A compreensão da diversidade que constitui uma unidade social é de acordo com Bakhtim (2003) “sempre dialógica”, pois possibilita às pessoas que vivem naquele cotidiana a utilizar a linguagem para atender aos seus propósitos reais de comunicação, segundo às suas necessidades sociais.

O retorno à realidade pensada ajuda os educandos a compreender que a maneira como eles enxergam e compreendem a realidade atual sofreu mudanças. Ela agora está mais clara, possibilitando a descoberta do que está por trás de sua aparência. Agora, ele tem a possibilidade de poder saber-se pobre e pode dizer sobre as contradições sociais que produzem a pobreza e quais possibilidades de intervenção visando a melhoria de suas vidas em comunidade. Essa transformação ocorrida nos sujeitos é o que Vigotski identifica como conhecimento. Para esse autor, “O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (PINO, 2000, p. 51). Para isso, o que se pretende é que os educandos percebam as diferenças entre o real aparente, de onde partiram, e o conhecimento desse real.

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

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

6.10 AÇÃO TRANSFORMADORA

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

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

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

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

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

Se a escolha da ação for uma panfletagem na comunidade, é fundamental que as crianças se auto-organizem. O que fazer, como fazer e para que fazer? As

decisões das ações são distribuídas em grupos de trabalho. Ao final de cada trabalho socialmente necessário, faz-se a avaliação.

Concluimos, provisoriamente, as proposições aqui apontadas, pois se trata de uma proposta aberta, que teve a preocupação de não ocupar o lugar criador do educador e por isso nos limitamos a como caminhar, porém, sem construir o caminho, visto que construir o caminho compete ao caminhante. Essa proposta se encontra na íntegra no Apêndice A.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, discutimos como as crianças pobres politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola. Partimos do pressuposto que essas crianças, juntamente com as suas famílias, se organizam em torno de uma dinâmica social que possibilita a produção de suas existências e que cabe a escola compreendê-la para saber como e por onde caminhar na direção do processo educativo, por meio dos enunciados que ali produzem. Assim, com base nesse pressuposto, indagamos: como, durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, colocar em movimento dialógico/dialético os enunciados concretos das crianças que vivem em contextos empobrecidos, articulados aos conhecimentos da língua no processo de alfabetização?

Em meio à formulação dessa proposta fomos tomados pela pandemia de Covid-19 que exigiu uma reestruturação das abordagens de ensino, em face da suspensão das aulas presenciais, os quais trouxeram várias questões não previstas no início de nosso trabalho. Foi tudo muito novo para nós: a proposta da pesquisa que se constituiu no processo e também, os novos *modus operandi* que foram se constituindo por meio do trabalho remoto, como a utilização do aplicativo *WhatsApp* e *Google Forms* para realizar as entrevistas e formular/enviar os questionários. De posse dos temas emergidos na coleta de dados, elaboramos atividades em que os alunos pudessem enunciar seus próprios temas.

Com a proposta que desenvolvemos, percebemos que as famílias se sentiram à vontade para falar sobre como vivem, as interações ou não entre os moradores, o cotidiano, as expectativas sobre os filhos, os problemas na comunidade e sobre as dificuldades de sobrevivência, dependendo do Auxílio Emergencial do Governo Federal, do programa Bolsa Família ou de doações recebidas de igrejas/entidades civis. Os enunciados produzidos pelas famílias versaram, portanto, principalmente sobre a questão da falta de alimentos, falta de condições de trabalhar, recebimento de cestas básicas/auxílio emergencial, a preocupação com a ausência de aulas presenciais e até mesmo a frustração por não conseguir ensinar em casa os conteúdos escolares.

Os enunciados produzidos pelas crianças versavam sobre suas necessidades sociais, sobre os problemas urbanos (violência, lixo, ruas precárias) e também sobre os amigos, as brincadeiras, o sentimento de pertencimento ao bairro, seus espaços de viver e conviver: o comércio, a escola, a igreja, o posto de saúde.

Com esses temas foi possível trazer para o currículo o que é ser pobre, o que é não ter as condições dignas de sobrevivência, o que é não residir em um bairro com infraestrutura, à mercê da violência. Esses temas, ao serem refletidos em sala de aula, articulados com o conteúdo da alfabetização realizaram um duplo movimento: a leitura do mundo e a leitura da palavra.

Aprendemos, durante esta pesquisa, enquanto refletíamos sobre os temas à luz do referencial teórico adotado (perspectiva bakthiniana da linguagem, pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, reflexões sobre pobreza e desigualdades sociais de Miguel Arroyo e concepção de alfabetização de Cláudia M. Mendes Gontijo) a importância da escuta, do diálogo, de nos esforçarmos para construir coletivamente, um processo de ensino aprendizagem humanizador e humanizante que acolha os saberes dos nossos alunos, das famílias, das comunidades, potencializando aprendizagens interdisciplinares que façam sentido para a vida real dos alunos.

Aprendemos que a escola precisa mudar, que esses meninos e meninas merecem ter as suas vidas inseridas no currículo, que seus saberes precisam ser conhecidos, que a vida precisa estar na escola, que não podemos nos omitir diante de tantas desigualdades, de tantas ausências que ameaçam a vida de alguns ou de todos os nossos alunos: ausência de segurança, de saúde, de moradias dignas, ausência do direito à alimentação, ausência do exercício pleno da cidadania, com todos os direitos existindo apenas nos ideais.

A pesquisa foi realizada desejando que, de alguma maneira, nosso trabalho contribua para a disseminação dessa práxis discursiva de alfabetização dialógica e dialética que parta dos enunciados concretos de crianças, ampliando seus saberes através dos conhecimentos escolares de maneira que um dia possam saberem-se cidadãos, saberem-se merecedores de uma vida digna, saberem-se capazes de mudar sua realidade, saberem-se capazes de serem o que quiserem.

REFERÊNCIAS

- AMB. **Associação de Moradores de Barramares.** Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/Associa%C3%A7%C3%A3o-de-moradores-de-Barramares-102511607916353/videos/>. Acesso em 05/03/2020
- ARAÚJO. E. **O.O conceito de gênero discursivo/ textual em teses e dissertações que focalizam a produção textual em contexto de alfabetização (2010-2017).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.
- ARAÚJO, L. de S. L. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ARROYO, M.G. Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** BUFFA, E (Org.). São Paulo: Cortez, 2000, p. 31- 80.
- ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, M.G. **Pobreza, desigualdades e educação.** Módulo Introdutório. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- ARROYO, M.G. **Pobreza e Currículo: uma complexa articulação.** Módulo IV. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. SECADI, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- ARROYO, M.G. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil (Miguel G. Arroyo entrevistado por Ana Maria Alves Saraiva). **Em Aberto.** Brasília, v. 30, n. 99, p. 147-158, 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/3253/pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Vidas Ameaçadas: Exigências-respostas éticas da Educação e da Docência.** Editora Vozes: Petrópolis, 2019.
- BARDIN, L. **Análise do Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, p.261-306, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V.N. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, pp. 261-306 [1952-1953], 2006a.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 10 fev. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Define as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. MEC/SEB. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012.

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

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

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

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

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

BRASIL. PNE- **Plano nacional de Educação**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020**. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13982.htm

BRITO, Tatiane Santos de. **Ouvindo crianças sobre a aprendizagem da linguagem escrita**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014.

CAGLIARI, L. Carlos. **Alfabetização e Pobreza**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639014/6609>

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

CAMPOS, D. **Alfabetização de crianças no Espírito Santo em tempos de ditadura militar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

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

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

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

CANDIDO, A. *et al.* **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARARO, M. de F.; SIMÕES, R. D.; VIEIRA, A. B. **A Pobreza em suas relações com a Educação**: reflexões a partir do Curso e da Pesquisa. In vários autores. Políticas e práticas de educação, pobreza e desigualdade social no Espírito Santo. Vitória: EDUFES, p. 8-28, 2020.

CAMPOS, Marina Santos Nunes de. **Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública**: cidadania e emancipação social nos currículos praticados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

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

CHERUTI. L. J. C. **A prática de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: Um estudo de caso em uma escola pública municipal. Dissertação/Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, 2015.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

COSTA, N.B. da. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 1, p. 27-54, 2000.

CORAIS, M.C. **Alfabetização como processo discursivo**: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2018.

COSTA, J. S. A. **Práticas de leitura nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

COSTA, N. B. da. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 27-54, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 9 abr 2020.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. Veredas - **Rev. Est. Ling**, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, 2003, p.95-111. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>

DIAS, Marina Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR)**, v. 17, n. 3, p. 118-133, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Decreto Nº 4644-R, de 30 de abril de 2020. <https://coronavirus.es.gov.br/Media/Coronavirus/Legislacao/Decreto%20N%C2%BA%204644-R%20-%20COVID%20-%2030.04.2020.pdf>

SIQUEIRA, M. da P. S. Aglomerados periféricos: a expressão da tradicional pobreza e da segregação nas cidades brasileiras. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, v. 21, n. 38, p. 198 – 222, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, vol. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1991.

GERALDI, J. W. **Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa**: 5a a 8a séries. Cadernos FIDENE, Ijuí, n.18, p.70, 1981

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

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: Políticas Mundiais e Movimentos Nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 5-21, 2001.

GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

INSTITUTO JONES DOS SANTOS NEVES. **Perfil da pobreza no Espírito Santo**: famílias inscritas no CadÚnico 2019. Vitória, ES, 2019.

LIMA, M. C. de. **Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca**: a circulação entre o oral e o escrito. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

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

MEDEIROS, A. F. de. **Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: revista de educação**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/.pdf>. Acesso em set. 2019

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde (Claves).

MINAYO, M.C.S.; COSTA, A.P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 2018, p. 139-153. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/9313>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MORTATTI, M. do R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, n 43 o 52, novembro/2000

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em abril/2015.

MORTATTI, M. do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 30 abr. 2020.

NETO, João Paulo. **Desigualdade, pobreza e Serviço Social**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190>

OLIVEIRA, C. **O Ambiente Urbano e a Formação da Criança**. São Paulo: Aleph, 2004

OLIVEIRA, U. J. Resgatando memórias de quem faz história: a ocupação e transformação da Região da Grande Terra Vermelha – ES. **Revista Urutágua**, n. 30, p. 42-58, 2014.

PELEGRINI, A. de O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco/**. - Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2012

PESSOA, A. C. G. P. **Sequência didática. Glossário CEALE. Termos de Alfabetização, de Leitura e Escrita para educadores**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Faculdade de educação da UFMG. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>

PIMENTA, G. K. G. **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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

RAMOS, M. H. R. **Metamorfoses Sociais e Políticas Urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RODRIGUES, R. da S. V. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008.

SANTOS, M. E. de M. **Relações históricas entre trabalho, educação e pobreza**. – Teresina: EDUFPI, 2018.

SANTOS, M. S. dos. Atual Política Nacional de Habitação: Garantia de direito. **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, vol. 2, 2005.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, M. **A urbanização desigual**: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

SANTOS, M. S. dos. Sociedade e Espaço: A Formação social como teoria e como método. 2006. _____. A Urbanização Brasileira. 3.ed. São Paulo, HUCITEC. 1996.

SCHUELER, A. F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/vMTNCwp7KPSDyvPRdBvNjFr/?format=html&lang=pt>. Acessado em: 11 abr. 2020.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski, **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00.

SOARES, M. B.;BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2015.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 109-122, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>

SOUZA, E. C. F. de. **As práticas de alfabetização de duas turmas de 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SPERANDIO, H. da C. S. B. **Educação e pobreza**: Diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

POTKUL, R. S. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TODERO, M. **A alfabetização das crianças das classes populares na escola pública**: Uma proposta de formação continuada de professores (as). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

TORRES, Carla Michele Ramos. Educação e emancipação em Karl Marx e Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 4, p. 1266-1282, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645854>. Acessado em: 29 jul. 2021.

UNICEF. **Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil**. Brasília: Unicef, 2018.

VIANNA, Rodolfo. A linguagem pela perspectiva do Círculo de Bakhtin. **Odisseia**, Natal, v. 4, n. 1, p. 19-33, 2019.

VILA VELHA. Secretaria de Educação de Vila Velha. SEMED VV. **Legislação garante distribuição social de kits de merenda escolar.** 03/06/2020. <https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2020/06/legislacao-garante-distribuicao-social-de-kits-de-merenda-escolar-30902>

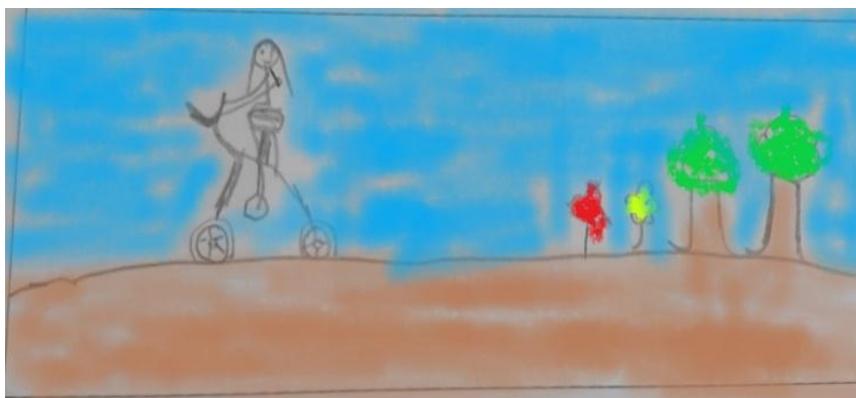
VILA VELHA. SEMED. **Carta aos alunos.** Disponível em: <https://sites.google.com/view/conectadosdavila/segmentos/1%C2%BA-ao-5%C2%BA>. Acesso em 20 jun. 2021.

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

APÊNDICE A



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



PAULO SÉRGIO DE PAULA VARGAS

Reitor

RONEY PIGNATON DA SILVA

Vice-Reitor

VALDEMAR LACERDA JÚNIOR

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO

Diretor do Centro de Educação

ALEXANDRO BRAGA VIEIRA

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Mestrado Profissional em Educação

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

SOBRE AS AUTORAS



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



Dulcinéa Campos Silva é graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora de graduação e pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goiabeiras. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa de Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales); do Laboratório de Gestão de Educação Básica (Lagebes); do Grupo de Estudos Pesquisa em Gestão Educacional – Getae, do Laboratório de gestão da Educação Básica, Lagebes. Desenvolve pesquisa de alfabetização, leitura e escrita no âmbito da história da formação de professores e das práticas nas escolas do campo e da cidade. Realiza estudos na área da Educação do Campo e da Gestão Escolar.

Sumário

Introdução	159
1. Conceitos orientadores do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças que vivem em contextos empobrecidos.....	161
1.1. A Linguagem e Alfabetização.....	169
2. Os modos de produção da alfabetização discursiva. Enfocando o pensar/fazer pedagógico na sala de aula.....	174
3. Os modos de pensar/fazer o ensino aprendizagem nas salas de aula de alfabetização: o caminho da práxis.....	178
3.1. O ponto de partida.....	179
3.2. Como?.....	179
3.3. Como sair do ponto de partida para chegar à compreensão da realidade?	180
3.4. Quais são os conhecimentos específicos da alfabetização que precisam ser ensinados com os textos/enunciados das crianças.....	180
3.5. A compreensão crítica da realidade:.....	181
3.6. A produção de textos orais e escritos.....	182
3.7. Os conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons	182
3.8. O retorno à realidade concreta	183
4. A Ação transformadora	184

AOS EDUCADORES ALFABETIZADORES

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

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

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

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

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

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

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

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

As autoras



INTRODUÇÃO

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

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

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

Reconhecemos, neste estudo, que uma das virtudes do processo pedagógico de alfabetização é o “florescimento das diferenças e das peculiaridades

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

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

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

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

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

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

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

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

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

sociedade que ignora, intencionalmente, os determinantes sociais e econômicos.

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

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

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

Assim sendo, defendemos que a alfabetização de crianças tem como virtude atuar em outro âmbito, ou seja, no âmbito da compreensão do significado social

do fazer docente em relação à compreensão da dinâmica econômico-social e cultural. Isso pressupõe um exercício profissional que, sem ignorar seus limites, amplie suas possibilidades para além da escola, articulando suas intervenções e ações, em sintonia com as forças sociais que operam na comunidade.

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

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

Assim, tratamos a linguagem, nessa proposta, como autêntico complexo social dinâmico e histórico cujos aspectos linguísticos são analisados dentro da realidade concreta, ou seja, dentro da totalidade das relações sociais e, portanto, “[...] se apresenta, então, como crítica das teorias lógico-formalistas da linguagem como uma tentativa de apreensão do fenômeno linguístico como parte da totalidade social” (COSTA, 2000, p. 29). Nesse complexo social,

encontraremos as vozes da criança, do negro, do pobre, da periferia, do campo, com os seus saberes e vivências.

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

No capítulo I, explicitamos os conceitos orientadores do ensino-aprendizagem na alfabetização de crianças que vivem em contextos empobrecidos: Pobreza, Linguagem e alfabetização. Este capítulo esclarece os conceitos científicos que orientam o pensar/fazer na sala de aula em torno do ensino da leitura e da escrita e reconhece que a apropriação desses conceitos é determinante para o desenvolvimento de uma práxis discursiva de produção de textos que tem na realidade os seus temas em torno dos quais se efetiva o processo interdisciplinar de ensino-aprendizagem. Nessa direção, concebe a pobreza e as desigualdades sociais

como resultantes das relações sociais no âmbito da economia, da política e da cultura que são intrinsecamente relacionadas entre si, que produzem enunciados a serem compreendidos pelos estudantes. Para isso, assume a alfabetização uma perspectiva discursiva que abarca, no mesmo movimento dialético, os processos linguísticos e extralingüísticos da língua.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Concordamos com Arroyo quando afirma que as crianças que vivem em condições adversas e desumanas têm muito a ensinar a seus mestres. Os

mestres são reeducados “No convívio com a infância roubada. [...] No seu espelho e no seu rosto tão desfigurado configuram um novo rosto de educador (a). Foram reeducados pela própria infância com que convivem” (ARROYO, 2000, p. 251). As infâncias interrogam, surpreendem e desarticulam as velhas respostas e concepções pedagógicas de seus mestres, capazes de desarticular traços tranquilos do ofício de mestre (ARROYO, 2000). De acordo com esse autor, o convívio com toda a infância é surpreendente e questionador do saber/fazer de mestres, mas, quando se trata da “infância excluída, negada, é ainda mais surpreendente. Ela rebrota ainda que podada e negada” (*Idem, idem, idem*). Com isso, é possível afirmar que as crianças pobres têm o direito de politizar a alfabetização a que são submetidas.



1.1. LINGUAGEM E ALFABETIZAÇÃO.

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

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

Assim, a epistemologia das ciências humanas pautada na filosofia da linguagem bakhtiniana é antagônica ao ensino da língua e de suas formas gramaticais fora do seu significado valorativo. “Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”

(BAKHTIN, 2013, p. 7). Esse autor reconhecia que o ensino do sistema da língua utilizado em sua época promovia uma mudança muito abrupta na produção oral e escrita das crianças. É o que o autor chama de despersonalização da linguagem em que a individualidade do emissor desaparece.

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

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

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

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

Com isso, essa concepção de linguagem se contrapõe aos métodos de alfabetização que focam apenas a técnica do ler e escrever, com frases, palavras e sílabas sem nenhum sentido para as crianças. Para compreensão da metodologia do estudo da língua como fenômeno linguístico, os autores utilizam

a metáfora do processo de combustão. Ao observar como se processa a combustão, é necessário que o corpo seja colocado no ambiente atmosférico. Do mesmo modo, para “observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 144-145).

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

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

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

Portanto, por trás de cada texto há um sistema de linguagem. [...] Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem de

relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2003, p.309-310).

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

Gontijo, 2008, enfatiza a necessidade do ensino dos *conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons*. A língua como sistema precisa ser ensinada, porém é necessário que esse ensino se realize no todo do enunciado/texto para que a sua imensa reserva de recursos puramente linguísticos possa exprimir direcionamento formal, visto que esses recursos puramente linguísticos só podem exprimir “direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo do enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 306).

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

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

ensino aprendizagem a busca dos sentidos que emergem nos contextos locais e amplos da interação verbal dos interlocutores.

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

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

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

Qual a função da escola? Qual o nosso ofício?

Trazer o povo, os marginais para a margem de cá?

(Miguel G. Arroyo,2014)

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

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

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

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

(escrever) e decodificar (ler) impede que o signo ideológico seja palco de interpretação social viva.

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

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

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

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

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

A totalidade envolve o início e o fim do enunciado cotidiano e estudá-lo implica compreender o caminho que ele percorre em um determinado território social. Nesse território, identificamos as condições reais dos interlocutores, ou seja, se é integrante ou não do mesmo grupo social; se ele se encontra, hierarquicamente, em posição superior ou inferior em relação ao interlocutor e se ele possui relações mais estreitas, como as que ocorrem nos vínculos sociais familiares (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV, 2017). Esses enunciados, que emergem de cada espaço social, produzem os gêneros discursivos que estão sempre

vinculados a uma situação social real de interação. Os gêneros do discurso, estando ligados às necessidades comunicativas dos sujeitos, são determinados pelo discurso presente nas interações comunicativas.

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

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

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

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

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

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

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

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

Diante da concepção de linguagem assumida nessa pesquisa e dos elementos que compõem a constituição dos enunciados como: a situação concreta imediata, os interlocutores; o gênero discursivo; o tema e o acento valorativo, cabe indagar sobre como os sujeitos envolvidos na pesquisa produzem suas vidas; a que classe social pertencem; quais os gêneros discursivos produzem em seus cotidianos e o que eles revelam ideologicamente; qual a temática em cada gênero discursivo; que entonação dão às suas enunciações. “Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via de comunicação

social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 222).

Esses gêneros ocorrem nas filas organizadas para qualquer fim, nos velórios, nas festas, no trabalho, nas igrejas, lazer, escola, família etc. De acordo com Bakhtin e Volóchinov (2017), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal sobre determinada materialidade concreta: O bairro e a comunidade; a escola com o seu projeto, os estudantes, suas famílias, trabalho, cultura, histórias, ocupação da região, condições sanitárias e de vida etc.

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



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

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

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

Esses temas da realidade que serão transformados em demandas educacionais terão, necessariamente, de serem buscados no plano social. Para isso, uma das

ações que irão permear toda essa proposta é a alternância, ou seja, o diálogo dos conhecimentos escolares com os dados das pesquisas que os estudantes realizam em seus contextos de vida. Trata-se de pesquisas dosadas, em doses homeopáticas, para que o real observado pelas crianças não seja perdido durante o processo, pois é necessário partir do real imediato ou empírico, a mediação pedagógica para a compreensão do real imediato e por meio dessa compreensão, aquele real, então empírico, passa a ser um real concreto, ou seja, compreendido. Essa compreensão leva às potencialidades transformadoras.



3.1. PONTO DE PARTIDA

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



3.2. COMO ?

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

As perguntas são organizadas com os alunos, porém são eles que buscam as respostas. As respostas são trazidas para a sala de aula de forma oral, escrita ou desenhadas. Cabe sempre, nesse retorno, uma roda de diálogo para a socialização do que viram, sentiram e com isso o professor pode não só conhecer os conhecimentos trazidos, mas também as visões de mundo dessas

crianças sobre suas realidades. É aí que entra o poder criativo da organização didática dos conhecimentos escolares na perspectiva discursiva, visto que articulamos os conhecimentos dos alunos aos conhecimentos escolares. Dessa forma, os enunciados trazidos pelos estudantes são ampliados com outros conhecimentos possibilitando aprofundamentos da compreensão de seus próprios enunciados e, a partir dessa compreensão, a construção de outros textos/enunciados.

Alfabetiza-se com palavras vivas, indissociáveis do convívio dialógico e por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2003). Este movimento que alterna a realidade dos sujeitos com a realidade escolar constitui o currículo no movimento da práxis em que os sujeitos pertencentes à classe popular podem politizar o currículo da alfabetização. A alfabetização passa a ser ocupada pelas crianças desumanizadas pelas suas condições de pobreza.



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

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

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



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

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



3.5. A COMPREENSÃO DA REALIDADE

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

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

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

Agora, a compreensão dessa realidade apresentada por eles como ruim demanda do educador recorrer aos conhecimentos científicos que tratam das questões de Ciências como a saúde (saneamento básico), Geografia como a questão ambiental e pavimentação (visto que reclamaram muito da questão de poeira), a matemática que envolve o número daquela população e a relação com

a arrecadação municipal, o Português como o ensino da leitura e da escrita relacionado a esses conhecimentos, a História que remonta o surgimento e a conquista daquele lugar, a política que evidencia os limites daquele bairro que pertence a um município cujo administrador é o prefeito, a cidadania que é a compreensão dos mecanismos de participação social para a transformação daquela realidade.



3.6. A PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

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

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

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

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



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

No que se refere à dimensão que trata do sistema da escrita, as crianças precisam saber que ele é uma convenção social e, portanto, existem regras a seguir. Ele possui: história; alfabeto; distinção entre sons e letras; as letras do nosso alfabeto (nome das letras, categorização gráfica das letras, categorização

funcional das letras, direção dos movimentos ao escrever as letras); compreensão da direção convencional da escrita; símbolos utilizados na escrita; compreensão da finalidade de segmentação dos espaços entre as palavras; relações entre sons e letras e letras e sons fonética, fonologia, vogais e consoantes (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009).



3.8. O RETORNO À REALIDADE CONCRETA ...

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

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

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



4.AÇÃO TRANSFORMADORA

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE PESQUISA 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO****ASSUNTO: Solicitação de autorização para pesquisa acadêmica**

Com o objetivo de estabelecer parceria com esta unidade de ensino para o desenvolvimento de projeto de pesquisa, solicitamos autorização para que a mestranda MANOELITA RODRIGUES ALVES PEREIRA, CI 1.207.020-ES, CPF 070.397.617-69, matriculada como aluna regular, sob orientação da Profa. Dra. DULCINÉA CAMPOS SILVA, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar e que desenvolve dissertação com o tema **“A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?”** realize a coleta de dados nesta instituição pública de ensino. Segue anexa a síntese do projeto de pesquisa.

Diretor da UMEF Dijayro Gonçalves Lima

Vila Velha, ____de fevereiro de 2020

APÊNDICE C – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ÀS FAMÍLIAS/RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos pais/responsáveis das crianças/sujeitos do 1º ano do Ensino Fundamental da UMEF DIJAYRO GONÇALVES LIMA o projeto de pesquisa **A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?**” de autoria da mestranda Manoelita Rodrigues Alves Pereira, 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 analisar o desenvolvimento de uma práxis discursiva de alfabetização com crianças que vivem em situação de pobreza e identificar como elas politizam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, parte da pesquisa será realizada na sala de aula por meio da observação participante, os instrumentos de coleta de dados serão as entrevistas semiestruturadas e questionários, além da observação participante e pesquisa bibliográfica.

As rodas de conversa com os alunos e as gravações em áudio potencializarão a interação dialógica-discursiva que definirá os temas do trabalho na alfabetização. Os dados (transcrições dos áudios, questionários e entrevistas) 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 1º ano, autorizo sua participação e uso da sua imagem no projeto de pesquisa **A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?**”, de autoria da mestranda

Manoelita Rodrigues Alves Pereira (PPGMPE/UFES), sob orientação da Profª Drª Dulcinéa Campos Silva concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura _____ do _____ pai/mãe/responsável:

_____ Carteira de Identidade (RG):

Vila Velha- ES, ____/____/2020.

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 3**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO-CENTRO DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO/CONSENTIMENTO DA CRIANÇA**

Prezada criança, você está sendo convidada para participar da pesquisa **A ALFABETIZAÇÃO COM OS COLETIVOS SOCIALMENTE DESIGUAIS: COMO OS POBRES POLITIZAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA QUANDO CHEGAM À ESCOLA?**” de autoria da mestrandia Manoelita Rodrigues Alves Pereira, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob orientação da Profa Dra Dulcinéa Campos Silva. Seus pais/responsáveis já foram comunicados e permitiram sua participação.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa acima citada, entendi que posso participar, mas a qualquer momento, também posso dizer que desisti. A pesquisadora me explicou tudo e meus responsáveis permitiram que eu participasse. Levando em consideração o sigilo em relação às informações dos participantes do estudo, meu nome será representado pelas minhas iniciais. Diante do mencionado, declaro que recebi o Termo de Assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da criança. Vila Velha- ES, ____/____/2020.

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.

Assinatura da Pesquisadora Responsável, Vila Velha- ES, ____/____/2020

APÊNDICE E. CRONOGRAMA DA PESQUISA

QUADRO 6. CRONOGRAMA DE PESQUISA (2019)

CRONOGRAMA DA PESQUISA						
2019						
Mês	Elaboração do projeto de pesquisa	Revisão Bibliográfica	Revisão do Projeto de Pesquisa	Levantamento Bibliográfico	Levantamento de dados do contexto da pesquisa	
Abril	X	-	-	-	-	
Maio	X	-	-	-	-	
Junho	X	-	-	-	-	
Julho	X	-	-	-	-	
Agosto	X	-	-	-	-	
Set.	X	X	x	X	-	
Out.	-	X	x	X	-	
Nov.	-	X	x	X	-	
Dez.	-	X	x	X	-	

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 7. CRONOGRAMA DE PESQUISA (2020)

CRONOGRAMA DA PESQUISA						
2020						
Mês	Desenvolvimento da Pesquisa Participante	Exame de Qualificação	Análise e registro dos dados coletados	Revisão do trabalho	Produção do texto para a defesa da dissertação	
Janeiro	-	-	-	-	-	
Fevereiro	-	-	x	-	-	
Março	X	-	x	-	-	
Abril	X*	-	x	-	-	

Maio	X*	-	x	-	
Junho	X*	-	x	-	
Julho	X	X	-	x	-
Agosto	-	-	X	X	X
Setembro	-	-	X	X	X
Outubro	-	-	X	X	X
Novembro	-	-	-	X	X
Dezembro	-	-	-	X	X

Fonte: Elaborado pela autora

*período de distanciamento social com suspensão das aulas presenciais

QUADRO 8. CRONOGRAMA PROVISÓRIO.

CRONOGRAMA DA PESQUISA		
2021		
Mês	Revisão e conclusão do Projeto de Pesquisa	Defesa da dissertação
Janeiro/ março	X	-
Abril		x

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE F. ENTREVISTAS

Transcrição do áudio da pesquisadora com a entrevista:

Pesquisadora:

“Bom dia. As perguntas que farei aos senhores fazem parte da entrevista que eu enviaria caso estivéssemos em aula. Na reunião de pais, os senhores concordarem em responder, lembram? Deixo bem claro que a participação é voluntária, podem responder ou não, os dados das entrevistas serão utilizados de maneira que preservem os nomes das crianças e dos senhores. As perguntas me ajudarão no planejamento do meu trabalho com as crianças, tudo bem?”

Pergunta 1: Sobre o trabalho: está empregado ou não está empregado? Está passando por alguma dificuldade no momento? Recebe algum benefício do governo, como o Programa Bolsa família? Está cadastrado no CadÚnico? Gostaria de saber se, nesse momento, há dificuldades em garantir o sustento das crianças e da família.

Pergunta 2: Sobre a comunidade: como é a relação dos senhores com a comunidade? Vocês têm espaços para levar as crianças para brincar, locais seguros? A vizinhança se ajuda? Há líderes comunitários que auxiliam os senhores em caso de alguma dificuldade? Há algum espaço de reuniões ou grupos que escutam os problemas da comunidade? Os senhores participam?

Pergunta 3: A sua família frequenta alguma igreja? Quando não estávamos em distanciamento social, frequentava cinema, programas sociais ou espaço cultural, circo, talvez a pracinha? Como era esse momento de lazer com a família?

Pergunta 4: Você sabe alguma coisa sobre a comunidade onde mora? A história da comunidade? Tem algum morador mais antigo que você conhece?

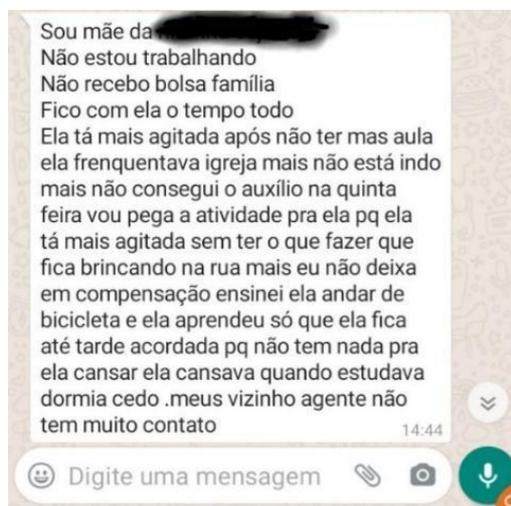
O áudio acima foi enviado individualmente para um responsável de cada criança do 1º ano no período de 5 a 12 de maio de 2020. Destes, 9 adultos, mas nenhuma criança respondeu à entrevista, seja através de áudio ou mensagem.

Lista das crianças da turma e informações sobre o contato com as famílias

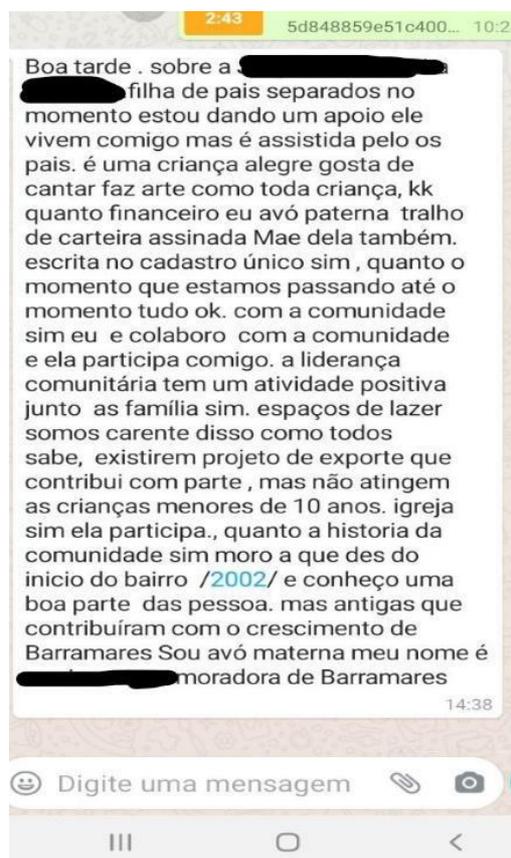
Alunos	Participação de um familiar na pesquisa	Criança	Não respondeu
18	9	0	8

Quatro responsáveis utilizaram as mensagens a seguir:

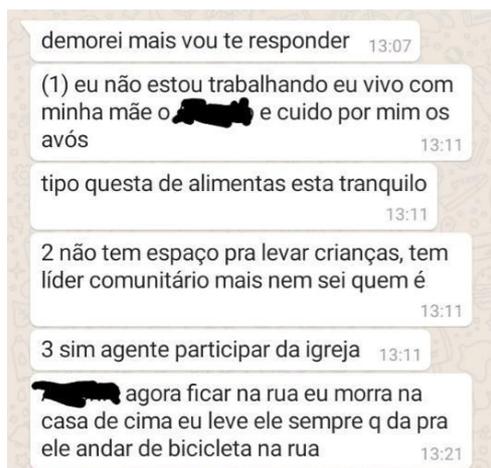
a. **G.C.L. Mãe de Lopes(6 anos)**



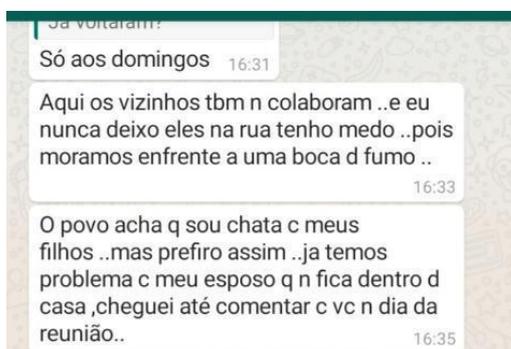
b. **J. O. Avó de Oliveira (7 anos)**



c. **N. S.F. Mãe de Fernandes (7 anos)**



D)M. C.V. Mãe de Viana (7 anos)



Seis responsáveis responderam através de áudio:

a) D.S.B mãe de Souza (7 anos)

“Boa tarde, aqui é a mãe de Souza. Olha, no momento eu não estou trabalhando, estou em casa, né? E o A. está bem, mesmo com toda a agitação de ficar dentro de casa o dia todo, eu estou colocando ele para fazer atividade dentro de casa.

Assim, na rua? Eu não saio mesmo, depois dessa pandemia. Não estou saindo com ele, mas antes disso frequentava sim a igreja, de vez em quando, levava ele numa pracinha para brincar. E sobre o bairro que a gente mora, é tranquilo, sossegado, não tenho o que reclamar dele não.”

b) C. C.A. mãe de Araújo (6 anos)

“Boa tarde, sou a mãe de Araújo, no momento, eu sou diarista. Aqui, quando aconteceu essa pandemia, só tô com duas diárias por semana que é segunda e

sexta, eu não parei, mas todas as precauções eu tomo. No momento, eu tô assim, eu tô recebendo o Bolsa Família e tô recebendo o salário do governo. A minha maior necessidade no momento está sendo porque meu filho não tá estudando, como já tinha falado, ele... eu passo as atividades pra ele, mas ele tem preguiça de fazer, não leva muito a sério e agora a escola está colocando atividades para os pais tá pegando e ensinando pra eles e isso tá sendo muito bom. Pelo menos eles não ficam parados, né? Que sabe Deus quando a gente vai voltar à normalidade. Isso está sendo muito bom pra mim, principalmente para o meu filho também. Eu moro aqui em Barramares, não tem uma pracinha de lazer, não tem nada aqui nesse lugar, a verdade é essa.”

c) D.G.A. mãe de Amaral (7 anos)

“Então, tia Manu, eu sou dona de casa e o pai do Amaral trabalha fora, só ele. Então a renda é só a dele no caso. Somos em quatro: eu, o pai dele, o Amaral e o irmãozinho dele de dois anos. Mas graças a Deus, Deus nos sustenta, então dá pra levar né? No caso né, como sou dona de casa e o salário dele é mais baixo também quase um salário-mínimo, então a renda tá mais para a continha. Devido à pandemia, a gente conseguiu o auxílio emergencial.

No caso das atividades, eu tinha passado, eu peguei os cadernos dele um dia e coloquei ele pra fazer as atividades que ele tinha faltado, tinha algumas em branco desde o ano passado, né. Algumas atividades que são coisinhas que ele ainda está vendo esse ano. Então eu dei para reforçar. Eu coloquei ele também pra ler o texto e copiar por causa da escrita dele, ele tava bem preguiçoso e queria mais era brincar mesmo, então tem que ficar em cima dele, pra ele ficar em cima. Mas é bem tranquilo, graças a Deus e quando fico em cima, ele faz direitinho sim.

Ainda em relação à última pergunta, tia Manu, sobre o bairro, tem sete anos que a gente mora aqui, completou em abril, já tem esse tempo que a gente está morando aqui, só que no caso a gente não tem liberdade, né. No caso, como sou dona de casa, eu fico muito em casa. O Amaral tem as atividades dele, que era a escola. Nós frequentamos a igreja em João Goulart, é a Assembleia de Deus Nova Vida, não sei se já ouviu falar, a atividade que ele tem fora da escola é mais família, a gente não costuma deixar ele brincar na rua, a gente tá criando

ele mais de ladinho, por questões de hoje ver o perigo. Aqui no bairro mesmo, a gente vê muita criança solta, muita criança na rua, não tem amor por ninguém, solta na rua. Então isso assusta um pouco, eu não fui criada assim, fui criada mais reservada também, mais entre a família, entre os mais conhecidos. Então crio o M. da mesma forma, não tenho muito contato com os vizinhos. A minha rua também não tem muito movimento, também com o movimento que tem eu não me envolvo.

Esqueci de dizer, completando a pergunta sobre o lazer dele. A gente vai muito no shopping, antes da pandemia né, a gente ia sim. Desde pequenininho a gente acostumou ele assim: desde sexta-feira em diante, assim no final de semana. Sexta, sábado, não contando com o domingo porque domingo a gente vai na igreja. Na sexta, no sábado a gente sempre foi muito de levar ele numa pracinha pra fazer lanche. Fora também ir no shopping. Só mesmo nesses lugares.”

d) C. S.J. mãe de Jesus (7 anos)

“Bom dia, aqui é C., mãe de Jesus. Vou responder a primeira pergunta e dizer que a gente aqui recebe o Bolsa Família. Aqui em casa tem eu, minhas duas filhas e meu esposo. Mas porém a gente tá inscrito no CadÚnico. Eu recebo o Bolsa Família de R\$170,00 reais. Agora com o auxílio emergencial aumentou um pouco, mas enfim.

Tem muitas pessoas aqui onde a gente mora, que é um lugar muito carente, tem muitas pessoas de fora que vem ajudar com cestas básicas. Graças a Deus, fome a gente não está passando, mas a dificuldade é concernente à saúde. Não está tendo médico e a gente está com dificuldade em obter receita e de ter consulta médica, enfim. Meu esposo está desempregado tem muito tempo, ele faz bico de pedreiro e eu tô fazendo bico de cabeleireira. Às vezes aparece alguma coisa, às vezes que não aparece eu mexo com cabelo aqui em casa mesmo, não saio pra fora não, mas enfim é isso.

A pergunta se a gente frequenta a igreja. Sim, nós somos evangélicos, somos cristãos: meu esposo, minha filha A. C. e a menorzinha ainda não tem opinião, mas acredito que também vai seguir o mesmo caminho. Mas nós temos hábito assim, de passear, não. Minha filha foi frequentar o cinema pela primeira vez porque a escola levou.

A gente nunca teve acesso ao cinema, nem ao circo também. A gente não frequenta devido a gente não ter condição de ficar saindo aqui. Às vezes a gente ia no shopping, mas muito tempo atrás. Área de lazer aqui não tem, a gente não frequenta praça também não. O único lazer que a gente tem é ir na igreja, mas no momento é só isso. Também a gente não está indo mais por conta da pandemia de coronavírus, então fica mais em casa. Aqui a gente não tem área de lazer, não tem lugar para passear, a gente mora numa comunidade muito pobre. O único lazer que a gente tem é a igreja somente. Mas é isso professora, obrigada por tudo.”

e) D. G.S. mãe de Gomes

“Bom dia, aqui é a mãe de N. Vou ver se consigo responder todas as perguntas. A gente mora em Barramares e sou separada há mais ou menos um ano e meio. Eu moro eu e a N. na minha casa.

Eu trabalho como auxiliar num colégio particular em Vila Velha...eh...eu não estou trabalhando todos os dias, mas estou recebendo, graças a Deus. Tenho trabalhado uma vez por semana só. Às vezes eu tenho tentado fazer as atividades com a Gomes só que...é do meu jeito, não tem... quetavez não é o jeito que teria que ser, mas ela fica muito desinteressada, o que me preocupa muito, porque a Gomes não sente falta da escola, muito pelo contrário, ela fica me perguntando se vai voltar a estudar, mas fica desanimada se eu falar que volta, entende? Ela fica animada quando digo que não tem previsão, ela fica bem animada. Como nós sabemos ela teve algumas dificuldades, ela teve alguma dificuldade e minha preocupação é que ela tenha piorado com esse negócio de pandemia, sem estudar.

Na minha comunidade não tem pracinha, não tem um lugar para assim adequada para as crianças brincarem. ;eu moro aqui há um ano em questão de relacionamento como os vizinhos, eu moro numa casa de aluguel e eu praticamente passo só o fim de semana e a noite na minha casa, então eu não me relaciono com os meus vizinhos e também não sei se tem algum projeto, alguma coisa para assistência dos que precisa. Não sei se talvez tenha, mas com a graça de Deus, não estou precisando, então não sei

A gente frequenta a igreja dos meus pais de vez em quando, não com frequência, mas a gente vai de vez em quando.

Deixa eu ver aqui... ah tá, você perguntou sobre a questão da violência. Eu tenho medo, não gosto de ficar com a Gomes assim de bobeira na rua. Só se eu tiver de fazer alguma coisa em algum lugar, então não dá para parar e ficar de bobeira para ela brincar, eu não gosto. Às vezes a gente vai, mas assim, esses dias mesmo a gente foi, aí chegou um carro da GAO, dando batida nos meninos em frente assim da gente praticamente, a gente saiu meio catando as coisas morrendo, com medo. Então isso não me deixa relaxada, eu não a deixo brincando na rua e infelizmente eu não sei, moro aqui há um ano e não sei muito sobre a comunidade em que a gente vive. Não sei se pude ajudar. “

Fim das transcrições

APÊNDICE F. QUESTIONÁRIO ONLINE

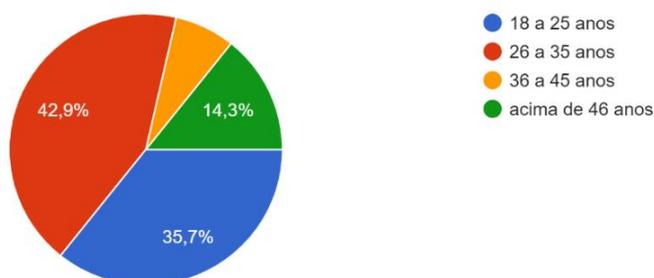
1.Nome do responsável.

2.Idade.

GRÁFICO 5. IDADE DOS RESPONSÁVEIS

Qual sua idade?

14 respostas

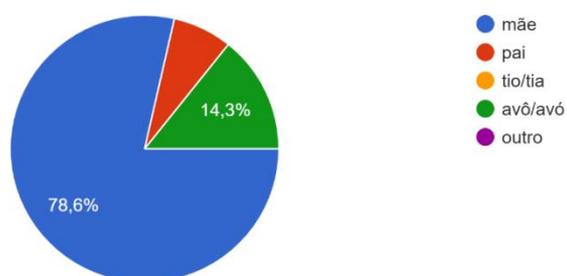


3.Grau de parentesco com a criança

GRÁFICO 6. GRAU DE PARENTESCO COM A CRIANÇA

Qual o seu grau de parentesco com o (a) aluno (a)?

14 respostas



4.Número de pessoas que vivem na residência

a) Adultos

b) Crianças e adolescentes

GRÁFICO 7. QUANTIDADE DE ADULTOS QUE VIVEM EM CASA

Quantos adultos vivem em sua casa?

14 respostas

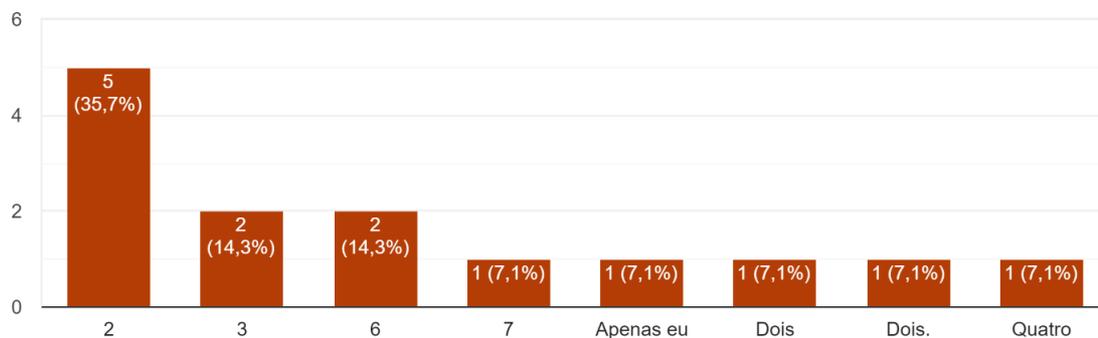
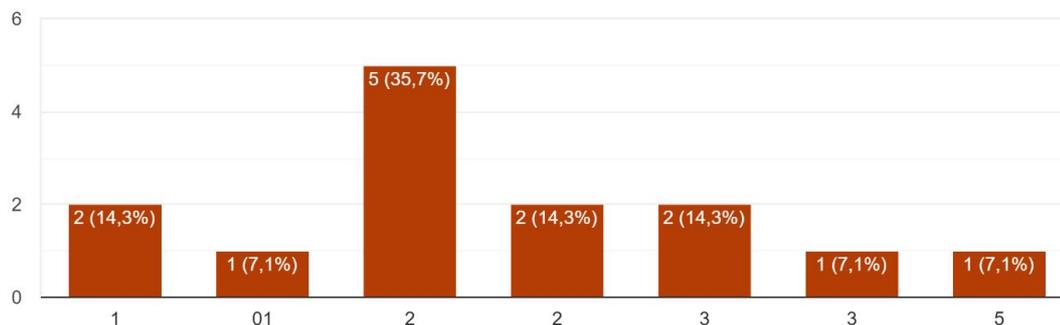


GRÁFICO 8. CRIANÇAS E ADOLESCENTES QUE VIVEM COM O RESPONSÁVEL

Quantas crianças e adolescentes vivem com você? (de 0 a 14 anos)

14 respostas

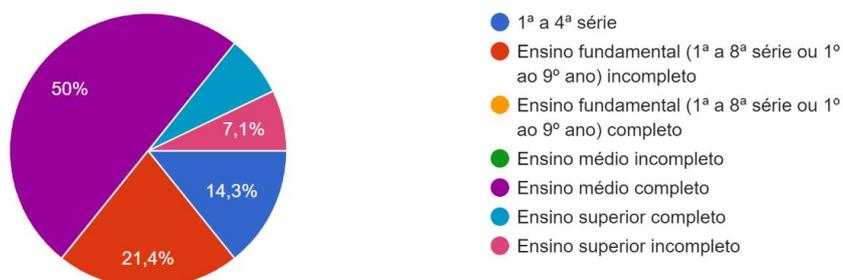


5. Escolaridade do responsável

GRÁFICO 9. ESCOLARIDADE DO RESPONSÁVEL

Qual a sua escolaridade?

14 respostas

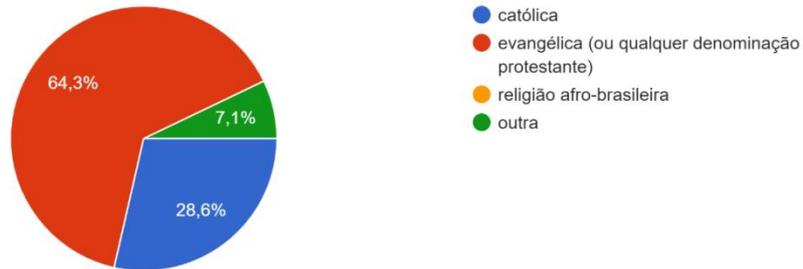


6. Religião

GRÁFICO 10. RELIGIÃO

Qual religião você pertence ou com qual você mais se identifica?

14 respostas

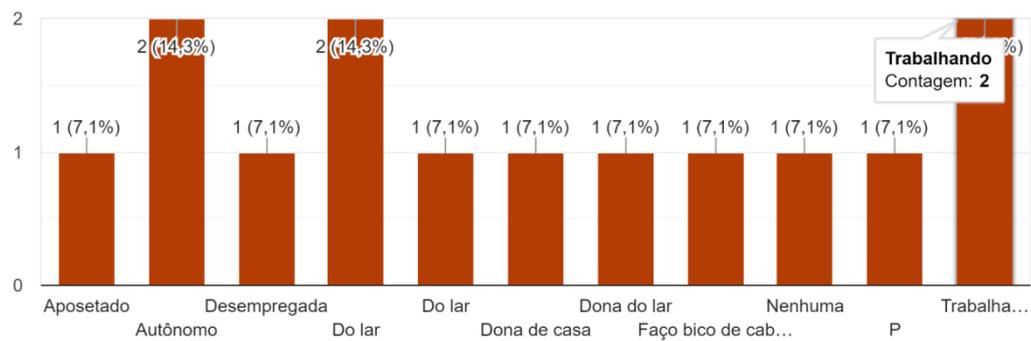


7.Trabalho

GRÁFICO 11. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DO RESPONSÁVEL

Qual é a sua situação profissional atualmente?

14 respostas



8.Sobre recebimento de auxílios:

GRÁFICO 12. RECEBE AUXÍLIO DO GOVERNO?

Recebe algum auxílio do governo?

14 respostas

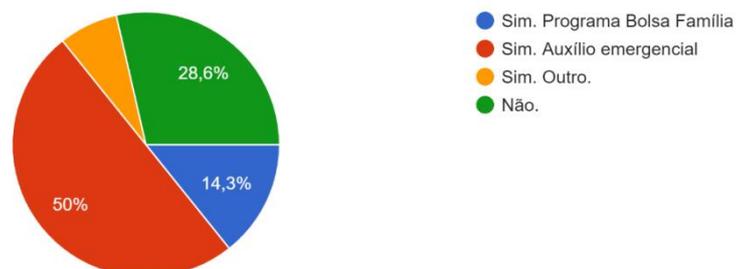
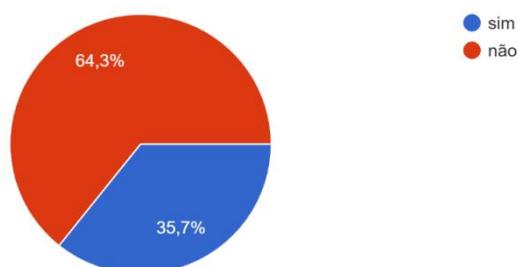


GRÁFICO 13. É CADASTRADO NO CADÚNICO?

É cadastrado no CadÚnico?

14 respostas



9. Bairro

a) Quais os principais problemas estruturais do seu bairro? 14 respostas

*Não temos estação de esgoto**Asfaltos Falta do PA**Rede esgoto**Esgoto**Lazer p crianças, falta de asfaltamento, esgoto**Saneamento básico**Estamos sem lixeira e os lixos ficam todos espalhados**Saneamento básico. o que contribui com vários, problemas relacionados à saúde &**Saneamento**Falta rede de esgoto, área de lazer, entre outras coisas.**Rua sem calçamento cheia de lama**Falta rede de esgoto, ruas sem asfalto.*

b) O que fez com que você e sua família mudassem para esse bairro?14 respostas

Motivo. De saúde

Adquirir a minha casa própria .

Parentes

Compra de uma casa mais barato

N tive opção.

Já moravam aqui

Morávamos na Bahia, então como a casa que moramos é do meu cunhado, ai é melhor pra nós

Por acaso conheci gostei, e cresci junto com bairro

Gostei.do.bairro

Para sair do aluguel

O que fez eu e minha família mudar para cá porque aqui foi um lugar melhor de se morar

Foi aonde conseguimos comprar

c).Pontos positivos do bairro.10 respostas

□□♀

Escola

Tranquilo

Sem resposta

Sem opções

Um povo que luta que Ama e que constrói.

Tem muitajemte que vem nos ajudar

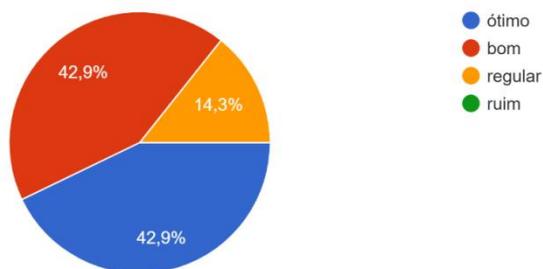
Posto de saúde, creche, escola e comércio

10. Escola.

GRÁFICO 14. AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA

Sobre a escola da sua criança, como você avalia a estrutura física?

14 respostas

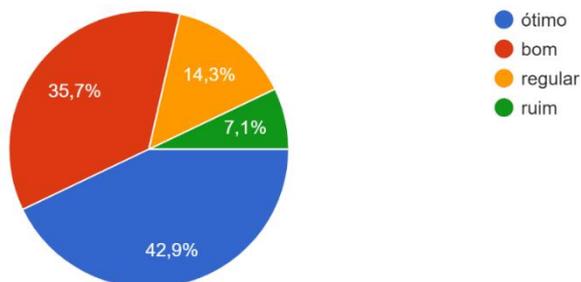


d) Equipe pedagógica

GRÁFICO 15. AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Como você avalia o atendimento da equipe pedagógica?

14 respostas

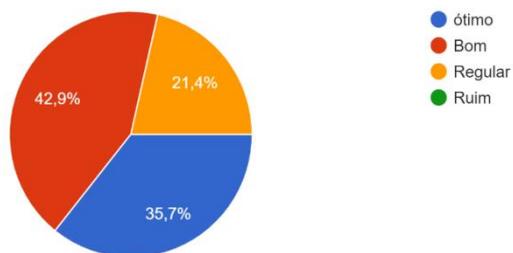


e) Ensino

GRÁFICO 16. AVALIAÇÃO DO ENSINO

Como você avalia o ensino?

14 respostas



19. O que você espera da escola da sua criança? Dê sugestões 13 respostas

Bom aprendizado e educação

Ar-condicionado para crianças

Melhora cada dia mas

Acompanhamento do ensino e aprendizagem

Que melhore as condições d sala d aula ..com mais ventiladores ou ar condicionado .

Inclusão

Espero que continue assim, muito boa, organizada, segura , entre outros

No momento que todos tenha fé, que tudo isso vai passar para que possa recuperar as aulas e o tempo perdido, sem colocar em risco a saúde dos alunos professores e familiares, que só volte quando todos tiverem mas segurança, um ano perdido pode recuperar, uma vida perdida não.

Nos estudos para os alunos

Espero que a escola acolha as crianças com amor e que não fautediciplina a todos.

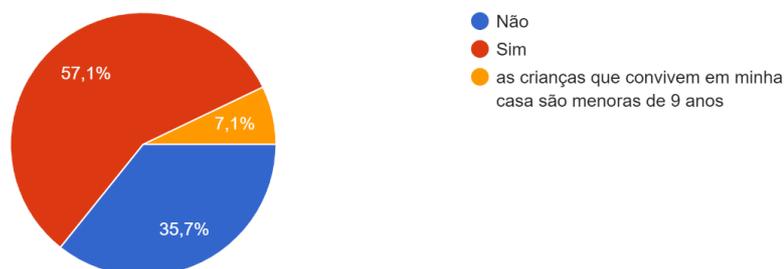
Espero mais atenção as crianças da escola e organização na hora da saída né.

11. Recursos disponíveis na casa da família.

GRÁFICO 17. ACESSO A LIVROS, REVISTAS E JORNAIS

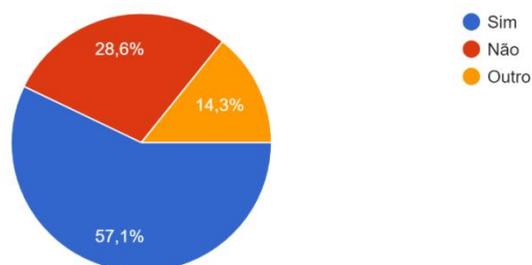
Na sua casa, as crianças têm acesso a livros, revistas ou jornais ?

14 respostas

**GRÁFICO 18. ACESSO A COMPUTADOR, NOTEBOOK OU TABLET COM INTERNET**

Você possui computador, notebook ou tablet com acesso á internet?

14 respostas



NOTA: Os formulários apresentados nos Apêndices e nos anexos dessa pesquisa foram elaborados com base na dissertação de mestrado de COSTA, Kaira Walbiane Couto: “Práticas de alfabetização em séries iniciais em duas escolas do ensino fundamental do município de Vitória”. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2010. Também contribuiu a dissertação de FREITAS, Lenice Garcia de. “A práxis discursiva de produção de texto em uma escola do campo: conexões entre educação e as enunciações concretas dos sujeitos”. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, PPGMPE – UFES.

