



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

KATHIÚSCIA ROSANE ARAÚJO ARNONE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA
PERSPECTIVA DA PRÁTICA DISCURSIVA**

**VITÓRIA-ES
2022**



KATHIÚSCIA ROSANE ARAÚJO ARNONE

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA
PERSPECTIVA DA PRÁTICA DISCURSIVA**

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 na linha de pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar.
Orientadora: Prof^a Dr^a Dulcinéa Campos Silva

VITÓRIA

2022

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

A763f Arnone, Kathiúscia Rosane Araújo, 1974-
A formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva / Kathiúscia Rosane Araújo Arnone. - 2022.
141 f. : il.

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

1. Formação de professores alfabetizadores. 2. Alfabetização. 3. Práxis discursiva emancipadora. 4. Epistemologia da práxis. I. Silva, Dulcinéa Campos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

KATHIÚSCIA ROSANE ARAÚJO ARNONE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA
PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA**

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: Profª Drª. Dulcinéa Campos Silva

Aprovada em ___ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Dulcinéa Campos Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

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

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

Profª Drª Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva
Universidade de Brasília – FE
Membro Externo

Profª Drª Priscila Chaves
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Externo



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

Ata da sessão da centésima vigésima segunda defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **KATHIUSCIA ROSANE ARAUJO ARNONE**, candidata ao título de Mestre em Educação, realizada às **14h00min** do dia **vinte e oito de novembro de dois mil e vinte e dois**, remotamente, conforme Portaria nº 08/2021 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Dulcinea Campos Silva, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Dania Monteiro Vieira Costa, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Cláudia Maria Mendes Gontijo e Priscila Chaves. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 28 de novembro de 2022.

Profa. Dra. Dulcinea Campos Silva

Orientadora

Profa. Dra. Dania Monteiro Vieira Costa

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Membro Externo (UnB)

Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

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

Profa. Dra. Priscila Chaves

Membro Externo (Universidade Federal do Espírito Santo)

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/CE
Em 30/11/2022 às 10:57

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/613322?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/CE
Em 30/11/2022 às 18:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/613837?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
DANIA MONTEIRO VIEIRA COSTA - SIAPE 3580514
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 01/12/2022 às 17:39

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/614724?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 05/12/2022 às 08:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/615698?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 05/12/2022 às 08:06

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/615700?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por me conceder a realização deste grande sonho e não permitir que eu desistisse diante dos desafios encontrados no caminho. Ao diretor da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, professor Washington Luiz Alves Saldanha, às professoras, estudantes e famílias pela efetiva participação na pesquisa. Suas contribuições foram de grande relevância para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pela acolhida e por compartilhar conosco tantos saberes.

À minha orientadora, professora Dulcinéa Campos Silva, pela generosidade, competência, firmeza, paciência, delicadeza e sabedoria com a qual me conduziu ao longo do meu percurso formativo. Contar com o seu apoio fez toda a diferença. À senhora, todo o meu carinho e admiração.

Às professoras Cláudia Maria Mendes Gontijo, Dania Monteiro Vieira Costa, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, pelas preciosas contribuições que deram à pesquisa no processo de qualificação.

À professora Priscila Chaves pelo aceite do convite para participar da banca na defesa da dissertação.

À professora Maria Aparecida de Araújo Monteiro, pela dedicação, competência e rigor na revisão do meu texto.

Ao meu amado esposo e companheiro de todas as horas, Juarez. Sua presença, paciência, compreensão quanto às minhas ausências durante a escrita da dissertação foram essenciais para que eu seguisse em frente. Sua dedicação, amor e cuidado fizeram toda a diferença nessa difícil caminhada.

À minha amada mãe, Edna, pelo seu amor incondicional e por sempre ter acreditado que eu realizaria este sonho. A você, todo o meu amor e gratidão.

Às minhas irmãs Katiani, Kelly, Kátia, Kamila e Kênia, pelo carinho e incentivo durante a pesquisa.

Aos muitos e queridos amigos que passaram pela EMEF Eliane Rodrigues dos Santos e com os quais tive o prazer de conviver, aprender e compartilhar conhecimentos.

Ao amigo Madson, a quem considero um irmão! Você sempre foi um grande incentivador do meu percurso formativo. Minha grande inspiração! Agradeço pela parceria nos nossos trabalhos pedagógicos, pela força nos momentos difíceis da pesquisa e por se incomodar com o sofrimento do outro buscando, sempre que possível, ajudar na solução dos problemas. Obrigada por compartilhar tantos saberes e por acreditar em mim!

Fabiana, minha irmã escolhida, você também tem um papel importante no meu percurso formativo. Sempre estudiosa, atenta, solícita, carinhosa e amiga nos momentos de alegria e, sobretudo, de dor! Obrigada pela sua presença na minha vida!

Thiago, meu amigo querido, nunca houve um só dia em que não me dissesse uma palavra de elogio e de incentivo para que eu seguisse minha caminhada. Sua alegria contagiante trouxe leveza nos momentos de tensão e angústia.

Hélida, amiga querida! Obrigada pelo carinho e pelas palavras calmas nos momentos de tensão...

Diego, Juca, meus amados! Amo estar com vocês! Encontros regados de alegria, conhecimentos, poesia, arte, música, solidariedade e muito mais!

Washington, querido amigo e diretor, obrigada pelo incentivo ao estudo e por garantir, em meio às contradições, que eu pudesse realizar a pesquisa.

Bia, amiga doce, sincera, sempre pronta a ajudar! você sempre torceu por mim! Vibrava a cada conquista! Obrigada pelo carinho e pela troca de experiências!! Aprendi e aprendo muito com você!

Andreia, Janaína, Ana Tássia... pessoas muito queridas e que sempre torceram pela minha vitória. É uma alegria conviver e aprender com vocês! Obrigada! Vocês fazem toda a diferença na minha vida.

Aos colegas da turma “Carolina Maria de Jesus”, pelo companheirismo, solidariedade e pelos ricos momentos de aprendizagem compartilhados.

A todas as pessoas que colaboraram, de maneira direta ou indireta para que esse sonho se tornasse possível. A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

Pensávamos em uma alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a essa democratização, numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para a sua aprendizagem, mas o seu sujeito [...]. Pensávamos em uma alfabetização que fosse em si, um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e de reivindicação.

Paulo Freire (1996, p. 112)

RESUMO

Esse estudo desenvolve uma temática em torno da formação de professores alfabetizadores na perspectiva da epistemologia da práxis. Busca compreender como se constitui um processo de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva emancipadora tomando a realidade concreta desses professores e dos estudantes como referência do processo ensino-aprendizagem. Utiliza os aportes teóricos metodológicos baseados na teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin e nos pressupostos das categorias de análise do método materialista histórico-dialético. Utiliza instrumentos como questionários, roda de conversa dialógica. A presente formação se identifica com o projeto popular emancipador em contraposição ao projeto neoliberal hegemônico proposto pela política atual de formação de professores. Os resultados mostraram que é possível o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada na escola que devolva ao professor o seu lugar de criador do processo pedagógico, exercendo o controle sobre todo o modo de produção de todo o seu trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de professores alfabetizadores. Alfabetização. Práxis discursiva emancipadora. Epistemologia da Práxis.

ABSTRACT

This study develops a theme around the formation of literacy teachers from the perspective of emancipatory discursive praxis. It seeks to understand how a process of training literacy teachers is constituted from the perspective of emancipatory praxis, taking the concrete reality of these teachers and students as a reference for the teaching-learning process. It uses the methodological theoretical contributions based on the enunciative theory of language and the presuppositions of the categories of analysis of the dialectical historical materialist method. It used instruments such as questionnaires, conversation and dialogue circles. The present training is identified with the emancipatory popular project in opposition to the hegemonic neoliberal project proposed by the current policy of teacher training. The results showed that it is possible to develop a proposal for continuing education at school that gives teachers back their place of control over the way of production of their creative pedagogical work.

Keywords: training of literacy teachers. Literacy. Emancipating discursive praxis. Epistemology of Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roda de conversa sobre categorias do materialismo histórico-dialético	103
Figura 2 – Programa Matutando: Trabalho pedagógico: formação e práticas educacionais.	104
Figura 3 – Roda de conversa: compreendendo conceitos e articulando à prática docente	108
Figura 4 – Roda de conversa com as crianças	112
Figura 5 – Desenho de aluno do 2º ano	116
Figura 6 – Coisas legais do meu bairro	117
Figura 7 – Coisas ruins do meu bairro	118
Figura 8 – Capa do livro Mundinho Azul	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigo “A formação continuada do professor alfabetizador a partir de uma análise enunciativa discursiva” (2014)	31
Quadro 2 – Artigo “Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas” (2015).....	31
Quadro 3 -Tese de doutorado “A práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: A epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar” (2010).....	32
Quadro 4 – Dissertação de Mestrado “As 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” (2019).....	32
Quadro 5 – Dissertação de Mestrado “Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva” (2019).....	33
Quadro 6 – Dissertação de Mestrado “Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais: A Práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula” (2020).....	34
Quadro 7 – Perfil do contexto social dos alunos	117

LISTA DE SIGLAS

BNC – Base Nacional Comum

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PMALFA – Programa Mais Alfabetização

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNAIC- Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

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

PROFA – Programa de Professores Alfabetizadores

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e a Cultura

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 EU E A PESQUISA: ALGUMAS ENUNCIÇÕES SOBRE MINHA RELAÇÃO COM O TEMA	21
2 DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS	30
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	43
3.1 TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN: ENUNCIADOS E TEMAS DO ENUNCIADO/SIGNOS IDEOLÓGICOS.....	43
3.2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA.....	52
3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	55
4 O CAMINHO DA PESQUISA	63
4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE: A DIALÉTICA INTERNA DOS SIGNOS IDEOLÓGICOS	69
4.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	74
4.3 O CONTEXTO MACRO E MICRO DA PESQUISA DE CAMPO (OS SUJEITOS E O LÓCUS): UM POUCO DE HISTÓRIA	75
4.3.1 A inserção da pesquisa	78
5 DO REAL EMPÍRICO AO REAL CONCRETO	81
5.1 OS TEMAS DOS ENUNCIADOS	91
5.2 AÇÕES PROPOSTAS NA FORMAÇÃO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA.....	97
5.2.1 O exercício de saber/fazer: a ação organizadora do trabalho docente na perspectiva da práxis discursiva transformadora	110
5.2.2 Os temas dos enunciados da realidade	112
6 O CAMINHO PRÁXICO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO	121
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	139
.....	143

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa com o tema A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA DISCURSIVA emerge de uma necessidade observada no contexto da minha atuação como pedagoga dos anos iniciais em uma escola pública de Ensino Fundamental.

O tema aqui referenciado, tendo em vista a abordagem enunciativa de Bakhtin e Volóchinov, que orientou este estudo, não é uma propriedade da estrutura frasal, mas é composto no todo da obra da pesquisa, na sua relação com as circunstâncias temporais e espaciais, ou seja, na situação real de comunicação (GRILLO, 2006). Assim, conforme orienta essa autora, o tema é um conceito que, para ser compreendido além dos elementos verbais, precisam levar em conta os elementos que circunscrevem a enunciação em um dado momento histórico concreto.

Consideramos apropriada, nesta introdução, afirmar o lugar dessa conceituação neste estudo, uma vez que esse conceito permeia todo o processo de construção desta pesquisa, seguindo a abordagem da palavra como signo ideológico proposta por Bakhtin e Volóchinov e seu Círculo, que centram suas formulações teóricas e epistemológicas “no processo sócio-histórico da interação verbal, cujas especificidades estão associadas aos diversos campos da criatividade ideológica, entendidos como modos próprios de lidar com as determinações da estrutura socioeconômica ou infraestrutura” (GRILLO, 2006, p. 2).

O tema proposto para o presente estudo anuncia, por meio de sua estrutura sintática, que a presente pesquisa passou por várias esferas da criação ideológica nas quais foram produzidas, tais como a formação continuada de professores alfabetizadores, no movimento dialógico do pensar e fazer a partir da realidade social dos sujeitos, bem como das condições sócio-históricas das quais são partes.

Todavia, reconhecemos neste estudo que a formação de professores é um campo de disputas e confrontos históricos de projetos de sociedade e de educação, que vem marcando a sociedade brasileira, desde a segunda metade da década de 1970 (SILVA; CRUZ, 2021). Destacam-se, nessa disputa, dois projetos: um projeto

neoliberal e um projeto popular emancipador que, “mesmo quando consideramos a existência de outras propostas, a polarização entre estas é evidente e marcante no cenário educacional brasileiro” (SILVA, CRUZ, 2021, p. 2). Desse modo, esta pesquisa pautou-se em uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores, na perspectiva da práxis discursiva, a qual atuará na perspectiva de um projeto popular emancipador.

Ao assumir esse posicionamento nessa pesquisa, há necessidade de um certo esclarecimento sobre como refletimos esse processo histórico de disputa, na área da alfabetização, analisado nas últimas décadas do século XIX, no Brasil. Nos estudos de Mortatti (2000), identificamos disputas pela hegemonia de projetos para a alfabetização que se vinculavam a projetos políticos e sociais em voga e que essa disputa se efetivou por meio de tensões e contradições em torno dos métodos de alfabetização, leitura e escrita.

Na linha do tempo, num primeiro momento histórico, o método João de Deus ganha destaque com a sua divulgação a partir de 1880 por Silva Jardim. É um método baseado na palavrção em oposição aos tradicionais métodos sintéticos de soletração e silabação. O método João de Deus funda uma tradição sobre o ensino da leitura e se apresenta como se fosse a fase científica e definitiva no ensino da leitura e um fator de progresso social (MORTATTI, 2000).

A disputa entre os métodos existentes e o surgimento do novo como o redentor demarcaram o que a autora denominou, na linha do tempo, como o segundo momento histórico, caracterizado pela disputa entre o novo revolucionário e o tradicional na alfabetização. O novo, inovador e revolucionário, era tido como o método analítico e o considerado tradicional era o método sintético.

Avançando na linha do tempo histórico em relação às disputas de projetos na área de alfabetização, emerge, na década de 1920, os defensores do método misto (analítico-sintético) e do método analítico. No ano de 1934, com o movimento dos pioneiros da Escola Nova, surgem os Testes ABC, de Lourenço Filho, de base psicologizante, com forte demarcação hegemônica nas práticas de medida do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e de classificação de

alfabetizando. Nesse sentido, Mortatti (2000) verifica uma nova tradição na área, denominada de *alfabetização sob medida*.

Ainda no final da década de 1970, segundo a autora, emerge uma nova disputa. Desta vez, ela é caracterizada pela denominação de *revolução conceitual*, sob o protagonismo de Emília Ferreiro (1999). Desse modo, a disputa ancora-se entre os defensores do construtivismo e os defensores dos demais métodos considerados tradicionais. Essa disputa agrega outros elementos como a disputa entre teóricos como Piaget e Vygotsky, buscando, com isso, uma nova tradição de colocar a alfabetização no campo interdisciplinar (MORTATTI, 2000).

A história mostra que essas disputas e tensões povoaram os cursos de formação continuada, com base em treinamentos de técnicas de alfabetização contemplando os métodos Misto, Eclético, Fonético, a confecção de materiais didáticos e decoração de salas, com a intenção de fazer delas um ambiente alfabetizador, em cursos como o Programa Alfa. Desde a década de 1980, com o programa Alfa, muitas foram as formações de professores na área da alfabetização que vêm ocorrendo no Brasil no âmbito das políticas governamentais. Dentre as quais citamos: O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), o Pró-Letramento (2008), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e o Programa Mais Alfabetização (PMALFA, 2018) (MAGRI, 2020). São programas de formação continuada, como sinaliza a autora, que visam prioritariamente a melhoria dos índices estatísticos de avaliação e que

[...] veem a escola do lado de fora, enquanto os profissionais da educação que vivem a escola por dentro, na maioria das vezes não são ouvidos, e ainda recebem a incumbência de reproduzi-las nas salas de aula. Essa mesma lógica que engendra as políticas de alfabetização, de cima para baixo, também é reproduzida na escola em relação aos educandos, pois, na pressão de cumprir o currículo oficial e por consequência as avaliações em larga escala, não há tempo disponível e nem sinalização por parte do governo para organização do trabalho docente a partir dos contextos de vida da própria comunidade (MAGRI, 2020, p. 28).

O grande número de programas de formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional em um período relativamente curto evidencia uma preocupação com a alfabetização de crianças, além de essa temática vir se constituindo um campo de disputas epistemológicas. Nessa direção, concordamos com Silva (2017) que a reflexão sobre o ensino em sala de aula deve estar vinculada a teorias que

conseguem explicar a realidade escolar e, por isso, é imprescindível a compreensão da base epistemológica de tais políticas para se entender o que ocorre no ensino nas escolas hoje. Isto posto,

Desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista (SILVA, 2008), que preconiza que a formação docente deve se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático (TARDIF, 2014 apud SILVA, 2017, p. 2).

Essa autora define o conceito de competência prática do professor como um “conjunto de capacidades que lhe permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas” (SILVA, 2017, p. 2). Assim, dada a urgência de solução para o problema apontado nas avaliações em larga escala, a construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer foi o caminho supostamente mais curto para obter os resultados pretendidos de forma mais rápida.

O avanço dessa perspectiva de formação de professores nos contextos das políticas públicas de educação, por meio de seus programas, ocorre em detrimento da teoria, visto que, para aquela avançar, esta tem, necessariamente, que recuar. Nesse sentido: “A qualificação docente é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente” (SILVA, 2017, p. 3). Nesse sentido, entendemos que a epistemologia adotada nessas formações tinha, por princípio, a opacidade de sua essência e por ser ela a que mais atendia ao modelo de sociedade existente, com a garantia de sua permanência.

Com base no recuo da teoria apontado por Silva (2017) abriu-se caminho para o fortalecimento da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), cujas práticas de formação se baseiam em evidências científicas. A ciência ou a teoria é colocada como algo superior à escola, cabendo a esta segui-la como se fosse um modelo confiável de conhecimento a ser reproduzido com segurança. Segundo essa concepção de escola e de conhecimento, há o apagamento do sujeito histórico que reverbera na concepção de formação e de sujeito.

Trata de um modelo funcional de alfabetização e de educação, defendido e recomendado internacionalmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que, desde a década de 1970, vem tornando-a apenas “um elemento dependente da ordem social, econômica e cultural, responsável pela reprodução, na escola, das atitudes, comportamentos, conhecimentos e valores necessários ao crescimento e fortalecimento econômico” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 11). Esse

modelo funcional de alfabetização é mantido, atualmente, nos documentos da Unesco, órgão encarregado da ONU para traçar as políticas mundiais de educação.

Em termos conceituais, diferentemente do que pressupõe o modelo funcional e, portanto, a BNCC, a alfabetização precisa ser pensada como uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras e letras e sons, exerçam a criticidade, a criatividade e a inventividade, isto é, pratiquem na escola a cidadania (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 18).

Destarte, essa perspectiva de alfabetização é rechaçada na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada pelo MEC, por alegar que tal política é urgente à melhoria da educação, visto que ele surge agora, mas está com pelo menos 20 anos de atraso. Ela é apresentada como a política que tem uma direção correta, porque se baseia em evidências científicas.

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

Refletimos com as autoras que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ênfase da alfabetização recai na aquisição do código escrito, ou seja, o único eixo privilegiado no processo formativo é a análise linguística. “A ênfase nessas habilidades, ao longo da história, não tem resultado na alfabetização plena das crianças” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 12). Assim como as autoras, acreditamos que a alfabetização nas escolas públicas é reduzida a um “aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção

existentes na sociedade contemporânea” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 4).

Nessa perspectiva, a intencionalidade pedagógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto no âmbito da formação de professores quanto no âmbito das práticas, está muito bem colocada na sua própria organização curricular nucleada por competência, que

Institui, conseqüentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo já que seu valor é determinado por seu uso (SILVA; CRUZ, 2021, p. 8).

Aos olhos das autoras, essa estratégia de formação de professores com foco nas competências está para além do alcance do desenvolvimento social, político e econômico, “mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os se tornarem o que são, na perspectiva gramsciana de construção e consolidação da hegemonia” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 8).

As concepções de formação de professores, voltadas para o pragmatismo em si, são inibidoras da emancipação porque não permite que os educadores pensem sobre as realidades e, a partir de suas contradições, criem ações educativas possibilitadoras de superação. São formações, como bem denominam Cardoso e Mendonça (2021), “ovo de serpente”. Trata de uma metáfora, muito bem retratada no filme clássico de Ingmar Bergman, de 1977, ambientada em Berlim de 1923, em que mostra a gestação do nazismo. Esse ovo, aparentemente inocente como todo ovo, por meio de sua casca lisa e singela, ao ser colocado de encontro à luz, vê-se pela transparência da casca, o réptil monstruoso, pronto para eclodir/nascer e nos devorar. Desse modo, bem apropriadamente, Cardoso e Mendonça (2021) utilizam essa metáfora como parâmetro para entendermos as atuais políticas de formação de professores no cenário educacional brasileiro. É fundamental que os educadores aprendam a analisar os diversos contextos de vida através da luz social e do modo como as pessoas vivem, sobrevivem e produzem as suas existências.

Refletimos que o recuo da teoria que possibilita a compreensão da realidade educacional, por vezes, leva os professores à repetição de modelos pré-formatados (SILVA, 2017, p. 3), ou seja, induz os educadores a aquecer, inadvertidamente, a incubadora do ovo da serpente. Nesse sentido, a formação para a repetição tira dos educadores o seu espaço criador e produtor de conhecimentos. Ao contrário, eles são levados

à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. É neste sentido que aqui se defende a necessidade de uma epistemologia da práxis, melhor dizendo, de uma teoria do conhecimento que se referencia pela práxis como fonte e limite do conhecimento e, aqui, pelos professores como fundamento para o seu trabalho na escola (SILVA, 2017, p. 3).

Diante de tais enunciações teóricas, é possível afirmar que a formação de professores se constituiu, ao longo da história, um campo de disputa epistemológica, com forte ênfase na lógica do mercado. No que diz respeito à formação de professores, em especial a dos professores alfabetizadores no Brasil, essa afirmação se justifica por meio da história da alfabetização caracterizada por um movimento de permanências e rupturas fortemente marcado pela disputa e pela hegemonia de projetos políticos educacionais e pela busca de um novo sentido para a alfabetização (MORTATTI, 2010). Em função dessa complexidade, a alfabetização das crianças brasileiras é alvo das disputas ora mencionadas. Dada a introdução inicial, considero importante dizer um pouco do meu lugar de fala, de como emergiu a necessidade dessa pesquisa e o que busco por meio dela.

1 EU E A PESQUISA: ALGUMAS ENUNCIÇÕES SOBRE MINHA RELAÇÃO COM O TEMA

Ensinar sempre foi um grande sonho! Lembro com carinho e saudade da minha infância, de quando me reunia com primos e colegas para brincar de escolinha no quintal de casa. A parede do muro do quintal era o meu quadro-negro, pedaços de gesso, que sobravam do caminhão do vizinho, rapidamente eram transformados em giz, as sobras de lajotas velhas que ficavam no canto do quintal, transformavam-se em bancos escolares...

Foi assim que, quando concluí o Ensino Fundamental, não tive dúvidas de que queria ser professora. Então, iniciei o curso de Magistério na Escola Cenecista Dr. João dos Santos Neves e comecei a trilhar o meu caminho. Nessa caminhada, contei com o apoio incondicional da minha mãe, do meu pai e do meu querido e saudoso avô, que muito se orgulhava em dizer que sua neta era professora.

Após o Magistério, algumas adversidades da vida adiaram o meu sonho de entrar na Faculdade, entretanto, não conseguiram cercear o meu desejo de aprender. Comecei a trabalhar em uma escola de Educação Infantil da rede privada. Assim, para me manter atualizada, costumava participar de cursos de aperfeiçoamento, eventos educacionais, palestras oferecidas, em algumas situações, pela instituição em que eu trabalhava e outras que, em sua maioria, eram custeadas por mim. Eu buscava, por meio desses momentos de formação, ampliar meu conhecimento e fundamentar, melhor o meu trabalho pedagógico por meio de leituras que traziam para o âmbito da escola discussões pertinentes à época, em especial, sobre a alfabetização.

Em 1999, prestei vestibular na UFES para o curso de Letras Português, ficando na suplência. Concomitante, prestei vestibular na Faculdade Novo Milênio e fui aprovada para cursar Pedagogia. Na época, não acompanhei as chamadas para ingressar na UFES, pois logo iniciei a curso de Pedagogia! Foi a realização de um sonho adentrar àquele espaço de conhecimento, ávida pela possibilidade de aprender mais e mais! Concluí a graduação em 2004 com mais dúvidas e

inquietações que me fizeram continuar trilhando o meu caminho em busca de novas respostas aos meus questionamentos. No ano seguinte, iniciei uma especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Saberes, curso que muito contribuiu para a minha formação.

Em 2006, fui convocada para assumir o cargo de professora efetiva no município de Vitória e fui trabalhar na EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, na Ilha das Caieiras. Foi assim que adentrei no universo da escola pública, espaço de lutas e de contradições, como fui descobrir mais tarde. Quando cheguei à escola, foi um choque. Assumi uma turma de 2ª série com vinte e cinco alunos que, em sua maioria, ainda não sabiam ler e escrever. Nesse período, Vitória trabalhava com a organização das turmas em Bloco Único e ainda não havia uma proposta formalizada de alfabetização no município. Assim, muitas dúvidas e angústias me vieram à mente. Confesso que não foi nada fácil lidar com essa nova realidade, pois eram muitas as dificuldades e desafios a serem enfrentados. Ao longo desse período, aconteceram mudanças importantes no Sistema Educacional Brasileiro que também repercutiram em nosso estado e município, como por exemplo, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, justificando a necessidade de rever propostas e concepções de alfabetização, o currículo, a organização do trabalho pedagógico, a avaliação, bem como o processo de formação dos professores alfabetizadores, tendo em vista a complexidade inerente ao ato de ensinar. Esse período foi marcado por muitas discussões, angústias, questionamentos e resistências por parte dos professores em seus processos de formação.

Em 2012, assumi atividades como pedagoga estatutária da Rede Municipal de Vitória, e, desde 2015, desempenho funções como professora alfabetizadora e pedagoga na EMEF Eliane Rodrigues dos Santos – Ilha das Caieiras, na qual tenho a oportunidade de acompanhar as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, assim como conhecer as dificuldades, angústias e inquietações sentidas e vividas pelos professores no exercício de sua profissão.

Entre 2013 e 2014, participei do programa de formação referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como orientadora de estudos pelo município de Vitória. Essa formação foi realizada pela equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Alfabetização Leitura e Escrita (Nepales/Ufes), que imprimiu, em suas

bases, uma mudança epistemológica crítica emancipatória que se contrapôs à concepção de formação e de sujeito que orientava as ações propostas pelo PNAIC.

O referido grupo de pesquisa encontrou na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo elementos que fundamentaram a abordagem das práticas escolares de leitura e de escrita, na relação com os sujeitos e com os seus contextos sociais. Essa perspectiva de linguagem me ajudou a dimensionar os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores ao mediar situações de leitura e de escrita junto a crianças de classes populares. Também me levou a compreender que a alfabetização não é uma questão de métodos e que não se reduz a um sistema que se resolve com práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade social brasileira. Comecei a perceber que era necessário, no âmbito formativo e educativo, não perder o foco do encontro com o sujeito histórico social.

Assim, como formadora do PNAIC, senti que era preciso conhecer as contradições presentes na realidade dessas formações buscando formas de organizar esses processos formativos numa perspectiva contra-hegemônica e buscar o sujeito histórico em todas as situações, tendo o diálogo como a forma mais importante do processo de comunicação social.

Esse movimento contra-hegemônico que se deu no contexto da formação de professores ofertado pelo Nepales, me possibilitou ver a escola e a alfabetização não a partir de um programa, da cartilha, do livro didático e dos métodos, mas a partir da língua falada do povo, em suas realidades concretas. Nessa perspectiva, levei esse novo olhar, tanto para a minha atuação como professora alfabetizadora, como também para o âmbito da minha prática como pedagoga dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Movida pelo desejo de continuar aprendendo mais e mais, no ano de 2017, iniciei uma nova especialização em Direito e Gestão Educacional, também pela Faculdade Saberes, a fim de conhecer e aprofundar meus conhecimentos. Ao longo do curso, minhas inquietações sempre me apontavam na direção e me despertavam o interesse pela formação de professores e a necessidade de compreender mais sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. Não parei aqui, mas senti que precisava buscar mais.

Em 2019, participei do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no sentido de compreender, a partir dos movimentos vividos no cotidiano da escola, o processo de formação dos professores alfabetizadores a partir de uma epistemologia da práxis.

A escola em que atuo vem, ao longo dos anos, incentivando e realizando processos de formação continuada com professores, em especial, no tocante à compreensão acerca do processo de alfabetização, uma vez que essa era uma necessidade apontada pelo grupo e se fazia necessária frente ao contexto marcado pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a organização do trabalho pedagógico e a rotatividade de professores da escola.

Assim, durante o período da sua gestão (2009-2014), o então diretor, Madson Moura Batista, percebendo as necessidades sentidas pelos professores, solicitou, junto à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), uma proposta de formação de professores, a qual foi organizada pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales), no sentido de contribuir para a compreensão e reflexão sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita numa perspectiva discursiva. Esse projeto de formação foi considerado um grande marco para a nossa escola, uma vez que trouxe para a discussão a importância de se conhecer, pensar, visitar e refletir acerca da alfabetização.

No período compreendido entre 2015 e 2017, havia uma outra professora na gestão da escola. Frente ao contexto vivenciado nessa época, como a escassez no repasse de recursos, quadro de professores incompleto, tivemos poucas oportunidades de organizar formações a partir das nossas realidades e necessidades. Tínhamos apenas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

No ano de 2018, teve início uma nova gestão, na qual o professor eleito trouxe, como proposta, o incentivo, a necessidade e a valorização da formação continuada a partir da realidade e necessidades da escola. Nesse momento, iniciou o processo de pensar coletivo sobre um formato de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis docente.

Em 2020, a escola iniciou o ano com muitas expectativas, no entanto, fomos surpreendidos, de maneira abrupta, pela pandemia da Covid-19. Assim, por meio de ações conjuntas entre governo estadual e municípios, no sentido de conter a disseminação e o avanço da doença, o Decreto Nº 18047 de 20 de março de 2020, determinou a suspensão das atividades educativas em todas as escolas, faculdades e universidades públicas e privadas. Frente a essa situação, as escolas foram fechadas, permanecendo as atividades educativas e de gestão, a partir desse momento, no formato não presencial.

Em vista dessa nova conjuntura, o diretor, juntamente com a sua equipe pedagógica, realizou o primeiro encontro formativo on-line com o objetivo de apresentar ao grupo (composto, em sua maioria, por profissionais recém-chegados à escola e à rede de ensino) os projetos institucionais que já existiam na escola, assim como a necessidade de compartilhar com esse grupo, a história sobre como a escola foi construída, assim como a realidade e o contexto em que ela estava inserida. Também foram apresentados os documentos que orientam o currículo do município, a concepção de alfabetização que orienta o trabalho pedagógico, algumas perspectivas teóricas presentes no projeto político-pedagógico da escola (PPP), no sentido de que esses professores pudessem conhecer um pouco sobre a realidade da nossa escola.

Assim, pensei partir, inicialmente, do que já tínhamos como algo cultural na escola, que era a formação continuada. Interessou-me saber em que ponto da curva se encontravam aqueles professores em relação ao ensino aprendizagem da leitura e da escrita e quais assuntos/temas advindos de formações anteriores gostariam de conhecer ou sobre quais temas consideravam que careciam de maior aprofundamento na continuidade do seu processo formativo.

Depois desse primeiro encontro, sentimos a necessidade de saber como esse momento formativo inicial organizado pela escola havia tocado esses professores, para isso, conversamos com os professores e, com a concordância da escola, marcamos um encontro para realizarmos momentos de escuta e, a partir dessa escuta, nos sentimos instigados a pensar essa realidade e propor o presente projeto de pesquisa como uma intervenção de formação a ser realizada com os educadores

e educandos na escola, levando em conta o par dialético teoria e prática, como nos ensina Silva (2019).

Assim, após esse momento inicial, propusemos um momento de diálogo para que pudéssemos falar de nossas dificuldades, interesses e necessidades em relação à alfabetização. Assim foi feito. Realizamos esse momento de escuta por meio de videoconferência em função do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19.

Esse momento foi de grande relevância, pois nos forneceu os elementos necessários para pensarmos coletivamente numa ação de formação que nos levasse ao patamar de uma relação entre teoria e prática na escola. Extraímos desse diálogo algumas questões recorrentes no grupo, tais como: o medo de não “conseguir dar conta” de alfabetizar de acordo com os documentos curriculares oficiais; qual metodologia usar; alfabetizar a partir do que recomendam os documentos oficiais, tendo em vista a preparação das crianças para as avaliações em larga escala; necessidade de maior compreensão de conceitos de linguagem e de alfabetização; as fragilidades de compreensão no que diz respeito aos conceitos e concepções de alfabetização, como alfabetizar com textos, visto que as crianças ainda não sabem os códigos escritos; a crença de que a criança só consegue aprender a ler e a escrever depois de dominar as letras do alfabeto, a dificuldade em estabelecer relação entre a teoria e a prática.

Nos enunciados dos professores produzidos nesse momento dialógico evidenciou-se fortemente a ausência dos sujeitos históricos, pois todas as enunciações para possíveis soluções se encontravam fora deles e isso nos incomodou enormemente. Ficou claro que os professores estavam em busca de soluções para as suas aflições, até então provocadas pelas exigências da lógica do sistema de ensino. Eles tinham medo de não reproduzir os conhecimentos, conforme exigências do sistema de ensino, uma vez que seriam cobrados pelos resultados apresentados nas avaliações em larga escala. Por todas essas exigências e por se colocarem no lugar do não saber, precisavam de alguém que lhes dissessem o que fazer ou de um modelo que ensinasse como fazer.

Essa primeira aproximação com o real imediato dos professores foi muito importante porque nos permitiu olhar e nos reconhecemos na busca coletiva de possibilidades para o nosso pensar/fazer pedagógico, visto que muitas das dúvidas deles eram também minhas. Emerge, desse contexto, a seguinte indagação: como tornar esse real imediato dos professores em um real concreto para, a partir dele, construir as bases orientadoras de nossa pesquisa?

Desse modo, foi de suma importância a compreensão das falas iniciais dos professores na tentativa de saber: Quem são esses sujeitos? De que lugar eles falam? Que enunciados eles trazem a partir da sua história de vida e profissional? Como esses enunciados se refletem no âmbito da sala de aula? Contribuem para a formação da consciência crítica ou para a reprodução da sociedade vigente? Como a estrutura da escola influencia esses sujeitos? Como formam as suas consciências? Conseguem perceber as contradições presentes na realidade e a influência destas contradições em sua práxis? Têm consciência do trabalho como ato criativo, em seu sentido omnilateral e não como alienação do sujeito? Têm clareza acerca dos conhecimentos necessários à promoção do senso crítico?

As reflexões até aqui apresentadas foram de grande relevância, pois nos apontaram os elementos necessários para chegar ao seguinte problema da pesquisa: Como se constitui um processo de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis emancipadora em uma escola que hospeda em seu cerne os processos contraditórios do currículo nucleado pelas competências?

Tendo em vista a problemática apresentada, a pesquisa tem como **objetivo geral**: Compreender como se constitui o processo de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis transformadora tomando a realidade concreta desses professores e dos estudantes como referência do processo ensino-aprendizagem.

O presente objetivo geral foi desmembrado nos seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer a realidade e o contexto em que os professores alfabetizadores atuam no sentido de desvelar as contradições existentes e apontar as potencialidades de seu processo formativo;

- Refletir sobre as demandas formativas da escola e construir uma proposta de formação na perspectiva da práxis transformadora;
- Aprofundar, teoricamente, os conceitos de Educação e Alfabetização e planejar, coletivamente, ações de ensino-aprendizagem propostas para a sala de aula;
- Organizar, a partir dos resultados desta pesquisa, uma proposta de formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva da Práxis Enunciativa Discursiva de Linguagem, tendo como base e limite a realidade concreta desses sujeitos.

Diante do exposto, apresentamos a organização dos capítulos do presente estudo que segue organizado da seguinte forma: para além da introdução, apresentamos, no Capítulo 1, a nossa relação pessoal e profissional com a pesquisa e o trajeto que nos levou ao tema, problema e objetivos da pesquisa. Nesse capítulo, apresentamos a organização geral dos capítulos.

No capítulo 2, apresentamos a nossa revisão de literatura, na qual, por meio das buscas realizadas, foi possível conhecer pesquisas que dialogam com o tema em estudo e que se relacionam ao objeto da nossa pesquisa, além de contribuir como suporte ao referencial teórico abordado. Esta se constitui em uma importante etapa da pesquisa, visto que, por meio das leituras realizadas, tivemos a oportunidade de conhecer e selecionar as pesquisas que mais se aproximaram das discussões presentes neste estudo.

Na sequência, apresentamos, no Capítulo 3, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Assim, abordamos importantes conceitos e concepções no âmbito da educação, da alfabetização, da linguagem, da formação continuada de professores, dentre outros, a partir dos estudos dos autores que são o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Compreender o aporte teórico que fundamenta este estudo foi de grande importância para organizar as etapas subsequentes da pesquisa, uma vez que, inseridos nesse contexto, estabelecemos relações com os sujeitos participantes em sua realidade concreta. Como pedagoga/pesquisadora foi necessário caminhar com cuidado ao promover a escuta, o diálogo e a proposição de ações nos momentos de roda de conversa.

O Capítulo 4 é destinado à apresentação do caminho metodológico da pesquisa. Nele apresentamos, em detalhes, a abordagem metodológica escolhida, os sujeitos participantes e o *lócus* da pesquisa, as técnicas e os instrumentos utilizados, assim como a definição do produto educacional, o qual se concretiza por meio da análise cuidadosa dos dados produzidos por meio da enunciação dos professores participantes.

A partir da realidade empírica dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos, no Capítulo 5, as ações formativas que foram realizadas com as professoras alfabetizadoras, assim como as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da sala de aula com os alunos, tendo em vista a busca por uma formação pautada na epistemologia da práxis e na alfabetização como um processo discursivo.

No capítulo 6 explicitamos o pensar/fazer coletivo das professoras alfabetizadoras na elaboração de uma organização didático-pedagógica coletiva nucleada pelos temas da realidade desses alunos.

A sistematização dos resultados referentes às ações desenvolvidas no processo formativo com os professores e às ações pedagógicas que envolveram os alunos ao longo da pesquisa e que resultaram em uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores alfabetizadores fundamentada na práxis discursiva a partir dos temas da realidade que emergiram a partir das enunciações desses sujeitos participantes constituiu o nosso Produto Educacional.

Por fim, após análises e reflexões a partir do trabalho desenvolvido e dos resultados obtidos, apresentamos nossas considerações finais na esperança de que, por meio da participação ativa dos sujeitos imersos nesse movimento dialógico, tenhamos conseguido contribuir para que o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores seja pensado a partir de uma epistemologia da práxis e que contribua para a emancipação dos sujeitos educadores e educandos.

2 DIÁLOGO COM OUTRAS PESQUISAS

O presente capítulo tem por objetivo conhecer pesquisas que se relacionem com o tema Formação de professores alfabetizadores à luz da perspectiva materialista histórico-dialética, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos visando a emancipação dos sujeitos a partir de uma Práxis Discursiva.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library Online (SciELO), no Portal da Capes, Fundação Carlos Chagas e no Banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no sentido de encontrar artigos, dissertações e teses que contribuam para este estudo.

Para a busca, utilizamos como descritores: *formação de professores; alfabetização e perspectiva enunciativa discursiva de linguagem e epistemologia da práxis* de maneira articulada e com marco temporal, isto é, buscamos por pesquisas desenvolvidas no período compreendido entre 2010 e 2020. O recorte teórico se justifica porque nesse período houve a implementação de programas de alfabetização instituídos pelo Ministério da Educação (MEC), os quais podemos citar: o Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e o Programa Mais Alfabetização (PMALFA, 2018), que tinham por objetivo contribuir para que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Importante ressaltar que tivemos dificuldades de encontrar pesquisas com essa combinação de descritores em dissertações e teses.

Encontramos, inicialmente, dois artigos: o primeiro, publicado na *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPEd), em Florianópolis, no ano 2014. E outro, publicado em um periódico eletrônico em *Psicologia* (PEPSIC), do ano de 2015, os quais analisamos dada a relação com nossa proposta de estudo e apresentamos de forma resumida nos Quadros 1 e 2. Também conseguimos localizar uma tese de doutorado, apresentada no Quadro 3, e três dissertações de mestrado, apresentadas nos Quadros 4, 5 e 6.

Quadro 1 – Artigo “A formação continuada do professor alfabetizador a partir de uma análise enunciativa discursiva” (2014)

Dados da pesquisa	Abordagem
Autor(as): Regina Cely de Campos Hagemeyer e Sonia de Fátima Radvanskei	Tema: A formação continuada do professor alfabetizador a partir de uma análise enunciativa discursiva.
Objetivo do estudo	Estudar e pesquisar sobre formação de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária, Paraná/PR a partir da implantação da proposta de ensino fundamental de nove anos.
Sujeitos envolvidos	Professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária – Paraná/PR.
Aporte teórico da pesquisa	Bakhtin (2003; 1989), Shulman (1996), Nóvoa (1999), Kramer (2010), Maldonado (2002).
Metodologia aplicada	Pesquisa no âmbito da abordagem qualitativa; utiliza como instrumento de coleta de dados entrevistas e questionários com professores alfabetizadores.
Resultados encontrados	Os resultados apontam que o professor alfabetizador constrói sua profissão e suas práticas de alfabetizadores, em suas relações sociais, em suas experiências cotidianas de alfabetizar, nas interlocuções e no diálogo com a formação continuada da qual participa, durante suas trajetórias no âmbito escolar.
Aplicabilidade para este estudo	O artigo traz contribuição para este estudo por estar em consonância com a preocupação e necessidade de se pensar a formação de professores alfabetizadores a partir de uma perspectiva dialógica, na qual se constituam como sujeitos críticos e que, ao se apropriarem dos conhecimentos necessários ao trabalho com a alfabetização numa perspectiva discursiva de linguagem, possam, de fato, promover a efetiva aprendizagem dessas crianças.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 2 – Artigo “Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas” (2015)

Dados da pesquisa	Abordagem
Autor(es): Wallisten Passos Garcia e Miriam Aparecida Graciano de Souza Panil	Tema: Sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas
Objetivo do estudo	Analisar os sentidos da leitura e escrita para professores alfabetizadores e os efeitos em sua prática com os alunos a partir de uma análise discursiva de textos produzidos durante o processo de formação continuada em uma escola pública de Piraquara/PR.
Sujeitos envolvidos	Participaram da pesquisa, dezoito professores de uma escola pública de Piraquara/PR.
Aporte teórico da pesquisa	Bakhtin (1979; 2011; 2012); Souza (2011), Souza e Gamba (2003), Kramer (2000; 2001; 2009; 2010) dentre outros.
Metodologia aplicada	Pesquisa de abordagem qualitativa por meio da análise de textos produzidos durante o processo de formação continuada de professoras alfabetizadoras.
Resultados apresentados	Os resultados evidenciaram diferentes sentidos atribuídos à leitura/escrita que se modificaram durante o processo de formação. A partir disso, discute-se a importância do incentivo e da promoção de uma experiência profunda e significativa com as dimensões da leitura e escrita no campo das práticas formativas.

Aplicabilidade para este estudo	O artigo contribui com nosso estudo no sentido de reiterar a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores à luz da perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem respeitando percursos de formação, conhecimentos adquiridos, reflexão sobre a práxis potencializando a prática no processo de alfabetização dos alunos.
---------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 3 -Tese de doutorado “A práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: A epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar” (2010)

Dados da pesquisa	Abordagem
Autor: José Henrique Duarte Neto	Tema: A práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar.
Objetivo do estudo	Analisar a construção do conhecimento escolar na relação entre as influências das políticas educativa e curricular da formação dos profissionais da educação e o campo da prática curricular nas instituições formadoras dos professores que atuam na Educação Básica, na perspectiva de suas contribuições para a formação teórico-prática, contextualizada e crítica do profissional da educação.
Sujeitos envolvidos	Coordenadores, Dirigentes escolares e Professores que atuam no curso de Pedagogia.
Aporte teórico da pesquisa	Marx, Lukács, Mészáros, Duarte, Saviani e outros autores do campo marxista.
Metodologia aplicada	Pesquisa empírica que se constituiu em duas etapas: A primeira de base exploratória, que contribuiu para a definição do objeto, do campo, dos sujeitos e dos procedimentos de coleta e análise das informações. A segunda etapa foi de aprofundamento e análise da práxis curricular com ênfase na natureza do conhecimento, que é tomado como essencial na formação do professor. Coleta de informações a partir de documentos nacionais e institucionais e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.
Resultados apresentados	As análises apontam para a incidência da epistemologia da prática nos processos organizativos e formativos do curso de Pedagogia nas instituições pesquisadas e na ênfase a um conhecimento escolar, que pautado no cotidiano alienado e na imediaticidade das relações humanas e sociais dominantes, cujos desdobramentos são facilitadores de uma formação profissional que favorece a um processo de esvaziamento teórico da sua formação.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 4 – Dissertação de Mestrado “As 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” (2019)

Dados da pesquisa	Abordagem
Autora: Ghane Kelly Giannizelli Pimenta	Tema: Práticas de leitura e produção de textos em diálogo com as práticas sociais.
Objetivo de estudo	Organizar práticas pedagógicas de leitura e de produção de textos que envolvam educador, educandos e comunidade no desafio de uma alfabetização como prática social, que abra o caminho do vínculo necessário da escola com processos vivos e contraditórios da vida social.
Sujeitos envolvidos	Professora regente e estudantes do 1º ao 5º ano de uma

	sala multisseriada.
Aporte teórico da pesquisa	Bakhtin, Gontijo e Geraldi.
Metodologia aplicada	Trata-se de uma pesquisa participante, baseada nos pressupostos de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social humana. Utiliza-se de um inventário na produção de dados para conhecer as condições e as potencialidades que existem na realidade da comunidade dos educandos. Emprega o método dialético na análise de dados, que tem como princípio a discursividade, a historicidade e a contradição social.
Resultados apresentados	As análises resultaram em temas da realidade dos educandos por meio da qual se desenvolveu a prática discursiva de produção de texto. Os resultados evidenciaram que a produção de texto articulada com temas da vida possibilita atos de escrita voltados para possibilidades de ações que reverberam na melhoria da vida das pessoas em comunidade.
Aplicabilidade para este estudo	A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, produziu-se um caderno pedagógico propositivo de ação/intervenção na sala de aula multisseriada. Espera-se, como resultado, a contribuição para a produção de conhecimentos em práticas pedagógicas, com base no estabelecimento da relação intrínseca entre educação e os contextos de vida dos estudantes.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 5 – Dissertação de Mestrado “Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva” (2019)

Dados da pesquisa	Abordagem
Autora: Renata Strzepa Potkul	Tema: Práticas de produção de textos na alfabetização a partir de uma perspectiva discursiva.
Objetivo de estudo	Compreender como as crianças produzem textos na alfabetização.
Sujeitos envolvidos	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.
Aporte teórico da pesquisa	Bakhtin, Geraldi, Vigotski.
Metodologia aplicada	Trata de um estudo de caso realizado em uma escola pública do município de Vila Velha/ES. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas técnicas de observação participante, entrevistas, gravação de áudio e vídeo. Para a análise dos dados, foram utilizadas as produções de texto das crianças, levando-se em conta as condições de produção e a análise linguística, considerando a relevância das situações de produção de textos.
Resultados apresentados	As análises evidenciaram a urgência da adoção do texto como unidade de ensino para a criação de um espaço dialógico na sala de aula.
Aplicabilidade para este estudo	A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, produziu-se um projeto de formação de professores(as) intitulado “Formação de professoras alfabetizadoras: diálogos sobre produção de textos” a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem na alfabetização.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Quadro 6 – Dissertação de Mestrado “Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais: A Práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula” (2020)

Dados da pesquisa	Abordagem
Autora: Valdirene Mageski Cordeiro Magri	Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais: A práxis discursiva entre a formação docente e as ações na sala de aula.
Objetivo do estudo	Compreender, na perspectiva da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre currículo e práticas sociais dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública, localizada no município de Santa Maria de Jetibá/ES.
Sujeitos envolvidos	Sete professores da Educação Básica que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, oitenta e um alunos e suas famílias.
Aporte teórico da pesquisa	Pimenta, Caldart, Bakhtin, Gontijo, Geraldi, entre outros.
Metodologia aplicada	Pesquisa de base qualitativa, participante, fundamentada nas concepções de linguagem bakhtiniana e na alfabetização como práxis social. Desenvolvida a partir de dois momentos dialéticos e dialógicos de ação, no âmbito da formação docente e no âmbito da sala de aula. Instrumentos de coleta de dados: questionário respondido pelos professores e o Inventário da Realidade desenvolvido com as crianças e suas famílias.
Resultados apresentados	Os resultados evidenciam a possibilidade de construção de currículos que atendam às necessidades de todos os sujeitos (do campo, da cidade e de outras realidades), desde que seja oferecido aos professores espaço e tempo para trazerem à tona suas concepções de temas do universo da alfabetização, buscando na coletividade a superação das dificuldades e novos caminhos para a organização da sua práxis educativa. Os resultados também apontam para a possibilidade de organização dessa práxis a partir dos temas da realidade dos sujeitos, tomando-os como princípio mobilizador do conhecimento, por meio dos quais a leitura e a produção de texto, numa dimensão discursiva, ganhem sentido e propiciem a formação de cidadãos plenos.

Fonte: Elaboração própria (2021).

A interlocução com os trabalhos revisados apontou que, embora existam muitos estudos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, há certa dificuldade de encontrar trabalhos que dialoguem sobre a formação de professores alfabetizadores a partir de uma Práxis Discursiva, o que nos permite inferir a carência de estudos sobre a temática.

Importante ressaltar que, no que concerne à alfabetização, o artigo de Hagemeyer e Radvanskei (2014), intitulado “A Formação continuada do professor alfabetizador: a possibilidade de uma análise enunciativa-discursiva”, tem como objetivo estudar e pesquisar a formação continuada das professoras alfabetizadoras da Rede

Municipal de Araucária, no Paraná, a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Para a realização deste estudo, as autoras optaram pela pesquisa qualitativa e pretenderam identificar/situar as compreensões que as professoras alfabetizadoras têm sobre a formação continuada que é ofertada pela referida rede de ensino, assim como a relação dessa formação com o desenvolvimento das suas práticas de alfabetização. Como instrumentos de coleta, as autoras utilizaram o questionário e a entrevista com oito professoras alfabetizadoras que atuavam na Rede Municipal de Araucária.

Para a análise dos discursos dos professores alfabetizadores, as autoras tomam como referência os conceitos de dialogismo, enunciação e responsividade, formulados por Bakhtin (2003). Parte de uma análise enunciativa discursiva, a qual discute o tema da formação continuada do professor alfabetizador tendo em vista a análise enunciativa discursiva trazendo como referência o aporte teórico bakhtiniano, pois

Refletir sobre a docência do professor alfabetizador na perspectiva proposta por essa pesquisa, é assumir a posição de que o sujeito professor é constituído na relação com o outro, pelas palavras dos outros, pelas escritas atemporais da história e das relações sociais (HAGEMeyer; RADVANSKEI, 2014).

Nesse sentido, segundo as pesquisadoras, é por meio desse movimento dialógico que, segundo Bakhtin (2003), os sentidos nas enunciações dos professores vão se constituindo.

As pesquisadoras justificam a necessidade desse estudo, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o qual aponta a necessidade de repensar a formação de professores alfabetizadores frente à ampliação desse tempo de escolaridade, exigindo novas compreensões e necessidades para a atuação destes professores nas classes de alfabetização.

Por meio das respostas advindas do questionário e entrevistas, foi possível apreender, por meio desses enunciados que

[...] os discursos das professoras salientam a importância da formação continuada como espaço de trocas de experiências, aliando a teoria às

práticas reais de alfabetização, e assegurando que alfabetizar uma criança é um processo, o qual, se realizado de maneira significativa, leva as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita de maneira efetiva (HEGEMEYER; RADVANSKEY, 2014).

De forma geral, a pesquisa revela que as professoras alfabetizadoras constroem sua profissão por meio das suas relações sociais articuladas às suas práticas e experiências cotidianas em diálogo com as teorizações da formação continuada.

Este estudo se aproxima da nossa pesquisa no sentido de corroborar com a necessidade de se pensar a formação de professores alfabetizadores numa perspectiva enunciativo-discursiva, em um movimento dialógico. Em contrapartida, percebemos um distanciamento no que se refere à perspectiva de uma formação continuada pautada na epistemologia da práxis, na qual a práxis, conforme orienta Silva (2019), é compreendida como ação humana transformadora que envolve a prática consubstanciada pela teoria e, por esse motivo, capaz de, a partir da compreensão da realidade imediata, elaborar novas ações com vistas a transformar a realidade.

A segunda pesquisa analisada trata-se de um artigo intitulado “Os sentidos da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas”, de Garcial e Panil (2015). Neste artigo, os pesquisadores buscam analisar os sentidos da leitura e escrita para os professores alfabetizadores e os efeitos em sua prática e expressam a sua preocupação com o alto índice de analfabetismo no Brasil, assim como os inúmeros casos de repetência e evasão escolar, os quais se constituem, ao longo da história, em graves problemas do campo educacional.

Os autores também reconhecem a importância da escola como a principal instituição responsável por assegurar a todos o acesso ao conhecimento e, sobretudo, garantir as condições necessárias ao direito de aprender a ler e a escrever de maneira efetiva.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio da análise de textos produzidos durante o processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras. Participaram da pesquisa 18 professores que atuam em uma escola pública de Piraquara.

O aporte teórico utilizado pelos pesquisadores está fundamentado dos estudos de Bakhtin (1979; 2011; 2012), Souza (2011), Souza e Gamba (2003), Kramer (2000; 2001; 2009; 2010), dentre outros.

Panil e Garcial (2015) apoiam-se nos estudos de Souza e Kramer (1996), quando afirmam que, se os professores querem que seus alunos sejam leitores e produtores de texto, os próprios professores precisam estabelecer relações com a linguagem e a escrita concebendo-a como uma prática social e cultural. Partindo desse pressuposto, os autores nos dizem que os sentidos que os professores conferem à leitura e à escrita poderão incidir diretamente em sua prática com os alunos. Os resultados da pesquisa evidenciaram diferentes sentidos atribuídos à leitura e escrita que se modificaram durante o processo de formação. Traz, para a discussão, a importância do incentivo e da promoção de uma experiência profunda e significativa com as dimensões da leitura e escrita no campo das práticas formativas.

O texto em questão dialoga com a presente pesquisa, uma vez que sinaliza para a importância da reflexão dos professores alfabetizadores acerca dos sentidos que a leitura e o texto representam para si mesmos assim como o desdobramento de suas compreensões nas suas práticas pedagógicas. Assim, “[...] o debate sobre as práticas formativas de leitura/escrita perpassa a discussão no campo não apenas da formação dos alunos, mas também da formação de professores” (GARCIAL; PANIL, 2015).

José Henrique Duarte Neto (2010), em sua tese de doutorado intitulada “A práxis curricular nos cursos de formação de professores da Educação Básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar”, versa sobre a análise do conhecimento escolar na relação entre as influências das políticas educativa e curricular da formação dos profissionais da educação e o campo da prática curricular nas instituições formadoras dos professores que atuam na Educação Básica, na perspectiva de suas contribuições para a formação teórico-prática, contextualizada e crítica do profissional da educação.

Trata-se de uma pesquisa empírica que foi realizada em duas etapas: a primeira, de base exploratória, contribuiu para a definição do objeto, dos sujeitos, do campo, dos procedimentos de coleta, assim como a análise das informações. Na segunda etapa,

o pesquisador dedicou-se ao aprofundamento e à análise da práxis curricular com ênfase na natureza do conhecimento considerado essencial na formação do professor. Os dados foram coletados a partir de documentos oficiais e institucionais, além de entrevista com os sujeitos da pesquisa.

Nessa pesquisa, o autor utilizou-se do materialismo histórico-dialético para a apreensão da realidade por meio das categorias: práxis, práxis curricular, formação e conhecimento escolar, articuladas ao processo de construção do ser social, o que exigiu, por parte do pesquisador, a utilização de uma abordagem que permitisse contemplar aspectos de natureza ontológica, epistemológica, política e filosófica da formação de professores. Para uma melhor compreensão dessa realidade, Neto (2010) recorreu aos estudos de Marx, Lukács, Mézaros, Duarte, Saviani, assim como outros de base marxista, partindo, assim, da atividade educativa formal, que se constitui e se realiza no âmbito da formação de professores, tomando o conhecimento escolar como mediação essencial.

Os resultados da pesquisa revelam a incidência da epistemologia da prática nos processos organizativos e formativos do curso de Pedagogia nas instituições pesquisadas e na ênfase a um conhecimento escolar pautado no cotidiano alienado e na imediatividade das relações humanas e sociais dominantes, cujos desdobramentos são facilitadores de uma formação profissional que favorece a um processo de esvaziamento teórico da formação.

Face aos resultados apontados, os quais revelam a incidência da epistemologia da prática na formação de professores, concordamos com Silva (2017) ao enfatizar que não podemos conceber que a formação de professores seja reduzida ao espontaneísmo do sujeito nucleado nas práticas, mas sim, na perspectiva da produção do conhecimento.

O trabalho mencionado assume grande importância por apontar a urgência de estudos que visam romper com o propósito da epistemologia da prática, presente nos cursos de Pedagogia e nas formações continuadas fomentadas pelas políticas públicas. A epistemologia da prática, segundo Silva (2019), pode ser entendida como um conjunto de técnicas que têm por objetivo permitir ao professor resolver

questões imediatas. Esse trabalho dialoga com a presente pesquisa por acreditar na possibilidade de construção de uma perspectiva crítico-emancipadora.

A dissertação de Pimenta (2019), que tem como título “As 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”, tem como objetivo compreender a práxis docente por meio da organização das práticas de leitura e de produção de textos em uma sala multisseriada com a participação dos educandos do 1º ao 5º ano, por meio do vínculo da escola com processos vivos e contraditórios da vida social. A autora utiliza como aporte teórico os estudos de Bakhtin, Geraldi e Gontijo para discutir a língua como interação, como um processo dinâmico, vivo, que não pode ser desvinculado da realidade dos sujeitos.

Pimenta (2019) recorre aos estudos de Gontijo e Leite (2002, p. 2) como sustentação teórica pois as autoras propõem um trabalho com a alfabetização tendo em vista um processo de ensino aprendizagem que esteja relacionado ao contexto de vida e à realidade dos estudantes.

Para a apreensão dos dados da realidade, assim como para a realização da organização didática articulada às práticas de produção de textos, a autora, em conjunto com a professora regente, estudantes e familiares fizeram a elaboração de um roteiro para inventariar a realidade buscando, por meio dessa realidade vivida, os temas que servirão de base para a elaboração da proposta pedagógica.

Por meio das enunciações das crianças emergiram várias possibilidades de estudo. Dentre as possibilidades, destacou-se a proposta de produção de texto orientada pela leitura do livro “Se criança governasse o mundo”. A partir das provocações, as crianças foram encorajadas a produzir textos visando responder à seguinte questão: se você governasse sua comunidade, o que você faria? Essa atividade permitiu, com base nas produções dos estudantes, identificar os problemas enfrentados pela comunidade e que careciam de atenção. Problemas relacionados à falta de serviços essenciais na comunidade, roubos, estradas ruins etc. Na sequência, a professora registrou esses problemas no quadro e realizaram, por meio de uma escrita coletiva, uma carta para o prefeito, solicitando medidas para a melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade. Essa carta foi respondida pelo prefeito e a autora

retornou à escola para compartilhar com os estudantes. Na ocasião, algumas melhorias já podiam ser percebidas na comunidade, como o recolhimento do lixo e a patrulha policial na comunidade.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o trabalho com a produção de texto articulada aos temas da vida dos estudantes possibilita atos de escrita voltados para possibilidades de ações que podem contribuir para a melhoria da vida das pessoas em comunidade. Corroboramos com a autora tanto no que diz respeito ao referencial teórico apresentado em seu trabalho quanto à emergência de práticas pedagógicas que possibilitem a alfabetização para a emancipação e não para a alienação dos sujeitos.

A dissertação de Potkul (2019), intitulada “Produção de textos na alfabetização: por uma proposta discursiva”, fundamenta-se no aporte teórico bakhtiniano de linguagem e nos estudos de Geraldi no que se refere às condições de produção de textos. A autora traz, em sua pesquisa, a relevância do conceito de mediação, formulado por Vygotsky na prática de produção de textos. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola pública do município de Vila Velha/ES, envolvendo uma turma de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

A autora adotou, como instrumentos de coleta de dados, técnicas de observação participante, gravações de áudio e vídeo e entrevistas. Para a análise dos dados da pesquisa, Potkul (2019) considerou duas categorias, a saber: a produção de textos e as condições de produção e a produção de textos e análise linguística.

Os resultados da pesquisa evidenciam a urgência do trabalho com o texto como unidade de ensino no sentido de promover a interação e a interlocução por meio de um movimento dialógico em sala de aula contribuindo para a socialização dos diferentes saberes e da produção de sentidos compreendendo a alfabetização em suas diferentes dimensões.

Magri (2020), em sua pesquisa “Alfabetização, Currículo e Práticas Sociais: A Práxis discursiva entre a formação docente e as ações em sala de aula”, busca compreender, no movimento da práxis discursiva de formação de professores e das ações na sala de aula, a articulação entre o currículo e práticas sociais dos sujeitos

envolvidos no processo de alfabetização em uma escola pública, localizada no município de Santa Maria de Jetibá/ES. A pesquisa foi realizada com sete professores da Educação Básica que atuam no 3º ano do Ensino Fundamental, 81 alunos e suas famílias.

Por meio de sua pesquisa, a autora traz para a discussão a análise das políticas públicas que priorizam práticas desvinculadas da realidade dos sujeitos. Busca, nesse sentido, organizar, por meio de um trabalho coletivo envolvendo professores, estudantes e familiares, a elaboração de um currículo que atenda às reais demandas dos estudantes a partir de seus contextos de vida.

Para dar maior sustentação às discussões sobre o tema, a autora apoia-se nos estudos de Pimenta, Caldart, Bakhtin, Gontijo, Geraldi, entre outros. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, participante que foi organizada em dois movimentos dialógicos de ação: no âmbito da formação docente e no âmbito da sala de aula. Utilizou, como instrumento de coleta de dados, um questionário respondido pelos professores e o Inventário da Realidade, desenvolvido com as crianças e suas famílias.

Os resultados desse trabalho evidenciam possibilidades de se construir currículos que atendam às demandas dos sujeitos do campo, da cidade, ou de qualquer outra realidade desde que seja oferecido aos professores condições como espaço e tempo, de modo que possam dialogar com seus pares e trazer à tona suas percepções, concepções relacionadas ao campo da alfabetização, buscando, por meio da coletividade, superar as dificuldades e buscar por novos caminhos para a organização da sua práxis. Outra possibilidade evidenciada é a organização da práxis por meio dos temas que emergem da realidade dos sujeitos. A pesquisa nos mostra a possibilidade de construção de currículos que atendam às reais necessidades dos sujeitos.

Convém dizer que as leituras das pesquisas catalogadas contribuíram grandemente no sentido de conhecer o que já vem sendo discutido sobre o tema em questão, socializando os pontos positivos e sinalizando as lacunas, os desafios que ainda precisam ser alcançados. Desse modo, reitera-se a necessidade de avançar em uma proposta de formação continuada pautada na epistemologia da práxis, numa

perspectiva dialógica e dialética que permita aos professores e às crianças serem sujeitos do dizer, do pensar, do agir e de se constituírem como cidadãos plenos.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a nossa opção teórico-metodológica a partir da interlocução com os autores que orientam nossa pesquisa, tendo em vista a temática em estudo.

Nessa direção, apresentamos como referencial teórico, no campo da linguagem, a Teoria da Enunciação, proposta por Bakhtin (2003, 2010, 2015) e seu Círculo por acreditarmos que essa perspectiva compreende a linguagem como forma de interação entre os sujeitos por meio das relações sociais. No campo da alfabetização, trazemos os estudos realizados por Gontijo (2002, 2008, 2016, 2019, 2020) e seu grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisa de Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales/Ufes). No âmbito da formação de professores, nos apoiaremos nos estudos de Silva (2019) e Freitas (2002, 2007) ao trazermos para a discussão o conceito de epistemologia da práxis.

3.1 TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE MIKHAIL BAKHTIN: ENUNCIADOS E TEMAS DO ENUNCIADO/SIGNOS IDEOLÓGICOS

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

Em seu livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, parte de seus estudos têm como fundamento a “teoria do enunciado concreto, entendido como elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 52). O enunciado tem a função de tornar determinada realidade objetiva compreensiva, em que se

desnuda as suas contradições, intenções e interesses sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, Bakhtin utiliza uma síntese dialética em sua filosofia da linguagem que afirma a interação discursiva como a realidade fundamental da linguagem. Essa síntese desconstrói a polarização que há entre as duas correntes de seu tempo: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

A verdadeira realidade da língua não está em nenhum desses dois polos, mas os sentidos produzidos pela interação discursiva, ou seja:

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

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

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

Concordamos com Brait (2005), ao afirmar que Bakhtin propõe uma síntese dialética entre sujeito e objeto, tendo em vista a imersão de ambos na cultura e, portanto, as suas concepções relacionadas à linguagem, tais como a interação verbal, o

dialogismo e a sua visão totalizante da realidade. A sua abordagem dialética confirma o caráter ideológico tanto do signo linguístico quanto da consciência, o que ele denomina de “a complexa dialética do interior e do exterior (BAKHTIN, 2003, p. 394), cuja fronteira é sempre social, visto que o diálogo ocorre entre pessoas, cujas consciências estão socialmente organizadas no processo de interação entre os enunciados, no momento em que eles ocorrem.

O conceito de enunciação tem uma especial relevância para a alfabetização e para o trabalho com a língua em geral, o que implica em mudanças na sua didática de ensinar e aprender: a língua, dado o seu processo evolutivo, não é passível de transmissão genética. As pessoas não recebem a língua pronta para ser usada, elas só se apropriam da língua quando imersos na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Com Bakhtin e Volóchinov (2017), percebemos que a língua não é um simples sistema, mas constituída na interação verbal, nas relações dialógicas entre sujeitos. Outro aspecto importante do conceito de enunciação diz respeito ao tempo e ao espaço em que o discurso é produzido, uma vez que é preciso considerar as relações sociais que se constituem em diferentes tempos e espaços tendo em vista atender às necessidades que se apresentam.

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

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

Os enunciados são produzidos no movimento das interações sociais e, portanto, são “inteiramente determinadas pelas relações de trabalho e pelo regime sociopolítico” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 109). Em meio a esse processo de interação,

emergem os signos carregados de ideologias. Se as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social dos indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação, sempre que houver mudanças dessas formas, haverá mudança do signo (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Bem esclarecem os autores que “Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Nesta pesquisa, focamos nas palavras dos professores, estudantes e pais como signos carregados de ideologias que sinalizam os rumos a serem adotados na organização social do trabalho pedagógico em sala de aula. Consideramos fundamental a atenção a que esse grupo social de professores enuncia, uma vez que esse grupo traz consigo uma bagagem construída durante o seu percurso pessoal e formativo. Daí, dialogar com eles é sempre o motor que move todo o processo de formação na escola.

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

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

isso que só se pode apreender os sentidos das palavras a partir da compreensão dos signos e sua significação no contexto real de fala.

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

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

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

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra,

encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010, p. 32-33, grifos do autor).

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

Face ao exposto, a materialidade do signo se dá pelo ato comunicativo devidamente contextualizado. Como foi evidenciado ao longo do texto, Bakhtin e Volóchinov (2010) afirmam ser impossível atribuir um sentido único, preciso e definido para um determinado signo, pois eles não são passivos, isto é, não estão dados. Além disso, precisam da interação verbal para que se concretizem. Em outras palavras, a capacidade de significação das palavras só se torna real e pode ser compreendida por meio da interação verbal.

Assim, à palavra é atribuída um caráter material, social e ideológico, isto é, um signo linguístico que irá orientar todo o ato enunciativo, o qual será (re)significado a cada contexto histórico. Ao aprofundar esse conceito, Bakhtin e Volóchinov (2010) vão nos dizer que a significação acontece no contexto real e com sujeitos constituídos socialmente e, por esse motivo, a significação não pode se dar de maneira abstrata.

[...] não tem sentido dizer que a significação [significado] pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzidos através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fásca eclética que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.* (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2010, p. 137, grifos do autor).

Desse modo, reafirmamos que o signo ideológico se dá no contexto de interação entre os homens, isto é, no espaço dialógico. Para os autores, o conceito de dialogismo traduz a ideia de que se trata de um discurso que é perpassado pelo

outro afirmando, ainda, que todo enunciado apresenta uma dimensão dupla, a qual sugere a posição do outro e a sua.

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

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

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

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

Assim, podemos perceber a presença de três importantes conceitos: língua, enunciado e gêneros do discurso, os quais se encontram intimamente relacionados.

Bakhtin (2003) afirma, ainda, que só existe comunicação entre os sujeitos por meio dos gêneros do discurso.

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

Para Bakhtin (2003), cada gênero é constituído pela sua especificidade e finalidade discursiva correspondendo, assim, ao seu estilo. Segundo o autor, esses gêneros podem ser divididos em dois grupos: Primários e Secundários.

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

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

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

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

O enunciado, para Bakhtin (1997), é delimitado por meio da alternância entre os sujeitos falantes. Assim, nesse processo, o ouvinte não é um sujeito passivo ao ouvir e compreender o enunciado, mas apresenta uma atitude responsiva, por meio da qual ele pode opinar, questionar, discutir, concordar e, assim, exercer um papel ativo no ato comunicativo.

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

Considerado um dos maiores estudiosos no campo da linguagem, Bakhtin trouxe importantes contribuições para a Educação ao apresentar os conceitos de enunciação e dialogismo.

Bakhtin e seu Círculo destacaram-se no meio acadêmico ao desenvolver uma concepção de linguagem entendida como um processo de interação mediada pelo diálogo e não apenas como um objeto específico da linguística. Para o autor:

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

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

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

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

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

3.2 A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA

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

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

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

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

Para efeito dessa pesquisa, recorreremos ao conceito de alfabetização formulado por Gontijo (2008), que destaca em seu enunciado o caráter multifacetado da alfabetização, que tem na formação real da língua a sua explicação metodológica em que a comunicação social se forma fundamentada nessa mesma base social e “nela se criam a comunicação e a interação verbal e nessa última se constituem as formas dos discursos verbais e, por fim, essa formação se reflete na mudança das formas da língua” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 220).

Nessa direção, a alfabetização é conceituada

[...] como uma prática sociocultural em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons (GONTIJO, 2008, p. 15).

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

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

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

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

Essa perspectiva de alfabetização contribui com a educação e com a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico a partir da língua, colocando em “evidência as

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

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

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

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

3.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Freitas (2002), em seus estudos, identificou, na política de formação de professores no Brasil, desde o início de 1990, o embate entre dois projetos de formação e de educação. O debate sobre tais políticas de formação de professores se dá em torno de dois movimentos contraditórios, que se entrelaçam na realidade atual: “o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas

públicas no campo da educação, em particular da formação de professores” (FREITAS, 2002, p. 137).

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

Enfatizamos, portanto, que a proposta de formação desenvolvida neste estudo encontra-se em meio a esse embate, o que nos faz crer que podemos, fazer sim, a nossa própria história, mas não a fazemos segundo nossa livre vontade; não a fazemos sob circunstâncias de nossa escolha, “mas sob aquelas circunstâncias com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]” (MARX, 2010, p. 15).

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

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

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

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

Essa informação nos leva a pensar sobre a concepção de sujeito implícita nessa proposta de alfabetização. Assim como Goulart (2019), entendemos que ela propõe um sujeito padrão universal e para esse sujeito é necessário igualmente um método de uso geral, padronizado e universal. “A essa concepção de sujeito se relaciona uma visão estática, unívoca, de relação entre o que se fala e o que se escreve, de tal forma redutora e contundente, que exclui outros modos de pensar o aprender e o ensinar a escrita” (GOULART, 2019, p. 3).

Esse tipo de sujeito tomado como referente está alinhado com a inserção de competências na formação de professores para produzir e conformar tais tipos de sujeitos. Segundo Silva e Cruz (2021), a lógica das competências na formação de professores está institucionalizada nas Base Comum Nacional (BCN) de Formação

de Professores, 2019. a qual prescreve uma organização curricular nucleada por competências. Por meio da lógica das competências, ela institui novas práticas educativas e formativas, fabricando com isso, outros referenciais de escolarização e formação docente “traduzidos, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo já que seu valor é determinado por seu uso” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 8).

Os professores da escola em que realizamos o presente estudo recebem do seu sistema de ensino formação centrada na prática, bem como materiais didáticos e programas a serem seguidos. Em meio ao que está institucionalizado e o que propôs a presente pesquisa, a formação foi tratada como unidade dialética entre teoria e prática. Por meio de estudos e reflexões coletivas, buscamos na escola a realização de “experiências e vivências práticas, onde intenção e ação se correspondem e se tornam objetivações, mas também seriam momentos que enriqueceriam a tomada de decisão sobre o real, nesse caso, o trabalho docente” (SILVA, 2021, p. 14).

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

Concordamos com Freitas (2007) ao afirmar que a situação atual da formação ainda carece de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação. No entanto, para a sua realização, a autora diz que é preciso entender as amarras sociais próprias de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão inerente ao capitalismo. A autora fala de uma política de formação e valorização do magistério como profissão, ou seja, enquanto “uma carreira que deve necessariamente estruturar-se tendo como parâmetro orientador o compromisso social dos educadores com as necessidades educativas de nosso povo e com a qualidade histórica da escola” (FREITAS, 2007, p. 1205).

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

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

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

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

Aduz a autora que uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve “fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país” (FREITAS, 2007, p. 1221). Isso exige um tratamento igual, focado nas mesmas “bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude” (FREITAS, 2007, p. 1221).

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

Tomemos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade de conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (SILVA, 2019, p. 37).

Com base na reflexão de Silva (2019), a epistemologia da práxis, consubstanciada pelo movimento dialético, nos permite conhecer e compreender as contradições que se fazem presentes na sociedade e pensar as mediações pedagógicas necessárias

com conhecimentos escolares adequados a pensar e perceber possibilidades de transformação da realidade, pois o ensino é uma prática intencional articulada como conhecimento, este como produção histórica e social sistematizado. Assim, concordamos com a autora que a epistemologia da práxis compreende o trabalho docente como “[...] um princípio educativo e evita-se, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta em praticismo” (SILVA, 2019, p. 37).

Nesse sentido, faz-se importante compreender que a apreensão do real não se dá de maneira objetiva e monolítica, conforme assevera Silva (2019). Para a autora, os sujeitos apreendem e constroem a realidade por meio das suas relações objetivas e subjetivas permeadas pelas relações de produção.

Assim, entendemos ser de extrema importância pensar a formação de professores na sua relação com o mundo do trabalho sem que esta esteja a serviço da lógica do capital. Pretendemos, na verdade, que esta proposta de formação seja pensada tendo em vista “[...] um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como um processo de emancipação humana” (SILVA, 2019, p. 41).

Silva (2019) assevera que, para que a formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis se torne efetiva, é necessário que seja orientada por três princípios, a saber: o trabalho, a relação teoria e prática e a emancipação. A autora diz ainda, que esses princípios se interpenetram e são indissociáveis. Para ela, o trabalho pode ser entendido como o encontro educativo entre o professor e o aluno, no qual se constitui o processo pedagógico que se organiza por meio de uma atividade intencional. Isso posto, a principal tarefa do professor é a reflexão contínua e coletiva, que possibilita que a intencionalidade deste trabalho seja, de fato, efetivada. Assim, para organizar e humanizar o processo educativo, é preciso conhecer, pensar, interagir e intervir no seu mundo a partir da apropriação do conhecimento.

Um outro princípio que a autora destaca refere-se à relação teoria e prática vista como uma unidade e tendo em vista a sua ação transformadora. Para tanto, faz-se necessária uma sólida formação teórica a qual permita aos sujeitos compreenderem a realidade e a sociedade em que vivem. São importantes os conhecimentos das

diversas áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras, como possibilidades de se pensar criticamente e não nos tornarmos meros executores e reprodutores de propostas pensadas por outros.

Silva (2019) apresenta, também, o princípio da emancipação, o qual se constitui como um pensamento no trabalho pedagógico capaz de transformar a realidade. Convém salientar que esse movimento não está dado, ele é construído na própria ação do trabalho docente. Assim diz a autora:

Dada a natureza do seu trabalho – imaterial, ou seja, oferta de serviço – o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa (SILVA, 2019, p. 40-41).

Campos e Assunção (2019) corroboram com a referida autora ao mencionar que a formação de professores, a partir da epistemologia da práxis, requer tanto uma minuciosa análise da realidade em que estamos inseridos, como também uma análise da referência teórica coerente com o modelo que se deseja construir, uma vez que se trata de um movimento dialético na qual escola e vida, assim como conhecimento-realidade-intervenção, não se dissociam.

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

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

desencadeia outro processo mais amplo e autônomo que é o da autoformação, por meio de um sujeito constituído histórico e socialmente.

Agrega-se, dentre as exigências colocadas por estudiosos da área de formação de professores, as exigências colocadas pelos educadores como ações urgentes para uma nova qualidade da escola e da educação básica, que envolve um movimento de ruptura com a fragmentação disciplinar e, nessa perspectiva, avançar para outras formas de trabalho com as crianças, ou seja, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outros (FREITAS, 2007). Com base nas formulações teóricas escolhidas para a orientação das discussões neste trabalho, organizamos o caminho metodológico, conforme mostramos a seguir.

4 O CAMINHO DA PESQUISA

A busca de respostas em relação à indagação colocada nesse estudo, *como se constitui um processo de formação continuada de professores alfabetizadores, na perspectiva da práxis emancipadora, em uma escola que hospeda em seu cerne os processos contraditórios do currículo nucleado pelas competências*, nos remete à opção por categorias de análise presentes no Materialismo Histórico-dialético, tais como a historicidade, luta de classe, totalidade, aparência e essência, práxis e contradição. Acreditamos que essas categorias favorecerão a compreensão dos desafios dos professores alfabetizadores inseridos em um sistema público de educação que pensa a educação, a alfabetização e a linguagem a partir do que é socialmente hegemônico às elites.

Com essa perspectiva de análise, concordamos com Frigotto (2001, p. 77) que a metodologia se vincula a uma

concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

A afirmação do autor confirma que a nossa opção pela concepção dialógica e dialética de pesquisa revela a nossa posição de pesquisador diante da realidade social e educacional. Isto posto, além de revelar uma determinada visão de mundo, os seus elementos darão base para legitimar transformações do real.

Assim, a compreensão sobre como se constitui o processo de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis transformadora, pressupõe a delimitação de um ponto de partida que, segundo Martins (2006), é o real imediato, próximo dos sujeitos da pesquisa.

Nessa lógica, salientamos que o real imediato são os professores no movimento de suas práticas, face às necessidades sociais de seus estudantes e às exigências das políticas de um currículo de alfabetização nucleado por competências. A partir da apreensão desse real imediato, chegamos a uma melhor percepção dessa realidade que, nesse momento, deixa de ser empírica para ser palpável, ou seja, concreta. É

concreta porque possibilita ver a complexidade de fatores que a compõem, ou seja, possibilita o desvelamento dos inúmeros fatores que incidem sobre o saber/fazer dos professores.

Diante do exposto, situamos a necessidade de compreensão do real imediato do objeto desta pesquisa, considerando os seguintes pontos fundamentais: 1) a compreensão da concepção de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis discursiva; 2) a compreensão da concepção hegemônica de formação continuada de professores engendrada nas políticas do estado brasileiro na atualidade; 3) análise e reflexão da produção acadêmica para se discutir a possibilidade de uma formação pensada como prática social.

Nessa direção, considerando a língua como interação discursiva, reconhecemos que a categoria *historicidade* fornece elementos para pensarmos a constituição histórica da formação de professores e compreender por que produzem determinados sentidos em seus enunciados. Essa categoria é fundamental nessa pesquisa porque lidamos com a essência humana, consciente de que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como a querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2010, p. 15). Os professores são sujeitos situados no tempo histórico e social e, como tal, a formação de sua consciência tem origem na sua vida real e, dessa forma, Marx (2010) afirma que a produção de vida material deles é responsável pela formação de suas consciências.

Assim, sendo a existência responsável pela formação da consciência e não o seu contrário, chama para esse diálogo teórico a categoria classes sociais. “A classe social é uma categoria histórica, isto é, as classes sociais estão ligadas à evolução e ao desenvolvimento da sociedade, sendo encontradas no interior das estruturas sociais construídas historicamente” (TINEU, 2017, p. 4). Segundo o autor, as classes sociais se formam, desenvolvem e se modificam à medida que a sociedade também muda.

No pensamento de Marx (2010), as classes sociais se extremam entre os possuidores e os não possuidores dos meios de produção, conforme enuncia Gadotti (1991).

Classes sociais são grupos humanos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam num determinado modo de produção e pelo seu papel na apropriação da riqueza. Cada um pertence a uma classe social de acordo com a parte que lhe cabe na divisão da riqueza que uma sociedade produz. Por ocuparem posições diferentes em determinado regime econômico, algumas classes podem apropriar-se do trabalho das outras. Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados. É a luta de classes (GADOTTI, 1991, p. 75-76).

Segundo o autor, podemos entender que, dado o antagonismo que sustenta as posições extremadas das classes sociais, elas se relacionam conflituosamente por terem objetivos e necessidades distintos e, em vista disso, o aparecimento da luta de classes é inevitável. Nessa direção, o Estado garante essa estrutura social por criar mecanismos em prol da manutenção da estrutura de produção, os quais Marx (2010) nomeia de infraestruturas que condicionam o desenvolvimento de ideologia e normas reguladoras. Para o entendimento desse processo, que não é mecânico e nem óbvio, utilizamos a filosofia de linguagem como filosofia do signo ideológico proposto por Bakhtin e seu Círculo. Por meio dessa filosofia, pressupomos evidenciar as sutilezas de tais estruturas sociológicas e, para isso, propusemos as seguintes questões: Como a realidade ou infraestrutura determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação? De acordo com esses autores, quem vai captar o processo de transformação da infraestrutura até ela se tornar uma superestrutura é a palavra. Desse modo, esta pesquisa tomou a palavra como signo ideológico para orientar suas análises. A palavra como signo, é a

realidade material da ideologia. Os objetivos que chamam a atenção da sociedade entram no mundo da ideologia, se formam e se fixam nela, tornando-se signos ideológicos ao adquirirem uma ênfase social (BAKHTIN, VOLÓCHINOV, 2017, p. 367).

A palavra como signo ideológico contém um tema, denominado de realidade, que torna possível a criação de um signo.

Os fundamentos da teoria marxista da *refração ideológica* da existência socioeconômica e natural em formação, bem como das leis e formas dessa refração, precisam de detalhamento, de especificação e principalmente de *concretização em um determinado material ideológico*. Somente desse modo é possível obter um mecanismo concreto dessa reflexão e refração. [...] É justamente aqui que surge o problema da linguagem para o marxismo. Pois a *palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. Não somente porque no seu material são realizados os campos mais importantes da ideologia (ciência, literatura e, em grande parte, a religião e a moral), mas também porque a palavra acompanha como ingrediente necessário, toda a criação ideológica (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 332-334, grifos dos autores).

Conforme observado em Marx (2010), onde há sociedade de classes também há, inevitavelmente, luta de classes. No que se refere à categoria *lutas de classe*, neste estudo, analisamos a disputa epistemológica que há no campo do currículo e da formação de professores no âmbito escolar. De um lado há os enunciados dos sujeitos que dizem de um lugar construído e vivido que conclamam por uma educação que dialogue com as suas especificidades e realidades sociais e, por outro, há o projeto hegemônico, imposto pelos órgãos governamentais, antagônicos aos interesses das classes pobres.

Destacamos que os conflitos, denominados por lutas de classe, são compreendidos por meio da dialética interna do signo, ou seja, da contradição contida em todo signo ideológico, visto que o “signo transforma-se no palco das lutas de classe” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Esse signo é vivo, mutável e é um meio que reflete e refrata a existência.

Com essa perspectiva metodológica, chegamos à categoria da totalidade. Aprendemos com Bakhtin e seu Círculo que o enunciado é uma totalidade, pois “se inserem em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 222). Assim, “A filosofia marxista da linguagem deve se fundamentar no enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socioideológica” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 223). Com essa reflexão, por meio dos enunciados produzidos em nossa interação discursiva na escola, articulamos os enunciados produzidos nessa interação com as condições de produção de vida dos sujeitos envolvidos que, nesse caso, são os professores. Nessa direção,

a linguagem é tomada como totalidade concreta parcial, isto é, como "um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico, ou o é só na aparência), que se desenvolve (e portanto não é imutável nem dado de uma vez por todas), que vai se criando (e que, portanto, não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las)" (KOSIK:36), inserida indissolúvelmente em uma totalidade histórico-social (COSTA, 2000, p. 27-54).

Os enunciados são constituídos dentro de um complexo social que, na visão do autor, trata-se da formação socioeconômica formada e constituída pela estrutura econômica. Essa estrutura forma a unidade e a conexão de todas as esferas da vida

social e, portanto, estão também presentes na escola. Por meio dos enunciados dos professores, é possível situar a realidade social como um complexo constituído e formado pela estrutura econômica e, portanto, por um conjunto de relações sociais que os homens estabelecem na produção e no relacionamento com os meios de produção (COSTA, 2000). Os enunciados são totalidade quando estabelecem uma miríade de conexões com a realidade social mais ampla, o que Bakhtin e Volóchinov (2017) denominam de contextos extraverbais da vida. Se separarmos os enunciados do contexto pragmático imediato, certamente perderemos toda a sua significação e ele deixa de ser uma totalidade.

Nesse sentido, de acordo com a categoria

totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real (CURY, 1985, p. 35).

A totalidade é movimento, vive num processo de constante mudança e, por ser aberta, é parte inseparável do processo dialético em que o homem é reconhecido como sujeito da práxis (CURY, 1985, p. 38).

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

Ao indagar, neste estudo, como se constitui a práxis discursiva no ser social, o percebemos em seu constante desenvolvimento, criando objetivações em que o trabalho é uma dessas objetivações, conforme assinala Netto e Braz (2006, p. 43) ao afirmar que “[...] quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas serão suas objetivações”, onde coloca em evidência a práxis. Nessas objetivações, esses autores destacam a categoria de práxis como forma que permite

apreender a riqueza do ser social desenvolvido, visto que esse ser se revela tanto na e pela práxis, como para além das suas

objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em **gênero humano** (NETTO; BRAZ, 2006, p. 44, grifo do autor).

No caso específico desta pesquisa, recorreremos ao conceito de intelectuais de Antônio Gramsci (1971) para pressupor que todos os seres humanos são intelectuais, mas nem todos desempenham a função de intelectuais na sociedade. Dito isto, qualquer pessoa ensina algo a alguém, mas isso não quer dizer que todos são professores que exercem função transformadora na sociedade, que intervêm na história.

Em outras palavras, a educação baseada na “práxis” é aquela que permite que as pessoas atuem em seu ambiente material e reflitam sobre ele com o objetivo de transformá-lo para o que é percebido como o bem da humanidade, em um sentido de justiça social (MAYO, 2021, p. 6).

Da mesma forma, outra categoria importante à compreensão do real imediato é a contradição. Trata-se de um momento em que ocorre o estranhamento do sujeito sobre o objeto pesquisado. Em se tratando da educação básica, a Constituição Federal de 1988 dispõe que a sua forma de gestão é a democrática, formalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que se materializa no contexto da elaboração do projeto pedagógico. Se a escola tem a autonomia de elaborar o seu projeto político-pedagógico, por que, na escola, os espaços/tempos são ocupados por programas institucionais dos sistemas de ensino? A autonomia da escola por meio de seu projeto pedagógico é, por vezes, cerceada pelo próprio Estado. Esta e outras contradições que emergiram no processo da pesquisa desencadearam reflexões que compuseram o relatório deste estudo. Com base em Lefebvre (1979) e Cury (1985), estivemos conscientes em nossas análises de que a existência de um real é contraditória e que a totalidade sem contradições é vazia e inerte.

A categoria contradição é considerada por Cury (1985) como se fosse um motor da realidade, capaz de revelar a tensão entre o que já ocorreu e o que ainda não ocorreu no mesmo movimento da existência e que ignorá-la seria o mesmo que

considerar a realidade como algo imutável, seria o mesmo que retirar do real o movimento. Desse modo, a contradição passa a ser uma marca presente nesta pesquisa, tendo em vista os resultados por ela produzidos em oposição à ordem educacional e escolar vigente. Diante do exposto, concluímos que o conhecimento da realidade imediata, para que se torne compreensível e concreta, exige a conjugação de todas as categorias de análise no mesmo movimento, teoria e prática, e nessa direção abrange de forma ampliada os fenômenos educacionais, no que se refere aos seus aspectos, relações e mediações. Assim, diante das bases epistemológicas aqui percorridas, tomamos a filosofia da linguagem firmada por Bakhtin e seu Círculo, a dialética interna do signo ideológico como fio orientador das análises.

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE: A DIALÉTICA INTERNA DOS SIGNOS IDEOLÓGICOS

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

Para isso, é fundamental a compreensão de sentidos cristalizados a-historicamente nas palavras e nas práticas dos professores, pois há, no universo escolar e da própria profissão de professor, palavras que, por meio do tempo, vem agregando sentidos ideológicos diversos, de acordo com o seu tempo de uso. Salientamos que essas palavras, em cada momento concreto de sua formação, são estratificadas em camadas, com os seus traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos, e,

essencialmente, em linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, de gerações etc. (BAKHTIN, 2015). Trata-se de um movimento progressivo da língua que sempre se dá no processo de comunicação social, sendo esta comunicação produtiva (novas palavras) e também discursiva (novos sentidos ideológicos) (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

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

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana [...]. A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro). Para cada indivíduo, essa desintegração de todo o expresso na palavra em um pequeno mundinho das suas palavras (sentidas como suas) e o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana [...] (BAKHTIN, 2003, p. 379).

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

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

denominado por Bakhtin e Volóchinov (2017) como tema do signo. Esses autores esclarecem que toda palavra/enunciado é uma totalidade porque possui um sentido único e, portanto, o sentido da totalidade do enunciado é denominado de tema do enunciado ou tema do signo.

Assim, todo enunciado produz sentido completo e, portanto, todo discurso verbal possui o seu tema. Esse tema ideológico recebe sempre ênfase social, visto que tanto os temas quanto as formas da criação ideológica são

geradas no mesmo ventre e, em essência, representam duas faces do mesmo fenômeno [...]. Esse processo de inserção da realidade na ideologia, da geração do tema e da forma, pode ser mais bem observado no material da palavra (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 112-113).

Dito de outra forma, não é possível encontrar significação na palavra dos professores apenas, nem na alma de quem fala ou de quem ouve, porque a significação é um efeito da interação entre os envolvidos no processo de pesquisa.

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

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

determinado pelos interesses de um grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante” (PONZIO, 2009, p. 116).

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

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

As palavras que emergiram no contexto da formação foram tratadas como signos que fazem parte de um grupo socialmente organizado e que produzem sentidos, tanto externo (coletivo), quanto interno (individual). Assim, nas análises, buscamos os temas dos signos na realidade social que é o objeto do signo. Esses temas foram elencados e contribuíram para o caminhar da pesquisa.

Nas análises, temos na dialética dialogada o seu pressuposto, de forma que a mediação se deu na percepção das relações dos elementos que integraram a realidade do objeto pesquisado. A mediação, nesse sentido, é uma categoria metodológica que, segundo Ciavatta (2014, p. 21) não pode ser considerada apenas como meio, mas como uma visão historicizada que

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

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

Com essa perspectiva de análise, voltamo-nos para a formação continuada de professores alfabetizadores na escola, objeto desta pesquisa, e analisamos, por meio das ações de formações realizadas, dos diálogos cotidianos e das práticas de alfabetização, observando como os sujeitos se formam e se transformam nas relações mediadas pela linguagem. Acreditamos que as pessoas envolvidas nessa

pesquisa falam a partir do lugar que cada uma ocupa no espaço da vida real e revelam, por meio de seus enunciados, o seu modo de ver o outro e o mundo material que os envolve. São falas que produzem sentidos atravessados por valores que fazem parte de suas vidas e da cultura de um dado espaço-tempo. A escola é o lugar do encontro em que ocorrem as diversas formas de interações discursivas por meio das quais operam e demonstram a forma como operam os conhecimentos. É nesse tempo-espaço real discursivo que compreendemos como os discursos são definidos, externa e internamente, intra e interdiscursivamente.

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

Entendemos, junto à Bakhtin e seu Círculo, que todos na escola são usuários do mesmo idioma, contudo, a classe social não coincide com a coletividade que utiliza os mesmos signos, quando se considera a perspectiva da comunicação ideológica. “Por exemplo, várias classes podem utilizar a mesma língua. Em decorrência disso, *em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas*. O signo transforma-se no palco da luta de classes” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 13, grifos do autor). É no contexto dialético e dialógico da luta de classes que vamos perceber o que os autores denominam de *multiacentuação* do signo ideológico. A ênfase ideológica das palavras do diretor, dos pedagogos, dos professores, dos estudantes, dos coordenadores e demais profissionais, ao serem cruzados, ganham sentidos vinculados ao seu espaço de vida social, seja ele no trabalho, na família etc.

Com o cruzamento das *multiacentualidades* é possível apreendermos o movimento do real, dando a ele maior compreensividade ao fenômeno pesquisado. Com isso, vamos olhando como a educação, a formação, a transformação e a autoformação vão se constituindo na realidade escolar, considerando a mediação discursiva, a totalidade, a historicidade e a contradição.

De acordo com o mapeamento epistemológico elaborado neste estudo, ancoramo-nos na relação dialética do sentido e da significação que se consubstanciam na formação da temática dos signos/enunciados.

4.2 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA, GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quanto aos procedimentos de produção dos dados e seu delineamento, foram utilizadas rodas de Conversa com os professores alfabetizadores. De acordo com Minayo (1994), as Rodas de Conversa são consideradas como importantes instrumentos de produção de dados, principalmente como é o caso de nossa pesquisa, que é realizada com um grupo pequeno de seis professores, no próprio local de trabalho em que atuam. Essas Rodas de Conversa foram realizadas em momentos previamente definidos, bem como nos encontros semanais de planejamento, e tiveram sempre a intencionalidade formativa.

Um instrumento que consideramos importante nesse processo de produção de dados é a observação do pesquisador. Assim, a **observação participante** com registros no diário de campo do pesquisador também se constitui em um importante instrumento de geração de dados, apoiada em Triviños (1987), que afirma que a participação do pesquisador interage com o fenômeno social pesquisado com a macrorrealidade social. Assim se deu nesta pesquisa, visto que o pesquisador trabalha na mesma escola e turno da pesquisa como pedagoga, o que possibilitou uma melhor triangulação dos dados nos momentos de análise.

Historicamente, o pedagogo ocupa na estrutura hierárquica da escola um espaço de poder como o de quem coordena e super(visiona) os trabalhos pedagógicos dos professores de acordo com as orientações recebidas de seu respectivo sistema de ensino. Essa posição e função, se analisada historicamente, carrega sentidos ideológicos ligados a uma lógica social de dominação, controle, submissão etc., o que exigiu atenção de minha parte para que a formação continuada tivesse um movimento de aprender/ensinar juntos. Os diálogos ocorreram de forma mais horizontalizada possível, sempre com o devido cuidado para que a minha voz não

tivesse mais realce que as demais, assim como evoca os princípios teóricos desta pesquisa. Com esse cuidado e preocupação, me coloquei diante de uma “estrutura totalmente nova da imagem do homem [que] é a consciência do outro, rica em conteúdo e plenivalente, não inserida na moldura que *conclui* a realidade [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 338, grifo do autor). Segundo o autor, cada voz possui raiz espaço-temporal que a situa como única e sua ideologia como entidade social e, por isso, ela se coloca em relação de igualdade em interação com as outras vozes, “como forma específica de interação entre consciências isônomas e equivalentes” (BAKHTIN, 2003, p. 338).

4.3 O CONTEXTO MACRO E MICRO DA PESQUISA DE CAMPO (OS SUJEITOS E O LÓCUS): UM POUCO DE HISTÓRIA

A presente pesquisa ocorreu numa escola de Ensino Fundamental, pertencente à rede pública municipal de Vitória, fundada em 1991, como anexo de outra escola como resultado da luta da comunidade para assegurar às crianças que ainda estavam fora da escola o direito de estudar. Esse anexo funcionava provisoriamente e em situações precárias nas instalações de uma firma de construção de obras públicas. i

Em 1993, a escola foi oficializada e recebeu o nome de Eliane Rodrigues dos Santos em homenagem à ex-professora da Rede Municipal de Vitória. Funcionou nesse espaço provisório até 1995, quando a prefeitura deu início à reforma, garantindo à comunidade uma ampliação que não ocorreu.

No início de 1996, a escola não tinha como funcionar e os próprios funcionários, como forma de resistência, saíram à procura de um espaço para o funcionamento da escola. A Igreja Batista cedeu, temporariamente, o espaço situado à Avenida Serafim Derenzi. O acordo de funcionamento seria até junho de 1996. No entanto, ainda sem espaço definido, a Igreja Batista estendeu o prazo até dezembro do ano corrente. Em 1997, o ano letivo iniciou no mesmo espaço, à revelia da comunidade e também da Igreja Batista, marcado por conflitos com a prefeitura, problemas de

enchente em tempos de chuva, calor excessivo no verão, salas de aula que não comportavam o quantitativo de alunos, dentre outros.

Desse modo, não havia mais como tolerar a situação. Assim, os profissionais decidiram por uma paralisação cobrando a construção de um espaço alternativo próximo do que fora reservado para a construção definitiva da escola. Foi por meio de luta e pressão por parte da comunidade escolar que, no dia dois de fevereiro de 2000, o ano letivo iniciou em um novo e definitivo espaço, localizado à Rua Felicidade Correia dos Santos, nº 620, no bairro Ilha das Caieiras.

Em face ao contexto marcado por dificuldades e lutas pela efetivação do direito à educação, a EMEF Eliane Rodrigues dos Santos sempre se constituiu como uma escola de resistência frente aos desafios impostos. Inicialmente, formada por um grupo de profissionais efetivos e conscientes de seu papel na sociedade e na política, pensavam uma escola como espaço democrático e que oferecesse aos filhos dos trabalhadores, uma educação de qualidade, tendo em vista que a educação tem por objetivo a identificação dos elementos culturais a serem apropriados pelos sujeitos e que são necessários à formação humana.

Confesso que trabalhar nessa escola foi, ao mesmo tempo, um grande desafio, mas também uma rica oportunidade de aprender a partir da realidade vivida, pois não havia receitas prontas para lidar com tanta diversidade e em meio a tantas contradições. Lembro que, à época, as formações de professores no município defendiam a alfabetização pautada no Construtivismo que, nas palavras de Bregunci (apud GONTIJO, 2002, p. 9),

[...] é uma concepção ou uma teoria que privilegia a noção de “construção” de conhecimento, efetuada mediante interações entre sujeito (aquele que conhece) e objeto (sua fonte de conhecimento) – buscando superar as concepções que focalizam apenas o empirismo [...] ou a pré-formação de estruturas [199(?), p. 15].

Mas ao mesmo tempo, na prática, alguns professores resistiam e defendiam os métodos tradicionais de alfabetização. Segundo Gontijo (2002), os métodos que foram mais divulgados no Brasil foram os analíticos, os quais iniciam o trabalho da alfabetização do todo para as partes. Segundo a autora, são exemplos de métodos analíticos: o método da palavração e os métodos globais. Em contrapartida, os

métodos sintéticos iniciam o trabalho com a alfabetização das partes para o todo; fazem parte desse grupo os métodos fônicos e silábicos. Nesse contexto, era comum, na escola, cada professor fazer o seu trabalho de acordo com o modelo que lhe conferisse maior segurança.

Foi pensando nesses aspectos que organizamos, para o segundo semestre, uma formação continuada para toda a escola. A formação teve início em junho e terminou em setembro de 2020. Os encontros eram realizados pelo aplicativo Meet, uma vez que estávamos em distanciamento social em decorrência da Covid 19. Esses encontros aconteciam toda quinta-feira no matutino e no vespertino. Essas formações contaram com a presença de profissionais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e também com a participação de professores e pedagogos que atuam na escola.

O projeto de formação trouxe para a discussão os seguintes objetivos e temáticas: Compreender e refletir sobre os impactos da pandemia na sociedade como um todo e na educação pública em particular, assim como conhecer, aprofundar e refletir sobre o projeto político-pedagógico da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos (ERS), bem como das suas bases científicas, filosóficas, políticas e pedagógicas, conhecer documentos e leis oficiais relativos ao Ensino Fundamental da PMV e avançar na unidade pedagógica da escola em torno dos seus eixos norteadores.

Foram apresentadas e discutidas as seguintes temáticas a saber: Pandemia e educação: desafios para a escola pública; A apropriação da leitura e escrita: inserção crítica no mundo; Pressupostos políticos, filosóficos e científicos iluminadores do nosso projeto de escola: Visão de Homem, Educação e Sociedade; Pedagogia Histórico–Crítica; Psicologia Cultural, as Leis e documentos oficiais regulamentadores da educação de Vitória/ES; O Projeto Político Pedagógico da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos na Práxis: A história dos projetos da escola, da segmentação à unificação ou à perspectiva da totalidade; Projeto de Leitura; Intercâmbio Pedagógico, Musical e a Alfabetização.

4.3.1 A inserção da pesquisa

A escolha da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos para a realização dessa pesquisa se deu tendo em vista que atuo nessa instituição em tempo integral como professora das séries iniciais, 1º ano do Ensino Fundamental no matutino e como pedagoga das séries iniciais (1º ao 5º ano) no turno vespertino.

Dada a necessidade da realização da pesquisa *in loco* e por meio da participação dos professores alfabetizadores, conversei com o gestor da escola, o qual gentilmente concedeu sua autorização. Os diálogos estabelecidos com os professores também aconteceram de forma tranquila e o grupo aceitou, com grande entusiasmo, participar dos movimentos de interação durante os planejamentos e reuniões.

Sobre a pesquisa participante, Gil (2002) afirma que “a pesquisa participante, assim como a pesquisa ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” (GIL, 2002, p. 55). Considerando que a pesquisa participante deve ser realizada no âmbito do espaço escolar a fim de que ações como a observação, os diálogos, assim como o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores aconteçam de maneira mais efetiva, lamentavelmente, tendo em vista o contexto da pandemia, o contato com os sujeitos da pesquisa, no caso, as professoras alfabetizadoras da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos aconteceu, inicialmente, por meio de uma roda de diálogo, a qual foi realizada por meio da Plataforma Meet no dia 16 de dezembro de 2020.

Neste primeiro encontro, previamente acordado com o grupo e com a permissão para que fosse gravado, fizemos uma avaliação sobre algumas temáticas de formação que a escola organizou no início do ano letivo a fim de apresentar, ao novo quadro de professores, as propostas, projetos e concepções pedagógicas presentes no âmbito escolar.

Em seguida, foi apresentado ao grupo os seguintes questionamentos: A partir do projeto de formação continuada proposto pela escola no ano de 2020, quais os conhecimentos que, de fato, se tornaram efetivos em sua prática? Dentre as

questões tratadas na formação, o que precisa de um maior aprofundamento? Quais os desafios e dificuldades que ainda encontram?

Esse momento teve como objetivo um pensar juntos os nossos anseios, lutas, dificuldades, expectativas, desejos e, conjuntamente, pensarmos numa proposta formativa a partir da realidade explicitada nesse diálogo. Esse diálogo foi gravado e, posteriormente, transcrito e analisado de acordo com a metodologia proposta.

Desse modo, as principais questões/temas que emergiram desse movimento de escuta e da realidade desses sujeitos foram analisados como desafios para se pensar a proposta de formação de professores alfabetizadores a partir da epistemologia da práxis, a qual preconiza a emancipação dos sujeitos. Nas análises, por meio dos enunciados dos professores, consideramos os sentidos produzidos pelos seus dizeres, os quais foram identificados como signos ideológicos que faziam parte daquele grupo socialmente organizado. Assim, chegamos aos temas dos signos dessa realidade social. Esses temas orientaram o planejamento da formação continuada.

Importante ressaltar que, frente ao contexto da covid-19, não foi possível promover encontros presenciais com os professores assim como acompanhar os desdobramentos de suas reflexões no âmbito da sala de aula. Essa nova realidade de utilizar as tecnologias de comunicação como o único meio de diálogo gerou algumas tensões, inseguranças e prejudicou um pouco o andamento da pesquisa. Isto posto, em 2020, iniciamos o ano letivo entusiasmados e motivados pelas possibilidades de desenvolver várias propostas, mas fomos surpreendidos pela pandemia, a qual nos obrigou, de um dia para o outro, a ter que enfrentar o isolamento social e, também de uma hora para outra, tivemos que mudar a nossa forma habitual de ensinar e aprender, ou seja, saímos do modelo presencial para o formato virtual. Em pouco tempo foi necessário mudar bruscamente nossa forma de nos relacionar com o trabalho, o lazer e com a nossa própria vida pessoal.

Nós, educadores, ao sermos privados de poder realizar o nosso trabalho de forma presencial em função da pandemia causada pela Covid 19, tivemos que nos adaptar a um novo modelo de trabalho, isto é, o formato em *home office*, que promoveu uma desconstrução de nossos hábitos tradicionais ao nos vermos em frente a telas de

diversos aparelhos tecnológicos interagindo com os nossos amigos e colegas de trabalho de modo tão diferente do nosso habitual encontro presencial.

Por outro lado, frente ao atual contexto, essa forma de trabalho abriu possibilidades de potencializar nosso processo formativo, tendo em vista que, no dia a dia, com jornadas duplas e triplas de trabalho, o tempo destinado aos estudos, à leitura, aos cursos e outras formações, se torna escasso. Todavia, o sistema de ensino ao qual pertence a escola, *lócus* dessa pesquisa, previu no bojo das normatizações do *home office*, carga horária para fins de formação destinada aos diversos segmentos dos trabalhadores da educação.

A formação continuada consta do projeto político-pedagógico da escola que ano a ano é apresentado e discutido com todos, os que permaneceram de tempos anteriores e os que chegaram. Assim foi feito, porém de acordo com o protocolo da Covid 19. As propostas foram apresentadas, envolvendo os projetos da escola e também as necessidades e desafios a serem pensados e desenvolvidos dentro da nova realidade não-presencial.

Esse foi um momento muito rico e importante, pois foram compartilhados muitos saberes. No âmbito da alfabetização, por exemplo, as professoras que atuam nas turmas do Ciclo Inicial de Aprendizagem, que atende crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, tiveram a oportunidade de aprender, refletir e revisar conceitos, concepções e práticas de alfabetização buscando um diálogo com a sua realidade. Ao término da formação, propusemos um encontro com os professores do Ciclo por meio do aplicativo Meet, com o objetivo de ouvir suas impressões sobre a formação. Participaram dessa reunião: o diretor da escola, eu, como pedagoga/pesquisadora, o professor de Educação Física e coordenador da escola no turno vespertino e seis professoras que atuam nas turmas do Ciclo, as quais se constituem sujeitos da pesquisa.

Nesse momento, apresentei a intenção da pesquisa, seus objetivos e dialoguei com eles sobre o que acharam da proposta, bem como as sugestões. Falamos também sobre o protocolo da pesquisa. A partir desse momento, com a concordância de todos os presentes, iniciamos oficialmente o movimento discursivo de pesquisa na escola.

5 DO REAL EMPÍRICO AO REAL CONCRETO

Marconi e Lakatos (2010) conceituam o conhecimento popular ou empírico como algo presente na vida cotidiana das pessoas por compreenderem que o conhecimento é algo inerente ao ser humano e às suas realidades. Assim, definem algumas características desse tipo de conhecimento, tais como: ele surge das experiências das pessoas; ele é valorativo, porque cabe às pessoas atribuir os valores a partir de suas próprias perspectivas; é dotado de valor; é assistemático; é verificável, falível e inexato.

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

Assim, partimos do real empírico da realidade escolar e dos professores, buscamos a essência por meio da compreensão de sua estrutura e dinâmica, chegamos a uma síntese, ou seja, às multideterminações que compõem a realidade escolar e de seus sujeitos. Assim chegaremos ao real concreto em que é possível operar, no plano do pensamento, a essência ali investigada. Para chegar à síntese, ou seja, à realidade concreta ou realidade compreendida, utilizamos a teoria enunciativa da linguagem para construirmos uma proposta de ações de formação continuada de professores alfabetizadores, adequada às necessidades da realidade compreendida ou concreta. Para nos aproximar do conhecimento empírico, realizamos o primeiro encontro virtual, previamente acordado pelo grupo e com permissão para que fosse gravado, assim como o aceite de autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apresentamos uma breve síntese das questões geradas no decorrer da formação on-line realizada pela escola ao longo do ano de 2020. Em seguida, foram apresentadas ao grupo, três indagações, as quais foram respondidas

aleatoriamente, sem uma definição sequencial. Essas indagações tiveram como pontos comuns a formação continuada de professores alfabetizadores.

1 - A partir do projeto de formação continuada proposto pela escola no ano de 2020, quais os conhecimentos que, de fato, se tornaram efetivos em sua prática?

2 - Dentre as questões tratadas na formação, o que precisa de um maior aprofundamento?

3 - Quais os desafios e dificuldades que ainda encontram no desenvolvimento de seu trabalho com a alfabetização?

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

De posse da gravação, realizei a transcrição das falas e agrupamos as falas recorrentes e as falas pontuais. Tratamos esses recortes de falas como enunciados, produzindo os excertos de análise desta pesquisa. Os nomes dos participantes foram apresentados pela função que ocupam na escola. Serão apresentados como: diretor, coordenador/professor, professor 1, 2 e assim por diante, pela ordem de suas falas.

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

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

De acordo com os pressupostos de linguagem que orientam este estudo, a palavra é o lugar onde se manifestam tensões entre sujeitos que se situam em uma sociedade

hierarquizada e organizada em classes sociais. Desse modo, o diretor, a partir de seu lugar de alguém que coordena, na escola, a política educacional de seu sistema de ensino, considera necessário haver uma política de formação unificada no município porque os professores não são de uma escola específica, mas do sistema municipal de educação. Considera, com isso, que resolveria, em parte, a problemática da rotatividade, visto que a cada ano há uma renovação da maioria das pessoas que compõem a equipe escolar. Dá ênfase em uma formação técnica, sinalizando que só a teoria não basta:

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

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

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

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

Na materialidade da palavra formação, observamos na voz do professor/coordenador o seu uso social e ideológico em uma outra perspectiva, ou seja, da processual e participativa, como parte da cultura da escola. Destacamos no seu enunciado a defesa de uma formação de professores permanente, que avança numa relação teoria e prática sinalizando para a constituição de uma cultura daquela escola. Pressupõe uma formação construída com a participação do coletivo escolar, visto que aponta para a sua inserção no Projeto Político Pedagógico da escola e, ao nosso ver, onde há construção de PPP, há, ou deveria haver, participação. Disse o professor,

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

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

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

da participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes, para

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

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

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

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

A forma como concebemos a linguagem muda a nossa consciência em relação à forma como compreendemos a alfabetização e o texto. Essa mudança, obviamente

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

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

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

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

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

Essas tensões que pairam sobre as cabeças dos professores têm relação, entre outras, com o modelo de formação continuada de professores adotado no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, com ênfase nas formações à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, que

partem do trabalho dos professores com exclusividade para a dimensão prática. Com isso vem reduzindo o campo de possibilidades da mediação pedagógica necessária no “processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores” (FREITAS, 2007, p. 1209).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com a autora, o tema “gêneros textuais” se tornou muito propalado no Brasil a partir da implementação, em todo o país, dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), em 1998. Como já discutido neste trabalho, os PCN compõem o rol das políticas de reforma da educação na perspectiva neoliberal no Brasil.

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

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

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

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

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

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

Em razão dessa enunciação, nós encontramos pontos convergentes da intenção deste estudo com a fala da professora. Observamos que o que incomoda a professora é o que pretendemos imprimir no presente estudo. Por considerarmos o sujeito histórico e social, não há que jogar a história fora e nem substituí-la por outra,

pois sem ela não constituiremos o novo. Não se trata de “jogar tudo fora”, mas saber buscar as possibilidades metodológicas mediante as circunstâncias e realidade apresentada. Para isso, consideramos necessária uma proposta de formação continuada de professores que avance na direção de sua autonomia pedagógica. É justamente isso o que propomos neste estudo.

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

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

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

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

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

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

5.1 OS TEMAS DOS ENUNCIADOS

Nesse momento das análises, situamos os enunciados dos professores como um esforço dialético de compreender as mediações entre significações e os sentidos ideológicos que os professores alfabetizadores enunciam diante da realidade em que atuam. Os sentidos advindos dessas significações nortearam o trabalho coletivo de formação realizado durante a pesquisa, cujo critério para a definição é a similaridade, a complementaridade e a contraposição presente nos enunciados dos professores alfabetizadores envolvidos na formação continuada na escola.

Por meio dos sentidos das enunciações dos professores, chegamos aos temas centrais, apresentados como necessidades sociais que apontaram as demandas formativas da formação continuada na escola. Essas significações que produziram sentidos constituíram a ideia motriz da organização do plano de formação continuada que passamos a apresentar.

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

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

Buscamos a compreensão dessa unanimidade em torno da necessidade da formação continuada e observamos, nessa necessidade explicitada, que há uma certa dependência desses sujeitos, por estabelecerem uma relação de causa e efeito, pois, uma vez havendo formação continuada, conseqüentemente haverá boas

práticas. Essa relação dependente nos fez analisar que a questão não consiste na formação continuada em si, mas na forma como essas formações vem sendo utilizadas para conformar uma determinada hegemonia a favor da manutenção da ordem capitalista, conforme assinala Neves (2005). Essa autora afirma que, desde 1995, as políticas de formação objetivam ajustar o perfil do professor e da formação às novas configurações do mercado, afirmação corroborada pelos estudos de Rodrigues (2022).

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

Ampliando um pouco mais o foco da nossa lente sobre a política de formação de professores proposta pela UNESCO, os estudos de Rodrigues (2008) alertam que a sua política de formação de professores, implementada no Brasil, articulou a função docente à homogeneização do pensamento e à manutenção da ordem econômica, contribuindo sobremaneira para a desqualificação da profissão docente e o esvaziamento teórico. Salienta ainda que, diante de uma formação inicial fragilizada pelos conhecimentos para perspectiva de desenvolvimento das competências, resta ao professor a submissão a uma lógica mercantil que lhe promete fórmulas salvacionistas, “tornando esses sujeitos em eterna obsolescência” (RODRIGUES, 2008, p. 112).

Os sentidos ideológicos expressos nas vozes dos professores não estão descolados das diretrizes da UNESCO que, em sua aparência, encobre a sua essência privatista, meritocrática, cuja dimensão praticista fundamenta-se em técnicas do aprender a fazer, o que significa seguir um modelo pré-estabelecido e adaptativo das pessoas. Constata-se a forte evidência de um mercado educacional, com foco na avaliação de desempenho e de resultados que responsabiliza a escola e os educadores pelo sucesso ou insucesso dos programas. As falas dos professores revelam pressupostos (neo)pragmatistas, uma vez que não demonstram uma

compreensão da teoria e do conhecimento como ponto central da práxis, ou seja, da atividade humana. Esse pressuposto utilizado na temática formação de professores pode ser compreendido como praticismo e imediatismo e, por isso, há um distanciamento do conceito de práxis, o qual se baseia numa relação intrínseca entre pensamento e ação.

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

Segundo Teixeira (2011), a sua pesquisa revelou que a autoformação é um caminho para o exercício profissional docente, que possibilita ao professor pensar de maneira autônoma as “decisões a serem tomadas em face dos imprevistos e das demandas que surgem no seu percurso profissional, possibilitando-lhe uma apreensão crítica e consciente da prática pedagógica que efetiva no contexto da escola pública” (TEIXEIRA, 2011, p. 9).

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

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

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. Só pode apresentar algum, na boca de um estrangeiro, duplamente estrangeiro por sua posição hierárquica e se trata, por exemplo, de um chefe ou de um sacerdote; mas, nesse, a palavra muda de natureza, transforma-se exteriormente ou desprende-se de seu uso cotidiano (torna-se tabu na vida ordinária ou então arcaíza-se) – isto se a palavra em questão já não for, desde a origem, uma palavra estrangeira na boca de algum chefe conquistador (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 104).

O que Bakhtin e Volóchinov (2010) nos ensinam sobre texto? Nos ensina que dialogamos uns com os outros por meio de enunciados orais e escritos. Qual a exigência de um texto? Que ele fale a mesma língua dos sujeitos que pertencem à mesma classe social, e só assim ele será percebido como algo familiar, pertencente ao mesmo ar social que respiram. Esse texto como enunciado não tem barreira hierárquica, pertence ao uso cotidiano e, portanto, não se apresenta como algo desconhecido ou estrangeiro. Essa concepção de texto altera também a posição do professor na sua relação teoria e prática, uma vez que o buscado nos textos que estão presentes nas vozes dos estudantes e demais interlocutores são os sentidos.

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

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

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

Isso posto, a autora destaca a atenção à concepção de signo ideológico, uma vez que todo signo está sempre trajado de ideologia, portanto, todo signo é ideológico e nenhuma ideologia aparece fora deles. Essa forma de conceber a linguagem propõe um salto proposto ao estudo da linguagem na alfabetização que consiste na sua observação em uso, como forma de conhecer “o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens” (BRAIT, 2006, p. 23). Nesse sentido, a didática utilizada no ensino da leitura e da escrita na fase da alfabetização foca na produção dos sentidos construídos a partir das relações discursivas enunciadas pelos estudantes, sujeitos históricos sociais que falam de determinados lugares sociais.

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

Outra professora enunciou: “Eu só fazia projetos pedagógicos” (PROFESSORA ALFABETIZADORA 6). Resta saber em que difere um projeto pedagógico baseado

na pedagogia de projetos pragmáticos de uma sequência didática. Refletimos que a Pedagogia de Projetos é pautada numa visão de conhecimento pragmático, aliada à ideia do aprender fazendo, pois,

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

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

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

Nessa perspectiva e levando-se em conta os princípios que orientam essa pesquisa, a Pedagogia de Projetos não se encontra na mira deste estudo, mas ao alcance de processos que levem à dinâmica permanente da teoria e prática. Isso posto, dada a concepção de linguagem utilizada nessa pesquisa, focamos a alfabetização a partir dos enunciados vivos dos sujeitos, e isso implica outra forma de organização didática. Esses enunciados darão a forma dos diversos gêneros discursivos que vêm da vida dos alunos.

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

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

face ao mundo. Requer sobre a realidade uma ação transformadora que demanda uma busca constante.

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

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

Concluindo esse primeiro momento de análise, chegamos aos seguintes temas a serem trazidos para a proposta de formação continuada na escola com professores alfabetizadores: Formação permanente na perspectiva da autoformação; a relação teoria e prática e a alfabetização na perspectiva discursiva. Em consonância com a concepção de linguagem assumida neste trabalho, esses três temas se desenvolveram de forma interligadas e inseparáveis.

5.2 AÇÕES PROPOSTAS NA FORMAÇÃO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

a) A formação permanente na perspectiva da autoformação

Pensar em uma formação como processo gerador de movimentos infindáveis, que não se encerra com o término desta pesquisa, é possibilitar que o professor adquira autonomia pedagógica por meio de um processo autoformativo que se dá a partir do entendimento de que o ponto de partida são os dados empíricos da realidade, como assinala Evangelista (2004, p. 22), “[...] a realidade existe fora do sujeito; para existir para o sujeito é preciso que ele a olhe. E esse olhar será necessariamente mediado por sua forma particular de percebê-la”. Esse movimento transformador do olhar e

das ações insere no trabalho docente o princípio formativo e educativo, voltado ao processo autoformativo permanente.

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

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

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

Na parte inicial da proposta de formação de professores alfabetizadores, centramos na reflexão filosófica de proposições de mediações em que a singularidade e a universalidade ganham centralidade na perspectiva teórica do método, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético. As reflexões iniciais se ancoraram nas categorias do método, compreendendo-as, assim como adverte Saviani (2000), como não autossuficientes, capazes de produzir por si só um efeito mágico, por meio de suas junções justapostas. Assim, buscamos uma reflexão sobre a mediação com os problemas, dentro de uma totalidade mais ampla, que implica, necessariamente, pensar por contradição (SAVIANI, 2000).

Baseada nas reflexões de autores que orientaram esta pesquisa, optamos, para o momento inicial do processo de formação, pelo estudo das principais categorias que legitimam o pressuposto deste estudo, de que o movimento dialético está sempre contido na gênese histórico-social do objeto em análise. Essa é a forma por meio da qual chega-se à apreensão da especificidade das múltiplas determinações que conferem ao objeto a concretude pela qual se apresenta.

Diante do exposto, consideramos fundamental dar continuidade ao processo de formação por trazer tais reflexões voltadas para um exercício consciente da produção do conhecimento. Assim sendo, acreditamos que a prática do professor não se restringe ao ato de planejar o ensino de determinados conteúdos elencados no currículo oficial como finalidade que se encerra em si mesma, por acreditarmos que o conhecimento, operado dessa forma, não retorna à realidade como força transformadora.

A fim de ampliar as possibilidades dos professores na criação e projeção de ações transformadoras que se efetivam na práxis, demos início ao movimento desse estudo e, para isso, ao olhar para as potencialidades do próprio coletivo, contamos com a interlocução de um professor que vem, ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica, estudando e se orientando pelas categorias elencadas neste estudo. Ele se colocou com muita boa vontade para fazer a reflexão junto a nós, na escola, e realizou uma roda de conversa com os professores. Por isso, este professor, diferentemente dos outros participantes, será identificado na pesquisa através de seu primeiro nome, Batista¹.

As categorias trabalhadas pelo referido professor sinalizaram para uma prática que se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada, concluindo que, no processo ensino aprendizagem, não se isola a ideologia da realidade social e não se isola o signo das formas concretas da comunicação (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Com essa perspectiva, o trabalho pedagógico é uma criação contínua de sentidos, regulados por leis sociais na esfera da comunicação, em que tanto o professor quanto o aluno são falantes e ouvintes pertencentes a uma mesma comunidade linguística e a uma sociedade organizada de modo específico, em nosso caso, a capitalista.

Destacamos que as reflexões foram realizadas em uma roda de conversa, de forma dialogada, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos de Marx (1980), refletindo sobre os modos de apreensão dos processos educativos na realidade

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

social. Foi dado ênfase ao seu pensamento, focando nos conceitos e a sua utilização no movimento histórico, que tem em seu núcleo explicativo o homem, humanizando-se.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

participantes foram percebendo que o trabalho docente não existe fora do professor e nem à parte dele como vêm ocorrendo nas políticas educacionais de seus sistemas de ensino.

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

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

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

coletivo a necessidade de mais momentos de estudo na escola, ou seja, a permanência da formação continuada.

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

Figura 1 – Roda de conversa sobre categorias do materialismo histórico-dialético



Fonte: Arnone (2021).

b) A relação teoria e prática

Para uma melhor reflexão sobre a perspectiva epistemológica da formação, dialogamos com os professores durante os momentos de planejamento sobre como a formação continuada pode realizar uma formação que fortaleça a ação docente autoformadora. Como proposição, trabalhamos com um vídeo, “Trabalho pedagógico: formação e práticas educacionais”, por entender que ele discute uma

epistemologia que pode contribuir com a adoção de ações didático-pedagógicas que reúne, em um mesmo movimento, a relação teoria e prática. Assim, convidei as professoras a assistirem, nos planejamentos, ao vídeo organizado pelo Programa



Matutando, sobre o tema “Trabalho pedagógico: formação e práticas educacionais” com a Professora Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília (UNB). A partir dos conhecimentos apontados no vídeo, os professores realizaram sínteses bastante interessantes que resultaram em um material de diálogo em nosso próximo encontro.

Figura 2 – Programa Matutando: Trabalho pedagógico: formação e práticas educacionais.

Fonte: Arnone (2021).

As sínteses produzidas por escrito me foram entregues e as organizei, tomando como referência de agrupamento as falas recorrentes, e as apresentei em *Power Point* para que fossem analisadas coletivamente. Para não identificar as pessoas, as nomeamos por números.

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

O reconhecimento coletivo de que teoria e prática são processos indissociáveis é a tomada de consciência do início de um movimento dialético autoformador que não

se inicia e termina com uma formação que visa ao ensino de planejamento de projetos ou atividades pontuais. Essas atividades têm como característica a sua facilidade de esvaziamento que dificulta e até impede chegar a uma relação entre teoria e prática.

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

Esse enunciado traz uma importante reflexão sobre o ser profissional docente, entendendo-o como profissional que habita em um lugar plural que precisa incorporar, em um mesmo movimento dialético, um conjunto de saberes que envolvem, ao mesmo tempo, a dimensão teórica, a dimensão prática, e também a dimensão da experiência.

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

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

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

O professor tem que participar da construção do próprio currículo. A formação do professor deve ser pensada a partir da epistemologia da

práxis, é preciso ter embasamento teórico, conhecer o seu próprio trabalho (PROFESSOR 4).

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

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

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

A Professora 5, ao trazer o recorte sobre o que entende por epistemologia da práxis, evidenciou, entre outras coisas, que entre a teoria e a prática há um trabalho produtivo do educador que exige uma organização dos modos de materialização da teoria. Assim como Sánchez Vázquez (1977, p. 207), entendemos que a “teoria e a atividade prática transformadora se inserem em um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”.

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

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

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

O professor F enunciou o seu compromisso ético mediante a compreensão que assumiu de emancipação humana. Essa emancipação atua no sentido de recuperar o lugar de cada um no mundo, de ter uma compreensão sobre ele para decidir como, por que e para quê atuar nele. Esse recorte nos remete à compreensão de reconhecer quando uma atividade é práxis e quando não é (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Em relação ao diálogo realizado em torno das sínteses dos professores, foi possível perceber uma unidade dialógica e dialética entre eles que sinalizou a necessidade

de darmos um passo adiante em direção ao trabalho com a alfabetização em sala de aula na perspectiva discursiva, visando a produção de conhecimentos referenciados socialmente, advindos de uma “síntese entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos educandos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade” (NORONHA, 2005, p. 2).

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

Esse foi um momento de grande importância, pois permitiu aos professores se reconhecerem como parte importante no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, assim como a importância de pensar o seu trabalho docente de forma crítica, e não o desenvolver como apenas um mero executor.

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

c) A teoria e prática na alfabetização: o enunciado como unidade de ensino da língua

A nossa opção de alfabetizar com texto/enunciados tem na perspectiva de linguagem bakhtiniana a sua explicação: “Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Além de possibilitar um trabalho educativo que perpassa pelas várias ciências, ele é crucial na constituição da práxis, na unidade entre teoria e prática. Diz o autor que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão

entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268). De acordo com o autor, o texto como enunciado preserva, em sua arquitetura, uma estreita relação entre o enunciado e o linguístico. Um não vive sem o outro. Por isso, não podemos separar essas duas dimensões no momento de planejar as aulas de alfabetização. Os elementos linguísticos e o sentido da linguagem não possuem fronteiras, pois o próprio Bakhtin (2003, p. 268) diz que “nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de aproximação e elaboração de gêneros e estilos”. História da sociedade e história da língua caminham juntos.

A partir das necessidades evidenciadas por meio dos enunciados dos professores, sujeitos da pesquisa, houve a necessidade de conhecer, apropriar-se e aprofundar os conhecimentos relacionados à compreensão do processo de alfabetização numa pesquisa discursiva.

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

Figura 3 – Roda de conversa: compreendendo conceitos e articulando à prática docente



Fonte: Arnone (2021).

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

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

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

5.2.1 O exercício de saber/fazer: a ação organizadora do trabalho docente na perspectiva da práxis discursiva transformadora

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

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

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

Compartilhando com Bakhtin (2003) a ideia de que as pessoas estabelecem vínculo inseparável com o seu contexto social, é imprescindível o reconhecimento de que a linguagem ocorre a partir de enunciados/textos orais ou escritos, resultante da atividade humana produzida em seus contextos reais de vida. Essa concepção de linguagem sinalizou o ponto de partida para toda e qualquer ação planejada para ensinar. O segundo ponto a se pensar seria o que fazer com o que vimos e ouvimos

nesse lugar de onde partimos para pensar o ensino da língua. Como o ensino da língua pode contribuir na compreensão de tal realidade? Como articular a realidade ao ensino do sistema da escrita? Como retornar à realidade compreendida?

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

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

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

Durante o diálogo, os professores faziam anotações sobre os sentidos produzidos pelos enunciados dos estudantes. Convém salientar que todos participaram do diálogo, mesmo aqueles que não trouxeram as respostas escritas, porque estavam falando de algo conhecido por eles, as suas vidas. Junto com os dados que resultaram da roda de diálogo, os professores também analisaram os enunciados escritos produzidos por meio do questionário. Os professores analisaram o trabalho escrito realizado pelos estudantes e as suas famílias, levando em conta o que estava escrito e o que foi ouvido na roda de diálogo. Foi observado, nessa análise, quais temas saíam dos sentidos produzidos nesses enunciados.

Figura 4 – Roda de conversa com as crianças



Fonte: Arnone (2021).

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

5.2.2 Os temas dos enunciados da realidade

Buscamos, nos enunciados dos estudantes, os sentidos por eles produzidos, os quais denominamos de temas do signo ou do enunciado. Essa categoria bakhtiniana de *tema* do signo denomina o sentido da realidade dos estudantes, expressos em seus enunciados, justificando que todo enunciado é uma totalidade, cujas conexões com as suas múltiplas determinações são reveladas pela dialética interna do signo, ou seja, o signo ideológico comporta duas faces: “Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 13). Isso quer dizer que a

“palavra/enunciado é um signo ideológico que, usado no fluxo dialético da formação social, pode refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 114).

Com o instrumento semiestruturado, denominado “Investigando a Realidade”, realizado pelas crianças e suas famílias, reunimos elementos significativos para pensar a prática pedagógica na sala de aula. Esse instrumento foi entregue a 40 crianças distribuídas em turmas do 1º ao 3º ano. Trinta e oito crianças participaram dessa atividade e somente duas não devolveram o instrumento, mas participaram da atividade expressando-se oralmente.

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

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

Observamos uma contradição nos dados, por entender que em torno de 80% disseram que não gostam do bairro enquanto menos de 20% disseram gostar, apesar dos problemas. Há maneiras diferentes de ver os mesmos problemas. Segue abaixo a fala de algumas crianças que foram agrupadas por recorrências dos enunciados. A fim de não expor a identidade delas, utilizamos letras no lugar de seus nomes.

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

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

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

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

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

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

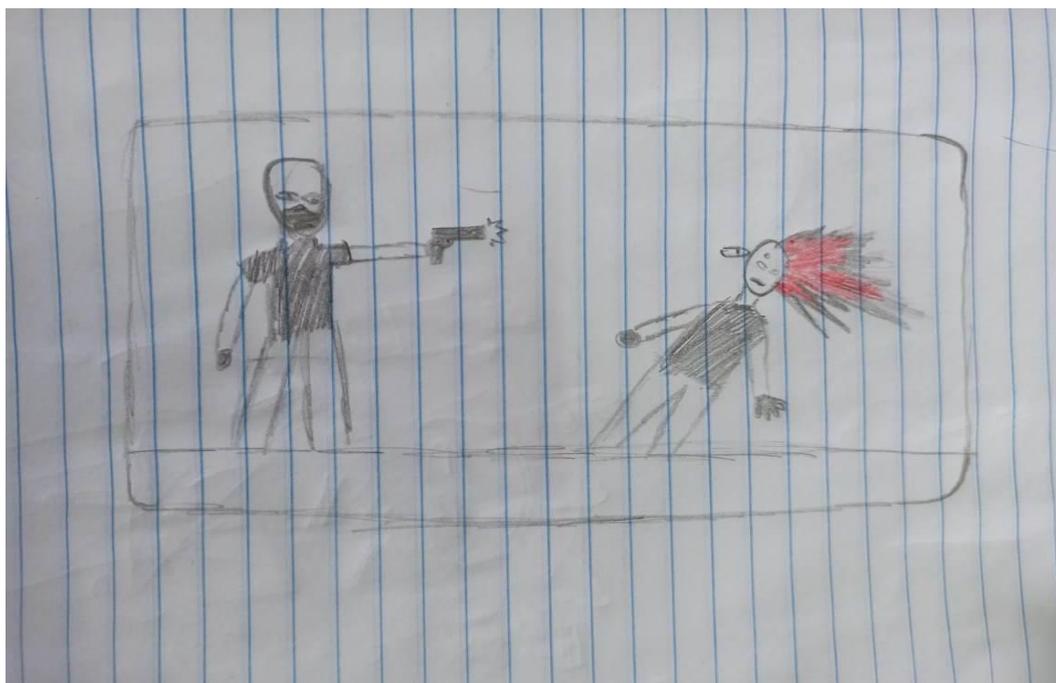
As crianças que gostam do bairro conseguiram ver algo importante para a vida delas, como espaço público para brincar com os colegas, a parte cultural, como o museu do pescador, o turismo que há no bairro, soltar pipas na praça com o pai e colegas, há instituições como lojas de comércio, escola e igreja.

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

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

representado no desenho de um aluno do 2º ano, no qual ele reproduz uma cena de violência que havia acontecido recentemente no seu bairro.

Figura 5 – Desenho de aluno do 2º ano



Fonte: Arnone (2021).

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

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

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

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

Quadro 7 – Perfil do contexto social dos alunos

Pontos positivos	Pontos negativos
Boas escolas	Lixos nas ruas
Transporte coletivo	Falta de policiais
Comércios	Praças que precisam de manutenção
Lazer/escola de futebol	Tirroteio
Culinária	Muita violência
Turismo	Insegurança
Posto de saúde	Falta d'água
Coleta de lixo	Drogas
Restaurantes	Lixo na maré
Museu	Mortes
Projetos sociais	Poluição da água
Pontos turísticos	Falta de cuidado com a natureza
Boa convivência	Medo de balas perdidas

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

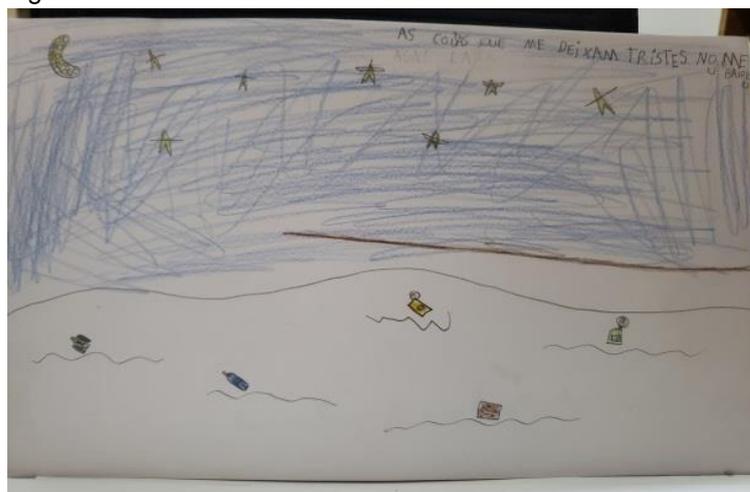
Vejamos abaixo algumas representações das crianças dos pontos positivos e negativos do bairro onde moram. A Figura 6 retrata o lugar do brincar e da convivência. A Figura 7 retrata o lixo na maré. Ficamos intrigados por que a questão do lixo na maré foi mais recorrente que a violência.

Figura 6 – Coisas legais do meu bairro



Fonte: Arnone (2021).

Figura 7 – Coisas ruins do meu bairro



Fonte: Arnone (2021).

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

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

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

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

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

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

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

Por meio das sínteses feitas pelas crianças, foram reiterados os seguintes temas: infraestrutura do bairro (ação política); violência/insegurança (ação política e a questão social do uso de drogas e do tráfico) e meio ambiente (falta de coletas de lixo e lixo na maré). Em se tratando da prática pedagógica, de como organizar didaticamente esses temas nas turmas de alfabetização, temos a seguinte questão: qual o material de leitura e escrita que aborda os conhecimentos do sistema da língua e os de outras ciências?

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

Os dados trazidos da realidade social possibilitam uma organização curricular nucleada pela vida que, por sua natureza dialética, é processual, dinâmica e histórica. Isso exige do professor a busca do diálogo com diferentes campos do saber, fazendo da linguagem o campo do encontro interdisciplinar. Os dados da realidade possuem uma amplitude infindável por serem de natureza mais complexa do que a forma de organização das disciplinas escolares. Assim, pensar a alfabetização que se realiza em torno desses temas significa pensar em uma organização dos conhecimentos compatíveis com o tema e com as idades e anos escolares das crianças.

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

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

6 O CAMINHO PRÁTICO DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

1 – Tema

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

3 – Quais os seus desdobramentos em subtemas?

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

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

6 – Compreensão da realidade e possibilidades de ações transformadoras.

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

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

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

infanto-juvenil, intitulado “O Mundinho Azul”, de autoria de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que faz abordagens variadas para se pensar e sustentar o trabalho com o tema.

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

Figura 8 – Capa do livro Mundinho Azul



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

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

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

do livro e sua realidade, reconhecendo situações de agressão ao meio ambiente e a necessidade de mudar essa situação.

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

1 - Nosso planeta é denominado de planeta azul, por que essa cor e não outra? Como você desenha o nosso planeta hoje?

2 - Como é possível o planeta estar situado no espaço? O que o segura?

3 - Os oceanos cobrem quase todo o planeta azul. O que são os oceanos? Quais e quantos são?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cada professor organizou as suas aulas de acordo com a sua turma (1º, 2º e 3º ano). Nos momentos de planejamento, havia troca de experiências e relatos de como as coisas estavam caminhando. No entanto, vale lembrar que não era só este projeto que os professores estavam realizando, eles também tinham que dar conta das demandas exigidas pela Secretaria de Educação, e éramos cobrados por isso, por meio de assessorias técnicas à escola. O que conferiu maior tranquilidade aos professores para que participassem dessa proposta foi o fato de perceberem que o saber sistematizado apropriado pelos alunos se mostrou além do que estava previsto e era cobrado no currículo oficial.

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

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

Estava acostumada a seguir meu plano com atividades que eu tirava da internet... era mais rápido e dava menos trabalho, no entanto, saber que é possível uma outra forma de pensar o trabalho pedagógico e os

conhecimentos de maneira articulada aos temas da vida das crianças, é incrível!! Foi muito bom (PROFESSORA ALFABETIZADORA 1)!

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

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

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

Com certeza, a transformação sofrida por esta professora é muito importante para a educação, independentemente do lugar que ela vai atuar. A fala da Professora 4 muito nos alegra, pois ela compreendeu a importância da relação teoria e prática para pensar o trabalho pedagógico em sala de aula. Diz que sentirá falta da escola, pois seu contrato acaba ao término do ano. No entanto, diz que vai levar consigo muito do que aprendeu no grupo.

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

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

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

Pelos diálogos que tivemos sobre esse rápido movimento que se iniciou na escola, sentimos que ele atingiu os objetivos esperados, não no sentido de aprenderem uma fórmula e reproduzi-la, mas pensar no alargamento de sua prática pedagógica

quando ele se coloca à disposição para dialogar com os conhecimentos que pertencem ao universo dos estudantes.

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

A partir dos resultados desta pesquisa, apresentamos, em anexo, uma proposta de formação continuada na escola na perspectiva de uma práxis discursiva.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Adentrar ao curso de Mestrado Profissional foi, sem dúvida, a realização de um sonho. No entanto, eu sabia que, para a concretização desse sonho, teria que enfrentar muitos desafios ao tentar articular minha dupla jornada de trabalho com as aulas, a pesquisa e a escrita da dissertação, tudo isso envolto no contexto de uma pandemia.

A pandemia trouxe para nós a necessidade de refletir e repensar o percurso da pesquisa em função do isolamento social e do fechamento das escolas, impossibilitando, a priori, qualquer tipo de contato presencial.

Assim, por meio de um modelo remoto, iniciamos o nosso diálogo com as professoras participantes, as quais acolheram, com muito carinho e entusiasmo, o convite para participar da realização dessa pesquisa mesmo envoltas com tantas demandas impostas pela Secretaria de Educação. Foi bem parecido com o dito popularmente conhecido: é como se fosse trocar o pneu com o carro andando. Esse provérbio, resguardando os devidos limites comparativos, retrata um pouco do tamanho do desafio enfrentado no decorrer deste estudo, uma vez que a proposta envolvia mudanças relacionadas a espaços e tempos pedagógicos e a relações de poder. Por isso, os caminhos para essas mudanças precisavam ser traçados com cuidado, paciência e conhecimento, dada sua natureza processual. Isso é algo grandioso, que requer ações prolongadas, muitas vezes difíceis de realizar dada sua complexidade.

Trata-se de processos que vinculam vida e estudos no mesmo movimento que requer tempo e força coletiva. O tempo para que professores e estudantes apreendam, na materialidade das práticas que realizam na escola, em que aspecto está o cerne do novo e as contradições que inevitavelmente os envolvem. Força da construção coletiva entre os seus educadores e educandos, famílias e sociedade. Esse processo exigiu de nós, pesquisadora, dois cuidados que consideramos essenciais: de achar que tudo se resolve no limite da escola e por inventar uma metodologia que bloqueia o seu vínculo com processos vivos e contraditórios da

realidade na construção da educação e da formação. Esse cuidado que tivemos ao longo da pesquisa se revela nos seus resultados por não apresentarmos práticas aparentemente redondinhas como aquelas criadas artificialmente, mas, o que aqui apresentamos, são processos ricos do ponto de vista social e formativo.

Em se tratando de formação de professores alfabetizadores, o trabalho com enunciados vivos, que envolve uma complexidade de relações na vida que pouco se estuda na escola, foi fundamental para o exercício interdisciplinar no ensino da língua. A escola, por via de regra, trata os estudos da língua por meio de estudos assépticos de conteúdos congelados, fragmentados e desligados dos fenômenos reais que, em tese, visam compreender. Na concepção de língua adotada, tratamos de conhecimentos de fundo, que está na base da comunicação discursiva, que nunca poderá ser explicada e compreendida fora da ligação com a situação concreta (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017). Esses conhecimentos de fundo são tão rigorosos e relacionais que possibilitam a reorientação de ações e posturas na vida cotidiana, em suas diferentes dimensões.

Entendemos, desde a chave da formação de professores alfabetizadores, que a compreensão da lógica da constituição e do funcionamento da natureza da língua que “vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta” (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017, p. 218) é uma chave metodológica necessária para esses profissionais. Nesse processo de formação continuada, o nosso foco esteve voltado para o sentido social da interação discursiva entre os sujeitos presentes nessa pesquisa, centrada no diálogo. Esclarecemos que, assim como Bakhtin e Volóchinov (2017, p. 218), entendemos o diálogo de modo mais “amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva”, tais como, livros, vídeos, textos, etc. e como essa comunicação se relaciona com os contextos sociais, com os sistemas culturais, entendendo que tudo isso é conhecimento essencial para o conjunto das dimensões da vida humana.

Nossa pesquisa teve por objetivo discutir a formação continuada dos professores alfabetizadores da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos a partir de uma epistemologia da práxis discursiva e emancipatória e seus desdobramentos por meio

das ações pedagógicas, no âmbito das salas de aula, a partir da realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos.

O processo de escuta sensível e o diálogo com os professores, assim como a busca por compreender o que estava implícito em seus enunciados, foi de extrema importância para abstrairmos desse diálogo os temas da realidade que precisavam ser discutidos com os professores visando a construção de um trabalho pedagógico de caráter emancipador.

Entendemos que as políticas públicas de formação continuada de professores se constituem em um campo de disputas no qual nos deparamos, de um lado, com projetos que visam a formação pautada numa competência técnica que atenda aos interesses e à lógica do mercado e, por outro, com uma proposta de formação continuada pautada numa epistemologia da práxis. Nesse estudo, assumimos a posição pautada na epistemologia da práxis, que concebe o sujeito como um ser histórico-social que, ao conhecer a sua realidade, assim como as contradições que nela existem, possa refletir e agir com vistas à sua transformação.

Desse modo, foi de grande relevância conhecer o engendramento das políticas públicas de formação, cujo caráter hegemônico retira do professor o seu processo criativo, a sua capacidade de refletir sobre o fazer pedagógico, assim como as implicações dessas propostas desarticuladas e de caráter técnico no trabalho que realizam em sala de aula.

Os conhecimentos apontados nos permitiram analisar e refletir sobre como nosso processo formativo tem influenciado ou determinado nossas ações no que se refere à alfabetização das crianças, visto que as atuais propostas têm se apresentado distantes de uma perspectiva discursiva de linguagem.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa foi essencial para a compreensão da realidade e as multideterminações sociais que a constitui, por meio do movimento dialógico e dialético dos enunciados articulados com a realidade analisada e pensada.

O movimento dialógico que envolveu professores, alunos, famílias e a pedagoga pesquisadora se constituiu em um momento de grande relevância, pois são várias

vozes falando de diferentes contextos e realidades. Desse modo, as trocas, o compartilhamento de ideias, de experiências, de saberes contribuíram significativamente para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados e se tornassem a base para que pudéssemos organizar uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores alfabetizadores a partir de uma perspectiva discursiva e emancipatória.

Considerando o limite temporal deste estudo, entendemos que as professoras perceberam que podem e têm o direito de organizar as suas ações didáticas na escola e, para isso, precisam buscar, no plano social, os temas da vida dos estudantes. Esses temas, por meio da dialética interna dos signos, absorvem a essência, ou seja, as necessidades sociais dos sujeitos que, por meio de nossa organização docente, transformamos em demandas educativas. Isso exige de nós um processo criador e autoformador, porque nem sempre temos os conhecimentos necessários para lidar pedagogicamente com as questões que vêm da vida, o que promove o movimento da busca nas ciências e a criação de articulação dessas ciências com o ensino da língua. É um retorno do professor ao seu lugar.

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (1929). Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CARDOSO, N. de S.; MENDONÇA, I. M. S. de F. O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas como esteio da contrarreforma nacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-26, jul/set. 2021.

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

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. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39983/27000>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

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

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

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

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

GARCIAL, W. P.; PANIL, M. A. G. S. Sentido da leitura e escrita para professoras alfabetizadoras: implicações nas práticas educativas. **Periódicos eletrônicos em Psicologia**, n. 40, São Paulo, jun. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. In: _____. (Orgs.). **A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2017, p. 85-98.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31, p. e20180110, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8660703>>. Acesso em: 7 out. 2021.

GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, abril/2002, p. 143-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a09v2378.pdf>>. Acesso em 10 out. 2021.

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

GRAMSCI, A. Seleções dos cadernos de prisão. Traduzidas e editadas por Q-Hoare e G. Nowell Smith. Cidade de Nova York: Editoras, Internacionais, 1971.

GRILLO, S. V. de C. A noção de “tema do gênero” na obra do Círculo de Bakhtin. **Estudos linguísticos**, v. 35, p. 1834, 2006. Disponível em: <<http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1136.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2021.

HAGEMEYER, R. C. C.; RADVANSKEI, S. F. A formação continuada do professor alfabetizador: a possibilidade de uma análise enunciativa discursiva. **X Anped Sul**, Florianópolis, out. 2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. Bogotá: Editorial Pluma, 1980.

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

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

MAYO, P. A inflexão marxista de práxis na pedagogia política de Paulo Freire. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. Esp, p. 82–99, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13nEsp82-99. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12117>>. Acesso em: 14 out. 2021.

MINAYO, M.C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. et al. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

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

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (1986/1994)**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

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

NETO, J. H. D. **A práxis curricular nos cursos de formação de professores da educação básica: a epistemologia da prática e a construção do conhecimento escolar**. 2010. 329 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2010.

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

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

NETTO, J. P.; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: _____. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

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

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

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

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

POTKUL, R. S. **Produção de textos na alfabetização**: por uma proposta discursiva. 2019. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

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

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

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

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

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

SILVA, K. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**. Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2 [31], set./dez, p.121-135, 2017.

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

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

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

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TINEU, R. Ensaio sobre a teoria das classes sociais em Marx, Weber e Bourdieu. **Aurora: revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v.10, n. 29, p. 89-107, jun./set.2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Nilton/Downloads/33734-Texto%20do%20artigo-95580-1-10-20171020.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE I –**PROTOCOLO DE PESQUISA 1****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**À DIREÇÃO DA EMEF **ELIANE RODRIGUES DOS SANTOS****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 KATHIUSCIA ROSANE ARAUJO ARNONE, CI 1.347.492-ES, CPF 043.580.087-63, 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 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA”**, realize a coleta de dados nesta instituição pública de ensino. Segue anexa a síntese do projeto de pesquisa.

Atenciosamente, _____

Orientadora

Vitória, _____ de _____ de 2020

APÊNDICE II –**PROTOCOLO DE PESQUISA 2****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Tenho conhecimento de que Kathiuscia Rosane Araújo Arnone, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, está realizando uma pesquisa sobre o tema **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA”**, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Dulcinea Campos Silva.

O objetivo da pesquisa é: **compreender como se constitui o processo de formação de professores alfabetizadores na perspectiva da práxis transformadora tomando a realidade concreta desses professores e dos estudantes como referência do processo de ensino-aprendizagem.**

Foi esclarecido pela pesquisadora que a participação dos sujeitos envolvidos no estudo é voluntária, podendo os mesmos se retirar a qualquer momento da atividade sem nenhum tipo de prejuízo para sua pessoa. Os benefícios do estudo se convertem para, sendo os dados analisados eticamente, o compromisso de não produzir nenhum tipo de constrangimento para os sujeitos envolvidos.

Diante das questões explicitadas, eu,

declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário (a), da presente pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do participante do estudo

APÊNDICE III –

ATIVIDADE INVESTIGATIVA

	ALUNO (A):	
	PROFESSORA:	
	TURMA:	DATA:

INVESTIGANDO A REALIDADE

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

ESCREVA O NOME DO SEU BAIRRO:

--

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

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS

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

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

