

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA PERSPECTIVA DA PRÁXIS DISCURSIVA EMANCIPADORA

THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF EMANCIPATORY  
DISCURSIVE PRACTICE

**Kathiuscia Arnone**

Universidade Federal do Espírito Santo  
kraraujo@prof.edu.vitoria.es.gov.br

**Dulcinéa Campos Silva**

Universidade Federal do Espírito Santo  
dulcampos@gmail.com

## RESUMO

Este artigo discute a formação de professores alfabetizadores e busca compreender como se constitui um processo de formação continuada na perspectiva da epistemologia da práxis referenciada na realidade concreta dos professores, estudantes e comunidade em uma escola pública. No percurso, manteve a unidade dialética entre teoria e prática. Fundamenta-se no aporte teórico-metodológico de Bakhtin e seu Círculo e no Materialismo Histórico-Dialético. Os resultados mostraram transformações nas ações dos professores e na organização autônoma e criativa do seu fazer pedagógico.

**Palavras-chave:** formação de professores alfabetizadores; alfabetização; perspectiva enunciativa discursiva de linguagem; práxis discursiva; epistemologia da práxis.

## ABSTRACT

This article discusses the training of literacy teachers and seeks to understand how a process of continuing education is constituted from the perspective of the epistemology of praxis referenced in the concrete reality of teachers, students and the community in a public school. Along the way, he maintained the dialectical unity between theory and practice. It is based on the theoretical-methodological contribution of Bakhtin and his Circle and on Historical-Dialectic Materialism. The results showed transformations in the teachers' actions and in the autonomous and creative organization of their pedagogical work.

**Keywords:** training of literacy teachers; literacy; discursive enunciative perspective of language; discursive praxis; epistemology of praxis.

## Introdução

O presente artigo discute o resultado de uma pesquisa sobre formação continuada de professores alfabetizadores, realizada em uma escola pública, que tem como indutor de suas práticas de formação e de alfabetização os processos contraditórios do currículo oficial nucleado pelas competências.

O campo da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores não é neutro; ele é disputado por dois projetos societários e antagônicos entre si: o neoliberal e um projeto social emancipador. Essa disputa é evidenciada nos sucessivos programas oficiais de formação e alfabetização, “[...] demarcados fortemente por epistemologias que preconizam a formação docente 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). São propostas formativas, cuja intencionalidade é formar uma hegemonia que visa à “[...] conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo” (SILVA; CRUZ, 2021, p. 6). Nesse sentido, o eixo da formação docente ocorre em torno de uma qualificação baseada na experiência e na atividade prática.

Essa perspectiva epistemológica de uma formação para a repetição tira dos educadores a autonomia de criação e produção de conhecimentos e os torna dependentes de propostas e projetos educacionais construídos por outros, porque lhes foram negados os conhecimentos teóricos necessários para o controle de todo o processo de seu trabalho docente.

Dito de outra forma, este artigo propõe a epistemologia da práxis discursiva como possibilidade de superação da ordem formativa em curso. Apresenta como objetivo compreender como se constitui um processo de formação continuada que toma a realidade concreta dos professores e dos estudantes como referência social curricular e da organização pedagógica do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita como proposta teórico-metodológica de formação continuada, em uma relação intrínseca e indissociável entre a linguagem e o trabalho pedagógico, em que o diálogo é concebido como categoria humanizadora.

Na constituição de um processo de formação na escola, entra em movimento dialógico a compreensão do universo do trabalho do professor como um todo, implicando a compreensão que se estende a toda atividade humana envolvida nessa práxis formativa. Para isso, a linguagem é pensada como ato humano, participante ativo das relações sociais que determinam a práxis. Essa postura epistemológica exige procedimento teórico-metodológico coerente e concebe a linguagem como constructo sócio-histórico, como fenômeno social como atividade humana partícipe da totalidade da organização social, com a linguagem objetificada no enunciado (BAKHTIN; VOLOSCHINOV, 2017).

Nessa direção, o método com enfoque materialista histórico-dialético contribui para a compreensão do ser, dos homens no seu processo de vida real (MARX; ENGELS, 2012). Para esses autores, a produção de ideias está, em princípio, entrelaçada com o trabalho e com a relação do trabalho entre os homens com a linguagem da vida real. Considera, pois, que, nessa concepção científica de mundo, o professor é constituinte e constituidor, conhecedor e transformador da realidade, que equilibra entre as esferas da subjetividade e da objetividade.

Na formação continuada de professores alfabetizadores, na perspectiva da práxis que toma a realidade concreta dos professores como referência para a orientação da constituição do processo

de formação, é mister uma orientação teórico-metodológica que, por meio do diálogo, considere as condições materiais da existência humana do professor e do aluno, de maneira que essa existência implique a apreensão de seus condicionantes históricos, cuja engrenagem é o movimento contraditório produzido na própria história das políticas de formação de professores alfabetizadores.

No intuito de cumprir o intuito introdutório do artigo, a sua divisão segue em três seções: na primeira, expõe os pressupostos teórico-metodológicos e os princípios conceituais da formação de professores alfabetizadores; na segunda, delimita os dados e as categorias norteadoras por meio de uma roda de diálogo, que dialoga sobre o processo de formação ocorrido na escola, do qual emergem as categorias orientadoras para a elaboração da proposta de formação de professores; na terceira, por uma práxis discursiva de alfabetização, apresenta a efetivação do processo de formação na organização do trabalho pedagógico em sala de aula na relação dialética, teórica e prática. Por último, apresenta algumas considerações.

## **1. Pressupostos teórico-metodológicos e princípios conceituais orientadores da formação de professores alfabetizadores**

O processo de formação continuada de professores alfabetizadores discutido neste artigo assumiu, como princípios conceituais orientadores, os teóricos: no campo da linguagem, a Teoria da Enunciação, proposta por Bakhtin (2003, 2017) e seu Círculo, sob a crença de que essa perspectiva compreende a linguagem como forma de interação entre os sujeitos por meio das relações sociais; no campo da alfabetização, os estudos realizados por Gontijo (2002, 2008, 2016, 2019, 2020), que conceitua a alfabetização como prática sociocultural; e no âmbito da formação de professores na epistemologia da práxis, as pesquisas de Silva (2019) e Freitas (2002, 2007), entre outros teóricos.

O presente artigo remete a um processo formativo imerso na realidade concreta de uso da linguagem, colocando a enunciação como produto social. A enunciação é, pois, a unidade essencial na conformação da linguagem como fenômeno concreto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017). De acordo com esses autores, a verdadeira substância da língua ocorre pelo fenômeno social da interação verbal, por meio da/das enunciação(ões). O enunciado é uma unidade dialética de análise porque delimita a unidade em que as relações observadas se constroem, em que se evidenciam os princípios da interação, singularidade, mudança qualitativa, unidade e luta dos contrários, uma vez que reflete e refrata a realidade (CARDOSO, 2013). 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).

Para esse autor, o enunciado, como uma unidade concreta, apresenta uma parte “percebida” e outra “presumida” (BAKHTIN, 2003). Na área 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, que não é e nem pode ser apenas um reflexo, ou 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.)” (BAKHTIN, 2003, p. 274-326).

Nesse sentido, os enunciados, tanto na formação dos professores, quanto na prática de alfabetização em sala de aula constituem a ideia-força do próprio movimento formativo e educativo, no sentido de que cada grupo social traz consigo uma bagagem construída durante o seu percurso pessoal e social de existência. Assim, a palavra “formação de professor alfabetizador” se torna ideologicamente

o lugar de embate entre pontos de vista distintos sobre o ensino, aprendizagem, alfabetização, avaliação, ou seja, é um espaço de conflito ideológico que supõe múltiplas concepções socioideológicas. “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). Esses autores referendam que só se pode apreender os sentidos das palavras a partir da compreensão dos signos e de sua significação no contexto real de fala.

Com esse olhar, Gontijo (2014) tece críticas aos programas oficiais de formação de professores alfabetizadores, cujas orientações são dadas para as práticas, com ênfase nos aspectos fonético-fonológicos, centrados nas palavras, sílabas e letras. Contrária tanto às propostas de tais programas como também das práticas de alfabetização em que a língua é dissociada do contexto sócio-histórico do falante, defende a necessidade de formação de professores que discutam a função da alfabetização, a fim de “[...] se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (GONTIJO, 2014, p. 132). Nesse sentido, os programas de formação que têm o enunciado como materialidade da linguagem podem reverberar em práxis de alfabetização na sala de aula, cujo ensino da língua ocorre no movimento vivo.

Também há, necessariamente, 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 (SILVA, 2019). Nessa direção, o trabalho do professor torna-se um espaço de relações entre teoria e prática como requisito fundamental da práxis. Nesse sentido, a emancipação se configura 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.

As exigências colocadas no processo de formação de professores alfabetizadores requerem uma nova qualidade da escola e da educação básica, que envolve um movimento de ruptura com a fragmentação disciplinar e, nessa perspectiva, procura avançar para outras formas de trabalho com as crianças, ou seja, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar, entre outras (FREITAS, 2007). Com base nas formulações teóricas escolhidas para a orientação da formação de professores, organiza-se um caminho metodológico que ocorre simultaneamente a partir dos movimentos de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação.

Assim como o mundo é dialético (movimenta-se e é contraditório), e considerando que a formação de professores incorpora esse mesmo movimento, necessita-se de um método, ou seja, uma teoria de interpretação, como instrumento para a compreensão do movimento contraditório no processo formativo do professor. O método de interpretação da realidade, a visão de mundo e a práxis constituem o enfoque materialista histórico-dialético que insere a lógica da contradição a saber: a base material (o trabalho docente), concebida como possibilidade da compreensão de como os professores se organizam na escola para a produção e reprodução de suas existências, e a base histórica, que é a compreensão de como esses professores vêm se organizando através da história (PIRES, 1977).

Aduz que, ao pensar a realidade educacional, os professores não só aceitam as contradições, como também caminham por ela e apreendem o que dela é essencial. A aceitação de que o princípio da contradição é inerente ao conjunto das relações sociais presentes na escola torna possível dizer que a linguagem, em seu caráter social de disseminação de significações, é portadora natural da contradição da própria estrutura da sociedade (CARDOSO, 2013). Nesse sentido, a contradição é

assumida como uma questão política e de luta ideológica, “[...] materializada no reconhecimento da historicidade dos fenômenos sociais e de sua natureza indeterminada, mas profundamente demarcada pelas relações de produção e interesses econômicos, com forte articulação e instrumentalização da ação linguística” (CARDOSO, 2013, p. 40).

Esse movimento de formação aqui defendido tem, na materialidade da vida, o chão que nutre o processo de ensino-aprendizagem que se efetiva na perspectiva de uma pesquisa participante, visto que todos os envolvidos no processo, formador e formando, participam coletivamente da condução das ações que culminam na apreensão da realidade vivida, em suas contradições e potencialidades. Nesse processo, foram priorizados os seguintes instrumentos de produção de dados: a observação participante com registros dos enunciados; as rodas de conversa (MINAYO, 1994), denominadas neste estudo de roda de diálogo; um inventário da realidade; um cronograma que indica os espaços/tempos possíveis na escola, como os momentos reservados em calendário para formação, reuniões pedagógicas de planejamentos e conselhos de classe.

## 2. Análise, delimitação dos dados e categorias norteadoras

A compreensão do trabalho do educador no movimento real da escola pode expor relações entre os professores alfabetizadores e a ordem formativa estabelecida oficialmente pelos órgãos normativos e administrativos da educação. Nessas relações, há palavras que compõem o universo escolar, profissional e educacional, consensuadas socialmente, resultantes das interações discursivas. Essas palavras, além de conservar valores ideológicos, são produtoras de sentidos, os quais são concebidos como a realidade material da ideologia. Assim, a palavra como signo é definida por Bakhtin/Volóchinov (2017) como *fenômeno ideológico por excelência*, porque possibilita a compreensão da totalidade, uma vez que ela reflete e refrata uma outra realidade. Ela é, pois, o veículo da transmissão da ideologia.

Na escola onde se realizou o processo de formação exposto neste artigo, havia acontecido, em tempos próximos à realização deste estudo, uma formação de professores, que foi o ponto de partida para o conhecimento sócio-histórico da realidade objetiva da escola. Assim, por meio de uma roda de diálogo, que contou com a participação de nove educadores: o diretor, o coordenador e sete professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano), foram propostas as seguintes indagações disparadoras: quais conhecimentos dessa formação se tornaram efetivos na prática em sala de aula? Dentre as questões tratadas na formação, o que requer maior aprofundamento? Ainda persistem desafios para o desenvolvimento de seu trabalho com a alfabetização?

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:

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).

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 do lugar de alguém que coordena na escola a política educacional do sistema de ensino, considera necessária uma

política de formação unificada no município porque os professores não pertencem a uma escola específica, mas ao 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 a 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).

Todavia, emerge dessa enunciação uma ênfase ao saber fazer, voltada 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 (DUARTE 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 pragmática 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 a voz do professor/coordenador sinaliza, no seu enunciado, a defesa de uma formação de professores permanente, que avance em uma relação teoria e prática, que seja parte da cultura escolar, o que pressupõe uma formação construída com e pelo coletivo escolar, com a sua inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola:

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 coletivo (PROFESSOR/COORDENADOR)

O professor ressalta positivamente a iniciativa da escola em realizar formação continuada no âmbito escolar, enfatizando que esse processo deve ser uma prática cultural das escolas. Outra questão relevante nessa fala é a sua menção ao PPP da escola. A subjetividade da linguagem assumida por esse 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.



A sequência didática é outra categoria retomada na fala do professor/coordenador como forma de planejamento, pois ele entende que a formação de professores não pode prescindir do seu teor prático.

Nesse sentido, o termo SD, nesse coletivo, é uma categoria que remete a um signo ideológico caracterizado pela sua onipresença na existência desses professores (BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2017).

Na sequência de produção dos enunciados, uma professora alfabetizadora 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 evidencia uma contradição de ordem epistemológica que, para ser compreendida, demanda esclarecimentos sobre a sua concepção de alfabetização: é uma técnica em que primeiro se aprende a escrever e ler as letras e as sílabas para depois ler e escrever as palavras e, após isso, inserir os textos escritos no processo de ensino-aprendizagem? E sobre o texto, qual a sua compreensão? Ele é um conjunto de palavras que formam sentidos a partir da leitura, ou é uma forma dinâmica de comunicação, por meio da qual as pessoas se compreendem e se relacionam?

A forma como a linguagem é compreendida muda também o modo como se compreende a alfabetização e o texto. Bakhtin (2003, p. 329) esclarece que textos orais e escritos são enunciados entendidos como um conjunto *de sentidos*: “A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada 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”. 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, emerge a fala de outra professora alfabetizadora que demonstra se encontrar em uma encruzilhada do saber/fazer na alfabetização.

Trabalho com alfabetização há muitos anos. Sinto dificuldades em me expressar. Procuro 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 de professores que vem sendo realizada através dos anos e que torna o professor dependente do aprender fazer. De acordo com Bakhtin/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, a professora sinaliza para a necessidade de aprofundar essa questão por meio de estudos. Chama a atenção para um tipo de formação que liberte o professor das amarras do aprender como se faz para o aprender a decidir sobre o que se faz.

O enunciado da Professora Alfabetizadora 3 reitera a dificuldade de se enquadrar em um modelo de prática que é a sequência didática. 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 daqueles que, “supostamente”, sabem ensinar a escola a fazer. Nessa direção, a sequência didática é parte objetiva do coletivo escolar que o identifica, segundo os pressupostos deste estudo, como um fenômeno da realidade que povoa ou tenta povoar as práticas escolares. Para Bakhtin/Volóchinov (2017), tanto a sequência didática como signo ideológico e todos os efeitos por ele produzidos ocorrem na experiência externa.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a sequência didática é uma forma de organização e sistematização sequenciada das atividades aplicadas gradativamente para o ensino de gêneros textuais. No entanto, “[...] didatizar o gênero pode conservá-lo num mesmo lugar, pode aprisioná-lo a uma forma obrigatória” (BORGES, 2012, p. 9). O autor ainda esclarece:

[...] 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 (PCNs), em 1998. Desse modo, os PCNs compõem o rol das políticas de reforma da educação na perspectiva neoliberal no Brasil.

Destarte, essa forma de ensino da língua, fora de seu uso vivencial, corre o risco de desnaturalizar o que é de mais natural no ser humano, a sua linguagem. No entanto, o processo de alfabetizar com textos/enunciados é uma perspectiva didática que respeita a natureza da língua como interação verbal e contribui para a prática de alfabetização que, segundo Gontijo e Costa (2017, p. 89), é uma didática revolucionária porque se inverte 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 constituam como tal nesse processo.

No processo de alfabetização com enunciados/textos, a interação verbal ocorre vinculada à realidade social de maneira que todas as expressões verbais-formais, informais, fortuitas ou não - compõem a consciência do indivíduo e, a partir dessa interação se desenvolve uma criação ideológica coletiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017).



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, constata-se a convergência da intenção deste estudo com a fala da professora. Por considerar o professor sujeito histórico e social, não há por que jogar a história fora e nem a substituí-la por outra, pois sem ela não se constrói o novo.

Outra professora enuncia 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).

A professora, além de evidenciar interesse nas questões apresentadas até então, trouxe algo que a tocava no momento: como elaborar atividades no contexto da pandemia. Mesmo trazendo a sua necessidade exigida pelo momento atual, a intencionalidade se encontra como 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 continuada na escola e analisados à luz da teoria. Os professores são sujeitos históricos sociais que constroem conhecimentos ao produzirem suas existências.

O conhecimento necessariamente se inicia na realidade empírica aparente. A empiria é um nível da realidade importante e jamais descartável. Assim, a partir do real empírico da realidade escolar e dos professores, busca-se a essência por meio da compreensão de sua estrutura e dinâmica, chegando a uma síntese, ou seja, às multideterminações que compõem a realidade escolar e a de seus sujeitos. Desse modo, chega-se ao real concreto/pensado que nos fornece os elementos necessários para uma intervenção transformadora que, neste caso, é a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores.

A síntese dialética dos enunciados dos participantes produzidos na roda de diálogo indica categorias constituidoras para a elaboração da proposta de formação. Os professores compreendem que a formação continuada deve ser permanente, no entanto se reportam a uma formação que resolva as questões de ordem prática da alfabetização e, portanto, uma formação que ensina a fazer. Decorre da categoria formação continuada a dúvida sobre como alfabetizar com textos, visto que os alunos,

na fase de alfabetização, ainda não possuem conhecimentos do sistema da língua suficientes para o uso de texto escritos e também anseiam em aprender a técnica de elaboração de uma sequência didática na alfabetização.

A primeira categoria, a formação continuada como ação efetiva e necessária ao desenvolvimento da prática pedagógica, evidencia sentidos ideológicos que não estão descolados das diretrizes da Unesco que, em sua aparência, encobre a essência privatista, meritocrática, cuja dimensão praticista se fundamenta em técnicas do aprender a fazer, o que significa seguir um modelo preestabelecido e adaptativo das pessoas (RODRIGUES, 2022).

Constata-se, assim, a forte evidência de um mercado educacional, com foco na avaliação de desempenho e de resultados que responsabilizam a escola e os educadores pelo sucesso ou insucesso dos programas. Emerge dessa categoria a proposta de formação que possibilita a instauração da 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 mudança na escola, na sua vida, na sociedade, o professor precisa, segundo Konder (1992), promover a sua própria transformação. Na epistemologia da práxis, a inspiração de emergência de outras possibilidades epistemológicas, capaz de desvelar o atual contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação dos educadores (SILVA, 2019). Isso posto, busca-se uma proposta de desconstrução de uma visão pragmatista da formação de professores que favoreça o retorno do tecnicismo.

A segunda categoria, como alfabetizar com textos, visto que os alunos ainda não possuem os conhecimentos do sistema da língua para o uso de textos escritos, carece de um olhar histórico. Desde a educação básica, ouve-se falar de texto e com ele muitos trabalhos são desenvolvidos. Seguindo essa compreensão, primeiro os estudantes aprendem as letras, palavras, frases para depois produzir texto verbal que deve se apresentar de forma escrita, com clareza, com começo meio e fim. Há, pois, no imaginário dos professores, uma contradição no que se refere à prática da alfabetização com texto.

Bakhtin compreende 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 e se constitui nas fronteiras do dito e do não dito; do verbal e do extraverbal, onde se desenvolve a situação comunicativa. Nessa concepção de linguagem, os textos (orais e escritos) são enunciados que produzem sentidos, e esses sentidos se tornam a matéria-prima da alfabetização na perspectiva discursiva.

A categoria sequência didática, é uma proposta de ensinar o aluno a dominar um gênero de texto para o seu uso em dada situação de comunicação. No entanto, Borges (2012) adverte criticamente que didatizar o gênero pode conservá-lo em um mesmo lugar, pode aprisioná-lo a uma forma obrigatória, o que a linguagem, em uma perspectiva bakhtiniana, não permite. Borges (2012, p. 9) 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.

De acordo com a citação, essa proposta de formação de professores alfabetizadores defende a autonomia criativa do professor na organização do seu trabalho pedagógico que se referencia na materialidade da vida dos alunos, articulando-a aos conhecimentos científicos, mediados pelos enunciados/gêneros discursivos. “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). Os gêneros discursivos, como unidade de ensino, promovem a superação do praticismo em prol da práxis discursiva que possibilita a constituição do ser social na e pela linguagem, a qual reflete e refrata a realidade social.

### **3. Por uma práxis discursiva de alfabetização**

Neste tópico, será apresentado como a concepção de práxis dialética crítica e os conceitos de enunciado, dialogismo, gêneros do discurso e signo ideológico contribuíram para o processo emancipador dos professores alfabetizadores no planejamento das suas práticas em sala de aula.

Compartilhando com Bakhtin (2003) a ideia de que as pessoas estabelecem vínculo inseparável com o seu contexto social e que a linguagem ocorre a partir de enunciados/textos orais ou escritos, resultantes da atividade humana, assim também, no processo de alfabetização, cada criança é um texto em potencial, pois elas enunciam suas existências a partir das relações que estabelecem no lugar em que vivem. A grande pergunta é: como articular o sistema da língua com as configurações que cada enunciado vai assumir nas vozes dos alunos?

Trata-se, inicialmente, da percepção de que a alfabetização com textos é uma ação com os sujeitos, e estes com seus espaços de vida. A realidade dos sujeitos é um importante dado factual, pois, ao conhecê-la, chega-se a outros fatos e processos que possibilitam retornar a essa realidade com um olhar mais crítico e compreensivo. Dessa reflexão resulta a elaboração coletiva de um pequeno inventário, denominado “Investigando a Realidade”, com as seguintes indagações aos alunos e famílias: o que você e sua família acham do lugar em que vivem? Do que mais gostam e do que menos gostam do lugar em que moram? O que sugerem para melhorar?

Essas questões, após a discussão em sala de aula, foram analisadas pelos alunos, com a ajuda dos pais e de outras pessoas da comunidade, e depois foram socializadas em roda de diálogo em sala de aula. As crianças que gostam do bairro conseguiram ver algo importante para a vida delas, como o espaço público para brincar com os colegas, a parte cultural, como o museu do pescador, o turismo que há no bairro, brincadeira de soltar pipas na praça com o pai e os colegas. Citaram também instituições, como lojas de comércio, escola e igreja. Portanto, é preciso questionar: que possibilidades de ensino-aprendizagem esses enunciados demandam da educação e da alfabetização? Quais conhecimentos podem ser mobilizados com o ensino da leitura e da escrita?

Sobre o que acham que precisa melhorar em suas comunidades, as crianças assinalaram: a) meio ambiente: lixo nas ruas, lixo na maré, poluição da água e descaso com cuidado da natureza; b) serviços: falta de policiais, praças que precisam de manutenção, falta de água; c) violência: tiroteio, drogas, insegurança. Foram reiteradas, nas vozes das crianças e de seus familiares, as seguintes necessidades sociais: ação política quanto: à melhoria da infraestrutura do bairro; ao combate à violência/insegurança (questão social do uso de drogas e do tráfico); à melhoria do meio ambiente (falta de coletas de lixo e lixo na maré).

Os temas que emergem da necessidade social são enunciados que demandam da educação uma organização do ensino capaz de articular essa realidade com os conhecimentos científicos, com-

patíveis com a idade dos estudantes. Nesse momento, entra em ação o poder criativo e autônomo do exercício da docência que combina teoria e prática e que precisa responder: como organizar didaticamente esses temas nas turmas de alfabetização? Qual é o material de leitura e escrita que aborda os conhecimentos do sistema da língua e os de outras ciências? Que tema ganhou significação nas vozes desses sujeitos?

O tema priorizado na organização didática dos professores foi a questão ambiental, com o tema “lixo na maré”, pois esse foi o problema que mais incomodou os estudantes durante as rodas de diálogo em sala de aula. A razão desse incômodo foi encontrada na própria vida da comunidade, por meio das informações trazidas pelas crianças. A maioria delas 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. É importante considerar que é nesse bairro que acontece o Festival de Torta Capixaba, quando é servida a tradicional moqueca capixaba, o que também representa aspectos de valorização da cultura da ilha. 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, requerendo que esse tema seja objeto de reflexão.

Em frente às indagações: por que há lixo na maré? Como ele chega à maré? Por que não se deve jogar lixo na maré? os professores questionaram: quais conhecimentos das ciências, das artes, da literatura precisamos selecionar a fim de que possamos ajudar as crianças na compreensão dessa realidade empírica? Como ajudar os estudantes a compreender o mundo em que vivem? Como trabalhar o sistema da língua por meio dos enunciados que irão emergir do diálogo com os conhecimentos e a realidade? Quais livros, músicas, vídeos, textos, assim como outros recursos, poderiam ser utilizados para a apropriação do conhecimento? Como abordar a leitura e a elaboração de texto como produção de sentidos?

Diante desses questionamentos, os professores elaboraram um esboço inicial em torno do tema/enunciado: por que existe lixo na maré? De qual necessidade social emergiu esse tema? Qual o objetivo geral? Quais os seus desdobramentos em subtemas? Quais conhecimentos interdisciplinares podemos abordar para a compreensão do tema elencado? Que recursos, ações/atividades escolares e não escolares e recursos didáticos podem ser utilizados? Que ações transformadoras podem resultar deste trabalho? Importante esclarecer que todo o movimento coletivo se deu nos dias e horários reservados ao planejamento coletivo na escola.

Diante de questões tão complexas, pensou-se em uma possibilidade 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 sobre o meio ambiente.

A leitura prévia do livro possibilitou uma organização didática interdisciplinar, com aprofundamento dos conhecimentos de Ciências, Geografia, História, Matemática, Artes e Língua Portuguesa em torno da problemática do lixo na maré. O livro possibilitou a seleção de subtemas em forma de perguntas: nosso planeta é denominado de planeta azul: por que essa cor e não outra? Como é possível o planeta estar situado no espaço? Os oceanos cobrem quase todo o planeta azul. Sobre o ciclo da água, é possível representá-lo por meio do desenho? Qual a relação da maré com o ciclo da água? Sobre a relação da água com a vida, é possível viver sem ela? Por quê? Como podemos cuidar dos rios, lagos e mares? Como isso pode ser feito na sua casa e na sua comunidade? Sobre o percentual

de água salgada em relação ao percentual de água doce, como podemos fazer esse cálculo? Nós não podemos tomar a água salgada para matar a sede, mas tanto a água salgada quanto a doce precisam ser preservadas, por quê? Em que situações usamos a água doce? Quais as principais regras ambientais que aprendemos com a autora do livro? Qual a importância de manter a maré limpa para você, sua família, a comunidade e o planeta?

Cada professor organizou as suas aulas de acordo com as condições de aprendizagem de seus respectivos alunos (1º, 2º e 3º ano). Nos momentos de planejamento, havia troca de experiências e relatos sobre como as aulas estavam ocorrendo. Mesmo havendo a preocupação com o currículo oficial a ser seguido, os professores perceberam que os conhecimentos abordados ultrapassavam os previstos no referido currículo. Essa constatação gerou clima de autoconfiança e liberdade, visto que o exercício da práxis não se faz por meio de projetos pontuais, com data para iniciar e acabar, mas com temas buscados no plano social desenvolvido em um processo que culmina na relação teoria e prática.

## Algumas considerações

O que se buscou mostrar, ao longo deste artigo, é que o conceito da práxis, como determinante último da existência humana, coloca a interação verbal em lugar privilegiado, tanto no que se refere à formação do ser professor, como do ser no mundo, assim como na formação do ser aluno e desse aluno como ser no mundo. Com isso a realidade de ambos é concebida como materialidade objetiva de onde se abstraem as categorias fundamentais para a elaboração e execução do processo de formação de professores e, por decorrência, do processo ensino-aprendizagem transformador.

Na primeira roda de diálogo, as enunciações dos professores gerou uma síntese da qual emergiram categorias que possibilitaram a elaboração de uma proposta de formação, a saber: formação continuada permanente, a alfabetização com textos/enunciados e a reflexão teórico-epistemológica sobre a sequência didática. Desde o início das reflexões teóricas, a preocupação sobre como fazer tomava conta do imaginário coletivo dos professores, mas, aos poucos, com a compreensão de que realidade não é una e indivisível, visto que possui múltiplos aspectos que a compõem, além do fato de que essa realidade é contraditória e passível de mudanças (LEFEBVRE, 1991), não era possível padronizar o agir docente com uma forma específica de organização pedagógica, uma vez que essa organização é demandada pela realidade.

Desse modo, a organização didática, na perspectiva epistemológica aqui assumida, é aberta e dinâmica, porque só é possível apreender a realidade social, com os seus acontecimentos, na historicidade. Na concepção de Marx, não há como determinar a história. Para Moraes (2019, p. 92), “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”.

Pensar a alfabetização nessa perspectiva foi, sem dúvida, um grande desafio, mas foi também uma possibilidade libertadora e emancipadora para o professor, no sentido de que ele detém o controle do processo criativo de seu trabalho, exercendo o direito de pensar, elaborar, organizar e avaliar as suas ações em sala de aula. Os dados trazidos da realidade social possibilitaram uma transformação significativa na organização do currículo que, a partir de então, passa a ser nucleado pela vida e não pelas competências. Portanto, a natureza dialética da vida **é processual, dinâmica** e histórica, constituída em diálogo permanente com diferentes áreas do saber, fazendo dos enunciados o campo do encontro interdisciplinar.



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLÓCHINOV, V. (*Círculo de Bakhtin*) *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Ed. 34, 2017.
- 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/rj/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.
- CARDOSO, D. A dialética nos escritos do círculo de Bakhtin. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2013.
- DUARTE NETO, J. H. 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.
- 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, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, H. C. L. de. 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.
- GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização*: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014
- GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. In: GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V. (org.). *A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 2017, p. 85-98.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LEFEBVRE, H. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991. MARX/ENGELS. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderli et al. São Paulo: Boi tempo, 2012.
- 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. (org.). *Clássicos do pensamento pedagógico*: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 89-113.
- PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. *Interface*: Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxanne Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, K. A. 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, p.121-135, set./dez. 2017.
- SILVA, K. A. C. P. C. da. *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.

Recebido em: 08/07/2023

Aceito em: 06/09/2023